

DOCUMENTO DE DIAGNÓSTICO E IDENTIFICACIÓN DE FACTORES ESTRATÉGICOS

Política Educativa 2022-2038

Octubre de 2022

Contenido

Contenido.....	2
Siglas y abreviaciones	1
Introducción	3
1. Marco conceptual y teórico.....	5
1.1 Marco conceptual.....	5
1.2 Marco teórico.....	16
2. Información cuantitativa y cualitativa.....	36
2.1 Población en edad escolar	36
2.2 Población atendida.....	38
2.3 Estructura institucional del sector oficial	43
2.4 Acceso.....	48
2.5 Permanencia y tránsito en el sistema educativo	51
2.6 Calidad de la educación: Pruebas Saber-11	67
2.7 Personal Docente y Directivo Docente	70
2.8 Inclusión y Diversidad	74
3. Estrategia y proceso de participación ciudadana	80
3.1 Identificación de actores, y estrategia de convocatoria.....	84
3.2 Ámbitos temáticos o categorías de discusión	103
3.3 Alcance y nivel de incidencia de la participación	107
3.4 Metodologías de los mecanismos de articulación de la participación al proceso de política.....	111
4. Resultados de la información obtenida del proceso de participación.....	133
4.1 Resultados generales.....	133
4.2 Identificación y descripción de puntos críticos	211
5. Tendencias y/o buenas prácticas	236
5.1 Educación Inicial	236
5.2 Acceso y disminución de deserción escolar, extraedad y repetición.	243
5.3 Ampliación de jornada escolar	245
5.4 Mejoramiento de la calidad de la educación	247
5.5 Reconocimiento de la diversidad e inclusión.....	252
5.6 Formación docente.....	257
5.7 Fortalecimiento de la profesión docente	260
5.8 Educación media	261

5.9	Jóvenes y proyecto de vida	263
5.10	Articulación de la media, la posmedia y el mundo laboral	264
5.11	Educación Posmedia	266
5.12	Gestión del Sistema Educativo	267
5.13	Fortalecimiento de los colegios y de su autonomía	269
5.14	Innovación Educativa y Pedagógica.....	270
5.15	Gestión del Conocimiento	273
6	Análisis de marco jurídico.....	275
6.1	Internacional	275
6.2	Nacional	283
6.3	Distrital	295
6.4	Disposiciones normativas relacionadas con el Covid-19	297
7	Abordaje de enfoques de derechos humanos, género, diferencial, territorial y ambiental.....	303
7.1	Enfoque de derechos humanos	303
7.2	Enfoque de género	304
7.3	Enfoque poblacional y diferencial	305
7.4	Enfoque territorial.....	306
7.5	Enfoque ambiental	307
7.6	Enfoque de Paz.....	308
8	Análisis de instrumentos de política pública vigentes	308
8.1	Los ODS y la política educativa.....	308
8.2	Instrumentos de Planeación Nacional.....	312
8.3	Instrumentos de Planeación Distrital	313
8.4	Plan de Ordenamiento Territorial “Bogotá reverdece 2022 – 2035”	334
8.5	Planes de Desarrollo Local	335
9	Identificación de factores estratégicos	337
10	Propuesta preliminar de estructura de la política pública	342
10.1	Objetivo General	342
10.2	Dimensión 1: Acceso a la Educación con Equidad.....	343
10.3	Dimensión 2: Formación Integral y de Calidad con Pertinencia y Relevancia.	344
10.4	Dimensión 3: Gestión Eficiente y Eficaz de la Educación.....	345
11	Análisis de Actores Relevantes	346
11.1	Actores Institucionales	346

11.2	Actores de la comunidad educativa de Bogotá	347
11.3	Análisis de Influencia	349
12	Referencias	350

Índice de Tablas

Tabla 1. UPZ deficitarias del sector oficial en las que contratan con el sector no oficial (2021).....	48
Tabla 2. Estrategias de armonización y definición de núcleos básicos (2021).....	66
Tabla 3. Número y proporción de docentes y directivos según nivel educativo y género	73
Tabla 4. Un millón de ideas por la Educación de Bogotá	81
Tabla 5. Ruta de participación.....	82
Tabla 6. Mesas temáticas lideradas por la Agencia de Educación Superior, Ciencia y Tecnología ATENEA.....	83
Tabla 7. Participación de actores en los grupos de discusión que lideró la misión	85
Tabla 8. Un millón de ideas por la educación de Bogotá.....	87
Tabla 9. Justificación	88
Tabla 10. Variable-Actores	91
Tabla 11. Variable-Sexo	91
Tabla 12. Variable-Estrato	91
Tabla 13. Variable-Localidad.....	92
Tabla 14. Variable-Condición	92
Tabla 15. Variable-Etnia	92
Tabla 16. Distribución de docentes por nivel en el que enseñan.....	93
Tabla 17. Distribución de estudiantes por nivel en el que se encuentran.....	93
Tabla 18. Posicionamientos sobre la educación de calidad.....	95
Tabla 19. Ruta de participación Primer momento	96
Tabla 20. Ruta de participación Segundo momento	100
Tabla 21. Mesas temáticas en torno a la educación posmedia liderada por ATENEA.....	101
Tabla 22. Categorías de discusión en la consulta Un millón de ideas por la educación	105
Tabla 23. Ejes temáticos objeto de reflexión en la Ruta de Participación	107
Tabla 24. Alcance de la participación ciudadana en las diferentes fases de la política	108
Tabla 25. Niveles de incidencia en las diferentes fases del ciclo de la política.....	110
Tabla 26. Tipos de pregunta- encuesta Un millón de ideas por la educación de Bogotá.....	112
Tabla 27. Variables y opciones de respuesta a preguntas sociodemográficas y preguntas adicionales	113
Tabla 28. Variables sociodemográficas por actor.....	114
Tabla 29. Preguntas abiertas realizadas a estudiantes y sub-actores participantes	115
Tabla 30. Preguntas sobre expectativas para cada actor	116
Tabla 31. Número de preguntas de selección por actor y eje	117

Tabla 32. Métodos de implementación	118
Tabla 33. Tipos de preguntas y métodos de análisis	120
Tabla 34. Proceso de categorización.....	122
Tabla 35. Actores y cronograma de implementación Primer momento.....	129
Tabla 36. Actores y cronograma de implementación Segundo momento.....	131
Tabla 37. Actores que enviaron sus aportes	132
Tabla 38. Diálogo Distrital por la Educación I.....	132
Tabla 39. Diálogo Distrital por la Educación II	133
Tabla 40. Diálogo Distrital por la Educación III	133
Tabla 41. Tópicos con mayor porcentaje de participación.....	136
Tabla 42. Factores que limitan el desarrollo en el sector educativo	166
Tabla 43. Obstáculos identificados por actor	166
Tabla 44. Cruce entre el género y pregunta factores obstáculos en docentes de educación inicial ...	168
Tabla 45. Cruce entre el género y pregunta eje 5 docentes educación secundaria	168
Tabla 46. Intereses de actores institucionales y organizaciones sociales	197
Tabla 47. Aspectos relevantes resultado de la agenda pública	Error! Bookmark not defined.
Tabla 48. Aspectos relevantes resultado de la agenda pública - Puntos críticos	Error! Bookmark not defined.
Tabla 49. Metas de los ODS relacionadas con la educación	309
Tabla 50. Participación del sector educación en el Plan de Desarrollo Distrital 2020 -2024.....	314
Tabla 51. Programas y metas sectoriales del Plan Distrital de Desarrollo relacionadas con el sector Educación.....	318
Tabla 52. Políticas Públicas Distritales con Participación del Sector Educación	321
Tabla 53. Proyectos y metas vigentes por localidad en los FDL	336
Tabla 54. Metodología implementada	341
Tabla 55. Análisis de Influencia	349

Índice de Gráficas

Gráfica 1. Organización de la prestación del servicio educativo.....	34
Gráfica 2. Modelo de sistemas de información educativos	34
Gráfica 3. Modelo integrado de efectividad escolar	35
Gráfica 4. Modelo conceptual de Sistemas de Gestión Educativa (SIGED).....	35
Gráfica 5. Evolución de la población en edad escolar (2015-2020)	37
Gráfica 6. Proporción de población de 5 a 16 años por localidad, según sexo (2021)	38
Gráfica 7. Matrícula Bogotá 2022* por género y nivel educativo.....	38
Gráfica 8. Asistencia de población migrante por localidad (2021).....	39
Gráfica 9. Evolución de la población atendida en EPBM (2015-2021).....	39
Gráfica 10. Evolución de la matrícula por fuente de financiamiento (miles de estudiantes)	40
Gráfica 11. Evolución de la matrícula por sector y nivel	41
Gráfica 12. Matrícula por estrato y por sector (2022).....	41
Gráfica 13. Proporción de la matrícula oficial y de Establecimientos Educativos (EE) según tamaño (2022).....	44
Gráfica 14. Porcentaje de matrícula y EE según número de estudiantes por localidad	44
Gráfica 15. Proporción de la matrícula y de sedes, según tamaño (2022)	47
Gráfica 16. Matrícula y EE según tamaño del EE, por localidad	47
Gráfica 17. Tasa de cobertura bruta (2015-2021).....	49
Gráfica 18. Tasa de cobertura neta	50
Gráfica 19. Tasa de asistencia escolar	50
Gráfica 20. Tasa de extra-edad (2021).....	51
Gráfica 21. Tasa de extra-edad sector oficial por nivel educativo y por género (2015-2021)	52
Gráfica 22. Tasa de Aprobación (2016-2019).....	52
Gráfica 23. Tasa de aprobación del sector oficial por nivel (2016-2019).....	53
Gráfica 24. Tasa de aprobación del sector oficial por nivel educativo y sexo (2020)	53
Gráfica 25. Tasa de reprobación (2016-2019).....	54
Gráfica 26. Tasa de reprobación del sector oficial por nivel (2016-2019).....	55
Gráfica 27. Tasa de reprobación del sector oficial por nivel educativo y género (2020).....	55
Gráfica 28. Tasa de Deserción (2016-2019)	56
Gráfica 29. Tasa de deserción del sector oficial por nivel (2016-2019)	56
Gráfica 30. Tasa de deserción del sector oficial por nivel educativo y sexo (2020).....	57
Gráfica 31. Deserción anual de programas por nivel formativo 2010-2020	60

Gráfica 32. Tasa de deserción anual de IES del distrito por clasificación en el examen de estado (2010-2020).....	61
Gráfica 33. Porcentaje de empleados colombianos en dificultades para cubrir vacantes (2010-2021).....	63
Gráfica 34. Categorías que más demandan talento en Colombia 2022.....	63
Gráfica 35. Jóvenes con potencial desconectados del mercado laboral-Bogotá 2020	64
Gráfica 36. Población de 18 a 24 años por orientación sexual según asistencia a un establecimiento educativo en Bogotá	65
Gráfica 37. Puntaje promedio Pruebas Saber-11 (2015-2021).....	68
Gráfica 38. Colegios clasificados en las categorías A+,A – Bogotá (2014-2021).....	69
Gráfica 39. Planta docente del distrito	70
Gráfica 40. Docentes oficiales por cargo (2015-2021)	72
Gráfica 41. Docente y directivo según estatuto al que pertenecen (2015-2020)	72
Gráfica 42. Proporción de docentes y directivos según nivel educativo (2015-2020).....	73
Gráfica 43. Matricula de población víctima y desmovilizada del conflicto armado (2018-2021)	74
Gráfica 44. Asistencia de población víctima de conflicto armado por localidad (2021)	75
Gráfica 45. Estudiantes con algún tipo de discapacidad y personal de apoyo (2017-2021)	76
Gráfica 46. Matrícula en zonas rurales por sector y nivel académico (2021)	77
Gráfica 47. Matrícula perteneciente a un grupo étnico sector oficial (2016-2022)	78
Gráfica 48. Mapeo de actores	94
Gráfica 49. Análisis de relaciones	95
Gráfica 50. Esquema de comunicación convocatoria estrategia de participación	102
Gráfica 51. Preguntas abiertas.....	115
Gráfica 52. Pasos para la elaboración de preguntas.....	115
Gráfica 53. Ejes temáticos propuestos por la Misión.....	117
Gráfica 54. Calidad construida colectivamente. Factores de que definen la calidad educativa desde la noción de desarrollo humano	121
Gráfica 55. Ruta de participación de la MESC	124
Gráfica 56. Ruta de reflexión	125
Gráfica 57. Metodología Ruta de participación. Segundo momento abril a mayo de 2022.....	127
Gráfica 58. Agrupación de actores que participaron en la Ruta	128
Gráfica 59. Dibujos de niñas y niños sobre la ciudad del futuro	135
Gráfica 60. Respuestas sobre inversión económica para mejorar la calidad.....	139
Gráfica 61. Porcentaje de respuestas sobre la formación humana	140

Gráfica 62. Porcentaje de respuestas sobre condiciones para facilitar asistencia y terminación de estudios.	141
Gráfica 63. Porcentaje de respuestas sobre condiciones para facilitar asistencia y terminación de estudios.	142
Gráfica 64. Porcentaje de respuestas sobre los beneficios de ampliar el rango de edad del enfoque pedagógico de la educación inicial	143
Gráfica 65. Porcentaje de respuestas sobre condiciones para la educación de la población infantil .	144
Gráfica 66. Porcentaje de respuestas sobre inversión en educación para el futuro.....	145
Gráfica 67. Porcentaje de respuestas sobre la inversión en educación a futuro	145
Gráfica 68. Porcentaje de respuestas sobre futuro de los estudiantes para enfrentar desafíos.	146
Gráfica 69. Porcentaje de respuestas sobre la administración de los colegios para la formación	146
Gráfica 70. Porcentaje de actores que expresaron la necesidad de una transformación didáctica.....	147
Gráfica 71. Porcentaje de actores que expresaron la importancia de una educación interdisciplinar	148
Gráfica 72. Porcentaje de formación basada en el manejo de tecnologías.....	148
Gráfica 73. Porcentaje de actores que expresaron necesidad de fortalecer educación en tecnologías	149
Gráfica 74. Porcentajes de respuestas de estudiantes sobre modelo evaluativo	149
Gráfica 75. Porcentaje de respuestas de docentes sobre áreas para fortalecer en la formación de los bachilleres	150
Gráfica 76. Porcentaje de respuestas de padres, madres y cuidadores sobre áreas para fortalecer en la formación de los bachilleres.....	150
Gráfica 77. Porcentaje de respuestas de los estudiantes del Eje 4.....	151
Gráfica 78. Porcentaje de respuestas sobre qué quisieran aprender en los colegios	151
Gráfica 79. Porcentaje de respuestas sobre formación de hijos e hijas fuera de casa	152
Gráfica 80. Porcentaje de respuestas sobre áreas para fortalecer y potenciar el desarrollo de estudiantes	152
Gráfica 81. Porcentaje de respuestas sobre necesidades de la localidad para tratar en clase	153
Gráfica 82. Porcentaje de respuestas sobre áreas para fortalecer y potenciar el desarrollo de estudiantes	154
Gráfica 83. Porcentaje de respuestas sobre áreas para fortalecer y potenciar el desarrollo de estudiantes	155
Gráfica 84. Porcentaje de respuestas sobre necesidades del entorno para tratar en clase a futuro	155
Gráfica 85. Porcentaje de respuestas a la pregunta ¿En qué aspectos le gustaría que se formaran niñas, niños y jóvenes, tal que les permita ser personas integrales y desempeñarse con éxito en su vida?	

Gráfica 86. Porcentaje de Respuestas a la pregunta ¿Cuáles dimensiones preferiría que se desarrollaran en las y los estudiantes a través de las prácticas pedagógicas?	156
Gráfica 87. Porcentaje de Respuestas sobre características que les gustaría desarrollaran las niñas y los niños al finalizar su etapa de educación inicial preescolar.....	157
Gráfica 88. Porcentaje de respuestas sobre necesidad de formar a los jóvenes en valores éticos y democráticos.....	157
Gráfica 89. Porcentaje de respuestas sobre qué les gustaría que se hiciera en reuniones de padres, madres y cuidadores.....	158
Gráfica 90. Porcentaje de respuestas sobre características a desarrollar en población infantil	159
Gráfica 91. Porcentaje de respuestas sobre principales iniciativas pedagógicas que motiven a aprender	159
Gráfica 92. Porcentaje de respuestas sobre áreas para fortalecer la formación después de bachillerato.	160
Gráfica 93. Porcentaje de respuestas sobre las expectativas de los estudiantes	161
Gráfica 94. Porcentaje de respuestas de los expertos del eje 6 sobre la inversión en educación.....	162
Gráfica 95. Porcentaje de respuestas de los estudiantes del eje 1 sobre la educación del futuro	163
Gráfica 96. Porcentaje de respuestas sobre áreas que necesitan mayor inversión económica para mejorar la calidad de la educación.	163
Gráfica 97. Participación de Localidades “Consulta un millón de ideas”	165
Gráfica 98. Porcentaje de preferencias de uso de tiempo por parte de los estudiantes	169
Gráfica 99. Porcentajes de preferencias sobre lo que les gustaría aprender en el bachillerato. Grupos étnicos educación básica secundaria.....	178
Gráfica 100. Porcentaje de preferencias sobre lo que les gustaría aprender en el bachillerato. Grupos étnicos educación media	179
Gráfica 101. Porcentaje de preferencias sobre lo que les gustaría aprender en el bachillerato. Grupos étnicos en educación superior.....	179
Gráfica 102. Porcentaje de expectativas sobre aprendizajes en el bachiller y que ayude para la vida después de graduarse del colegio- estudiantes de educación básica secundaria.....	181
Gráfica 103. Porcentaje de expectativas sobre aprendizajes en el bachiller y que ayude para la vida después de graduarse del colegio- estudiantes de educación media	182
Gráfica 104. Porcentaje de preferencias sobre lo que le gustaría que se aprendiera en el colegio para el desarrollo de seres humanos integrales. Estudiantes de educación superior	183

Gráfica 105. Porcentaje de factores que limitan el desarrollo de las habilidades de las niñas y niños en su educación	184
Gráfica 106. Porcentaje de factores que limitan el desarrollo de las habilidades de las niñas y niños en su educación	185
Gráfica 107. Porcentaje de actividades complementarias dentro de la jornada única	185
Gráfica 108. Porcentaje de aspectos del colegio que les gustaría mejorar para que zonas rurales, desplazados, grupos étnicos y minoritarios puedan tener una buena educación.	190
Gráfica 109. Cambios que les gustaría a las asociaciones por localidades que se dieran en educación, para que las personas puedan desarrollarse adecuada, continua y constantemente	191
Gráfica 110. Cambios que les gustaría a estudiantes de secundaria por localidades , que se dieran en educación, para que las personas puedan desarrollarse adecuada, continua y constantemente.	192
Gráfica 111. Condiciones ideales que les gustaría a los estudiantes de educación secundaria, por localidades, que existieran en el futuro	193
Gráfica 112. Porcentaje de cambios que les gustaría que se dieran, a los estudiantes de educación inicial por localidades, para que las personas puedan desarrollarse, guiada, continua, y constantemente. ..	195
Gráfica 113. Valoración de problemáticas por actor	198
Gráfica 114. Árbol de problemas.....	339

Siglas y abreviaciones

ACOFI	Asociación Colombiana de Facultades de Ingenierías
ASCUN	Asociación Colombiana de Universidades
ADE	Asociación Distrital de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación
ATENEA	Agencia Distrital Para la Educación Superior, la Ciencia, y la Tecnología - Atenea
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CONPES	Consejo Nacional de Política Económica y Social
COVID-19	Enfermedad Respiratoria Causada por el Virus SARS-CoV-2.
DAKAR	Capital de Senegal
DILES	Direcciones Locales de Educación
DURSE	Decreto Único Reglamentario de la Educación
ETDH	Educación Para el Trabajo y el Desarrollo Humano
FDL	Fondo de Desarrollo Local
FECODE	Federación Colombiana de Educadores
FEST	Fondo Educación Superior para Todos
GITEI	Grupo de Investigación en Tecnología para la Educación
HSE	Educación Socio Emocional para todos los Niveles
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
ICETEX	Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior
ICFES	Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior
IDARTES	Instituto Distrital de las Artes
IDEP	Instituto Para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico
IDIPRON	Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud
IED	Institución Educativa Distrital
IES	Instituciones de Educación Superior
JAC	Juntas de Acción Comunal
LEE	Laboratorio de Economía de la Educación
LGBTI	Lesbianas, Gais, Bisexuales, Transexuales e Intersexuales
MEN	Ministerio de Educación Nacional
MESC	Misión de Educadores y sabiduría Ciudadana
MNC	Marco Nacional de Cualificaciones
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OIE	Oficina Internacional de Educación de la Unesco
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONG	Organizaciones no Gubernamentales
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OSO	Orientación Socio Ocupacional
PAE	Plan de Alimentación Escolar
PDD	Plan Distrital de Desarrollo
PDL	Planes de Desarrollo Local
PEI	Proyectos Educativos Institucionales
PEL	Proyectos Educativos Locales
PGA	Plan de Gestión Ambiental
PISA	Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos
PLN	Procesamiento de Lenguaje Natural

PME	Plan de Movilidad Escolar
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
POT	Plan de Ordenamiento Territorial
PPMYEG	Política Pública de Mujeres y Equidad de Género en el Distrito Capital
PRAE	Proyectos Ambientales Escolares
RRHH	Sistemas de Recursos Humanos
SDP	Secretaría Distrital de Planeación
SED	Secretaría de Educación Distrital
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje
SIGED	Sistemas de Gestión Educativa
SIMONU	Simulación de Naciones Unidas para las Instituciones Educativas de Bogotá
SGP	Sistema General de Participación
SNET	Sistema Nacional de Educación Terciaria
SNIES	Sistema Nacional de Información de la Educación Superior
SPADIES	Sistema de Información para el Análisis de la Permanencia en la Educación Superior Colombiana
SRPA	Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes
STEM	Estrategias de Apropiación Digital con Enfoque de Educación
TIC	Tecnologías de Información
UNAL	Universidad Nacional de Colombia
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UPZ	Unidades de Planeamiento Zonal

Introducción

La educación es un derecho fundamental, por ser una libertad humana constitutiva del desarrollo humano y esencial para el logro y ejercicio de otras libertades y derechos fundamentales. Es quizás el factor más importante para definir el progreso y el nivel de desarrollo de una sociedad en el largo plazo. Más allá de proveer conocimientos, la educación permite enriquecer la cultura, los valores y el espíritu que nos definen como seres humanos.

Por esto, la educación es fundamental para la construcción de una Bogotá cuidadora y en paz, que fomente en sus niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos¹ la autoestima y el respeto por los demás, donde el diálogo y no la violencia sea la manera de superar los desacuerdos y las diferencias, una sociedad que disfrute la heterogeneidad y la diversidad, que además sea económicamente competitiva, que fomente la innovación, y que garantice el acceso y disfrute de los derechos civiles y políticos, económicos, sociales, culturales y ambientales de toda la ciudadanía.

Es tal la importancia de la educación para la ciudad, que se debe partir por establecer que la reflexión sobre la educación no se constriñe exclusivamente a lo que hacen las instituciones escolares; incluye, además, la ciudad y sus entornos rurales y sus dinámicas sociales, productivas y culturales.

Además, la educación es el principal medio para alcanzar un crecimiento rápido y sostenible en Bogotá, con un rol preponderante en los grandes cambios tecnológicos, sociales y culturales, al ser catalizador de la capacidad de la sociedad para adaptarse a un mundo en transformación continua.

De acuerdo con Rincón, Kerguelen & Contreras (2021), una población más y mejor educada resulta en mejores niveles de empleabilidad, incide en la pertinencia y la sinergia entre el sector educativo y la empresa, diversifica los campos de desarrollo productivo del país, y fomenta la apropiación social del conocimiento a través de innovación en la cadena productiva y la generación de procesos de investigación y desarrollo aplicados. Esta experiencia a nivel global muestra una estrecha correlación entre el nivel de desarrollo de los países y la fortaleza de su sistema educativo y su ecosistema de investigación, innovación y desarrollo (Hanushek y Wossmann, 2020).

En una sociedad donde los medios económicos se distribuyen de manera muy desigual entre la población, la educación se convierte en el mecanismo de movilidad social más eficaz, dota a los individuos de herramientas, capacidades e información para sortear la disparidad de oportunidades determinadas por los distintos puntos de partida socioeconómicos, culturales y regionales e impide que se perpetúen círculos viciosos de pobreza.

Al adquirir conocimientos y competencias, la educación brinda la oportunidad a los jóvenes de construir sus propios proyectos de vida y darle herramientas para generar ingresos y riqueza de

¹ A lo largo del texto se hará referencia al termino “adultos” refiriéndose a toda persona mayor de 28 años, esto incluirá toda la población adulta, incluyendo a los grupos etarios de adultez y personas mayores. Lo anterior en razón a que la Ley 115 de 1994 - “Ley general de Educación” habla de la educación para adultos como una única categoría. Lo anterior sin perjuicio de las diferencias entre los diferentes grupos etarios que se deben reconocer en la prestación del servicio y que ha sido ampliamente tratada en los “Lineamientos generales y orientaciones para la educación formal de personas jóvenes y adultas en Colombia” (MEN, 2017) y la “Política pública Social para el Envejecimiento y la Vejez en el Distrito Capital” (SDIS, 2010).

manera autónoma, reduciendo la dependencia de los medios económicos que son transferidos entre generaciones incidiendo, finalmente, en menores niveles de desigualdad social.

Sen (1999), destaca la importancia de aumentar las capacidades para la generación de hoy, no solo como medio de mejor producción futura, sino para que la persona pueda disfrutar aquí y ahora de las posibilidades logradas por la sociedad. Adicionalmente, establece que el aumento de las capacidades que produce el capital humano no solo tiene que ver con la participación en la organización productiva, sino con el disfrute más profundo de mayores oportunidades en muchos otros campos socialmente deseables y técnicamente posibles, que permitan ampliar las capacidades de la persona humana como verdadera finalidad del desarrollo.

A pesar de ser conscientes de lo anterior y de haber logrado avances para la materialización del derecho a la educación de la ciudadanía, con tasas de cobertura superiores al 94% (Estudio de Insuficiencia, 2021); Bogotá aún enfrenta una importante problemática al no garantizar el cierre de brechas en las trayectorias educativas completas y la formación permanente a lo largo de la vida de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, por las dificultades en la continuidad de la senda pedagógica y educativa que se traducen en la falta de disponibilidad, acceso, calidad y permanencia en el servicio educativo de la ciudad.

En respuesta a lo anterior, en 2020 el Gobierno Distrital dispuso todos sus esfuerzos para el desarrollo de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana. Esta Misión tuvo como principal objetivo asegurar que la política educativa para los próximos años en Bogotá surja de una construcción colectiva. La iniciativa estuvo integrada por un grupo destacado de educadores de los colegios públicos distritales y del sector privado, especialistas en educación, docentes universitarios e investigadores. En la recolección de datos se tuvo la participación de aproximadamente 746.688 actores. La mayor participación fue del actor denominado padres, madres y cuidadores, seguido de estudiantes y equipo docente; el actor con menor cantidad de respuestas fue expertos. Respecto a la información del estrato de los participantes, la mayoría se concentró en el estrato 0 y 2, disminuyendo la cantidad de respuestas en los estratos 3, 1, 4, 5 y 6, teniendo este último la menor cantidad de respuestas. Finalmente, los participantes eran en su mayoría de las localidades Bosa, Suba, Ciudad Bolívar, Kennedy, Usme y Engativá, la localidad con menor cantidad de respuesta fue Sumapaz. La Misión se configuró como una gran deliberación democrática, colectiva y abierta, con una altísima capacidad reflexiva.

Inspirados en los resultados de esta Misión y en la participación de cientos de miles de ciudadanos, desde la Secretaría de Educación del Distrito proponemos un CONPES Distrital de Política Educativa que se constituirá como la guía fundamental de Política Pública Distrital de Educación, para articular los esfuerzos de toda la ciudad alrededor del cierre de brechas en la garantía del derecho a la educación de nuestros niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos.

Este documento contiene el diagnóstico y la identificación de factores estratégicos que han permitido delimitar la problemática educativa en la ciudad, identificar sus causas y sobre ello proponer acciones para garantizar trayectorias educativas completas e integrales. Las dos primeras secciones, el marco conceptual y teórico y el diagnóstico cualitativo y cuantitativo, enmarcan y caracterizan la problemática. La tercera y la cuarta sección dan cuenta del proceso amplio y nutrido de participación ciudadana, realizado en el marco de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana y sus principales

conclusiones. A través de los hallazgos de estas secciones, en el quinto apartado se identifican y describen los puntos críticos y en el sexto se analizan las tendencias y buenas prácticas globales relacionadas con estos puntos.

La identificación de estos puntos críticos también orienta la séptima sección, que presenta el marco jurídico actual sobre el derecho a la educación en el país y la capital, las posibilidades de mejora y los limitantes para garantizar el cierre de brechas desde el sector educativo. En esta misma línea, las secciones octava y novena abordan los enfoques poblacionales que se tendrán en cuenta en el desarrollo de la política pública y los instrumentos de política vigentes, respectivamente. Finalmente, la décima sección enuncia los factores estratégicos identificados, la décimo primera sección desarrolla la propuesta preliminar de política y en la décimo segunda sección se presenta el análisis de los actores estratégicos para la puesta en marcha de la política.

1. Marco conceptual y teórico

Este capítulo se desarrollará en dos partes. En primer lugar, se presentarán los conceptos fundamentales que justifican y soportan la apuesta educativa para los próximos años de Bogotá y que permearon la fase de agenda pública. Es importante señalar que los conceptos incluidos orientan la comprensión y abordaje de la situación problemática identificada en la educación del territorio en el que, a pesar de los avances, Bogotá no logra garantizar el cierre de brechas en las trayectorias educativas completas y la formación permanente a lo largo de la vida de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, por las dificultades en la continuidad de la senda pedagógica y educativa que se traducen en falta de disponibilidad, acceso, calidad y permanencia en el servicio educativo de la ciudad. Así, las *trayectorias educativas completas* y la *formación permanente* introducen el capítulo al ser temas centrales en el objetivo de esta política. Posteriormente, se abordan los conceptos que son necesarios para su materialización.

En segundo lugar, se desarrolla un marco teórico que permite articular estos conceptos en ideas y planteamientos más específicos, desde una visión de la educación como derecho, enmarcado en la garantía intersectorial, moderna, pertinente y amplia del mismo, en el que el equipo docente, la práctica pedagógica y una gestión eficiente de los recursos educativos resulta fundamental para cerrar las brechas en las trayectorias educativas.

1.1 Marco conceptual

1.1.1. Trayectorias educativas completas y formación permanente

El '*Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales*', realizado en Argentina y que entró en vigor en 1976, definió las obligaciones del Estado frente a la realización del derecho a la educación, así como sus fines y propósitos, y precisa cuatro elementos estructurales: disponibilidad,

acceso, calidad y permanencia (ONU, 1976). Posteriormente, han surgido otras denominaciones que responden a la evolución que desde entonces ha tenido la concepción misma del derecho.

La condición de permanencia, que inicialmente estaba restringida a reducir las altas tasas de deserción escolar, adquiere hoy la connotación de *trayectoria educativa completa*. La definición que usa Unicef resulta bastante clara:

“La trayectoria educativa es el recorrido que realiza cada estudiante dentro del sistema educativo. Proteger y construir las condiciones para que niños, niñas y adolescentes lo realicen de manera continua, completa y de calidad, es una prioridad.

El compromiso para que los niños, niñas y adolescentes entren al colegio a tiempo, permanezcan, aprendan lo que tienen que aprender, avancen y se gradúen, requiere de acciones coordinadas entre las instituciones.” (Unicef, 2022)

Señala luego la conveniencia de:

“Hacer un acompañamiento a la institucionalidad para que se fortalezca el vínculo entre el estudiante y la escuela, el cual se ve afectado por experiencias personales o por condiciones no favorables como la maternidad y paternidad temprana, problemas de convivencia, demoras administrativas o discontinuidades en el proceso pedagógico.

Un punto clave consiste en fortalecer la comunicación entre docentes para compartir el conocimiento que tienen de las particularidades de cada estudiante en su proceso de aprendizaje. Esto implica saber de antemano los riesgos educativos que pueden afectar la escolaridad y las respuestas pedagógicas oportunas de parte de los rectores y sus equipos.” (Unicef, 2022)

Es importante destacar cómo esta concepción va mucho más allá de la medición tradicional de acceso, cobertura y permanencia, incorporando en el análisis factores sociales, pedagógicos e institucionales que inciden en la continuidad de los procesos, así como las características mismas del Sistema Educativo. La calidad de la educación es fundamental pero la cantidad también lo es. Si la mayor parte de la población adulta no alcanza niveles por encima de la educación básica, la sociedad no será capaz de generar innovaciones, ni de aprovechar plenamente el potencial de su población.

Estas trayectorias, que presentan dificultades en el inicio del ciclo educativo, al llegar a la educación posmedia, enfrentan diversos factores que limitan el potencial de las y los jóvenes para transitarlas e incluso para culminarlas, teniendo como resultado un gran número de jóvenes excluidos de las oportunidades de educación posterior o empleo formal. De acuerdo con Fernández (2007), se deben considerar las posibilidades de tránsito entre niveles educativos, pero también de reconexión e integración en la educación posmedia y el mercado (empleo, autoempleo y emprendimiento), las trayectorias, para el caso de la posmedia, comprende *la formación continua* la cual pretende la empleabilidad de las personas acorde con su proyecto de vida y la articulación entre la educación superior, las certificaciones de competencia y la formación para el trabajo y el desarrollo humano.

1.1.2. Educación con Equidad

La equidad en la educación abarca dos elementos diferentes: Uno es el reconocimiento (identificación, análisis y valoración) de la heterogeneidad de los estudiantes, por sus características individuales, por sus contextos familiares y por su entorno local. Se debe lograr que todos desarrollen, en un proceso integral y de calidad sus potencialidades, y puedan participar activamente en la organización social, económica, política, cultural y artística, según su proyecto de vida (Unesco, 2012). En este aspecto la formación pedagógica es de equidad si encuentra la manera de ofrecer método y acciones adaptadas a la heterogeneidad, pero orientados a que cada uno alcance los objetivos de la educación según su proyecto personal.

Además, la educación con equidad debe reconocer la heterogeneidad de las poblaciones y el efecto que han tenido para generar brechas en oportunidades de acceso y disfrute de la educación en grupos poblacionales. Estas brechas se dan tanto en los niveles de educación como en logros profesionales, económicos, sociales y de acceso en posiciones de dirección del país. Estas brechas de inequidad tienen múltiples orígenes: género, color de la piel, grupo cultural de nivel socioeconómico de la familia, preferencia sexual, religión y en general de factores que producen discriminación y disminuyen las oportunidades de grupos poblacionales. En todos los casos se requiere su identificación, pero también y sobre todo acciones, programas y proyectos que compensen las inequidades existentes y eviten su reproducción en el futuro².

Un segundo elemento, que buena parte de los colombianos identifican es la condición socioeconómica de las familias, ya que generan desventajas desde el nacimiento y afectan su desarrollo futuro (OCDE, 2016)³. La conceptualización económica y la reflexión de la neurociencia han demostrado que estas desventajas en las condiciones iniciales pueden ser compensadas con educación integral de calidad, en la familia y en la institución educativa (Lustig, Arias, & Rigolini, 2001). Se ha demostrado que en ambos casos el efecto será mayor mientras más temprano inicie la educación.

Los retos para aprovechar el potencial de la educación como forma de compensación de desventajas socioeconómicas en el manejo pedagógico de las instituciones es: (i) conocer y analizar las desventajas socioeconómicas de los individuos y los grupos; (ii) el método y el currículo pedagógico no buscarán solamente impartir formación sino compensar con oferta de acceso libre y público, lo que los más aventajados en lo social y lo económico tienen en su hogar, tales como información disponible; orientación de adultos calificados; intercomunicación; lugares de estudio individual, aislado de distracciones; y, (iii) que las instituciones logren que madres y padres refuercen en el hogar la interacción con niñas y niños a través de costumbres como lectura diaria de cuentos infantiles y diálogos diarios durante las comidas.

² Esta aproximación permite abordar causas particulares de exclusión sobre poblaciones particulares. Por ejemplo, la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género, CONPES D.C 14 de 2020, establece que “el derecho a la educación con equidad es el conjunto de condiciones en los procesos de formación de las mujeres en sus diferencias y diversidades libres de sexismos que garantizan el acceso, permanencia y culminación de ciclo educativo y su incidencia, en la investigación, ciencia, tecnología, e innovación, mediante programas con calidad, equidad e igualdad, que promuevan y estimulen el desarrollo de capacidades para el ejercicio pleno de sus derechos”.

³ *La Política Pública para las familias de Bogotá* define a las familias como una categoría relacional entre dos o más personas. Son organizaciones sociales, históricas, en continuo proceso de cambio y son sujetos colectivos de derechos.

Estas acciones se deben complementar con el tratamiento equitativo en las actividades colectivas dentro de las aulas y los demás espacios de las instituciones para evitar el maltrato y la exclusión, se deben también generar estrategias eficientes para eliminar las brechas educativas. De acuerdo con LEE (2022), las personas con exposición a maltrato y la exclusión tienen resultados inferiores en las pruebas PISA. Además, debe contar con el continuo apoyo por parte de los docentes para que los estudiantes puedan superar las dificultades de comunicación.

1.1.3. Acceso y disponibilidad para garantizar la equidad

El derecho humano a la educación debe ser universal. Esta Universalidad ha sido especificada en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, el cual afirma que toda persona tiene derecho a la educación (ONU, 1948). Posteriormente, en la Convención de los derechos de niñas y niños, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (1889)⁴ y luego incorporada al derecho colombiano mediante la Ley 12 de 1991. El objetivo establecido en ese momento en la normativa colombiana fue lograr progresivamente el acceso universal a la enseñanza primaria, la secundaria y la superior (Ley 12, 1991, Art. 28). De manera que lo que se requiere para cumplir el mandato es la accesibilidad efectiva de todas las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

La disponibilidad, por su parte, se refiere a asegurar las condiciones físicas (infraestructura, transporte, dotaciones) y económicas, para que la educación pueda ser integral y de calidad para todos. Los retos para lograr la disponibilidad son: (i) información clara, oportuna y universalmente disponible sobre la demanda progresiva y localizada en cada uno de los niveles; (ii) programación cuidadosa de los requerimientos de construcción, dotación y adecuación de planteles o de alianzas y convenios para lograr que la demanda previsible pueda ser atendida, para que el objetivo de accesibilidad efectiva se cumpla; (iii) la previsión de recursos humanos, pedagógicos, financieros e institucionales para lograr la educación universal de calidad; e, (iv) identificación, análisis y valor por la heterogeneidad de la población y desarrollo de las formas de atención.

La verdadera equidad implica entonces, el cierre de brechas en acceso y disponibilidad para que, progresivamente, se ofrezcan todos los medios y se remuevan y superen los obstáculos; físicos, económicos, religiosos o políticos, por origen, cultura o ascendencia, que se opongan al acceso universal “en condiciones de igualdad de oportunidades”, esto de acuerdo con los principios de la educación que debe ser equitativa (Sentencia T-743/13).

1.1.4. Educación de calidad

La condición de calidad es inherente al derecho a la educación desde el principio de asequibilidad, pues en ella radica el principio de equidad (Sentencia T-743/13). No es suficiente que todas las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos puedan acceder a la educación formal, si solamente algunos reciben las herramientas que les permitirán desarrollar sus talentos, participar efectivamente en la vida de la comunidad y desempeñarse productivamente en el mundo laboral. Las grandes brechas sociales

⁴ Niño definido como todo ser humano menor de dieciocho años, según el artículo 1.

obedecen no solo a la carencia absoluta de oportunidades educativas y a las condiciones de pobreza de amplios sectores sociales, sino a las grandes diferencias en la calidad que hay en el sistema educativo.

No obstante, la calidad de la educación no admite una definición simple, por cuanto se trata de una apreciación relativa y compleja, sujeta al logro de un conjunto de objetivos propuestos como lo establece el MEN (2018) *“La calidad educativa es la que desarrolla en los estudiantes las competencias de aprendizaje, personales y sociales, que les permite actuar de manera democrática, pacífica e incluyente en la sociedad”*.

No es igual la apreciación de la calidad de un colegio específico hecha por una familia cuyo hijo tiene dificultades de adaptación, que la proveniente de los resultados de las pruebas Saber 11. Por eso es importante tener presentes diversos referentes, basados en objetivos claros, que permitan construir indicadores susceptibles de seguimiento y evaluación, sin los cuales no es posible identificar progreso, dificultades e innovaciones que permitan avanzar hacia modelos y políticas más satisfactorias.

En primer lugar, hay unos referentes comunes a toda la nación, que están contenidos en la Constitución (Const.1991, Art. 67) y en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Los 13 fines establecidos en la Ley 115, pueden sintetizarse en dos grandes propósitos: la formación de un individuo capaz de desplegar con plena libertad todas sus facultades intelectuales, sociales, y espirituales y la formación de un ciudadano consciente y responsable de su lugar en el mundo, en la sociedad, en su país y en la naturaleza (Ley 115, 1994, Art. 5). Una forma de evaluar la calidad general del sistema educativo de un país es observar su sistema productivo, su capacidad de generar innovación científica y tecnológica, los índices de distribución del ingreso, los índices de empleo formal, sus políticas de protección ambiental, etc., pues todos esos objetivos que aseguran el progreso y bienestar de la sociedad están íntimamente relacionados con la educación que recibe el conjunto de la población.

En segundo lugar, los fines generales previstos en la ley, se concretan en una normatividad específica que incluye aspectos de financiamiento; organización y gestión; planes de estudio; pautas de convivencia y participación escolar; sistemas de evaluación; y normas generales referentes a temas de inclusión, prevención y cuidado (Ley 115, 1994, Art. 5). Para establecer la calidad de la educación de la ciudad, es indispensable definir referentes e indicadores para cada aspecto, de manera que se puedan establecer comparaciones entre instituciones, avances referidos a metas, dificultades específicas sobre las cuales se deban aplicar medidas remediales y logros excepcionales que puedan ser replicados.

Actualmente, se dispone de un sistema de evaluación del aprendizaje a través del ICFES y se participa en pruebas internacionales que permiten ver el desarrollo de una parte de los grandes objetivos, que está relacionada principalmente con competencias cognitivas y, parcialmente, con competencias ciudadanas. El desarrollo de modelos confiables que permitan establecer pautas de calidad para los aspectos relacionados con convivencia, participación, habilidades socio afectivas y destrezas prácticas y manuales, muy relacionadas con la formación para el trabajo y el acceso a la tecnología, es aún un reto pendiente.

En tercer lugar, la calidad del sistema educativo se debe definir y evaluar en los aspectos relacionados con la organización y la gestión, tanto del conjunto de la ciudad como de las mismas instituciones educativas, pues la forma como se asignan y manejan los recursos, se construye la infraestructura educativa, se diseñan las políticas públicas, se recopila y administra la información, se gestiona el

talento humano y se hace el seguimiento y supervisión de los procesos que tienen una fuerte incidencia en el funcionamiento interno de cada institución educativa. La prontitud y eficacia en la solución de problemas administrativos es un elemento muy importante en el logro de la calidad, así como el intento de ofrecer programas y soluciones generales para una ciudad tan grande y diversa puede convertirse en un factor de ineficiencia.

Es importante tener presente que los resultados, referidos a los objetivos centrales del proceso educativo, son el factor más importante para hacer juicios sobre la calidad. Este concepto mutable de calidad requiere identificar esos resultados y hacer seguimiento permanente sobre los indicadores elegidos.

1.1.5. Educación con integralidad

Conforme a lo estipulado en la *Ley General de Educación*, el objetivo de todos los niveles educativos es garantizar el desarrollo integral de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes (Ley 115 de 1994, Art. 13). No obstante, de acuerdo con Acosta (2020), el ser humano es indivisible y su capacidad de crecer, adaptarse y progresar en las circunstancias en que le haya correspondido nacer, depende de la capacidad de usar todas sus facultades a lo largo de la vida. De acuerdo Canuto (2008) estas facultades, heredadas como patrimonio de la especie, tienen la oportunidad de desarrollarse extraordinariamente como resultado de la interacción social y, en particular de la educación formal.

Tanto el intercambio social en sus diversas manifestaciones, como los procesos de educación formal a los que se accede desde la infancia interpelan a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes de muy diversas formas, afectando íntegramente su desarrollo individual y colectivo. El desarrollo de habilidades comunicativas y mentales como la lectura, la escritura y la matemática vienen siempre cargados de estímulos (o ausencia de estímulos) emocionales; los métodos pedagógicos favorecen el individualismo o la cooperación; el conocimiento de las ciencias, la geografía o la literatura están marcados con signos de fascinación o de aburrimiento (García y José, 2012). Del mismo modo, las actividades escolares, el gusto por la expresión artística o el deporte, los conflictos y la forma de resolverlos, la disciplina o la participación, son parte de la vida cotidiana en la cual los estudiantes ponen en juego todas sus facultades. En este sentido puede afirmarse que siempre la educación es integral, en tanto involucra íntegramente a la persona.

Sin embargo, cuando se hace énfasis en que la educación debe ser integral, como si se tratara de algo nuevo, se quiere resaltar la importancia de que los colegios tengan conciencia del tipo de contenidos que se quieren transmitir y de la dirección positiva que exige el desarrollo de las facultades emocionales, artísticas, expresivas o prácticas de los estudiantes, que muchas veces parecen no merecer atención, con graves implicaciones en el proceso formativo. El problema no es que la formación no sea integral, sino que en aquellos aspectos a los cuales no se les presta atención explícita terminan reproduciendo comportamientos que dañan al estudiante y a la comunidad. De acuerdo con LEE (2020), el desgano por el estudio, el rechazo a las dificultades, la incapacidad de resolver conflictos, la baja autoestima, la carencia de empatía y la falta de iniciativa son el resultado de un proceso educativo

que no asume estos aspectos del desarrollo de manera explícita, o que asume que estas cosas son de responsabilidad exclusiva del hogar.

Es importante tener en cuenta que más asignaturas o más actividades no hacen que los estudiantes se desarrollen de manera más integrada. Lo importante es que puedan construir, en su paso por la educación preescolar, primaria y secundaria, una identidad fuerte, que puedan saber lo que les interesa y desarrollen las herramientas emocionales para proponerse objetivos y procurar conseguirlos. Estimular la construcción de una identidad propia a lo largo del proceso educativo implica, a su vez, inculcar el respeto profundo hacia todas las demás personas con identidades diversas en relación con su origen cultural y sus características individuales, lo cual constituye una condición esencial para una convivencia pacífica y productiva.

Además, aprender a identificar y entender que los conflictos de opiniones y valoraciones son propios de las sociedades modernas multiculturales, con diversidades ideológicas, religiosas y políticas, y también aprender que el diálogo abierto, democrático y continuo permite encontrar soluciones y convergencias sin necesidad de recurrir a la violencia.

En el caso de los niveles más altos, la educación posmedia se complementa con la educación para el trabajo y el desarrollo humano, para este caso, la integralidad puede entenderse como la búsqueda por complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales hacia una formación permanente, personal, social y cultural, que se fundamenta en una concepción integral de la persona (Ley 115 de 1994). Esto facilita también la incorporación de la educación para adultos en el sistema educativo.

1.1.6. Educación con pertinencia

Durante mucho tiempo el concepto de pertinencia se ha asociado principalmente a la relación entre la educación y el desempeño en el mundo productivo (Plata, 2007). Sin embargo, esta noción se extiende a lo que se ha denominado aprendizajes para la vida, es decir, que lo que se ofrece a niñas, niños, adolescentes y jóvenes resulte útil para su desempeño en el mundo social y en su propio desarrollo personal (Torres, 2019).

Es importante tener en cuenta que la pertinencia es un concepto relativo, en tanto que siempre estará referido a un propósito específico (Giraldo, 2007). No obstante, en el contexto de las políticas públicas que corresponde desarrollar al Estado en el marco de este documento, se toma como referente central la garantía de trayectorias educativas completas y formación permanente de alta calidad a las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos de Bogotá.

Teniendo como prioridad este objetivo, podrán establecerse los modelos pedagógicos más pertinentes (incluyendo currículos, formas de organización escolar, evaluación del aprendizaje, etc.), así como las estructuras de financiación, administración y gestión que resulten más eficaces para conseguir que niñas y niños puedan iniciar a tiempo su vida escolar y puedan avanzar de manera satisfactoria a lo largo de los niveles y trayectorias posibles que les ofrezca el sistema.

1.1.7. Educación multidimensional

De acuerdo con SEN (1998), la comprensión de cómo la educación se ha hecho cada vez más compleja, es una consecuencia de la definición contemporánea del desarrollo humano pleno como la ampliación de las libertades y posibilidades de las personas, por esta razón también el desarrollo de las personas exige una formación que se hace más compleja para acceder y disfrutar de esa ampliación de posibilidades, libertades y derechos (Ospina Rave, 2008). Para ser exitoso en la sociedad actual, se requiere de las siguientes dimensiones:

- Dimensión de conocimiento y habilidades en el manejo de instrumentos intelectuales y técnicos para su aplicación (Pirela de Faría, 2006).
- Dimensión de la capacidad de identificar, entender y superar nuevos problemas complejos que se sabe que surgirán pero que tiene elementos no completamente previsibles (Segura, 1998).
- Dimensión de trabajo e interacción con equipos de personas que tienen formaciones en muy diversas disciplinas porque entender y poder transformar la realidad exige un trabajo multidisciplinar y además interacciones que requieren un adecuado manejo de emociones y actitudes (Ortega-Navas, 2014).

El reto para la pedagogía es integrar el acceso al conocimiento, su aplicación a la solución de problemas reales, formar en actitudes para el trabajo en equipo, enseñar a identificar problemas y soluciones nuevas, y aprender a aprender (Parra Chacón, 2003), es en esto entonces en lo que consiste una educación multidimensional.

1.1.8. Competencias para el siglo XXI

Precisamente en el marco de una educación de calidad, pertinente y multidimensional, antes que un listado específico de habilidades o facultades, la reflexión sobre las competencias para el siglo XXI está asociada con la preocupación generalizada sobre las necesidades que el mundo contemporáneo está creando a las nuevas generaciones. En las últimas tres décadas, de acuerdo con Wasserman (2021), se han dado cambios muy profundos en las organizaciones sociales, en el mundo laboral y en el mundo de las comunicaciones y eso pone en tela de juicio la pertinencia de los contenidos y los métodos educativos que se vienen impartiendo de manera casi invariable. Estas grandes transformaciones han llevado a diversos organismos internacionales a advertir la necesidad de preparar a las nuevas generaciones para desenvolverse en entornos sociales y tecnológicos que plantean serios desafíos.

Alrededor del tema de las capacidades para el siglo XXI se destacan básicamente tres, aunque es frecuente encontrar diversos listados (Fadel et al. 2015).

- **Aprendizaje e innovación:** análisis crítico, resolución de problemas, comunicación, trabajo en equipo, creatividad e innovación.
- **Alfabetismo digital:** alfabetización informacional, educación sobre medios y alfabetización en tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- **Vida personal y profesional:** adaptabilidad, iniciativa y autogobierno, relación interpersonal, interacción intercultural, productividad y rendición de cuentas.

Lo más importante es entender que esto no se traduce, para efectos educativos, en la creación de asignaturas o cátedras adicionales, sino que apunta a una completa transformación de los currículos, de las formas de organización escolar y de las metodologías para aproximarse al conocimiento. Lo que ocurrió en la pandemia en materia de nuevas modalidades de acceso al conocimiento y a las relaciones pedagógicas es apenas un anuncio de lo que probablemente signifique asumir los nuevos desafíos planteados por la revolución tecnológica.

Adicional a lo aquí contemplado, en la educación posmedia se representa como la capacidad demostrada para poner en acción conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que hacen posible su desempeño en diversos contextos sociales y que se evidencia a través del logro de resultados de aprendizaje.

1.1.9. Capacidades ciudadanas, socioemocionales y altas expectativas

Conceptualmente las capacidades ciudadanas y emocionales se refieren a los comportamientos colectivos que se manifiestan en actitudes en el intercambio de las personas, esto, implica buscar que los educandos aprendan a identificar los sentimientos y las motivaciones propias y de las personas con las que interactúan (Hernández Chavarro, 2018). En los ejercicios pedagógicos de aprendizaje y aplicación del conocimiento, a partir de las actividades colectivas, como las deportivas y culturales, se asimila y se conforma la capacidad de liderazgo, esto, a su vez permite el aprendizaje de que los esfuerzos coordinados dentro de un grupo producen mejores beneficios y resultados para todos (Moscoso Sánchez, 2005).

Las capacidades ciudadanas y socioemocionales, se consideran una parte integral de la educación y el desarrollo humano, mediante las cuales todas las personas adquieren y aplican conocimientos, habilidades y actitudes, para manejar las emociones, lograr metas positivas, tener empatía con los demás, establecer relacionamiento asertivo, y tomar decisiones responsables y afectuosas. (Bisquerra Alzina, 2007).

Aprender a respetar a los demás y a exigir el respeto de los otros es un paso fundamental para entender que el progreso comunitario beneficia a todos y por tanto exige el esfuerzo coordinado de cada uno (Sarmiento Santana, 2007). Además, la participación en responsabilidades y actividades de la institución por medio de elecciones en los cursos tales como: consejos estudiantiles, responsables de actividades deportivas, organización de eventos culturales; preparan para que en el futuro haya una participación ciudadana (Galván, 2017).

Adicionalmente, un factor que ha demostrado ser importante para impulsar un proyecto de vida exitoso son las altas expectativas de los estudiantes y la autoestima (Villarreal González, 2010). Esta formación pretende inculcar en los NNAJ, que el trabajo dedicado, la formación del carácter y la capacidad de resiliencia que se pueden adquirir con la educación les permite alcanzar los objetivos que se propongan (Machuca Huamán, 2021). En las evaluaciones comparativas entre los colegios en concesión y los colegios públicos este es un factor que produce diferencia en los resultados medidos por las pruebas Saber 11 del ICFES, puesto que la mayor parte de los estudiantes de colegios en concesión aspiraban

a completar una carrera de postsecundaria, en tanto que los de educación oficial buscaban salir rápidamente al mundo del trabajo (Serrano, 2017).

1.1.10. Propuestas curriculares flexibles.

Un concepto fundamental de la transformación pedagógica es el de Currículo, entendido de forma amplia. El Ministerio de Educación de Colombia lo define así: *“Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”* (Ministerio de Educación, s.f.).

La Oficina Internacional de Educación de la Unesco (OIE) aporta algunos elementos importantes para la mejor comprensión del concepto de currículo. De acuerdo con Stabback (2016), los más relevantes son:

- *“El currículo representa una selección consciente y sistemática de conocimientos, capacidades y valores; una selección que incide sobre la manera en que se organizan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación para abordar cuestiones como qué, por qué, cuándo y cómo deberían aprender los estudiantes”* (pp.6).
- *“Un objetivo principal de un currículo de calidad es permitir a los estudiantes, de manera justa e inclusiva, que adquieran y desarrollen conocimientos, capacidades y valores, y las habilidades y competencias conexas, para disfrutar de una vida productiva y significativa. Los currículos incluyen indicadores clave de la calidad de los éxitos logrados por los estudiantes, de cómo efectivamente utilizan el aprendizaje para su desarrollo personal, social, físico, cognitivo, moral, psicológico y emocional. Un currículo de calidad maximiza el potencial para la mejora eficaz del aprendizaje”* (pp.8).
- *“El currículo es típicamente un fenómeno que incluye muchas dimensiones de aprendizaje, en particular la justificación, los objetivos, el contenido, los métodos, los recursos, el tiempo, la evaluación, etc. El currículo puede entenderse como la totalidad de lo que los niños aprenden en la escuela, incluido lo que aprenden a través de actividades en el aula; en tareas interdisciplinarias; en la escuela, por ejemplo, en el patio de recreo; y a la hora de comer (p.ej., responsabilidades cívicas). Este conjunto curricular incluye también las oportunidades de conseguir mayores logros mediante el deporte, la música, el debate, etc”* (pp.9).

A partir de este concepto general de currículo, se entiende que un currículo flexible permite variaciones importantes que aseguren la pertinencia del proceso de formación tanto a las comunidades educativas, teniendo en cuenta sus características y necesidades particulares, como a los estudiantes (López Abella, 2020).

Esta flexibilidad responde al hecho que la característica del mundo actual y su creciente globalización es el cambio cada vez más rápido y complejo, para preparar a los estudiantes a vivirlo, entenderlo y

poder transformarlo se necesita una estrategia curricular flexible y continuamente adaptable (Armengol, 2005). La flexibilidad tiene que ver con los horarios, tomando en consideración situaciones relacionadas con movilidad o condiciones climáticas. También tiene que ver con la posibilidad de que los estudiantes tengan mayores posibilidades de diseñar sus propias rutas de desarrollo a partir de una amplia gama de electivas (Escalona Ríos, 2008). Permite que en determinadas circunstancias haya formas de organización de la actividad académica distintas a la fragmentación tradicional por asignaturas, o que estudiantes de diversas edades tomen cursos o talleres que no estén sujetos necesariamente a los grados escolares (Gvirtz, 1998).

Las estrategias pedagógicas necesitan reconocer distintos métodos de aprendizaje y adaptarse a las características individuales de posibilidades e intereses de los estudiantes como individuos y como grupos heterogéneos (Benavides Urbano, 2017). Los contextos familiares y territoriales tienen también importancia cuando se trata de entender y adoptar los mensajes educativos (Escudero Muñoz, 2005). Además, la velocidad de los cambios tecnológicos exige el énfasis en aprender a aprender y actualizar continuamente lo aprendido en las aulas, con una reflexión sistemática sobre la experiencia diaria en la aplicación del conocimiento (Pérez Tornero, 2016).

Por estas razones los currículos deben ser flexibles y adaptables para responder a las exigencias, cada vez más complejas, heterogéneas, globalizadas y cambiantes del presente siglo.

1.1.11. Desarrollo profesional del docente

El desarrollo profesional comprende los procesos de progreso académico en sus diversas modalidades formales (conducentes a titulación) y no formales (participación en encuentros, congresos, seminarios, etc.); acumulación de experiencia práctica en los diversos niveles, modalidades y cargos en los cuales se ejerce la profesión; y la investigación y producción intelectual de diversa naturaleza relacionada directamente con los campos del conocimiento que contribuyen al progreso de la profesión (Terigi, 2010).

Este desarrollo corresponde fundamentalmente a quienes ejercen la profesión, pues hace parte de su responsabilidad y es esencial a su propia dignidad profesional, esto no obsta para que el Estado o las entidades particulares que se ocupan de ofrecer el servicio educativo en cumplimiento de la obligación constitucional de garantizar el derecho a una educación de calidad, faciliten a los maestros y directivos las oportunidades y los recursos que hagan posible este progreso, en la medida en que éste revierta en mejor calidad para el estudiantado y las comunidades en general (Ortega, 1991).

1.1.12. Dignificación docente

El diccionario Léxico de Oxford define la dignidad como la “*cualidad del que se hace valer como persona, se comporta con responsabilidad, seriedad y con respeto hacia sí mismo y hacia los demás y no deja que lo humillen ni degraden*” (Oxford, s.f.). Por otra parte, de acuerdo con Lamm (2017), “*la dignidad humana significa que un individuo siente respeto por sí mismo y se valora al mismo tiempo que es respetado y valorado. Implica la necesidad de que todos los seres humanos sean tratados en un pie de igualdad y que puedan gozar de los derechos fundamentales que de ellos derivan*”.

Bajo esta definición es claro que la dignificación de la profesión docente depende fundamentalmente de quienes ejercen la profesión y por lo tanto no parecería correcto pensar que dependa de otros factores. El respeto que maestros y maestras muestran por su profesión, así como el esmero, la responsabilidad y la exigencia ética con la que la desempeñan, en los diversos espacios y modalidades donde actúan, es la forma esencial de dignificar la profesión. No obstante, hay factores adicionales que propenden por este objetivo que implica una conciencia colectiva del valor que este grupo profesional representa, a esa dignidad contribuiría en alto grado que quienes cursan la carrera en las universidades se destacaron como los mejores estudiantes, que las facultades fueran las más exigentes y selectivas y que las autoridades y grupos dirigentes del país reconocieran el papel de los educadores como intelectuales activos en la vida de sus comunidades.

1.1.13. Transformación de la organización del sector educativo

Entendemos por transformación de la organización del sector educativo, el desarrollo de un proceso de descentralización que consiste en el otorgamiento de funciones o competencias a autoridades diferentes del nivel central, las cuales actúan con autonomía, bajo su propia responsabilidad y sin dependencia del nivel central (Pontón, 2003). De acuerdo con lo anterior, es preciso señalar que “la descentralización en sentido técnico jurídico significa traslado de competencias de carácter administrativo a manos de autoridades regionales o locales. Por lo cual se entiende como la facultad que se le atribuye a determinadas entidades públicas para gobernarse por sí mismas, mediante el otorgamiento de funciones específicas que son ejercidas autónomamente” (Sentencia C-497A, 1994).

Adicionalmente, la transformación también incluye un proceso de desconcentración que consiste en la transferencia de funciones que corresponden al nivel central, para que las ejerza en su nombre un agente regional o local, de tal manera que cuando toman decisiones lo hacen en nombre de la entidad que desconcentra, lo que significa que realmente no poseen autonomía (Finot, 2001).

1.2 Marco teórico

1.2.1.El derecho a la educación en la perspectiva de trayectorias educativas de alta calidad y en la perspectiva de desarrollo colectivo

La educación como derecho, es una libertad, que en sí misma es desarrollo humano y que además es de acuerdo con Sen (2000), instrumental para el logro de otras libertades y derechos 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 mejorar y perfeccionar los contextos individuales y colectivos. La posibilidad de transmitir, acumular y transformar por la formación del pensamiento, los comportamientos éticos y el desarrollo de nuevos conocimientos y valores que promuevan las prácticas y las experiencias individuales y colectivas es en realidad lo que caracteriza la evolución de la especie humana y proporciona la posibilidad de lograr el desarrollo humano pleno.

- La educación como derecho colectivo

El desarrollo humano amplía las libertades de las personas (Sen, 2000). Estas libertades son entendidas como el logro de mejores y mayores oportunidades para que las mismas personas como individuos y como colectivos sean capaces de definir las, elegir las y lograr las. Pero, además, dadas las relaciones existentes entre los diferentes tipos de libertades políticas, sociales, económicas, culturales, son también el principal instrumento para el desarrollo humano pleno (Sen, 2000). Frente a la posibilidad de acceso y disfrute de estas libertades constitutivas e instrumentales básicas de las personas en una sociedad, se definen los derechos fundamentales de las personas. Una vez definidas las libertades fundamentales constitutivas e instrumentales para el desarrollo humano pleno, los derechos humanos son la posibilidad efectiva de acceder a ellas y de disfrutarlas.

La concepción de la educación como libertad y derecho fundamental se ha especificado y enriquecido como fruto de las discusiones de la posguerra con la creación de las Naciones Unidas. La declaración de los Derechos humanos ha permitido una convergencia de disciplinas sociales sobre qué significa y cómo se especifica el desarrollo humano pleno. En la tradición filosófica más clásica desde el pensamiento Aristotélico en la Ética a su hijo Nicómaco, se buscaba lograr el bienestar (“eudaimonía”) como finalidad de la vida (Aristóteles, 2012). En los últimos decenios se ha presentado el desarrollo, como finalidad de la sociedad. La definición de desarrollo ha venido enriqueciéndose desde la mirada económica unidimensional como aumento del producto nacional, de los modelos neoclásicos del siglo pasado hasta la consideración de una mirada multidimensional en las discusiones universales sobre los derechos humanos.

La definición de los derechos humanos han sido el resultado de la búsqueda de lo que significa “el bienestar” que en la actualidad es mejor llamarlo el desarrollo humano pleno⁵ para el individuo y la sociedad, donde hay convergencia de diversas disciplinas sociales. Como lo señala Aristóteles (2012): *“Todas las artes, todas las indagaciones metódicas del espíritu, lo mismo que todos nuestros actos y todas nuestras determinaciones morales, tienen al parecer siempre por mira algún bien que deseamos conseguir”* (p. 115).

Hoy aún permanecen discusiones sobre la conceptualización de los derechos como bienes fundamentales, desde las disciplinas políticas a la manera de Rawls (2005); como acceso y disfrute de libertades y capacidades, según los desarrollos de Sen⁶ desde la economía (Nussbaum, 2003); como un conjunto de libertades individuales dentro de la libertad colectiva según Ricoeur (2006) desde la filosofía; o, constitucionalmente exigibles desde las disciplinas jurídicas sobre la base de los derechos sociales (Baldasarre, 2001). A pesar de esto, hay una convergencia fundamental de las diversas disciplinas en los rasgos primordiales y los contenidos, los cuales tienen aún diferencias sobre si los derechos son anteriores al Estado, o son producto de las leyes y las instituciones como creen Kant y Rawls. No obstante, hay una convergencia sobre su contenido.

La base de los derechos humanos es la dignidad humana que, como se ha dicho, sintetiza una búsqueda multidisciplinar de las finalidades y libertades que constituyen el desarrollo humano pleno. La

⁵ Para superar la idea de que el desarrollo solo busca el crecimiento económico como se definía en los viejos modelos neoclásicos de la mitad del siglo pasado.

⁶ Según Martha Nussbaum la ventaja principal del tratamiento de capacidades es que estas se afirman cuando efectivamente se pueden lograr los funcionamientos mientras que los derechos definen la justicia social y la reconocen formalmente, aunque no se haya implementado.

Organización de las Naciones Unidas sirvió de escenario para la discusión universal que proclamó y aprobó en 1948 la Declaración Universal de los Derechos Humanos cuya base es: *“Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”* (art. 1).

De manera que la dignidad humana es la base de los derechos. En las sociedades modernas con diversidad de creencias políticas, religiosas y culturales no es una sola concepción de la naturaleza humana sino en un acuerdo colectivo, históricamente construido, en una discusión democrática abierta y universal que se va especificando y enriqueciendo.

Esta declaración es un importante paso que supera la concepción de derechos y libertades individuales propio de la Declaración de los Derechos del Hombre de la Revolución Francesa, hacia la definición de los Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales, que crecen, se especifican y se diversifican con la evolución de los países; que son colectivos y que buscan ser universales desde su origen. De acuerdo con el artículo 1 de la declaración universal de los derechos humanos el único título que se requiere para acceder y disfrutar de los derechos humanos básico es estar dotado de razón y conciencia (ONU, 1948)

Desde el preámbulo de la declaración universal de los derechos humanos se acuerda que mediante la enseñanza y la educación "se promueva el respeto a estos derechos y libertades" (ONU, 1948). Ese acuerdo universal se concreta en el país con el acuerdo constitucional que declara que *“La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social.”* Por lo tanto, la educación es una responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia, para permitir que todas las personas tengan un acceso y disfrute del “conocimiento, la técnica y los demás bienes y valores de la cultura” (art.67).

La educación hace parte de los Derechos Económicos, Sociales, Culturales (DESC), cuyo pacto fue aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 16 de diciembre de 1966 y aprobado por el Congreso y el Gobierno Colombiano por la ley 74 de 1968, que en su artículo 13 establece que para lograr el pleno ejercicio del derecho deben hacerse accesible a todos los ciclos de primaria, secundaria y superior buscando la implantación progresiva de la enseñanza gratuita (Tomasevski, 2004).

1.2.2.La intersectorialidad de la educación

- La educación como asunto Intersectorial

Es fundamental entender la educación como un asunto intersectorial. Lo intersectorial desde el punto de vista conceptual es una condición necesaria de la atención a las personas en las diferentes ciencias sociales (MEN, 2018). La especialización es útil para la profundización del conocimiento y el desarrollo de las ciencias. En la administración pública los niveles centrales tienen departamentos especializados para entender, planear y evaluar acciones propias de aspectos individuales que afectan a personas y comunidades.

Sin embargo, cuando se trata de atender a problemas específicos de personas y comunidades, difícilmente pueden ser entendidos y solucionados por un solo especialista. Por esta razón en la atención integral de los diversos niveles de educación se hace necesario una mirada multidisciplinar

desde el punto de vista de las ciencias sociales y una coordinación intersectorial desde el punto de vista de la solución administrativa y operativa (Herrera & Jilmar Díaz, 2001).

Desde el punto de vista de derechos y libertades, la educación es constitutiva del bienestar, pero también es una libertad instrumental que apoya en el desarrollo de otras libertades como el desarrollo de la tecnología y de la ciencia; el adecuado aporte al control social y participación democrática en el ejercicio de los derechos políticos; la preparación de los padres para lograr el cuidado de salud y nutrición de los niños como estrategia de justicia por medio del ejercicio de las libertades (Sen, 2009).

La intersectorialidad de la educación es una consecuencia de la educación como libertad no solo constitutiva del desarrollo humano pleno sino instrumental para alcanzar otros derechos y libertades (Sen, 2000). El desarrollo de la tecnología y de la ciencia no puede crearse y afectar la actividad económica y social, si no se cuenta con un grupo importante de personas altamente calificadas, ya que el control social, sobre la acción del Estado, y el ejercicio de opinión pública, son sensibles a la calidad de la formación educativa (Neira, 2007).

Si analizamos la relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), se encuentran interrelaciones muy claras de la educación con el logro esperado por los demás objetivos:

En cuanto a los objetivos dirigidos a las personas, por ejemplo, tener 11 grados de educación en Colombia aumenta la probabilidad de no ser pobre en un 87%. Un mayor nivel educativo de las madres reduce las muertes infantiles prevenibles; un año de escolarización de las madres disminuye en 14% la tasa de mortalidad por neumonía. Igualmente, de acuerdo con Blanco (2009), una educación de alta calidad puede llegar a compensar las desigualdades socioeconómicas. Por último, mujeres más educadas tienen mayor probabilidad de empleo, participación y representación. La autonomía significa para las niñas, jóvenes y mujeres poder contar con el poder de acción, acceso a la información, toma de decisiones y el tener las condiciones para el goce de sus derechos. En ese sentido, la educación contribuye al ejercicio pleno de las autonomías de las mujeres, especialmente cuando desde las prácticas educativas se orienta al desarrollo de capacidades y acceso a oportunidades desde la equidad y el reconocimiento de sus diferencias y diversidades.

Frente a los objetivos sobre el planeta la educación influye en la forma como se utilizan los recursos naturales. Por ejemplo, en el ODS número 6 “agua limpia y saneamiento” en el ahorro y potabilización del agua. Como lo señala Linón-Domínguez (2019), la educación favorece cambios de comportamiento que potencian el compromiso de las y los ciudadanos con el desarrollo ecológicamente sostenible, si se enfatiza desde la primera infancia.

En cuanto a los objetivos dirigidos a la prosperidad y la paz, la educación de calidad acelera el crecimiento económico, que es la base para lograr innovación e investigación que mejoran la competitividad internacional (Stiglitz, 2015). Funcionarios públicos con alto nivel de educación pueden mejorar las instituciones, y aumentar su eficacia. La educación es un mecanismo fundamental que, al promover la equidad, favorece las actitudes éticas, el respeto mutuo y el disfrute de la diversidad de las comunidades. En este orden de ideas, y siguiendo a la ONU (2020), la educación ayuda a prevenir los conflictos y superar sus consecuencias con un diálogo informado, plural y consciente entre actores diversos. Por lo anterior, desde la infancia la educación ayuda a identificar los problemas y a aprender a buscar su solución a través del diálogo respetuoso.

De acuerdo con Powell et al. (1998), otro aspecto de la intersectorialidad es el necesario aporte del sector de la salud en lo referente a nutrición y atención que permita acceder al aprendizaje en condiciones favorables como lo observo el CNC (2019), en la evaluación del plan de alimentación escolar. Otro tanto puede decirse de los sectores que se ocupan de cultura, recreación y deporte. Las entidades que garantizan la movilidad y la seguridad en los entornos escolares.

- La educación y el proceso de construcción de identidad individual y colectiva

A finales de los años cincuenta el psicólogo Erik Erikson (1968) y (1977) planteó, en el marco de su teoría evolutiva, que el mayor obstáculo que debe enfrentar el desarrollo de los adolescentes es el establecimiento de una identidad, que supone saber quién es uno, hacia dónde se dirige en la vida y en qué forma encaja en la sociedad. En su teoría los seres humanos pasan por ocho estadios en su desarrollo, desde el nacimiento hasta la vejez.

Durante la quinta fase, entre los 13 y los 18 años, el adolescente se pregunta continuamente una sola cosa: «¿Quién soy?» Es el momento en que comienza a moldear su propia personalidad, elige a quién quieren parecerse y qué rol quiere desempeñar en la sociedad. Para ello, la vida social adquiere un papel muy importante.

Erikson (1968), se refiere al proceso que requiere una persona para lograr la transición de la dependencia de los demás a una verdadera autonomía como adulto. En otras palabras, es la sensación de ser un individuo único, dueño de sus decisiones y su destino. Al final de la adolescencia, la identidad comienza a actuar como una fuerza modeladora que orienta los planes y proyectos de vida. El contenido de la identidad tiene que ver con los compromisos, las elecciones, las habilidades, la ocupación laboral, los valores, las ideologías, la conciencia crítica, los roles sociales, la sexualidad y, en general por su sentido de pertenencia a una comunidad humana.

En la teoría de Erikson se le da especial relevancia a la interacción con otros en el desarrollo de la identidad, en el cual se emplea un proceso complejo de reflexión y observación simultáneas, donde el individuo se juzga a sí mismo a partir de lo que percibe como la manera en que los otros lo juzgan, dando mayor importancia a aquellos que se han vuelto particularmente importantes para él. La familia, los maestros y la comunidad son definitivos en la etapa de la adolescencia, pues ellos representan el mundo adulto y la pauta cultural dentro de la cual se define esa ansiada y necesaria identidad.

Corrientes posteriores de la psicología y el psicoanálisis tales como Bandura (1976), han profundizado sobre la influencia del entorno en la integración de la personalidad individual, el papel del aprendizaje, los procesos de identidad en edades más tempranas, la creación de vínculos afectivos y la formación de la autoimagen y muchos otros tópicos que se relacionan con diversos modelos del proceso educativo y la conquista de la autonomía. En términos generales se considera que la construcción de una identidad fuerte y equilibrada, que hace al individuo consciente de sus capacidades y limitaciones, así como de su posibilidad de transformación a lo largo del tiempo, es la base de la autoestima y de la salud mental.

Yuval Noah Harari (2017), en su libro Homo Deus, plantea nuevas tesis surgidas de recientes estudios de las neurociencias. Diversos experimentos han ido mostrando que la idea tradicional de un yo único e individual es parte del mito de un humanismo liberal que ha dado un alto valor al libre albedrío. Lo que se ha podido constatar es que poseemos no un yo único sino dos: un yo experimentador y un yo

narrador. El primero controla la experiencia, pero no recuerda nada, no cuenta relatos y apenas se tiene en cuenta cuando hay que tomar grandes decisiones. El yo relator, en cambio, es como un intérprete permanente de la experiencia, frente a la cual es capaz de elaborar explicaciones y justificaciones que de alguna manera ayuden a encontrar un sentido y a organizar el caos experiencial narrando historias sobre el pasado y haciendo planes para el futuro.

Dice Harari (2017) que:

“a decir verdad, el yo experimentador y el yo narrador no son entidades completamente separadas, sino que están fuertemente entrelazadas. El yo narrador usa nuestras experiencias como materia prima importante (pero no exclusiva) para sus relatos. Tales relatos, a su vez, modelan lo que el yo experimentador siente de verdad. Experimentamos el hambre de manera diferente cuando ayunamos durante el Ramadán, cuando ayunamos en preparación para una prueba médica y cuando no comemos porque no tenemos dinero. Los diferentes significados que el yo narrador adscribe a nuestra hambre crean experiencias reales muy diferentes” (p. 396-397).

En general tendemos a identificarnos con nuestro yo narrador y cuando se nos pregunta quienes somos tendemos a referirnos al relato que llevamos en la cabeza antes que a las experiencias tal como las vivimos. Quizá por esto es tan desconcertante descubrir que muchas personas a quienes se cree conocer muy bien resultan haciendo cosas que no se esperaría de ellas, así como nosotros mismos nos descubrimos incurriendo una y otra vez en profundas contradicciones entre nuestros comportamientos y nuestras convicciones. Desde luego preferimos acogernos a un relato propio que tenga alguna lógica y consistencia, que de alguna manera ayude a poner un orden al alocado ritmo de la vida y nos permita tomar decisiones sensatas, pero aun así estamos encontrando constantes disonancias. El yo narrador, en últimas, es el responsable de darle algún sentido a la vida. Continuamente está actualizando y reelaborando el mismo cuento para ir incorporando las nuevas experiencias y acontecimientos y con frecuencia convierte en fantasías los grandes fracasos y tribulaciones de manera que se pueda seguir adelante.

Estas nuevas concepciones sobre el yo y la identidad habían sido bosquejadas por Erikson (1977), al señalar que la identidad es una construcción subjetiva, que se va modificando de acuerdo con la experiencia y en una dialéctica permanente entre la actividad y la toma de consciencia. Sin embargo, en la idea del yo relator que habla Harari (2017), el relato de sí mismo comienza a construirse desde la infancia y en ese proceso el entorno familiar, escolar, comunitario y, ahora el comunicacional, tienen una enorme influencia.

En una perspectiva un poco más amplia, se hace referencia a la identidad considerando los rasgos propios de un individuo o de un conjunto de individuos que los caracterizan frente a los demás. Al mismo tiempo Harari (2017), se refiere a la conciencia que ese individuo en particular o ese grupo tienen con respecto a sí mismos y que los convierte en seres distintos a los demás. En este sentido, el concepto se usa para referirse a conglomerados particulares con similitudes étnicas, religiosas, lingüísticas o de cualquier naturaleza cultural que compartan un conjunto de atributos y conscientemente se identifiquen con ellos.

En este sentido, puede afirmarse que una misma persona puede tener simultáneamente muchas identidades, pues no sólo hace parte de una región geográfica, sino de un país, de un partido político,

de una religión y de un grupo deportivo con los cuales se identifica, establece vínculos emocionales, comparte valores éticos y prácticas particulares. Es evidente que la personalidad individual se enriquece y se alimenta de las experiencias, aprendizajes y relaciones que se producen en todos estos ambientes de socialización y algunos de ellos seguramente tendrán una fuerza superior a otras para la formación de la identidad individual, entendida como el eje a partir del cual la persona integra el resto de sus experiencias.

De acuerdo Erikson (1998), en el lapso que va desde el nacimiento hasta el final de la adolescencia, la familia y la escuela han cumplido un rol muy importante en este proceso de formación de la identidad individual, pues son los espacios principales de socialización y autodescubrimiento. Es claro que no son los únicos ambientes y mucho menos en el mundo actual, pero sin duda juegan un rol importante para ayudar a niñas, niños, adolescentes y jóvenes a descubrir qué les gusta, qué hacen bien, cómo son capaces de superar las dificultades, cómo descubrirse diferentes de otros y al mismo tiempo capaces de colaborar y enriquecer su propia vida a partir de esa diversidad. El colegio se convierte en un importante ambiente para la construcción de ese relato propio, alimentándolo con información, con conocimientos, con referencia a la historia y a modelos de vida extraídos de la herencia universal.

- Identidad social, heterogeneidad y diversidad

Es importante señalar que, para todos los niños, pero especialmente para los adolescentes, la psicología nos ha mostrado la importancia de construir una identidad, de donde parte la definición y la construcción de su objetivo de vida como personas individuales. Esta definición debe también estar acompañada de entender la identidad social para poder respetar y disfrutar la heterogeneidad.

El mundo es cada vez más cercano e interrelacionado. Sin embargo, en ninguna época anterior de la historia había sido tan claro el sentimiento de búsqueda de 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, surgen incontables movimientos que luchan por el renacimiento y la preservación de los valores de pequeños grupos: una lucha por el derecho a ser diferente.

El problema de la diversidad no es solamente que las culturas dominantes reconozcan las culturas de las minorías. No es sólo la lucha por el derecho a tener otra lengua, otra forma de vestirse o un gusto sexual distinto. Es además y sobre todo aprender a vivir en un mundo con mayor unidad, pero con menor uniformidad. Como anota Parson (1959), la educación es un campo donde se enfrenta un problema dual: socialización y selección. El reto es doble: la educación se debe impartir en un ámbito de justicia social para todos, pero lleva necesariamente a la competencia por posiciones. En algún sentido, la competencia meritocrática se basa en la idea de dar a cada uno la posibilidad de ser desigual. La selección educativa es una competencia por posiciones, por credenciales que se intercambian en el mercado para comprar ingreso, estatus y empleo (Young, 1961).

En sus trabajos clásicos, Bourdieu llama continuamente la atención sobre la importancia de lo que denomina el currículo oculto: las relaciones de autoridad y las costumbres de trato social que se transmiten en la forma como se organiza y se educa en la sociedad.

Si bien la educación es un vehículo de progreso y de liberación social y personal, la igualdad de género y raza no son resultados garantizados por el progreso; deben ser una búsqueda consciente individual y social. El capital en forma de credenciales académicas es esencial para reproducir los privilegios, como enfatiza Bourdieu (1997). El supuesto de que se trata de dar una sola educación para la democracia, como toda generalización, pasa por encima de las especificidades. Hechos como el que la pobreza se ha feminizado cuestionan el resultado del pretendido tratamiento igual en la participación democrática. Un tratamiento igual a personas desiguales resulta en discriminación.

¿En qué somos iguales y en qué somos distintos? El tratamiento de la diversidad es un reto de manejo de una realidad compleja. El primer principio es la necesidad de reconocer la igualdad básica de todos los seres humanos, una lucha que lleva varios siglos. Y la única forma de lograr que esta igualdad se reconozca y tenga efectos prácticos es reconociendo y disfrutando la diversidad que nos enseña la cultura (Sarmiento, 2002).

Los derechos humanos han acompañado la expansión de la sociedad desde el individuo como centro hasta la necesidad de lo colectivo como la mejor forma de alcanzar el máximo de potencialidad humana; desde la familia hasta la sociedad universal; pero siempre al servicio de la gente. El tratamiento preferencial a los más débiles, propuesto en el segundo principio de la situación inicial, es una condición básica del ordenamiento social (Rawls, 2005). No es un juicio de valor que se añade al análisis económico, sino una condición más básica que la propia economía para fundamentar la existencia de una sociedad justa.

De acuerdo con Sarmiento (2002): “*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 nivel de desarrollo social.*” (p. 86). La igualdad se debe dar en el acceso y el disfrute de las libertades básicas, que dicho en términos actuales es el conjunto de derechos básicos definidos en los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC), por la discusión de las Naciones Unidas que desde 2015 se ha ampliado al desarrollo humano sostenible en el largo plazo por el respeto y manejo de los recursos naturales (Aznar & Barrón, 2017).

Así y de acuerdo con (Sarmiento, 2002), la sociedad “sólo encontrará su pleno desarrollo cuando integre la magnífica diversidad de etnias, potencialidades, lenguas, géneros y culturas. Reconocer la diversidad, disfrutarla e integrarla en la complejidad son retos del pensamiento, la economía y la organización social.” (p. 93).

1.2.3. Un sistema educativo moderno, con los colegios como escenario central de la formación básica

- Resignificación de la gestión distrital y la descentralización con respecto a los colegios y a la nación

El eje central del proceso educativo, particularmente en los ciclos correspondientes a la educación básica, es el colegio. Allí es donde se pone en escena —para usar una metáfora teatral— el acto educativo previsto por la sociedad para garantizar el derecho de todas las niñas, niños, adolescentes y

jóvenes a una educación de buena calidad que les permita acceder a las oportunidades que les ofrece la cultura en las mayores condiciones posibles de igualdad. Puede haber muy buenas normas, financiación y orientaciones generales desde los niveles de dirección del Estado, pero si no son incorporadas en la cotidianidad de las relaciones de las comunidades escolares no sirven de mucho. Por el contrario, de acuerdo con Duflo, Hanna & Ryan (2012), el compromiso de las comunidades y los maestros con un alto sentido profesional pueden superar muchas restricciones físicas e infraestructura bajo las cuales desarrollan su función aportando al nivel de la calidad educativa.

Esta realidad ha sido reconocida de mucho tiempo atrás en muy diversos países, incluyendo el nuestro, por lo menos desde un punto de vista teórico. Esto se plasmó en la Ley General de Educación (1994), estableciendo la importancia de que cada institución tuviera su propio Proyecto Educativo Institucional (PEI), desarrollado y concertado con la comunidad educativa. Bajo esta normatividad se estableció un cierto margen de autonomía curricular y pedagógica, pero sin atribuciones importantes en materia administrativa y financiera.

También en desarrollo de la Constitución Política de Colombia (1991), se avanzó poco en el proceso de descentralización de recursos y competencias de los entes territoriales y se modificaron los criterios de asignación de los recursos a fin de hacerlos más eficientes. Algunos estudios sobre el tema, tales como el texto de Peña (2022), señala que estas reformas han contribuido a la mejora en los indicadores de cobertura y permanencia registrados en las últimas décadas. Sin embargo, también es claro que el progreso en materia de resultados de aprendizaje de competencias básicas, fundamentales para cerrar las grandes brechas sociales del país, así como las que nos separan de países más desarrollados, no es satisfactorio. El problema parece estar mucho más cercano a la gestión.

Desde la expedición de la Ley General de Educación (1994), han sido formulados tres planes decenales de educación, se han venido celebrando foros educativos anuales, se han diseñado decenas de programas y proyectos nacionales y territoriales encaminados al mejoramiento de la calidad, se han invitado consultores internacionales y se han hecho inversiones muy importantes en la formación avanzada de los educadores. Sin embargo, los resultados de las pruebas que realiza el Icfes en diversos niveles (Pruebas Saber), así como los de diversas pruebas internacionales en las que participa el país, no muestran progresos significativos y en algunos casos se aprecian retrocesos.

En la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, convocada por la actual administración de Bogotá, uno de los temas reiterativos para avanzar en los procesos de calidad de la educación en la ciudad fue la necesidad de avanzar de manera decidida en el propósito de otorgar una mayor autonomía a las instituciones educativas oficiales en la ciudad, pues parece claro que las instituciones privadas ya gozan de ella y eso les da ventajas comparativas, a la hora de concretar sus proyectos educativos.

Hay varios ejes de transformación de vale la pena considerar:

a. Más allá de las aulas

Es importante tener en cuenta que si bien el centro de una transformación educativa de la ciudad (y del país) pasa por la transformación de los colegios, el fenómeno educativo en la actualidad no está restringido a la escuela. Hoy es indispensable reconocer el papel trascendental de las fuentes de información extraescolares, así como de los escenarios familiares, comunitarios y urbanos en los cuales niñas, niños, adolescentes y jóvenes se encuentran en actividades de muy diversa naturaleza. Desde el

nacimiento y a lo largo de los primeros diez o doce años la familia tiene una influencia definitiva en el desarrollo educativo de niñas y niños, pues buena parte de su éxito o fracaso escolar está determinado por las condiciones materiales que el núcleo familiar pueda ofrecerles, el cuidado frente a sus necesidades emocionales y de salud y el estímulo y acompañamiento en sus trayectorias escolares. De manera diferente, pero también muy significativa sigue siendo el rol familiar a lo largo del período de la adolescencia, cuando se consolidan valores fundamentales que permitirán la consolidación de la identidad y la búsqueda de proyectos de vida. Por esto se hace indispensable, como parte de la acción educativa, ofrecer a las familias la mejor información y apoyo posibles para que el acompañamiento que hacen a sus hijos sea apropiado.

Los medios digitales, por su parte, abren acceso casi ilimitado a toda clase de información y las redes sociales juegan un papel cuya magnitud todavía es difícil de estimar en relación con valores éticos, construcción de autoimagen, configuración de la identidad, formas de aproximación afectiva y predisposición hacia determinadas rutas de desarrollo intelectual y crecimiento personal (Pereira, Fillol & Moura, 2019).

El tiempo que cada estudiante permanece en las instituciones educativas desarrollando su actividad formal es muy corto, de manera que la ciudad se convierte también en un escenario multiforme donde pueden realizarse multitud de actividades que incluyen el desarrollo de intereses y habilidades deportivas, artísticas o intelectuales, así como encuentros sociales espontáneos sin un propósito definido. Las actividades extraescolares en muchos países del mundo son objeto de una organización tan elaborada como la propia educación formal, pues ellas ofrecen la oportunidad de canalizar de manera constructiva los intereses y talentos de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, a la vez que ofrecen mecanismos de protección y cuidado adicionales (Elisondo y Melgar, 2018).

Hay en Bogotá y en otras ciudades del país numerosos ejemplos de colegios adscritos a proyectos internacionales que permiten intercambios y aprendizaje efectivo de idiomas, así como a proyectos científicos, turísticos o deportivos. Entre las instituciones que tienen estas características hay algunas oficiales, pero en su mayoría son privadas. De acuerdo con Hanushek, Link & Wossmann (2013), la razón principal que se da esta situación es la falta de autonomía de las instituciones oficiales, ya que un requisito para este tipo de estrategias es tener flexibilidad administrativa, posibilidad de contar con recursos financieros, modificar horarios y tener flexibilidad en las relaciones laborales.

b. La crisis de autoridad

Otro factor muy importante que debe tenerse en cuenta en la actualidad, y que probablemente se vaya haciendo más complejo en los próximos años, es la creciente conflictividad que desde hace ya unos años viene apareciendo en los espacios escolares. De acuerdo con el Laboratorio de Economía de la Educación (LEE, 2022), los conflictos entre estudiantes, entre estudiantes y profesores, entre padres y madres de familia y colegio en Colombia se presenta en 1 de cada 3 estudiantes y por motivos muy diversos que abarcan desde la convivencia hasta la diversidad de los estudiantes del país. Con frecuencia terminan en manifestaciones fuera del colegio y en ciertos casos están relacionados con problemas de ilegalidad. Las estructuras actuales muestran que los mecanismos tradicionales basados en la autoridad ya no tienen capacidad de contención de estos problemas y que los conflictos particulares de una institución pueden convertirse rápidamente en problemas de toda la ciudad (Benítez, Herrera-López & Rodríguez-Hidalgo, 2021). De igual manera, se ha vuelto reiterativo que

los conflictos entre sectores políticos o laborales con la administración central termine en tomas coordinadas de varios colegios en los cuales se involucra a estudiantes y familias.

Los colegios deben tener herramientas internas para resolver sus problemas, a partir de la búsqueda de soluciones propias según las necesidades específicas de sus comunidades, estimulándolos para que fortalezcan su identidad institucional y apoyándolos en las reformas que faciliten el desarrollo de sus actividades en un clima de participación, pero teniendo en cuenta las características propias de su población.

Un factor adicional como lo establece Duflo, Dupas, & Kremer (2015), que quizá convenga considerar para el futuro de la ciudad es el tamaño de los colegios, así como la estructura de personal requerida dependiendo del número de estudiantes, que no se reduce a mantener una relación numérica de alumnos por profesor. Es muy diferente la gestión de una institución en la que conviven 2.000 estudiantes a otra con 500. Los problemas varían también de acuerdo con los espacios disponibles, la proporción por edades, la diversidad cultural, etc. Colegios más densos dificultan las relaciones interpersonales y propician la formación de agrupaciones que requieren seguimiento y frecuente interlocución con los adultos para darles salidas positivas.

La persistente insistencia que se hace hoy en la formación emocional está relacionada con los procesos de socialización, el desarrollo de vínculos afectivos, el desarrollo de actitudes positivas frente a los demás (confianza, empatía, respeto, solidaridad...) y la construcción de la propia identidad (Muñoz & Sotelo, 2005). Este componente de la formación humana, fundamental no solamente para una vida mentalmente saludable, sino para facilitar las funciones cognitivas (Díaz, 2020), debe ser claramente incorporado al currículo a través de actividades y procesos pedagógicos explícitos a lo largo de toda la trayectoria educativa y la formación permanente. No se trata de una cátedra o una serie de conferencias sobre sexualidad, consumo de sustancias, control de emociones, etc., sino de una concepción que tenga en cuenta a cada persona en sus diversos momentos de desarrollo, que facilite los lazos de amistad, que propicie el análisis crítico de situaciones cotidianas, que instale nuevas aproximaciones a la realidad. El reto, como lo señala Bruner (1977) es enorme, pues la integralidad que se requiere hoy no cabe en la manera como se siguen concibiendo los colegios.

c. El aprendizaje y el conocimiento

A pesar de los cambios que se han producido después de la Ley General de Educación, especialmente en lo relacionado con mecanismos de participación, gobierno escolar y proyectos institucionales, la educación tradicional sigue reflejándose de manera persistente en la concepción del conocimiento y en la visión restringida del aprendizaje, que se hacen presentes tanto en el currículo, como en la evaluación y la organización escolar.

Un aspecto central del currículo, aunque no el único, es definir lo que deben aprender cada niña, niño, adolescente, joven y adulto sin distinción de clases sociales, género o religión, para garantizar que tendrán la oportunidad de acceder en condiciones similares a los bienes de la cultura y el bienestar.

Desde hace mucho se sabe que el aprendizaje es el resultado de una interacción entre el individuo y el entorno, y que cada nuevo aprendizaje es fruto de una modificación en la estructura neuronal que

permite luego nuevos aprendizajes (Mendoza, 2017)⁷. En los niños esta interacción con el entorno suele ser primordialmente sensorial y cinética. Por esta razón el juego, que tiene esas características, se vuelve fundamental en el aprendizaje. La realidad, además, se presenta ante los niños como objetos que pueden ser manipulados y descifrados gradualmente, en la medida en que se los explora y experimenta con ellos. Esta noción del “objeto de conocimiento”, presente desde siempre en la filosofía, como lo afirma Bunge (1980), parece no estar tan clara en la pedagogía y en los planes de estudio, que consideran las disciplinas como objeto de conocimiento. Esto explica que en vez de que las niñas, niños, adolescentes y jóvenes desarrollen experiencias de física para analizar el comportamiento de la materia, deban aprender fórmulas y definiciones abstractas cuyo único fin práctico es obtener una calificación. También explica que no vean las relaciones entre la química y la física, o entre la historia y la matemática, o entre la industria y el arte. Lo que caracteriza el currículo colombiano y bogotano es la dispersión y la multiplicidad de temas, junto con la carencia de objetos susceptibles de ser explorados y descifrados.

Es apenas natural que estudiantes que deben dar cuenta de nociones dispersas de muchos campos disciplinares no tengan capacidad de comprensión de lectura o capacidad de interpretación crítica de la realidad. El modelo de evaluación que corresponde a esta concepción se ocupa más de las calificaciones que del aprendizaje efectivo, porque el sistema (maestros, estudiantes, directivas, familias, comunidades y Estado) está más preocupados por contabilizar las respuestas correctas que por identificar las dificultades que aparecen en el proceso de aprendizaje. De igual manera, las distorsiones en los ambientes educativos, tales como incentivos profesoriales débiles y currículos educativos rígidos, deterioren el impacto positivo del aprendizaje, al igual que el impacto de un buen gasto público (Kremer y Holla, 2009). Es normal que todas las nuevas destrezas o habilidades, sean manuales o cognitivas, representen inicialmente alguna dificultad y la razón de ser de un proceso pedagógico es identificar esa dificultad y ayudar a resolverla. Ocurre tanto para aprender a descifrar los signos escritos como para tocar la flauta o para saltar el lazo. Si la dificultad no se reconoce pronto, el error se repite una y otra vez haciendo cada vez más arduo el trabajo de superarlo, pues además de la dificultad en sí misma aparece el desánimo por el fracaso y, con frecuencia, la sensación de pérdida de autoestima.

De acuerdo con Schoeps, y Tamarit (2019), los maestros, antes que especialistas en disciplinas académicas, deberían ser especialistas en identificar las dificultades que experimenta el estudiante en cada momento de su desarrollo, para adquirir competencias y destrezas en diferentes campos de su actividad. Este es el sentido de la evaluación desde un punto de vista pedagógico: se trata de una toma de conciencia que permita avanzar en un proceso identificando y superando las dificultades que se presentan. En algunas oportunidades esta evaluación podrá medirse con precisión con una calificación, pero muchísimos aprendizajes fundamentales en la vida intelectual, física o emocional de las personas son imposibles de sintetizarse en un número.

La evaluación es un componente fundamental del desarrollo integral del individuo, de su capacidad de autonomía y de reflexión propia (Sobrinho, 2004). Por eso un sistema en el que los estudiantes estudian

⁷ Desde mediados del siglo XX las investigaciones hechas por biólogos, neurólogos y psicólogos, además de los aportes de importantes educadores, mostraron que el desarrollo cognitivo es un proceso gradual de acumulación de experiencias de aprendizaje. Aunque hay diversos matices en las escuelas científicas se han agrupado en lo que se conoce como constructivismo. Esto también se denomina plasticidad del cerebro.

para tener contenidos a otros y para obtener una nota que dé paso al grado siguiente, sin referencia a sus propios retos y desafíos, no tiene posibilidad de formar ciudadanos responsables de sus actos. Depende mucho del uso del acceso a resultados y poder compararse. El reto es lograr que los maestros lo usen, los compartan y los discutan.

La formación integral consiste, precisamente, en ofrecer a los jóvenes la oportunidad de comprender el mundo que los rodea y explorar las relaciones que existen entre su situación personal (su “ser en el mundo”)⁸ y las circunstancias en las cuales se desenvuelve su vida presente y futura (Heidegger, 1927). Este ideal de integridad no es independiente de la manera como los seres humanos se relacionan con el conocimiento y con la pasión que despierta el deseo de saber, explorar o actuar sobre la realidad. En la concepción tradicional de la educación básica se separa el estudio del trabajo, lo intelectual de lo manual, lo emocional de lo cognitivo, lo individual de lo colectivo, y de acuerdo con estas divisiones se organiza el tiempo y se asigna valor a las actividades que se programan en la institución escolar. Por eso en los colegios académicos no se ofrecen talleres de cerámica, textiles o cocina, y en los técnicos no hay cursos de teatro griego, música o historia del arte.

Esto permite entender la tendencia cada vez más frecuente en muchos países a transformar no solo la concepción curricular sino las aproximaciones pedagógicas al conocimiento, lo cual implica también cambios importantes en la organización escolar, de tal manera que la organización del tiempo y el tipo de actividades propuesto a los estudiantes para avanzar en el desarrollo de sus aprendizajes corresponda a las características del ciclo evolutivo en el que se encuentran (Halinen, 2018). Es muy diferente el proceso de enseñanza y aprendizaje durante la primaria, cuando tienen que adquirirse y fortalecerse competencias comunicativas y de razonamiento básico en matemáticas, así como el afinamiento de las funciones motrices, que los aprendizajes a partir de los doce o trece años y luego cuando los jóvenes comienzan a descubrir sus gustos y sienten interés por nuevas experiencias.

El trabajo por proyectos, las actividades de investigación realizadas por estudiantes, los modelos de articulación entre desarrollo académico y de habilidades laborales o artísticas, la especialización de los últimos años de secundaria y su articulación con la educación superior, son apenas algunas de las tendencias que se pueden observar hoy⁹ y que no son susceptibles de ser normalizadas e impuestas mediante una orden superior (Cantor, 2016).

Muchas de estas transformaciones son posibles hoy en Colombia con la normatividad actual, de manera que no es necesario hacer grandes esfuerzos legislativos. Pero es evidente que la dinámica de las transformaciones no funciona de manera vertical: los cambios deben surgir en los colegios con concertaciones con las comunidades educativas y lideradas por los grupos de trabajo interdisciplinar de maestros con altas condiciones académicas y profesionales. Además, se debe contar con una resignificación de la gestión distrital y la descentralización con respecto a los colegios y a la nación.

En este modelo abunda el diseño de planes y programas orientados al mejoramiento de la calidad que se diseñan desde dependencias especializadas en educación inicial, educación básica, evaluación, inclusión, tecnología, educación artística, educación ambiental, etc. Estos programas diseñados por personal técnico sin referencia específica a ningún colegio particular se promueven para todos los

⁸ **Dasein** expresión alemana que significa “**ser**- ahí”, “aquí”, “allí”.

⁹ Todas estas modalidades, y otras más, pueden encontrarse en colegios de Bogotá y del país, en su mayoría privados.

colegios en general, de manera que quienes están en las instituciones no han sido parte del diseño y tampoco lo han incorporado de manera integral en su planeación.

Este conjunto de proyectos, a su vez no suelen ser desarrollados como una unidad coherente que confluya en el desarrollo de las instituciones, sino que aparece como una colección de ofertas diseñadas y contratadas fuera del colegio que pueden ser valiosas si se miran de manera aislada, pero cuando se multiplican contribuyen más bien a desarticular la acción de los colegios que no acaban de tener control sobre ellas.

1.2.4.Cerrar el círculo: expansión de la educación inicial y fortalecimiento de la media

El reto de largo plazo para que Bogotá como sociedad logre en el 2038 un avance significativo en el desarrollo humano pleno implica en el mediano plazo cumplir con los compromisos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (CONPES. 3918, 2018), que para educación es el acceso universal a una educación de calidad desde la educación inicial que compense las brechas sociales y logre la permanencia en la formación escolar hasta la educación terciaria. La cantidad de años logrados por los mayores de 15 años está altamente correlacionada con el desarrollo de las localidades medido por el Índice de Calidad de Vida (ICV). En el año 2019 varió entre 8,6 años para el 20 % más pobre (Ciudad Bolívar, Usme y Tunjuelito) hasta 15,6 para el 20% más rico (Usaquén, Barrios Unidos, Teusaquillo y Chapinero) (ICV, 2020).

Desde la neurología y la psicología por los estudios del desarrollo cerebral y desde los análisis de la trayectoria de vida que tienen posteriormente mayor logro educativo, menor repetición y deserción, en desempeño ocupacional y en éxito profesional el ingreso temprano, antes de los cuatro años puede compensar las desventajas socioeconómicas (Walker et al., 2005).

Aumentar paulatinamente el acceso a la educación inicial y preescolar tiene prioridad para una sociedad que quiere construirse con educación universal de calidad y superar las brechas sociales. Expandir el acceso a la educación inicial en Bogotá debe hacerse paulatinamente, y en conjunto con la educación media, ya que son los únicos niveles donde la tasa bruta de cobertura, que mide la disponibilidad de la oferta, es inferior a 100%¹⁰ (74% en preescolar y 88,7% en la media). Además, para el preescolar se requiere avanzar en la transformación pedagógica especializada de los docentes, para que se formen en el cuidado que requiere la niñez de 3 a 6 años (SED, 2022).

Para todos los niveles es necesario recordar que las relaciones escolares, son el resultado de una acción pedagógica que se ejerce sobre sujetos “marcados” por su familia o por «la educación inicial». Manejarlas como si fueran puramente escolares, contribuye a reproducir la estratificación social, a legitimarla, interiorizarla y persuadir a los individuos de que ésta no es social, sino natural (Bourdieu y Passeron, 1964).

La forma como se ha ofrecido la formación en la media no responde a la búsqueda de alternativas frente un sistema que no aporta información sobre los mecanismos que tiene el estudiante para en el mediano plazo para insertarse en los sistemas económicos, sociales, artísticos y académicos. Ofrecer

¹⁰ Tasa de cobertura bruta en primaria y básica secundaria.

una inserción inmediata en el mercado de trabajo a través de la formación técnica, ha sido una solución de corto plazo deseable para algunos estudiantes. Pero si la formación terciaria no permite que haya intercambio entre la formación técnica y los mayores niveles académicos, disminuirá en el mediano plazo la movilidad social y la capacidad de desarrollar tecnologías y nuevos emprendimientos (Villa, 2016). La flexibilidad para cambiar el tipo de formación, especialidad sectorial y ocupación es una necesidad creciente para que la formación de cada joven pueda responder a los cambios tecnológicos y sus efectos sobre ocupaciones y sectores, así como a las posibilidades de emprendimiento.

1.2.5. Los maestros, ejes de la transformación educativa

Al plantearse la transformación pedagógica como una prioridad, está implícita la convicción de que la forma como estamos haciendo la educación hoy no llena las expectativas del presente y mucho menos las de las próximas décadas. La transformación pedagógica no es un fin en sí misma, sino un medio para conseguir los mejores resultados en los aprendizajes (de todo tipo) y el desarrollo de las capacidades de los estudiantes a lo largo del proceso educativo (Erstad et al., 2021). Se trata fundamentalmente de transformar la escuela, su organización y sus prácticas, teniendo en cuenta el desarrollo de las disciplinas relacionadas con la pedagogía, así como las transformaciones sociales que afectan los procesos formativos de los estudiantes (Banco Mundial, 2013).

La transformación pedagógica gira alrededor de los aprendizajes de los alumnos, definir qué habilidades o competencias cognitivas, sociales y emocionales son fundamentales para desempeñarse en los ambientes contemporáneos (globales, interconectados, tecnológicos, multiculturales, multidisciplinarios); en qué lugares (físicos o virtuales) ocurren los procesos formativos y de aprendizaje; qué características debe tener la institución escolar en sus procesos académicos y organizativos; qué rol cumplen los estudiantes en la planeación y desarrollo de los programas y proyectos a través de los cuales se realiza su aprendizaje; cómo garantizar que todos y todas las estudiantes consigan los mejores aprendizajes posibles (calidad) independientemente de su origen socioeconómico; qué características de formación académica y práctica se espera que tengan los profesionales de la educación.

La pedagogía tiene que ver tanto con conceptos, prácticas, normas, tradiciones, hábitos y saberes profundamente anclados en la cultura, como con imaginarios sociales, corrientes de pensamiento y avances científicos (Freire, 1987). La transformación pedagógica, busca que la formación educativa, se inicie desde el contexto cercano a la experiencia de las y los alumnos y se oriente a su formación como sujetos críticos y reflexivos, ciudadanos del mundo, formados integralmente para la vida dentro de un colectivo social (IDEP, 2016). Por eso se espera que los programas institucionales y locales (PEI Y PEL) incluyan prácticas innovadoras de investigación con estudiantes y maestros, desarrollando proyectos interdisciplinarios.

Para lograrlo se debe plantear la articulación de diferentes niveles de formación con trabajo interinstitucional; que logre desde el currículo la integralidad de la formación; por el uso y apropiación de las tecnologías, la participación ciudadana y las prácticas con la comunidad desde temprana edad.

- El desarrollo de la profesión docente

El primer requisito es entonces el desarrollo de la profesión docente como actividad académica profesional, reconocida socialmente con liderazgo en sus procesos propios de desarrollo social, educativo y democrático, como ocurre en los Consejos Nacionales Profesionales de las Ciencias en Colombia.

De igual manera, como lo sugiere el Banco Mundial (2013), las prácticas de los maestros en formación en las Instituciones Educativas requieren una revisión de fondo para asegurar que en su preparación desde el nivel inicial logren entender el complejo y desafiante mundo de la escuela y puedan poner en juego su preparación en el momento en que ingresen a la docencia. Se debe fomentar la formación continua, a fin de lograr que profundicen y adquieran nuevas capacidades, además de actualizar las previamente aprendidas.

Para lograr la transformación pedagógica, el factor más importante son los docentes. Docentes que faciliten el aprendizaje y sean mentores que acompañen el desarrollo de sus estudiantes. Se trata fundamentalmente de transformar la escuela, su organización y sus prácticas, teniendo en cuenta el desarrollo de las disciplinas relacionadas con la pedagogía, así como las transformaciones sociales que afectan los procesos formativos de cada estudiante (Núñez et al., 2018).

- La formación, investigación educativa, prácticas significativas y carrera docente

Es función del Estado promover el desarrollo profesional de los educadores, por cuanto ellos cumplen la función de garantes de un derecho fundamental, lo cual implica no solamente una formación académica sólida sino muy altos estándares éticos que solo pueden ser desarrollados si existe una comunidad profesional (Di Franco, 2007). Los procesos de formación de los profesionales ocurren en tres momentos:

- I. La formación inicial, que ocurre en el pregrado que se cursa en instituciones de educación superior y depende, por una parte, del individuo que toma la decisión de seguir esta profesión y, de otra, de la orientación específica y la calidad que tenga la universidad que, a su vez se rige por normas nacionales dentro del principio de autonomía universitaria. En esta etapa el Estado interviene en su función de inspección y vigilancia y en el financiamiento global a las instituciones de carácter oficial.
- II. Un segundo momento (o modalidad) es la formación continua, que como en todas las profesiones debe darse a lo largo de todo el ejercicio profesional, pues es bajo esta figura que quienes han tomado una opción profesional se mantengan actualizados en relación con los avances científicos de su disciplina y puedan intercambiar experiencias con otros colegas en su propio medio. En estos procesos de formación hay un claro interés del Estado, como empleador y responsable del mejoramiento de la calidad, en ofrecer y financiar diversas opciones para los docentes.

- III. Un tercer momento es la formación avanzada (especializaciones, maestrías y doctorados) que tienen como propósito principal el conocimiento en profundidad de aspectos particulares de la disciplina profesional y la formación conducente a desarrollar competencias de investigación científica que permitan expandir las fronteras del conocimiento, tanto en el medio en el que se desempeña el profesional como en la comunidad científica global. Esta, al igual que la formación inicial es ante todo responsabilidad del profesional.

La formación continua es la modalidad en la que más incidencia tiene el Estado, ya que existe una clara normatividad que obliga a las entidades territoriales a contar con mecanismos administrativos y financieros cuya finalidad es ofrecer a los educadores las mejores oportunidades posibles de actualización. Para este fin se hacen Planes Territoriales y se cuenta con comités de formación en los cuales hay participación de los docentes. Sobre esta modalidad giran varias recomendaciones importantes en las que se destaca la importancia de estimular la formación entre pares bajo diversas modalidades.

La formación avanzada adquiere un alto valor para los educadores, especialmente porque de ella depende la posibilidad de avanzar en la carrera docente. La legislación colombiana ha dado mayor importancia a los títulos de posgrado en la formación de los maestros que a los resultados de su desempeño profesional, por lo cual este tipo de formación es fundamental para mejorar los niveles de remuneración económica, sin que ello tenga una correspondencia clara con la mejora de la calidad en las instituciones (Acosta et al., 2019). Por eso hay varias recomendaciones orientadas a exigir que los posgrados y las investigaciones que se hagan dentro de ellos tengan una relación directa con las orientaciones de los proyectos educativos en los cuales se desempeñan los docentes. Esto implica una estrecha relación entre las universidades y la SED, con el fin de ajustar el perfil de las especialidades que se ofrecen, así como mayor claridad sobre el rol que estos docentes deben desempeñar posteriormente en las instituciones. También debería estar claro cuál es el sentido de que el Estado financie estudios de posgrado que a su vez generarán nuevos costos para el Estado. Esto permitirá saber en qué casos se justifica y en cuáles la responsabilidad económica y académica debe ser asumida por el profesional.

Otro asunto discutido y recomendado por diversos grupos en la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana es el relacionado con la investigación, pues se ve la necesidad de promover ampliamente la investigación educativa. Es importante en este sentido establecer con claridad de qué investigación se está hablando en cada caso, con el fin de ajustar las posibles respuestas a las necesidades específicas con las cuales se asocia la actividad investigativa. A continuación, tres tipos de formación investigativa¹¹:

- I. *Formación básica en investigación durante la formación inicial*: es importante destacar el papel de las competencias investigativas (recolección, sistematización, análisis e interpretación de datos) en todas las profesiones, pues de ellas depende la capacidad de tomar decisiones de las cuales depende en alto grado la eficacia de su labor. Todos los maestros, en tanto que profesionales, deben ser capaces de entender fenómenos relacionados con el aprendizaje de los estudiantes, la organización escolar

¹¹ Para ver algunas aproximaciones a las definiciones enunciadas ver (García, 2015); (Cárdenas et al., 2006) y (Perines, 2020).

y numerosos eventos del contexto social específico en el que trabajan, con el fin de buscar soluciones a los problemas cotidianos que deben enfrentar.

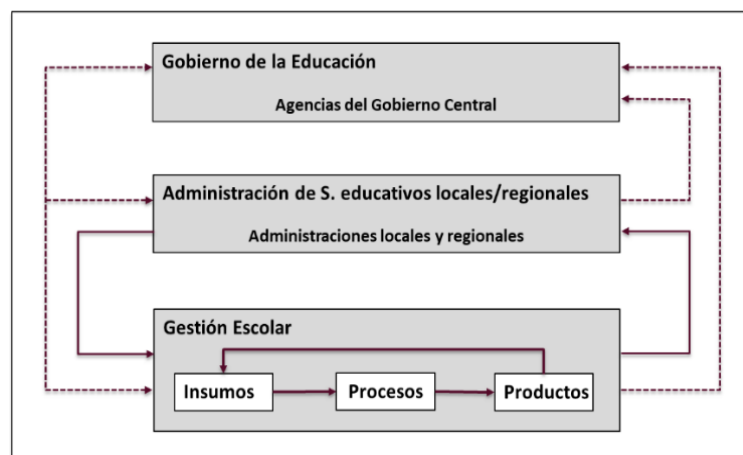
- II. *Formación en investigación disciplinar y pedagógica:* además de lo anterior, es importante que haya un número suficiente de maestros capaces de profundizar en diversas alternativas pedagógicas y didácticas orientadas a mejorar los procesos de enseñanza, innovar en sus estrategias de trabajo con los estudiantes y las familias, proponer cambios y reformas en los currículos y producir materiales didácticos en diversos lenguajes y soportes.
- III. *Formación avanzada en investigación:* este tipo de estudios está asociado generalmente con los doctorados y se espera que quienes los cursan y concluyen deben hacer aportes significativos, bajo estrictos criterios científicos, al conocimiento universal en educación, y ello se valida teniendo una presencia activa en publicaciones indexadas de amplia circulación. Desde luego, también es interesante que profesionales con experiencia práctica en la educación básica y media decidan hacer este tipo de estudios, aunque deben tener en cuenta que ellos no necesariamente les permitirán mejores desempeños en la cotidianidad del mundo escolar.

1.2.6. Sistemas de información como instrumentos de gestión

La construcción de un sistema educativo distrital no se puede concebir sin el desarrollo y consolidación de sistemas de información que lo sustente. Los sistemas de información deben constituir un instrumento fundamental, como apoyo a la gestión tanto administrativa como educativa, no sólo de los establecimientos educativos sino también de los niveles superiores de organización del sistema educativo distrital. Entendiendo como organización “*la estructuración técnica de las relaciones entre funciones, niveles y actividades de los elementos humanos y materiales de un organismo social, con el fin de lograr máxima eficiencia en la realización de planes y objetivos previamente fijados*” (Gómez, 1994). Teniendo en cuenta lo anterior, un sistema de información se concibe como una herramienta para facilitar, apoyar, enriquecer y potenciar los procesos de operación y gestión.

Como lo ilustra la *Gráfica 1*, la organización de la prestación del servicio educativo define claramente diferentes competencias y responsabilidades a cada uno de los niveles de organización del sistema, lo que supone también diferentes necesidades de información. De esta forma, los sistemas de información deberán tener en cuenta las necesidades a nivel de la administración distrital y de las localidades, por una parte, al igual que de los colegios, por la otra.

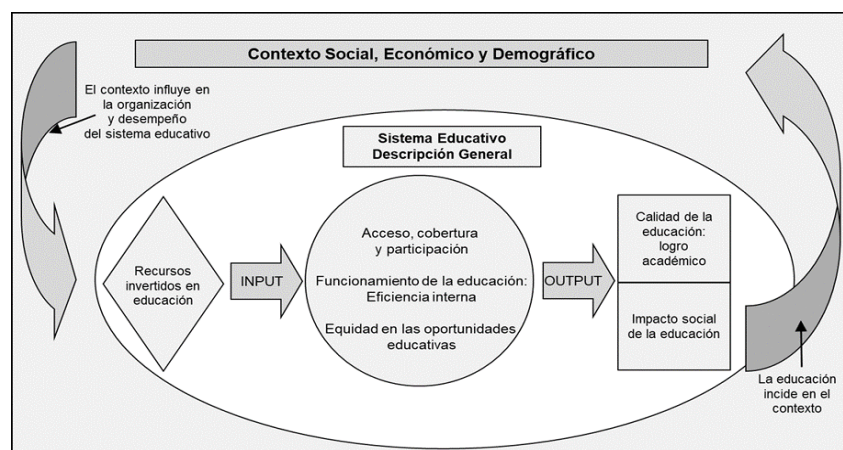
Gráfica 1. Organización de la prestación del servicio educativo



Fuente: (MEN, 2009)

En lo relacionado con la forma de organizar la información educativa a nivel de los sistemas educativos nacionales, regionales y municipales, el Proyecto Regional de Indicadores Educativos de la Unesco (PRIE), ha venido proponiendo el modelo conceptual que describe la *Gráfica 2*. Según ésta, el análisis de los sistemas educativos parte del agrupamiento de la información en 4 categorías centrales: el contexto, los insumos, los procesos y los productos e impactos de la prestación del servicio. Estos grupos de variables constituyen las principales dimensiones analíticas.

Gráfica 2. Modelo de sistemas de información educativos

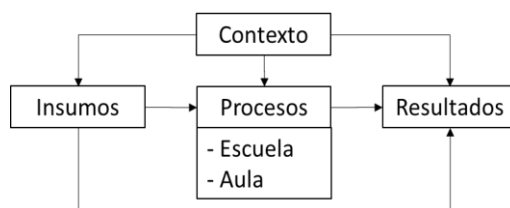


Fuente: Unesco (2003)

Al igual que para los sistemas educativos, el análisis del funcionamiento de las escuelas parte de un modelo similar Contexto – Insumo – Proceso – Producto. El contexto se refiere a todas aquellas condiciones del entorno local y familiar que potencian o restringen las posibilidades de aprendizaje de cada estudiante, lo que incluye el apoyo dado por los niveles superiores del sistema al funcionamiento escolar. Los insumos, por su parte, dan cuenta de los medios físicos, humanos y financieros puestos a disposición de los establecimientos educativos. Los procesos, que abarcan tanto el funcionamiento escolar como la gestión del aula de clase, son los que permiten la transformación de los insumos en resultados educativos. Por último, como se evidencia en la *Gráfica 3*, los productos se refieren al

resultado de la prestación del servicio educativo, incluyendo los niveles de aprendizaje, la permanencia y promoción de los estudiantes, así como la equidad en el acceso al conocimiento de diferentes segmentos de la población (Scheerens, 1990).

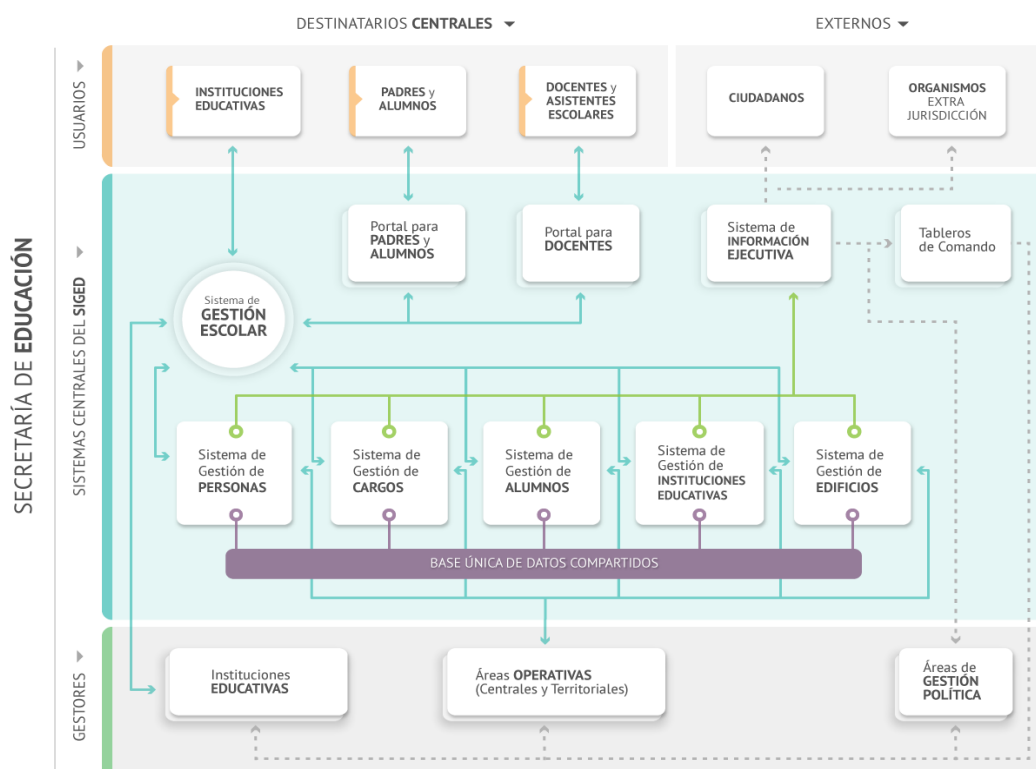
Gráfica 3. Modelo integrado de efectividad escolar



Fuente: Scheerens (1990)

Retomando lo anterior, la Gráfica 4 presenta el modelo conceptual de los Sistemas de Gestión Educativa (SIGED), propuesto por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). En la parte central del diagrama (Sistemas Centrales del SIGED), se exhiben las aplicaciones que dan soporte a los principales modelos de gestión y representan los módulos clave para el diseño de una plataforma integral de gestión destinada a los usuarios del sistema educativo.

Gráfica 4. Modelo conceptual de Sistemas de Gestión Educativa (SIGED)



Fuente: BID (2018)

Esta plataforma de gestión se enmarca en dos condiciones estructurales debidamente instituidas. Por una parte, el marco normativo que define su alcance, al igual que la asignación de los recursos

financieros y humanos requeridos. Por la otra, la infraestructura tecnológica, dada por la disponibilidad de los elementos de hardware, software y conectividad requeridos.

Teniendo en cuenta el anterior análisis, conceptos e ideas, se identifican tres dimensiones estratégicas que es necesario abordar para la resolución de la problemática central identificada, así, es menester garantizar acceso a la educación con equidad, una formación integral y de calidad con pertinencia y relevancia y una gestión eficiente y eficaz de los recursos educativos. Estas dimensiones, además, enmarcan y recogen los ejes temáticos abordados en Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, que fue el espacio amplio de participación con la comunidad educativa del que se desprenden los resultados preliminares para la identificación de puntos críticos, presentados más adelante. Ahora bien, la propuesta de política educativa que se propondrá tendrá especial atención en el acceso y permanencia, la calidad y pertinencia y el modelo de gestión, ya que se consideran conceptos centrales para el logro de cierre de brechas en las trayectorias educativas y la formación permanente de la ciudadanía.

2. Información cuantitativa y cualitativa

El siguiente capítulo detalla las principales características del sistema educativo de Bogotá y enmarca la problemática identificada en el análisis de política pública *“Bogotá no logra garantizar el cierre de brechas en las trayectorias educativas completas y la formación permanente a lo largo de la vida de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, por las dificultades en la continuidad de la senda pedagógica y educativa que se traducen en falta de disponibilidad, acceso, calidad y permanencia en el servicio educativo de la ciudad.”*

El análisis centra su atención en las cifras disponibles sobre acceso y permanencia, calidad y pertenecía y el modelo de gestión del ecosistema educativo de la capital que pueden ayudar a entender los principales obstáculos en el logro de trayectorias educativas completas de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos en Bogotá.

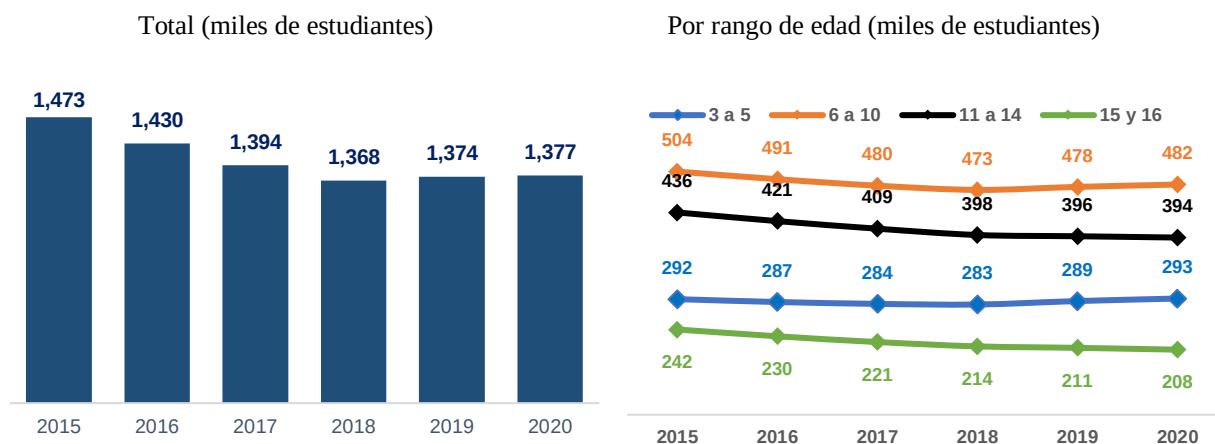
Esta sección es un insumo relevante para la identificación de los puntos críticos de la presente política. La revisión de información cuantitativa y cualitativa constituyó también, un punto de partida central para el planteamiento de los ejercicios participativos del proceso de agenda pública y la identificación inicial de los enfoques diferenciales que serán propuestos de forma transversal en la política.

2.1 Población en edad escolar

Durante los últimos años, Colombia ha venido experimentando importantes cambios poblacionales, a los que Bogotá no ha sido ajena. En el caso de la población en edad escolar, que puede ser interpretada

como la demanda por servicios educativos de preescolar, básica y media, entre 2015 y 2020 se presentó una caída cercana a los 100 mil habitantes, que equivale al 6,5%.

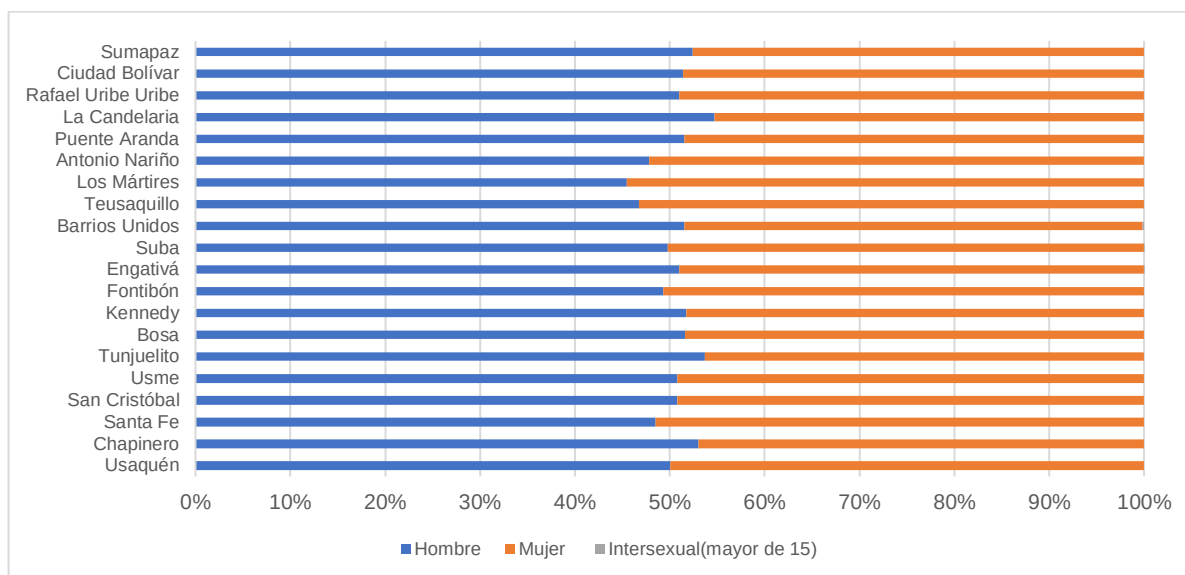
Gráfica 5. Evolución de la población en edad escolar (2015-2020)



Fuente: DANE - Proyecciones y retroproyecciones de población, Censo 2018.

Explorando los datos por rangos de edad, se observa también que la población en edad escolar disminuye en todos ellos, excepto la de 3 a 5 años, rango en el que permanece prácticamente inalterada entre el inicio y el final del período analizado. En los otros rangos, la que más cae en términos absolutos es la población de 11 a 14 años con cerca de 42 mil, y en términos relativos la mayor caída está en el rango de 15 a 16 años, que disminuye un 14%. Estos hechos resultan de gran importancia a la hora de examinar los resultados en materia de acceso, ya que buena parte del comportamiento de las tasas de cobertura y asistencia escolar han sido favorecidas por este comportamiento. Para el año 2021, de la población de 5 a 16 años en Bogotá, el 50,8% eran hombres, el 49,2% mujeres, y el 0,01% intersexuales (ver gráfica 6).

Gráfica 6. Proporción de población de 5 a 16 años por localidad, según sexo (2021)



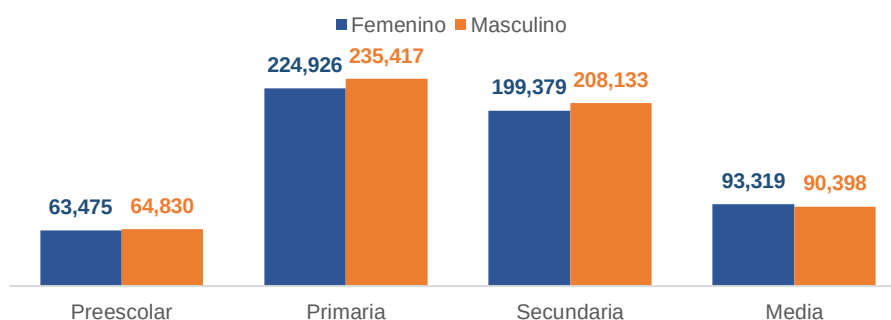
Fuente: Encuesta Multipropósito de Bogotá (EMB) 2021

2.2 Población atendida

La matrícula actual de la ciudad llega a 1.179.877 estudiantes, de estos el 64,84% corresponde al sector oficial y el 35,164% restante al sector no oficial. El 10,87% (128.305) están en preescolar, el 39,02% (460.343) están en primaria, el 34,54% (407.512 en secundaria) y el 15,57% en los grados correspondientes a la media. Por género la distribución es casi equitativa para todos los niveles (49% de la matrícula son mujeres).

Específicamente en la matrícula oficial se tiene 1.344 estudiantes con capacidades excepcionales; 18.754 estudiantes con discapacidad; 10.109 estudiantes con autorreconocimiento pertenecientes a una etnia; 58.742 estudiantes víctimas del conflicto armado; y, 28.102 estudiantes zona rural, distribuidos por nivel educativo de la siguiente manera:

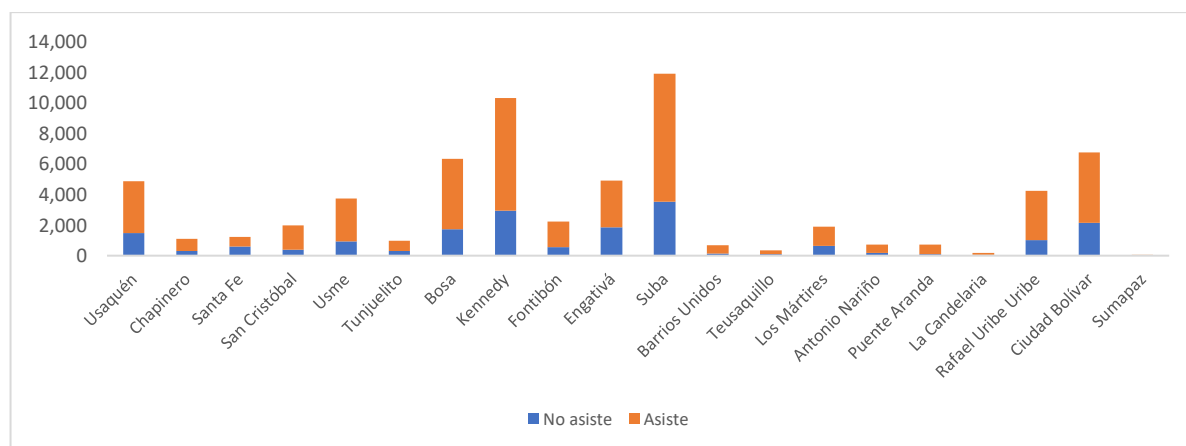
Gráfica 7. Matrícula Bogotá 2022* por género y nivel educativo



Fuente: SIMAT - Anexos 6A y 5A con fecha de corte 31 de marzo de 2022 *Cifra preliminar

Considerando que aproximadamente el 95% de la población de 5 a 16 años en Bogotá que vivió hace 5 años en otro país proviene de Venezuela, aproximadamente el 71% asiste a establecimientos educativos. Esta población se ha centrado en las localidades de Suba, Kennedy, Ciudad Bolívar y Bosa.

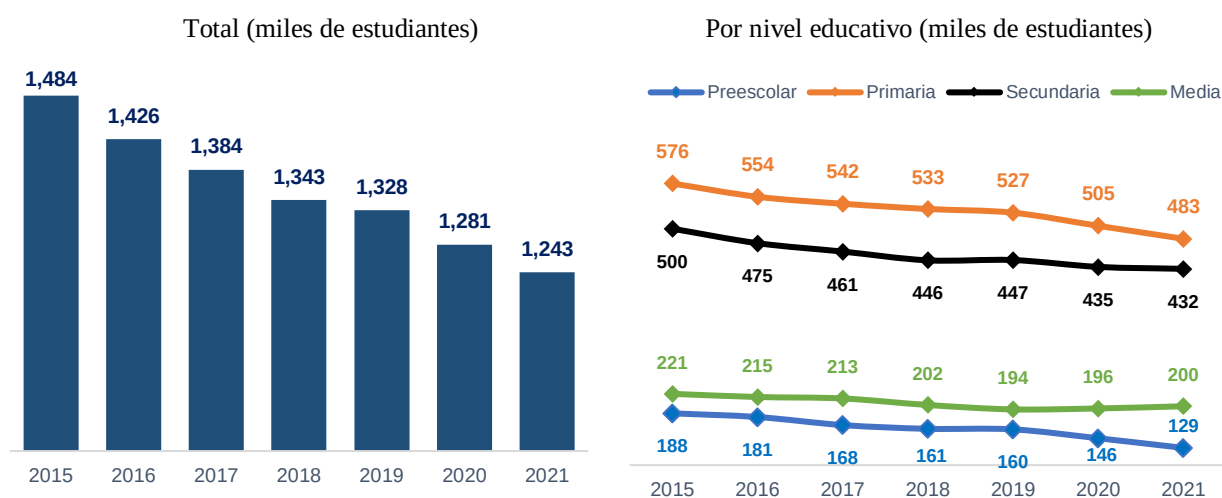
Gráfica 8. Asistencia de población migrante por localidad (2021)



Fuente: Encuesta Multipropósito de Bogotá (EMB) 2021

La atención educativa en la ciudad, que se ha visto afectada por las consecuencias del aislamiento en el marco de la pandemia del Covid-19, ha venido también ajustándose a los cambios poblacionales recientes. Entre 2015 y 2021 la matrícula total (oficial y no oficial) en educación preescolar, básica y media cayó en poco más de 240 mil estudiantes de los sectores, lo que equivale al 16,2% de la población atendida en 2015. En términos relativos, la mayor disminución se registró en preescolar con el 31% (58.412 estudiantes), mientras en términos absolutos se destacan la básica primaria, con 91.915 alumnos (16%), y la básica secundaria, con 72.619 estudiantes (14,5%).

Gráfica 9. Evolución de la población atendida en EPBM (2015-2021)

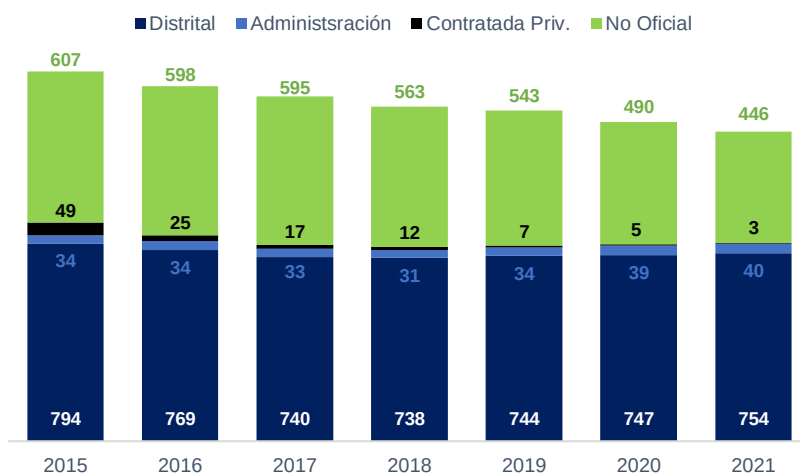


Fuente: Sector Oficial 2015 Sistema de matrícula - SED; 2016 - 2018 SIMAT. Fecha de corte febrero de cada anualidad; 2019, 2021 SIMAT Fecha de corte 31 de marzo de cada año. Sector No Oficial 2015-2019 imputada del Registro de Información Estadística SED y DANE - Censo C-600 de cada anualidad. 2020-2021 Anexo 5A - SIMAT-MEN.

En cuanto al comportamiento de la matrícula atendida según la fuente de financiamiento, hay dos hechos principales. El primero en importancia, relacionado con el desplome de la matrícula no oficial, que entre 2015 y 2021 disminuye en más de 160 mil estudiantes, más de una cuarta parte de la matrícula que se tenía en 2015. El segundo, el proceso de extinción que ha venido experimentando la matrícula contratada con establecimientos educativos no oficiales, que pasa de más de 49 mil estudiantes en 2015 a un poco más de 3.000 en 2021, una reducción del 93,5%. La matrícula en colegios distritales, por su parte, experimenta una disminución del 5%, equivalente a casi 40 mil alumnos, mientras la población atendida en colegios en administración aumenta, gracias a la entrada en funcionamiento de nuevos colegios.

La evolución de la matrícula por nivel educativo, según sector de atención, muestra un comportamiento diferente. En preescolar, mientras en el sector oficial la matrícula permanece prácticamente inalterada, en el sector no oficial se registra una caída de más del 55%, concentrada en los años 2020 y 2021, principalmente. En primaria, la matrícula oficial disminuye un 8%, mientras la no oficial lo hace en casi una tercera parte. En secundaria, el sector oficial es testigo de una reducción de la población atendida durante los años 2016 y 2017, para luego estabilizarse, mientras en el privado desde 2017 viene cayendo la matrícula. En media, la reducción es mayor en el sector oficial (13%) respecto al privado (4%).

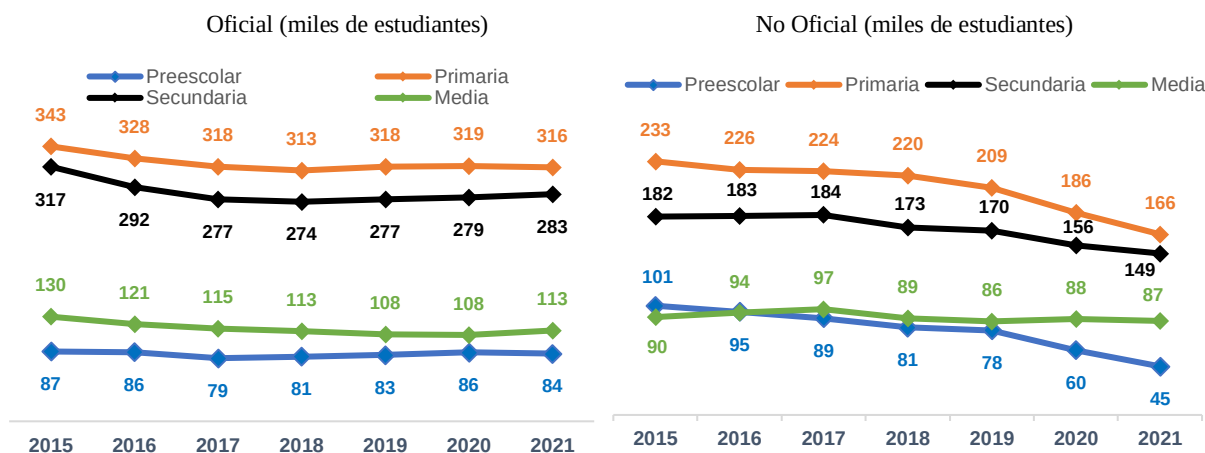
Gráfica 10. Evolución de la matrícula por fuente de financiamiento (miles de estudiantes)



Fuente: Sector Oficial 2015 Sistema de matrícula - SED; 2016 - 2018 SIMAT. Fecha de corte febrero de cada anualidad; 2019, 2021 SIMAT Fecha de corte 31 de marzo de cada año. Sector No Oficial 2015-2019 imputada del Registro de Información Estadística SED y DANE - Censo C-600 de cada anualidad. 2020-2021 Anexo 5A - SIMAT-MEN.

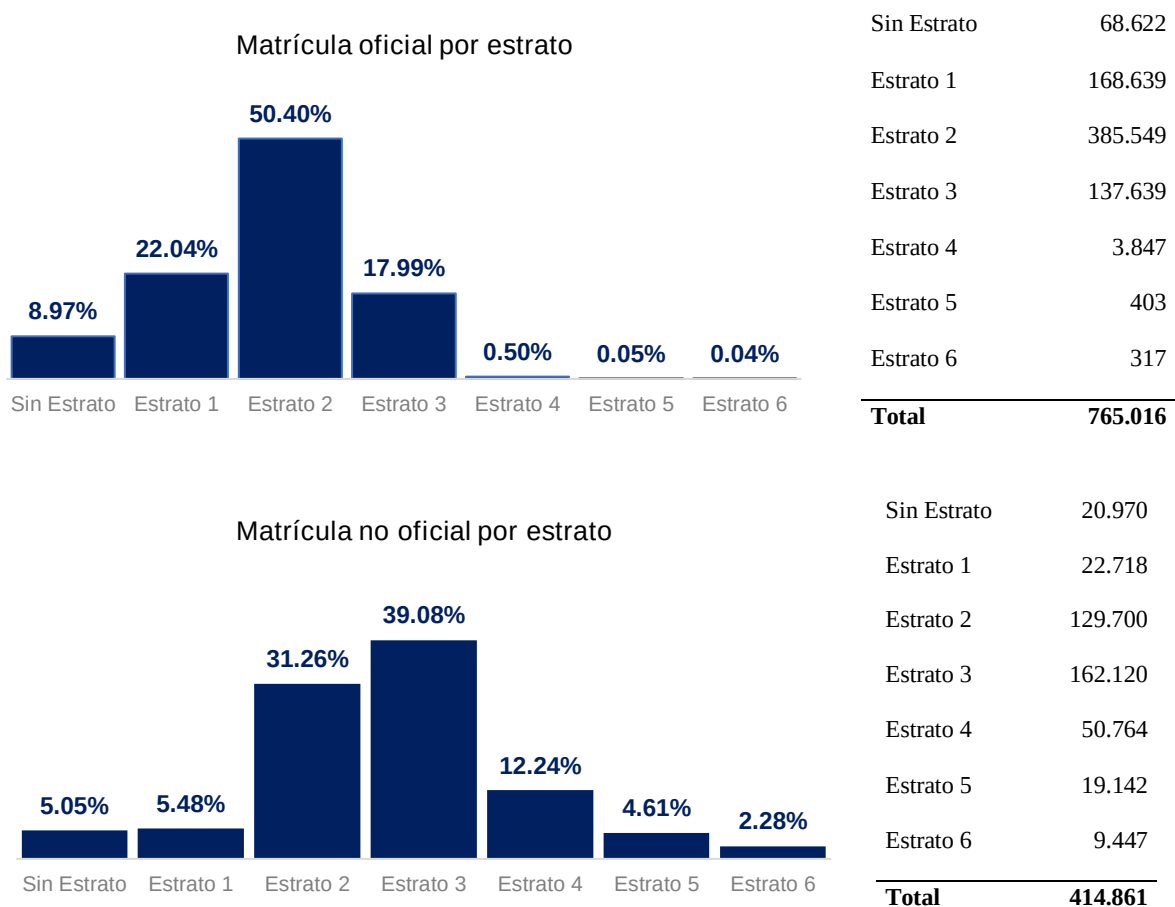
Otro aspecto tener en cuenta, es la distribución socioeconómica de la matrícula. En el caso del sector oficial más del 70% de los estudiantes pertenecen a los estratos 1 y 2 menos del 1% es de estratos 4, 5 y 6. Por su parte en el sector no oficial, la matrícula en estrato 1 es inferior al 6% y se concentra en los estratos 2, 3 y 4 donde están más del 80% de los estudiantes. Esto no solo refleja ausencia de mezcla social en la educación de la ciudad, sino que además evidencia las mayores dificultades socioeconómicas de la matrícula oficial.

Gráfica 11. Evolución de la matrícula por sector y nivel



Fuente: Sector Oficial 2015 Sistema de matrícula - SED; 2016 - 2018 SIMAT. Fecha de corte febrero de cada anualidad; 2019, 2021 SIMAT Fecha de corte 31 de marzo de cada año. Sector No Oficial 2015-2019 imputada del Registro de Información Estadística SED y DANE - Censo C-600 de cada anualidad. 2020-2021 Anexo 5A - SIMAT-MEN.

Gráfica 12. Matrícula por estrato y por sector (2022)



Fuente: SIMAT - Anexos 5A, fecha de corte 31 de marzo de 2022. SIMAT - Anexos 6A, fecha de corte 31 de marzo de 2022. *Cifra preliminar *Cifra preliminar.

El grueso de los estudiantes oficiales de Bogotá está dentro del rango de edad escolar, como lo mencionamos en el apartado anterior. No obstante, es importante resalta la atención que a través de modelos educativos flexibles realiza para la población adulta y adulta mayor. En 2022 fueron 4.771 estudiantes adultos y, específicamente, 458 adultos mayores.

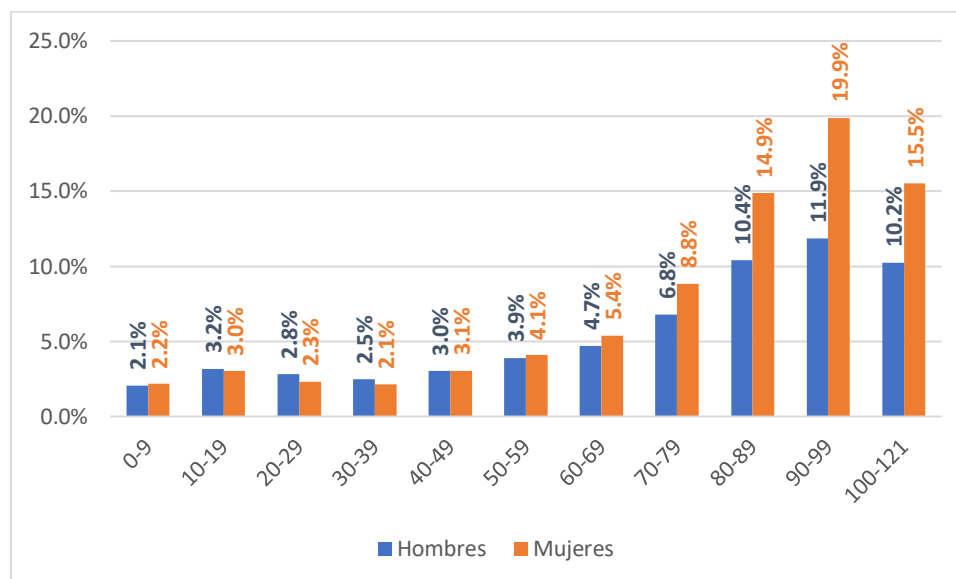
Gráfica 13. Matrícula oficial en Bogotá 2022 por grupo etario

Rango de Edad	NIVEL EDUCATIVO						Total general
	Preescolar	Primaria	Secundaria	Media	Aceleración	Educación Adultos	
3 a 5 años	71.570	866	3		33		72.472
6 a 13 años	12.273	292.485	143.778	39	4.338	57	452.970
14 a 17 años	20	896	113.439	87.065	4.326	6.187	211.933
18 a 19 años		54	1.328	12.224	94	4.732	18.432
20 a 25 años		21	261	570	2	3.020	3.874
26 a 28 años	3	1	3	6		637	650
29 a 59 años	1	3	1	15		4.293	4.313
60 años o más						458	458
Total general	83.867	294.326	258.813	99.919	8.793	19.384	765.102

Fuente: SIMAT - Anexos 6A con fecha de corte 31 de marzo de 2022

De acuerdo con el Censo de Población (DANE 2018), en Bogotá la tasa de analfabetismo para hombres es 3,2%, mientras que para mujeres es del 3,5%. Sin bien la diferencia en el total no es muy significativa, cuando la información se abre por rango etario, se observa un sesgo en contra de las mujeres mayores. Para la población menor de 50 años, la tasa de analfabetismo es consistentemente menor en las mujeres que en los hombres. No obstante, para la población mayor a 50 años, la tendencia se reversa: la tasa de analfabetismo es mayor en las mujeres que en los hombres y alcanza niveles de hasta el 19% (ver gráfica a continuación). La anterior se suma a que, en general, hay una mayor tasa de analfabetismo en la población mayor y que proporcionalmente hay más mujeres mayores que hombres.

Gráfica 14. Tasa de analfabetismo en Bogotá discriminada por género y grupo etario (2018)



Fuente: DANE- Censo Nacional de Poblaciones (2018)

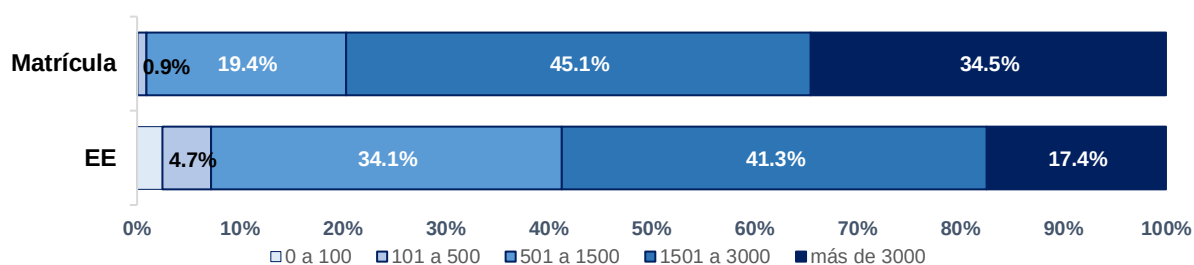
2.3 Estructura institucional del sector oficial

Una vez explorada la población atendida, esta sección aborda la forma en que se organiza el sistema educativo distrital para atender la matrícula oficial. Para ello se explora la estructura del sistema, en términos del número de colegios distritales, de las sedes que los conforman y de la matrícula que atienden según su tamaño.

2.3.1 Instituciones Educativas Distritales (IED)

En la actualidad, Bogotá cuenta con 400 colegios oficiales, 365 distritales, 35 de administración contratada, estos establecimientos en su mayoría se caracterizan por su gran tamaño, lo que puede dificultar la atención personalizada a los estudiantes y a los problemas y características de su proceso pedagógico. El 17,4% de las Instituciones Educativas Distritales - IED (70) atienden como mínimo 3.000 estudiantes y el 41,3% (166) albergan entre 1.501 y 3.000 alumnos y el 34,1% (137) albergan entre 501 y 1500. Por el contrario, tan sólo el 2,5% (10) de las IED cuentan con 100 alumnos o menos y el 4,7% (19) registran una matrícula entre 101 y 500 estudiantes. Así, casi el 80% de la población estudiantil atendida en colegios distritales se concentra en los colegios de más de 1.500 alumnos.

Gráfica 15. Proporción de la matrícula oficial y de Establecimientos Educativos (EE) según tamaño (2022)



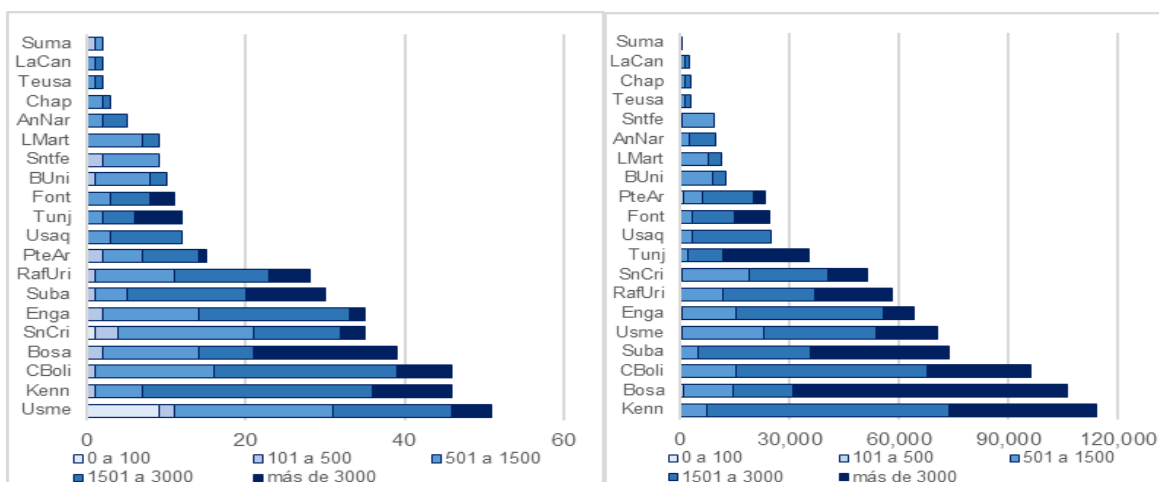
Fuente: SIMAT - Anexo 6A – SED. Corte 31 de marzo 2022.

Otro aspecto por considerar respecto de la estructura institucional del sector se relaciona con la distribución de las IED entre localidades. Las diferencias entre localidades son evidentes al analizar el número de colegios distritales y la matrícula que atienden. Localidades como Kennedy, Bosa, Suba y Tunjuelito atienden en promedio más del 56% de su matrícula en colegios de más de 3.000 estudiantes. Un aspecto a tener en cuenta en materia de organización del servicio en relación al dimensionamiento, alcance y complejidad de las acciones que deben adelantar las DILES.

Gráfica 16. Porcentaje de matrícula y EE según número de estudiantes por localidad

Número de establecimientos educativos según tamaño de la matrícula - 2020

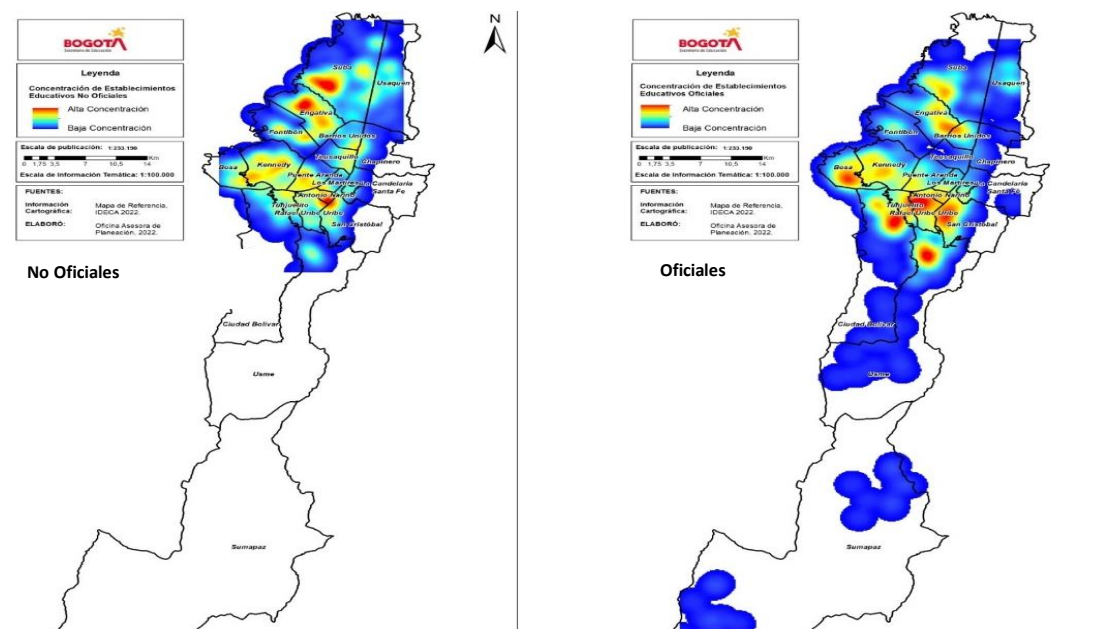
Total matrícula atendida según tamaño de los establecimientos educativos - 2020



Fuente: SIMAT - Anexo 6A – SED. Corte 31 de marzo 2022.

Finalmente, se evidencia que, aunque la distribución de las instituciones educativas oficiales sobre el territorio capitalino presenta una mayor capilaridad que la oferta no oficial, el reto de que la oferta educativa permee por completo la ciudad permanece, las localidades periféricas siguen teniendo problemas de acceso y disponibilidad del derecho educativo.

Mapa 1. Concentración de establecimientos educativos por localidad (2022)



Fuente: Directorio único de establecimientos de Bogotá. Fecha de corte: 31 de marzo de 2022

A partir de la constitución de la Región Metropolitana Bogotá – Cundinamarca, que tiene origen en el régimen especial otorgado en el Acto Legislativo 02 de 2020 y la Ley Orgánica 2199 de 2022, se cuenta con una entidad administrativa de asociatividad regional, entre la capital, el departamento¹², y sus municipios. Esta tiene como finalidad garantizar la formulación y ejecución de políticas públicas, planes, programas y proyectos de desarrollo sostenible, así como la prestación oportuna y eficiente de los servicios a su cargo, promoviendo el desarrollo armónico, la equidad, el cierre de brechas entre los territorios y la ejecución de obras de interés regional.

En desarrollo del Plan Director de la Región Metropolitana se prevé, entre otras, estructurar y desarrollar proyectos de infraestructura y equipamientos sociales, lo cual es consecuente con las dinámicas poblacionales y la estrechas relaciones e interdependencias que se vienen creando, desde tiempo atrás, entre los municipios cercanos y la capital.

El acelerado crecimiento poblacional del entorno Bogotá, principalmente de los municipios que conforman la escala de Borde, se refleja en el aumento en 619.115 personas en un periodo de 15 años, según el censo de 2018, lo que implica una tasa de crecimiento anual de 2,85%, mientras que Bogotá presenta una tasa anual de 0,77% en el mismo periodo¹³; siendo Chía, Facatativá, Funza, Madrid, Mosquera, y Soacha las de mayor incremento. Es de anotar, que según la proximidad con Bogotá aquellos municipios que conforman el primer anillo presentan un promedio de la tasa de crecimiento de población del 3,69% anual¹⁴.

¹² Cundinamarca cuenta con 2.792.877 de habitantes; y administrativamente está organizada en 15 provincias: Almeidas, Alto Magdalena, Bajo Magdalena, Gualivá, Guavio, Magdalena Centro, Medina, Oriente, Rionegro, Sabana Centro, Sabana Occidente, Soacha, Sumapaz, Tequendama y Ubaté.

¹³ SDP, 2019: Documento Técnico de Soporte para la constitución de un área metropolitana entre Bogotá y sus municipios; Alcaldía Mayor de Bogotá.

¹⁴ Ibidem

Según el Diagnóstico del POT (SDP, 2022) “Con base en la Encuesta de Movilidad 2019 se registraron 2,6 millones de viajes diarios de quienes habitan en la región, cifra que representa el 16% del total de viajes de Bogotá-Región (..) La mayoría de los viajes que componen la movilidad cotidiana están basados en el hogar y tienen la particularidad de ser de tipo pendular, es decir, quienes salen del hogar por motivos de trabajo o estudio regresan nuevamente a su hogar. Las 5 rutas más importantes con Bogotá son Soacha, Chía, Mosquera, Funza y Cota.

Bajo ese contexto, es relevante contar con una visión regional de la educación, lo cual implica mayores desafíos territoriales, que necesariamente parten de la situación actual de equipamientos y cobertura educativa en las zonas de Borde, pero también de las demandas de educación superior o de educación para el trabajo y el desarrollo humano, ETDH, de los municipios hacia Bogotá o viceversa. Todo ello en estrecha relación, entre otras, con el o los modelos educativos, las oportunidades tecnológicas, y la gestión del conocimiento.

Algunos aspectos relevantes del DTS del POT de educación se refieren a:

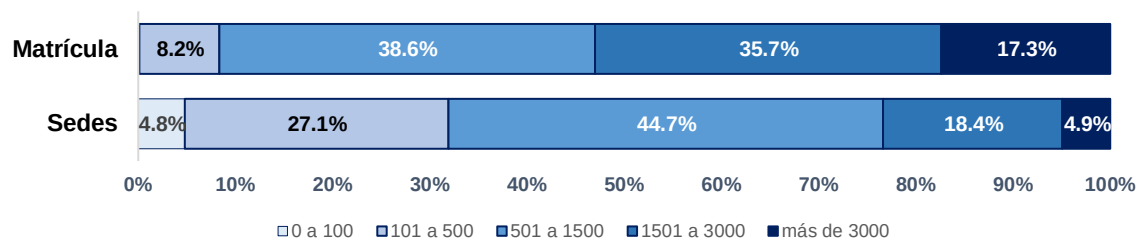
- Los altos índices de pobreza multidimensional, muchas veces ligada a la falta de inversión, o al acceso a equipamientos de calidad, también impacta el tema educativo, lo cual conlleva a rezago escolar, inasistencia escolar y bajos logro educativo.
- Las mayores densificaciones catastrales, poblacionales, mayor suelo conurbado y con mayor conectividad funcional, se muestra en los municipios de Soacha, Mosquera, Funza, Cota y Chía, donde se observa mayor intensidad de metropolización y tendencias de crecimiento urbano.
- El desarrollo de los planes parciales de borde, se consideran áreas de oportunidad de suelo disponible para el desarrollo de proyectos conjuntos, estrategias de intervención.
- Los diferentes factores geográficos especialmente en el borde occidental presentan condiciones de acceso limitado, siendo esta una oportunidad para el desarrollo de proyectos, en el área de influencia del Río Bogotá; articulando de esta manera, la oferta de vivienda, el soporte de equipamientos existentes y proyectados.
- El desarrollo de proyectos estratégicos puede jugar un papel muy importante para el desarrollo regional, tales como los de alrededor del Aeropuerto el Dorado, así como aquellos vinculados al transporte masivo, como el Regiotram, entre otros.

2.3.2 Sedes

La complejidad institucional a la que debe hacer frente la Secretaría de Educación Distrital se hace más evidente cuando explora la estructura institucional desde el punto de vista de sus 733 sedes. En especial sobre su tamaño, que en muchas ocasiones puede llevarnos a plantear interrogantes respecto de la capacidad de rectores para organizar y cumplir a cabalidad con su obligación de gestionar de manera

eficiente sus mega-colegios. El 23% de las sedes que atienden más de 1.500 estudiantes concentran el 53% de la matrícula distrital.

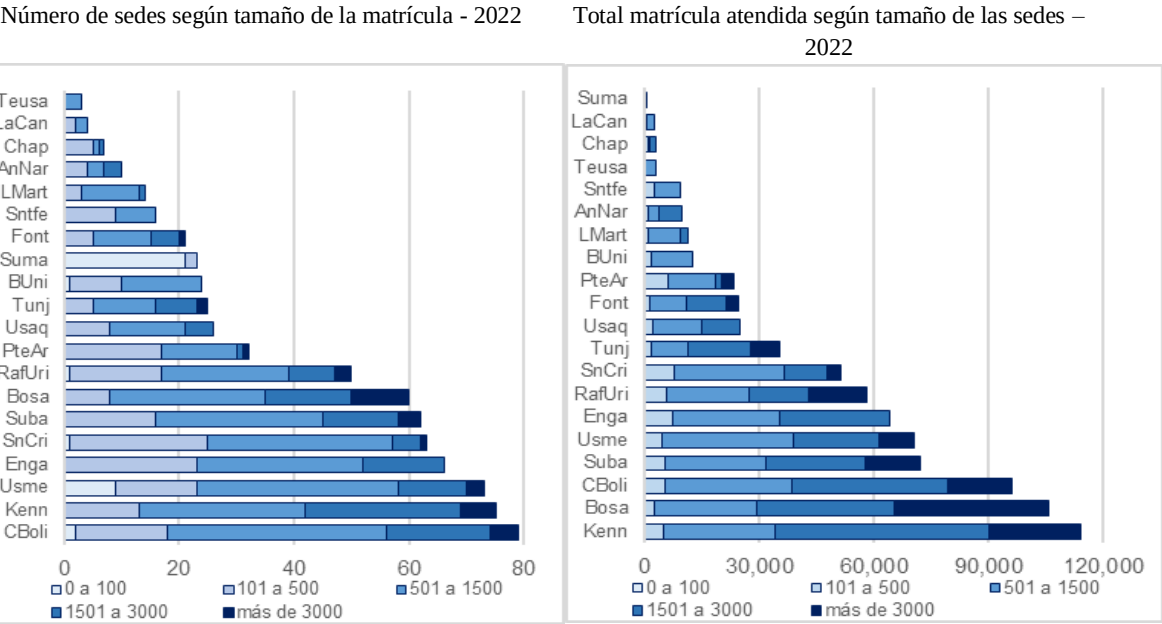
Gráfica 17. Proporción de la matrícula y de sedes, según tamaño (2022)



Fuente: SIMAT - Anexo 6A – SED. Corte 31 de marzo 2022.

Una reflexión similar a la planteada en el caso de los colegios distritales, en materia de estructura institucional entre localidades, se puede hacer respecto de las sedes, como lo muestra la gráfica siguiente, son marcadas las diferencias entre localidades respecto del número de sedes y la matrícula que atienden.

Gráfica 18. Matrícula y EE según tamaño del EE, por localidad



Fuente: SIMAT - Anexo 6A – SED. Corte 31 de marzo 2022.

2.3.3 Insuficiencia de infraestructura educativa

Aunque la SED ha implementado alternativas como los beneficios de movilidad para mitigar el déficit que se presenta en atención a población regular, se identifica el conjunto de las 7 UPZ deficitarias, en las que se ha visto la necesidad de recurrir a la contratación del sector no oficial.

Tabla 1. UPZ deficitarias del sector oficial en las que contratan con el sector no oficial (2021)

Número UPZ	Nombre de la UPZ	Preescolar	Primaria	Secundaria	Media	Total
71	TIBABUYES	-1.265	-1.551	-786	-141	-3.743
28	EL RINCON	-1.295	-1.355	-866	-27	-3.543
85	BOSA CENTRAL	-1.181	-1.415	-838	21	-3.413
65	ARBORIZADORA	-854	-1.286	-1.016	-173	-3.329
82	PATIO BONITO	-1.239	-1.123	-514	-137	-3.013
72	BOLIVIA	-196	-401	-264	-27	-888
70	JERUSALEM	-232	-157	-151	-29	-569
Total		-6.262	-7.288	-4.435	-513	-18.498

Fuente: SIMAT y Sistema de inscripciones de la SED (2021).

La implementación de jornada con ampliación del tiempo escolar es todavía un reto en la ciudad y el país. Los problemas de acceso en los colegios de la SED, en especial en aquellos que ofrecen la jornada única (solo un 19,37% de los estudiantes asiste en esta jornada) se relacionan con las características demográficas de la ciudad, así como su complejidad urbanística que no ha permitido que la infraestructura escolar se incremente lo suficiente como para mantener un alto porcentaje de estudiantes durante más tiempo en los colegios.

El número de colegios es insuficiente para satisfacer la necesidad de cupos, particularmente en algunos colegios oficiales localizados en zonas de mayor demanda. Al comparar la oferta de los colegios del distrito frente a la demanda efectiva oficial, se observa que para 2021 las localidades de Suba, Engativá, Bosa, Kennedy y Ciudad Bolívar son las que concentran la mayor cantidad de UPZ deficitarias. Se debe además considerar que la expedición del nuevo plan de ordenamiento territorial (POT) plantea retos importantes en la adopción de nuevos estándares en la construcción de un plan de infraestructura educativa.

Por nivel educativo, las limitaciones en infraestructura y capacidad afectan de manera particular a la educación inicial. Hoy, Bogotá no ha logrado garantizar que todas las niñas y niños mayores de 3 años estén en preescolar. Esto se relaciona en parte con que no todos los colegios oficiales ofrecen la educación preescolar completa, solo 179 de los 400 colegios oficiales oferta todos los grados de preescolar y, por tanto, una buena parte de la población infantil con rango de edades de 3 y 4 años, no se encuentran atendidos en el marco de la educación formal.

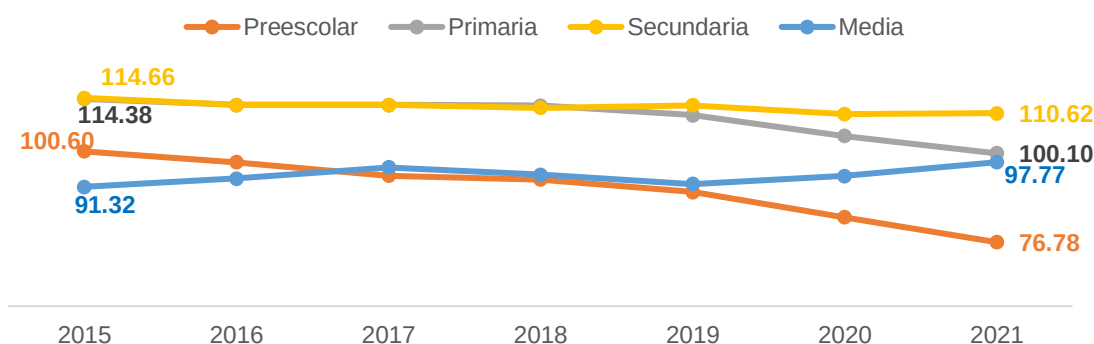
2.4 Acceso

Un de las grandes transformaciones introducidas al funcionamiento del sistema educativo colombiano durante la primera década del siglo XXI se orientó a garantizar el acceso de la población en edad escolar al sistema educativo. Para ello la Ley 715 de 2001, introdujo mecanismos como el Sistema General de Participaciones (SGP) y la asignación de estos recursos por estudiante atendido. En efecto Bogotá ha logrado ampliar el acceso y oferta del servicio educativo, con niveles cercanos al 100% en cobertura. Sin embargo, los retos permanecen, hoy el servicio educativo no llega a todas las

poblaciones y territorios con la oferta suficiente, persisten brechas urbano-rurales, entre localidades y entre poblaciones.

Una primera mirada al acceso se relaciona con la tasa de cobertura bruta que, si bien no es un indicador que permita conocer de manera fidedigna el estado de la cobertura del sistema educativo, da cuenta de la capacidad de absorción o de atención que presta. El indicador tiene en cuenta toda la población atendida, independientemente de la edad de los estudiantes, lo que significa incluir la población en extraedad.¹⁵ Esto explica que las tasas de cobertura bruta se sitúen por encima del 100%. Como lo muestra la gráfica siguiente, y producto de la caída de la matrícula descrita en páginas precedentes, el nivel de preescolar registra una disminución importante, de casi 25 puntos porcentuales en términos de cobertura. En media, por el contrario, se evidencia un ligero incremento, de cerca de 7 puntos porcentuales. Sin embargo, dicho incremento obedece a que la población de 15 y 16 años disminuye en mayor proporción que la reducción de la matrícula.

Gráfica 19. Tasa de cobertura bruta (2015-2021)



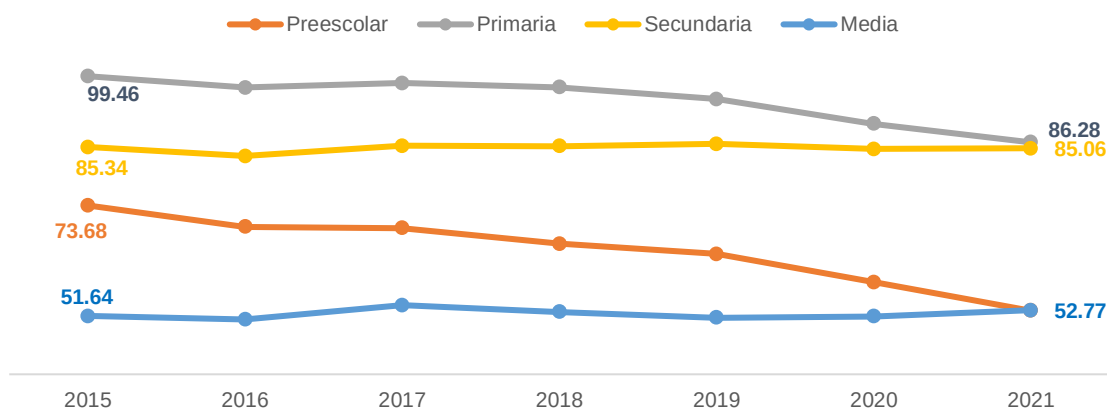
Nota: para preescolar solo se toma el grado de transición.

Fuente: Matrícula oficial 2015-2018 Sistema de Matrícula - SED y SIMAT, fecha de corte febrero de cada anualidad. 2019-2021 SIMAT fecha de corte 31 de marzo de cada anualidad. Matrícula no oficial 2015-2019 imputada del Censo C-600 de cada anualidad. 2020 - 2021 SIMAT fecha de corte 30 de septiembre. Proyecciones de población con base en el CNPV 2018.

A diferencia de la tasa de cobertura bruta, la cobertura neta mide la proporción de niñas, niños, adolescentes y jóvenes matriculados cuya edad corresponde a la establecida para el nivel educativo que cursa. La gráfica siguiente muestra una caída importante de la cobertura neta en preescolar, de más de 20 puntos porcentuales, al pasar del 73,7% en 2015 al 52,6% en 2021. Si bien, para el 2020 la caída pudo haberse debido a los efectos de la pandemia de Covid-19, es evidente que desde 2015 se viene experimentando una disminución progresiva del acceso a la educación preescolar, que en 2021 continuó. Otro nivel que ve disminuir la tasa de cobertura neta es primaria, con casi 12 puntos porcentuales. En los otros dos niveles, secundaria y media, la tasa de cobertura neta no presenta cambios importantes.

¹⁵ Tasa de cobertura bruta: relación entre el número de estudiantes matriculados en un nivel educativo respecto a la población en edad teórica para cursarlo

Gráfica 20. Tasa de cobertura neta

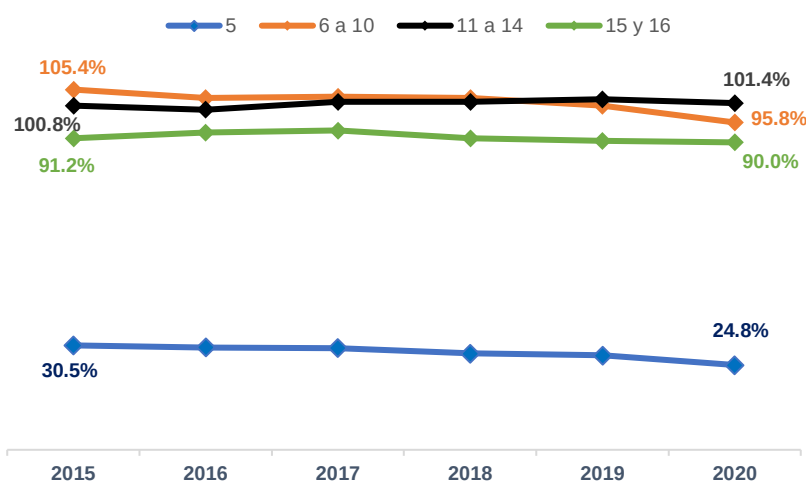


Nota: para preescolar solo se toma el grado de transición.

Fuente: Matrícula oficial 2015-2018 Sistema de Matrícula - SED y SIMAT, fecha de corte febrero de cada anualidad. 2019-2021 SIMAT fecha de corte 31 de marzo de cada anualidad. Matrícula no oficial 2015-2019 imputada del Censo C-600 de cada anualidad. 2020 - 2021 SIMAT fecha de corte 30 de septiembre. Proyecciones de población con base en el CNPV 2018.

Por último, la gráfica siguiente presenta la tasa de asistencia escolar, que corresponde a la proporción de la población en edad escolar que se encuentra asistiendo efectivamente al sistema educativo, independientemente del grado al que asista. Mientras que las tasas de cobertura centran su atención en los niveles educativos, la tasa de asistencia escolar se enfoca en los rangos de edad, lo que la convierte en un indicador más apropiado para evaluar el acceso al servicio educativo. Como lo muestra la gráfica siguiente, podría afirmarse que en el Distrito Capital a 2020, se había logrado el acceso universal de la población de 6 a 10 años y de 11 a 14 años. Por último, la población de 5 años ve disminuir su ingreso al colegio, con una caída de 6 puntos porcentuales. Lo anterior muestra que la problemática se sitúa en las poblaciones que asisten a preescolar y media, principalmente.

Gráfica 21. Tasa de asistencia escolar



Fuente: Matrícula oficial 2015-2018 Sistema de Matrícula - SED y SIMAT, fecha de corte febrero de cada anualidad. 2019-2021 SIMAT fecha de corte 31 de marzo de cada anualidad. Matrícula no oficial 2015-2019 imputada del Censo C-600 de cada anualidad. 2020 - 2021 SIMAT fecha de corte 30 de septiembre. Proyecciones de población con base en el CNPV 2018.

2.5 Permanencia y tránsito en el sistema educativo

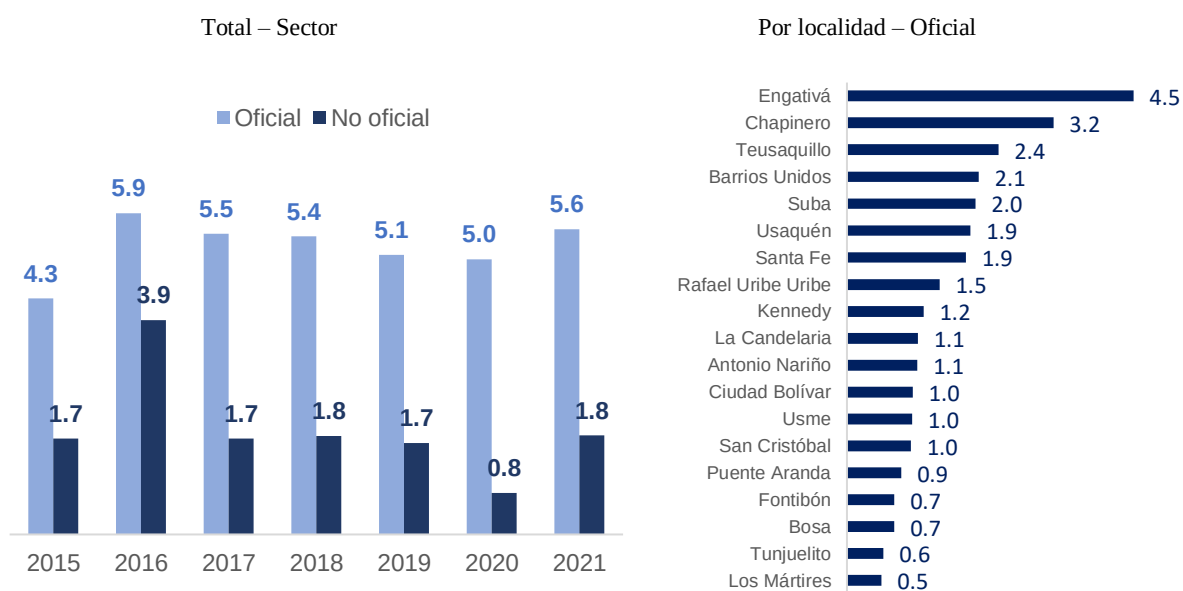
Además de garantizar el acceso de la población en edad escolar al sistema, otro de los grandes retos de la política educativa consiste en asegurar tanto la permanencia del estudiantado en la escuela, como su tránsito entre los diferentes grados que conforman la escolaridad. A este respecto, la presente sección aborda las tasas de eficiencia interna del sistema educativo en Bogotá D. C.

2.5.1 Tasa de Extra-edad

La tasa de extra-edad, según el Ministerio de Educación Nacional, muestra la proporción de alumnos que están cursando un grado o nivel educativo específico y que tienen una edad superior o inferior a la requerida para cursar dicho grado o nivel, lo que puede indicar por lo general retrasos en el proceso educativo y dar luces sobre la presencia o ausencia de acompañamiento al proceso pedagógico de cada estudiante.

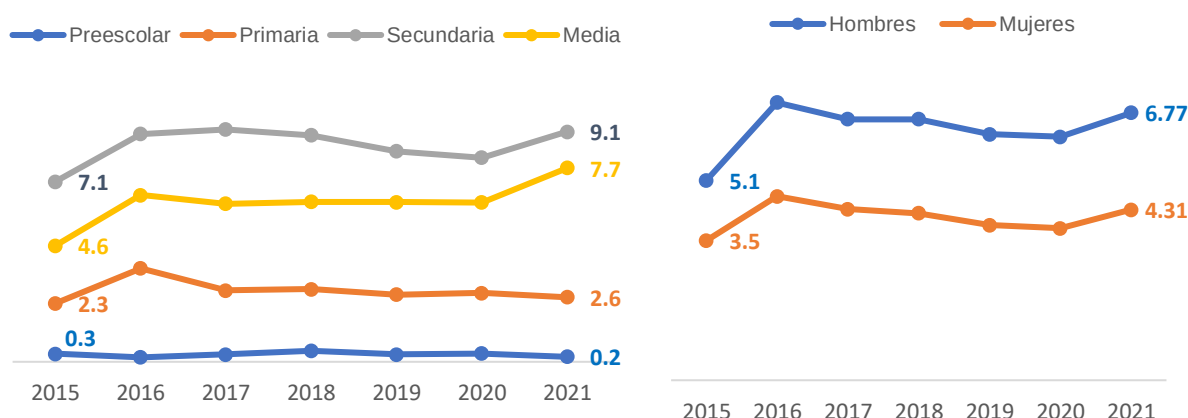
En el caso de Bogotá, el indicador ha sido sistemáticamente mayor en el sector oficial respecto al no oficial, la brecha para 2021 se ubicó en cerca de 3,8 puntos porcentuales. En los últimos años, la tasa de extra-edad en el sector oficial ha rondado el 5% y la incidencia de este fenómeno ha sido mayor en localidades como Engativá, Chapinero, Teusaquillo, Barrios Unidos y Suba que superan el 2% en la tasa.

Gráfica 22. Tasa de extra-edad (2021)



Fuente: SIMAT (2021)

Gráfica 23. Tasa de extra-edad sector oficial por nivel educativo y por género (2015-2021)



Fuente: 2015-2017 Censo C600. Desde 2018 SIMAT.

Al analizar el indicador en el sector oficial se tiene que las tasas son persistentemente más altas en los niveles de secundaria y media y que además su tendencia se había estabilizado hasta el año 2020. La tasa de extra-edad llega 9% en el caso de secundaria y el incremento en el último año es de un punto porcentual, en el caso de la educación media el incremento fue de 1,4 puntos porcentuales y en los últimos 6 años es el nivel con mayor crecimiento de población en extra- edad, con un crecimiento de 3 puntos porcentuales. En términos de género, aunque la tendencia al alza en los últimos años ha afectado tanto a hombres como a mujeres, la tasa de extra-edad es menor en casi 2,5 puntos porcentuales en las mujeres y se ubica en niveles inferiores al 5%.

2.5.2 Tasa de aprobación

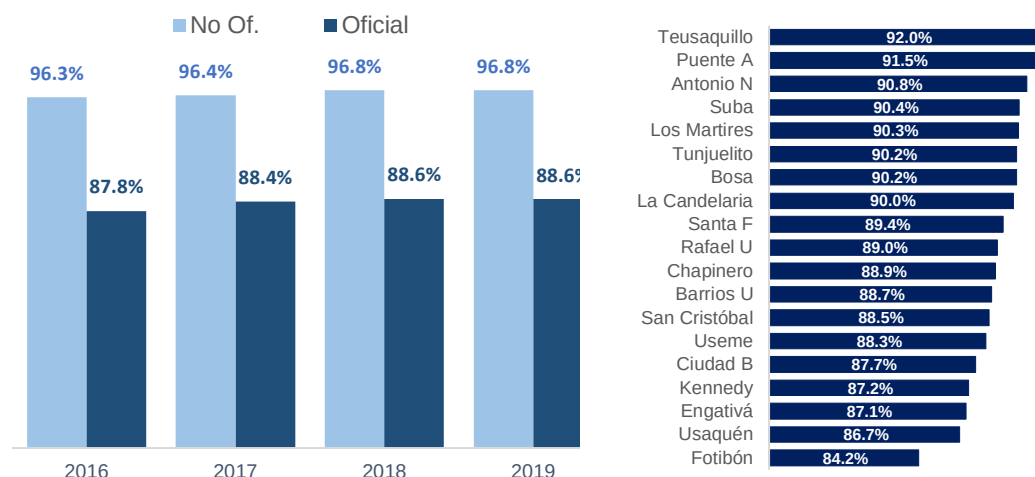
La tasa de aprobación escolar estima el porcentaje de alumnos que, al cumplir con los requisitos académicos exigidos para aprobar el año lectivo que cursan, son promovidos al grado siguiente. En este aspecto existen, por un lado, brechas importantes entre los colegios no oficiales y los oficiales que, en el total, llegan a los 8 puntos porcentuales.

Por otra parte, al analizar los resultados por localidad, se observan diferencias importantes entre ellas. Teusaquillo, que logra los mejores resultados, supera en casi 14 puntos porcentuales a Fontibón, cuyos resultados son los más bajos. Adicionalmente, también se observa que incluso la localidad con mejores resultados no logra equiparar los obtenidos por el conjunto de privados de la ciudad.

Gráfica 24. Tasa de Aprobación (2016-2019)

Total - Sector

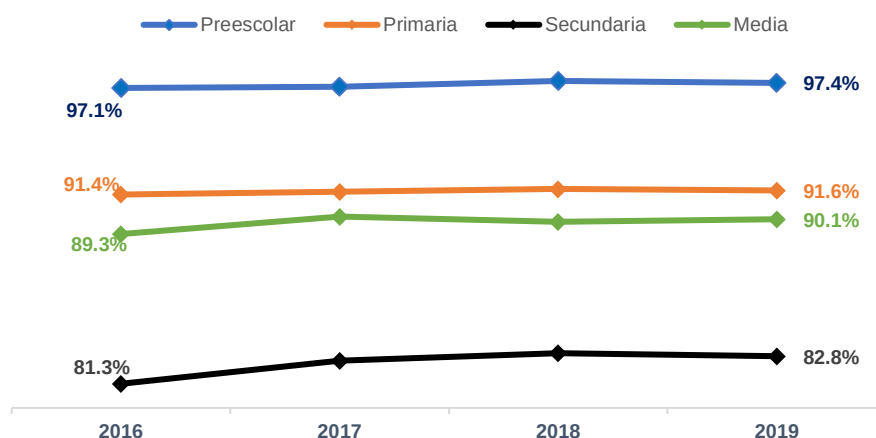
Por localidad – Oficial



Fuente: Censo C-600

Al analizar los resultados de los colegios distritales según el nivel educativo, la gráfica siguiente muestra pocos progresos en todos los niveles. Entre estos, en transición prácticamente toda la población infantil escolarizada es promovida al curso siguiente, 97,4% en 2019, seguido por la básica primaria con el 91,6%. La básica secundaria, por su parte, registra las tasas de aprobación más bajas, situadas en tan sólo el 82,8%.

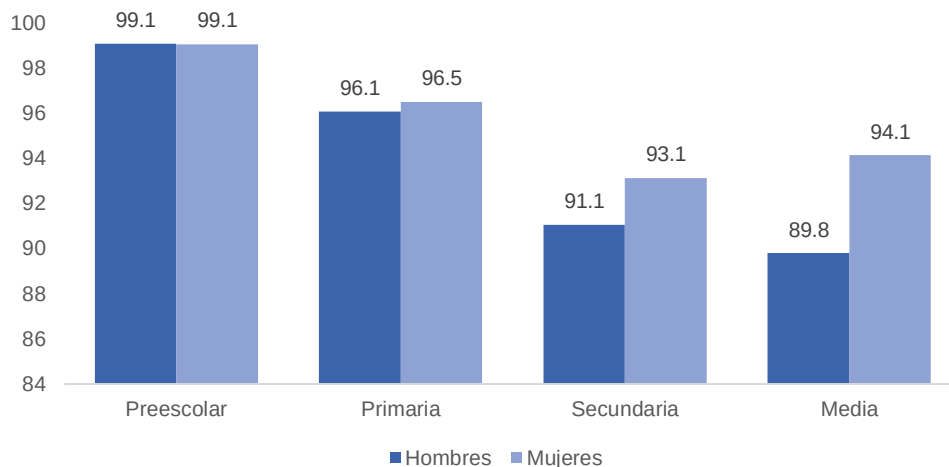
Gráfica 25. Tasa de aprobación del sector oficial por nivel (2016-2019)



Fuente: Censo C-600

En términos de género, se puede observar cómo las tasas de aprobación de las mujeres son mayores a las de los hombres a medida que avanzan los niveles educativos. En el año 2020, la tasa de aprobación de las mujeres fue 2% mayor que la de los hombres.

Gráfica 26. Tasa de aprobación del sector oficial por nivel educativo y sexo (2020)

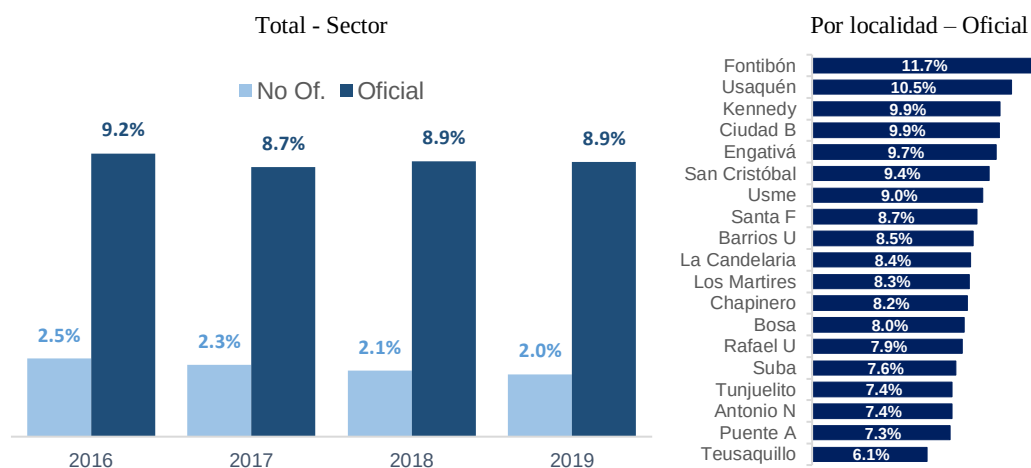


Fuente: Ministerio de Educación Nacional - MEN. Elaboración y cálculos: Oficina Asesora de Planeación - Grupo Gestión de la Información.

2.5.3 Tasa de Reprobación

Contrario al indicador anterior, la tasa de reprobación escolar estima el porcentaje de estudiantes que no cumplieron los requisitos académicos exigidos para aprobar el grado que cursaban y, por lo tanto, no fueron promovidos al grado siguiente.

Gráfica 27. Tasa de reprobación (2016-2019)

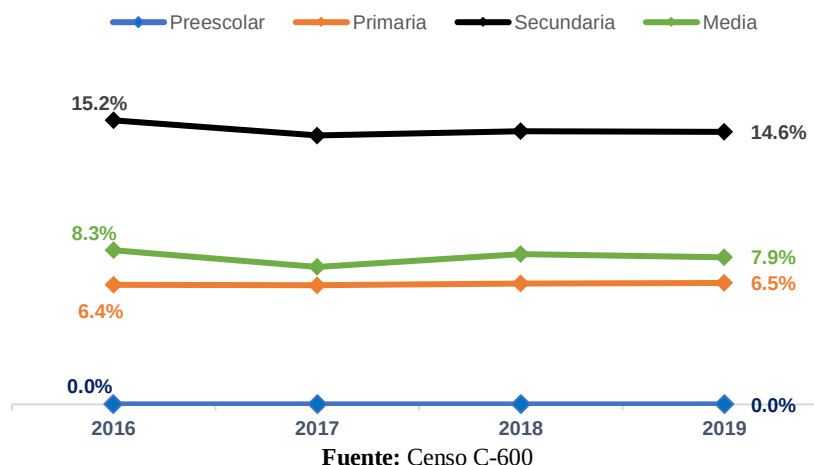


Fuente: Censo C-600

Lo primero que llama la atención son las grandes diferencias entre colegios privados y oficiales. Estos últimos multiplican por 4 la tasa de reprobación de los privados. Adicional a lo anterior, mientras en los privados se observa una reducción sostenida, aunque leve, en los colegios distritales no se da la misma tendencia. Por último, revisando los resultados por localidad, Fontibón y Teusaquillo se encuentran también en los extremos y el primero, con 11,7%, prácticamente duplica la reprobación del segundo (6,1%).

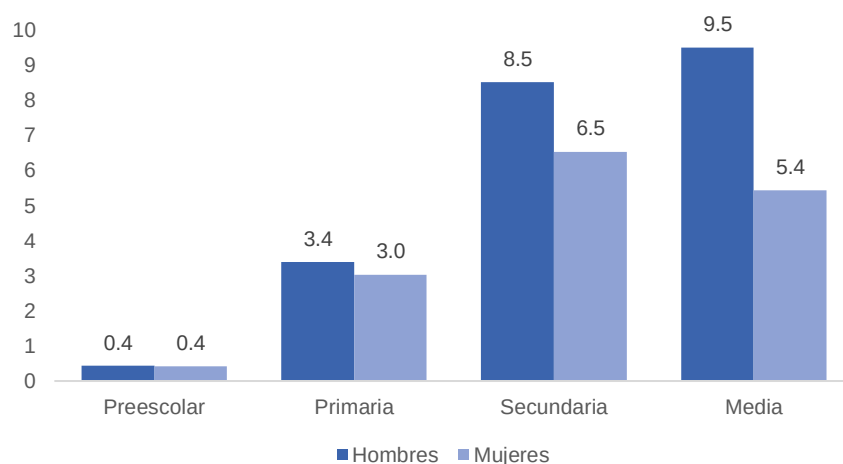
Por niveles educativos, la básica secundaria presenta altos niveles de reprobación, el 14,6% en 2019, si bien logró una ligera reducción respecto del 2015 (15,2%). La educación media, por su parte, presenta también altos niveles de reprobación, a pesar de ser la mitad de los de secundaria. Con una ligera caída entre 2015 y 2019 (4 puntos porcentuales), en el último año el indicador se situaba en el 7,9%.

Gráfica 28. Tasa de reprobación del sector oficial por nivel (2016-2019)



Por otra parte, la tasa de reprobación de los hombres es mayor en aproximadamente 25% a la tasa reportada por las mujeres, haciéndose mayor la brecha a medida que avanzan los niveles educativos.

Gráfica 29. Tasa de reprobación del sector oficial por nivel educativo y género (2020)

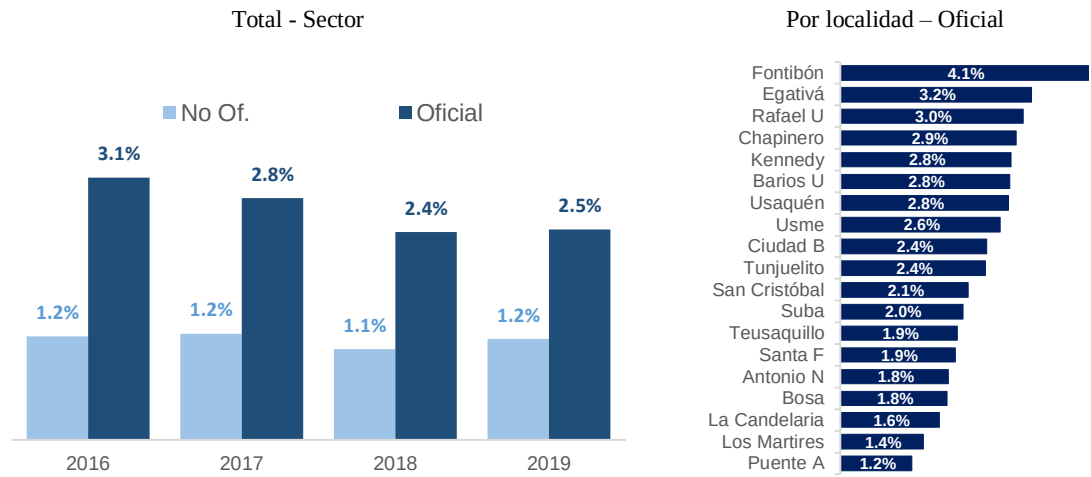


Fuente: Ministerio de Educación Nacional - MEN. Elaboración y cálculos: Oficina Asesora de Planeación - Grupo Gestión de la Información.

2.5.4 Tasa de Deserción

Por último, la tasa de deserción presenta el porcentaje de estudiantes que abandonan el sistema educativo antes de finalizar el año lectivo. Las razones asociadas a esta deserción son variadas y comprenden factores económicos, sociales y culturales del estudiantado y sus familias, al igual que aspectos relacionados con la prestación del servicio educativo y el desarrollo de los procesos de enseñanza/aprendizaje.

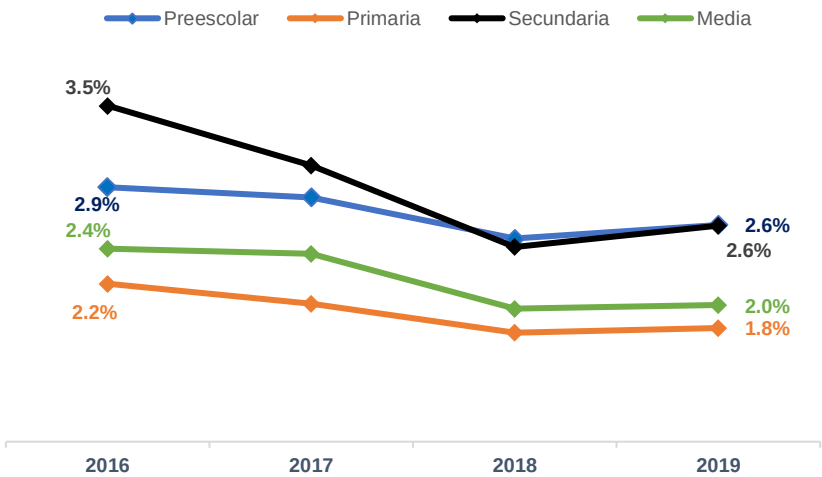
Gráfica 30. Tasa de Deserción (2016-2019)



Fuente: Censo C-600

La tasa de deserción, a diferencia de la de reprobación, muestra progresos en los colegios distritales durante el período cubierto por este diagnóstico, en la medida en que en todos los niveles educativos se observan disminuciones. La más importante de ellas se da en secundaria, que disminuye en 0,9 puntos porcentuales, al pasar de 3,5% a 2,6% entre 2016 y 2019, respectivamente. En primaria y en media, la reducción se sitúa en 0,4 puntos porcentuales, mientras en preescolar es de 0,3 puntos porcentuales.

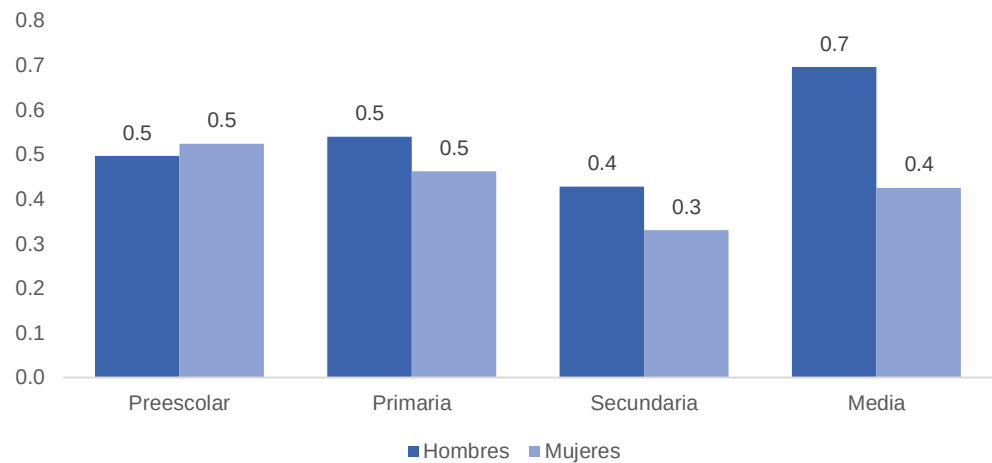
Gráfica 31. Tasa de deserción del sector oficial por nivel (2016-2019)



Fuente: Censo C-600

Como una aproximación a los temas de género, se observa en la siguiente gráfica cómo la tasa de deserción de los hombres es mayor a la de las mujeres desde la primaria y hasta la educación media. Esta tasa es aproximadamente 25% mayor para hombres que para mujeres en Bogotá.

Gráfica 32. Tasa de deserción del sector oficial por nivel educativo y sexo (2020)



Fuente: Ministerio de Educación Nacional – MEN. Elaboración y cálculos: Oficina Asesora de Planeación - Grupo Gestión de la Información.

Las razones para las altas tasas de deserción aun prevalentes en la ciudad, según la Encuesta de Deserción Escolar (EDDE, 2019), se relacionan con aspectos vinculados con la familia como cambios de domicilio de los hogares, problemas económicos en el hogar o necesidad de vincularse al mercado laboral. También por razones personales como dificultades académicas de los estudiantes, falta de interés en el estudio y en los contenidos y además por factores relacionados con las instituciones educativas como la ocurrencia frecuente de conflictos y violencia que afectan el clima escolar, así como la percepción de enseñanza no apropiada por parte de los docentes. Llama la atención que la razón relacionada con atender las actividades del hogar no es una de las principales y presentó una disminución entre 2015 y 2019. Adicionalmente, la EDDE ha revelado que la distancia entre el lugar de residencia y la institución educativa se constituye como uno de los factores que aún inciden sobre el proceso educativo y la permanencia escolar en la ciudad.

La EDDE también identifica que el sistema educativo tiene oportunidades de mejoró frente al proceso de matrícula. Entre un 12 y 18% de directivos y docentes de colegios considera que el proceso de matrícula puede mejorar para atender la población con discapacidad, talentos excepcionales, población víctima del conflicto armado y poblaciones vulnerables. Será fundamental para garantizar la equidad que la escuelas sea espacios libres de discriminación de cualquier clase.

2.5.5 Tasa de tránsito y educación posmedia

El actual sistema de educación posmedia de Bogotá tiene bajos niveles de acceso, permanencia y pertinencia, que no permiten a la población joven y adulta el tránsito en su trayectoria desde la educación media hasta el ingreso a la vida laboral, afectando directamente el cumplimiento de sus proyectos de vida. En consecuencia, un análisis de los posibles factores asociados a esta problemática ha permitido la identificación de cuatro aspectos, que impiden la garantía de condiciones para el logro de trayectorias educativas asequibles, equitativas, inclusivas, de calidad y una formación continua y permanente.

Acceso a la educación posmedia

Según el DANE, para el año 2022, nuestra ciudad cuenta con 1'908.158 jóvenes. De ese total, el 50,1% son hombres (956.195) y el 49,9% son mujeres (951.963). En 2021 el total de jóvenes que no estudian ni trabajan (NINIS) fue de 480.494, de los cuales 192.714 son hombres y 287.779 son mujeres. Además de ello, como lo señala el IDEP (2022), para el período comprendido entre 2009 y 2020 se evidencia que la proporción de NINIS en Bogotá que se encuentra en la edad de tránsito del colegio al mercado laboral es sistemáticamente mayor que aquellos que se encuentran en edad escolar. Desde 2017, se presenta una brecha que se ha ampliado, pasando de 4,5 puntos porcentuales a 4,7 en 2020. Lo anterior, en términos absolutos, implica que hubo un incremento en los NINIS de 15 y 19 años en la ciudad de 98.589 personas a 103.829, y para aquellos entre 20 y 24 años de 140.850 a 186.188. Además de ello, según el DANE, a 2021 el total de jóvenes que no estudian ni trabajan (NINIS) fue de 480.494, de los cuales 192.714 son hombres y 287.779 son mujeres. Las oportunidades de acceso a la educación para los jóvenes son un motor fundamental para la transformación de esta realidad.

De forma general, al analizar el ingreso a educación posmedia¹⁶, se tiene que la tasa de ingreso de Colombia es levemente menor a la de otros países. Para el grupo de personas entre 20 y 24 años este dato es menor para hombres que para mujeres (21% vs 24%) y para ambos grupos, es menor al promedio OCDE (29% en hombres y 37% en mujeres). Similarmente, se observa la misma situación para el grupo entre 25 y 29 años: tanto para hombres como para mujeres fue de 10% en 2019, mientras que el promedio OCDE fue 12% para hombres y 13% para mujeres.

De acuerdo con cifras del Ministerio de Educación Nacional, en 2020 Bogotá tuvo 715 mil estudiantes en educación superior (más de 30% de la matrícula total del país), de los cuales 642 mil están en pregrado y 73 mil en posgrado. Los niveles predominantes son la formación universitaria con 472 mil estudiantes y la tecnológica con 143 mil. La matrícula está concertada en las universidades privadas que albergaron a 496 mil estudiantes, frente a 219 de las universidades públicas. Adicionalmente, el 53% de la matrícula es de género femenino, mientras que el 47% se registra como masculino. Por último, la tasa de tránsito inmediato en Bogotá 48,2%, frente al 40% que registra el total del país.

En ese sentido, es necesario analizar los factores que limitan el acceso a educación posmedia en el país y, particularmente en el distrito. En primer lugar, la calidad de la educación media parece ser insuficiente para garantizar el ingreso a educación posmedia de forma armónica para toda la población

¹⁶ Dentro del documento, la educación posmedia se relaciona con todos los niveles de educación profesional (técnica, tecnológica y universitaria), formación para el trabajo y desarrollo humano, además de la educación posgradual y certificación de habilidades y competencias.

joven del distrito. Al respecto, los datos del ICFES evidencian brechas considerables de desempeño en las pruebas Saber 11 tanto entre colegios oficiales y privados, como entre localidades, como se muestra posteriormente en este capítulo.

Esto refleja las amplias brechas de conocimientos entre distintos estudiantes egresados de media y que, de entrada, generan dificultades en el acceso y permanencia en programas de educación posmedia.

Ahora bien, al momento de iniciar el proceso de ingreso a programas de educación posmedia, es relevante identificar los obstáculos que enfrentan las personas del distrito. Así, resaltan las insuficientes alternativas de financiación que representan un reto para el acceso a educación posmedia. En la actualidad, los estudiantes pueden financiar su educación posmedia mediante (i) apoyos del Gobierno nacional o distrital; (ii) créditos educativos con la banca comercial y el ICETEX; (iii) recursos propios o de sus familias; o, (iv) becas. No obstante, estas alternativas siguen siendo insuficientes, en cuanto al número de personas que no pueden acceder a ninguno de estos mecanismos es amplio (PNUD, 2021).

En particular, los programas más emblemáticos de financiación tanto a nivel nacional como a nivel distrital tienen un énfasis en población que, si bien puede ser vulnerable desde el punto de vista socioeconómico, en general cumple criterios de desempeño académico sobresaliente en la media. Como resultado, se pueden profundizar las brechas preexistentes con aquellas personas que, además de enfrentar barreras socioeconómicas para el financiamiento de sus estudios, no contaron con los mejores resultados durante su educación media¹⁷.

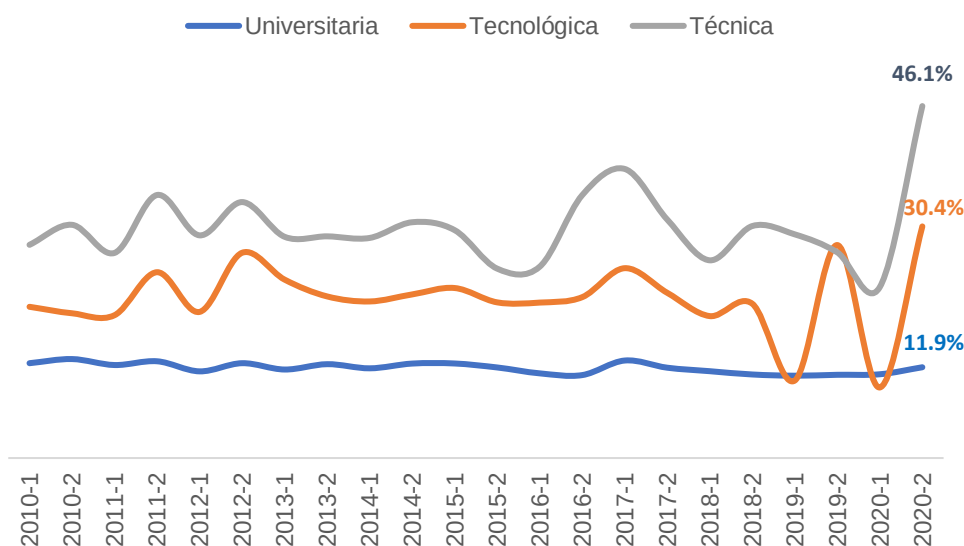
Igualmente, existen obstáculos relacionados con la información que es entregada sobre la oferta de educación posmedia, opciones de financiación y empleabilidad. La implementación de la estrategia de orientación socio-ocupacional del distrito, si bien tiene como objetivo brindar información pertinente a la juventud de la ciudad para que hagan su tránsito a la educación posmedia, sigue teniendo un alcance limitado. Según datos de la Secretaría de Educación del Distrito, en 2017, 76 instituciones educativas distritales (IED) fueron acompañadas con la estrategia *Yo Puedo Ser*, y en 2020 este número ascendió a 160 IED. Sin embargo, a pesar de este incremento en cobertura, las horas de acompañamiento por IED disminuyeron entre 2017 y 2020. Por lo tanto, vale la pena revisar la pertinencia e impacto de este acompañamiento para verificar que sea suficiente y, en efecto, cumpla su objetivo, además se deben revisar las estrategias de comunicación del distrito para que tengan mayor alcance y valor agregado.

Permanencia en la educación posmedia

En términos generales, de acuerdo con información del SPADIES, la deserción anual en instituciones muestra un comportamiento relativamente constante en el periodo 2010-I al 2020-II, oscilando alrededor del 12%. No obstante, al hacer el análisis de la deserción anual de programas por nivel educativo se refleja la amplia brecha entre niveles, que se vio profundizada en 2020-II, lo cual es coincidente con el inicio de la pandemia por COVID-19 y la implementación de medidas de contención en el distrito.

¹⁷ El programa Jóvenes a la U en su primera convocatoria benefició a 3.855 estudiantes, de los cuales 338 son víctimas del conflicto armado.

Gráfica 33. Deserción anual de programas por nivel formativo 2010-2020

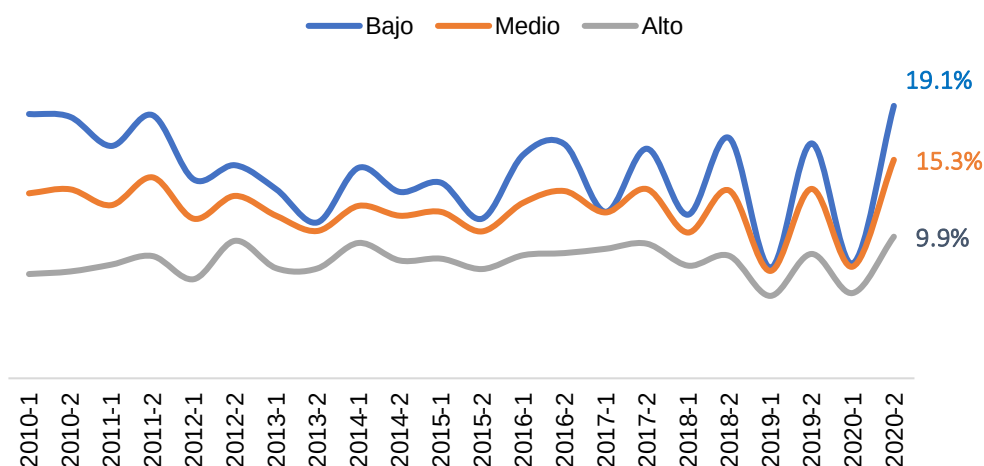


Fuente: SPADIES, abril de 2022.

En adición a esto, factores socioeconómicos y académicos pueden ser relevantes para determinar la capacidad de un estudiante de permanecer en educación posmedia (Ministerio de Educación Nacional, 2009). En ese sentido, los datos para el distrito reflejan mayores niveles de deserción anual de instituciones para personas de los estratos socioeconómicos más bajos y con clasificaciones de resultados en las pruebas de Estado más bajas. De hecho, para 2020-II la tasa de deserción anual de instituciones fue de 19,0% y 16,8% en los estratos 1 y 2 respectivamente, mientras que, para los estratos 5 y 6 estas tasas llegaron al 7,9% y 6,3% respectivamente. Por su parte, existe una mayor vulnerabilidad ante la deserción de aquellas personas con resultados más bajos en las pruebas de Estado¹⁸.

¹⁸ La deserción es un fenómeno dinámico y puede ocurrir en distintos momentos del tiempo y tener múltiples causales. La literatura concuerda en que la falta de preparación en la media para los retos académicos de la educación media puede generar frustraciones que derivan de decisiones de retiro. La proxy más claro de la preparación académica son los resultados en las pruebas de Estado. Ver, por ejemplo, DesJardins, 2003.

Gráfica 34. Tasa de deserción anual de IES del distrito por clasificación en el examen de estado (2010-2020)



Fuente: SPADIES, abril de 2022.

Por otra parte, la oferta de programas de educación posmedia y la ubicación de las instituciones se caracteriza por estar concentrada y centralizada y, por lo tanto, puede profundizar las problemáticas ya mencionadas. En primer lugar, el 58% de las Instituciones de Educación Superior se encuentra en Chapinero, Santafé y Usaquén y el 46% de las Instituciones de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano se encuentra en Chapinero, Santafé, Antonio Nariño, Puente Aranda y Suba. En este caso, la concentración espacial puede generar dos efectos no deseables: (i) bajos incentivos al ingreso y permanencia en instituciones de educación posmedia para los jóvenes que viven en las localidades más alejadas por cuenta de mayores costos de transporte; e, (ii) incentivos a escoger programas ofrecidos en las instituciones (IES o IETDH) más cercanas al lugar de residencia que pueden ser, en algunos casos, diferentes al programa deseado por cada estudiante y pertinente para su proyecto de vida.

Similarmente, la oferta educativa se encuentra concentrada por área de conocimiento, lo cual puede incidir negativamente en la escogencia de programas de educación posmedia por parte de cada estudiante y generar incentivos a desertar. De acuerdo con Castaño, et al. (2008), en la literatura existente es posible identificar numerosos factores que pueden incidir en la decisión de desertar de un programa académico, siendo uno de ellos los académicos. Estos incluyen temas relacionados con la orientación profesional, el rendimiento académico, insatisfacción con el programa elegido, entre otros.

Al analizar la información de Bogotá se evidencia que las 122 instituciones de educación superior activas actualmente ofrecen un total de 4.310 programas, de los cuales el 25% son en el área de conocimiento de economía, administración, contaduría y afines (SNIES, 2022). Por su parte, existen 442 IETDH activas que ofrecen 1.442 programas, de los cuales el 36,6% de los programas técnicos ofrecen certificaciones en el área de desempeño de ventas y servicios.

Ahora bien, la poca diversidad temática de los programas de educación posmedia puede generar desplazamientos de la matrícula hacia áreas de conocimiento con una mayor disponibilidad de cupos, haciendo que no toda la población ingrese a los programas deseados (en el caso que estos tengan una baja oferta de cupos). En últimas, esto se puede traducir en mayores niveles de deserción teniendo en

cuenta lo expuesto anteriormente, es decir, la insatisfacción con el programa académico elegido, como factor que incide negativamente en la posibilidad de desertar.

Así mismo, Castaño, et al. (2008), identifica las características institucionales como relevantes para la permanencia de los estudiantes en sus programas académicos, esto es, las interacciones disponibles entre cada estudiante, las instituciones, profesores, etc.; la disponibilidad de acompañamiento institucional; entre otros. Si bien esto resulta de gran importancia, la disponibilidad de datos al respecto es insuficiente y puede variar de forma considerable entre instituciones, dependiendo de sus apuestas particulares en temas de bienestar universitario. En consecuencia, tanto contar con un sistema sólido de bienestar estudiantil como con información sobre los procesos que llevan las instituciones al respecto, puede tener gran impacto sobre las decisiones de desertar de la población estudiantil.

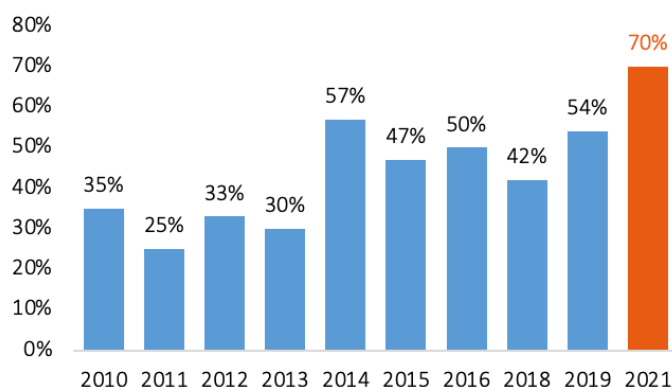
Finalmente, los procesos de homologación tienen una gran incidencia en la deserción en educación posmedia, en el sentido que fomentan rutas formativas flexibles que se adaptan a las necesidades de los estudiantes y persiguen la permanencia en el sistema, no obstante, algunas de las iniciativas más emblemáticas del distrito como el Fondo FEST y el Fondo de víctimas del conflicto armado se han caracterizado por pocas opciones de homologación (PNUD, 2021)¹⁹. Con esto en mente, el programa Jóvenes a la U incorpora en sus lineamientos el fortalecimiento del esquema de certificaciones y la homologación de los créditos cursados en las instituciones que hacen parte del programa, sin embargo, esta estrategia sigue contando con recursos y cupos limitados, y enfrenta problemas relacionados con la deserción de la población estudiantil de los cursos inscritos.

Pertinencia de la educación posmedia

La baja articulación entre la oferta educativa, la demanda laboral y los intereses de la ciudadanía, impide que los procesos, contenidos y fines educativos sean pertinentes a los entornos productivos. Una de las principales problemáticas es el desconocimiento de las necesidades de los diferentes sectores, que se evidencia en la escasez de talento. En 2021 el 69% de los empleadores a nivel mundial declaró tener dificultades para cubrir las vacantes necesarias, la tasa más alta en la última década. Aunque el reporte colombiano se encuentra muy cerca de este promedio (70%), la diferencia principal radica en que la expectativa de contratación es tan solo del 5%, muy baja en comparación con otros países de la región (Manpowergroup, 2022). En Bogotá, un estudio de cierre de brechas para diferentes sectores productivos realizado en 2020 por la Cámara de Comercio de Bogotá y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), identificó en ocho sectores estudiados, que la brecha más reportada es la de pertinencia con una frecuencia de 26,2% seguido por la brecha de calidad en competencias técnicas con un 21,39% y, por las brechas de cantidad explicadas por la baja capacidad de atracción y retención del capital humano relevante del sector con un 16,57 % y por el déficit de oferta de programas de formación con un 14% (PNUD, 2020).

¹⁹ Estrategia de Educación Media y Superior Incluyente, Flexible y Diversa.

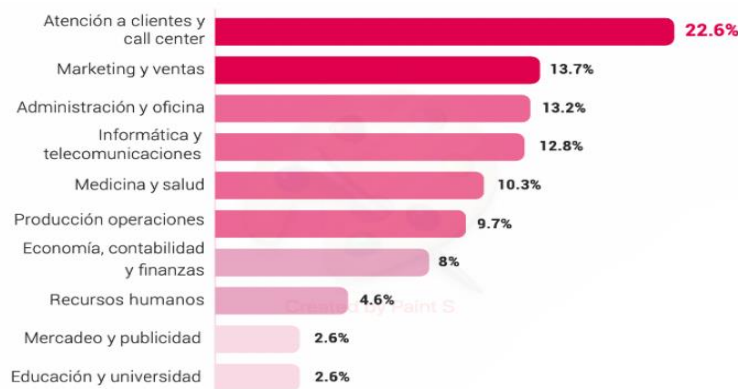
Gráfica 35. Porcentaje de empleados colombianos en dificultades para cubrir vacantes (2010-2021)



Fuente: Atenea a partir de Manpowergroup.

Para hacer frente a las necesidades de la cambiante economía global, existe un consenso general en cuanto a la necesidad de aumentar el nivel de competencias de la fuerza laboral, principalmente en habilidades relacionadas con la gigantesca transformación digital en medio de la pandemia. A 2021, los roles más demandados a nivel global fueron los relacionados con operaciones y logística y manufactura y producción (ManpowerGroup, 2021). Para el caso de Colombia, un vistazo a las categorías más demandadas en ofertas del mercado laboral permite reconocer que la necesidad de atender a requerimientos, soportes en trámites y compras, llevó al aumento en la demanda de talento relacionado principalmente con atención al cliente (22,6%) y Marketing y ventas (13,7%) (Talent pitch, 2022).

Gráfica 36. Categorías que más demandan talento en Colombia 2022



Fuente: Talent pitch, tomado en marzo de 2022.

Además de las habilidades informáticas y los conocimientos en un segundo idioma, las llamadas habilidades blandas, son un factor diferencial a la hora de seleccionar el talento más apto, permitiendo a candidatas y candidatos tener un perfil más competitivo para el medio.

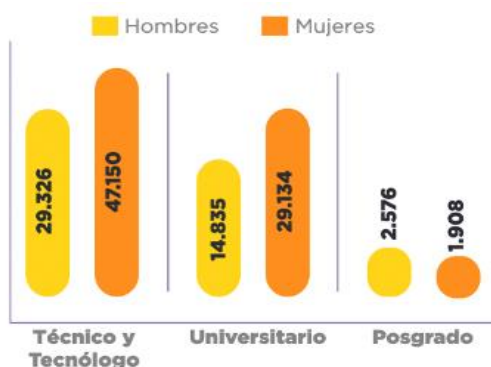
Aunque no se cuenta con investigaciones en cada sector que permitan evaluar las posibles causas asociadas a esta brecha de pertinencia, existen estudios, sobre todo en el sector de las TIC, que permiten

relacionarla con **problemas en la oferta educativa**. En Bogotá, la demanda de talento digital supera por más del doble la oferta disponible en la ciudad y aunque es la región con mayor concentración de oferta (58%), esta se encuentra distribuida principalmente en IES privadas (76%), dificultando el acceso a la población en general (Includere: Mapa de Talento digital 2022). La disparidad entre los contenidos de los programas educativos y las competencias necesarias actuales y futuras, ha llevado a una alta rotación de cargos en este sector, que dificulta la continuidad de procesos, aumentando los costos asociados a entrenamiento y disminuyendo la productividad de este.

Sumado al dinamismo del mercado laboral, hay poco reconocimiento de los intereses, necesidades y talentos de jóvenes y adultos. Las condiciones de trabajo derivadas de la pandemia generaron nuevas tendencias en las necesidades manifestadas por los trabajadores a nivel mundial. Los jóvenes en Colombia reconocen la importancia del desarrollo de nuevas habilidades, el 70% de los jóvenes manifiesta tener dificultades para conseguir empleo (por debajo del 80%, promedio de Latino América), principalmente por la falta de experiencia (58%), falta del dominio de un segundo idioma (17%) y falta de conocimientos o habilidades técnicas (15%) (JAAmericas- ManpowerGroup, 2020).

Además, las pocas estrategias de comunicación e información sobre las prácticas laborales, primer empleo, empleo digno, derechos laborales y agencias de empleo derivan en un aumento de la tasa de desempleo. A nivel mundial, en países de la OCDE 2021, Colombia ocupó en tercer lugar entre los países con mayor desempleo juvenil (OCDE, 2021). En Bogotá, de acuerdo con el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), la tasa de desempleo de jóvenes a 2021 fue de 17,8%, superior en casi 2 puntos al promedio general en Colombia, pero inferior al promedio general de Latino América y el caribe (23,8%) (OIT, 2021). El 45% de los jóvenes no tienen acceso a educación, no trabajan o trabajan en empleos informales, estos jóvenes son los denominados Jóvenes con Potencial, una alternativa propuesta por GOYN Bogotá para cambiar la narrativa detrás de los ninis (ni estudia ni trabaja) y los jóvenes en la informalidad, con el fin de destacar el potencial que se ve limitado por barreras y factores externos a ellos (GOYN, 2021). Los jóvenes que no estudian ni trabajan en Bogotá son, con mayor frecuencia, mujeres de 22 años que terminaron el colegio, pero no continuaron su trayectoria educativa. Las mayores barreras para acceder al mercado laboral las enfrentan aquellos jóvenes egresados de programas técnicos y tecnológicos, siendo el 61% de los jóvenes desconectados del mercado laboral formal, seguidos del 35% que tienen formación universitaria y el 4% que tiene formación de posgrado.

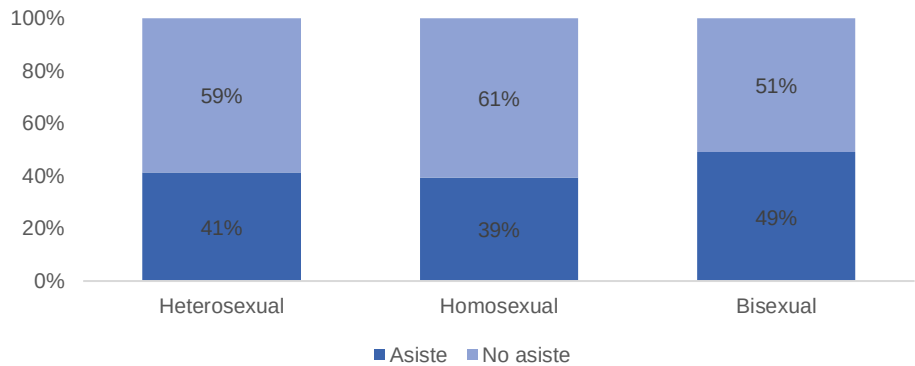
Gráfica 37. Jóvenes con potencial desconectados del mercado laboral-Bogotá 2020



Fuente: GOYN, tomado en 2021

Por otra parte, sobre la población LGBTI, se cuenta con información de personas de 18 a 24 años que no asisten a educación formal. Uno de los elementos fundamentales para considerar para la población LGBTI en Bogotá es la manera en la que desarrollan su proyecto de vida. El Diagnóstico y recomendaciones para la inclusión laboral de los Sectores Sociales LGBTI (SDP, 2022) hace énfasis en dos elementos puntuales: 1) incentivos para la vinculación de esta población al sistema educativo y 2) implementación de programas socio-ocupacionales en la media para la definición del proyecto de vida. Como el mismo documento lo menciona, para el primer tema la SED cuenta con modelos educativos flexibles que permiten que las persona en extraedad accedan al sistema educativo. En 2022, a través del convenio la Secretaría Distrital de la Mujer, la SED 9 estudiantes LGBTIQ+ recibieron el título de bachiller²⁰. En el mismo sentido, la SED cuenta con el programa *Yo puedo ser*, que busca precisamente que las y los estudiantes tomen decisiones informadas sobre su acceso a la educación posmedia. En esta política que busca continuar y mejorar el desarrollo de esos programas.

Gráfica 38. Población de 18 a 24 años por orientación sexual según asistencia a un establecimiento educativo en Bogotá



Fuente: Encuesta Multipropósito de Bogotá (EMB) 2021

Capacidad institucional del sistema de educación posmedia

En primer lugar, existe una clara relación entre las capacidades de financiación del sistema de educación posmedia y el desempeño de este. En el nivel internacional, específicamente entre los miembros de la OCDE, Colombia es el país que menos invierte en instituciones de educación terciaria por estudiante a tiempo completo: 2.863 dólares PPP, mientras que el promedio de la OCDE es de 11.628 dólares PPP (OCDE, 2021). Esto puede reflejar problemas de financiación del sistema a nivel distrital que recibe parte de sus recursos mediante transferencias de la Nación, y teniendo en cuenta

²⁰ Mediante el Convenio No 914 del 2021 entre la Secretaría de Educación del Distrito y la Secretaría de la Mujer el cual busca desarrollar estrategias metodológicas de educación inclusiva en las aulas refugio con el propósito de garantizar el derecho a la educación de mujeres víctimas, acogidas bajo medida de protección judicial en casas refugio de la Secretaría de la Mujer, desde un enfoque diferencial con perspectivas de género y derechos, que permita facilitar su permanencia y promoción en el sistema de educación formal para contribuir a la construcción y reconstrucción de sus proyectos de vida, beneficiando a 20 mujeres víctimas de violencia y 28 estudiantes hijos de las mujeres que hacen parte de las Casas Refugios, 6 estudiantes recibieron su título de Bachiller en el primer semestre del 2022.

que Colombia es uno de los países miembro de la OCDE con una mayor participación del gasto público en la financiación del sistema (79,7% vs 69,9% promedio OCDE). Esta problemática se añade a la identificada en el subtítulo de acceso, desde el lado de la demanda.

La débil capacidad institucional se debe a factores como la baja cualificación Institucional y de talento humano para responder a las necesidades actuales. A diciembre de 2021, la ciudad contaba con 122 Instituciones de Educación Superior activas, de las cuales 102 son de carácter privado y, los 20 restantes son de carácter oficial. Por carácter académico es posible clasificar a las IES así:

Tabla 2. Estrategias de armonización y definición de núcleos básicos (2021)

Carácter académico	Sector		
	Oficial	Privado	TOTAL
Institución Técnica Profesional	0	13	13
Institución Tecnológica	1	17	18
Institución Universitaria/Escuela Tecnológica	13	47	60
Universidad	6	25	31
TOTAL	20	102	122

Fuente: Atenea a partir del SNIES (2021).

Del total de instituciones, tan solo 28 son acreditadas de alta calidad (23 privadas y 5 oficiales), lo cual equivale al 23,0% de las IES. Al analizar por carácter académico, 22 de las IES acreditadas de alta calidad son universidades y las restantes (6) son instituciones universitarias/escuelas tecnológicas. Respecto a los datos de ETDH, el distrito cuenta con un total de 442 instituciones activas para este tipo de formación, de las cuales 58 (13,1%) cuentan con certificado de calidad vigente (112 cuentan con certificado de calidad en alguno de sus estados, es decir, suspendida, vencida, primera vez, cancelada o renovada). A su vez, estas instituciones suman un total de 2.455 programas activos, de las cuales 378 (15,4%) tienen certificado de calidad vigente (653 cuentan con certificado de calidad en alguno de sus estados). El 97,1% de las instituciones para este tipo de formación son de carácter privado (429), ya que tan solo hay 2 de carácter mixto y 11 oficiales en el distrito.

En cuanto a la formación docente, según datos del SNIES 2020 solo el 10 % de los docentes de IES en Bogotá tiene como nivel máximo de formación doctorado, mientras que el mayor porcentaje (40%) tiene estudios de maestría (SNIES, 2020), lo que evidencia interrupciones en la trayectoria de formación docente, que se ve reflejado en la baja producción investigativa del país, Colombia ocupa el puesto 48 en cantidad y calidad de publicaciones (Scimago Journal & Country Rank, 2020). Adicionalmente, se evidencian diferencias de género en la distribución de profesionales docentes, en Colombia a 2019 las mujeres representaban solo el 38% de profesores en educación terciaria, por debajo del 44%, promedio de países de la OCDE (OCDE, 2022)

Además de la formación investigativa específica, existe una necesidad apremiante de formación en habilidades digitales, de segundo idioma y socioemocionales. A pesar de que el 75% de los países pertenecientes a la OCDE desarrolló durante la pandemia herramientas de auto aprendizaje para el desarrollo de habilidades informáticas en enseñanza remota, la gran mayoría de herramientas no fueron específicas a los contenidos ni se relacionaron con las habilidades prácticas de cada profesión

(UNESCO, 2022). A nivel nacional, desde 2013 el Gobierno junto con MINTIC vienen adelantando acciones para fomentar la formación docente en habilidades TIC y bilingüismo, ofreciendo capacitaciones gratuitas. Durante la pandemia el Ministerio de Educación puso en marcha el “banco de docentes elegibles”, capacitando a docentes de formación básica y media en programación y pensamiento computacional, y el programa “plan padrino”, que buscaba promover el intercambio de capacidades y experiencias pedagógicas entre instituciones de educación superior en torno al uso y apropiación de las TIC en los procesos formativos; sin embargo, aún falta cobertura a nivel distrital y las estrategias de capacitación en competencias socioemocionales están dirigidas únicamente a la formación de la población estudiantil (UNESCO, 2021).

Por otra parte, contar con un sistema de información claro, pertinente e interconectado es clave para fomentar la toma de decisiones basadas en evidencia. Es fundamental que desde el Distrito promovamos la interoperabilidad de los sistemas y complementamos la información que no se recoge por parte del Gobierno Nacional y que es útil para el desarrollo de nuestras estrategias. En particular, es fundamental avanzar en la trazabilidad de los estudiantes a lo largo de la trayectoria de formación y los intercambios de información académica entre universidades para facilitar homologación y otras flexibilidades para el acceso al sistema.

2.6 Calidad de la educación: Pruebas Saber-11

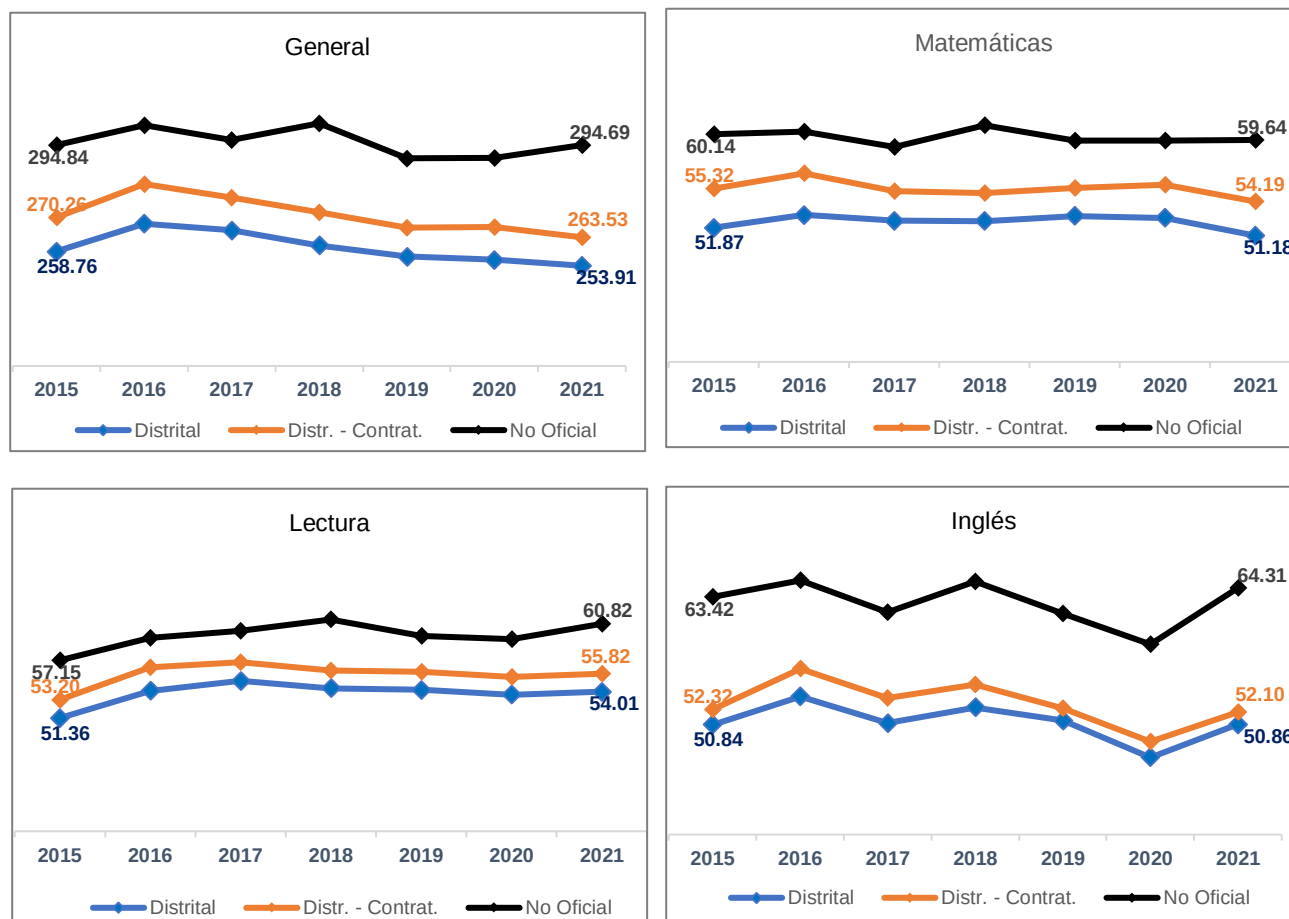
Desde la introducción, por mandato legal, de la evaluación censal de la calidad de la educación las Pruebas Saber se constituyeron en indicador de excelencia, para medir el estado y evolución de la calidad de la educación en el país. Más precisamente, de los resultados de los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo de competencias. Desde entonces, las Pruebas Saber de grado 11 entraron a formar parte de un conjunto de indicadores que incluían también los grados 3, 5, 7 y 9. Sin embargo, después del año 2017, el Ministerio de Educación decidió dejar de evaluar la educación básica. Desde entonces, las Pruebas Saber 11 constituyen el único referente de estas cualidades que continúa siendo aplicado de forma masiva a la población estudiantil que culmina la educación media.

La gráfica siguiente describe la evolución de los resultados en Saber 11 distritales, en administración y no oficiales. Se omiten los resultados de estudiantes atendidos mediante contratos de prestación del servicio con colegios privados al igual que los establecimientos de régimen especial. Lo anterior en la medida en que la población que atienden es muy reducida.

Se evidencia diferencias importantes entre los colegios privados y los colegios distritales, con mejores resultados promedio por área para los primeros sobre los segundos. Aunque entre 2015 y 2021, los colegios distritales y en administración mejoran en lectura en línea con la tendencia general, los resultados en matemáticas e inglés presentan una tendencia decreciente, que para el caso de inglés repuntó en el último año.

Esto es preocupante no solo porque las habilidades básicas de escritura, lectura y matemáticas parecen presentar deficiencias relevantes sino porque los estudiantes enfrentan barreras posteriores para acceder a educación posmedia al no adquirir saberes pertinentes y necesarios en la sociedad actual.

Gráfica 39. Puntaje promedio Pruebas Saber-11 (2015-2021)



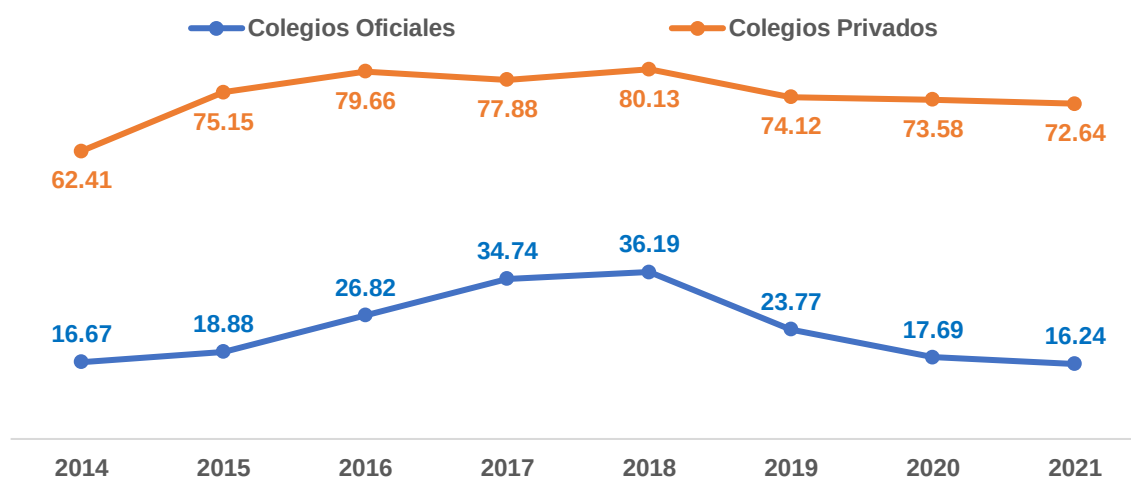
Fuente: SED - Dirección de Evaluación de la Educación sobre Pruebas Saber 2021

La brecha en el aprendizaje de los estudiantes de colegios oficiales y privados sigue siendo crítica, pues sólo el 16,24% de colegios oficiales está en niveles A + y A en la Prueba Saber 11, mientras que en los colegios privados este porcentaje es del 72,6%. Esta brecha es aún más significativa si se tiene en cuenta el aprendizaje de otras lenguas. Las brechas se evidencian también en la dimensión territorial. Los colegios públicos rurales son en promedio tres puntos más bajos que los resultados en los colegios públicos urbanos en Bogotá, en las áreas evaluadas por estos exámenes.

Además de esto, es frecuente que los currículos y la evaluación no incorpore aspectos tan relevantes como las capacidades socioemocionales y ciudadanas, los valores sociales, y actitudes en la institución educativa.

Los retos que enfrentan las instituciones para enseñar otros idiomas están relacionados con el hecho de que, en su mayoría, no cuentan con un número de horas de instrucción suficiente para que el proceso de enseñanza y aprendizaje se dé de manera eficaz desde temprana edad (prescolar y primaria). En promedio, el número de horas para básica primaria es de 0- a 2 horas semanales. De igual forma, no se cuenta con docentes especializados en un segundo idioma en primaria, por lo que hay docentes con carga académica un segundo idioma sin haber tenido una formación inicial para facilitar esta área del conocimiento. Los estudiantes de colegios estatales tienen bajas posibilidades de acceder a educación en otros lugares del mundo. Si bien en los grados de básica secundaria y media se han venido adelantando procesos de articulación curricular para fortalecer las metodologías de enseñanza y aprendizaje de un segundo idioma, no ha sucedido lo mismo con preescolar y básica primaria, ya que sólo el 11% de estos docentes son asignados a primaria.

Gráfica 40. Colegios clasificados en las categorías A+, A – Bogotá (2014-2021)



Fuente: ICFES con cálculos de la Dirección de Evaluación de la SED

Existen otros proyectos que pueden estar desarticulados en las IED, como es el caso de los procesos de educación ambiental al interior de las IED y la falta de apropiación de los territorios ambientales por parte de las comunidades educativas, ya que esto dificulta el avance hacia una ciudadanía ambiental y hacia una mirada integral de la educación ambiental en las IED, afectando la formación integral de la población estudiantil.

Aunque se han realizado esfuerzos en los últimos años para evaluar de manera más integral la educación en la ciudad, ejemplo de ello, son las Pruebas SER que se realizan cada 3 años y que dan luz sobre los aprendizajes significativos en las artes, danzas, teatro, música, artes plásticas, hoy aún es un reto diseñar e implementar nuevas formas para evaluar los resultados educativos, su calidad y pertinencia.

Finalmente, sobre la calidad, es necesario mencionar que la oferta educativa del nivel de educación media en Bogotá es poco pertinente y no responde por completo a los intereses de adolescentes y jóvenes, sus contextos y la evolución futura de los sectores económicos, sociales, culturales y tecnológicos de la ciudad. La población juvenil no egresa de la media con las competencias que les

demanda el mundo educativo y laboral, y aún se observa una tensión entre la especialización temprana y la formación exclusiva en competencias académicas y cívicas.

Los colegios no logran preparar a sus estudiantes para afrontar los desafíos del siglo XXI; requerimientos de la vida cotidiana, de la educación posmedia y del mundo del trabajo. La población estudiantil egresa de la educación media con muy poca claridad sobre su proyecto de vida.

Como se mencionó anteriormente, no hay una articulación explícita entre los requerimientos de la educación superior, del sector productivo y las construcciones curriculares del nivel de educación media de los colegios. Tampoco hay armonización entre la propuesta curricular del nivel de educación media con las mallas curriculares de los programas de formación técnica que se ofertan con el SENA.

Hay muy bajo fomento en la formación por ciclos propedéuticos desde la educación media, actualmente la población joven prefiere inscribirse en programas del nivel profesional Universitario. Esto se refuerza considerando que la financiación tiene esquemas poco flexibles.

Adicionalmente, es muy importante considerar que los procesos de formación son interacciones sociales atravesadas por circunstancias del estudiante en relación con su contexto. La convivencia escolar es un factor fundamental en el marco del proceso de formación integral. La Secretaría de Educación del Distrito cuenta con un sistema de alertas en el que se registran que las principales situaciones problemáticas son 1) accidentalidad, 2) abuso y violencia, 3) conducta suicida y consumos de sustancias psicoactivas (SPA). Con corte a septiembre de 2022 el sistema ha reportado más de 22 mil casos de accidentalidad, 16 mil casos de abuso y violencia, casi 9 mil alertas por conducta suicida y 5 mil alertas de consumo de SPA.

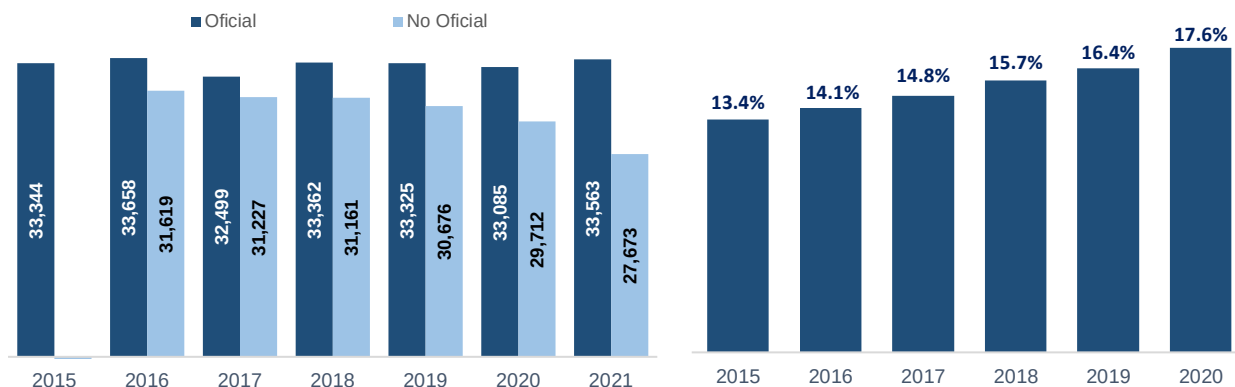
2.7 Personal Docente y Directivo Docente

El personal docente y directivo docente constituye una de las piezas centrales, en el entramado de los procesos educativos y el funcionamiento del sector. No sólo son los encargados de orquestar y dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje durante su trabajo cotidiano en el área, sino que, además, representan una fuerza laboral cuyos número y costos deben ser considerados desde la política pública.

Gráfica 41. Planta docente del distrito

Docentes por sector

Porcentaje de docentes oficiales financiados con
recursos propios



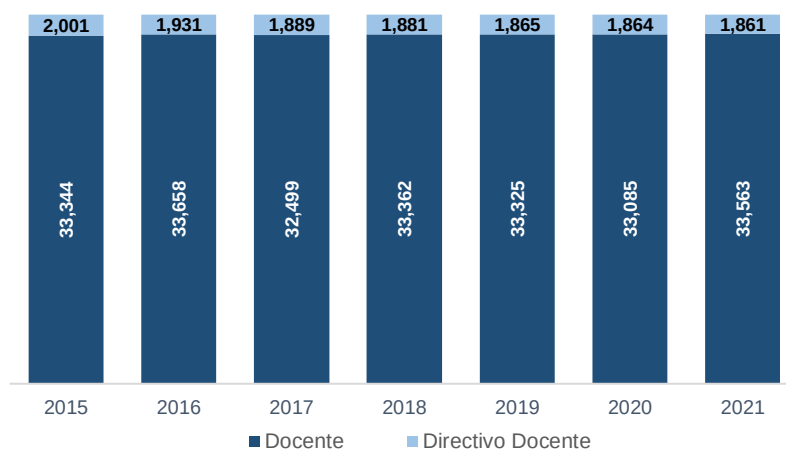
Fuente: Sector Oficial - Dirección de Talento Humano SED 2021 - Sector No Oficial - DANE, Censo C-600 de cada anualidad

Según lo muestra la gráfica siguiente, las plantas de personal docente y directivo docente de los colegios del distrito se ha mantenido relativamente estable, oscilando entre 33.000 y 33.500, en los últimos años. El sector no oficial, por su parte, que emplea un número de maestros ligeramente inferior que el oficial, ha registrado una reducción progresiva del número de maestros (ver gráfica 38).

Por otra parte, el porcentaje de maestros distritales financiados con recursos propios del Distrito ha aumentado su participación en la planta de personal. Mientras en 2013 representaban el 13,4%, en 2020 ya significaban el 17,6% del total del personal docente y directivo docente. Si bien, este hecho puede considerarse como favorable, en la medida en que se supone que relaciones estudiante/docente más bajas podrían ayudar al mejoramiento de la calidad del servicio educativo, también es evidente su impacto sobre las finanzas del sistema educativo Distrital.

Mirando más en detenimiento el personal de los colegios distritales, el número de los directivos docentes ha disminuido en poco menos del 10% entre 2015 y 2021. Éstos representan un poco más del 5% de las plantas de personal, mientras los docentes abarcan casi la totalidad de dichas plantas, con el 95%.

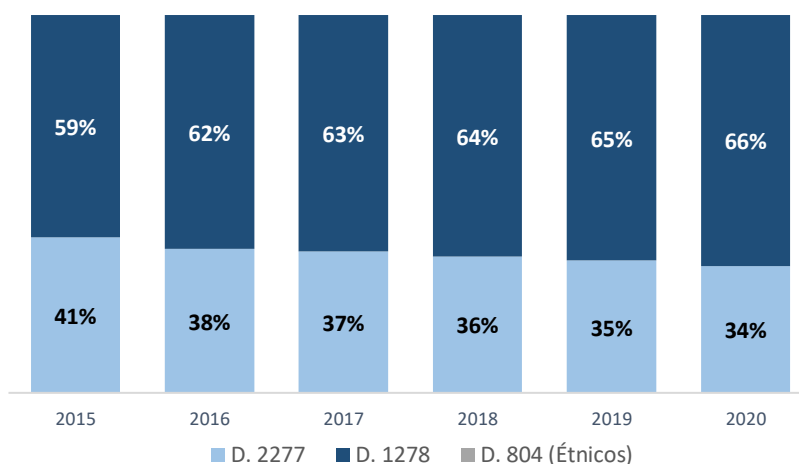
Gráfica 42. Docentes oficiales por cargo (2015-2021)



Fuente: Sector Oficial - Dirección de Talento Humano SED 2021- Sector No Oficial - DANE, Censo C-600 de cada anualidad

Otro aspecto por destacar sobre el comportamiento de las plantas de personal docente y directivo de los colegios oficiales del distrito tiene que ver con su distribución en términos del estatuto al que pertenecen. La gráfica deja en evidencia el incremento del predominio que los maestros pertenecientes al estatuto asociado al D. 1278 de 2001 tienen sobre la planta de personal, al aumentar su participación del 59% en 2015 al 66% en 2021. Esto significa que 2 de cada tres maestros del Distrito pertenecen al estatuto 1278. Otro hecho a mencionar es la inexistencia de docentes étnicos, regulados mediante el decreto 804.

Gráfica 43. Docente y directivo según estatuto al que pertenecen (2015-2020)

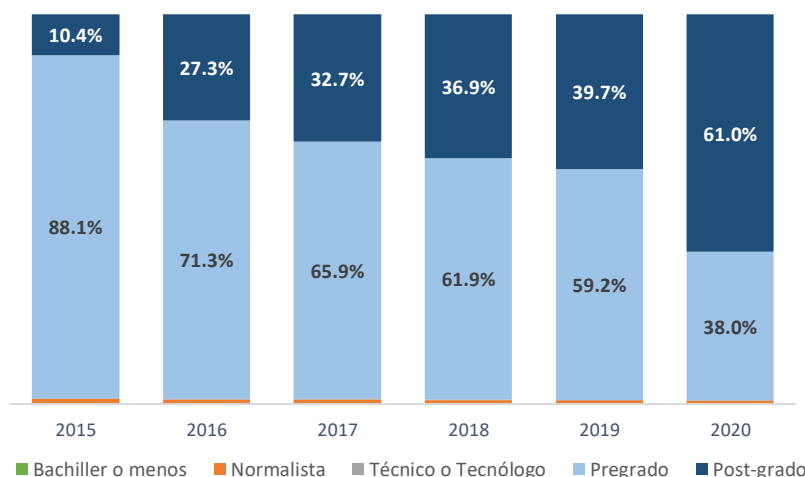


Fuente: Sector Oficial - Dirección de Talento Humano SED 2020- Sector No Oficial - DANE, Censo C-600 de cada anualidad

Si se realiza una mirada al nivel educativo de los docentes oficiales del distrito muestra tres aspectos de gran importancia. El primero, la concentración de la planta de personal en docente y directivos cuyo nivel educativo es pregrado y posgrado. Docentes de niveles educativo-inferiores son prácticamente inexistentes en las plantas de personal. El segundo, el crecimiento vertiginoso de la participación de

docentes con nivel de posgrado. Mientras en 2015 estos representaron el 10,4% de la planta, en 2021 ya llegaban al 61%. El tercero se relaciona con la distribución de género de la planta docente, las maestras en el distrito representan cerca del 70% del cuerpo docente, más del 60% posee como mínimo alguna formación posgradual mayor al porcentaje de los maestros que llegan a un 55%.

Gráfica 44. Proporción de docentes y directivos según nivel educativo (2015-2020)



Fuente: Sector Oficial - Dirección de Talento Humano SED 2020- Sector No Oficial - DANE, Censo C-600 de cada anualidad

Tabla 3. Número y proporción de docentes y directivos según nivel educativo y género

Nivel educativo	Mujer	Pat. %	Hombre	Part. %	Total
Bachiller	14	0,1%	10	0,1%	24
Normalista Superior	220	0,9%	93	0,9%	313
Técnico o tecnólogo	27	0,1%	20	0,2%	47
Profesional	9.490	40,3%	4.469	44,6%	13.959
Especialización	6.187	26,3%	1.896	18,9%	8.083
Maestría	7.552	32,1%	3.488	34,8%	11.040
Doctorado	46	0,2%	51	0,5%	97
Total	23.536	100,0%	10.027	100,0%	33.563

Fuente: Dirección de Talento Humano - SED. Fecha de corte 31 de mayo de 2021.

Los docentes y directivos docentes no cuentan con formación inicial y posgradual pertinente, que responda a sus necesidades e intereses y que impacte las necesidades de los colegios y a la población estudiantil en términos de resultados de aprendizaje y de reducción de indicadores de deserción y repetición. Si bien el Distrito ha venido financiando de manera importante la formación posgradual (70% especializaciones, 75% maestrías y 80% doctorado), esta financiación no siempre tiene correspondencia clara con la mejora de la calidad en los colegios.

La política actual de estímulos e incentivos ofrece estímulos muy fragmentados, con recursos insuficientes y sin articulación con las apuestas de mejoramiento de los colegios. La ciudad no está

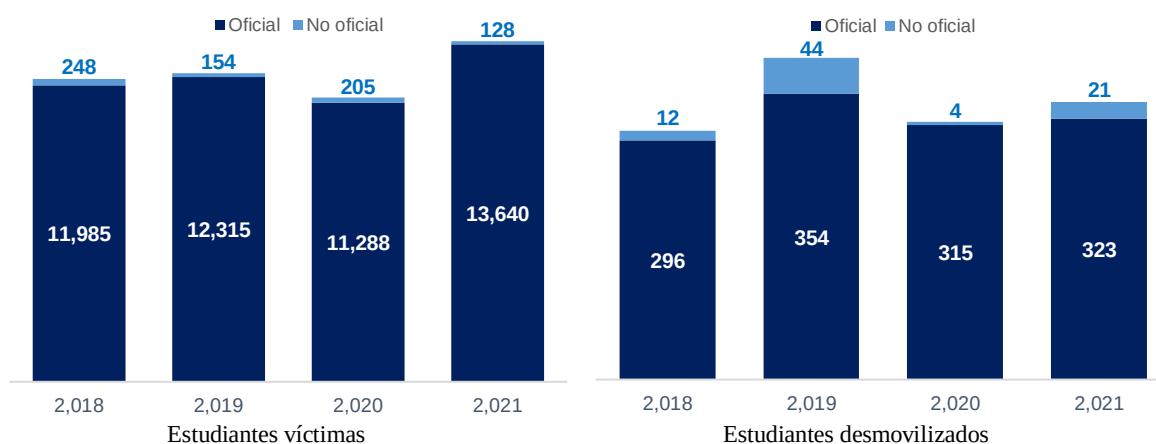
aprovechando el capital científico, investigativo y pedagógico de los docentes a quienes se les ha financiado su formación avanzada.

2.8 Inclusión y Diversidad

Uno de los objetivos que debe trazarse la ciudad a través de su política educativa es poder brindar un servicio educativo pertinente y de calidad a la diversidad de habitantes que la componen. Esto no solo implica garantizar el acceso a diferentes tipos de estudiantes, sino ofrecer enfoques educativos diferenciales que respondan a las necesidades de cada tipo de población. Bogotá como nodo educativo, comercial y productivo recibe gente de todas las regiones del territorio nacional -y de otros países- y debe preparar su sistema educativo para poder hacer frente a esta inmigración continua.

Una de las poblaciones más importantes por atender es aquella víctima del conflicto, de la cual se tienen registrados 13.768 estudiantes en 2021. Aunque esta cifra ha venido aumentando recientemente, es de destacar cómo la inmensa mayoría es atendida por establecimientos oficiales (ver gráfica siguiente).

Gráfica 45. Matricula de población víctima y desmovilizada del conflicto armado (2018-2021)

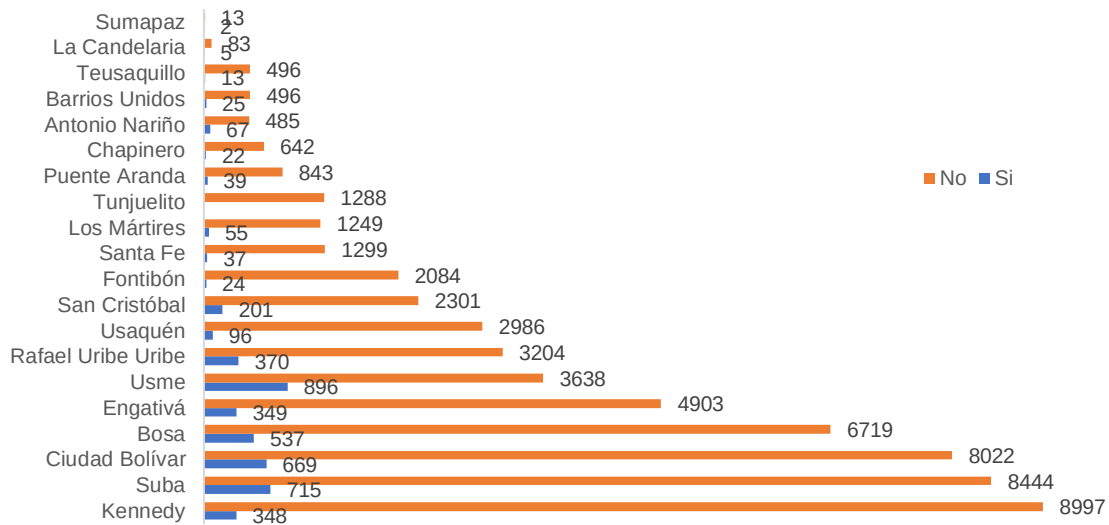


Fuente: MEN – SIMAT (2021)

Este mismo patrón se puede observar en la población desmovilizada del conflicto armado, la cual es considerablemente menor en número, alcanzando 344 estudiantes en 2021. En términos espaciales, se puede observar cómo la población víctima se concentra en particular en las localidades del suroccidente de la ciudad, como Bosa, Ciudad Bolívar y Kennedy, mientras que los desmovilizados se localizan más en Tunjuelito, San Cristóbal y Kennedy. Adicionalmente, la proporción de la población víctima del conflicto armado por género está en función de la tendencia poblacional del total de la ciudad: 49% identificadas en género femenino y 51% identificados en género masculino.

De acuerdo con la Encuesta Multipropósito de Bogotá, en 2021 el 93% de la población de 5 a 16 años que es víctima del conflicto armado, no asiste a un establecimiento educativo, esta proporción es similar en la mayoría de las localidades (ver gráfica).

Gráfica 46. Asistencia de población víctima de conflicto armado por localidad (2021)

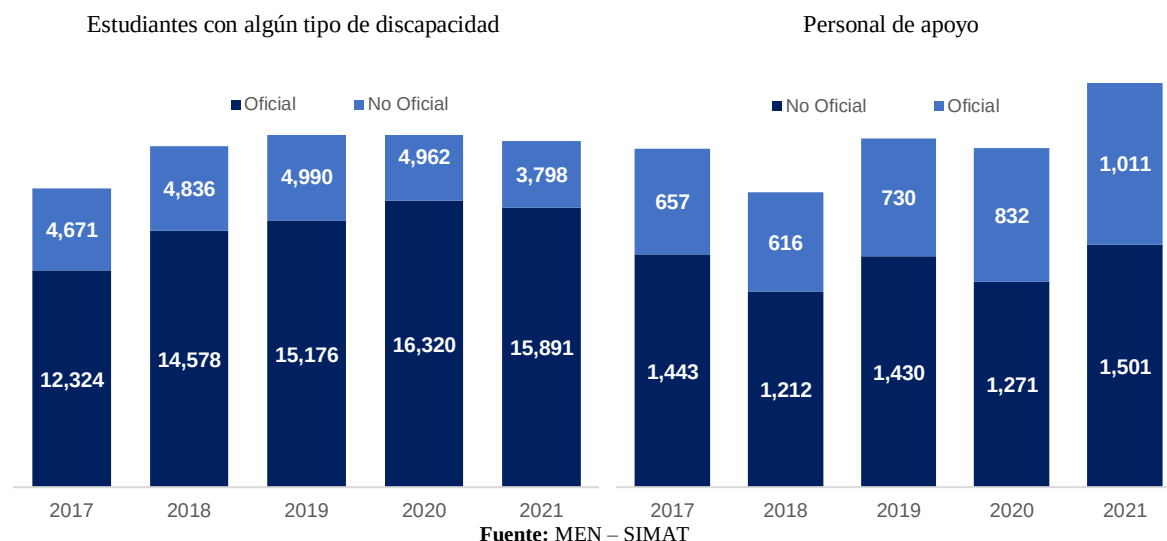


Fuente: Encuesta Multipropósito de Bogotá (EMB) 2021

Un segundo tipo de población que se debe atender con enfoque diferencial es aquella con algún tipo de discapacidad. En Bogotá se registraron cerca de 20.000 estudiantes con algún tipo de discapacidad en 2021, una reducción de 1.500 estudiantes con respecto a 2020, de los cuales la quinta parte se encontraban matriculados en el sector no oficial. Pero más allá de la matrícula, es importante caracterizar el personal de apoyo con el que cuentan los establecimientos para atender estudiantes que cuentan con alguna limitación o discapacidad. En este punto resaltan las diferencias en el capital humano con este tipo de competencias entre el sector oficial y no oficial, donde de hecho el tamaño del personal de apoyo es mayor en el sector no oficial, a pesar de la considerable diferencia entre la matrícula atendida. Esto lleva, por ejemplo, a que en 2021 hubiera 2,5 estudiantes con discapacidad por cada trabajador de apoyo para atenderlos en el sector no oficial, una relación que se dispara a 15,7 niños por trabajador en el sector oficial, lo que puede indicar ciertas falencias en la capacidad de los colegios oficiales para atender a esta población con un enfoque diferencial²¹.

²¹ La Clasificación Internacional del Funcionamiento la Discapacidad y la Salud- CIF define la discapacidad como un término genérico que incluye deficiencias en las funciones o estructuras corporales, limitaciones en la actividad y restricciones la participación y que indica los aspectos negativos de la interacción entre el individuo con una condición de salud y sus factores contextuales.

Gráfica 47. Estudiantes con algún tipo de discapacidad y personal de apoyo (2017-2021)



Bogotá cuenta con una Política Pública Distrital de Discapacidad que fue reformulada en 2020. En el documento de diagnóstico se reconoce que se ha mejorado la inclusión social en el sistema educativo, la cual viene acompañada de prácticas pedagógicas, así como de docentes y auxiliares cualificados según las necesidades educativas de las PCD. También destacan la articulación entre las instituciones para garantizar una educación continua y de calidad y los avances en las estructuras arquitectónicas accesibles de los nuevos colegios. Finalmente, reconocen que se favorece el acceso, la permanencia y la culminación de estudios de secundaria de los estudiantes con discapacidad, garantizándoles así una educación de calidad que dé respuesta a sus necesidades.

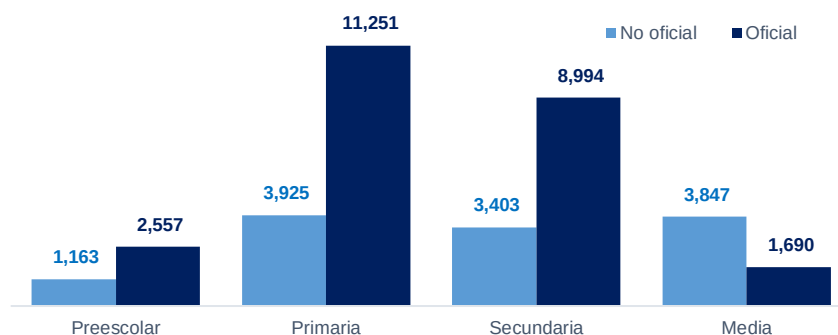
No obstante, todavía persisten los retos. Dentro de lo más importantes identificados por la Política Pública Distrital de Discapacidad se encuentra hacer mejores valoraciones pedagógicas y lograr identificar la discapacidad con oportunidad, garantizar un mejor uso de las instalaciones y las dotaciones, avanzar en el recambio de la infraestructura con un diseño incluyente y cambiar los imaginarios de la comunidad educativa sobre las personas con discapacidad²².

Además, aunque Bogotá como ciudad capital es predominantemente urbana, tiene un componente no despreciable de su territorio y su población que pertenece a la ruralidad. En efecto, el 65% del territorio del distrito es rural, y se concentra en particular en la localidad de Sumapaz. Por esto, uno de los enfoques diferenciales que es necesario resaltar dentro del diseño de la política educativa es aquel que se enfoca en la prestación del servicio en los 56 establecimientos rurales de Bogotá, de los cuales 47

²² Dentro del componente de intereses de la ciudadanía, se resalta la accesibilidad de infraestructura de bibliotecas para la población con discapacidad, así como el desarrollo de estrategias de acceso a educación superior para quienes poseen una discapacidad cognitiva. Como obstáculos para la población en el sistema educativo se identifica en general la existencia de brechas de acceso, siendo una situación agravada en la población con discapacidad, donde se encuentran factores como la calidad del servicio educativo que reciben, limitaciones en el servicio de salud, la formación desde la primera infancia, dificultades en la comunicación y deficiencias en la formación para el mundo del trabajo.

pertenecen al sector oficial y los restantes 9 al no oficial. La gráfica siguiente muestra la distribución de los 34.673 estudiantes identificados para 2021, 70% de ellos estudiando en el sector oficial. Esta población de hecho ha venido decreciendo desde los 36.516 estudiantes encontrados en 2017.

Gráfica 48. Matrícula en zonas rurales por sector y nivel académico (2021)



Fuente: MEN – SIMAT

Uno de los problemas de garantizar un servicio educativo de calidad en la ruralidad es la dificultad para mantener una facultad docente de alta calidad en territorios donde la calidad de vida y el acceso a servicios básicos puede ser menor que en la ciudad. Para Bogotá, se observa que el número de docentes que dictan en la ruralidad ha venido disminuyendo, desde 848 en 2017 a 764 en 2021; si bien esto es consistente con una reducción de la población estudiantil, la reducción en docentes (-9,9%) ha sido casi el doble que la observada en estudiantes (-5,1%). Adicionalmente, la proporción de estudiantes en colegios rurales por género está en función de la tendencia poblacional del total de la ciudad: 48% identificadas en género femenino y 52% identificados en género masculino

Aun así, la distribución en términos de nivel educativo para los docentes en 2021 arroja una concentración en los licenciados y en docentes con posgrados en educación, lo cual muestra una facultad docente con un relativamente buen nivel educativo. Destaca la ausencia de etno-educadores e instructores y la baja presencia de normalistas, en establecimientos que se espera tengan un enfoque diferencial sobre la población estudiantil rural.

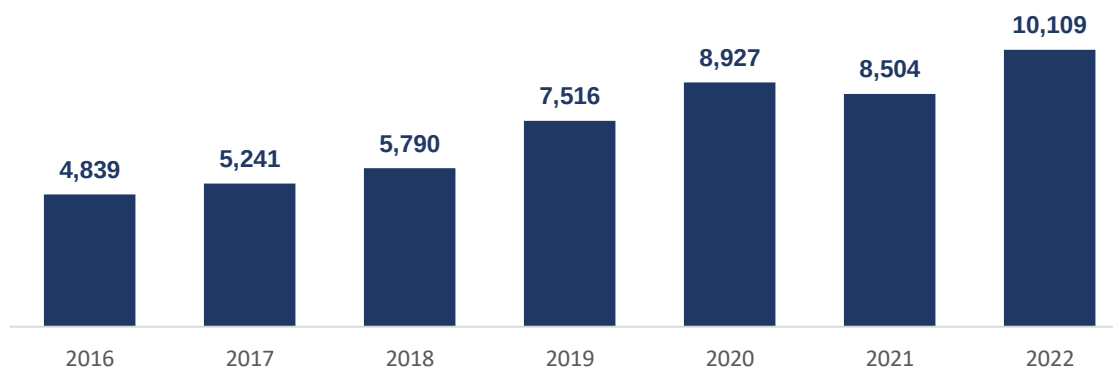
En 2021 la Secretaría de Educación del Distrito dejó en firma la Política Educación Rural. El diagnóstico de la política partió de identificar que hay dos atributos sustantivos que definen el grado de ruralidad: uno morfológico, asociado a la densidad y al ambiente construido y uno funcional, relacionado con la actividad económica. Esto evidencia en que las definiciones de ruralidad no son uniformes en los instrumentos de recolección de información (Censo, Sisben, Misión del Campo, entre otros). El diagnóstico aplica un instrumento que mide la autopercepción de ruralidad de estudiantes y padres, encontrando que es Suba es la localidad más urbana dentro de las localidades con suelo rural y, al mismo tiempo, es la que tienen una mayor mezcla socioeconómica entre sus estudiantes en colegios rurales. Y las más rurales son Usme y Sumapaz, y esta apreciación es conforme a la definición de ruralidad del POT. Sorprende, además, que, siendo una escala subjetiva, el resultado sea consistente entre alumnos y padres.

El mismo estudio observó que, a pesar de que geográficamente la mayoría de los hogares con estudiantes en colegios rurales se ubican en la zona del borde urbano rural, el 57% está del lado urbano o de cabecera de acuerdo con la definición del SISBEN, y tan solo un 22% aparece en el registro administrativo clasificado como rural. También se observa que hay una amplia dispersión de la localización de la vivienda con respecto a la ubicación del colegio. Aunque hay localidades con una mayor dispersión que otras en términos de la distancia entre las viviendas y los colegios, con excepción de Santa Fe, la mayoría de los alumnos dicen que se demoran menos de media hora para ir de su casa al colegio.

Finalmente, en materia de educación, el estudio observó: 1) Todas las localidades tienen desafíos importantes en materia de infraestructura independientemente del grado de ruralidad, en especial Sumapaz, 2) Las principales razones de deserción reportadas por los alumnos son el hecho de que el colegio (o la sede) no tenga todos los grados hasta once, y la inseguridad en el entorno de los colegios; 3) Los alumnos que reportan una mayor pérdida de clases por ausentismo docente son los que están en la localidad de Sumapaz; 4) Se observan mayores niveles de repitencia en los colegios más rurales y mayores niveles de deserción en los más urbanos; 5) Existe una baja participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos, y la participación tiende a ser más reducida en las localidades menos rurales; 6) Los docentes rurales consideran que es preferible estar en un colegio rural que en un urbano, su experiencia es mayoritariamente urbana y su formación académica varía ampliamente entre localidades; 7) Existen brechas significativas de los resultados de pruebas Saber de los colegios rurales en comparación con el promedio de la ciudad.

En el territorio bogotano, además, confluyen poblaciones étnicas diversas. En términos educativos la matrícula oficial de población perteneciente a algún grupo étnico se ha duplicado en menos de 6 años, pasando de 4.839 alumnos en 2016 a 10.109 en 2022. Su composición se concentra en indígenas (3.759), afrodescendientes (3.558) y negritudes (2.680), aunque también asiste al sistema población Rrom, Raizal y Palenquera. La garantía de una educación pertinente e incluyente debe contemplar el contexto cultural de estos grupos y garantizar su acceso y permanencia en el sistema.

Gráfica 49. Matrícula perteneciente a un grupo étnico sector oficial (2016-2022)



Fuente: SIMAT – Anexo 6A, corte oficial de cada vigencia, (2022),

En términos de la adopción de modelos pedagógicos flexibles que puedan garantizar un enfoque educativo diferencial. Existe una concentración de modelos flexibles en el nivel de primaria, con 52 establecimientos adoptando modelos de aceleración del aprendizaje y 17 con el innovador modelo de Escuela Nueva. Otro modelo flexible que se adopta en todos los niveles es el Apoyo académico especial, el modelo Reto para gigantes que se adopta en preescolar y primaria y el modelo de Escuela integral en primaria, secundaria y media. Más allá del uso esporádico de estos modelos son pocos los establecimientos que, al menos oficialmente, adoptan enfoques de educación diferencial en la ciudad, lo que resalta la necesidad de fomentar este tipo de modelos flexibles de una manera más proactiva desde la autoridad distrital.

Con el ánimo de dar una mirada interseccional, la siguiente tabla presenta la matrícula oficial de colegios rurales que es víctima de conflicto armado, discriminada por grupo étnico, discapacidad y género. Observamos que la población rural víctima del conflicto está distribuida 49% género femenino y 51% masculino. La discapacidad predominante es la intelectual o de deficiencia cognitiva, que está más presente en población que no tiene ninguna pertenencia étnica y está presente en mayor medida en el género masculino. También se observa que la mayoría de la matrícula en zona rural, víctima del conflicto armado y con alguna pertenencia étnica, no tiene discapacidad.

Gráfica 50. Matrícula rural sector oficial que es víctima del conflicto armado y perteneciente a un grupo discriminada por discapacidad y género (2022)

Grupo étnico	Condición de Discapacidad	Femenino	Masculino
Afrodescendientes	Discapacidad intelectual - Deficiencia cognitiva	2	
Afrodescendientes	No aplica	41	37
Indígenas	No aplica	11	16
Negritudes	Discapacidad Múltiple		1
Negritudes	No aplica	23	14
No aplica	Discapacidad auditiva usuario del castellano	1	3
No aplica	Discapacidad física - movilidad	4	3
No aplica	Discapacidad intelectual - Deficiencia cognitiva	14	23
No aplica	Discapacidad Múltiple	2	3
No aplica	Discapacidad Psicosocial (mental)	1	2
No aplica	Discapacidad Visual - Baja visión irreversible		2
No aplica	No aplica	1169	1208
No aplica	Trastorno permanente de voz y habla	1	1
Total general		1269	1313

Fuente: SIMAT – Anexo 6A, corte oficial, (2022),

Adicionalmente, en 2022 Bogotá cuenta con una matrícula de estudiantes migrantes de 64.555 estudiantes. De acuerdo con la Encuesta Multipropósito 2021, Bogotá cuenta con 89.662 personas migrantes que están en edad escolar (15-16 años). De estos, 83.182 personas provienen de Venezuela y alrededor de 28 mil migrantes (18%) están ubicados en las localidades de Kennedy y Suba. En Bogotá buscamos garantizar el derecho a la educación para todos. Por lo anterior, cualquier migrante puede

matricularse en sistema educativo oficial, tratando de dar todas las facilidades. Por ejemplo, no es una barrera no contar con documentos de identidad para acceder al sistema y, en caso de no contar con certificados de escolaridad, se aplican valoraciones pedagógicas que permitan ubicar al estudiante en el nivel y grado que le corresponda de acuerdo con su conocimiento actual. Una vez en el sistema, a la población migrante se la garantiza el derecho a la educación con todos los servicios complementarios.

Aunque se ha mencionado a lo largo de este capítulo, se insiste en que el abordaje de género resulta relevante en el sistema educativo. Cerca del 49% de la matrícula oficial y no oficial del Distrito está conformada por mujeres, esto es más de medio millón de niñas, adolescentes y jóvenes. Aunque sus resultados en los indicadores de eficiencia interna son en promedio superiores que, en los hombres, aún persisten retos relacionados con el cuidado, la seguridad y el acceso a la educación superior y el mercado laboral. Además, más el 70% de la planta docente del Distrito está conformada por mujeres, lo que implica la necesidad de una mirada de género a la hora de diseñar e implementar el sistema de incentivos, de formación y promoción del personal docente. Esto se suma a los retos que tiene la población LGBTI en materia de acceso a la educación, como se evidenció en la sección 2.5 de este documento y como lo muestra la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género.

3. Estrategia y proceso de participación ciudadana

La Secretaría Distrital de Planeación (SDP) menciona que “la participación ciudadana, es un derecho enmarcado en la normatividad nacional, a través de la Ley 489 de 1998, cuyo título VIII hace énfasis en la democracia participativa y la democratización de la gestión pública, y la Ley estatutaria 1757 de 2015 la cual señala los deberes y derechos de la ciudadanía en las fases de planeación, implementación, seguimiento y evaluación de la gestión pública”. En este sentido, la Secretaría de Educación del Distrito reconoce la importancia y la necesidad de desplegar acciones que reconozcan en la ciudadanía su papel protagonista y transformador en el sector educación, y en razón a esto convocó a actores institucionales, organizaciones sociales y actores de base, para ser parte y aportar al proceso de construcción colectiva de la política pública en todas sus fases.

La participación para la SED se basa en la consulta desde el reconocimiento de las particularidades de los diferentes actores, contextos, situaciones, y condiciones; así como exalta su voz al generar espacios de construcción dialógica donde el respeto es la base para la libertad de expresión. Es por esto que el diagnóstico ha convocado a diferentes actores cuya posición y modos de acción divergen en relación con la educación, por cuanto la construcción se hace desde el análisis de las convergencias y las divergencias y las particularidades para garantizar el acceso a la educación desde una respuesta diferencial; sin arriesgar la igualdad de condiciones en el acceso y el goce del derecho a la educación.

Es por esto que, este capítulo presenta el esquema desarrollado en el diagnóstico participativo en la fase de Agenda Pública, el cual permitió identificar como problema central *las brechas en las trayectorias educativas y en la formación permanente a lo largo de la vida de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, por las dificultades en la continuidad de la senda pedagógica y*

educativa que se traducen en falta de disponibilidad, acceso, calidad y permanencia en el servicio educativo de la ciudad.

El proceso de participación ciudadana, de cara a la fase de agenda pública del Conpes D.C. de educación 2022-2038, inició en el 2020, a partir de las acciones implementadas desde el programa Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana (MESC), desarrollado por la Secretaría de Educación de Bogotá. La misión fue liderada por maestros y maestras de la ciudad, y orientada a la creación, coordinación y funcionamiento de diversos espacios de discusión democrática, plurales y abiertos, para identificar las expectativas²³, aspiraciones y propuestas de las y los docentes, la comunidad educativa y la ciudadanía en general sobre cómo debe ser la educación en Bogotá. En estos espacios se aportó a la construcción de una ruta de política pública en educación para el Distrito Capital, en tres horizontes de tiempo: 2020-2024 (periodo de gobierno), 2030 (mediano plazo, para alcanzar el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible ODS) y 2038 (cuando Bogotá conmemore 500 años de fundada y los niñas y niños nacidos en el 2020 cumplan su mayoría de edad).

La implementación de las diferentes estrategias de participación ciudadana, implementadas entre 2020-2022, y lideradas por la Misión, permitieron consolidar los resultados de la consulta de cerca de un millón de ciudadanos, y estructurar esta política educativa en Bogotá a partir de una construcción colectiva en la ciudad. Las estrategias de participación en mención se presentan de manera general, a continuación:

Tabla 4. *Un millón de ideas por la Educación de Bogotá*

Espacio	Consulta de “Un Millón de Ideas por la Educación de Bogotá”
Objetivo	Conocer las expectativas de los actores, a partir de lo que ellos esperan, prefieren o desean, teniendo en cuenta que esto depende de las experiencias previas y con ello del conocimiento que cada uno de ellos tiene de sí mismo y de su contexto.
Descripción	Estrategia de participación que consistió en una consulta amplia, desde la cual se indagaron las expectativas, percepciones y recomendaciones de cerca de un millón de ciudadanos (estudiantes, docentes, expertos educativos, padres, madres, cuidadores y ciudadanía en general) que impactan de manera directa esta política o están relacionados con el sector educación. Esta consulta se basó en la encuesta como técnica para la obtención de información, y partió del diseño e implementación de diferentes cuestionarios de acuerdo con los ejes temáticos definidos por la Misión, y cada actor de interés, permitiendo diagnosticar de manera diferencial los problemas y necesidades en educación. Su implementación utilizó un método flexible: -Acceso a la encuesta a través de una plataforma virtual -Implementación de la encuesta en campo, en instituciones educativas con actores adscritos al sistema educativo público -En el caso de los padres de familia se incluyeron algunas preguntas de la consulta en la plataforma de inscripción de matrícula a instituciones públicas de educación básica, secundaria y media.

²³ “Las expectativas se refieren a la evaluación subjetiva de lo que una persona espera suceda en el futuro” (Ferro, 2005; citado en UNAL, 2020, p. 4)

Espacio	Consulta de “Un Millón de Ideas por la Educación de Bogotá”
	-Con estudiantes de educación inicial específicamente de preescolar, y estudiantes de 1° a 3° grado de educación básica primaria, se desarrolló la consulta apoyados en la elaboración de dibujos y con el apoyo de los padres Los resultados de esta consulta fueron cuantitativos y cualitativos, se profundizó la información, a partir de la implementación de otras estrategias de participación que se enuncian a continuación y fueron complementados sus análisis con la codificación y categorización de la información en un ejercicio comparativo con los resultados de la Ruta de Participación.
Participación	De octubre de 2020 a junio de 2021 Un total de 863.882 participaciones²⁴: - o Año 2020: Bases de datos de la consulta: “Un Millón de Ideas por la Educación”: participación ciudadana con un total de 853.607 datos. - o Finalizando 2021 en conjunto con la Dirección General de Educación y Colegios Distritales se realizó una encuesta que sumó la participación de 10.275 ciudadanos. Nota: Se recogieron 863.882 participaciones, de los cuales se hizo un subconjunto de análisis de datos de 746.688 que son extrapolables al total de la población que participó.

Tabla 5. Ruta de participación

Espacio	Consulta “Ruta de participación”
Objetivo	En 2020 se desarrolló un diálogo de saberes con la ciudadanía alrededor de los ejes temáticos que desarrolló la Misión, orientados a visibilizar las problemáticas en educación, las recomendaciones y propuestas de acción que, desde su viva voz, consideran deben ser integradas en las políticas públicas de la educación en el corto (2024), mediano (2030) y largo plazo (2038). Además, en 2022 se generó un nuevo espacio de diálogo de saberes para la identificación conjunta de puntos críticos que aporten, en la fase de agenda pública, al diagnóstico participativo, y la consecuente identificación y priorización de factores estratégicos a atender desde el CONPES de Política Educativa para Bogotá D.C. a 2038.
Descripción	Esta consulta, previo mapeo de actores, se llevó a cabo con integrantes de las Mesas estamentales de participación del nivel distrital, la comunidad educativa ampliada y otros actores estratégicos de la ciudad para el sector educación. Su implementación se desarrolló en dos momentos: entre agosto 2020 y marzo de 2021, el primero; y en abril - mayo de 2022, el segundo. Además, se utilizaron dos técnicas de investigación social: grupo focal (en su momento en modalidad virtual), y taller (implementado virtual, presencial y modalidad mixta); respectivamente. Los diálogos desarrollados en cada técnica para la obtención de información versaron alrededor, en un primer momento, de los 6 ejes temáticos definidos por la Misión y de estos ampliados en el segundo momento de implementación. La información que arrojó esta consulta fue básicamente cualitativa y con la codificación y categorización de la información obtenida en el primer momento de la consulta, fueron profundizados sus análisis.

²⁴ Datos soportados en el Acta Un Millón de Ideas por la Educación de Bogotá. Bogotá, D.C. Enero de 2022.

Espacio	Consulta “Ruta de participación”
	Primer momento agosto 2020 a marzo de 2021 10 mesas Estamentales del Sistema de Participación del nivel Distrital²⁵ 33 actores estratégicos del sector educativo que representan diferentes niveles de organización. - Diálogos con actores en situación o condiciones de vulnerabilidad: jóvenes, niños, niñas, estudiantes nocturnos, comunidad educativa y actores sociales del sector rural, jóvenes con discapacidad cognitiva. Segundo momento. Abril a mayo de 2022 - Desarrollo de talleres de participación con 7 Mesas Estamentales del Sistema de Participación del nivel Distrital, con enfoque territorial y de género. Participación

Tabla 6. Mesas temáticas lideradas por la Agencia de Educación Superior, Ciencia y Tecnología ATENEA

Espacio	Consulta “Mesas temáticas que lideró la Agencia de Educación Superior, Ciencia y Tecnología ATENEA”
Objetivo	Se dividió en dos momentos. El primero, fortalecer el diagnóstico participativo inicial (resultados de la consulta “un millón de ideas” y resultados de la Ruta de participación) en torno al tema de educación posmedia. El segundo, dialogar acerca de las posibles acciones a implementar en el marco de la política pública para atender las necesidades y expectativas en torno a la educación posmedia, aportando así a la identificación de puntos críticos y factores estratégicos en la fase de agenda pública.
Descripción	Estas Mesas fueron lideradas por la Agencia de Educación Superior, Ciencia y Tecnología-ATENEA y se realizaron en dos momentos. En primer momento, las reuniones fueron virtuales y se dividieron en 6 mesas temáticas: (i) mesa de acceso y articulación de la educación posmedia con la educación media; (ii) mesa de permanencia y bienestar; (iii) mesa de pertinencia y empleabilidad; (iv) mesa de capacidad institucional; (v) mesa de localidades y territorio; y, (vi) mesa de juventudes. En un segundo momento, se retomaron las mismas mesas orientadas a los cómo para atender a las necesidades identificadas en los primeros diálogos; estos diálogos en el marco de la fase de agenda pública y de cara a la siguiente fase de formulación, dentro del ciclo de la política pública
Participación	6 mesas temáticas con un máximo de 40 participantes en cada una de ellas en mayo de 2022.

²⁵ Las mesas distritales de política educativa son “espacios donde los diversos actores de la comunidad educativa deliberan, proponen y participan del diseño y desarrollo de la política educativa”, según lo establece el Decreto 493 de 2008 en su Art. 16. Y están “conformadas por representantes de las Mesas Locales o de organizaciones educativas de carácter distrital o nacional que funcionen en Bogotá” (Decreto 493 de 2008. Art. 17). El nivel distrital cuenta con diez mesas, conformadas por: rectores de colegios oficiales, rectores de colegios privados, orientadores, coordinadores, padres, madres o cuidadores, docentes, estudiantes, administrativos, egresados y sector productivo. Además, el nivel distrital también cuenta con dos instancias de representación estudiantil: la Mesa Distrital de Cabildante Estudiantil y la Red Distrital de Contralores Estudiantiles.

3.1 Identificación de actores, y estrategia de convocatoria

En el proceso de participación ciudadana se identificaron y convocaron diferentes actores que aportaron en la construcción del diagnóstico para la fase de agenda pública. Entre estos, se identificaron actores sociales que hacen parte de la comunidad educativa (Ley 115 de 1994, Art. 6) tales como estudiantes, educadores, padres y madres de familia o acudientes de estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares, quienes durante la Consulta y en la Ruta de participación, fueron escuchados a través de su representación en las Mesas estamentales de participación del nivel Distrital²⁶, además hubo otros espacios de diálogo tales como el grupo focal desarrollado con la comunidad educativa del sector rural. La participación de cada actor es relevante pues, de acuerdo con lo establecido en la Ley 115 de 1994, “participan en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo”. Es decir, sobre estos actores recae directamente los efectos de los lineamientos que se definan en esta política.

Así mismo, fueron convocados actores sociales de base que sin estar dentro del sistema educativo se verían beneficiados directamente por esta política pública, al garantizarles su derecho a la educación, acceso y permanencia en el sistema educativo. También se involucraron otros actores de la comunidad educativa ampliada pertenecientes al sector productivo, actores institucionales y actores que integran organizaciones sociales, por su interés, la importancia de su relación con el sector educación y la corresponsabilidad en la garantía y goce de este derecho en la ciudad. Esta participación se vio reflejada a lo largo de la Ruta de participación, en grupos focales desarrollados con la participación de actores diferentes a quienes integraban las Mesas estamentales de participación; por ejemplo, el grupo focal llevado a cabo con la participación de actores del Instituto Distrital de Artes- IDARTES, el ICBF, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo- PNUD, la Secretaría Distrital De La Mujer, la Fundación Corazón Diverso, entre otros; o el grupo focal llevado a cabo con la comunidad educativa y actores sociales del sector rural, o con integrantes de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) y la Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería (ACOFI), entre otros.

Los actores identificados, además de su rol en el sistema educativo, y como parte de la ciudadanía en general, fueron seleccionados en atención a otras características que atienden a los enfoques de desarrollo humano propuestos por la ONU (2008). Su aporte fue clave para la comprensión sistémica y compleja de las problemáticas, las realidades, las situaciones y las necesidades en educación para el Distrito Capital. De esta manera, presentamos un diagnóstico más completo de cara a la toma de decisiones participativas que exige la formulación de esta política pública y la definición de acciones para su implementación.

En la siguiente sección se describen los actores y las estrategias de convocatoria tanto para la conformación del grupo que lideró las Misión como para las diferentes estrategias de participación

3.1.1 Grupo que lideró la Misión

La Misión fue liderada por maestros y maestras del Distrito, así como por otros actores estratégicos de la comunidad educativa y de la ciudadanía, quienes, no sólo desarrollaron discusiones y reflexiones en torno a las problemáticas en educación, sino que integraron en sus análisis los resultados de las

²⁶ Los actores sociales que hacen parte de la comunidad educativa que integran las Mesas estamentales de participación, del nivel Distrital, son a su vez elegidos en las Mesas locales de participación, a las cuales también asisten.

diferentes estrategias de participación. A partir de estas estrategias se consolidaron los resultados de la Misión y trazaron la ruta de política pública para Bogotá a 2038. Estos resultados constituyen la base para el diagnóstico participativo en la fase de agenda pública y su posterior integración en la fase de formulación de esta política en educación.

Este grupo líder fue seleccionado atendiendo a unas características institucionales y profesionales que aportaron a garantizar desde los análisis iniciales, la incorporación de diferentes enfoques de derechos humanos; así como la construcción colectiva, colaborativa y transparente de la política pública desde su componente de participación. A continuación, se presentan las características del grupo de la Misión, y su conformación.

Tabla 7. Participación de actores en los grupos de discusión que lideró la misión

Participación de actores en los grupos de discusión que lideró la Misión											
Conformación grupo de base de la Misión para su posterior conformación de los seis (6) grupos de discusión (1 por cada eje temático) para materializar los propósitos de la Misión											
Actores identificados y convocados				60 sabedores (30 de ellos maestros y maestras de colegios oficiales de la Ciudad) y expertos especialistas en educación							
Método y estrategia de la convocatoria				Convocatoria realizada a través del IDEP a partir de criterios de carácter institucional y profesional. Se relacionaron la variable intergeneracional con la territorial en tanto esta se definió desde lo urbano/rural y se tuvo en cuenta la vinculación en calidad de pensionado.							
Variable intergeneracional ²⁷ con la territorial en tanto esta se define desde lo urbano/rural, y se tiene en cuenta la vinculación en calidad de pensionado.											
Urbano Estatuto 1278		Urbano Estatuto 2277		Rural Estatuto 1278		Rural Estatuto 2277		Sumapaz Estatuto 1278		Sumapaz Estatuto 2277	Pensionado
16		8		1		1		1		1	2
Se discriminó el número de docentes por roles, por género y por territorio:											
	Rector		Coordinador		Docente		Orientador		Rural	Sumapaz	Pensionados
Urbano Estatuto 1278	4	2H 2M	4	2H 2M	4	2H 2M	4	2H 2M	1 directivo docente	1 directivo docente	1 directivo docente
Urbano Estatuto 2277	2	1H 1M	2	1H 1M	2	1H 1M	2	1H 1M			1 docente u orientador

²⁷ Esta variable se asoció al estatuto docente suponiendo que en el 1277 hay mayor cantidad de profesores jóvenes que en el 2277

										1 docente u orientador	1 docente u orientador	(1H y 1M)
										(1H y 1M)	(1H y 1M)	
										Uno de cada Estatuto	Uno de cada Estatuto	
Actores que conformaron el grupo que lideró la Misión												
Características y justificación									Participación			
De diferentes generaciones de docentes, para atender a las características diferenciales no sólo de lectura de mundo asociada a su edad, sino también a su comprensión acerca de la educación a partir de su experiencia de estar vinculados laboralmente al sector educativo desde el Decreto 2277 de 1979 régimen especial para las personas que desempeñan la profesión docente o regidos por el Decreto 1278 de 2002 estatuto de profesionalización docente.									• 4 rectores de colegios urbanos del Estatuto 1278 de 2002, dos hombres y dos mujeres • 2 rectores de colegios urbanos del Estatuto 2277 de 1979, un hombre y una mujer • 4 coordinadores de colegios urbanos del Estatuto 1278 de 2002, dos hombres y dos mujeres • 2 coordinadores de colegios urbanos del Estatuto 2277 de 1979, un hombre y una mujer • 4 docentes de colegios urbanos del Estatuto 1278 de 2002, dos hombres y dos mujeres • 2 docentes de colegios urbanos del Estatuto 2277 de 1979, un hombre y una mujer • 4 orientadores de colegios urbanos del Estatuto 1278 de 2002, dos hombres y dos mujeres • 2 orientadores de colegios urbanos del Estatuto 2277 de 1979, un hombre y una mujer • 1 rector o coordinador de colegios rurales y 1 docente u orientador de colegios rurales, un hombre y una mujer, uno de cada Estatuto • 1 rector o coordinador de colegios de Sumapaz y 1 docente u orientador de colegios de Sumapaz, un hombre y una mujer, uno de cada Estatuto • 2 pensionados, 1 entre directivos docentes y 1 entre docentes y orientadores, un hombre y una mujer.			
Del sector urbano y el sector rural (Sumapaz debía tener asiento propio por ser la localidad 100% rural). Para atender al reconocimiento de la experiencia asociada a la forma como los diferentes actores han construido y vivido su territorio												
Paridad en el número de mujeres y hombres, garantizando el reconocimiento de su voz a partir de sus necesidades y particularidades; así como las diferentes comprensiones en torno a la educación												
Presencia de actores en cada uno de los roles: Directivo, coordinador, orientador, docente de aula, docente de apoyo y docentes de áreas del currículo; para aportar al diagnóstico las comprensiones desde distintas formas de relacionamiento y posiciones en el contexto escolar												

La conformación del anterior grupo da cuenta de las diferentes perspectivas y comprensiones de realidad a partir de las cuales se discutieron, analizaron e interpretaron los resultados de la participación ciudadana establecidos en las siguientes estrategias.

3.1.2 Actores que participaron en la consulta “Un millón de Ideas por la Educación de Bogotá”

La consulta *Un millón de Ideas por la Educación de Bogotá*, se construyó a partir de la identificación de diferentes actores de la ciudadanía que forman parte de la comunidad educativa, así como otros actores que inciden en educación y al mismo tiempo son afectados por las políticas públicas que se

formulan e implementan en el sector. Es así como, esta consulta estuvo dirigida a toda la ciudadanía y fue considerada la siguiente información que contribuyó a su caracterización:

Tabla 8. *Un millón de ideas por la educación de Bogotá*

Consulta “Un millón de ideas por la educación de Bogotá”		
Actores según el rol que desempeñan en el contexto escolar	Actores	Sub-actores
	Estudiantes	Estudiantes de educación inicial Estudiantes de básica primaria Estudiantes de básica secundaria Estudiantes de media Estudiantes de educación superior
	Docentes	Docentes de educación inicial Docentes de educación básica primaria Docentes de educación secundaria Docentes de educación media Docentes de educación superior Orientadores
	Padres, madres y cuidadores	Padres, madres y cuidadores de educación inicial Padres, madres y cuidadores educación inicial Padres, madres y cuidadores educación básica primaria Padres, madres y cuidadores educación secundaria Padres, madres y cuidadores educación media Padres, madres y cuidadores educación superior
		Asociaciones
	Directivos docentes	Directivos
	Administrativos	Administrativos
	Expertos	Expertos

	<table> <tr> <td>Sector productivo</td><td>Sector productivo</td></tr> </table>	Sector productivo	Sector productivo
Sector productivo	Sector productivo		
Caracterización de los actores para la incorporación del enfoque de Derechos Humanos	Docentes y directivos: escalafón desde el cual hizo su vinculación, años de experiencia. Sexo: femenino, masculino, intersexual Etnia: fueron considerados los Indígenas, afrocolombianos, raizales, palenquera, gitano-rom. Fueron tenidos en cuenta los estratos de la población de 0 a 6, y tenidos en cuenta datos de georreferenciación relacionados con Localidad o UPZ. Fueron reconocidas condiciones desde el enfoque diferencial; para la caracterización de los actores; tales como: discapacidad visual, discapacidad auditiva, discapacidad física, discapacidad psicosocial, discapacidad cognitiva, discapacidad múltiple, talento excepcional, ninguna, otra. De manera similar fueron tenidas en cuenta en la consulta actores con condiciones de vulnerabilidad, tales como: víctimas del conflicto armado, actor del conflicto armado, desplazados. Para la identificación de características de los actores también fueron considerados los niveles de formación de quienes participaron en la consulta: nivel de formación de los padres, de las madres, y características sociodemográficas como el número de hijos y nivel educativo de sus hijos. Las anteriores características suministradas por los actores que participaron de la consulta permitieron cruzar la información e identificar para cada eje definido por la Misión, la necesidad de atender a problemas particulares de un grupo, situación o condición y considerarlo a su vez en el diseño de propuestas de acción.		

Tabla 9. Justificación

Identificación de actores	Justificación
	Fueron identificados y seleccionados como actores estratégicos en tanto hacen parte de la comunidad educativa, inciden de manera directa en la realidad escolar y son los primeros afectados de manera positiva o no, con la implementación de las políticas públicas en educación, desde su experiencia directa en el sistema escolar y con su participación, contribuyen a una mayor transparencia en la toma de decisiones políticas en el ámbito Distrital. Estos actores tienen representatividad en el gobierno escolar y a su vez dinamizan los escenarios de participación en el nivel institucional, local y distrital; así como, para el caso de los estudiantes, estos son sujetos de derecho y también sujetos de deberes y como actores centrales a quienes se les debe garantizar el derecho a la educación con acceso y permanencia, son quienes al igual que los docentes, desde su experiencia en la cotidianidad de la escuela y las interacciones con el contexto escolar y territorial aportan de manera significativa a identificar sus expectativas y los obstáculos que presenta la educación en

Estudiantes, docentes, padres, madres y cuidadores; directivos administrativos, y sector productivo	el contexto actual; son quienes desde su experiencia de vida aportan a construcción de la educación anhelada para Bogotá en el marco de esta política, para el mediano y largo plazo. Por su parte, los padres, madres y cuidadores, resultan estratégicos por ser corresponsables de la educación de sus hijos, y desde la manera como experimentan la escuela, desde las relaciones que establecen con sus hijos, otros estudiantes, sus maestros y maestras, directivos y otros actores que inciden de manera directa e indirecta en la educación, pueden aportar a identificar obstáculos y fortalezas en el sistema educativo en el Distrito Capital. Así mismo, a los padres de familia les corresponde participar en las asociaciones de padres de familia, al igual que en los consejos directivos, asociaciones o comités, para velar por la adecuada prestación del servicio (Ley 115 de 1994, Art. 7), de ahí que su comprensión acerca de la educación y los factores asociados a esta resultaron de gran valor para este diagnóstico participativo. Respecto a los maestros y maestras han sido considerados en los actores a integrar en la construcción de la encuesta para esta consulta en tanto y cuanto contribuyen de manera significativa a dinamizar el sistema a través de la implementación de las políticas públicas en la escuela. Así mismo, tienen un papel protagónico al momento de trazar un derrotero en las agendas a considerar en esta política pública, en virtud no sólo de su función en la escuela, sino de su particular consideración de la educación como herramienta eficaz para la lucha contra la pobreza, el crecimiento económico y desarrollo tecnológico. Se constituyen en actores clave en el proceso de participación también, por la posibilidad de aportar en los temas relacionados con la vinculación docente, evaluación de desempeño, incentivos, estímulo, formación docente; entre otros. Así como por su reconocimiento del Proyecto Educativo Institucional, el plan de estudios, y su implementación en la escuela se convierte en un actor importante para la identificación de brechas y generar propuestas de acción frente a su cierre y la formulación e implementación de acciones que contribuyan a la transformación pedagógica de la educación en el Distrito capital. Los maestros y maestras, tienen amplio conocimiento del sector y contribuyen a establecer un puente entre los actores del nivel directivo y canalizan acciones cuando se requiere, en el nivel local o Distrital; son actores que promueven la vinculación a diferentes instancias de participación, y desde esta experiencia reconocen necesidades que resultan prioritarias de atender desde las políticas públicas; así mismo, el pertenecer al gremio de maestros y maestras, le permite compartir una lectura directa de la experiencia de ejercer su profesión en el sector educativo. Los directivos resultan ser relevantes para la elaboración del diagnóstico en tanto lideran los procesos administrativos y la toma de decisiones en la escuela; además de establecer comunicación directa con las Direcciones Locales de educación y el nivel central para dinamizar todos los planes, programas y proyectos que se adelantan desde el Plan de desarrollo de la actual administración. Al mismo tiempo, desde el ejercicio de sus funciones aporta a la comprensión de las problemáticas y a generar propuestas de solución desde la financiación y mejoramiento de la gestión institucional.
Ciudadanía en general	La sociedad es responsable de la educación con la familia y el Estado. Es por esto que resultó estratégica su participación para colaborar con estos en la vigilancia de la prestación del servicio educativo y en el cumplimiento de su función social (Ley 115 de 1994, Art. 8).
Expertos	Fueron identificados y tenida en cuenta su caracterización para el diseño de la encuesta que soporta esta consulta por la posibilidad que ofrecen de aportar a la construcción de esta política pública desde una comprensión académica e investigativa de los factores que

	inciden en la educación y generar ideas y propuestas que aporten de manera novedosa y contextualizada en educación.
Sexo- Identidad sexual: Femenino, masculino, intersexual	Fue considerada esta variable por la necesidad de reconocer diferentes voces al momento de participar en la consulta y de esta manera garantizar la igualdad y la no discriminación. Esta variable permitió reconocer en los análisis convergencias y divergencias producto de las relaciones de género, permitiendo explicar y ampliar aspectos que deben ser tenidos en cuenta en la construcción de la política pública para evitar desigualdades. Reconocer los aportes desde la relación sexo-género favoreció en el diagnóstico poder identificar roles y posibles situaciones de exclusión; así como generar propuestas de acción que reduzcan la brecha histórica que ha existido entre hombres y mujeres en el cual tiene un papel fundamental la educación.
Estrato georreferencia Condición Condición vulnerable: Etnia Nivel de formación	Fue propuesto caracterizar los actores desde el estrato y elementos de georreferenciales tales como la localidad o la UPZ, condición, condición vulnerable y etnia, para reconocer la voz y necesidades en educación de diferentes grupos poblacionales, y sectores de la población, desde una Bogotá diversa; y al mismo tiempo posibilitar generar acciones diferenciales que garantice el derecho a la educación evitando así la exclusión y la discriminación. La participación de los diferentes actores contribuyó al análisis interseccional en el diagnóstico participativo y a la generación de acciones desde el enfoque poblacional y diferencial en la política pública para garantizar la equidad en el derecho a la educación y la igualdad en las condiciones para el goce y disfrute del mismo; así como garantizar las condiciones laborales, profesionales, y de bienestar para docentes, directivos docentes y personal que preste sus servicios en el sistema educativo. El nivel de formación permitió identificar necesidades desde las diferentes poblaciones de niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y para el caso de docentes y directivos docentes, al preguntar respecto al escalafón desde la cual tiene su vinculación (Decreto 2277 o Decreto 1278) y años de experiencia, hizo posible integrar las perspectivas, intereses, y comprensión de la educación desde el adulto y adulto mayor para el caso de personas que se encuentran en edad de pensionarse o que ya hayan accedido a su pensión; y desde aquí integrar el enfoque poblacional desde los grupos etarios haciendo visibles las desigualdades o exclusiones que se viven dentro o fuera del contexto escolar relacionadas con la educación, posibles de atender desde la formulación de políticas públicas en educación; de manera tal que se garantice la igualdad y el pleno desarrollo de la ciudadanía según las características propias su edad.
Estrategia y método de convocatoria	La convocatoria se dio a través de un método flexible, mediante la utilización de diferentes canales: Se dio a través de la página web de la SED, desde la cual se podía acceder a la plataforma virtual diseñada e implementada para alojar la encuesta de la consulta “Un millón de ideas por la educación de Bogotá” La convocatoria de los actores para la implementación del instrumento en campo se hizo mediante gestión directa, de la Misión de educadores con cada una de las instituciones educativas del sector oficial, quienes generaron los espacios en las aulas para adelantar la consulta con los y las estudiantes de los diferentes grados. La convocatoria para la implementación de la encuesta en el módulo de matrícula para instituciones educativas oficiales de la ciudad no requirió convocatoria alguna para obtener la información por parte de los padres, madres y cuidadores. La consulta se alojó directamente en el módulo de matrícula.

Distribución de la participación en la consulta:

Se recogieron 863.882 participaciones, de los cuales se hizo un subconjunto de análisis de datos de 746.688. Las tablas a continuación hacen un resumen de la información de los participantes, distribuidos por características sociodemográficas. Destacamos la participación de la ciudadanía con condiciones de vulnerabilidad y etnia, una significativa participación de actores con discapacidad visual y cognitiva, así como actores afrocolombianos e indígenas, respectivamente.

Tabla 10. Variable-Actores

Variable	Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Actores	Estudiantes	101.812	13,64
	Docentes	10.712	1,43
	Padres, Madres y Cuidadores	628.368	84,15
	Directivos Docentes	836	0,11
	Administrativos	923	0,12
	Expertos	224	0,03
	Sector productivo	3.813	0,51
	TOTAL	746.688	100,00

Tabla 11. Variable-Sexo

Variable	Opciones de respuesta	Porcentaje
Sexo	Femenino	50,70
	Masculino	49,05
	Intersexual	0,00
	Otro	0,18
	Prefiero no decirlo	0,06
	TOTAL	100,00

Tabla 12. Variable-Estrato

Variable	Opciones de respuesta	Porcentaje
Estrato	0	8,25
	1	15,86
	2	45,95
	3	26,96
	4	2,70
	5	0,19
	6	0,09
	TOTAL	100,0

Tabla 13. Variable-Localidad

Variable	Opciones de respuesta	Porcentaje
Localidad	01 Usaquén	2,99
	02 chapinero	0,35
	03 Santafé	1,23
	04 San Cristóbal	6,70
	05 Usme	8,56
	06 Tunjuelito	4,20
	07 Bosa	13,77
	08 Kennedy	14,54
	09 Fontibón	3,12
	10 Engativá	7,84
	11 Suba	9,60
	12 Barrios Unidos	1,61
	13 Teusaquillo	0,74
	14 Mártires	1,25
	15 Antonio Nariño	1,40
	16 Puente Aranda	2,80
	17 Candelaria	0,32
	18 Rafael Uribe Uribe	6,93
	19 Ciudad Bolívar	12,05
	20 Sumapaz	0,01
	TOTAL	100,00

Tabla 14. Variable-Condición

Variable	Opciones de respuesta	Porcentaje
Condición	Discapacidad visual	0,43
	Discapacidad auditiva	0,13
	Discapacidad física	0,13
	Discapacidad psicosocial	0,04
	Discapacidad cognitiva	0,26
	Discapacidad múltiple	0,07
	Talento excepcional	0,19
	Ninguna	97,75
	Otra	1,00
	Total	100,00

Tabla 15. Variable-Etnia

Variable	Opciones de respuesta	Porcentaje
Etnia	Indígena	2,13
	Afrocolombiano	3,99
	Raizal	0,51
	Palenquera	0,10

	Gitano-rom	0,06
	Ninguna	93,21
	TOTAL	100,00

Dado, que como hemos mencionado anteriormente, el aprendizaje es una interacción social entre docentes y estudiantes, en las tablas a continuación damos una mirada más detallada a su participación.

Tabla 16. Distribución de docentes por nivel en el que enseñan

Opción de respuesta	Porcentaje
Educación inicial	77,48
Básica primaria	7,84
Básica secundaria	6,19
Educación media	3,57
Educación superior	4,22
Docentes orientadores	0,71
Total	100,00

Tabla 17. Distribución de estudiantes por nivel en el que se encuentran

Opción de respuesta	Porcentaje
Estudiante educación inicial	6,44
Estudiante básica primaria ciclo 1	13,36
Estudiante básica primaria ciclo 2	17,33
Estudiante básica secundaria	42,16
Estudiante educación media	15,65
Estudiante educación técnica	1,18
Estudiante educación tecnológica	0,98
Estudiante educación superior	2,91
Total	100,00

3.1.3 Actores en la consulta denominada “Ruta de Participación”

El ejercicio de la “Ruta de participación” empezó con el mapeo de actores. El mapeo de actores como técnica “muestra las relaciones que se establecen entre diferentes actores frente a un tema determinado y en un momento dado” (Ganuza, 2010, p.97). Este proceso permite conocer sus “acciones y los objetivos del por qué están en el territorio y sus perspectivas en un futuro inmediato” (Ceballos, M. 2004. Citado en Tapella, E. 2007, p. 2). Adicionalmente, tiene la ventaja de representar gráficamente esas relaciones, situar a los actores frente a un determinado tema o problema, así como el mapa social teniendo en cuenta el grado de poder que tienen frente a la problemática analizada” (Ganuza, 2010, p.97).

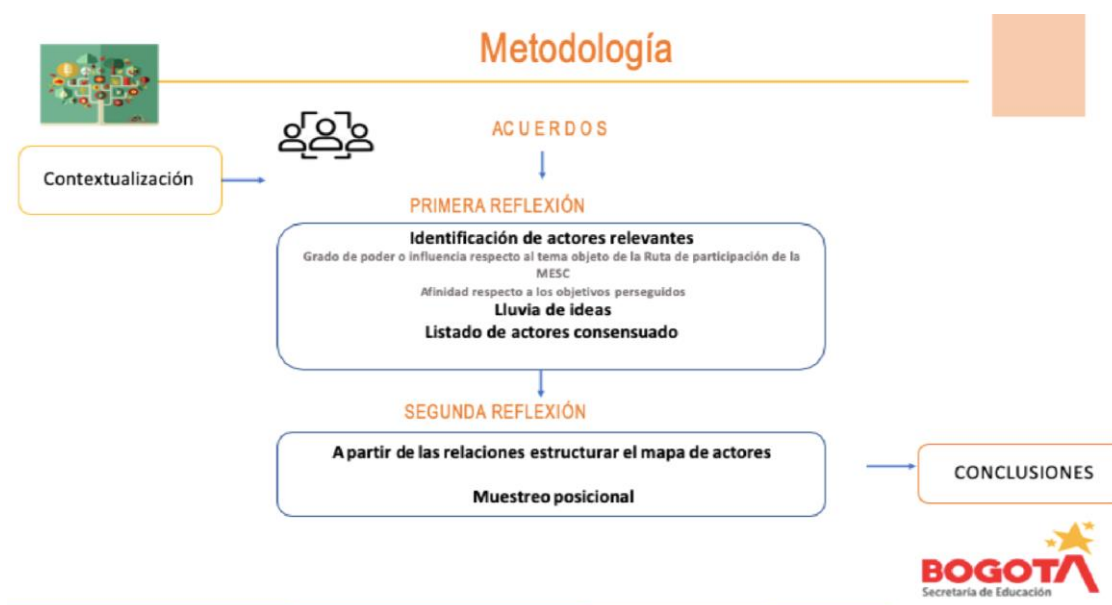
El mapeo de actores tuvo como objetivo identificar y definir qué otros actores estratégicos, fuerzas sociales y sectores, dada su relevancia, interés e incidencia en educación, debían ser incorporados a la Ruta de Participación.

Las Mesas estamentales, fueron consideradas dentro del proceso de participación dada su relevancia y trascendencia a nivel Distrital reconocida mediante el Decreto 293 del 10 de septiembre de 2008 por el cual se crea y estructura el Consejo Consultivo Distrital de Política Educativa, los Consejos Consultivos Locales y las Mesas Locales de Política Educativa se establecen en su Art. 16 en las cuales “Las Mesas son espacios donde los diversos actores de la comunidad educativa deliberan, proponen y participan del diseño y desarrollo de la política educativa”; y son conformadas por “representantes de las Mesas Locales o de organizaciones educativas de carácter distrital o nacional que funcionen en Bogotá” (Art. 17). Así mismo, establecen dentro de sus funciones de acuerdo con su ámbito, entre otras, las siguientes funciones: (i) conocer, analizar y formular observaciones sobre los planes educativos locales y sobre el Plan Sectorial de Educación; (ii) proponer iniciativas tendientes al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el Distrito Capital, en las localidades y colegios; y, (iii) reflexionar sobre su pertinencia y viabilidad, hacer seguimiento y evaluación de su ejecución, y recomendar acciones orientadas a su mejor aplicación y desarrollo en el nivel local e institucional (Art. 19).

En razón a que se contaba básicamente con las Mesas estamentales de participación, el mapeo de actores inició con los siguientes cuestionamientos: ¿Hasta qué punto contábamos con los actores afines, opuestos o diferentes dentro de la Ruta de Participación? y ¿Cómo garantizar una ruta participativa y representativa?

Metodológicamente el mapeo de actores consideró los siguientes momentos:

Gráfica 51. Mapeo de actores



Fuente: Elaboración propia. Taller mapeo de actores. Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana.

Posteriormente, se motivó la definición de los actores que representaran las diferentes posiciones, a través de las siguientes preguntas: ¿A qué grupos es imprescindible escuchar en la Ruta de participación para tener un diagnóstico con todas las “posiciones importantes” que intervienen? ¿Qué criterios se deben tener en cuenta para seleccionar las diferentes posiciones?

En la identificación de actores se señalaron básicamente tres relaciones de tensión entre los profesores rurales de Usme con la SED, alguno integrantes de la Mesa Distrital de padres, madres y cuidadores y la Mesa Distrital de Directivos Docentes Coordinadores, con nivel central. Estos actores fueron convocados posteriormente en la Ruta y participaron en el marco de las mesas estamentales de participación, y en las sesiones con la comunidad educativa y actores sociales del sector rural.

Respecto a los profesores rurales de Usme se identifican relaciones conflictivas con la SED por las pronunciaciones de uno de sus directivos docentes en el marco de los diálogos sobre la reapertura gradual, progresiva y segura. Por su parte, los profesores rurales de Sumapaz expresan relaciones de cooperación.

En cuanto a la Mesa Distrital de padres, madres y cuidadores las relaciones son de conflicto, y se aclara que no es con los padres sino en particular con los integrantes de la Mesa.

Entre los Sindicatos se reconocen relaciones de cooperación, pero entre ellos con la SED y la Alcaldía mayor de Bogotá se dan relaciones de conflicto. El Sindicato Agrario del Sumapaz fue ubicado en indiferentes, pero se reconoce una relación de oportunidad de cooperación con la SED para procesos de liderazgo con la población juvenil de la localidad.

Finalmente, el equipo estuvo de acuerdo en convocar a todos los actores estratégicos propuestos en el mapeo y ubicados en los diferentes grupos de posiciones y niveles, para ser incorporados en la ruta de participación de la Misión. A continuación, se presentan los actores que participaron en la Ruta de participación en los dos momentos de su implementación:

Tabla 19. Ruta de participación Primer momento

Consulta “Ruta de participación”	
Primer momento de implementación	
Agosto de 2020 a marzo de 2021	
Objetivo	Desarrollar un diálogo de saberes con la ciudadanía alrededor de los ejes temáticos que desarrolló la Misión, orientados a visibilizar las problemáticas en educación, las recomendaciones y propuestas de acción que, desde su viva voz, consideran deben ser integradas en las políticas públicas de la educación en el corto (2024), mediano (2030) y largo plazo (2038).
Actores	Justificación
Integrantes de las Mesas estamentales	Las Mesas estamentales de participación del nivel Distrital fueron convocadas para llevar a cabo los diálogos en el marco del diagnóstico participativo en la fase de agenda pública dada su relevancia y naturaleza como “espacios donde los diversos actores de la comunidad educativa deliberan, proponen y participan del diseño y desarrollo de la política educativa (Decreto 493 de 2008. Art. 16). Adicionalmente, su participación aporta desde las perspectivas de sus integrantes una comprensión territorial que resulta relevante para la identificación y priorización de las problemáticas desde este enfoque por cuanto quienes integran cada Mesa, son “representantes de las Mesas Locales o de organizaciones educativas de carácter distrital o nacional que funcionen en Bogotá” (Decreto 493 de 2008. Art. 1).

de participación del nivel Distrital	Participar en este tipo de escenarios da cuenta del ejercicio de sus funciones a nivel Distrital que contribuyen a una gestión transparente y equitativa de la política pública en tanto entre sus funciones se destacan las siguientes, según el Decreto 493 de 2008 en su Art. 19. - Conocer, analizar y formular observaciones sobre los planes educativos locales y sobre el Plan Sectorial de Educación. En razón a esta función fueron desarrollados diálogos en torno a las problemáticas en el sector educación a Nivel Distrital orientados a generar recomendaciones en el corto plazo que aportaron a la construcción del Plan sectorial de educación 2020-2024 - Proponer iniciativas tendientes al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el Distrito Capital, en las localidades y colegios. En razón a esta función el diálogo de saberes se llevó a cabo no sólo para diagnosticar los problemas sino también para generar recomendaciones y propuestas de acción, en el ámbito institucional, local y debido a que las Mesas recogen la voz de todas las localidades de Bogotá, su perspectiva representa también una comprensión Distrital.
Actores sociales institucionales y organizaciones sociales	Fueron identificados y seleccionados para participar en esta consulta en razón a ser considerados agentes educativos que intervienen o se relacionan con mayor o menor escala de involucramiento en los diferentes aspectos que complejizan el campo de la educación; de ahí que los actores convocados fueron seleccionados con el fin de contar con diferentes posiciones, lo cual fortaleció el análisis de las problemáticas y modos de concebir las propuestas de solución a estas en educación. Adicionalmente, vincular en este escenario de participación diferentes niveles de organización contribuye a dar cuenta de la importancia de asumir la educación desde una responsabilidad compartida donde los diferentes actores tienen distintos niveles de interacción y diferente incidencia en la transformación de la educación. Para el caso de la Red Distrital de Personeros estudiantiles fueron convocados como escenario de participación, quienes la integraba desarrollan un proceso de formación en competencias socioemocionales y ciudadanas de la mano con la Secretaría de Educación del Distrito y la personería de Bogotá, que sumado al liderazgo que ejerce cada uno de sus integrantes en su colegio y en las Mesas Locales de personeros aporta significativamente en el análisis y priorización de las problemáticas con conocimiento de causa; así como en la generación de propuestas de solución.
Actores sociales de base	Si bien la justificación de esta convocatoria se soporta con lo propuesto para los demás actores sociales, resulta de gran valor destacar que la participación de los siguientes actores permitió integrar en el diagnóstico el enfoque poblacional, diferencial, territorial y ambiental dada la comprensión de los problemáticas en educación debido a la existencia en los siguientes actores, de una condición, situación, o ubicación que en la mayoría de los casos es motivo de exclusión y discriminación en educación: Comunidad educativa y actores sociales de base del sector rural, estudiantes de colegio nocturno, niñas y niños programa "Niñas y niños educan a los adultos" y Jóvenes con cargos de liderazgo SIMONU y Pactatorio.
Método de convocatoria	La convocatoria de los actores estratégicos identificados en el mapeo, fueron convocados mediante comunicación directa a través de los profesionales del sistema de participación que acompañaban cada una de las Mesa estamentales de participación y mediante correo electrónico a los demás actores, apoyados en el uso de bases de datos.
Participación 30 sesiones de diálogo de saberes con 33 actores estratégicos	
Desarrollo de las sesiones de la Ruta de participación con enfoque de género	En los diferentes diálogos se contó con la participación de hombres y mujeres. Ver registros de grabación de las sesiones disponibles en https://drive.google.com/drive/u/1/folders/111Iv2dkEvOEss3x6TZzVcGlt377gYqwZ Se destaca en los aportes de las sesiones de la Ruta con la comunidad educativa y actores sociales del sector rural donde la voz de las mujeres y mujeres campesinas y rurales mencionan las situaciones en las que se dificulta el acceso a la educación y el goce de sus derechos.

Diálogo con 10 mesas estamentales del nivel de participación Distrital, 13 sesiones de trabajo	Sesiones con enfoque eminentemente territorial, en tanto quienes integran las Mesas del nivel Distrital son elegidos en las respectivas Mesas Locales. La dinámica del sistema de participación posibilita que las necesidades, expectativas, comprensiones, posiciones respecto a la educación se desarrollen en el ámbito local y sean enunciadas en el ámbito Distrital. Desarrollar las sesiones con las Mesas Distritales de participación evidenció tensiones entre los actores, asociadas a su rol y el ejercicio de sus funciones o papel dentro del sistema educativo y su relación con elementos del territorio que cada uno representa.	
7 sesiones de diálogo con enfoque poblacional, diferencial, territorial Sesiones con estudiantes con discapacidad cognitiva jóvenes, estudiantes adultos de colegio oficial nocturno, niños y niñas, comunidad educativa y actores sociales del sector rural; sí como sesiones de diálogo con grupos de jóvenes (Red de personeros, líderes de SIMONU), jóvenes que hicieron parte del pacto con la Misión de educadores y sabiduría ciudadana 2021.	Estos diálogos mostraron intereses de los diferentes actores desde las particularidades de su situación y/o condición y/o ubicación que arrojó información valiosa para identificar problemas a atender de manera diferencial para garantizar a todos los actores, sus derechos, en igualdad de condiciones. Los actores del sector rural pudieron evidenciar además no sólo situaciones de exclusión y discriminación, sino las limitaciones que implica la experiencia de participar en el sistema educativo desde las ruralidades de Bogotá; también evidenció la existencia de otros actores que debido a su ubicación territorial no puede acceder o tener continuidad en el sistema educativo. Los actores convocados también dieron cuenta de diferentes grupos etarios: niños, y niñas y su lectura no sólo desde la edad sino desde la participación en el sistema educativo regular jornada única, jóvenes desde sus lecturas como actores con vulnerabilidad que participan en el sistema de educación en el sector oficial y jóvenes que participan en diferentes niveles de formación básica, media, y superior; así mismo se contó con adultos que se encuentran en el sistema educativo en una jornada que haciendo parte del sistema escolar en el ámbito Distrital son pocas veces reconocidos. Niños, niñas, jóvenes, adultos, urbano, rural, diurnos, nocturnos, estudiantes activos, estudiantes egresados, universitarios, educación básica, media, con o sin condición de discapacidad; fueron variables que permitieron evidenciar problemáticas asociadas a la existencia de brechas, importantes de atender en educación en el largo plazo en el Distrito Capital. Por su parte en cuanto al enfoque poblacional y diferencial, es importante mencionar que las problemáticas y recomendaciones relacionadas con actores de acuerdo a su orientación sexual, no fueron identificadas de manera directa con un grupo poblacional en particular; sino que, junto a otros actores, se contó con la participación en uno de los grupos focales, con personas partícipes en organizaciones sociales y colectivas LGBTI. Los asuntos de interés sobre el particular se vieron reflejados en las reflexiones y análisis a lo largo de los diferentes temas en la Ruta de Participación; y en espacial en el grupo de discusión alrededor del tema “Educación para todos y todas: acceso y permanencia con equidad, con énfasis en educación rural”.	
2 sesiones con enfoque ambiental (mesa de rectores de colegios privados y jóvenes que integraron el pacto 2021).	Particularmente con estos dos actores se incorporó el enfoque ambiental en tanto las problemáticas identificadas asociadas a la transformación pedagógica y la educación de los jóvenes estuvieron relacionadas con la educación ambiental y la necesidad del reconocimiento de y fortalecimiento de las habilidades, intereses e iniciativas de las juventudes para generar las transformaciones sociales y ambientales, componente necesario de integrar desde una comprensión sistémica tanto en el diagnóstico como en las soluciones a proponer en la fase de formulación de esta política.	
Actores participantes		
Actores sociales: grupos, organizaciones o instituciones que interactúan en la sociedad y que tienen incidencia en las políticas públicas en educación	Mesas estamentales de participación del nivel Distrital	1. Mesa Distrital de Rectores de Colegios Privados 2. Mesa Distrital de docentes 3. Mesa Distrital de padres, madres y cuidadores- 4. Mesa Distrital del Sector Productivo 5. Mesa Distrital de Administrativos 6. Mesa distrital de directivos docentes – coordinadores 7. Mesa distrital de docentes orientadores 8. Mesa Distrital de Egresados/Jóvenes 9. Mesa Distrital de Cabildantes estudiantiles 10. Mesa Distrital de estudiantes

	Actores institucionales	• Instituto Distrital de las Artes - IDARTES • IDARTES - Programa Nidos. • Programa De Formación Artística Crea IDARTES • Colegio República Bolivariana de Venezuela IED • Unidad de Búsqueda de personas dadas por desaparecidas (UBPD) • Equipo Territorial Bogotá ICBF • Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) • Secretaría Distrital de la Mujer • Secretaría de Gobierno • Secretaria Distrital de Salud • Secretaria de Educación del Distrito • Grupo Rio-P- SED • Dirección de educación preescolar y básica -SED- • Dirección de participación y relaciones interinstitucionales -SED- • CDI Emanuel
	Organizaciones sociales	• Asociación Colombiana de facultades de Ingeniería (ACOFI) • Asociación Colombiana de Universidades-ASCUN • Fundación Corazón Diverso²⁸ (Fundación para la atención y acompañamiento a la población LGBTI, y de la tercera edad) Ciudad Bolívar • Red de padres y madres- Red PaPaz²⁹
	Actores sociales de base	• Red Distrital de Personeros estudiantiles • Jóvenes con cargos de liderazgo de la simulación más grande de Naciones Unidas- SIMONU REGIÓN • Pactatorio: jóvenes, adultos, educadores, organizaciones sociales y funcionarios de la SED • Niñas y niños programa "Niñas y niños educan a los adultos" • Estudiantes de colegio nocturno • Población con discapacidad cognitiva- estudiantes del Colegio República de Bolivia (IED) • Comunidad educativa y actores sociales de base del sector rural • Directores y Directoras Locales en Educación (DILES) • Docentes - SIMONU

²⁸ Fundación Corazón Diverso “es una fundación que implementa un modelo de intervención integral a través del trabajo social, artístico y cultural. Articulamos acciones para comunidad vulnerable como: adulto mayor, afrodescendiente, persona con discapacidad y población LGBTI; también apoyamos a sectores animalistas, generando acciones en pro de los animales de calle, buscando donaciones, campañas de vacunación felina-canina. Desde las políticas públicas y con apoyo de las entidades, se pretende modificar los imaginarios y estigmas de discriminación en la población, en aras del bienestar de aquellos que han sido vulnerados por ser y pensar diferente”. Tomado de: <https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/es/galerias/fundacion-corazon-diverso>

²⁹ Red PaPaz. Es una “red de madres, padres y cuidadores, que ha logrado generar capacidades para una efectiva protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes en Colombia. (...) Entre sus objetivos estratégicos se encuentran: incidir en la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes, y generar conciencia sobre la situación y prevalencia de estos derechos; y fortalecer las capacidades de las madres, padres, cuidadores, instituciones educativas y de cuidado y otros actores relevantes. Tomado de <https://www.redpapaz.org/>

Tabla 20. Ruta de participación Segundo momento

Consulta “Ruta de participación”					
Segundo momento abril a mayo de 2022					
Objetivo	Generar un nuevo espacio de diálogo de saberes para la identificación conjunta de puntos críticos que aporten, en la fase de agenda pública, al diagnóstico participativo, y la consecuente identificación y priorización de factores estratégicos a atender desde el CONPES de Política Educativa para Bogotá D.C a 2038.				
Actores	Justificación				
Integrantes de las Mesas estamentales de participación del nivel Distrital	La justificación de la identificación y selección de estos actores estratégicos se soporta en el Decreto 493 de 2008 y se amplía en la tabla anterior.				
Método de convocatoria	Los actores estratégicos identificados en el mapeo fueron convocados mediante comunicación directa a través de los profesionales del sistema de participación que acompañaban cada una de las Mesa estamentales de participación.				
Participación					
6 sesiones de diálogo de saberes	Diálogo con 6 mesas estamentales	En total diálogos con 6 actores estratégicos			
Actores sociales	Mesas estamentales de participación del nivel Distrital	1. Mesa Distrital de Administrativos 2. Mesa Distrital de padres, madres y cuidadores 3. Mesa distrital de directivos docentes coordinadores 4. Mesa distrital de docentes orientadores 5. Mesa Distrital de docentes 6. Mesa Distrital de Rectores de Colegios Privados Envío aportes a la Mesa Local de Directivos Docentes Coordinadores - Localidad de Bosa.			
Distribución por territorios y participantes por sexo:					
Escenario de participación	Localidades	Hombres	% hombres	Mujeres	% mujeres
Mesa Distrital de administrativos 27/04/22	Fontibón, Suba, Puente Aranda, Usme, Engativá, San Cristóbal, Bosa y Ciudad Bolívar.	1	11,12%	8	88,88%
Mesa Distrital de padres, madres y cuidadores 28/04/22	Antonio Nariño, Fontibón, Bosa, Tunjuelito, Suba, Barrios Unidos, Santa fe, Engativá, Ciudad Bolívar, Teusaquillo, Usaquén y Sumapaz.	5	38,47%	8 de las cuales 1 es del sector rural	61,53%
Mesa Distrital de padres, madres y cuidadores 28/04/22	Ciudad Bolívar, Usaquén, Tunjuelito, Bosa, Puente Aranda, Suba, Santafé, Candelaria, Sumapaz, Antonio Nariño, Usaquén y Engativá.	6	46,16%	7 De las cuales 1 mujeres del sector rural	53,84% Y 7,6%
Mesa distrital de padres, madres y cuidadores 05/04/22	Santafé, Tunjuelito, Bosa, Suba, Rafael Uribe Uribe, y Ciudad Bolívar.	1	20%	4	80%
Mesa Distrital de docentes Orientadores 25/04/22	Usaquén, Santafé, San Cristóbal, Tunjuelito, Kennedy, Suba, Barrios Unidos, Los Mártires, Antonio Nariño y Rafael Uribe Uribe.	7	58,34%	5	41,66%

Mesa Distrital de directivos docentes Coordinadores 06/05/22	Suba, Ciudad Bolívar, Mártires, San Cristóbal, Rafael Uribe Uribe, Fontibón, Usme, Antonio Nariño, Usaquén, Barrios Unidos, Puente Aranda, Bosa, Tunjuelito, Kennedy.	8	47,06%	9	52,94%

3.1.4 Actores y convocatoria las Mesas temáticas en torno a la educación posmedia liderada por ATENEA

La definición de estos actores se realizó con el equipo especializado de ATENEA, teniendo en cuenta elementos característicos de cada una de las mesas temáticas propuestas para analizar la posmedia. Este proceso tuvo en cuenta dos etapas: en la primera se definió con un puntaje de 1 a 5 la influencia e interés de cada actor en cada una de las mesas temáticas y en la segunda se concretaron los actores de cada una de las mesas.

Tabla 21. Mesas temáticas en torno a la educación posmedia liderada por ATENEA

Universidades	Acreditación	Diversidad de oferta	Niveles de Formación	Índice Homologación	permanencia	Total
U.D.C.A	1,0	0,6	0,3	1,0	1,0	3,9
Universidad Antonio Nariño	1,0	0,8	0,6	1,0	0,9	4,3
Universidad ECCI	0,0	0,8	0,3	1,0	1,0	3,1
Uniagraría	0,5	0,4	0,3	1,0	1,0	3,2
Universidad Central	1,0	0,4	0,3	1,0	0,8	3,4
Uniempresarial	0,2	0,4	0,3	0,9	1,0	2,8
UNINPAHU	0,5	0,8	1,0	0,9	0,6	3,8
Fundación Universitaria Juan Corpas	0,8	0,4	0,3	0,9	1,0	3,3
Uniminuto	0,5	0,8	1,0	0,9	0,8	4,0
Universidad de la Salle	1,0	0,4	0,3	0,9	0,9	3,6
Universidad del bosque	1,0	0,4	0,3	0,9	0,8	3,4
Universidad Libre	1,0	0,4	0,3	0,9	0,6	3,3
Universidad de San Buenaventura	1,0	0,8	0,6	0,9	0,8	4,0
Universidad del Rosario	1,0	0,4	0,3	0,9	0,6	3,1
Politécnico Gran Colombiano	0,3	0,2	0,3	0,9	0,7	2,4
Universidad Santo Tomás	1,0	0,8	0,3	0,9	1,0	4,0
Univesidad los libertadores	0,5	0,4	0,6	0,8	0,8	3,1
Universidad Javeriana	1,0	0,4	0,3	0,8	1,0	3,5
Universidad de los Andes	1,0	0,4	0,3	0,8	1,0	3,5
Fundación Universitaria del Área Andina	0,2	0,2	0,6	0,8	0,7	2,5
Universidad EAN	1,0	0,4	0,3	0,8	0,9	3,4
Universidad Externado	1,0	0,2	0,3	0,7	1,0	3,2
Universidad Sergio Arboleda	1,0	0,4	0,6	0,7	0,9	3,6
Universidad Manuela Beltrán	1,0	0,8	1,0	0,7	0,7	4,2
Universidad Konrad Lorenz	0,8	0,6	0,3	0,8	0,8	3,2
Cooperativa	0,5	0,6	0,6	0,8	0,8	3,3
RUCS	1,0	0,6	1,0	0,9	1,0	4,5
Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca	0,5	0,2	0,3	0,7	0,6	2,3
Instituto Técnico Central	0,5	0,2	0,3	0,7	0,5	2,2
Universidad Pedagógica Nacional	0,5	0,2	0,3	0,7	0,9	2,6
Universidad Distrital	0,5	0,2	0,3	0,7	0,6	2,3
Universidad del Tolima	0,5	0,2	0,3	0,7	0,6	2,3

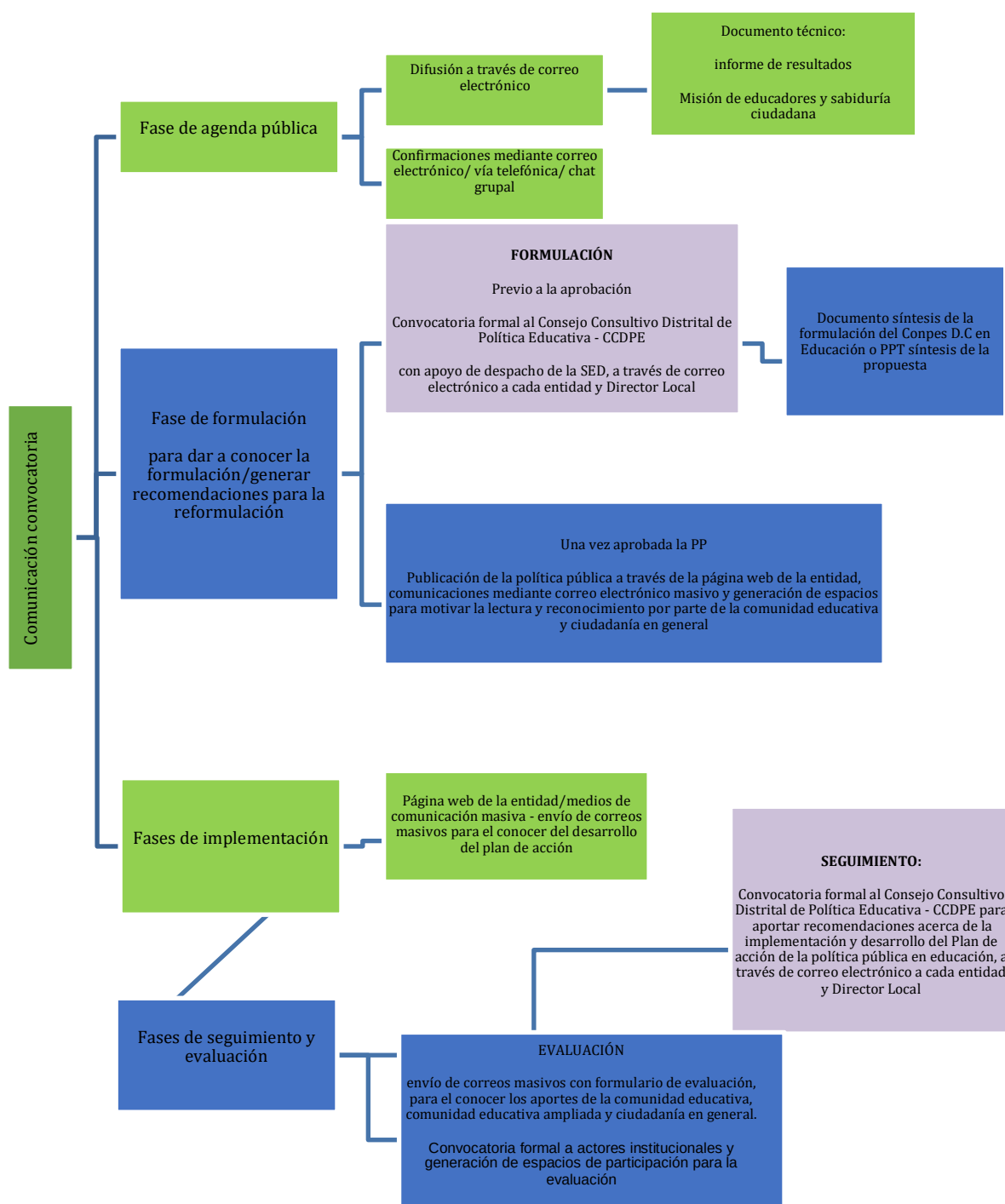
En general se identificaron un total de entre 30 y 40 actores estratégicos por mesa. Resulta relevante su participación por cuanto tienen injerencia en la política pública en los asuntos relacionados con la educación posmedia, ya sea como prestadores del servicio educativo o beneficiarios.

3.1.5 Estrategia de convocatoria

A continuación, se presenta la síntesis de la estrategia de convocatoria en todas las fases de la política pública, en atención a los objetivos de la participación en cada fase y a las condiciones de cada

población, actor o grupo de actores.

Gráfica 53. Esquema de comunicación convocatoria estrategia de participación



Las convocatorias para la **fase de agenda pública** fueron lideradas por la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, la Dirección de Participación de la SED, la Dirección de Relaciones con el Sector Educativo Privado y Atenea. Las estrategias de participación anteriormente descritas fueron difundidas

a través del correo electrónico, vía telefónica y chat grupal. En particular la convocatoria para participar en la consulta “Un millón de ideas por la educación” fue publicada en la página: https://educacionbogota.edu.co/portal_institucional/node/7739 y recogidos los aportes de la ciudadanía, a través del portal www.unmillondeideas.edu.co.

Dentro de la fase de agenda pública, los resultados de la consulta se hicieron públicos a través de la página web: <https://misioneducadores.educacionbogota.edu.co/resultados>

Para la **fase de formulación de la política pública**, los actores estratégicos que serán convocados previo envío del documento síntesis, o presentación que integre los lineamientos de la política pública en fase de formulación, serán los integrantes del Consejo Consultivo Distrital de Política Educativa para obtener recomendaciones. Esto en concordancia con sus funciones establecidas en el Decreto 293 de 2008. Dicha convocatoria se llevará a cabo a través del correo institucional a cada Dirección Local. De igual forma mediante comunicación desde la entidad, vía correo electrónico se enviará la convocatoria (previa concertación de agenda) a cada una de las secretarías Distritales con las cuales se analiza, discute y acuerda la formulación propuesta para el CONPES D.C de Educación.

El documento de política pública aprobado como CONPES D.C de educación, será presentado a la ciudadanía a través de la página web de la entidad y mediante notas informativas que serán socializadas por medio de correos electrónicos masivos a todos los correos institucionales.

En la **fase de implementación de la política pública**, se hará uso de la página web de la entidad, medios de comunicación masiva y envío de correos masivos para dar a conocer a la ciudadanía los aspectos que desarrollará e implementará la política pública educativa de los próximos 16 años³⁰.

En la **fase de seguimiento y evaluación de la política pública**, se realizarán los informes y reportes requeridos ante la SDP, tal como lo sugiere la metodología CONPES.

Respecto al Consejo Consultivo Distrital de Política Educativa conforme sus funciones, éste será convocado para hacer seguimiento a la política educativa, mediante correo electrónico institucional desde el nivel central de la SED a través de los Directores Locales de Educación, para recibir sus recomendaciones acerca de la implementación y desarrollo del Plan de acción.

3.2 Ámbitos temáticos o categorías de discusión

El esquema de participación para el diagnóstico participativo en la fase de agenda pública tuvo como ejes temáticos objeto de reflexión los siguientes, definidos por la Misión: (i) educación inicial: bases sólidas para la vida; (ii) formación integral para todos los niños, niñas y jóvenes; (iii) transformación pedagógica; (iv) jóvenes y adultos con capacidades: proyecto de vida para la ciudadanía, la innovación y el trabajo del siglo XXI; (v) acceso para todos y todas con énfasis en la ruralidad; y, (vi) financiación de la educación y mejoramiento de la gestión.

Además, el esquema de participación para el diagnóstico participativo y a lo largo de las diferentes fases, acogió el enfoque de derechos humanos el cual *“comprende integral y relacionalmente el enfoque de género, el enfoque poblacional, el enfoque diferencial, el enfoque territorial y el enfoque*

³⁰ Las campañas de divulgación estarán sujetas al criterio de la entidad y atenderán las recomendaciones desde el acompañamiento técnico de la Secretaría Distrital de Planeación.

ambiental” (ONU, 2003. Citado en Secretaría de Planeación. 2019, p 12-13), los cuales se integran de la siguiente manera:

- El enfoque de género se incorporará desde el reconocimiento del derecho a la igualdad de hombres y mujeres y el reconocimiento de sus interseccionalidades; además de la no discriminación en el desarrollo de la estrategia participativa en tanto se reconocerá la representación y participación de las mujeres: mujeres, mujeres cabeza de familia y mujeres campesinas y rurales desde el reconocimiento de sus necesidades, la promoción de estrategias de solución no discriminatorias, orientadas al cierre de brechas de género.
- El enfoque poblacional-diferencial se integra en la convocatoria y los espacios de participación ciudadana en tanto se reconoce que hay poblaciones con características particulares en razón de su edad, género, orientación sexual y situación de discapacidad y que todos son sujetos de derecho; en este sentido, a lo largo de la metodología participativa serán tenidos en cuenta para la construcción colectiva de la política pública, no sólo desde los principales problemas que enfrentan en razón a sus características particulares sino que también se fortalecerá su voz en la construcción de las políticas públicas. Es por esto por lo que se tendrán en cuenta diálogos con niñas, niños, adolescentes y jóvenes, mujeres, cuidadoras, adultos, población de estudiantes con discapacidad, y actores sociales de base o partícipes en organizaciones sociales y colectivas LGBTI+Q.
- El enfoque territorial se verá reflejado en la convocatoria y en la metodología participativa, al integrar los grupos de valor que representan los diferentes actores de la comunidad educativa - representantes de las mesas estamentales del nivel de participación distrital de las diferentes localidades de Bogotá, cuya participación integra el reconocimiento de sus intereses y perspectivas acorde a su experiencia y realidad contextual; de igual forma el enfoque territorial se integra al convocar y generar diálogos con diferentes actores institucionales del nivel Distrital por ejemplo IDARTES, de nivel nacional por ejemplo el ICBF; o internacional como el PNUD, que aportan a la elaboración del diagnóstico participativo y la construcción e identificación colectiva de los factores que resultan estratégicos a ser integrados en la política pública. Así mismo, el diagnóstico participativo desde el enfoque territorial tendrá también como grupo de valor a las comunidades rurales, basado en el contexto específico y las condiciones de vulnerabilidad de sus poblaciones.
- El enfoque ambiental será incorporado en tanto en la estrategia participativa se reconoce desde el pensamiento sistémico, las interrelaciones entre los seres vivos, el territorio y los componentes sociales, económicos, culturales y políticos. En este sentido, las recomendaciones estarán articuladas a los Objetivos de Desarrollo Sostenible y donde sea viables dentro de los ejes temáticos objeto de discusión, los objetivos del Plan de Gestión Ambiental PGA 2008-2038; de manera tal que las acciones propuestas en el marco de las recomendaciones que aporten al mejoramiento de la dimensión ambiental del Distrito Capital.

Los anteriores ejes y enfoques fueron tenidos en cuenta en el diseño y desarrollo metodológico de todas y cada una de las estrategias de participación implementadas para el diagnóstico, y complementadas atendiendo a las especificidades de indagación de cada una de ellas.

A continuación, se presentan las categorías de análisis, marco de referencia, para la consulta “Un millón de ideas por la educación” y los ejes temáticos objetivo de reflexión para la ruta de participación y las mesas temáticas en torno a la posmedia.

3.2.1 *Categorías de discusión en la consulta “Un millón de ideas por la educación”*

Teniendo como referencia los distintos documentos de política pública educativa, y los ejes temáticos definidos desde sus inicios por la Misión, en esta estrategia se definieron una serie de categorías y aspectos, que son el sustento de las preguntas elaboradas para los cuestionarios que empleados en la consulta “Un millón de ideas por la educación”; categorías que se enuncian a continuación:

Tabla 22. *Categorías de discusión en la consulta Un millón de ideas por la educación*

Categorías de discusión en la consulta Un millón de ideas por la educación	
Categorías	Aspectos
Desarrollo Humano	Aprender a Conocer, Aprender a Hacer, Aprender a Vivir Juntos y Aprender a Ser.
Estructura y Funcionamiento del Sistema Educativo	Gestión Directiva, Gestión Académica, Gestión de Aula, Gestión Administrativa y Financiera y Gestión de la Comunidad
Gestión Directiva	Incluye la misión, visión y principios, las metas institucionales, el conocimiento y apropiación del direccionamiento, la política de inclusión de personas de diferentes grupos poblacionales y de la diversidad cultural, el liderazgo, la articulación de planes, proyectos y acciones, la estrategia pedagógica, el uso de la información para la toma directiva de decisiones, el seguimiento y la autoevaluación, las relaciones con todas las instancias participativas y asamblearias del gobierno escolar, los mecanismos de consolidación de la cultura institucional, el clima escolar y las relaciones directivas con el entorno socio-institucional.
Gestión Académica	Incluye lo relacionado con las estrategias asociadas tanto al profesor como a la institución, que le permitirán la enseñanza y el aprendizaje por parte del estudiante de distintos saberes dentro del marco de la educación formal, lo que se traduce en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de estas estrategias estará inmerso lo relacionado al Diseño Pedagógico o Curricular (plan de estudios, enfoque metodológico, recursos para el aprendizaje, jornada escolar, evaluación), las prácticas pedagógicas (opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales, estrategias para las tareas escolares, uso articulado de los recursos y los tiempos para el aprendizaje)
Gestión de Aula	La Gestión por parte del docente en el Aula (relación y estilo pedagógico, planeación de clases y evaluación en el aula) y el Seguimiento Académico (seguimiento a los resultados académicos, a la asistencia de los estudiantes y a los egresados, uso pedagógico de las evaluaciones externas, actividades de recuperación y apoyos pedagógicos adicionales para estudiantes con necesidades educativas especiales) en cada etapa de la educación formal (preescolar, básica primaria, básica secundaria, media y superior).
Gestión Administrativa y Financiera	Esta área de gestión incluye todos los aspectos administrativos de matrícula, archivo académico y boletines, mantenimiento de la planta física y su embellecimiento, control de espacios, adquisición y mantenimiento de equipos y recursos para el aprendizaje, los suministros y dotación, los planes de protección y seguridad de la planta física y del talento humano, los servicios complementarios para asegurar el bienestar de la comunidad educativa, los perfiles, inducción, formación, capacitación y evaluación del desempeño del personal, la asignación académica, la pertenencia del personal vinculado, los estímulos, los apoyos a la investigación, la convivencia, el manejo de conflictos y el bienestar del talento humano, así como los procedimientos, procesos y controles asociados al manejo de los recursos económicos.

Gestión de la Comunidad	La gestión de la comunidad involucra todas las acciones que se hacen en la institución, en al menos tres sentidos: el primero hacia la comunidad educativa que está conformada por estudiantes, educadores, padres de familia, directivos, personal administrativo y de apoyo, y los exalumnos. Este ámbito se ocupa de todo lo que se debe gestionar para que esa comunidad educativa alcance sus objetivos y las metas que se han fijado en concordancia con el Proyecto Educativo Institucional. El segundo ámbito de la gestión de la comunidad se refiere al contexto inmediato y local en el cual se halla inmersa la institución educativa, puesto que efectivamente ella, genera vínculos con dicha comunidad, se proyecta hacia ella, presta servicios y puede generar proyectos y programas hacia ella. Y finalmente, la comunidad que conforman las familias a las cuales presta sus servicios formativos y educativos la institución, que son los directos beneficiarios de su labor misional, y en donde pueden incluirse personas y familias que no necesariamente vivan en la localidad donde dicha institución se halla inmersa.
Desafíos Futuros de la Educación	El contexto social, político, económico, tecnológico y de desarrollo mundial, tanto en el ámbito nacional, como en el internacional, impone a la educación no sólo mirar a lo inmediato y atender dichos desafíos a corto plazo, sino que además, es preciso proyectar a futuro, tanto en el mediano plazo, como en el largo, con el fin de incluir en los proyectos, en los documentos de política pública, en los planes estratégicos y en todo lo que se construya, los elementos que dicha realidad, globalizada, compleja, cambiante y con múltiples y diversas exigencias, le impone a los niños y los jóvenes, que se están formando en este momento, para ser la fuerza productiva, los profesionales, los directivos, los funcionarios públicos, los empresarios y todos los demás oficios, profesiones y tareas, que dicha sociedad requiere para poder seguir adelante. Para incluir este conjunto de desafíos a futuro, para el sector educativo, tanto del ámbito nacional, como del internacional, de tal manera que se pueda incluir en la consulta que la Misión pretende llevar a cabo a las y los ciudadanos bogotanos, algunos aspectos que se consideran relevantes y que se hallan en el Plan Decenal de Educación 2016-2026, así como en los Objetivos para el Desarrollo Sostenible de la ONU, en concreto, lo que tiene que ver con el objetivo # 4 que se halla centrado en la educación, de tal manera que se incluya lo relacionado con las perspectivas de futuro que se deben tener en cuenta en ella.
Las expectativas	Se refieren a la evaluación subjetiva de lo que una persona espera suceda en el futuro (Ferro, 2005); en general tienen una orientación, es decir, se tienen expectativas ante un objeto, una situación, una persona, un programa, una institución o una política, entre otras; desde otra perspectiva se podría decir que es lo que se espera frente a sí mismo, las otras personas, los objetos económicos y realidades conceptuales (Sánchez-Sandoval & Verdugo, 2016). Aproximaciones desde el ámbito educativo clasifican a las expectativas en tres categorías, según Pichardo y Cols (2007): • Predictivas cuando se refieren a lo que es más probable que ocurra • Normativas cuando se indica lo que se espera que ocurra a partir de experiencias similares • Ideales en tanto se refiere a las preferencias o deseos

3.2.2 Ejes temáticos objeto de reflexión en la “Ruta de participación”.

En la Ruta de participación en el primer momento de implementación se dialogó sobre los seis ejes temáticos definidos por la Misión, los cuales fueron complementados en el segundo momento de implementación atendiendo al interés reflejado en los resultados de la gran consulta ciudadana (Un millón de ideas por la educación). A continuación, se muestran los temas alrededor de los cuales se desarrollaron los diálogos en la Ruta de participación tanto en su despliegue inicial como en el segundo momento de implementación:

Tabla 23. Ejes temáticos objeto de reflexión en la Ruta de Participación

Ejes temáticos objeto de reflexión y discusión	Momentos de implementación de la Ruta de Participación	
	Primer momento agosto 2020 a marzo 2021	Segundo momento abril a mayo de 2022 Temáticas a partir del informe de la Misión, profundizados en los diálogos
	Educación inicial, bases sólidas para la vida. Formación integral para todos los niños, niñas y jóvenes. Transformación pedagógica. Jóvenes y adultos con capacidades: proyecto de vida para la ciudadanía, la innovación y el trabajo del siglo XXI. Acceso para todos y todas con énfasis en la ruralidad. Financiación de la educación y mejoramiento de la gestión.	Educación inicial Integralidad en la formación Docentes Educación media Educación posmedia Acceso y permanencia Educación para todos y todas: diversidad, equidad e inclusión Organización y gestión de las instituciones

3.2.3 Ejes temáticos objeto de reflexión en torno a la educación posmedia

Los resultados de la Misión desde la consulta un millón de ideas por la educación y la implementación de la Ruta de participación evidenciaron la necesidad de profundizar en los análisis en torno a la educación posmedia; es así como se han definido los siguientes subtemas de discusión: (i) acceso y articulación de la educación posmedia con la educación media; (ii) permanencia y bienestar; (iii) pertinencia y empleabilidad; (iv) capacidad institucional; (v) localidades, territorio y educación posmedia; y, (vi) juventudes y educación posmedia.

3.3 Alcance y nivel de incidencia de la participación

En esta política pública en educación, la participación ciudadana tuvo uno de los siguientes alcances: informar, consultar o concertar SDP (2017, p.9) y de acuerdo a éstos, la participación de la ciudadanía tiene como propósito en cada una de las fases del ciclo de la política pública, lograr una mayor iteración, posibilidad de retroalimentarla, recomendar, evaluar y más aún, de participar en la concertación para la toma de decisiones respecto a su contenido, será cada vez mayor su nivel de incidencia, es decir, será mayor la influencia de sus aportes para ser incluidos en la política pública, su formulación e implementación, tal como lo sugiere la SDP, (2017): “la política recoge, analiza y tiene en cuenta los diferentes aportes presentados por la ciudadanía, establece acuerdos y asume compromisos”(p. 10).

A continuación, se presenta el alcance de la participación ciudadana en cada una de las fases del ciclo de la política pública en educación:

Tabla 24. Alcance de la participación ciudadana en las diferentes fases de la política

Fases	Alcances de la Participación ciudadana en las diferentes fases del ciclo de la Política Pública en Educación		
	Informar	Consultar	Concertar
Agenda pública	X	X	
Formulación	X	X	X
Implementación	X	X	
Seguimiento		X	X
Evaluación		X	

- En la **fase de agenda pública**, se contemplaron dos alcances consultar e informar; el primero a nivel de consulta a diferentes actores (institucionales, organizaciones sociales, actores sociales de base y ciudadanía en general), a través de la implementación de diferentes estrategias de participación cuyo propósito fue consolidar un diagnóstico participativo que permitiera conocer los intereses de la ciudadanía en educación a nivel Distrital, las problemáticas en educación, conocer los consensos y disensos respecto a los asuntos que son prioritarios para la ciudadanía en educación, definir el objetivo de esta política pública en educación y priorizar los factores estratégicos a considerar en la misma. Para la consulta la SED brindó y generó las condiciones institucionales necesarias, dando cuenta de la pertinencia del proceso, atributo para la garantía del derecho a la participación. Y el segundo alcance estuvo centrado en informar a la ciudadanía los resultados del primer momento de la consulta desarrollados desde agosto de 2020 a marzo de 2021); los cuales fueron publicados, en la página web: (<https://misioneducadores.educacionbogota.edu.co/resultados>), estos resultados también fueron socializados en el 2021, a diferentes actores y en diferentes escenarios de participación, en el marco del Pacto por la Educación (https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/noticia/firma-el-pacto-por-la-educacion-de-bogota-y-sumate-la-transformacion), iniciativa que convocó a las y los ciudadanos a manifestar su compromiso ciudadano, y a sensibilizarse acerca de su corresponsabilidad en educación.

Informar de manera abierta los resultados de la consulta en esta fase del ciclo de la política pública permite a la ciudadanía reconocer las problemáticas colectivas y las recomendaciones derivadas de la participación, lo cual aporta a generar confianza, opinión y el reconocimiento de la transparencia en la gestión; así como, promueve la participación en la política pública propuesta.

- En la **fase de formulación**, se proponen tres alcances:

El primero, a nivel de consulta con los integrantes del Consejo Consultivo Distrital de Política Educativa “instancia consultiva de la Administración Distrital, cuyo objeto es la discusión, el análisis y la construcción de recomendaciones y propuestas relacionadas con el diseño y desarrollo de la Política Pública Educativa Distrital” (Decreto 293 de 2008, Art.1) y convocado en virtud de sus funciones entre las cuales se destaca la de “Estudiar las políticas, programas

y proyectos educativos de Bogotá, Distrito Capital, proponer modificaciones o adiciones a su contenido, y recomendar acciones orientadas a su mejor aplicación y desarrollo” (Art. 3, numeral 1).

En esta fase, se presenta al Consejo Consultivo Distrital de Política Pública el diagnóstico participativo, el objetivo de la Política, los factores estratégicos y la propuesta de formulación, lo cual se desarrolla en el marco de un espacio de diálogo a partir del cual se analiza y consulta a dicha instancia de participación, la propuesta y se reciben sus aportes y recomendaciones, en la vía de contribuir a integrar los ajustes que se consideren necesarios en la formulación de la política pública.

El segundo alcance es de concertación, aquí los actores que participan son los institucionales con quienes se socializa el diagnóstico, se discute la propuesta de formulación y el plan de acción, se aprueba la formulación y se asume el compromiso para su implementación. Así las cosas, el nivel de concertación resulta ser decisorio y busca que los actores sean parte del proceso de toma de decisiones.

Y un tercer nivel de participación ciudadana consiste en informar y presentar la propuesta públicamente a través de diferentes medios de comunicación, a la comunidad educativa, comunidad educativa ampliada y ciudadanía en general la política pública en educación que ha sido aprobada y que será implementada, para avanzar en su sensibilización y aportar a su reconocimiento y promoción de la participación para su control y seguimiento.

- La **Fase de implementación** contempla dos alcances de la participación ciudadana, informar y consultar.

Informar a la comunidad educativa, comunidad educativa ampliada y la ciudadanía en general los avances de la implementación de la política pública en educación, de manera tal que se reconozcan sus logros y el alcance en el proceso, de las metas propuestas y nivel de consulta, mediante el diligenciamiento de un formulario elaborado especialmente para recoger, las observaciones y recomendaciones acerca del desarrollo del Plan de Acción, en especial de los actores que se encuentren directamente relacionados con la implementación del Plan de acción. Aportes que harán parte importante al momento de efectuar el control en la implementación del Plan de acción y tomar decisiones en la fase de seguimiento y evaluación. Así mismo, se contempla el alcance a nivel de consulta a los integrantes del Consejo Consultivo Distrital de Política Educativa en atención a sus funciones relacionadas con la discusión, el análisis y la construcción de recomendaciones y propuestas relacionadas con el desarrollo de la Política Pública Educativa Distrital, establecidas en el Decreto 293 de 2008, en su Art.1.

- La **Fase de Seguimiento** tiene como propósito consultar y concertar; el primero a nivel de consulta, que por una parte da continuidad a la recepción de observaciones, sugerencias y recomendaciones por parte de la comunidad educativa, comunidad educativa ampliada, ciudadanía en general, actores en quienes recae directamente la implementación del Plan de

acción y del Consejo Consultivo Distrital de Política Educativa en atención a sus funciones establecidas en el Decreto 293 de 2008, en su Art.1.

Y por la otra, se propone consultar a los diferentes actores institucionales que participaron en la formulación y aprobación de la política pública en educación, así como en su implementación, acerca de la revisión, y verificación del proceso llevado a cabo en la implementación del Plan de acción, su progreso, alcance de los objetivos propuestos; para dar lugar a la identificación de problemas o su anticipación a partir de los cuales se avanzará en la toma de decisiones y las medidas necesarias que permitan evitar o resolver los problemas que hayan sido identificados, momento en el cual la participación se habrá elevado al nivel de concertación.

- En la **fase de evaluación** se propone el alcance a nivel de consulta tanto a los actores institucionales que participaron en la formulación y aprobación de la política pública en educación, como de los actores de la comunidad educativa que estuvieron directamente relacionados con la implementación del Plan de acción para recibir su retroalimentación, a través de diferentes mecanismos de evaluación.

A continuación, se presenta el alcance de la participación en cada una de las fases del ciclo de la política pública en educación y los actores que participan en estas:

Tabla 25. Niveles de incidencia en las diferentes fases del ciclo de la política

Fases	Alcances de la Participación ciudadana en las diferentes fases del ciclo de la política pública en educación y actores		
	Información	Consulta	Concertación
Agenda pública	Comunidad educativa y comunidad educativa ampliada representada en las Mesas estamentales de participación del nivel Distrital y ciudadanía en general.	Actores de interés focalizados: institucionales, organizaciones sociales y actores sociales de base (comunidad educativa, comunidad educativa ampliada, integrantes de las Mesas estamentales de participación del nivel Distrital), y ciudadanía en general.	
Formulación	Comunidad educativa Comunidad educativa ampliada y Ciudadanía en general	Consejo Consultivo Distrital de Política Educativa	Actores institucionales con quienes se discute, acuerda y aprueba la política pública en educación (Secretarías y entidades distritales)
Implementación	Comunidad educativa Comunidad educativa ampliada y Ciudadanía en general	Comunidad educativa, Comunidad educativa ampliada y Ciudadanía en general Actores directamente relacionados con la implementación del Plan de acción Consejo Consultivo Distrital de Política Educativa	
Seguimiento		Comunidad educativa, Comunidad educativa ampliada y Ciudadanía en general	Actores institucionales que

		Consejo Consultivo Distrital de Política Educativa Actores institucionales que participaron en la formulación y aprobación de la política pública en educación	participaron en la formulación y aprobación de la política pública en educación, así como en su implementación
Evaluación		Actores institucionales que participaron en la formulación y aprobación de la política pública en educación, así como en su implementación. Comunidad educativa, Comunidad educativa ampliada y Ciudadanía en general, en los cuales se integran los actores directamente relacionados con la implementación del Plan de acción	

3.4 Metodologías de los mecanismos de articulación de la participación al proceso de política

La articulación de este esquema de participación con el proceso de política está explícitamente a través del diseño metodológico de cada una de las estrategias empleadas. Por eso, a continuación, hacemos un repaso detallado de la metodología y la forma en la que cada una de ellas responde a las necesidades de identificación de los elementos para el diagnóstico y recomendaciones de política.

3.4.1 Consulta “Un Millón de Ideas por la Educación de Bogotá”

La consulta *Un millón de ideas por la educación*, se llevó a cabo entre octubre de 2020 y junio del 2021, con el apoyo en su diseño, operación y posterior análisis, del Grupo de Investigación en Tecnología para la Educación y la Innovación (GITEI) de la Universidad Nacional de Colombia y se fundamentó en el desarrollo humano entendido como “una forma de concebir la calidad de vida y el desarrollo social de una manera integral, involucrando además de las condiciones materiales tangibles de las que disponen las personas (bienes, servicios), todo aquello que fomenta el despliegue de las capacidades humanas con fines productivos y creativos o en actividades sociales, culturales y políticas” (UNAL, 2020, p. 7), y los distintos documentos de política pública educativa los cuales permitieron elegir una serie de categorías que dieron sustento a las preguntas formuladas, para la construcción de los cuestionarios que se emplearon en esta consulta.

En el marco de la estrategia, una vez definidos los actores, se habilitó la plataforma virtual www.unmillondeideas.edu.co durante 9 meses para que estos pudieran acceder virtualmente a las encuestas. Adicionalmente, el equipo técnico de la Misión de Educadores hizo presencia en las instituciones educativas para aplicar encuestas a los actores adscritos al sistema educativo público. En el caso de los padres de familia se incluyeron algunas preguntas de la consulta en la plataforma de inscripción de matrícula a instituciones públicas de educación básica, secundaria y media.

La encuesta y tipos de preguntas en la encuesta

Desde la investigación social esta consulta utilizó la encuesta como técnica y la elaboración de diferentes cuestionarios como instrumentos para la obtención de información mediante la cual la ciudadanía tuvo la oportunidad de expresar las principales problemáticas que desde sus perspectivas enfrenta la ciudad y/o aquellas recomendaciones de política educativa para mejorar la calidad de la educación que se brinda en todos los niveles; información que también arrojó las principales convergencias y divergencias desde los diferentes puntos de vista de los actores participantes a partir de un proceso de codificación, categorización y análisis. Información que resultó relevante para la identificación de puntos críticos y la generación de expectativas tenidos en cuenta en el plan de acción en la formulación de la política pública.

La encuesta integró preguntas de diferente tipo, sociodemográficas abiertas y cerradas de selección múltiple, así: demográficas generales y específicas para cada actor, preguntas de conectividad para todos los actores, preguntas de valoración de la educación propuestas por la SED comunes para todos los actores, las preguntas abiertas para cada actor y las preguntas cerradas con sus opciones de respuesta para cada uno de los ejes propuestos desde la Misión para la consulta.

Responder la totalidad de las preguntas de la encuesta era opcional para quienes participaron en la consulta, razón por la cual **el número total de respuestas en cada una de las preguntas hechas fue diferente al número total de participantes de la consulta**. A continuación, se presentan los tipos de preguntas de la encuesta.

Tabla 26. Tipos de pregunta- encuesta *Un millón de ideas por la educación de Bogotá*

Encuesta	Información sociodemográfica	De tipo opcional ³¹
	Preguntas abiertas de tipo opcional*	Respuesta en un párrafo máximo de 10 líneas
		Elaboración de un dibujo: niños y niñas de educación inicial (específicamente preescolar) y estudiantes hasta 3° grado
	Preguntas cerradas de selección de tipo opcional*, orientadas a los ejes y dimensiones definidos en la consulta	Con varias alternativas de respuesta, distintas posibilidades en concordancia con la pregunta orientadora y ajustadas a cada actor al que estaban dirigidas para dar cuenta de una intención de consulta focalizada.

Respecto a las **preguntas para obtener información sociodemográfica**, éstas permitieron focalizar la atención al cruzar las variables con otra información y, de este modo, identificar necesidades particulares de determinada población, visibilizar diferencias, situaciones de exclusión o causantes de discriminación. Con ello se motivó la definición de acciones integrales y estratégicas en la formulación de la política. En estas preguntas se solicitó información personal y diferentes variables, con diferentes opciones de respuesta.

³¹ Las preguntas que estuvieron enunciadas en todas las fuentes de recolección de información eran de tipo opcional por lo que los participantes podían participar en la consulta, pero no necesariamente responder todas las preguntas que se enunciaron.

A continuación, se presentan las variables y las diferentes opciones de respuesta para preguntas sociodemográficas y preguntas adicionales y las variables sociodemográficas por actor.

Tabla 27. Variables y opciones de respuesta a preguntas sociodemográficas y preguntas adicionales

Variable	Opciones de respuesta
<i>Actores según el rol que desempeñen</i>	Estudiantes, docentes, padres, madres y cuidadores; directivos docentes, administrativos, expertos, sector productivo. A los docentes y directivos se indagó acerca de su vinculación a cuál escalafón y los años de experiencia como docentes.
<i>Sexo</i>	Femenino, masculino, intersexual, otro; prefiero no decirlo
<i>Estrato</i>	0 a 6 (Estratos definidos por el DANE)
<i>Datos georreferencia</i>	Localidad y UPZ de donde se ubica el colegio, la empresa o la entidad pública. 01 Usaqué, 02 Chapinero, 03 Santa Fe, 04 San Cristóbal, 05 Usme, 06 Tunjuelito, 07 Bosa, 08 Kennedy, 09 Fontibón, 10 Engativá, 11 Suba, 12 Barrios Unidos, 13 Teusaquillo, 14 Mártires, 15 Antonio Nariño, 16 Puente Aranda, 17 Candelaria, 18 Rafael Uribe Uribe, 19 Ciudad Bolívar y 20 Sumapaz.
<i>Condición</i>	Discapacidad visual, discapacidad auditiva, discapacidad física, discapacidad psicosocial, discapacidad cognitiva, discapacidad múltiple, talento excepcional, ninguna, otra.
<i>Condición vulnerable</i>	Víctima del conflicto armado, actor del conflicto armado, desplazado, ninguna, otra
<i>Etnia</i>	Indígena, afrocolombiano, raizal, palenquera, gitano-rom, ninguna
<i>Nivel educativo del padre (Exclusivo para estudiantes)</i>	Sin formación, primaria, bachillerato, técnico, tecnólogo, universitario, posgrado.
<i>Nivel educativo de la madre (Exclusivo para estudiantes)</i>	Sin formación, primaria, bachillerato, técnico, tecnólogo, universitario, posgrado.
<i>Número de hijos</i>	(exclusivo para padres, madres y cuidadores).
<i>Nivel educativo de uno de sus hijos (exclusivo para padres, madres y cuidadores)</i>	Asociaciones, educación inicial - preescolar, básica primaria, básica secundaria, media, educación superior.
<i>Nivel de formación</i>	Primaria, bachillerato, pregrado en áreas diferentes a la licenciatura, pregrado en Licenciatura, especialización, maestría, doctorado
<i>Preguntas demográficas para administrativos- Información laboral</i>	Nombre de la empresa – institución, años de experiencia en el cargo y tipo de empresa: educativo, otros sectores
<i>Preguntas demográficas para expertos y directivos docentes - Información laboral</i>	Nombre de la empresa – institución y años de experiencia en el cargo.

<i>Preguntas demográficas para padres, madres y cuidadores; y sector productivo - Información laboral</i>	Nombre de la empresa – institución; tamaño de la empresa: microempresa, pequeña, mediana, grande; tipo de empresa: público, privada; y, sector de la empresa: agropecuarios, de servicios, industrial, transporte, comercio, financiero, construcción, minero y energético, solidario, comunicaciones

Tabla 28. Variables sociodemográficas por actor

Estudiantes	Docentes	Directivos	Administrativos del sector educativo	Padres, madres	Sector productivo
Tipo de documento	Tipo de documento	Tipo de documento	Tipo de documento	Tipo de documento	Tipo de documento
Numero de documento	Numero de documento	Numero de documento	Numero de documento	Numero de documento	Numero de documento
Nombres	Nombres	Nombres	Nombres	Nombres	Nombres
Apellidos	Apellidos	Apellidos	Apellidos	Apellidos	Apellidos
Correo	Correo	Correo	Correo	Correo	Correo
Sexo	Sexo	Sexo	Sexo	Sexo	Sexo
Edad	Edad	Edad	Edad	Edad	Edad
Estrato	Estrato	Estrato	Estrato	Estrato	Estrato
Upz	Upz	Upz	Upz	Upz	Upz
Localidad	Localidad	Localidad	Localidad	Localidad	Localidad
Condición	Condición	Condición	Condición	N/a	Condición
Nivel de formación	Nivel de formación	Nivel de formación	Nivel de formación	Nivel de formación	Nivel de formación
Nombre del colegio	Nombre del colegio	Nombre del colegio	Nombre de la empresa	Nombre del colegio del hijo	Nombre de la empresa
N/a	Escalafón	Escalafón	N/a		Sector de la empresa
N/a	Años de experiencia	Años de experiencia	N/a		N/a
Etnia	Etnia	Etnia	N/a	Etnia	N/a

Las preguntas abiertas, permitieron indagar las expectativas generales que tienen los y las participantes con respecto a la educación de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en Bogotá. El instrumento está dirigido a indagar por expectativas, lo que hace que su forma de elaboración y presentación sea diferente al estilo utilizado para evaluar conocimientos, actitudes o competencias en

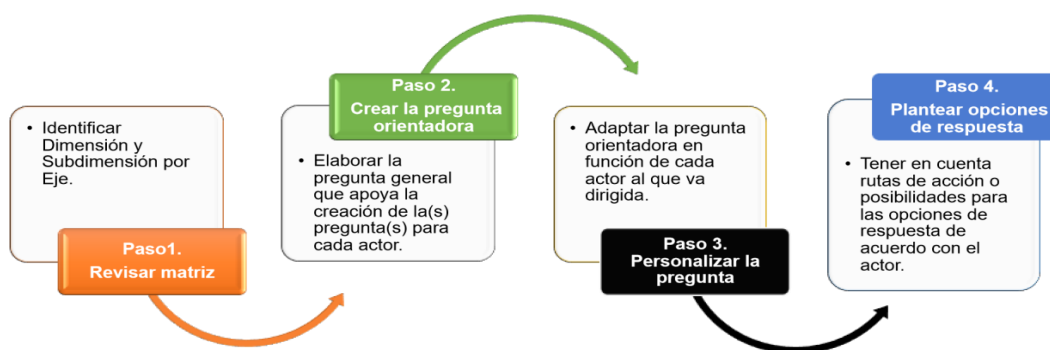
general. Para acercarnos a las expectativas del millón de bogotanos se formularon preguntas en las que se pidió al actor responder en relación con:

Gráfica 54. Preguntas abiertas



La siguiente figura resume los pasos principales para la elaboración de las preguntas para los instrumentos de la consulta al millón de bogotanos.

Gráfica 55. Pasos para la elaboración de preguntas



A continuación, se presentan algunos ejemplos de las preguntas abiertas realizadas para cada actor y sub-actor participante.

Tabla 29. Preguntas abiertas realizadas a estudiantes y sub-actores participantes

Actor: estudiantes	
Sub-actores	Preguntas
Educación inicial-preescolar	Se solicitó que, de acuerdo a un enunciado (historia) elaboraran un dibujo y que con ayuda de un tutor (padres, madres o cuidadores) dieran una explicación de su dibujo. Las preguntas tenían como propósito que niñas y niños describieran cómo se imaginaban su colegio ideal.
Básica primaria	¿Cómo te imaginas el colegio de tus sueños

<i>Básica secundaria</i>	¿Qué quisieras que fuera distinto en la educación del futuro?
<i>Media</i>	¿Cómo te gustaría que la educación media te preparara para afrontar los desafíos que se presenten en tu vida después de terminar el colegio?
<i>Superior</i>	Describe de acuerdo con lo que viviste como estudiante de colegio y ahora como estudiante de educación superior ¿cuáles características esperas que se mejore en el futuro para que el bachillerato y la educación superior estén articulados?

A continuación, se presentan algunos ejemplos de preguntas abiertas sobre expectativas propuestas para cada actor.

Tabla 30. Preguntas sobre expectativas para cada actor

Actor	Pregunta
Estudiantes	¿Cómo te gustaría que la educación media te preparara para afrontar los desafíos que se presenten en tu vida después de terminar el colegio?
<i>Docentes</i>	¿Cuáles características de los procesos pedagógicos del aula, de la institución y del sistema educativo cambiaría para promover el desarrollo integral durante la educación básica secundaria*?
<i>Padres, madres y cuidadores</i>	¿Cómo imaginaría una educación que impacte en la vida de las y los estudiantes de forma significativa, que les permita desarrollar su proyecto de vida y afrontar los desafíos a nivel personal, familiar y social?
<i>Sector productivo</i>	¿Qué quisiera que aportara el sector productivo a la educación del futuro?
<i>Directivos docentes</i>	¿Qué le gustaría que la educación les ofreciera en el futuro a las y los estudiantes, para que puedan enfrentar los desafíos que se les presenten?
<i>Jóvenes fuera del sistema</i>	¿Qué le gustaría que hiciera el Distrito respecto a la educación para que aporte en la vida de las y los jóvenes y adultos de forma significativa, y que les permita afrontar los desafíos a nivel personal, familiar y social?
<i>Administrativos</i>	¿Qué le gustaría que la educación les ofreciera en el futuro a las y los estudiantes para que puedan enfrentar los desafíos que se les presenten?
<i>Expertos</i>	¿Cuáles características le gustaría que tuviera el sistema educativo dentro de 18 años para ofrecer calidad y oportunidades de aprendizaje y desarrollo a todas las personas?

Por otro lado, se encuentran las **preguntas de selección**, para identificar las expectativas en educación desde la mirada de diferentes actores (estudiantes, docentes, padres, madres y cuidadores, sector productivo, directivos docentes, administrativos y expertos, para lo cual se ajustó cada pregunta y las posibilidades de respuesta para cada actor y sub-actor. Y fueron orientadas atendiendo a los 6 ejes definidos por la misión:

Gráfica 56. Ejes temáticos propuestos por la Misión



A continuación, se presentan una recopilación de la cantidad de preguntas realizadas por actor y por eje.

Tabla 31. Número de preguntas de selección por actor y eje

Actor	Eje						
	Educación inicial	Formación integral	Transformación Pedagógica	Jóvenes con capacidades	Educación para todos	Financiación de educación	Total
Estudiantes	30	21	6	17	14	17	105
Docentes	35	42	28	45	25	31	206
Padres, madres y cuidadores	18	24	16	29	19	23	129
Directivos docentes	4	7	5	8	4	8	36
Administrativos	5	7	5	5	4	5	31
Expertos	2	6	8	9	4	7	36
Jóvenes fuera del sistema	8	6	7	5	4	5	35
Sector productivo	3	7	6	6	4	8	34
Total	105	120	81	124	78	104	612

Fuente: GITEI, 2021

Los cuestionarios que fueron diseñados con información demográfica, información general y otra específica para cada actor y sub actor permitieron caracterizar los diferentes grupos poblacionales o sectores sociales, diagnosticar con base en las dos grandes variables que afectan de manera diferencial los problemas (ubicación, localidades y nivel socioeconómico), desagregar datos, identificar problemáticas públicas que impactan de manera diferencial a los grupos poblacionales, reconocer dónde se tiene mayor demanda del servicio educativo en los territorios, lo cual permitió incorporar los enfoques en el diagnóstico participativo y posteriormente en la fase de formulación proponer solución al problema identificado.

Método de diligenciamiento de la encuesta

La encuesta implementada en la consulta tuvo un método de diligenciamiento flexible que contempló la implementación digital y el diligenciamiento físico en tres escenarios distintos: (i) plataforma virtual para diligenciamiento remoto; (ii) formulario virtual alojado en la plataforma de inscripción de matrícula a colegios oficiales (dirigida específicamente a padres, madres y cuidadores); y, (iii) diligenciamiento de cuestionarios físicos.

La versión 4 de cada instrumento fue piloteada con 92 actores. Cada cuestionario fue dividido en forma A y B y enviado a los actores señalados por la SED y otros actores contactados por GITEI. Una vez piloteados y ajustados los instrumentos, se llevó a cabo la implementación de estos. A continuación, se muestra el método de implementación utilizado para el diligenciamiento de la encuesta, en la consulta a la ciudadanía.

Tabla 32. Métodos de implementación

Encuesta	Implementación digital	Construcción de plataforma virtual para el diligenciamiento de la encuesta de manera remota: Uso de la plataforma virtual https://unmillondeideas.edu.co , cada participante respondió aleatoriamente 10 preguntas del total de las preguntas.
		Formulario en la plataforma de Google para facilitar la aplicación de este actor. Conjunto de preguntas alojadas en la plataforma de inscripción de matrícula a instituciones de educación básica, secundaria y media públicas; dirigidas a padres y madres de familia.
	Implementación presencial	Cuestionarios físicos implementados en diferentes sectores de la ciudad, en instituciones educativas del Distrito para conocer directamente las opiniones de los estudiantes, docentes, padres, madres y cuidadores de los niños y niñas adscritos al sistema educativo público y personas del sector productivo.

Análisis de la información

Debido a la diversidad de actores y tipos de pregunta del proceso participativo, resultó necesario establecer métodos diferenciados de análisis de datos. Por ende, se definió un método para el tratamiento de las preguntas abiertas, otro para el análisis de dibujos de los estudiantes de educación

inicial y finalmente un tercero para las preguntas de selección múltiple. A continuación, se describen los métodos utilizados para el análisis de datos para cada tipo de pregunta.

Análisis de preguntas abiertas.

Para el procesamiento de las respuestas a las preguntas abiertas se utilizó el Procesamiento de Lenguaje Natural (PLN), que corresponde a una rama de la inteligencia artificial que permite a las computadoras entender e interpretar el lenguaje humano. Previo al análisis se realizó una limpieza y depuración de los datos para evitar errores y sesgos estadísticos en los resultados, lo que implica remover datos faltantes y textos no legibles. Posteriormente, se aplicó un proceso de “tokenización”, que consistió en separar las frases en palabras individuales y se normalizaron los caracteres por medio de la modificación de acentos y mayúsculas; finalmente, se aplicaron correcciones ortográficas y semánticas.

Una vez se limpiaron los datos y se removieron las anomalías, se realizó un análisis global del total de muestras. Para tal análisis se utilizaron técnicas de visualización como la nube de palabras que permitió agrupar las palabras de modo que el tamaño de las palabras fuera proporcional a la frecuencia en el conjunto de respuestas analizado. Esta técnica permitió identificar en primera instancia los conceptos más predominantes por actor. Además, se complementó con el análisis n-grama. Este consiste en un método probabilístico que elabora secuencias de n elementos provenientes de una muestra de textos, de modo que un 1-grama es una palabra simple, 2-grama son dos palabras seguidas y así sucesivamente. Con esta técnica es posible conocer los conceptos más frecuentes en un texto.

Para este análisis se calculó la frecuencia de un término con base en dos métricas:

- Frecuencia de término $tf(t, d)$: número de veces que el n-grama t aparece en el escrito d .

$$tf(t, d) = f(t, d)$$

- Frecuencia inversa del documento: mide qué tan común es la palabra en el conjunto de respuestas analizadas. Esto se calcula por medio de la siguiente expresión:

$$idf(t, D) = \log \log \frac{|D|}{|d \in D: t \in d|}$$

Donde D es el Número total de respuestas analizadas, y $|d \in D: t \in d|$: Número de respuestas que contienen el término t .

Finalmente, para calcular la frecuencia de ocurrencia de un término ($tfidf$) se realizó la siguiente operación, con el fin de otorgar más valor a las palabras que se repitieran en más respuestas, en lugar de las que se repiten mucho en una sola respuesta:

$$tf(t, d) \cdot idf(t, D)$$

En la última fase del procesamiento de las preguntas abiertas se etiquetó la información en ejes temáticos relevantes usando una técnica de agrupación llamada Latent Dirichlet Allocation (LDA).

Con esta técnica, expertos del sector educativo asignan categorías a los tópicos más relevantes en las que se clasifican los datos analizados en las etapas anteriores.

Análisis de los dibujos de los estudiantes de educación inicial y básica primaria ciclo 1

Los resultados aportados por niñas y niños se sintetizaron en un cuadro de Excel en el que se especificó la respuesta de cada uno, su nivel de educación y el documento de identidad para luego identificar los dibujos. Posteriormente, se construyeron categorías por medio de la codificación de 25 respuestas. A partir de esto, se discutieron las categorías observadas con el propósito de unificar las descripciones y categorías a identificar. El paso por seguir consistió en la unificación metodológica de la estructura de las categorías por parte del equipo de análisis cualitativo, de modo que se brindara especificidad a las categorías generales.

Luego de la codificación de 100 respuestas se incluyeron conceptos de asociación. En un punto de la codificación se dejaron de percibir elementos nuevos y se estabilizaron las categorías. El último paso de este proceso consistió en la triangulación de los resultados obtenidos con el grupo de trabajo para recibir retroalimentación y brindar una clasificación final a las categorías y representaciones con el fin de llegar a conceptos comunes a los que se referían los participantes.

Análisis de preguntas cerradas

Para el análisis de este tipo de preguntas se realizó una limpieza de las bases de recolección de información, se agrupan las preguntas por ejes y actores, y finalmente, se calculó la frecuencia de las opciones de respuesta en cada segmento. A continuación, se sintetizan los métodos de análisis para cada tipo de preguntas ya expuestos.

Tabla 33. Tipos de preguntas y métodos de análisis

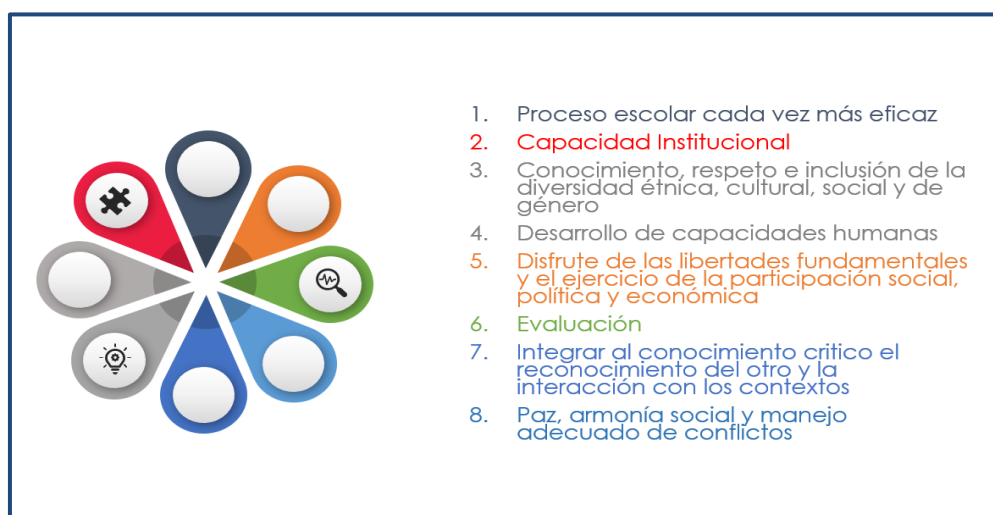
Preguntas	Intencionalidad	Metodología	
		Método para el análisis	Pasos del método
Análisis preguntas abiertas	Indagar expectativas y obstáculos	Procesamiento de Lenguaje Natural (PLN): se combinaron ciencias de la computación y la lingüística	Limpieza y procesamiento del texto de todas las respuestas abiertas
			Procesamiento del texto en todas las respuestas abiertas: 1. fases de tokenización (división de las respuestas en palabras individuales) 2. Fase de normalización (modificación de los acentos y mayúsculas de las palabras) 3. Remoción de palabras vacías (eliminación de palabras que no aportan valor semántico) 4. Fase de lematización (corrección de ortografía y conversión de las palabras en su raíz) Etiquetado no supervisado (solo para la pregunta de expectativas)
		Análisis global	Técnicas de visualización de palabras: o Bigramas o trigramas o Nubes de palabras: representa un primer acercamiento, que fue posteriormente detallado con mayor profundidad con el análisis de n-gramas Para identificar los temas más recurrentes

Análisis dibujos estudiantes educación inicial y básica primaria ciclo 1	Los niños y niñas describieron lo que les gustaría encontrar en un colegio ideal y lo representaron mediante un dibujo y una explicación acerca del significado del dibujo, la cual fue transcrita por los padres, madres o cuidadores.	construcción de categorías, establecimiento o de indicadores y consolidación de descripciones	Validación Inter jueces Discusión de las características emergentes Inclusión de indicadores emergentes Triangulación Socialización de los resultados Establecimiento de indicadores
Análisis de preguntas de selección	Indagar expectativas y obstáculos	Análisis descriptivo cuantitativo	Limpieza de las diferentes bases de las fuentes de recolección de información. Agrupación de preguntas y respuestas de las diferentes fuentes de información por ejes y actores. Cálculo de la frecuencia de las opciones de respuesta de cada pregunta para cada actor.

Codificación y categorización de la información a partir de la imagen de calidad construida colectivamente

Posterior a los anteriores análisis y con el propósito de agrupar e identificar las principales problemáticas y las recomendaciones de política educativa expuestas por los diferentes actores, se llevó a cabo un proceso de categorización, basado en el ejercicio desarrollado por la “Misión Calidad para la Equidad” (PNUD-SED) para identificar la imagen de calidad construida colectivamente en tres categorías: (i) factores que definen la calidad educativa desde la noción de desarrollo humano; (ii) problemáticas o recomendaciones que se asocian a dichos factores; y, (iii) metas de los ODS que se relacionan con las problemáticas y recomendaciones expuestas. A continuación, se enuncian los factores que definen la calidad educativa desde la noción de desarrollo humano (ver gráfica 54).

Gráfica 57. Calidad construida colectivamente. Factores de que definen la calidad educativa desde la noción de desarrollo humano



A continuación, se presentan los métodos de categorización- análisis de la codificación.

Tabla 34.Proceso de categorización

Intencionalidad	Proceso de categorización, basado en el ejercicio desarrollado por la “Misión Calidad para la Equidad” (PNUD-SED)	
	Metodología- Análisis de respuestas	
	Categorías de análisis	Proceso
Identificar la imagen de calidad construida colectivamente, en la vía de identificar problemáticas, y puntos críticos para la correspondiente identificación y priorización de factores que resulten estratégicos de atender en la política pública	Tres categorías: i) Factores que definen la calidad educativa desde la noción de desarrollo humano (ver gráfica 47). ii) Problemáticas o recomendaciones que se asocian a dichos factores iii) Metas de los ODS que se relacionan con las problemáticas y/o recomendaciones expuestas	1.Se dividieron las posiciones expresadas por los actores en dos grupos: i) situaciones problemáticas relacionadas con cada uno de los ejes que componen la Misión. ii) recomendaciones y propuestas de acción para dar solución a los problemas identificados, estas últimas se subdividieron en: corto (2020-2024), mediano (a 2030) y largo plazo (a 2038) Se retomaron las posiciones expresadas por los diferentes actores, y cada una se asoció a un factor que define la calidad educativa desde la noción de desarrollo humano. Además, se puntualizó con la segunda categoría a qué se refería el problema o la recomendación expresada. Respecto a la última categoría, cada premisa se relacionó con una meta de los ODS.
	Método Muestreo Aleatorio Estratificado: Permite mejorar la precisión de las estimaciones y parte de la consideración que la población no es homogénea. Uso de la fórmula planteada por López & Fachelli (2015) Se trabajó con una población finita dado que esta se ajustaba al volumen de la población. Definición de la muestra: 1. Determinación de una base limpia. Se inició con la base suministrada por la Universidad Nacional, la cual tenía un total de 418.701 registros, representando la población total. 2. Una vez se limpió la información, se procedió a delimitar los grupos de acuerdo con el tipo de actor y a determinar los estratos poblacionales. Se definió una muestra de 2.384 registros con un Nivel de Confianza del 95%. Sistematización de resultados: Elaboración de la matriz que categoriza la información Establecimiento de relaciones para avanzar en la comparación entre categorías y actores	

El análisis de la información permitió acercar el diagnóstico a las respuestas por actor, favoreciendo la focalización de cara a precisar en la política pública sus particularidades y con ellas sus problemáticas y recomendaciones que aportaron al plan de acción.

3.4.2 Consulta “Ruta de Participación”

La planeación de la Ruta se llevó a cabo mediante el diseño de la propuesta metodológica a partir del objetivo de la consulta y los ejes temáticos objeto de reflexión; posteriormente, fueron definidos los actores estratégicos mediante la técnica del mapeo de actores, y luego se llevó a cabo la convocatoria y la correspondiente implementación de la estrategia de participación.

Esta consulta se diseñó y desarrolló teniendo como eje central los diálogos con la ciudadanía, para los

cuales se acogieron elementos de las metodologías participativas (Ganuza, E. et al., 2010) en las que el diálogo de saberes fue asumido como encuentro orientado desde los sujetos a la transformación de sus realidades (Freire, P) facilitando así la configuración de sentidos (Ghiso, 2000. Citado en Acosta & Tapias, 2016, p. 38). De ahí que los diálogos tienen un alto grado de implicación por parte de los actores que los dinamizan.

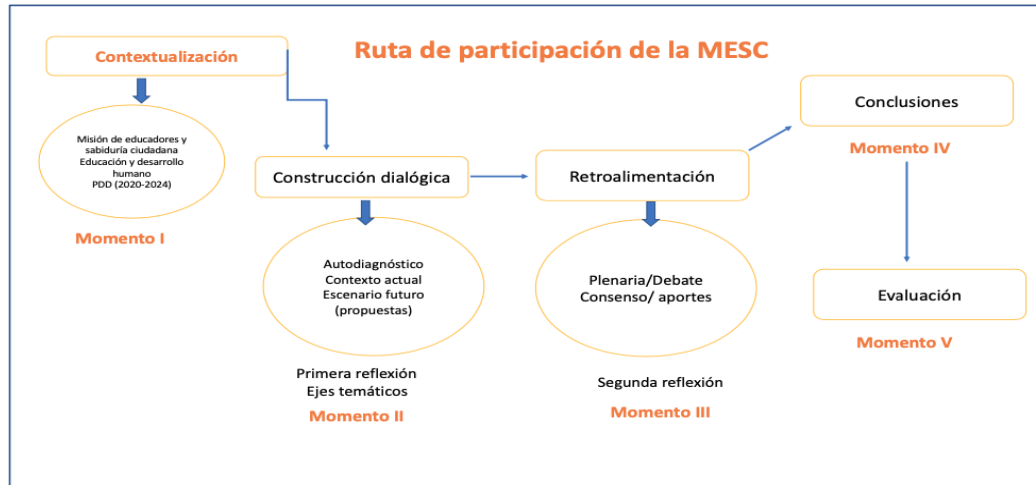
El desarrollo de esta consulta se llevó a cabo en dos momentos. En el **primer momento** de agosto 2020 a marzo de 2021 fueron llevados a cabo 30 sesiones de diálogo de saberes con integrantes de la comunidad educativa partícipes de las Mesas Estamentales del Sistema de Participación del nivel Distrital y otros actores estratégicos de la ciudad, en el entorno virtual en razón a las exigencias de aislamiento del gobierno nacional debido a la pandemia causada por el Covid-19 y tuvo como objetivo: *“Desarrollar un diálogo participativo de reflexión y análisis acerca de los 6 ejes temáticos que desarrolló la Misión, orientado a la formulación de recomendaciones y propuestas para la construcción de la hoja de ruta de la política pública educativa a corto (2024), mediano (2030) y largo plazo (2038)”*.

Estos diálogos fueron profundizados, con algunas variaciones metodológicas a modo de taller y conservando el diálogo con los diferentes actores, en el espacio de la sesión ordinaria de las siguientes seis (6) Mesas estamentales del nivel de participación Distrital: docentes, administrativos, directivos docentes, coordinadores, docentes orientadores, y padres, madres y cuidadores, en un **segundo momento** de la Ruta de participación, de abril a mayo de 2022, con el propósito de profundizar el análisis para: *“Identificar problemáticas y recomendaciones que fueran consideradas estratégicas de atender en educación de cara a la política pública a 2038, y avanzar en la construcción conjunta de propuestas de acción para su solución”*.

Primer momento de la Ruta de participación

Con el fin de elaborar recomendaciones que aportaran al proceso de construcción de la política educativa en el corto, mediano y largo plazo, se realizó la identificación de actores estratégicos, la convocatoria y el diseño de la metodología participativa desde la técnica de los grupos focales. Esta metodología fue diseñada para ser desarrollada en el entorno virtual mediante el uso de Google Meet, atendiendo a las exigencias de aislamiento por el Covid-19. A lo largo de toda la metodología el diálogo de saberes se constituyó en elemento central. Su desarrollo integró los siguientes momentos:

Gráfica 58. Ruta de participación de la MESC



Fuente: Elaboración propia. Metodología Ruta de participación. Misión de educadores y sabiduría ciudadana. 2020-2021.

Momento I: contextualización

Se abordaron generalidades de la Misión, los objetivos de la Ruta de Participación, la relación educación y desarrollo humano, los ODS, el PDD 2020-2024 y presentación del instrumento diseñado para recibir aportes de la ciudadanía específicamente para la elaboración y consolidación del Plan Sectorial de Educación (2020-2024).

Momento II: construcción dialógica por ejes temáticos- Primera reflexión

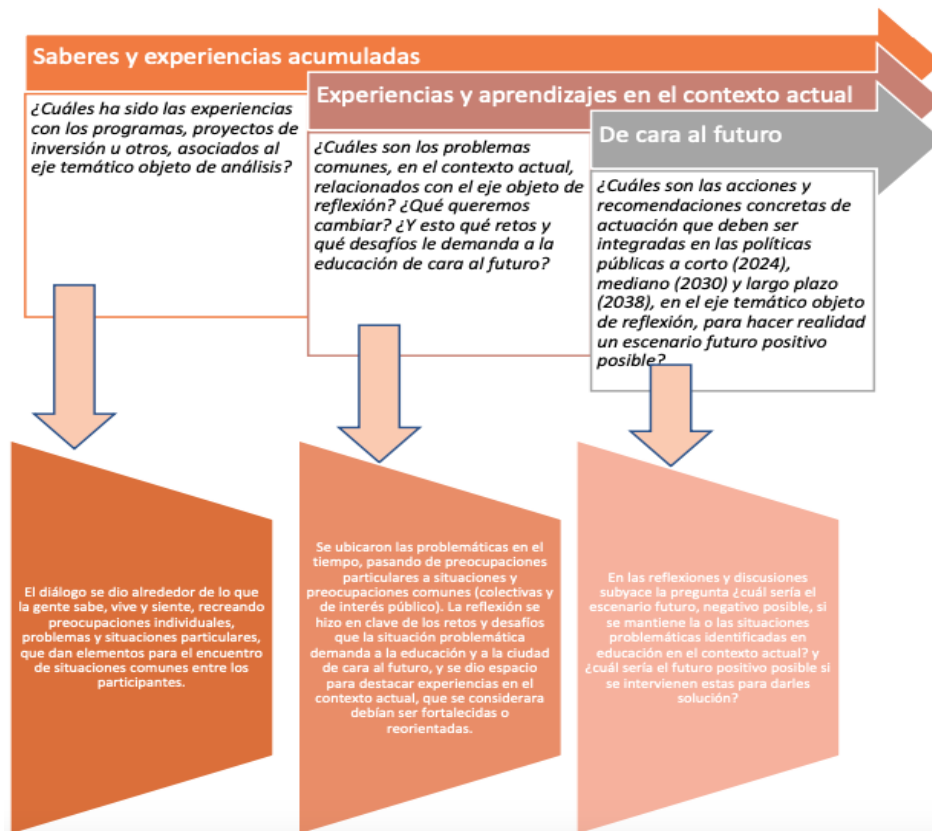
Fueron propuestas diferentes formas de organización para la discusión, las cuales fueron sujetas de adaptación a las características de cada grupo de actores, sus dinámicas, tiempos y acuerdos internos de desarrollo de la sesión. En el diseño de la metodología participativa este componente fue altamente flexible en la Ruta de participación.

Entre las formas de organización se tuvo en cuenta la organización por comisiones para dialogar alrededor de los ejes temáticos, la rotación- “polinización de ideas” en la que todos los participantes aportaron a todos los ejes temáticos elegidos como objeto de reflexión.

Como parte de la metodología participativa, la construcción dialógica reconoció desde Freire su valor como “zona de encuentro” que aproxima a los diferentes actores estratégicos tanto a la realidad desde la visibilidad y la denuncia de situaciones que resultan problemáticas en este caso en educación; como a la construcción de posibles futuros positivos desde el interés colectivo y a través del diseño participativo de las políticas públicas en la Ruta, lo que los hace actores movilizadores del cambio, que en palabras de Freire los configura como “sujetos de su propia liberación”.

Por lo anterior, el diálogo se apoyó en el valor de la pregunta, que sugirió la siguiente ruta de reflexión:

Gráfica 59. Ruta de reflexión



Fuente: elaboración propia. Reflexiones que guiaron los diálogos en la Ruta de participación de la Misión de educadores y sabiduría ciudadana. 2020-2021.

En su desarrollo se partió de situaciones problema particulares (distintas voces), y el reconocimiento del contexto que las condiciona desde las diferentes perspectivas, de modo que el diálogo se orientó hacia la priorización, tanto de las problemáticas, como de las recomendaciones y propuestas de acción a ser integradas en la política pública en educación, con la correspondiente identificación de sutiles y marcados encuentros y desencuentros en las propuestas de solución de algunos actores. Posteriormente, se dio paso a la correspondiente retroalimentación, en una segunda reflexión.

Momento III: retroalimentación - Segunda reflexión en plenaria

En este momento de la Ruta de participación los resultados del diálogo de saberes por ejes temáticos de la primera reflexión fueron retroalimentados en plenaria. El debate aquí se orientó a identificar hacia dónde queremos ir; se dio paso a la construcción de un horizonte y escenario colectivo deseado, y al grado de implicación que los diferentes actores tienen para lograr la educación de calidad para la Bogotá soñada por todos.

Momento IV: conclusiones

En este momento fueron recogidas las conclusiones de las discusiones, los puntos de encuentro y desencuentro, y en algunos casos se dio el cierre y se retomaba la discusión en una nueva sesión.

Momento V: evaluación

Como cierre se desarrolló la evaluación a modo de comentarios que aportó al desarrollo de futuras sesiones en el marco de la ruta de participación de la Misión.

Segundo momento de la Ruta de participación

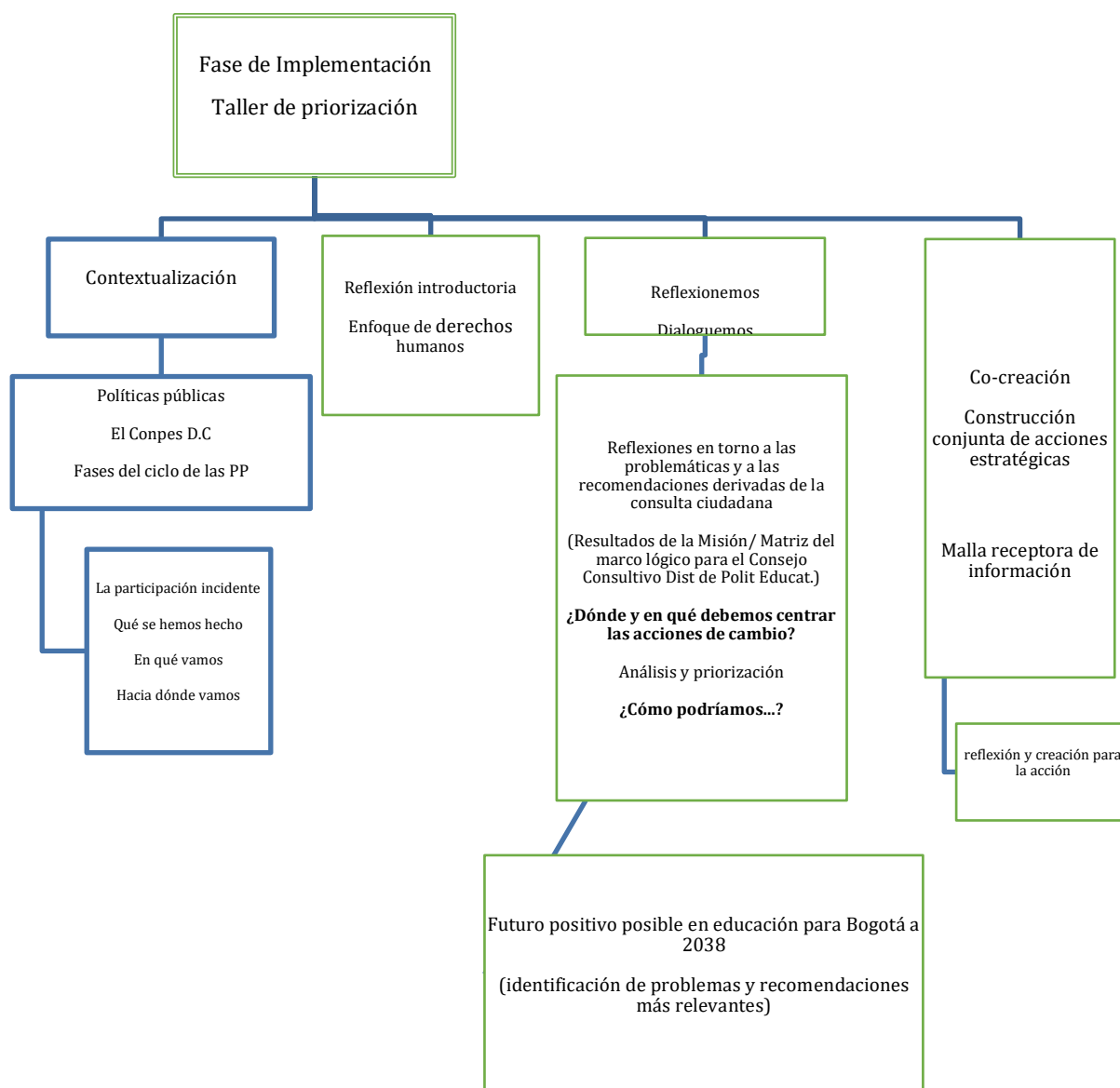
El segundo momento de implementación de la Ruta de participación los diálogos fueron retomados para profundizar el análisis de las problemáticas; para ello se llevó a cabo la técnica del taller diagnóstico que comparada con la técnica del grupo focal presenta una variación metodológica; así las cosas, en su desarrollo el segundo momento de la Ruta de participación conservó la contextualización (integrando los resultados de la Misión), se integró una reflexión en torno a los enfoques que integra el enfoque de Derechos Humanos y se retomaron problemáticas y recomendaciones identificando cuál de ellas consideraban estratégicas de atender en educación de cara a una política pública a 2038.

Una vez identificadas, se avanzó en un ejercicio de análisis y priorización construyendo de manera conjunta escenarios de posibilidad mediante el uso de la herramienta denominada malla receptora de información (Echegaray et al. 2017) que integró cuatro cuadrantes apropiados desde la herramienta, los cuales son adaptados a los criterios para la priorización, desde la sistematización del taller de diseño elaborado por Ussa, (2017).

Luego desde una construcción conjunta se desarrollaron propuestas de acción para su solución que aportaron en la formulación del plan de acción de esta política pública.

A continuación, se presenta la metodología propuesta para los diálogos en el segundo momento de implementación de la Ruta de participación de abril a mayo de 2022.

Gráfica 60. Metodología Ruta de participación. Segundo momento abril a mayo de 2022



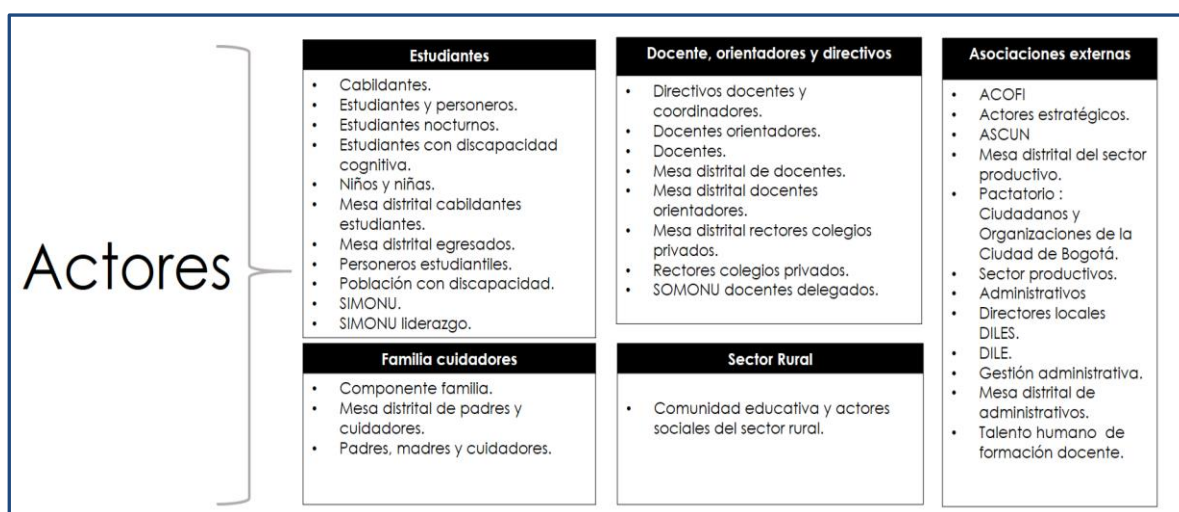
En estos diálogos las preguntas que orientaron la reflexión fueron las siguientes: ¿Qué es lo estratégico que no se puede dejar de intervenir para generar un cambio positivo de la situación problemática?, ¿En qué problemáticas debemos centrar las acciones de cambio?

Una vez identificadas las problemáticas y acciones que para su implementación requieren mayor inversión, mayor desarrollo a lo largo del tiempo y mayor participación intersectorial, que resultan ser las recomendaciones más pertinentes y contextualizadas, de cara a la propuesta de política pública en educación se procedió al análisis de la información; en el cual se reflexionó sobre las propuestas de acción, atendiendo a la siguiente pregunta: ¿Cómo podríamos resolver estas problemáticas a 2038?

Análisis de la información

Los resultados de esta construcción dialógica, en el primer momento de la Ruta de Participación, fueron sistematizados e hicieron parte del informe de la Misión; adicionalmente, se llevó el análisis de la codificación, en el que la información fue organizada en premisas cortas, y se llevó a cabo un proceso de categorización, ya descrito en la página 55 del esquema de participación para el análisis de la información obtenida en la consulta “Un millón de ideas por la educación de Bogotá”, cuyos resultados fueron comparados con los derivados de la implementación de la ruta de participación, permitiendo evidenciar los principales problemas y recomendaciones expresadas en los diálogos por los diferentes actores, para así, finalmente, develar las convergencias identificadas entre los mismos. Para este análisis de la información, los actores estratégicos que participaron en la Ruta fueron reunidos en 5 grupos (ver gráfica).

Gráfica 61. Agrupación de actores que participaron en la Ruta



La codificación y categorización de la información permitió destacar las problemáticas y recomendaciones que privilegiaron los actores, para ser dialogadas en los diferentes espacios de participación al interior de la Ruta.

Cronograma

La agenda para el desarrollo de los diálogos con los diferentes actores que participaron en la Ruta fue previamente acordada con sus integrantes, es por esto que fue variable el número de sesiones y tiempos de discusión con unos u otros participantes. Se llevaron a cabo sesiones de tres o cuatro horas de duración o más sesiones de dos a tres horas cada una.

A continuación, se presentan los actores estratégicos con quienes se dialogó en la Ruta de participación de la Misión, el número de sesiones desarrolladas con cada uno de ellos, las fechas y los ejes temáticos elegidos como objeto de reflexión.

Tabla 35. Actores y cronograma de implementación Primer momento

Actores y cronograma de implementación primer momento de la Ruta de Participación SESIONES VIRTUALES Agosto 2020 a marzo 2021										
ACTOR ESTRATÉGICO	NÚMERO DE RUTAS	NÚMERO DE SESIONES EN LA RUTA	FECHA	EJES TEMÁTICOS DIALOGADOS						
				1	2	3	4	5	6	7 (Educación ambiental propuesto por la Mesa)
Mesa Distrital de Rectores de Colegios Privados	1	1	3/09/20	X	X	X	X	X	X	X
Mesa Distrital de docentes	1	2	25/08/20 08/09/20	X	X	X	X	X	X	
Mesa Distrital de padres, madres y cuidadores-	1	2	27/08/20 09/09/20	X	X	X	X	X	X	
Mesa Distrital del Sector Productivo	1	1	7/09/20	X	X	X	X	X	X	
Mesa Distrital de Administrativos	1	1	24/08/20	X	X	X	X	X	X	
Mesa distrital de directivos docentes – coordinadores	1	4	18/08/20 24/09/20 09/10/20 23/10/20		X	X				
Mesa distrital de docentes orientadores	1	2	02/10/20 27/10/20		X		X	X		
Mesa Distrital de Egresados/Jóvenes	1	1	2/10/20				X	X		
Mesa Distrital de Cabildantes estudiantiles	1	1	5/11/20		X	X	X			
Red Distrital de Personeros estudiantiles Mesa Distrital de estudiantes	1	1	6/11/20		X			X		
DILES	1	1	28/07/20 04/08/20 11/08/20	X	X	X	X	X	X	
ACOFI	1	1	11/09/20	X	X	X	X	X	X	
JOVENES- SIMONU	1	1	26/09/20	X	X	X	X	X	X	
DOCENTES- SIMONU	1	2	27/10/20 28/10/20			X	X			
ASCUN	1	2	10/11/2020 24/11/2020			X	X			
Población con discapacidad cognitiva- estudiantes IED Bolivia	1	1	19/11/20		X		X			

Estudiantes colegio nocturno	1	1	19/11/20		X	X		X		
Comunidad educativa y actores sociales de base del sector rural	1	2	23/11/20 01/12/20	X	X	X	X	X	X	
Niñas y niños programa "Niñas y niños educan a los adultos"	1	1	2/12/20	X	X	X				
Instituto Distrital De Las Artes- IDARTES • IDARTES-Programa Nidos. • Programa De Formación Artística Crea - IDARTES Colegio República Bolivariana De Venezuela IED Unidad De Búsqueda De Personas Dadas Por Desaparecidas -UBPD-, Equipo Territorial Bogotá ICBF Programa De Las Naciones Unidas Para El Desarrollo- PNUD Red Papaz Secretaría Distrital De La Mujer Secretaría De Gobierno CDI Emanuel Secretaria Distrital De Salud Secretaria De Educación Del Distrito SED-Grupo Rio-P, Dirección De Educación Preescolar Y Básica - Secretaría De Educación Del Distrito Dirección De Participación Y Relaciones Interinstitucionales SED FUNDACION CORAZON DIVERSO (Fundación para la atención y acompañamiento a la población LGBTI, y de la tercera edad) Ciudad Bolívar	1	1	4/12/20	X	X	X	X	X	X	
Pactatorio: jóvenes, adultos, educadores, organizaciones sociales y funcionarios de la SED	1	1	1/03/21				X			
TOTAL	Más de 33 actores estratégicos	21	30							

Tabla 36. Actores y cronograma de implementación Segundo momento

Actores y cronograma de implementación del segundo momento de la Ruta de Participación Abril a mayo de 2022						
6 sesiones con enfoque territorial y poblacional, por cuanto se evidenciaron las necesidades y perspectivas enunciadas por los actores desde los elementos territoriales y desde su rol, que inciden en el acceso y garantía de sus derechos.						
ACTOR ESTRATÉGICO		NÚMERO DE TALLERES	NÚMERO DE SESIONES	FECHA	MODALIDAD Virtual – Presencial - Mixto	EJES TEMÁTICOS DIALOGADOS
Mesa Distrital de docentes		1	1	05/04/22	Virtual	No fue elegido tema, previo al desarrollo del taller por parte de la Mesa. Los temas se derivan del análisis de su participación.
Mesa distrital de docentes orientadores		1	1	25/04/22	Presencial	
Mesa Distrital de Administrativos		1	1	27/04/22	Mixto	
Mesa Distrital de Rectores de Colegios Privados		1	1	04/05/22	Presencial	
Mesa Distrital de padres, madres y cuidadores-		1	1	28/04/22	Virtual	
			1	04/05/22		
Mesa distrital de directivos docentes coordinadores		1	1	06/05/22	Presencial	
TOTAL	6 actores estratégicos	6	6			

Los siguientes actores enviaron aportes al diagnóstico participativo en la fase de agenda pública del Conpes D.C de educación, a partir de la socialización de los aportes de la Mesa Distrital en el taller diagnóstico por parte de la representante de la Mesa Distrital de Directivos Docentes Coordinadores de la Localidad de Bosa.

Tabla 37. Actores que enviaron sus aportes

Actores que enviaron sus aportes segundo momento de la Ruta de Participación					
ACTOR ESTRATÉGICO	NÚMERO DE TALLERES	NÚMERO DE SESIONES	FECHA	MEDIO DE ENVÍO	EJES TEMÁTICOS DIALOGADOS
Mesa de directivos docentes coordinadores Localidad de Bosa	1	1	06/05/22	Correo electrónico	No fue elegido tema alguno; Fueron enviados aportes a la construcción en el taller, por parte de la Mesa Distrital
TOTAL	1 actores estratégicos	6	6		

3.4.3 Mesas temáticas para profundizar el análisis del tema de educación posmedia, lideradas por ATENEA

Tabla 38. Diálogo Distrital por la Educación I

<i>Diálogo Distrital por la Educación I. Transformemos la educación posmedia: retos y oportunidades</i> Abril 19, 20 y 21 de 2022 Participantes: 111 personas de 89 organizaciones. Las personas se distribuyeron por mesas. La ubicación de cada uno se hizo a partir de identificar sus intereses y buscar correspondencia con el tema que se alineaba con sus intereses. Desde su experiencia contribuyeron a la consolidación del diagnóstico y a delimitar los factores estratégicos. Las mesas disponibles fueron las siguientes: Mesas de discusión: 1) Acceso y articulación de la educación media con la posmedia 2) Permanencia y bienestar en la educación posmedia 3) Pertinencia y empleabilidad 4) Capacidad institucional 5) Localidades y territorios en la educación posmedia 6) Juventudes en la educación posmedia

Tabla 39. Diálogo Distrital por la Educación II

Diálogo Distrital por la Educación II. Transformemos la educación posmedia: retos y oportunidades II
Mayo 12 de 2022

Participantes: 61 personas de 37 organizaciones; quienes discutieron los cuatro temas priorizados en pequeños grupos de conversación que rotaron a medida que se desarrolló el espacio. Esto permitió que diferentes miradas aportaran a la discusión de la temática discutida y que con el intercambio de grupos se crearan redes, propuestas y soluciones distintas.

Mesas de discusión:

- 1) Acceso
- 2) Permanencia
- 3) Pertinencia
- 4) Capacidad Institucional

Tabla 40. Diálogo Distrital por la Educación III

Diálogo Distrital por la Educación III. Transformemos la educación posmedia: retos y oportunidades

Participantes: Equipo Directivo, Vicerrectoría Académica, Vicerrector Administrativo y Financiero, Decanos de Facultad, Directores de Institutos, Coordinadores de Comités Institucionales, Docentes Investigadores y estudiantes de la Universidad Distrital

Discusión:

1. ¿Cuál es el rol de la Universidad Distrital en el ecosistema posmedia de Bogotá?

4. Resultados de la información obtenida del proceso de participación

4.1 Resultados generales

Después de un riguroso análisis cualitativo y cuantitativo realizado a la participación de cientos de miles de personas en Bogotá, se evidenció que el aspecto central para las y los ciudadanos es garantizar que en el futuro la educación sea asequible, equitativa, inclusiva y de calidad para toda la ciudadanía, cerrando las brechas entre aquellos con mejores características socioeconómicas, y para todos los niveles, particularmente en la educación superior.

Se consideró que el acceso a la educación debe garantizar igualdad de condiciones para toda la población y una mayor cobertura, en donde se aseguren políticas y estrategias diferenciadas para el ingreso a la educación superior a través de becas, estímulos y programas. Este aspecto es fundamental para los estudiantes quienes consideran que las carreras universitarias son de difícil acceso y poco rentables.

Así mismo, la ciudadanía espera que se garantice educación inclusiva en donde se tengan presente las necesidades particulares de la población estudiantil y se construyan programas diferenciados para atender a poblaciones con condiciones especiales.

A continuación, se describen los resultados generales consolidados para toda la población que participó en las estrategias de participación de esta política.

a. Principales expectativas de la educación de Bogotá.

Los distintos participantes pudieron compartir sus expectativas sobre la educación. A partir del análisis de procesamiento de lenguaje natural de la pregunta se identificaron las siguientes expectativas por actor.

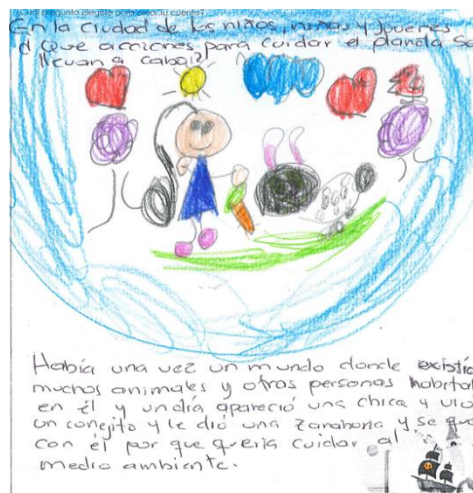
La población estudiantil imagina en su colegio grandes zonas verdes donde puedan disfrutar y cuidar del medio ambiente, con clases presenciales al aire libre y actividades para compartir con sus compañeros. Respecto a las clases, destacan la importancia de tener ofertas educativas dinámicas y didácticas, con actividades lúdicas, con un equipo docente que entienda a sus estudiantes y se enfoquen en sus habilidades. Adicionalmente, esperan aprender otros idiomas y desarrollar habilidades prácticas tales como completar una hoja de vida. El proceso educativo se ve como una oportunidad de ingreso a la universidad, en donde el conocimiento adquirido les sirva para el futuro y puedan mejorar su calidad de vida.

Estos son los principales temas que la población estudiantil demanda de la ciudad:

- Educación para desarrollar habilidades que promuevan el bienestar social, emocional y laboral para afrontar la vida cotidiana
- Mejores condiciones de las instituciones de secundaria y de su oferta educativa para garantizar el acceso a educación superior
- Más y mejor educación vocacional para los jóvenes
- Más espacios de aprendizaje fuera de las clases (extracurricular) para promover la motivación de los estudiantes y sus habilidades de pensamiento crítico
- Mejor infraestructura de las instituciones educativas y más espacios verdes.
- Cambio en las metodologías para hacerlas más dinámicas y vivenciales
- Equipo docente mejor capacitado, idóneo y más cercano a la realidad de cada estudiante.
- Mayor acceso a la educación superior
- Enseñanza y uso de las tecnologías en los colegios.

Frente a la infraestructura educativa, miles de niñas y niños de la primera infancia pudieron expresarse mediante dibujos, describiendo sus principales anhelos. A través de la codificación de estos dibujos se concluye que la población infantil de Bogotá espera encontrar en sus colegios espacios más amplios y mejor decorados, espacios para el juego con compañeros, profesores amigables y cálidos y colegios con más naturaleza y espacios verdes. La naturaleza fue un elemento saliente en múltiples respuestas y dibujos, siendo representada a través de árboles, flores, arcoíris y animales, lo cual da cuenta de que las niñas y niños le otorgan un gran valor a los lugares al aire libre caracterizados por espacios verdes donde usualmente se visualizan en interacción no sólo con los elementos nombrados, sino también en relación con sus pares, en cuyo caso se pintan jugando en parques y bajo la supervisión de los docentes.

Gráfica 62. Dibujos de niñas y niños sobre la ciudad del futuro



Verde Bogotá

Había una vez, un niño que se llamaba Daniel, a él le gustaba mucho el parque, las risas, los campos, el cine, los circos y los animales. Daniel estaba de paseo con sus padres en un país y cuando vio el país las flores estaban muy feas, muy deshidratadas y Daniel le dijo a sus padres: -mamá estas flores están muy deshidratadas, y le dice la madre: tranquilo hijo estas flores se van a hidratar; pero al pasar de los años los árboles estaban muy pero muy requetó secos porque había mucha contaminación; tiempo después arrendaron su casa y se fueron en un taxi y luego su mamá encontró la casa perfecta, era bonita pero no tenía zona verde y no tenía árboles, cuando Daniel salió entraron a la casa estaba muy empolvada y la fueron a ordenar, pusieron sus cosas, ordenaron la cocina, el papá ordeno su cuarto, y el hijo se quedó mirando la ventana con cara triste porque todas las flores secas y la mamá lo ve y le dice: hijo porque no nos ayudas y acomodas tu cuarto y le dice el hijo: si mamá ya voy, luego acomodo su cuarto y ya acomodaron la casa y el hijo le dice a su mamá: ¿mamá porque este país no tiene zona verde? le dice la madre: -hijo no te preocupes que lo van a acomodar y el hijo dice, pero ya no puedo aguantar más, todos esos árboles están desnutridos, me da mucha tristeza me quiero ir de aquí, todo este mundo es muy raro me voy a mi cuarto. La mamá se quedó paralizada se fue a decirle a su esposo y el esposo se quedó sorprendido también, entonces Daniel planeo algo que sus padres no iban a creer luego, el hijo llamo a unos amigos para que lo ayudaran a sembrar árboles y todos quedaron contentos en especial el hijo al ver que Bogotá tenía muchos árboles.

Fin



Por su parte maestras y maestros expresan preocupación por el número de estudiantes por aula, así como por los retos para promover el desarrollo integral y del aprendizaje significativo en los estudiantes. Adicionalmente, esperan tener nuevas perspectivas enfocadas a un aprendizaje significativo centrado en el estudiante; disminuir el número de estudiantes por salón de clase; tener más acceso y uso de nuevas tecnologías en la educación, lo que implica por un lado tener acceso a herramientas tecnológicas y por el otro aprender a usar diferentes herramientas en diferentes formas; lograr mayor interacción y compromiso por parte de las familias y la comunidad educativa; fortalecer áreas específicas de su enseñanza como la lectoescritura y las matemáticas; y finalmente, ser capaces de entender y fomentar las inteligencias múltiples para desarrollar habilidades y competencias en la formación integral de la población estudiantil para el siglo XXI, tales como habilidades comunicativas, artísticas, críticas, físicas así como competencias relacionadas con la investigación.

Directivas y directivos docentes desean una educación que incluya el desarrollo de habilidades y competencias del siglo XXI y una formación integral, donde se enfatiza las competencias ciudadanas, competencias socioemocionales, formación bilingüe, desarrollo de pensamiento crítico y respeto por el medio ambiente; así mismo, es importante dotar de espacios físicos y herramientas tecnológicas el proceso educativo.

Las madres, padres y cuidadores esperan que la educación logre despertar el interés de cada estudiante, destacando la importancia de aprender de forma didáctica y divertida, permitiéndoles desarrollar habilidades que los preparen para el futuro e impacten en su vida cotidiana. Se destaca, además, la relevancia del desarrollo del proyecto de vida, del cuidado del medio ambiente y de los valores como el respeto. De manera específica, las familias de Bogotá esperan que la educación logre una mayor articulación entre padres, madres, docentes y estudiantes en el proceso educativo, fortalecer la enseñanza de habilidades emocionales e incorporar metodologías didácticas que despierten interés en los estudiantes, desarrollar habilidades para los desafíos de la vida real y ofrecer educación secundaria práctica y técnica. Las familias esperan que la educación les provea herramientas a los estudiantes para la convivencia familiar, social y personal, y les permita desarrollar destrezas en la elaboración del proyecto de vida, formación en valores, derechos, deberes y cuidado del medio ambiente, así como garantizar la calidad y el mejoramiento de la realidad y la cultura que nos rodea. Finalmente, el acceso a la educación superior es el mayor anhelo de las familias en Bogotá.

Finalmente, la participación del sector productivo espera que la educación ofrezca a la población estudiantil mayores herramientas para orientar su proyecto de vida, ayudas económicas, más acceso a oportunidades de prácticas laborales, y que se incremente la articulación y colaboración del sistema educativo y el sector productivo en el desarrollo de conocimientos específicos.

A partir de los resultados encontrados en cada uno de los actores, la siguiente tabla presenta los tres tópicos con mayor porcentaje de participación.

Tabla 41. Tópicos con mayor porcentaje de participación

Actor	Tópicos	Porcentaje de participación por cada grupo
Población estudiantil	Mejora en la infraestructura de las instituciones educativas	21.11
	Habilidades que promuevan el bienestar social, emocional y laboral para afrontar la vida cotidiana	17.82
	Cambio en las metodologías virtuales para que se acerquen a la experiencia presencial	14.47
Población docente	Disminuir número de estudiantes en el salón de clase	41.52
	Mayor interacción con la familia en el proceso educativo	20.50
	Fortalecimiento y afianzamiento en áreas específicas	14.21
Madres, padres y cuidadores	Articulación padres, docentes y estudiantes en el proceso educativo	16.76

	Elaboración del proyecto de vida de los estudiantes	16.36
	Desarrollo de habilidades para los desafíos de la vida real	13.98
Personal directivo	Acceso a la educación superior	29.21
	Habilidades que potencien el crecimiento personal; pensamiento crítico, habilidades blandas, pensamiento lógico	25.80
	Habilidades que potencien el crecimiento personal; éticas, tecnológicas, deportivas, económicas, segunda lengua.	24.09
Personal administrativo	Desarrollo de habilidades y competencias (habilidades empresariales, énfasis en el segundo idioma) para el desempeño en la educación superior y/o laboral)	38.61
	Habilidades de pensamiento crítico y tecnología	22.98
	Cambio del paradigma educativo para responder a las demandas de las realidades actuales	16.20
Expertas y expertos	Cambio de una educación tradicional a un modelo de vanguardia que sea más experiencial y aplicada a los contextos actuales	37.84
	Educación gratuita, diferencial y de calidad	17.12
	Formación en valores	9.91
Sector productivo	Oportunidades laborales para los recién egresados	34.74
	Oportunidades de prácticas laborales	23.70
	Ayudas económicas para la educación	17.74

En la tabla anterior se observa que la población estudiantil y docente tienen expectativas que están más cercanas a cambios orientados a las condiciones de los colegios, como la infraestructura, metodologías de enseñanza y el tamaño de estudiantes por aula. Así mismo, docentes y padres, madres y cuidadores reconocen que les gustaría cambios en la manera en que se articulan e interactúan entre ellos y los estudiantes para mejorar el proceso educativo. El sector productivo, los directivos y los administrativos coinciden en expectativas relacionadas con el proyecto de vida y el desarrollo de habilidades para el futuro que potencien el crecimiento personal.

Es importante resaltar que la temática que más se repite entre los diferentes actores es “Acceso a la Educación Superior”, presente en cinco de los ocho actores. Esto demuestra que los actores coinciden en mejorar las condiciones de acceso a la educación superior. De igual manera, la ciudadanía resalta la falta de recursos físicos, financieros y tecnológicos para la educación, tales como dispositivos, conexión a internet y material didáctico. Es muy frecuente la preocupación entre las personas por mejorar las condiciones en

general de las instituciones educativas. Esto tiene una mayor importancia para estudiantes y docentes quienes consideran que se necesitan cambios en la infraestructura (mejores salones, instalaciones, zonas verdes y mayor acceso a internet y equipos tecnológicos), en las metodologías de enseñanza-aprendizaje (mejores métodos didácticos, acordes al contexto y los gustos e intereses de los estudiantes, con el apoyo de la tecnología y con diferentes métodos de evaluación) y en la disminución de la cantidad de estudiantes por salón.

Avanzar en los procesos de articulación resulta muy importante para la comunidad que participó en la consulta. Por un lado, los padres, madres y cuidadores, docentes, directivos y administrativos reconocen la importancia de articular mejor la relación entre las familias y los docentes o el colegio en general, para fortalecer el proceso educativo. En la misma línea, se reconoce la importancia de la articulación entre el colegio y el sector productivo en donde se identifican beneficios relacionados con obtener conocimientos y habilidades de empleo, fortalecimiento de procesos de investigación y generar oportunidades de prácticas y empleos para ganar experiencia laboral.

Adicionalmente, fue contundente la aspiración de la comunidad por tener una educación orientada a desarrollar habilidades para la vida familiar, laboral, económica y contextual. La mayor parte de los actores coinciden en la importancia de construir habilidades, competencias y conocimientos durante los procesos educativos que permitan estar más preparado para la vida cotidiana. Especialmente en habilidades relacionadas con la vida laboral, las finanzas, los valores y el aprendizaje de una segunda lengua.

b. Principales preocupaciones en el sector

Los grupos focales con la comunidad educativa evidenciaron la preocupación de los educadores por el presupuesto para infraestructura y la mejora de las condiciones laborales, personales y profesionales de los docentes vinculados al sector público y privado, urbanos, rurales y provisionales.

Los principales retos identificados en cuanto a la infraestructura incluyen, garantizar gradualmente la conectividad como derecho universal y dispositivos tecnológicos en zonas de difícil acceso, especialmente en la ruralidad; ampliar, dotar y actualizar las bibliotecas tanto físicas como digitales para la inclusión de las personas con discapacidad y crear laboratorios para realizar prácticas básicas con niñas y niños; adecuar baños, espacios de juegos, canchas y salones para la inclusión de todas las personas y para el desarrollo de la actividad física de estudiantes adultos mayores en la jornada nocturna; proveer las herramientas necesarias para garantizar la educación a las poblaciones rurales y garantizar en las políticas públicas la construcción de colegios y sus equipamientos en la medida en que se construyen más proyectos residenciales en la ciudad.

También, insistieron en la importancia de mejorar los procesos de selección y contratación de docentes y directivos, garantizar las condiciones de los servicios de salud y movilidad para docentes del sector rural facilitando su desplazamiento entre sedes y garantizar la planta docente completa. Frente a la formación docente, los educadores quieren avanzar en sus capacidades para contribuir a la formación integral y garantizar la conformación de equipos interdisciplinarios. Finalmente, los educadores manifiestan la importancia de apoyar los procesos de investigación de los docentes al interior de los colegios y mejorar las condiciones para promover estas prácticas, de forma que se conviertan en elemento fundamental para cualificar y articular las prácticas pedagógicas de manera coherente con los PEI, y en oportunidades de participación en nodos, semilleros o grupos de investigación.

Además, se reiteró la importancia de escuchar múltiples experiencias pedagógicas significativas de boca de educadores de las distintas localidades de Bogotá para actualizar el repertorio público de prácticas docentes y experiencias pedagógicas de la ciudad y nutrirlo con múltiples experiencias que hoy se desarrollan en todos los rincones de Bogotá. Se deben generar mecanismos, incentivos y herramientas para fomentar la implementación de nuevas experiencias innovadoras que respondan a las necesidades de la comunidad educativa e impacten los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Además, es muy importante identificar, reconocer y aprender de las experiencias pedagógicas exitosas, documentarlas, replicarlas y expandirlas. Esto debe venir acompañado de espacios en donde los docentes puedan intercambiar y aprender de otras experiencias en distintos contextos de la ciudad.

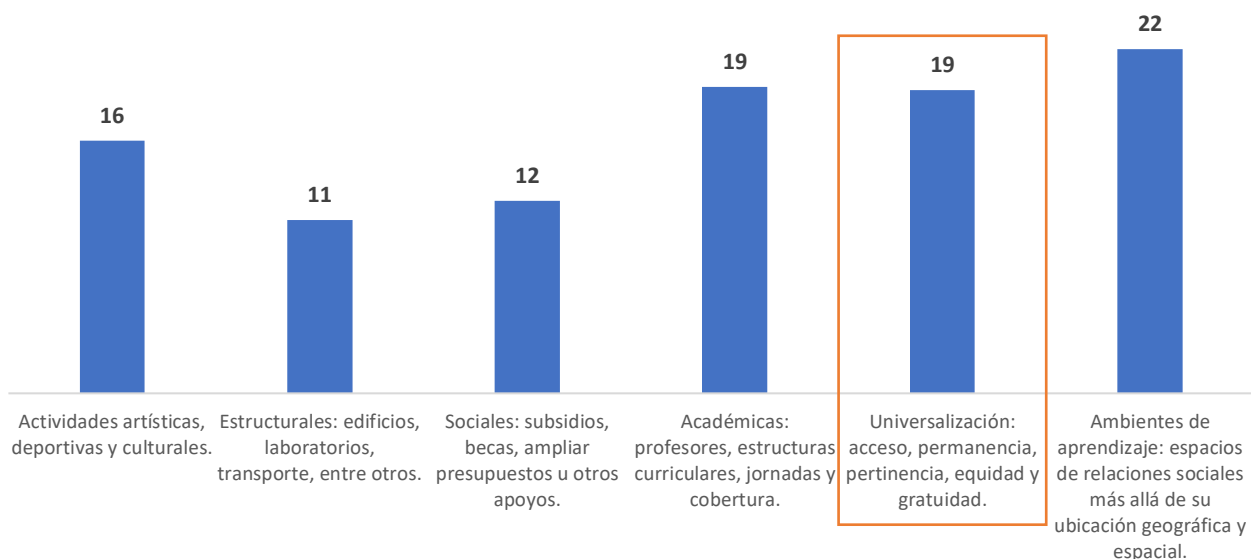
La posibilidad de avanzar en la creación y puesta en marcha de más estrategias pedagógicas innovadoras está altamente condicionada al decidido apoyo institucional del personal directivo de los colegios donde se gestan dichas experiencias. Es necesaria la cooperación entre el equipo docente y el cuerpo directivo de las instituciones, para garantizar, no solo la implementación sino la sostenibilidad y el impacto de la experiencia sobre formación integral de la población estudiantil.

c. Educación con equidad para la generación de oportunidades.

Maestras y maestros plantean como una de sus prioridades la universalización para el cierre de brechas en acceso, permanencia, pertinencia, equidad y gratuidad. Cuando se les pregunta en cuáles áreas esperarían que se hiciera una mayor inversión económica para mejorar la calidad de la educación, como se puede observar en la gráfica siguiente, su mayor preocupación tiene que ver con estos elementos.

¿En cuales áreas esperaba que se hiciera una mayor inversión económica para mejorar la calidad de la educación?

Gráfica 63. Respuestas sobre inversión económica para mejorar la calidad



Otro de los aspectos destacables ha sido la importancia de tener una educación basada en el respeto por las diversidades humanas. Atender necesidades especiales asociadas a alguna característica física o de aprendizaje de la población diversa. En la gráfica siguiente, el personal administrativo del sector rescata

entre sus prioridades promover el reconocimiento de la diversidad humana: étnica, cultural, social sexual y de género con un 14,97%.

¿Qué le gustaría que hiciera la institución educativa para que sea un lugar importante en la formación humana y la formación para la vida de las y los estudiantes?

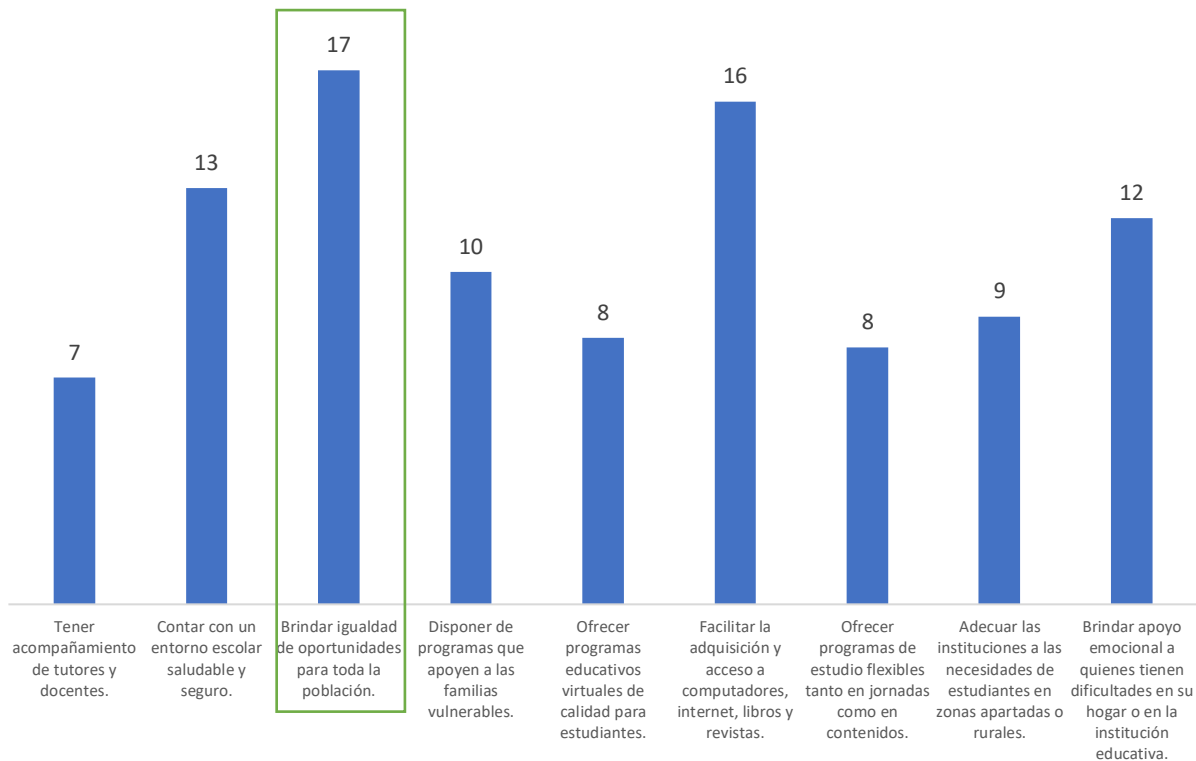
Gráfica 64. Porcentaje de respuestas sobre la formación humana



Por otra parte, cuando se pregunta ¿Cuáles condiciones le gustaría que existieran en el futuro para facilitar la permanencia y la terminación de los estudios de las niñas, niños, jóvenes o adultos, en todos los niveles? los estudiantes ponen en primer lugar la igualdad de oportunidades para toda la población (16,65%). La población percibe como mayor riesgo para las trayectorias educativa completas, la desigualdad socioeconómica que enfrenta la ciudad.

¿Cuáles condiciones ideales te gustaría que existieran en el futuro para facilitar la asistencia al colegio y la terminación de sus estudios a niñas, niños, jóvenes o adultos?

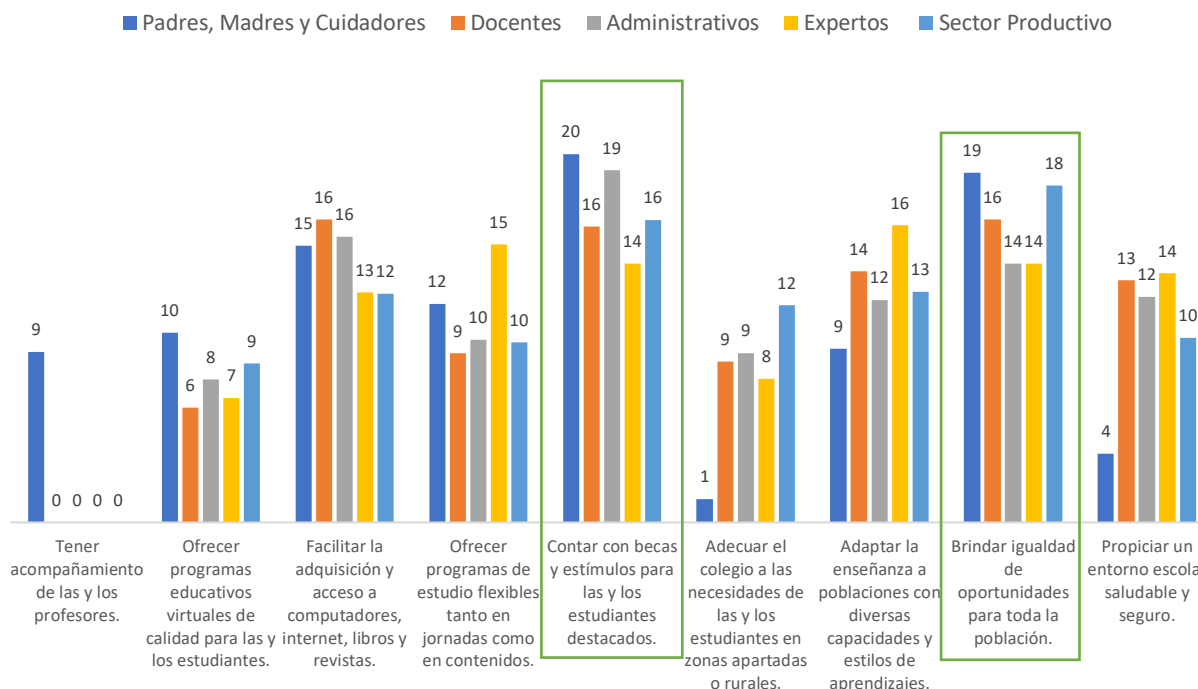
Gráfica 65. Porcentaje de respuestas sobre condiciones para facilitar asistencia y terminación de estudios.



Sumado a lo anterior, el 20,02% de padres, madres y cuidadores, 19,13% de los administrativos educativos, 14,06% de expertos y el 16,44% del sector productivo resaltan la importancia de contar con becas y estímulos, además el 19,02%, 14,08%, 14,06%, y 18,32% respectivamente, consideran relevante brindar igualdad de oportunidades para facilitar la permanencia y terminación de estudios, tal como se aprecia en la siguiente gráfica.

¿Cuáles acciones le gustaría que se realizaran en el futuro para facilitar la permanencia y la terminación de los estudios de los niños, niñas, jóvenes o adultos, en todos los niveles de formación?

Gráfica 66. Porcentaje de respuestas sobre condiciones para facilitar asistencia y terminación de estudios



En correspondencia con lo anterior, la comunidad en general pide más oportunidades para acceder a becas y estímulos para estudiantes destacados. Además, maestras y maestros priorizan la oportunidad de becas para su propia formación. Para ambos casos, los actores de los diferentes ejes priorizaron las becas, subsidios, apoyos económicos y el acceso a incentivos, estos aspectos guardan homogeneidad por los actores que hicieron parte de la consulta. Privilegiando en todos los casos con porcentajes que oscilan entre el 15 y el 32%; esto cuando se les pregunta sobre ¿Cuáles condiciones le gustaría que existieran en el futuro para facilitar la permanencia y la terminación de los estudios de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes o adultos, en todos los niveles?; ¿Qué áreas cree que necesitan una mayor inversión económica para mejorar la calidad de la educación en las instituciones educativas?; y, ¿Qué tipo de apoyos económicos desearía que tuviera la población docente de educación inicial para fortalecer su formación?

De acuerdo con lo anterior, la comunidad participante considera que es importante generar oportunidades para acceder a la educación en pro de la equidad para todos y todas. Asimismo, se resalta la importancia de tener una educación de calidad y encontrar mayores oportunidades económicas que faciliten el acceso y la permanencia en el ámbito educativo. Además, de una educación que le permita a los estudiantes aprender una segunda lengua, utilizar herramientas tecnológicas y habilidades de emprendimiento para los jóvenes.

La ciudad señaló contundentemente la necesidad de fortalecer el aprendizaje de una segunda lengua (en la mayoría de los casos inglés), especialmente durante educación secundaria y superior, con la expectativa de que los jóvenes se gradúen más preparados para la vida después del colegio o la universidad. También se resaltó la importancia no solo de aprender competencias académicas sino habilidades para la vida y de fortalecer el aprendizaje de herramientas tecnológicas y emprendimiento.

d. Educación inicial en Bogotá: la nueva demanda de las y los ciudadanos

La población estudiantil de todos los niveles educativos cree que la formación de niñas y niños en edad preescolar debe ajustarse para que las actividades sean realizadas de forma autónoma y además se debe afianzar desde temprano el trabajo de habilidades en bilingüismo e informática. También consideran que en la educación inicial se debería desarrollar principalmente actividades de tipo manual, tales como pintar, dibujar, moldear arcilla o plastilina, seguido de actividades al aire libre y en contacto con la naturaleza tales como sembrar árboles e interactuar con animales domésticos. Los estudiantes consideran que los colegios deberían proponer actividades de formación integral como danza, natación, tenis y patinaje o actividades con la naturaleza como proyecto de huerta y/o granja o actividades de reciclaje y reutilización en el día a día desde el preescolar.

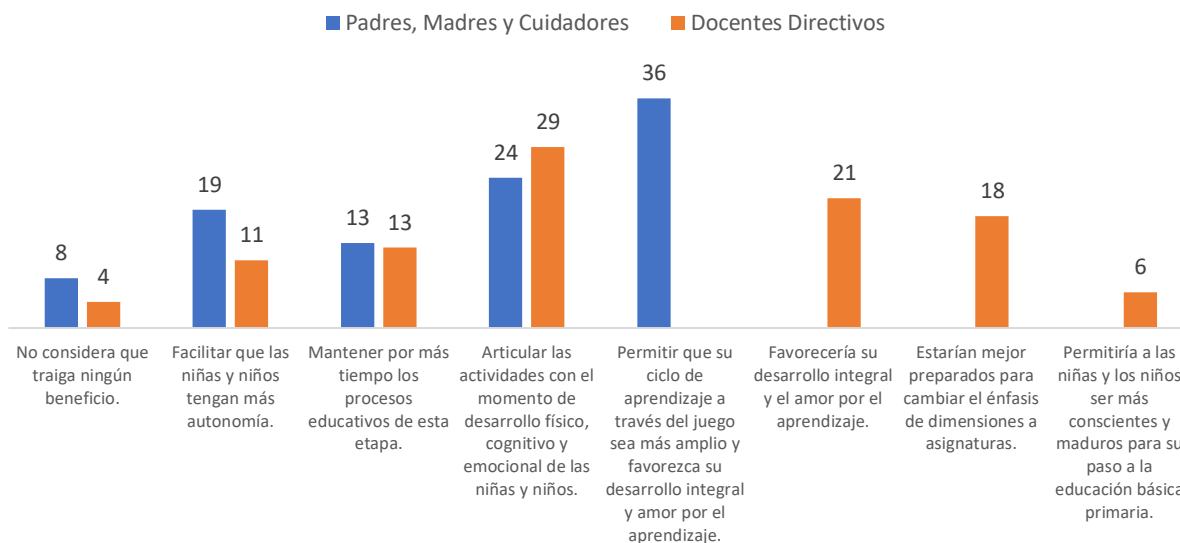
A la población docente le gustaría que maestras y maestros de educación inicial tuvieran ayudas tales como herramientas de tecnología adecuada para desarrollar múltiples actividades, seguido de materiales atractivos y recursos didácticos propios de la educación inicial. Los docentes consideran que las acciones enfocadas a favorecer el vínculo entre las familias y la institución educativa son fundamentales.

Por su parte, madres, padres y cuidadores consideran que se deben favorecer las habilidades emocionales principalmente las relacionadas con la adaptación al cambio, seguida de realizar por sí mismo las actividades propias de su edad y aquellas para desarrollar habilidades por cuenta propia (iniciativa).

En general, toda la población participante coincide en la importancia de ampliar el modelo pedagógico de la educación inicial, esto es trabajo por proyectos basado en los intereses de la población infantil con un gran protagonismo del juego, hasta los 8 años. Además, se propone un modelo pedagógico que tenga en cuenta los intereses del estudiantado considerando los presaberes de niñas y niños, currículos más flexibles y reducción de los trabajos escolares.

¿Qué beneficios tendría ampliar el rango de edad de 0 a 8 años en la educación inicial de las niñas y niños?

Gráfica 67. Porcentaje de respuestas sobre los beneficios de ampliar el rango de edad del enfoque pedagógico de la educación inicial

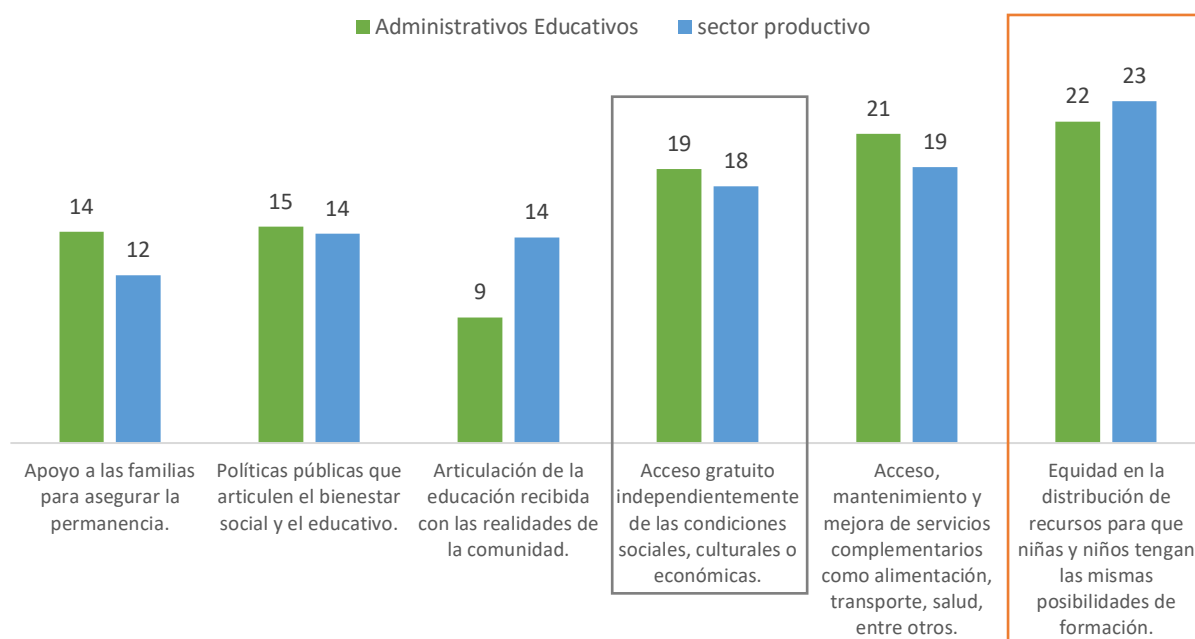


Finalmente, el cierre de brechas en el acceso a educación inicial de calidad fue un resultado muy significativo entre los distintos grupos consultados. La ciudad demanda educación inicial con equidad, inclusión y suficiente acceso.

Se espera que la educación del futuro sea inclusiva y equitativa; con programas diferenciados para atender poblaciones con dificultades de acceso y preparar al equipo docente para que se adapten a las necesidades de sus estudiantes. Por ejemplo, el personal administrativo educativo privilegia con un 22,07% la equidad en la distribución de los recursos, y en esa misma línea, el sector productivo con un 23,45% pone en primer lugar la equidad en la distribución de recursos cuando se les pregunta qué condiciones les gustaría que se garantizaran para la población infantil (ver gráfica siguiente). En el mismo gráfico, se puede observar que para ambos actores hay una consistencia en los factores que privilegian, y que, además, tanto administrativos (18,79%) como el sector productivo (17,62%) se inclinan también por el acceso gratuito a la educación, independientemente de las condiciones sociales, culturales y económicas.

¿Cuáles condiciones esperaría que se le garantizaran a las niñas y niños durante la educación inicial?

Gráfica 68. Porcentaje de respuestas sobre condiciones para la educación de la población infantil

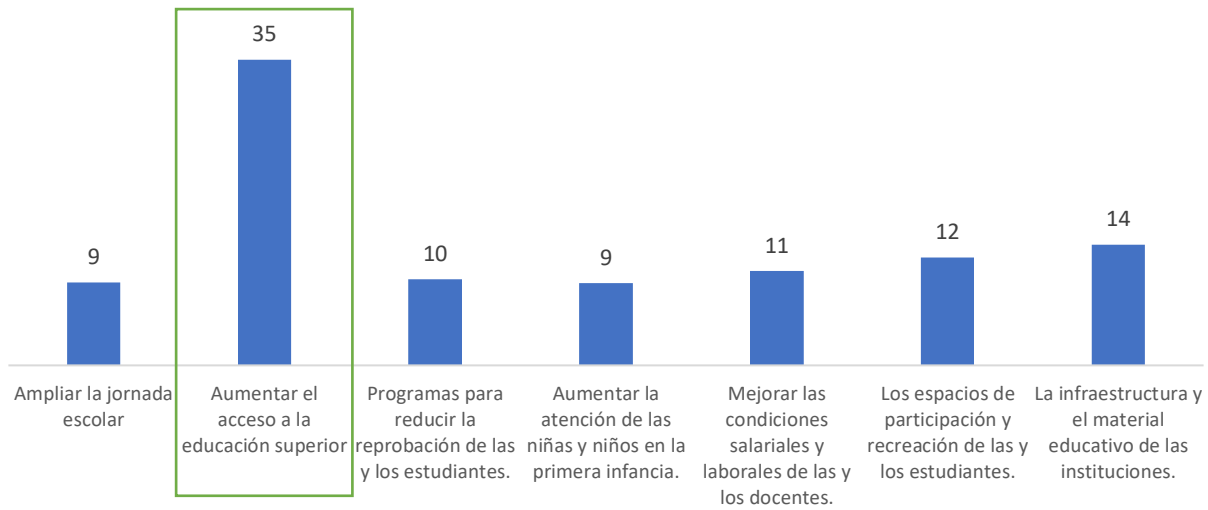


e. Acceso a la Educación Superior: el mayor anhelo de la ciudad

La ciudadanía espera tener un mayor acceso a la educación en todos los niveles, especialmente en la educación superior. El 34,76% de los estudiantes de secundaria pidieron aumentar el acceso a la educación superior cuando se les preguntó en qué preferirían que se invirtieran los recursos del sector (ver gráfica siguiente).

¿Preferiría en un futuro que la inversión en educación se centrará en?

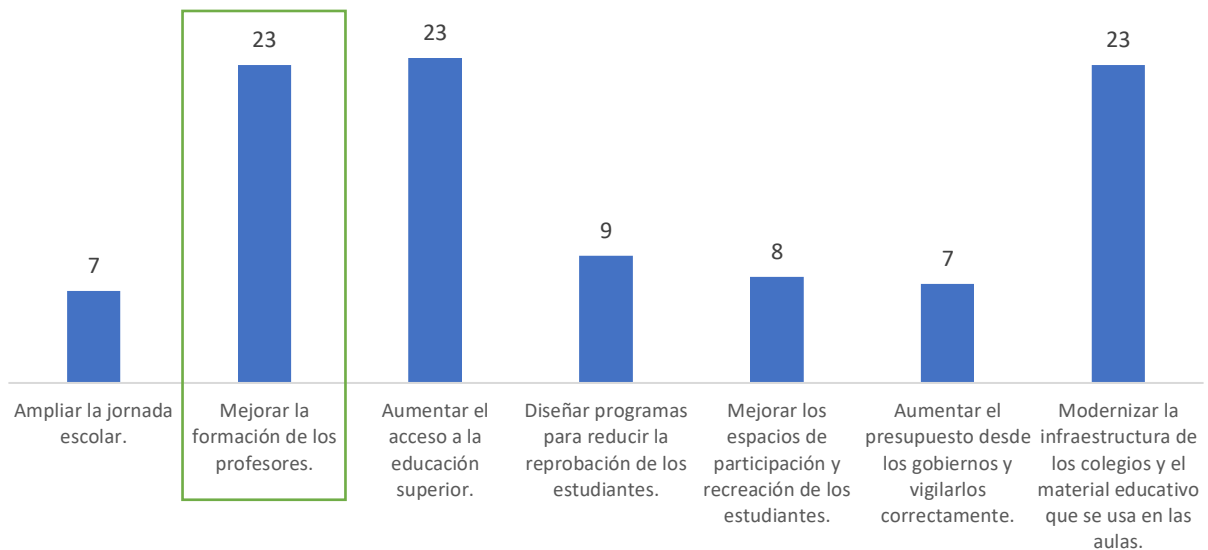
Gráfica 69. Porcentaje de respuestas sobre inversión en educación para el futuro



En la misma línea, el 23,47% de los expertos manifestaron que la educación del futuro debe tener un aumento en el acceso a la educación superior (ver la gráfica siguiente).

¿En qué preferiría que se centrara la inversión en educación en un futuro?

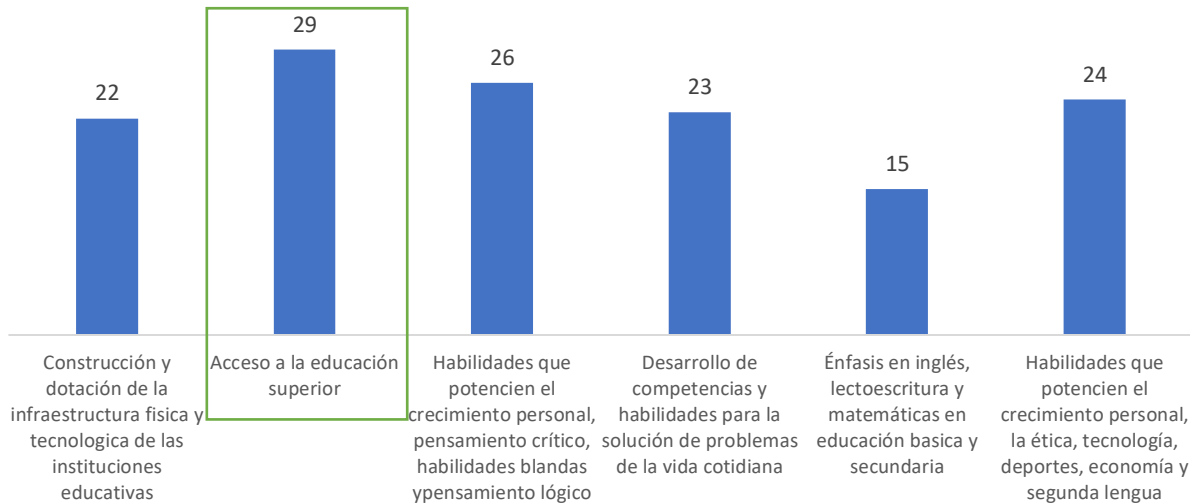
Gráfica 70. Porcentaje de respuestas sobre la inversión en educación a futuro



Por otra parte, el 29,21% de las expectativas de la población directiva de docentes está relacionada con el acceso a la educación superior, siendo el elemento que más les gustaría que la educación les ofreciera en el futuro la población estudiantil, para que puedan enfrentar los desafíos que se les presenten (ver la gráfica siguiente).

¿Qué le gustaría que la educación les ofreciera en el futuro a las y los estudiantes para que puedan enfrentar los desafíos que se les presenten?

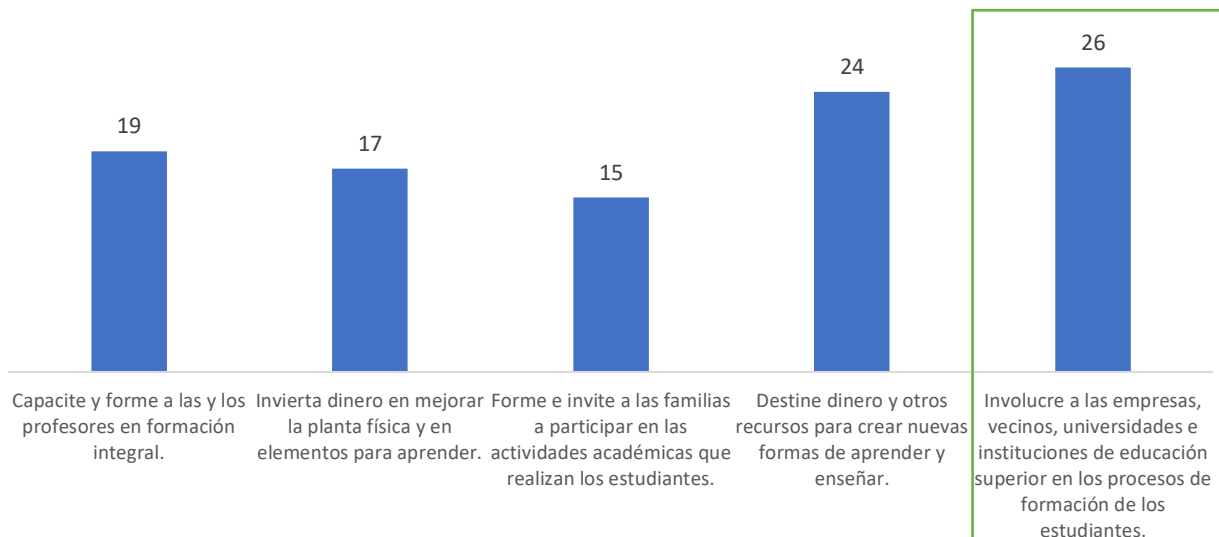
Gráfica 71. Porcentaje de respuestas sobre futuro de los estudiantes para enfrentar desafíos



Finalmente, en la siguiente gráfica, los estudiantes (25,73%) escogieron como uno de los factores principales para su futuro en la educación, que la administración de los colegios involucre a las Universidades e Instituciones de Educación Superior en los procesos de formación de los estudiantes.

¿Qué acciones esperarías que la administración del colegio realice para que tú y los demás estudiantes puedan formarse y desarrollarse en su ser interior, en conocimientos, habilidades, hábitos, costumbres y capacidades?

Gráfica 72. Porcentaje de respuestas sobre la administración de los colegios para la formación



f. Formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en Bogotá: educación práctica, significativa y contextualizada que se refleje en cambios de metodología y evaluación.

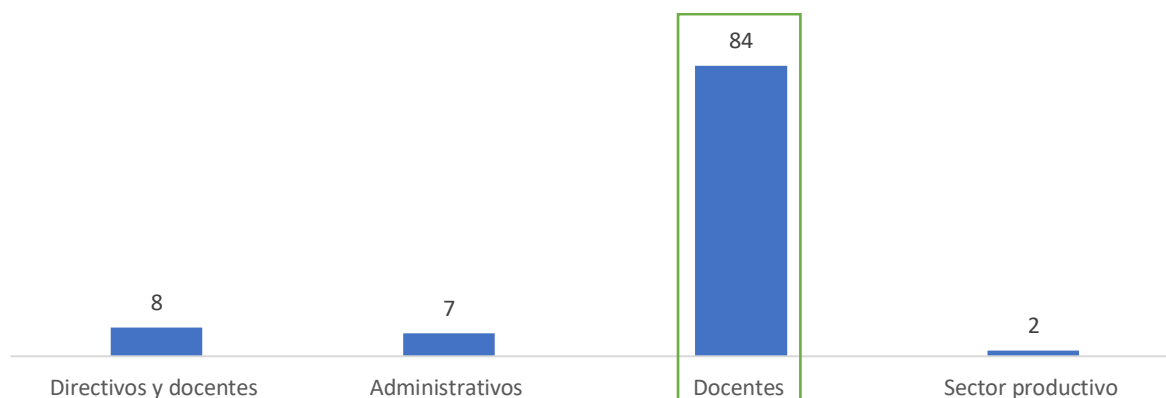
Para su desarrollo pleno, la juventud quisiera principalmente aprender sobre cómo conocer, manejar y expresar lo que sienten y piensan, además de resolver problemas de la vida cotidiana. Los estudiantes están especialmente interesados por aprender en el colegio competencias que sean útiles para la vida escolar, profesional personal tales como aprender a interactuar con personas de otros países en diferentes idiomas, aprender sobre el cuidado y preservación del medio ambiente y conocer acerca de diferentes expresiones artísticas (pintura, teatro, música, entre otras)

Los docentes esperan que la educación se centre mucho más en la formación integral y desarrollo humano, así como en el mejoramiento y fortalecimiento de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Para esto destacan la importancia de fortalecer los procesos de innovación educativa, mejorar la infraestructura y dotación de las instituciones y formar a las familias en el acompañamiento familiar y educativo. Específicamente, la población directiva docente espera que sus equipos se puedan dedicar a promover la formación integral del estudiantado y se centren en la formación para los proyectos de vida, la mejora y fortalecimiento de los procesos de aprendizaje y la formación para el desarrollo humano.

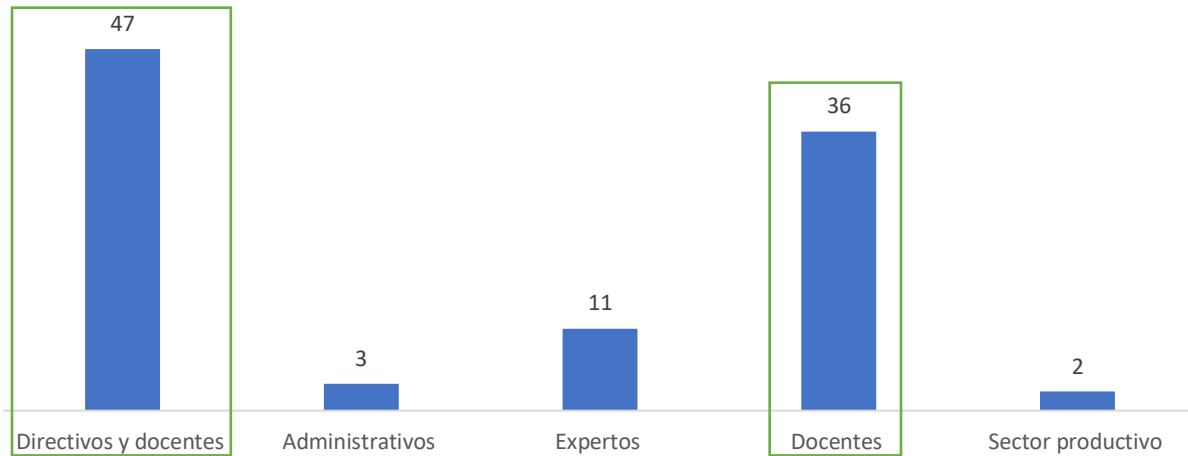
En esta misma línea, madres, padres y cuidadores aseguran que los colegios deberían fortalecer procesos de innovación educativa y garantizar el cubrimiento de las necesidades su alumnado para poder estudiar. Las familias demandan que la educación se pueda organizar principalmente por intereses de aprendizaje, seguido de gustos académicos o habilidades.

Varios actores coinciden en la importancia del cambio en las metodologías con características comunes: una educación contextualizada, didáctica, práctica, personalizada e interdisciplinar, que permita acceder al conocimiento a través de proyectos, motivadora para los estudiantes y en constante innovación, acorde a las necesidades e intereses individuales, locales, del país y el mundo. En la gráfica 70, se presentan los actores que manifestaron la necesidad de que se dé una transformación didáctica, y en la gráfica 71, se presentan los actores que manifestaron la importancia de promover una educación interdisciplinar.

Gráfica 73. Porcentaje de actores que expresaron la necesidad de una transformación didáctica

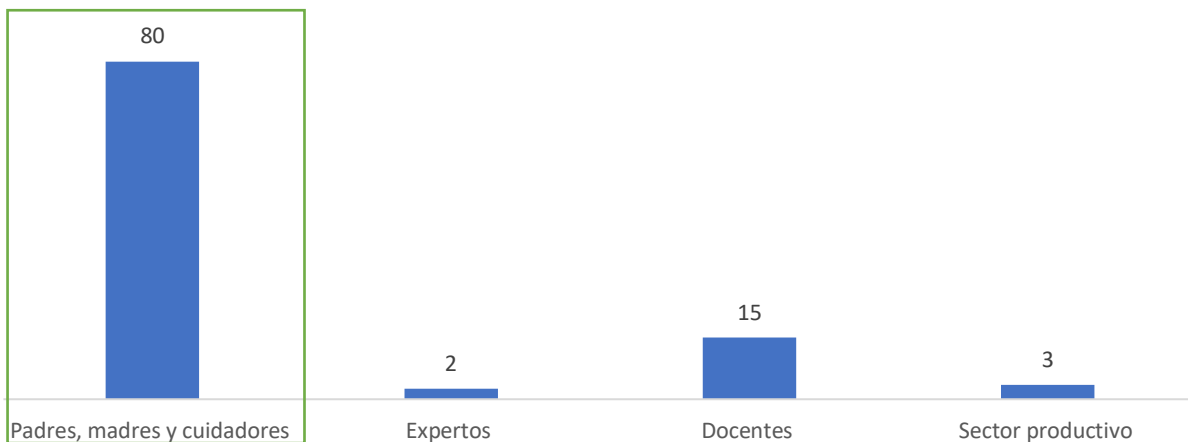


Gráfica 74. Porcentaje de actores que expresaron la importancia de una educación interdisciplinar



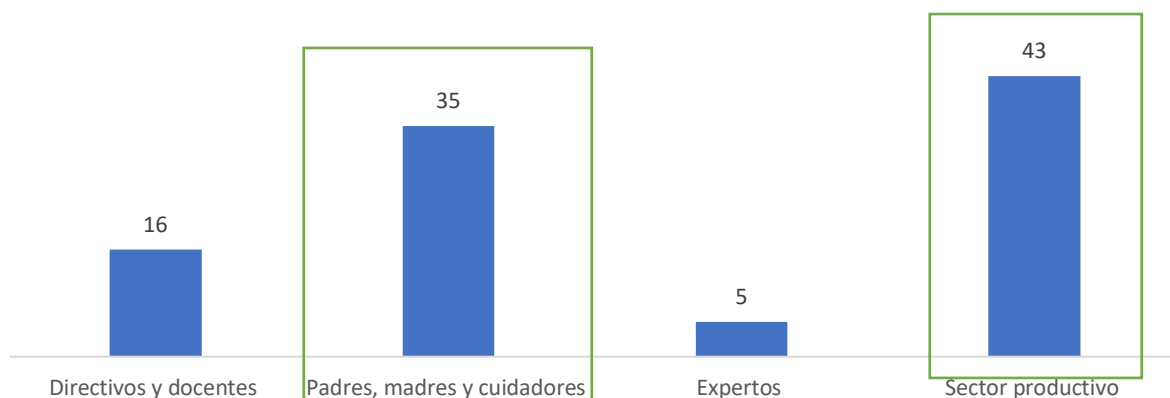
Por otra parte, madres, padres y cuidadores consideran fundamental el papel que juega la tecnología y el acceso a herramientas tecnológicas por parte de toda la población, por este motivo se espera una formación que permita un manejo adecuado de la tecnología (ver gráfica siguiente), también se espera que el equipo de docentes enseñe de manera más práctica y entretenida, aumentando y facilitando el uso de internet para mejorar el aprendizaje.

Gráfica 75. Porcentaje de formación basada en el manejo de tecnologías



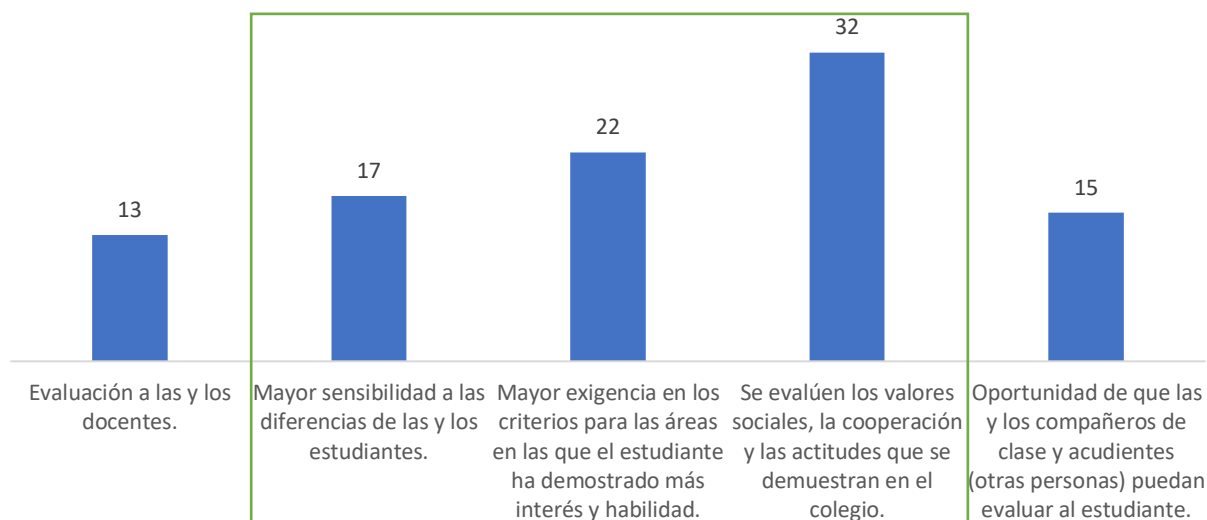
A lo anterior se suma la necesidad de contar con las tecnologías y desarrollos pertinentes que permita tener una mejor enseñanza didáctica; favoreciendo la transformación pedagógica en los colegios. En la gráfica siguiente, se presentan los actores que más expresaron la necesidad de fortalecer la educación en tecnologías.

Gráfica 76. Porcentaje de actores que expresaron necesidad de fortalecer educación en tecnologías



La población docente señala que le gustaría fortalecer el pensamiento crítico, participativo y creativo de sus estudiantes en el aula. Por su parte, la comunidad estudiantil considera importante una transformación en el modelo evaluativo (ver gráfica siguiente), prefiriendo que se evalúen los valores sociales, la cooperación y las actitudes que se muestran en las instituciones educativas.

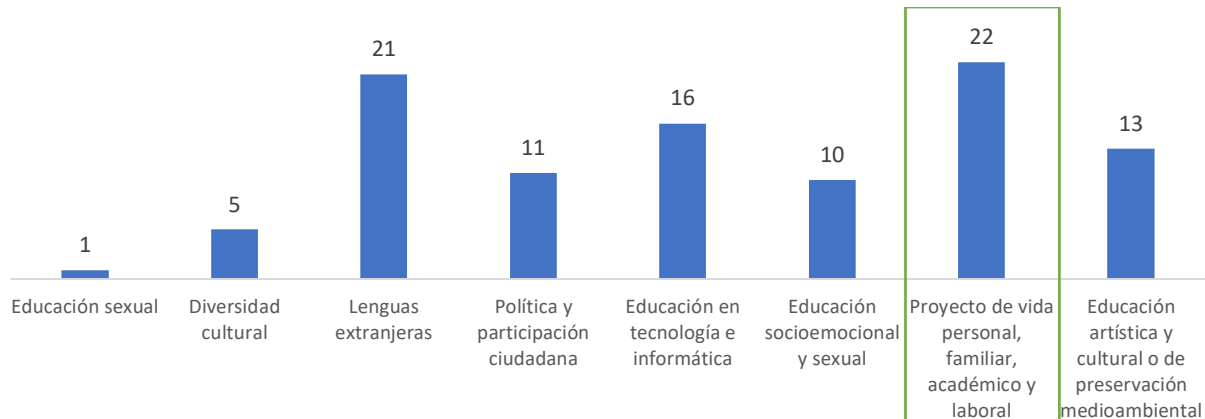
Gráfica 77. Porcentajes de respuestas de estudiantes sobre modelo evaluativo



Poder adquirir habilidades para la planeación del proyecto de vida personal, familiar, académico y laboral es la principal área que le gustaría fortalecer a la juventud para continuar con su formación después de terminar el bachillerato; el 37% del estudiantado consultado de secundaria coinciden en esto. En la misma línea, maestras y maestros coinciden en un 22,32% con la importancia de orientar y construir el proyecto de vida de sus estudiantes, tal como lo muestra la siguiente gráfica. La mayoría de las madres y padres de familia coinciden con este factor como uno de los más prioritarios para los estudiantes.

¿Cuáles áreas le gustaría que se fortalecieran para potenciar el desarrollo de sus estudiantes después de su formación como bachilleres?

Gráfica 78. Porcentaje de respuestas de docentes sobre áreas para fortalecer en la formación de los bachilleres



Como se observa en la gráfica siguiente, madres, padres y cuidadores quisiera que se fortaleciera el desarrollo de estudiantes después de su formación como bachilleres, la planeación del proyecto de vida personal, familiar, académico y laboral (27,89%).

¿Cuáles áreas le gustaría que se fortalecieran para potenciar el desarrollo de las y los estudiantes después de su formación como bachilleres?

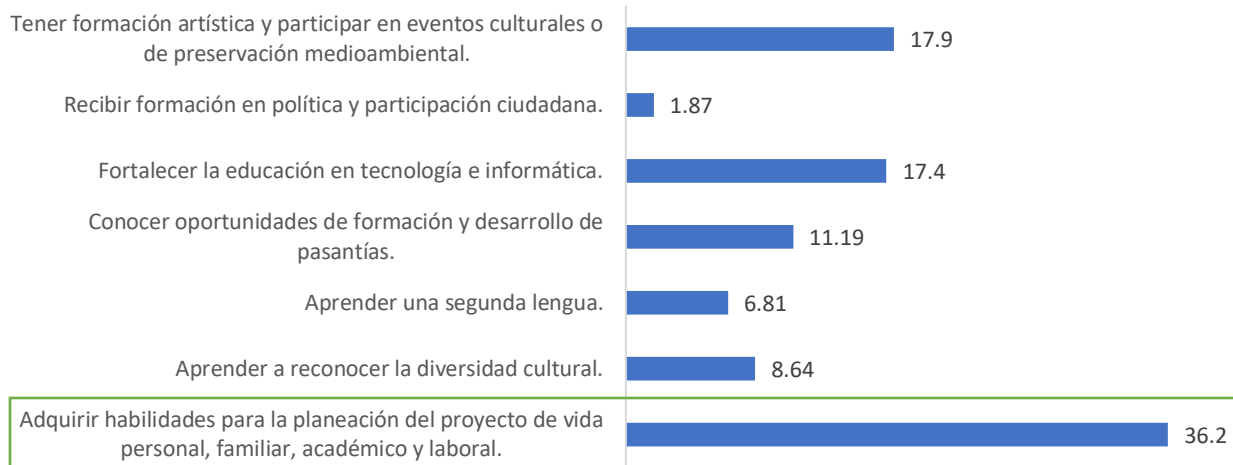
Gráfica 79. Porcentaje de respuestas de padres, madres y cuidadores sobre áreas para fortalecer en la formación de los bachilleres



En sintonía con lo anterior, el 36,2% de la población estudiantil consultada en el eje 4 resalta que el área que les gustaría fortalecer para poder continuar con su formación luego de culminar el bachillerato es adquirir habilidades para la planeación del proyecto de vida personal, familiar, académico y laboral (ver gráfica siguiente).

¿Cuáles áreas te gustaría fortalecer para que puedas continuar con tu formación después de terminar el bachillerato?

Gráfica 80. Porcentaje de respuestas de los estudiantes del Eje 4

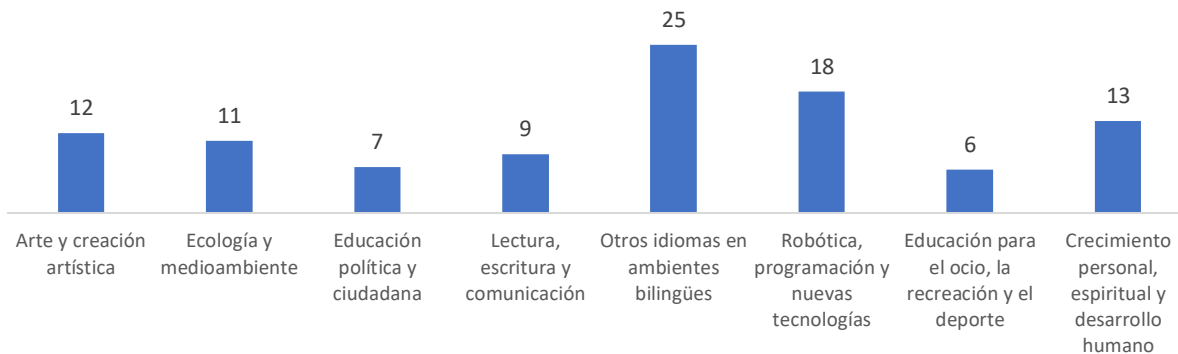


g. Aprendizaje de una segunda lengua

A lo largo de la consulta sobresale el interés por el aprendizaje de una segunda lengua; en particular el idioma inglés porque perciben que esto les permite acceder a oportunidades de educación y trabajo en el exterior, además de facilitar el acceso al conocimiento. Al preguntarle a los estudiantes qué les gustaría que se aprendiera en los colegios del futuro, la respuesta más frecuente es otros idiomas en ambientes bilingües (24,63%) seguido de robótica, programación y nuevas tecnologías (17,82%) como se muestra en la siguiente gráfica.

¿Qué te gustaría que se aprendiera en los colegios del futuro?

Gráfica 81. Porcentaje de respuestas sobre qué quisieran aprender en los colegios

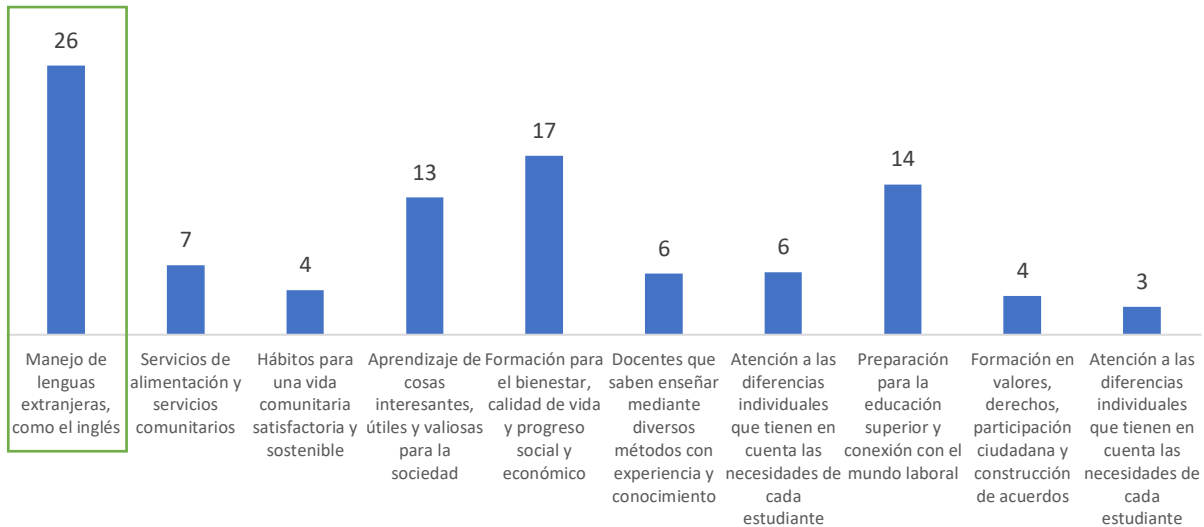


Además, la comunidad estudiantil participante manifiesta que la segunda lengua debería ser un asunto que inicie desde la educación inicial. Las madres, padres y cuidadores también coinciden con los estudiantes pues consideran el manejo de una segunda lengua como uno de los elementos más importantes que pueda ofrecer la formación de sus hijos. Las familias consideran que entre las habilidades fundamentales que

deberán desarrollar las maestras y maestros está en primer lugar las competencias comunicativas en otra lengua, por ejemplo, inglés.

¿Qué le gustaría que le brinde el colegio a la formación de sus hijas e hijos que no puedan tener en casa?

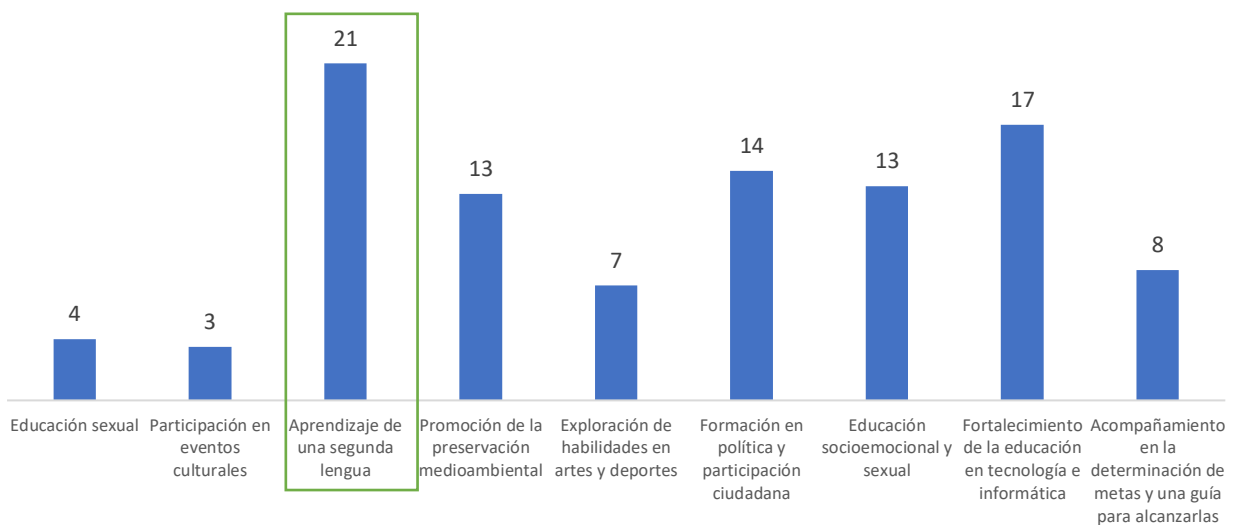
Gráfica 82. Porcentaje de respuestas sobre formación de hijos e hijas fuera de casa



Los expertos también convergen con este resultado y consideran que una segunda lengua es fundamental para potenciar el desarrollo de la población estudiantil (ver siguiente gráfica).

¿Cuáles áreas le gustaría que se fortalecieran para potenciar el desarrollo de las y los estudiantes durante y después de su paso por el colegio?

Gráfica 83. Porcentaje de respuestas sobre áreas para fortalecer y potenciar el desarrollo de estudiantes



Muy pocos docentes y administrativos consideran que deberían recibir más formación en otras lenguas. Solo el 4.7% de los administrativos de la SED cree que la comunicación y expresión en una segunda lengua (por ejemplo, en inglés) se debe fortalecer en los planes de estudio de las licenciaturas con lo que coinciden el 4.4% de los directivos docentes y el 1.36% de los docentes. Otro actor que no le da tanta importancia al aprendizaje de una segunda lengua es el sector productivo, pues identifica otros temas como más importantes en la formación.

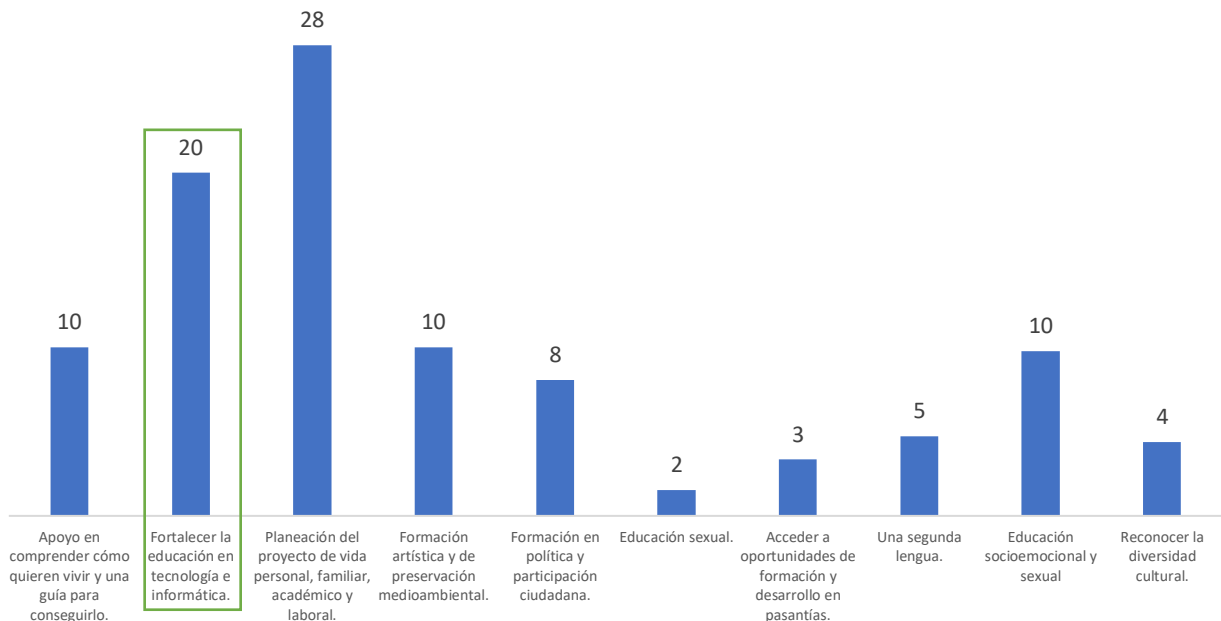
h. Aprendizaje de habilidades y herramientas tecnológicas

Estudiantado, personal administrativo y comunidad docente coinciden que es muy importante la formación de habilidades tecnológicas porque permite un mayor acceso al conocimiento y mejores estrategias para la solución de problemas. Como se observa en la gráfica 80, después de una segunda lengua, los estudiantes están interesados en que en los colegios se aprendan nuevas tecnologías.

Las familias convergen en este resultado. Madres, padres y cuidadores consideran que fortalecer la educación en tecnología e informática es uno de los aspectos fundamentales de la escuela hoy. De igual forma, al preguntarles cuáles necesidades de su localidad le gustaría que se incluyeran en el colegio del futuro, sobresale el desarrollo de tecnología.

¿Cuáles necesidades de su localidad le gustaría que se incluyeran en los temas de las clases de las y los jóvenes en el colegio del futuro?

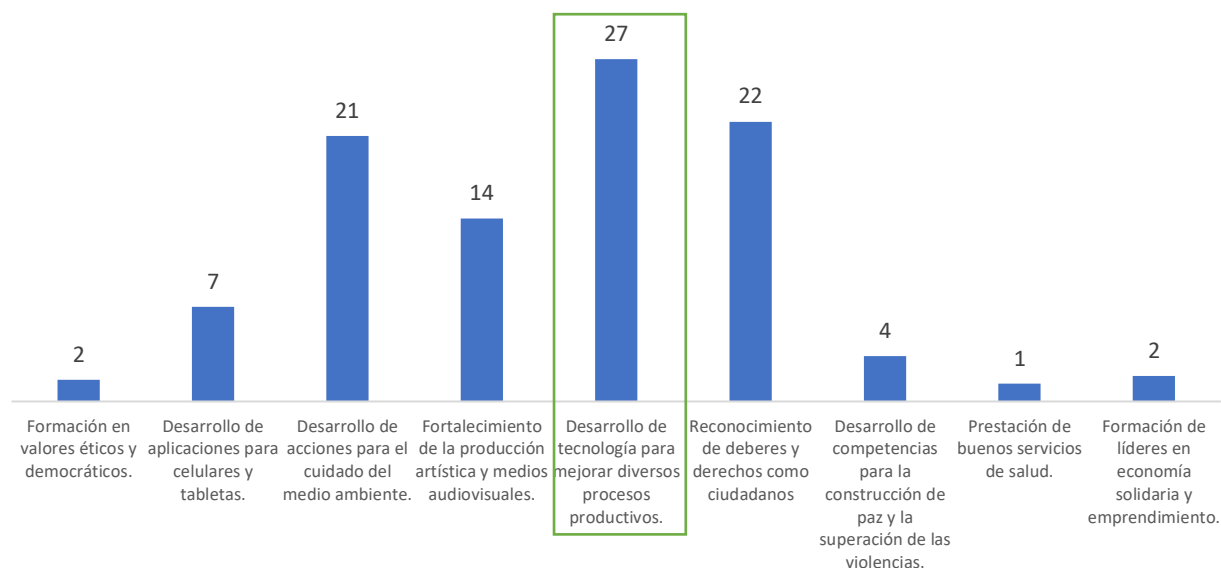
Gráfica 84. Porcentaje de respuestas sobre necesidades de la localidad para tratar en clase



En esta misma línea, el 26,82% de las madres, padres y cuidadores manifiestan que les gustaría que se incluyera el desarrollo de tecnologías para mejorar diversos procesos productivos, esto para suplir las necesidades que identifican en su localidad ver la gráfica siguiente.

¿Cuáles áreas le gustaría que se fortalecieran para potenciar el desarrollo de las y los estudiantes después de su formación como bachilleres?

Gráfica 85. Porcentaje de respuestas sobre áreas para fortalecer y potenciar el desarrollo de estudiantes



Por su parte, el 19% del sector productivo plantea que es importante fortalecer la educación en tecnología e informática para potenciar el desarrollo la comunidad estudiantil después de su formación como bachilleres; este factor es uno de los más apreciados por este actor.

Al preguntarle a los docentes qué ayudas le gustaría tener para mejorar su labor como docente de educación inicial, que se adecuen a las necesidades e intereses de niñas y niños entre 0 y 6 años, la mayoría señaló la tecnología adecuada para que docentes y estudiantes desarrollen múltiples actividades.

Cabe resaltar que este resultado puede estar afectado por el contexto en el cual transcurrió la consulta en donde los estudiantes tuvieron que acceder a clases virtuales por el aislamiento social y apoyarse en el uso de medios tecnológicos, por lo que se hicieron mas evidentes las necesidades y retos del sector en esta materia.

i. Emprendimiento como parte de la formación

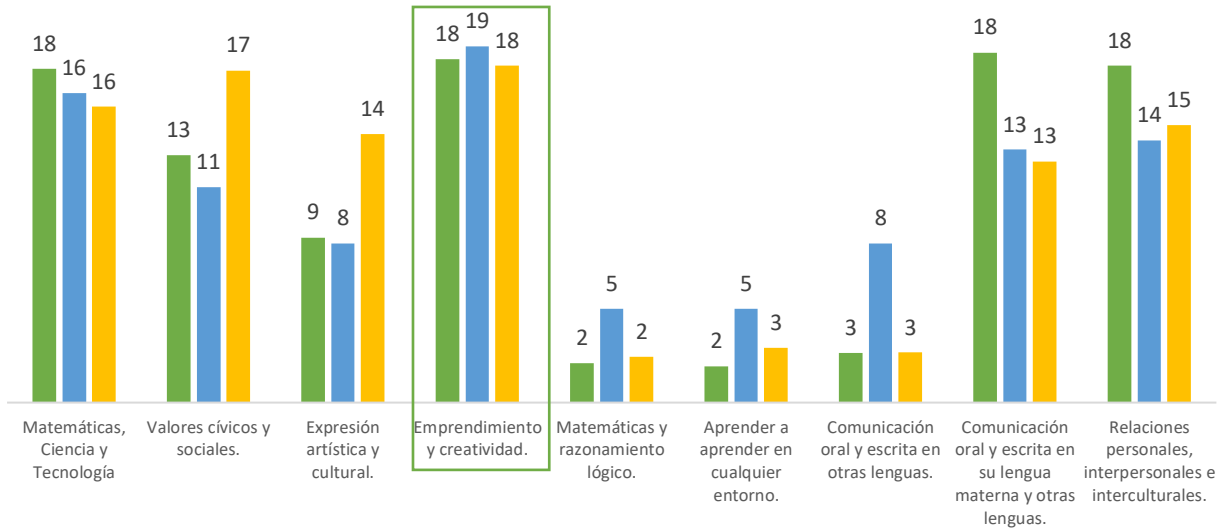
Se destaca la necesidad de formar líderes en emprendimiento y el desarrollo de habilidades y competencias para el desempeño en la educación superior y/o laboral. La ciudadanía en general está de acuerdo en que la comunidad estudiantil necesita aprender habilidades que permitan el desarrollo empresarial, el emprendimiento y la innovación. En la gráfica siguiente, los docentes directivos, expertos y docentes consideran que entre las necesidades de su entorno les gustaría que se incluyeran en los temas de estudio el emprendimiento. Particularmente, creen que el emprendimiento y la creatividad es una de las áreas que se deben fortalecer en la básica, secundaria y media.

El sector productivo considera que es más importante para complementar el proceso de formación de las y los estudiantes dentro de la jornada única, la participación en formación para el emprendimiento, trabajo y

desarrollo profesional que otras áreas como los clubes científicos, entrenamientos deportivos o formación artística musical. En esta misma línea se encuentran administrativos y estudiantes (ver gráfica siguiente).

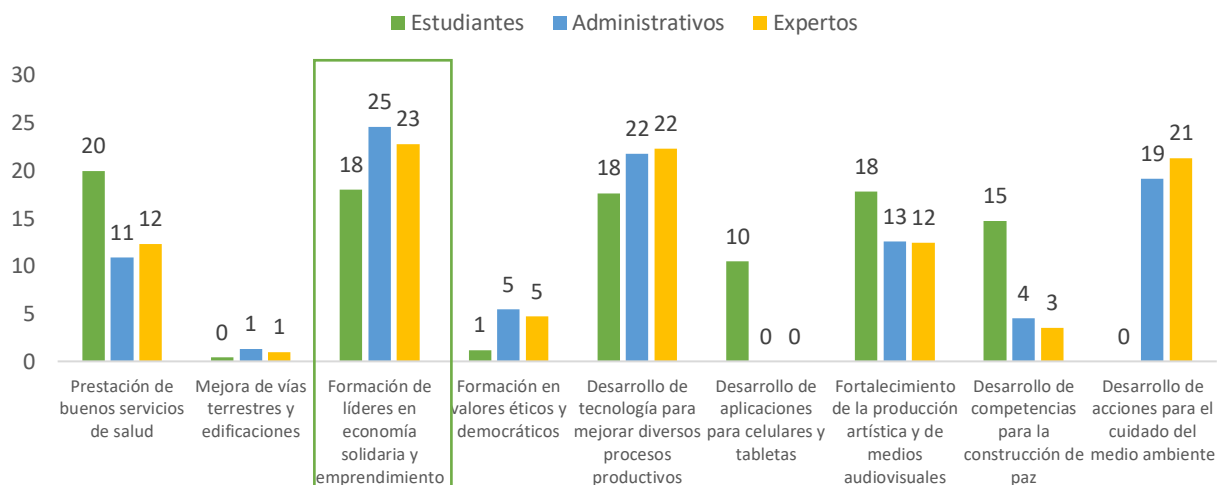
¿Cuáles áreas le gustaría que se fortalecieran en la educación del futuro para las y los estudiantes de la educación básica secundaria y media?

Gráfica 86. Porcentaje de respuestas sobre áreas para fortalecer y potenciar el desarrollo de estudiantes



¿Cuáles necesidades de tu entorno te gustaría que se incluyeran en los temas de estudio en el futuro?

Gráfica 87. Porcentaje de respuestas sobre necesidades del entorno para tratar en clase a futuro



j. Educación un espacio seguro y de confianza que permite el desarrollo de habilidades socioemocionales y pensamiento crítico

La ciudadanía constantemente expresó su interés por que la educación involucrara el desarrollo de habilidades para la vida o habilidades para el siglo XXI. Al indagar más específicamente a cuáles habilidades se refieren, los padres, madres y cuidadores evidenciaron una preferencia por las habilidades socioemocionales (ver gráfica 85).

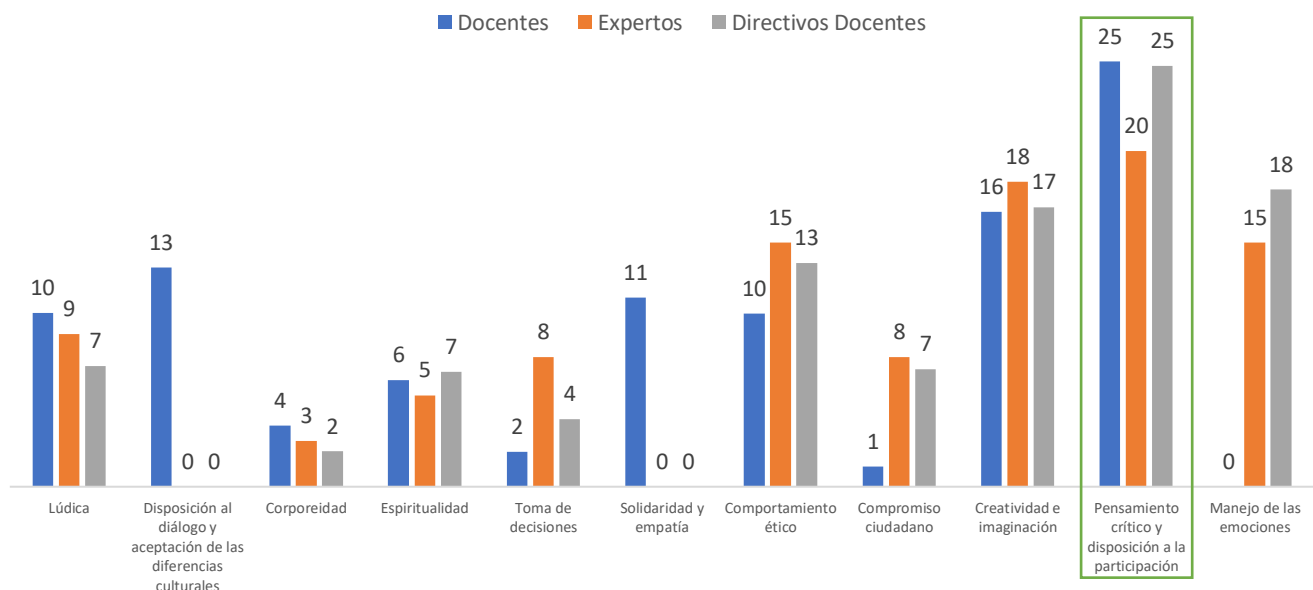
Gráfica 88. Porcentaje de respuestas a la pregunta *¿En qué aspectos le gustaría que se formaran niñas, niños y jóvenes, tal que les permita ser personas integrales y desempeñarse con éxito en su vida?*



Por otra parte, las madres, padres y cuidadores, docentes y expertos mostraron una homogeneidad por una educación del futuro en la que se desarrollen procesos de pensamiento crítico en los estudiantes (ver siguiente gráfica).

¿Cuáles dimensiones preferiría que se desarrollaran en las y los estudiantes a través de las prácticas pedagógicas?

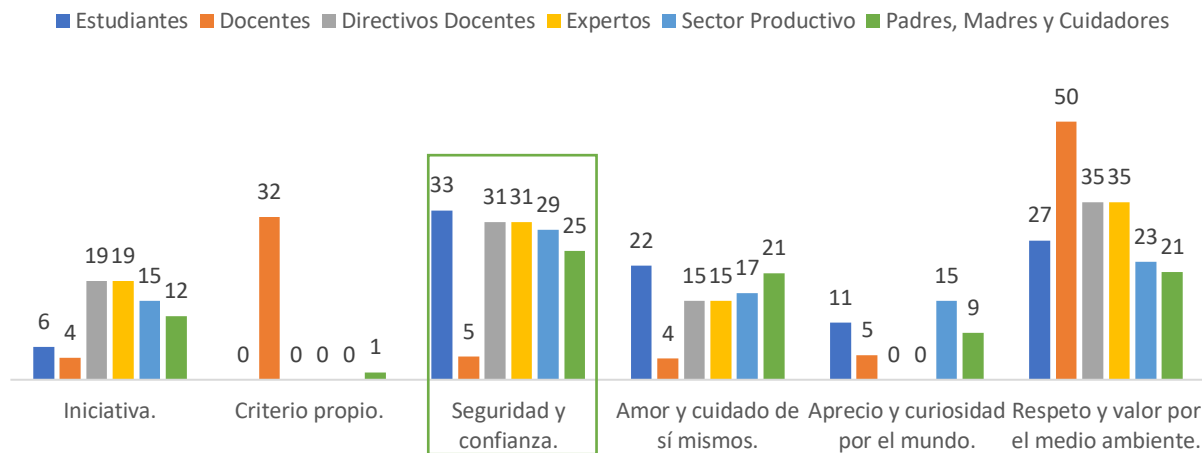
Gráfica 89. Porcentaje de Respuestas a la pregunta *¿Cuáles dimensiones preferiría que se desarrollaran en las y los estudiantes a través de las prácticas pedagógicas?*



Adicionalmente, la ciudadanía espera que la escuela ofrezca espacios de apoyo psicoemocional integral para todos y todas; que se trabajen las inteligencias múltiples para desarrollar habilidades y competencias en la formación integral de la comunidad estudiantil; y, que se fomente la enseñanza de habilidades interpersonales y de interacción social. Además, estudiantes, directivos docentes, expertos, sector productivo, madres, padres y cuidadores hacen énfasis como segundo factor el desarrollo de habilidades blandas y habilidades para la vida como confianza, seguridad y empatía. Sin embargo, para los docentes la prioridad está en el medio ambiente y el criterio propio (ver siguiente gráfica).

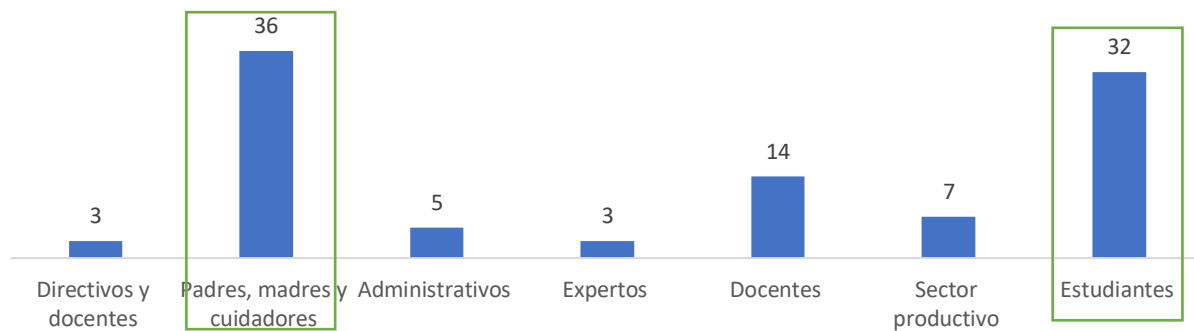
En el futuro, ¿cuáles características le gustaría que tuvieran más desarrolladas las niñas y niños al finalizar su etapa de educación inicial preescolar?

Gráfica 90. Porcentaje de Respuestas sobre características que les gustaría desarrollaran las niñas y los niños al finalizar su etapa de educación inicial preescolar



Lo anterior, corresponde con lograr un desarrollo pleno e íntegro de los estudiantes, en donde la formación esté orientada a aprender sobre cómo conocer, manejar y expresar lo que sienten y piensan cada uno, además de resolver problemas de la vida cotidiana. Finalmente, desde la perspectiva de las madres, padres, y cuidadores, y además estudiantes se muestra un mayor interés por formar en comportamiento ético (ver gráfica siguiente).

Gráfica 91. Porcentaje de respuestas sobre necesidad de formar a los jóvenes en valores éticos y democráticos

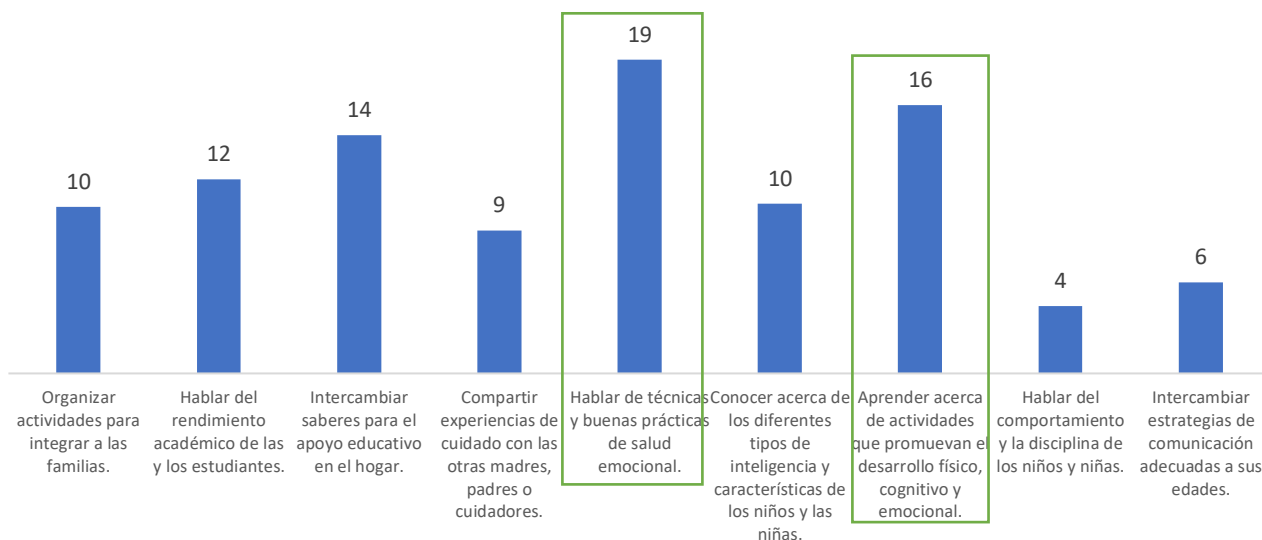


k. Educación con atención en salud física y emocional

Las madres, padres y cuidadores de educación inicial, primaria y secundaria concuerdan con la importancia de hablar de técnicas y buenas prácticas de salud emocional y aprender acerca de actividades que promuevan el desarrollo físico, cognitivo y emocional.

¿Qué le gustaría que se hiciera en las reuniones de las madres, padres o cuidadores?

Gráfica 92. Porcentaje de respuestas sobre qué les gustaría que se hiciera en reuniones de padres, madres y cuidadores



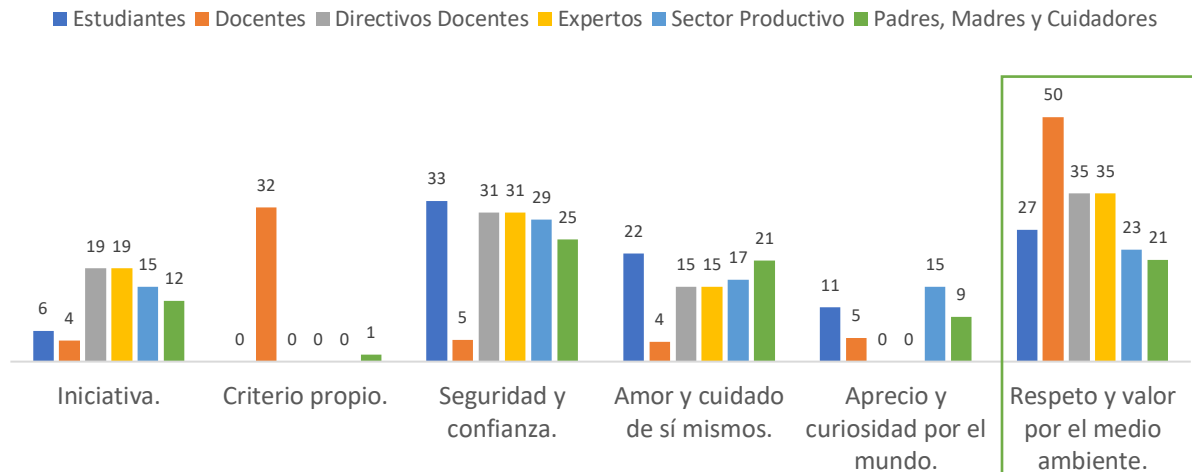
Por su parte, la población docente considera que uno de los factores más importantes para preparar a las y los jóvenes en su tránsito de la educación media a la educación superior o a la vida laboral, es incluir la salud mental y la salud física como parte de los procesos de aprendizaje-enseñanza. Frente a esta misma pregunta, las madres, padres y cuidadores, así como el sector productivo coincide totalmente.

l. Educación ambiental como parte de la transformación pedagógica de la ciudad

Todos los actores coinciden en la importancia de incluir la educación ambiental que fomente el cuidado del medio ambiente. Por ejemplo, fue evidente la preferencia por respetar y valorar el medio ambiente cuando se pregunta sobre las características que les gustaría que más desarrollen los estudiantes de educación inicial en un futuro, en la siguiente gráfica se evidencia esta tendencia.

En el futuro, ¿cuáles características le gustaría que tuvieran más desarrolladas las niñas y niños al finalizar su etapa de educación inicial preescolar?

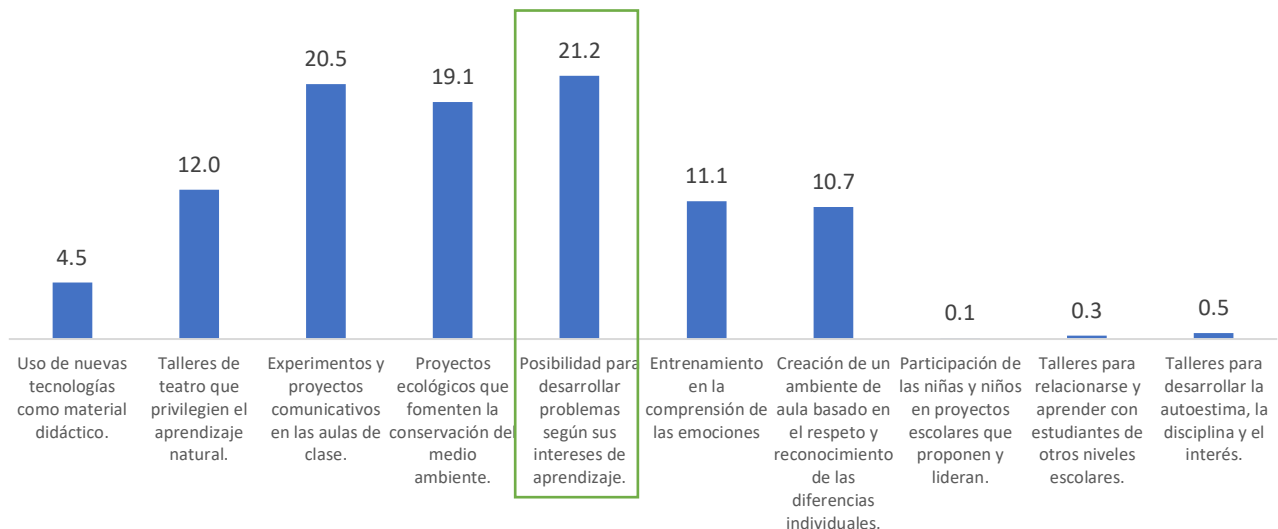
Gráfica 93. Porcentaje de respuestas sobre características a desarrollar en población infantil



Adicionalmente, madres, padres y cuidadores consideran que dentro de los tres aspectos más relevantes para las iniciativas pedagógicas que motivarían a sus hijos e hijas a aprender son los proyectos ecológicos que fomenten la conservación del medio ambiente, después de los experimentos y proyectos comunicativos (ver siguiente gráfica).

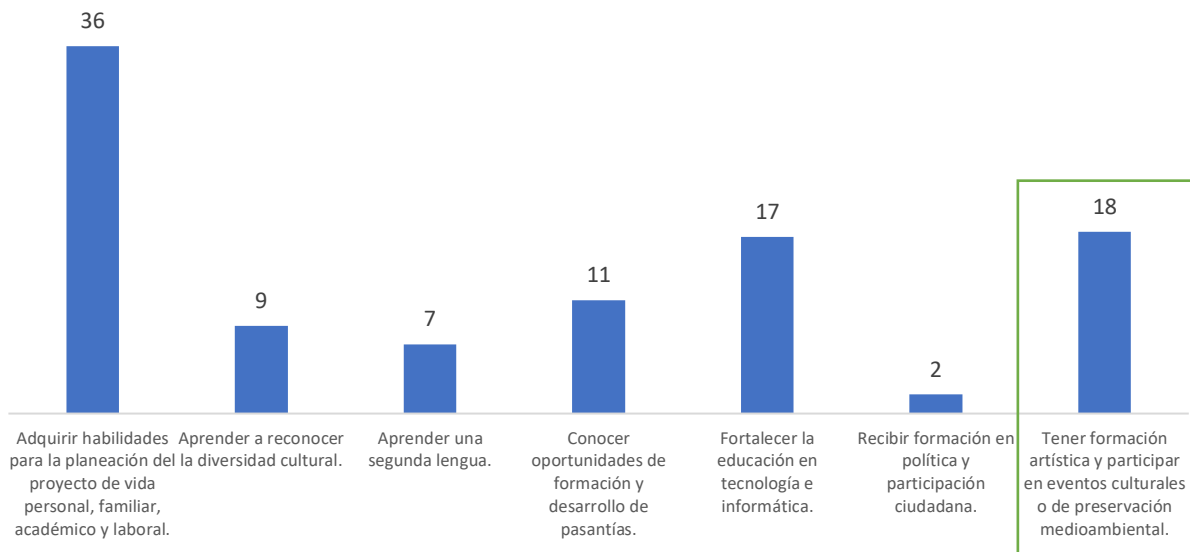
¿Cuáles son las principales iniciativas pedagógicas que motivarían a sus hijas e hijos a aprender?

Gráfica 94. Porcentaje de respuestas sobre principales iniciativas pedagógicas que motiven a aprender



Particularmente, la población estudiantil resalta como segundo aspecto importante fortalecer las áreas de aprendizaje relacionadas con la preservación ambiental, tal como se muestra en la siguiente gráfica. ¿Cuáles áreas te gustaría fortalecer para que puedas continuar con tu formación después de terminar el bachillerato?

Gráfica 95. Porcentaje de respuestas sobre áreas para fortalecer la formación después de bachillerato



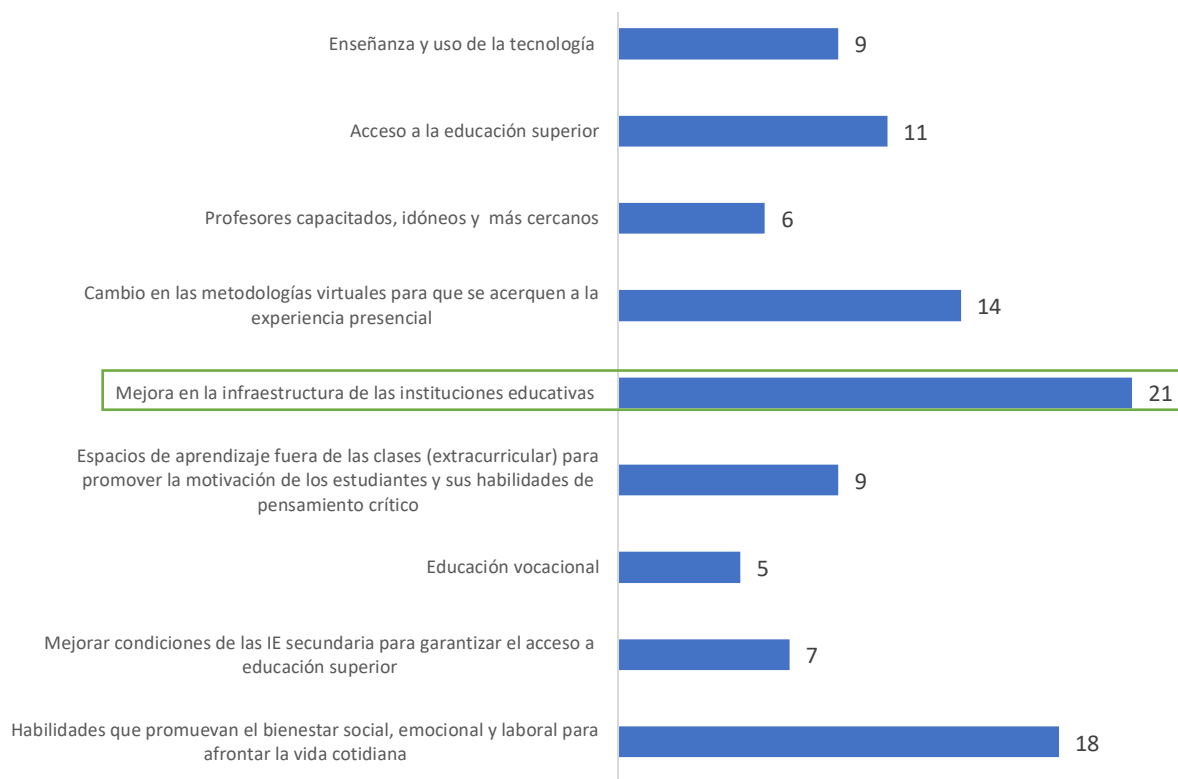
En general la población participante coincide en la importancia de tener oportunidades de interactuar con la naturaleza y formar a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en educación ambiental, considerándose como una prioridad para la educación del futuro en la ciudad.

m. Infraestructura para garantizar la disponibilidad y el acceso de toda la ciudadanía: educación con infraestructura adecuada, agradable y espacios necesarios para el desarrollo de habilidades científicas, artísticas y recreativas de estudiantes

La ciudadanía considera la infraestructura como un aspecto central para la educación del futuro; en especial para los estudiantes de educación inicial. Los estudiantes lo consideran muy importante porque promueve una mayor motivación y un mejor aprendizaje, tal como se observa en la gráfica siguiente, en donde el 21% de los estudiantes manifiesta que el colegio de sus sueños debe mejorar la infraestructura.

¿Cómo te imaginas el colegio de tus sueños?

Gráfica 96. Porcentaje de respuestas sobre las expectativas de los estudiantes

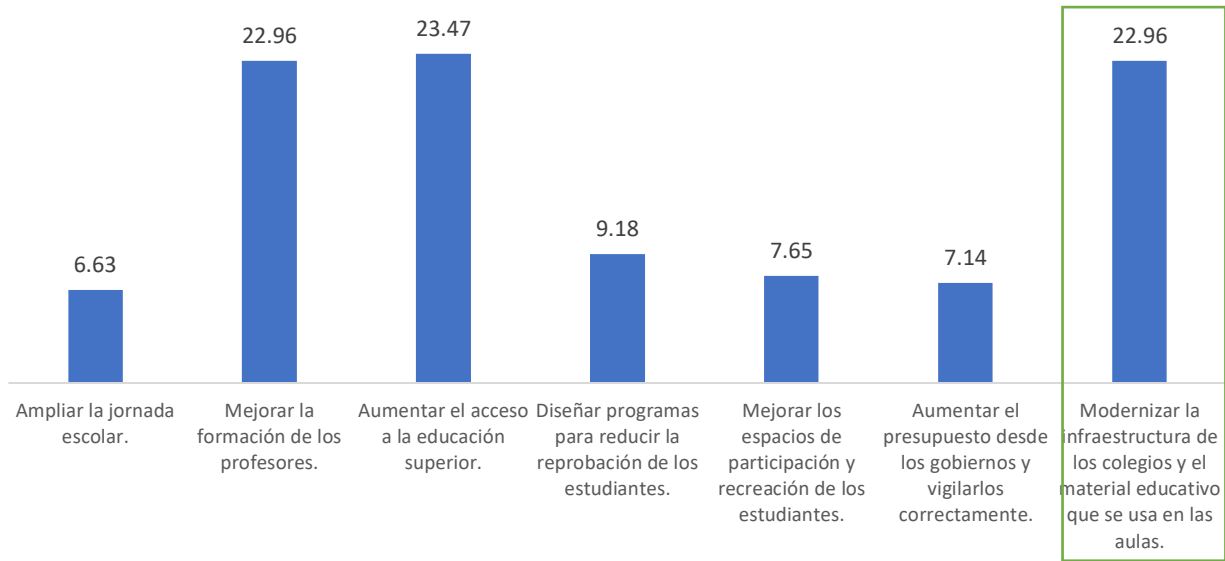


De igual manera, cuando se le preguntó a la comunidad participante ¿En cuáles procesos le gustaría que se centrara la gestión de la institución educativa, para promover como objetivo de la misión educadora la formación integral de las y los estudiantes? Los docentes (16, 13%), madres, padres y cuidadores (14,77%) y directivos docentes (16,31%), señalaron que preferirían que se centrara en mejorar la infraestructura y dotación de las instituciones.

En materia de infraestructura se quieren espacios recreativos, deportivos o con fines culturales, mejores condiciones de aseo en los baños, implementación de tecnología en los salones, construcción y mejora de bibliotecas, ludotecas y laboratorios, creación de zonas verdes y huertas, y dotación de comedores. Por ello, tal como se evidencia en la gráfica siguiente, se espera que se inviertan recursos en modernizar la infraestructura de los colegios y el material educativo que se usa en las aulas (22,96%) así como mejorar la formación de los profesores (22,96%).

¿En qué preferiría que se centrara la inversión en educación en un futuro?

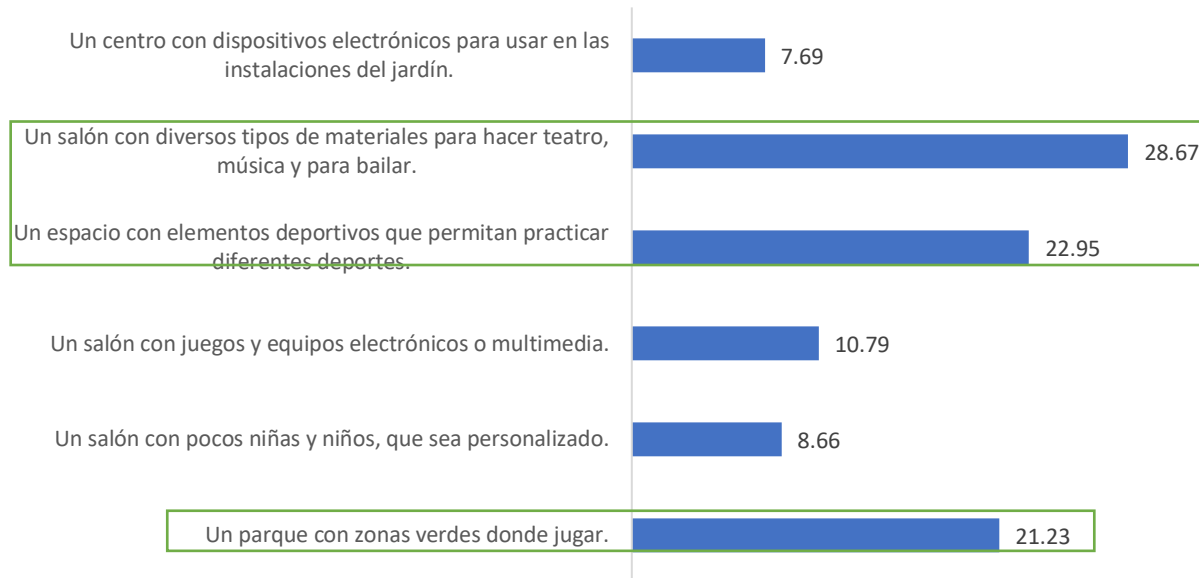
Gráfica 97. Porcentaje de respuestas de los expertos del eje 6 sobre la inversión en educación



En la gráfica siguiente se observa que a la comunidad estudiantil le gustaría que la población infantil de jardín o preescolar tuvieran un salón con diversos tipos de materiales para hacer teatro, música y para bailar (28,67%), un espacio con elementos deportivos que permitan practicar diferentes deportes (22,95%) y un parque con zonas verdes donde jugar (21,23%). Coinciden los estudiantes al manifestar que disfrutarían más el tiempo en el colegio si tuvieran más espacios para jugar o practicar algún deporte.

¿Cuáles de estas posibilidades te gustaría que tuvieran las niñas y los niños durante el jardín o el preescolar para estar mejor preparados para la vida?

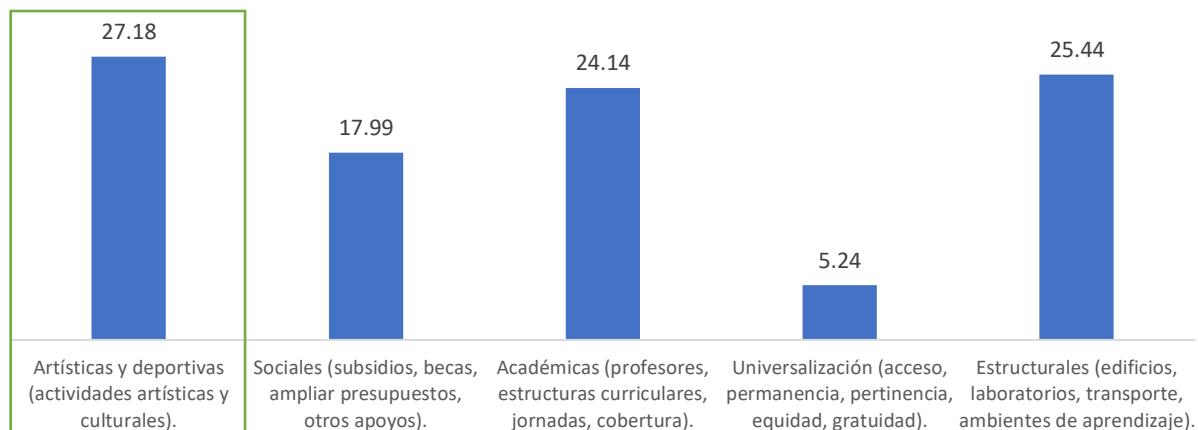
Gráfica 98. Porcentaje de respuestas de los estudiantes del eje 1 sobre la educación del futuro



Para los consultados es de gran relevancia promover actividades artísticas como pintar y jugar con plastilina, favoreciendo el pensamiento creativo. Al respecto, para los expertos se debe realizar una mayor inversión para mejorar la calidad educativa en las áreas artísticas y deportivas (actividades artísticas y culturales) (27,18%). Así mismo, para el sector productivo sería más atractivo invertir en colegios con laboratorios y más tecnología (26,90%) y con salones de música y arte (18,66%).

¿Qué áreas cree que necesitan una mayor inversión económica para mejorar la calidad de la educación en las instituciones educativas?

Gráfica 99. Porcentaje de respuestas sobre áreas que necesitan mayor inversión económica para mejorar la calidad de la educación



n. Resultados de la participación ciudadana: abordaje desde la incorporación del enfoque de derechos humanos.

Dar respuesta por parte del Distrito Capital a las necesidades o situaciones que experimentan, de manera directa o indirecta, los diferentes grupos poblacionales o sectores sociales respecto a la educación, requiere además de lo expuesto, plasmar lo expresado por los diferentes actores respecto a los **obstáculos** que consideran limitan su desarrollo pleno en educación; así como, **identificar intereses y necesidades** particulares, que de cara a la construcción de esta política pública, permitan evidenciar a quiénes afecta la calidad educativa, quién está presentando mayores barreras para el acceso a la educación, cuáles son las grandes variables que afectan de manera diferencial el problema, entre otros, y desde aquí consolidar y definir los **puntos críticos y los factores que resultan estratégicos** de atender en esta política educativa, que se enuncian al cierre de este capítulo y se amplían en el siguiente.

Inicialmente, resulta importante recodar que los resultados del diagnóstico surgen de la implementación de varias estrategias de participación en las cuales se contó con un número importante de actores; por ejemplo, para el caso de la consulta “Un millón de ideas por la educación de Bogotá” 863.882 participaciones, de los cuales se hizo un subconjunto de análisis de datos de 746.688 en los cuales se contó con diferentes actores de la comunidad educativa³²:

101.812 fueron estudiantes (13,64%): de educación inicial, básica primaria, básica secundaria, educación media y estudiantes de educación superior; 628.368 padres, madres y cuidadores(as) (84,15%), entre los cuales se contó con: padres, madres y cuidadores de educación inicial, de educación básica primaria y educación secundaria; de educación media, de educación superior y padres, madres y cuidadores que integran Asociaciones. 10. 712 docentes (1,43%): de educación inicial, de educación básica primaria, de educación secundaria, de educación media, de educación superior y docentes orientadores. 3.813 participantes del sector productivo (0,51%). 923 administrativos (0,12%). 836 directivos docentes (0,11%) y 224 expertos (0,03%).

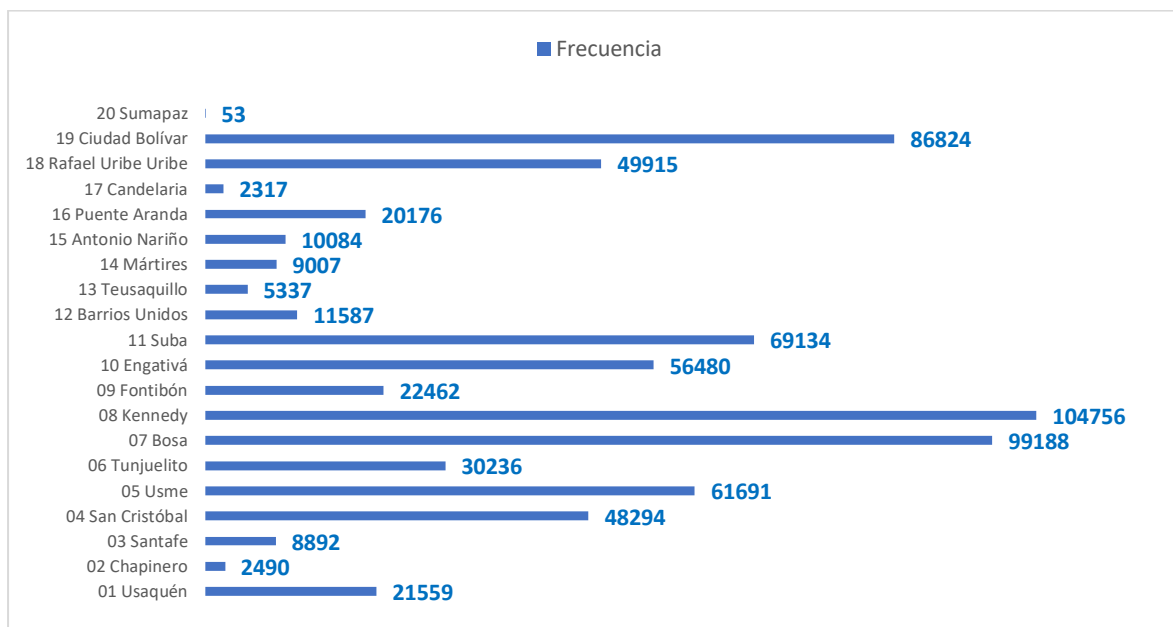
Información con el mismo tipo de actores, que fue ampliada en diferentes grupos focales desarrollados en la Ruta de participación, en la cual además de los anteriores actores desde su representación en las Mesas estamentales del nivel de participación Distrital, también se contó con la comunidad educativa ampliada donde se indagó al sector productivo, y actores como organizaciones sociales y actores institucionales que tienen interés o que tienen estrecha relación con el sector educativo. Estos hicieron parte del análisis, la codificación y categorización de la información, y fueron respectivamente agrupados.

También quienes participaron permitieron acercar este diagnóstico a una lectura desde los territorios; y es así como se contó con la participación de todas las localidades algunas en mayor medida que otras; Kennedy con 104.756 participaciones que corresponden al 14,54%, Bosa con 99.188 (13,77%), Ciudad Bolívar 86.824 (12,05%), seguido de Suba con 69.134 participaciones (9,60%), Usme con 61.691 (8,56%), Engativá con 56.480 (7,84%), Rafael Uribe Uribe 49.915 (6,93%), San Cristóbal 48.294 (6,70%), Tunjuelito con 30236 (4,20%) a diferencia las localidades de Santafé con 8.892 (1,23%), Mártires con 9.007 (1,25%), Teusaquillo con 5337 (0,74%), Chapinero con 2.490 (0,35%), Candelaria

³² Dada la robustez de la información, se depura la base para trabajar con datos que respondan a criterio de calidad estadística. Esto explica la diferencia entre las participaciones y el conjunto de datos finalmente empleados en el análisis.

con 2.317 (0,32%) y por último Sumapaz con 53 participaciones que corresponden al 0,01 % del total que corresponde a la menor participación. Y entre 10.000 y 23.000 participaciones las localidades de Fontibón con 22.462 (3,12%), Usaquén 21.559 (2,99%), Puente Aranda 20176 (2,80%), Barrios Unidos 11.587 (1,61%) y Antonio Nariño con 10.084 que corresponde al 1,40%.

Gráfica 100. Participación de Localidades “Consulta un millón de ideas”



Los aportes desde la participación de la ciudadanía del sector rural fueron complementados con el grupo focal desarrollado en la Ruta de Participación. Tanto la comunidad de las ruralidades de Bogotá, como otros actores cuya condición, situación, o ubicación en la mayoría de los casos, es motivo de exclusión y discriminación en educación, se han identificado en esta consulta como actores sociales de base.

Adicionalmente, se tuvo en cuenta la participación de otros actores en las mesas temáticas para profundizar el tema de la educación posmedia, al cual se le dedica una parte especial por ser unos de los puntos en los cuales la ciudadanía en general manifestó mayor interés, y preocupación en la educación a nivel Distrital.

o. Obstáculos para un desarrollo pleno en educación

En relación con los obstáculos, una de las enseñanzas que ha dejado este proceso de participación ha sido reconocer las principales dificultades que tienen las y los ciudadanos para desenvolverse en el sistema educativo. Lo que a su vez ha permitido identificar otros aspectos que según la consulta no tienen mayor relevancia para la ciudadanía.

Es así como en la consulta se indagaron los principales obstáculos que enfrentan las y los ciudadanos para desarrollarse plenamente en el sector educativo, mediante la siguiente pregunta abierta: “Si tuvieras que resumir en una frase el principal obstáculo que tienes o has tenido en el sector educativo para desarrollarte plenamente, ¿cuál sería?”, en cuyas respuestas se integraron características propias de los individuos cómo

el género, el origen étnico, la identidad sexual o el lugar en donde viven, las cuales no fueron señaladas como los principales obstáculos para desarrollarse plenamente en el sector educativo (ver tabla 42).

Tabla 42. Factores que limitan el desarrollo en el sector educativo

Opciones de respuesta	Estudiantes	Docentes	Madres, padres y cuidadores	Directivos docentes	Administrativos	Expertos	Sector productivo
Ninguno	27,49	0,00	0,00	22,99	0,00	19,86	0,00
El género	1,38	3,64	1,58	2,39	1,43	2,74	4,08
El origen étnico	0,63	1,11	1,92	0,90	2,86	0,68	1,72
La identidad sexual	1,05	5,79	2,42	0,60	3,04	0,68	0,63
El lugar donde viven	7,65	0,72	1,73	6,27	9,30	6,16	11,91
La conexión a internet	16,64	30,99	23,46	14,33	22,18	14,38	10,03
El acceso a información	11,67	22,31	21,15	14,03	17,17	18,49	23,04
Los ingresos económicos familiares	26,07	22,60	31,40	28,66	27,01	26,71	32,45
El nivel de formación educativa familiar	7,41	12,84	16,33	9,85	16,99	10,27	16,14
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

No obstante, los actores señalaron los factores económicos como los que más afectan el desarrollo de su potencial en educación; y entre ellos: la falta de recursos, falta de inversión en el sistema educativo, falta de acceso a conectividad y falta de oportunidades para el acceso a la educación superior.

A continuación, se presentan los principales obstáculos que enfrentan las y los ciudadanos, de acuerdo con cada actor:

Tabla 43. Obstáculos identificados por actor

Actor	Obstáculos identificados
<i>Estudiantes</i>	Los principales obstáculos encontrados por los estudiantes en el sector educativo para desarrollar y potenciar su formación incluyen principalmente la falta de recursos económicos , la falta de compromiso, comunicación y de acompañamiento de los profesores frente a sus procesos académicos, la falta de materiales y de medios tecnológicos , así como de una adecuada conexión a internet para sus clases virtuales , sobre todo en tiempo de pandemia . Finalmente, se menciona como punto importante identificado por los jóvenes es la falta de acceso a la educación superior , especialmente la falta de cupos en universidades públicas .
<i>Docentes</i>	Es posible observar que los principales obstáculos que los docentes de Bogotá se han detectado en el sistema educativo incluyen la falta de inversión que se refleja en la falta de recursos físicos, tecnológicos (material didáctico) y económicos , la falta de conectividad por parte de los estudiantes. Asimismo, destacan como obstáculo la falta de compromiso y participación de los padres de familia , la gran cantidad de estudiantes que deben atender y el problema de la desigualdad social del país.
<i>Madres, padres y cuidadores</i>	Los obstáculos detectados están enfocados principalmente en la falta de recursos económicos y en la falta de oportunidades para el ingreso a una universidad . También se menciona la falta de inversión en el sistema educativo , la necesidad de equipo tecnológico de acceso a internet y de capacitación docente , las dificultades de transportar a los estudiantes y la falta de comunicación y de compromiso que puede existir en la enseñanza de sus hijos.

Actor	Obstáculos identificados
<i>Sector productivo</i>	Estos participantes mencionan como obstáculos el alto costo de la educación universitaria , y de esta manera la falta de recursos económicos y de oportunidades de acceso a la universidad . Destacan también, la importancia de la formación de los docentes y un sistema educativo de calidad , y ven como obstáculo que la educación sea un negocio lucrativo y la falta de voluntad política y la burocracia dentro del sistema . Finalmente, se menciona la necesidad de la modernización en zonas rurales y de atención en las reglas (creencias) marcadas entre ciencia y espiritualidad.
<i>Directivos docentes</i>	Desde la perspectiva de los directivos docentes el principal obstáculo es la falta de recursos económicos y tecnológicos . Se incluye también la falta de compromiso de los padres de familia , la gran resistencia al cambio en el sistema , la falta de transparencia en los procesos de selección , y la falta de continuidad y compromiso en los planes de desarrollo educativo .
<i>Administrativos</i>	El principal obstáculo que ven en el sector educativo para los y las estudiantes está orientado a la vulnerabilidad económica-familiar y a la falta de recursos económicos y de oportunidades . Asimismo, mencionan la importancia en los estudiantes de la ética, unión familiar, transformación digital, y de las herramientas TIC y del servicio de internet.
<i>Expertos</i>	En este grupo, pese a los pocos datos, se encontró que los expertos mencionan una falta de oportunidades en el sector educativo y la importancia de mejorar la pedagogía , así como dificultades de tipo políticas y económicas en el sector educativo. Finalmente, se destaca también la formación en programación .

En síntesis, se evidencia que la falta de recursos económicos es un obstáculo principal y común a todos los actores; y se resalta la falta de recursos materiales para la educación, entre los que se incluyen dispositivos tecnológicos, conexión a internet y material didáctico. Además, los distintos actores aluden entre los obstáculos a la falta de compromiso de algún actor en el sistema educativo; por ejemplo, los estudiantes y madres, padres o cuidadores señalan la falta de compromiso de los docentes, a diferencia de éstos últimos, quienes señalan la falta de compromiso de los padres, madres o cuidadores. Finalmente, todos coinciden en la falta de oportunidades y cupos de acceso a la educación superior.

También, a través de este ejercicio se logró identificar que los estudiantes con madres y/o padres que no han tenido ninguna formación educativa tienen como primer obstáculo para terminar sus estudios la desigualdad de oportunidades en nuestra sociedad. Mientras que, los estudiantes con padres y madres que han tenido algún tipo de formación manifiestan como principal dificultad la adquisición y acceso a computadores, internet, libros y revistas. Esta diferencia refleja el impacto de la educación en las necesidades de la población: a menor formación, más evidente la desigualdad.

A continuación, se presentan y profundizan los hallazgos atendiendo a los enfoques que integran el enfoque de Derechos Humanos.

p. Resultados de intereses y necesidades desde el enfoque de género

La consulta contó con la participación de 746.688 personas, el 50,70% fueron mujeres, el 49,05% hombres, un 0,18% se identificó como “otro”, y el 0,06% prefirieron no decir su sexo.

Frente a la pregunta respecto cuáles de los factores ha sentido que han limitado su potencial, se evidencia que no existen grandes diferencias entre hombres y mujeres entre las diferentes opciones excepto en el tema de género; el 4,58% de las mujeres identifican el género como un factor que ha limitado el desarrollo de su potencial en comparación del 0,14% de los hombres. Tanto hombres como mujeres coinciden en que los ingresos familiares es el factor determinante para limitar el desarrollo de su potencial.

Tabla 44. Cruce entre el género y pregunta factores obstáculos en docentes de educación inicial

¿Cuáles de los siguientes factores ha sentido que lo han limitado en el desarrollo de su potencial?																		
	Género.		Origen étnico.		El barrio donde vive.		Identidad sexual.		Ingresos familiares.		Conexión a internet.		Acceso a información.		El nivel de formación educativa de su familia.		TOTAL	
	Conteo	Porcentaje	Conteo	Porcentaje	Conteo	Porcentaje	Conteo	Porcentaje	Conteo	Porcentaje	Conteo	Porcentaje	Conteo	Porcentaje	Conteo	Porcentaje	Conteo	Porcentaje
Femenino	83	4.58	14	0.77	85	4.69	9	0.50	570	31.42	426	23.48	396	21.83	231	12.73	1814	72.30
Masculino	1	0.14	6	0.86	40	5.76	2	0.29	214	30.79	172	24.75	161	23.17	99	14.24	695	27.70
																	2509	100.00

Docentes de género femenino y masculino coinciden en que el cambio que más le gustaría para que las personas pudieran desarrollarse adecuada, continua y constantemente es facilitar el aprendizaje a través de proyectos basado en las necesidades del contexto. No obstante, se evidencia que diferencias en la opción favorecer la comprensión y análisis de fenómenos naturales y sociales entre docentes de género femenino y docentes de género masculino.

Tabla 45. Cruce entre el género y pregunta eje 5 docentes educación secundaria

En el futuro, ¿cuáles cambios en la educación le gustaría que se dieran para que las personas puedan desarrollarse adecuada, continua y constantemente?																
	Propiciar el aprendizaje colaborativo y cooperativo.		Reconocer la diversidad lingüística y cultural del país.		Promover la autorregulación y autonomía para aprender.		Explorar gustos, fortalezas y habilidades desde edades tempranas.		Favorecer la comprensión y análisis de fenómenos naturales y sociales.		Reconocer y ajustarse a los ritmos de aprendizaje individuales de las y los estudiantes.		Facilitar el aprendizaje a través de proyectos basados en las necesidades del contexto.		TOTAL	
	Conteo	Porcentaje	Conteo	Porcentaje	Conteo	Porcentaje	Conteo	Porcentaje	Conteo	Porcentaje	Conteo	Porcentaje	Conteo	Porcentaje	Conteo	Porcentaje
Femenino	31	18.56	13	7.78	21	12.57	30	17.96	22	13.17	15	8.98	35	20.96	167	55.30
Masculino	24	17.78	13	9.63	17	12.59	24	17.78	10	7.41	16	11.85	31	22.96	135	44.70
															302	100.00

Tanto padres, madres y cuidadores de género femenino y masculino coinciden que el ingreso económico de la familia es un factor que limita el desarrollo de habilidades de la población infantil (30,80% y 30,12, respectivamente). Se evidencia una diferencia en los valores relacionados con el factor “la conexión a internet” en donde las participantes de género femenino tienen un mayor porcentaje (25,75%) que los hombres (21,29%).

Desde otro punto de vista, la consulta evidenció que en los obstáculos que se presentan hay diferencias de género, por ejemplo, las mujeres de educación superior se ven más afectadas por los ingresos familiares (41%) que los hombres (36%), para desarrollarse plenamente en el sector educativo.

Ahora bien, respecto a las condiciones ideales que les gustaría que existieran en el futuro para facilitar la asistencia al colegio y la terminación de sus estudios a niñas, niños, adolescentes, jóvenes o adultos se observa que en el ciclo tres, los estudiantes de secundaria tanto hombres como mujeres señalaron como condición ideal el facilitar la adquisición y acceso a computadores, internet, libros y revistas, en primer lugar; y en segundo lugar contar con un entorno escolar saludable y seguro seguido de brindar igualdad de oportunidades para toda la población.

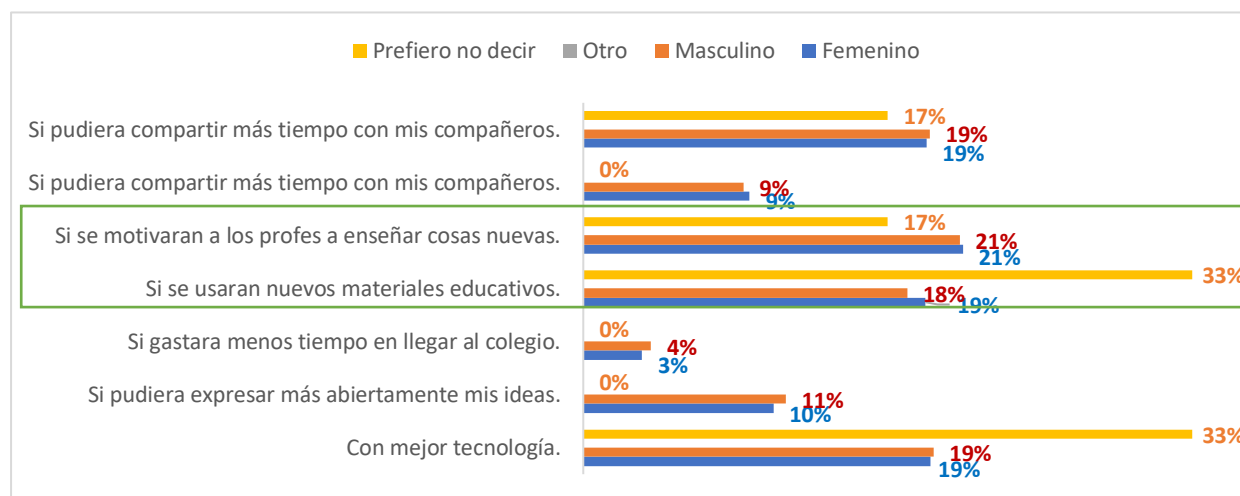
Por su parte en el ciclo IV al indagar a hombres y mujeres proyectados al futuro respecto a las necesidades de su entorno cercano le gustaría que se incluyeran en los temas de las clases del colegio, tanto hombres como mujeres señalaron la atención en salud, seguido de la formación en valores éticos y democráticos para

las mujeres a diferencia de los hombres quienes en segundo lugar indicaron el fortalecimiento de las artes y los medios audiovisuales.

Respecto a de qué manera disfrutarían más del tiempo en el colegio, tanto hombres como mujeres estudiantes del ciclo V, indicaron que disfrutarían más del tiempo en el colegio si los profesores se motivaran a enseñar cosas nuevas.

¿De qué manera disfrutarías más del tiempo en el colegio?

Gráfica 101. Porcentaje de preferencias de uso de tiempo por parte de los estudiantes



Adicionalmente, fueron indagados los participantes por género en educación media, acerca de cómo esperarían que la juventud contribuyera para hacer del colegio un mejor lugar para aprender; y tanto hombres como mujeres coinciden en indicar que respetando las diferentes opiniones y costumbres que se presenten entre las y los compañeros. Además, frente a las condiciones ideales que les gustaría que existieran en el futuro para facilitar la asistencia al colegio y la terminación de sus estudios a niñas, niños, adolescentes, jóvenes o adultos; tanto hombres como mujeres destacaron brindar igualdad de oportunidades para toda la población. Finalmente, al indagar por el futuro respecto las necesidades del entorno que les gustaría que se incluyeran en los temas de las clases del colegio, tanto hombres como mujeres coinciden en señalar la formación de líderes en Emprendimiento, en un primer lugar; seguido de la educación en salud y el fortalecimiento de las artes y medios audiovisuales.

Respecto a los intereses se indagó a la población adolescente de básica secundaria respecto a qué área del conocimiento le gustaría que abordara su colegio para poder prepararse para la educación superior, mujeres prefieren la ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines, seguido de la economía, administración, contaduría y afines, a diferencia de los hombres, quienes esta segunda la ubicaron en primer lugar y a la ingeniería arquitectura, urbanismo y afines, en el segundo lugar. Por su parte, la población participante de educación media tanto hombres como mujeres eligieron en primer lugar la economía administración, contaduría y afines.

Respecto a las habilidades qué les gustaría que se desarrollaran en el colegio para que pudieran cumplir con sus metas y realizar sus sueños al salir del colegio, tanto hombres como mujeres de educación básica secundaria, media y educación superior indican en mayor proporción, que les gustaría desarrollar en el colegio la habilidad para argumentar, justificar, analizar y profundizar sobre temas de interés. En segundo lugar, en educación básica secundaria tanto a hombres como mujeres les gustaría desarrollar habilidades en técnicas de laboratorio, informática y tecnología, similar a los hombres de educación media. Tanto las mujeres de educación media como hombres y mujeres de educación superior manifestaron su interés en segundo lugar, en el desarrollo de habilidades relacionadas con el cuidado, la protección y preservación del medio ambiente. Los hombres de educación media indicaron en segundo lugar su interés por desarrollar habilidades asociadas a técnicas en actividades de laboratorio, informática y tecnología.

Respecto a los factores que han sentido que le han limitado en el desarrollo de tu potencial, tanto hombres como mujeres de educación básica secundaria, educación media, y educación superior coinciden en señalar en primer lugar, los ingresos económicos de su familia. En segundo lugar, en educación secundaria y educación media, tanto hombres como mujeres consideran que es la conexión a Internet limita el desarrollo de su potencial, a diferencia de los estudiantes de educación superior tanto hombres como mujeres la limitante se le atribuyen al acceso a la información.

Además, en cuanto al enfoque de género los diálogos con los diferentes actores de la ciudadanía señalaron la necesidad de generar en las instituciones educativas las condiciones necesarias de infraestructura para la inclusión de las personas con discapacidad, mujeres y personas transgénero o no heteronormativas. Así mismo, se destacó la importancia de desarrollar acciones educativas en pro de la prevención de cualquier tipo de violencia contra la mujer.

q. Resultados de intereses y necesidades desde la complementariedad de los enfoques poblacional-diferencial

A continuación, se presentan los resultados de acuerdo con las categorías de análisis del enfoque poblacional-diferencial propuestas por la Secretaría Distrital de Planeación (2017), en la Guía para la formulación e implementación de políticas públicas del Distrito Capital.

- *Grupo etario*

En el esquema de participación se contó con diferentes grupos etarios, según la clasificación por grupos definidos para el Distrito capital (Decreto 520 de 20211), para el caso de la infancia y adolescencia, se contó con niños y niñas de educación inicial, y población adolescente de educación básica; en cuanto a jóvenes participaron en la encuesta a estudiantes de educación media y educación superior, y en la Ruta de participación se dialogó con estudiantes representantes en la mesa estamental de participación del nivel Distrital, además participaron jóvenes en el pactatorio de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, jóvenes de la mesa Distrital de cabildantes estudiantiles, jóvenes estudiantes de educación superior. En

cuanto al grupo de adultos³³, se contó con la participación de docentes, madres, padres y cuidadores, directivos docentes coordinadores, docentes orientadores, adultos que se desempeñan como administrativos en las instituciones educativas oficiales de Bogotá, rectores y rectoras de colegios privados, profesionales que asistieron a diálogos en la Ruta de participación en representación de actores institucionales y organizaciones sociales, adultos estudiantes de colegio nocturno, adultos actores sociales del sector rural.

En los resultados de las diferentes estrategias se destacan las particularidades de los actores y las situaciones que dificultan de manera importante la garantía del derecho a la educación y el goce de la misma; de manera especial en la primera infancia, las juventudes del sector rural, juventudes con discapacidad y extra edad, jóvenes que ni estudian ni trabajan, estudiantes con bajo rendimiento y adultos y personas mayores de la ruralidad que desean finalizar sus estudios de bachillerato en el sector oficial.

Respecto al grupo de la primera infancia, la ciudadanía indicó la necesidad de cambiar la percepción de lo que se entiende por educación inicial y cómo se conciben a niñas y niños en nuestro país, lo cual consideraron una de las causas por las cuales se presentan diferentes situaciones con este grupo etario en el contexto actual.

De manera general, a continuación, se enuncian situaciones y condiciones que limitan el acceso y goce efectivo del derecho a la educación en los diferentes grupos:

- La pobreza obstaculiza el goce del derecho a la educación, reflejada en un limitado acceso a la alimentación, a la vivienda y a los servicios de salud (incluida la salud mental) en el entorno familiar. Para los actores estratégicos, lo anterior afecta el estado socioemocional de los estudiantes y limita los vínculos que se establecen entre las familias y la escuela.
- Existe inequidad en la calidad del servicio educativo que se ofrece a niñas, niños, adolescentes y jóvenes del Distrito, las cuales se evidencian en: (i) insuficiente acompañamiento por parte de equipos interdisciplinarios; (ii) falta de reconocimiento de las condiciones económicas, culturales y sociales de los estudiantes, especialmente de aquellos con discapacidades o con vulnerabilidad; y, (iii) en el campo de la virtualidad se evidencian dificultades para comportarse pertinentemente en entornos digitales.
- Poco acceso a los servicios de salud y a diagnósticos tempranos de enfermedades en niñas y niños, lo cual retrasa y dificulta tomar medidas para su acompañamiento y manejo en la escuela.
- Se presentan dificultades en el acceso a la tecnología y la conectividad.
- Las propuestas curriculares se centran en contenidos. La lectura de los contextos de las niñas y niños es escasa, por lo tanto, se limitan los aprendizajes situados; no hay diferenciación entre la educación inicial rural y la educación inicial urbana.
- Hay poca articulación entre el preescolar y la básica, lo que dificulta los tránsitos escolares.

³³ Este grupo etario contempla a toda persona mayor de 28 años, incluyendo a personas mayores (edad igual o superior a los 60 años) que pertenecían a este grupo actores por ejemplo de la Mesa de participación Distrital del sector productivo, de la Mesa de directivos docentes coordinadores, docentes y expertos que hicieron parte de las mesas temáticas que lideró la Misión.

- La formulación y el desarrollo de los proyectos pedagógicos en educación inicial se ven limitados por falta de apoyos económicos.
- Las jornadas de cuatro horas resultan insuficientes para prestar un servicio de educación inicial de calidad en preescolar, debido a la saturación de contenidos, y al incremento en el número de estudiantes regulares por grupo.
- La infraestructura es insuficiente para dar una adecuada respuesta a la demanda educativa en educación inicial del Distrito capital y así favorecer la implementación de la jornada única en educación inicial, y ofertar educación inicial en el sector rural³⁴.
- La formación integral en la primera infancia se propone desde la inclusión y con especial énfasis en la atención de niñas y niños con discapacidad
- Es necesario garantizar la igualdad de oportunidades de acceso de las niñas y niños en educación inicial tanto en colegios públicos como en las instituciones educativas en concesión en Bogotá

A esto se suma la necesidad de disponer y tener acceso a la infraestructura tecnológica para favorecer la formación integral en las poblaciones más vulnerables de la primera infancia campesina, indígena y con discapacidad. Y la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades tanto el grupo de infancia y adolescencia en colegios públicos como de estratos 1, 2 y 3 en colegios del sector privado quienes requieren el acceso a los programas y de manera general la ayuda del Estado; en este último consideraron que incide de manera significativa el imaginario que prevalece respecto a la educación privada, donde los colegios y jardines privados, se asocian siempre y de manera errada con los estratos económicos más altos, pero en la actualidad un número importante de estos prestan sus servicios educativos privados, a un número importante de niños, niñas y adolescentes más necesitados.

La ciudadanía respecto al cierre de brechas entre las instituciones del sector privado y las instituciones oficiales, abogan por una Educación para toda la ciudadanía en igualdad de condiciones e independiente de quién presta el servicio; donde se garantice la alimentación (comida caliente y almuerzos) para las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y la infraestructura pertinente en la que se priorice la conectividad desde el acceso a redes de internet pública gratuita a todos las y los ciudadanos independiente de su vinculación a una institución educativa privada u oficial.

Cerrar las brechas entre ambos sectores fue considerada una necesidad apremiante de atender en la política pública y con ello poder mejorar el acceso y las condiciones de calidad de la educación en la ciudad.

En cuanto a la población adolescente y joven, existe un elevado interés en que se fortalezca su proyecto de vida y tener un mayor acompañamiento sociocupacional; aumentar el acompañamiento en el espacio de tiempo en la educación posmedia para la migración a la educación superior y así reducir su incertidumbre y evitar que confluyan diferentes factores que les impide dar continuidad a la formación integral, ya sea para avanzar a una formación técnica, tecnológica o profesional.

³⁴ Existe una necesidad por mejorar y construir infraestructura, en el marco de los estándares arquitectónicos que establezca la SED, SDIS, CULTURA Y DEPORTE. Estos definen una de las condiciones de la calidad en la infraestructura. Los estándares son diferentes por tipo de servicio educativo y por tipo de suelo (rural o urbano).

En relación con los obstáculos y dificultades para el acceder al derecho a la educación o al goce de este, se destacan las siguientes:

- Existe para la población joven una barrera de acceso a la educación superior tecnológica, debido a la limitada oferta de especialidades en el SENA dispuesta para la articulación con colegios oficiales.
- Los jóvenes de estratos 1,2 y 3 de colegios privados tienen menos oportunidades de acceder a educación superior pública, pues sus colegios no son beneficiarios de la articulación media-superior que promueve el Distrito.
- Se presenta un incremento en el número de jóvenes que ni estudian ni trabajan debido a que adolecen de un proyecto de vida claro que les permita tener una visión universitaria y que les dé herramientas para enfrentarse a competir con estudiantes de colegios privados y con mejor preparación académica.
- Existen problemas estructurales como la deficiencia en el servicio de transporte, que se complejiza con las dinámicas de las ruralidades y ponen en riesgo la permanencia escolar de comunidad joven en el sector rural. El cumplimiento de dicha organización obliga, por la dispersión geográfica, a recorrer largos desplazamientos en muchas ocasiones a pie para llegar a las instituciones educativas, lo que genera desmotivación y bajo desempeño.
- La población joven se ve afectada por la débil articulación de la educación media con las Universidades y la pérdida de continuidad que se tiene en los convenios de cooperación, debido al cambio de gobierno o de administración. Esto además de percibir una ausencia de garantías e incumplimiento de estas respecto a los beneficios asociados a la admisión y homologación de espacios académicos para los estudiantes que participen en dicha articulación y que posteriormente ingresen a las universidades para adelantar su educación superior; este último con el agravante que cuando la articulación se desarrolla con universidades privadas los beneficios ofrecidos en su propuesta de articulación con la media, no se materializan debido a los problemas económicos de los estudiantes y sus familias que impiden aceptar la admisión y pagar posteriormente la matrícula.
- Las elevadas tasas de interés de los préstamos educativos y el alto endeudamiento de las familias de los jóvenes limitan su acceso y continuidad de estudios en educación superior; lo que dificulta aumentar la tasa de absorción de estudiantes y egresados de colegios públicos, a las universidades.
- La comunidad joven que egresa de los colegios oficiales ve limitado su acceso a educación superior en Universidades públicas debido, por una parte, a los limitados cupos que estas tienen, con los que no logran responder a la demanda de egreso en la ciudad; y por la otra, el motivo de exclusión es la admisión, donde se privilegia el ingreso de aspirantes con altos puntajes en las Pruebas de Estado.

Respecto a los jóvenes que no estudian y trabajan los diálogos señalan la necesidad de incluir la educación financiera como parte de las dimensiones básicas de la inclusión financiera para generarles oportunidades laborales y contribuir a su seguridad económica.

Específicamente, respecto al grupo etario de adultos, los resultados asociaron este grupo a los diferentes roles y funciones que se desempeñan al interior de los instituciones educativas tanto oficiales como privadas; es así como los docentes señalaron preocupaciones asociadas a la necesidad de mejora de sus condiciones laborales, personales y profesionales en los diferentes sectores donde se desempeñan (público y privado), diferentes contextos (urbano y rural) o forma de vinculación (provisional), la falta de reconocimiento a la profesionalización docente, la climatización al docente derivada del contexto político y social actual del

país. Así mismo, sus preocupaciones estuvieron relacionadas con la contratación y las garantías en las condiciones de conectividad, salud y movilidad en el sector rural.

A continuación, los aportes de algunos grupos de actores, quienes en los diálogos permitieron identificar intereses, preocupaciones, y obstáculos para su desarrollo en el sector educación.

Los adultos que se desempeñan como docentes manifestaron un interés especial en el desarrollo de investigaciones y las condiciones que se generan en las instituciones educativas como factor de posibilidad; además manifestaron su preocupación por la vinculación de docentes que han cumplido su tiempo al servicio de la educación y que presentan actualmente resistencias para su actualización.

Persiste una preocupación por la disponibilidad de recursos que facilitan el ejercicio de la profesión docente, los cuales resultan insuficientes, así como la preocupación por las inadecuadas condiciones de algunas infraestructuras para atender las poblaciones con discapacidad, o dar respuesta a la demanda que excede su capacidad, y la limitada conectividad. A esta preocupación se suman la baja legalización de terrenos para la garantía del derecho a la educación, el incremento de colegios no legalizados y la presencia de construcciones en malas condiciones.

Otra preocupación está asociada a su derecho a la participación, y relacionada con los espacios y posibilidades en las mesas estamentales de participación.

En particular, en relación con su ejercicio docente existe una preocupación por el escaso trabajo en equipo, las brechas existentes en el sector privado y oficial, a los cuales se suman al estrés laboral, la sobrecarga y problemas de salud mental y salud emocional.

Adicionalmente, actores adultos como directivos docentes y coordinadores arrojaron información relevante en torno a la educación y sus intereses, preocupaciones, y principales necesidades priorizadas para el diagnóstico de esta política pública. Estas fueron la preocupación por la necesidad de garantizar que las familias ejerzan su rol y el cumplimiento de sus compromisos, el fortalecimiento de la investigación en la escuela, la financiación adecuada y sostenible de la educación, la articulación a todo nivel en el sistema educativo (institucional, local y distrital), generación de las condiciones necesarias para seguir garantizando la implementación de la jornada única, la integración coherente del sector educativo jardín-escuela-Colegio-universidad; pasión por la necesidad de pensar la escuela desde las necesidades locales y territoriales y la necesidad de articular los proyectos educativos locales con los institucionales y el proyecto distrital en educación.

Los actores el grupo etario de adultos confluyen en su preocupación por la financiación de la educación relacionada con el SGP y la posibilidad del distrito capital de tener un papel protagónico en dichas discusiones en el ámbito nacional; al mismo tiempo, plantean la necesidad de garantizar acciones igualitarias para el acceso y goce del derecho a la educación con el apoyo de la articulación interinstitucional de la SED con otras secretarías.

Respecto al grupo de adultos que desempeñan el rol de orientadores y con quienes se desarrollaron diálogos de saberes, estos arrojan sus preocupaciones relacionadas con el aumento de la planta física y la planta

docente, es decir problemáticas relacionadas con la infraestructura y el talento humano; la evaluación inclusiva desde la Enfoque Diferencial, oferta educativa, la necesidad de respetar las autonomías institucionales, la necesidad de generar estrategias de priorización del bienestar de las comunidades educativas y el fortalecimiento de la participación ciudadana como posibilidad de incidir en las políticas públicas a nivel distrital, local e institucional, en todas sus dimensiones.

Los orientadores, al igual que los diferentes actores de la comunidad educativa y comunidad educativa ampliada manifestaron su preocupación por la necesidad de atender la cobertura en jardín y transición con personal especializado en educación inicial; así como garantizar el acceso, la permanencia y la pertinencia en educación, particularmente respecto al desempeño de este grupo poblacional, los diálogos evidenciaron la necesidad de precisar las funciones y alcances de la orientación escolar para precisar su enfoque pedagógico, la necesidad de la formación para maestras y maestros en inclusión, y en general la necesidad de pensar la educación a nivel Distrital, desde la articulación, enfocado en los aspectos de prevención, atención y seguimiento.

De manera similar, fue desarrollado un grupo focal y un taller diagnóstico con el grupo de adultos de la mesa distrital de administrativos quienes, al priorizar los temas a tratar y atender desde esta política pública, destacaron entre otros los siguientes: (i) fortalecer el reconocimiento del rol del administrativo en el contexto escolar; (ii) garantizar su derecho a la participación, en particular se hizo alusión al espacio en el consejo directivo como parte del gobierno escolar; y, (iii) fortalecer la participación del rol administrativo en el Consejo Consultivo.

Laboralmente y similar a los adultos que se desempeñan como docentes orientadores y directivos docentes coordinadores experimentan una sobre carga laboral y emocional en el contexto actual, lo que sugiere la necesidad de revisar y delimitar sus funciones para generar las condiciones adecuadas y necesarias para su desempeño en el contexto escolar. Además, se insistió en la reestructuración de la infraestructura y la necesidad de mitigar riesgos.

De igual forma, se hizo manifiesta su recomendación de hacer visible con mayor publicidad todo lo relacionado al seguimiento a procesos de encargos, ascensos, traslados y demás novedades en materia de movilidad laboral, así como las prórrogas a la planta temporal de administrativos, lo que permitirá mayor transparencia en la ejecución de los recursos y un Gobierno abierto disponible para la ciudadanía.

Coinciden con otros actores en su preocupación por programas escolares como el PAE, entornos escolares, educadoras de apoyo a la inclusión y orientadores en las instituciones educativas distritales; así como generar mayor inversión para educación que integre la vinculación de más personal, y más y mejores infraestructuras.

Dentro de los adultos con quienes se llevaron a cabo diálogos y se pudo identificar sus preocupaciones y necesidades particulares, se contó con los rectores de colegios privados, en cuyas preocupaciones se encuentran las brechas entre público y privado, entre rural y urbano; la calidad educativa, la garantía de acceso a la educación superior, la formación docente, fortalecimiento de las relaciones entre la escuela y la familia, los entornos seguros, la financiación de la educación, la salud mental, la necesidad de equipos interdisciplinarios en la escuela la adecuación, actualización de los PEI en las instituciones educativas, la

necesidad de hacer mayor inversión en los espacios sociales y culturales, la atención a los niveles elevados de conflicto y abusos al interior y fuera de los colegios, la necesidad de focalizar y optimizar recursos fortaleciendo la educación media, la necesidad de fortalecer la educación sexual, el bilingüismo, formación ética y en valores, entre otros.

Por su parte, los adultos quienes se desempeñan desde el rol de madres, padres o cuidadores, coinciden en muchas de la preocupaciones de los anteriores actores, además de su preocupación por la garantía del acceso a la educación posmedia, la necesidad de fijar objetivos estratégicos de articulación con el sector productivo, la articulación de participación de las instituciones educativas con las Juntas de Acción Comunal- JAC y la necesidad de atender los altos niveles de conflictos y abusos al interior y fuera de los colegios.

Sumado a lo anterior, la población adulta con el rol de rectores de colegios privados destaca en sus aportes de cara a esta política pública, la necesidad de desarrollar una evaluación integral desde preescolar hasta pregrado, fortalecer la educación artística en todos los niveles, formación para el proyecto de vida de educación inicial, una transición regulada en ciclo de educación, el abordaje integral de las problemáticas existentes, el desarrollo humano integral, la necesidad de atender al transporte y la convivencia, la necesidad de involucrar a estudiantes de colegios privados en los programas distritales y la necesidad de contar con un apoyo colaborativo o transferencias en tecnología , pedagogía, didáctica entre privado-oficial, y viceversa.

Para el caso la población estudiantil adulta de colegios nocturnos, quienes junto a otros actores permitieron identificar la situación y condición de los adultos mayores que adelantan sus estudios en establecimiento oficiales nocturnos, los cuales no cuentan con las condiciones de infraestructura ni las propuestas curriculares adecuadas para desarrollar las clase de educación física, necesarias para el goce del derecho a la educación en su situación actual de salud; de manera similar, un grupo de adultos que tienen limitaciones para la permanencia en el sistema educativo, son las mujeres madres cabeza de familia que estudian, quienes señalaron la necesidad de contar con espacios en las instituciones educativas donde pudieran dejar a sus hijos al cuidado, mientras adelantan sus clases en la jornada nocturna.

Otro grupo en quienes se evidencia la necesidad de garantizar el derecho a la educación y las condiciones para el goce del mismo, son los adultos del sector rural quienes desean finalizar sus estudios de educación básica y media pero debido a sus labores diarias, ubicación geográfica, dificultades de orden económico y de desplazamiento no pueden acceder a este derecho; de manera similar los adultos docentes y directivos docentes del sector rural, madres, padres y cuidadores junto al personal administrativo, tienen dificultades para su desplazamiento en el territorio rural, para el cumplimiento de sus funciones, o acompañamiento a los estudiantes, debido a las distancias entre sedes, la distancia entre el lugar de residencia y la sede, las condiciones propias del territorio y la ausencia de la garantía del servicio de transporte por parte de la entidad.

- *Grupo étnico*

Respecto a la participación de grupos étnicos se contó mayoritariamente con afrocolombianos (3.773), indígenas (2.019), raizales (482), palenqueros (94), Gitano-rom (56), y el resto de las participaciones (88.246) indicó no pertenecer a ninguna etnia.

En el componente pedagógico desde la construcción de currículos contextualizados y flexibles, se propone prestar especial atención a la población en extra-edad, la población adulta rural, las mujeres, mujeres campesinas, mujeres rurales y personas que realizan actividades sexuales pagas, población con discapacidad, estudiantes nocturnos y minorías étnicas; que integre lo pluriétnico de Bogotá, con acceso, permanencia, trayectorias educativas y formación continua orientada a la formación social, política y emocional.

Al mismo tiempo, se plantea el manejo del lenguaje inclusivo; desarrollar la cátedra de estudios afrocolombianos; integrar el aprendizaje en el lenguaje de señas a todo nivel; diseñar planes de inclusión para las personas que tengan capacidades diferentes; brindar apoyos específicos a personas con discapacidad; desarrollar estrategias de prevención de violencia contra las mujeres dentro y fuera de la escuela; construir el currículo al igual que los manuales con enfoque de género para la prevención de las violencias contra las mujeres y fomentar los semilleros de investigación relacionados con la equidad de género. Se recomienda también, promover estrategias de inclusión para estudiantes migrantes y desplazados.

Han manifestado los diferentes actores, el interés en el desarrollo de cátedras que desde un enfoque holístico incorporen la prevención de todas las formas de violencia y desde donde se reconozca el aporte de las mujeres, las culturas indígenas, afros, raizales, y ROM, en las diversas áreas del conocimiento; se trata entonces desde estas propuestas, de buscar la integralidad sin invisibilizar las particularidades de las poblaciones y sus culturas.

En particular respecto a la población afro, los diálogos con la ciudadanía indicaron dentro de sus preocupaciones, la discriminación a esta población, al interior de algunas instituciones privadas, específicamente en su proceso de admisión haciendo frecuente el uso de estereotipos.

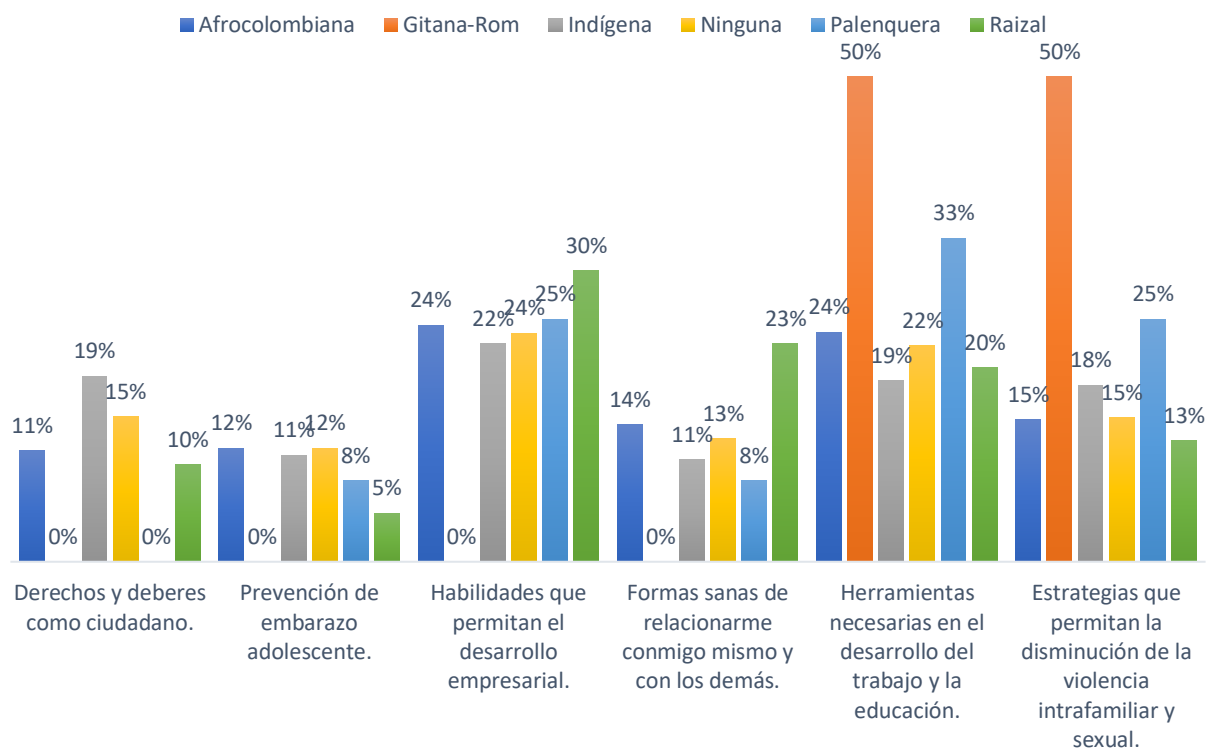
Por su parte, otro grupo que se requiere atender de manera especial en la política pública son las minorías étnicas, tales como la población Embera Chamí que reside en Bogotá, a quienes se les desarrolla desde el Distrito capital programas educativos temporales los cuales no garantizan el acceso y goce del derecho a la educación ni su permanencia en el sistema educativo.

En la consulta participaron estudiantes de educación básica, secundaria, educación media, y educación superior pertenecientes al grupo étnico afrocolombiano, gitana- Rom, indígenas, palenqueros y raizales, quienes nos dieron a conocer sus intereses en educación.

Es así como frente a la pregunta respecto a qué les gustaría que se aprendiera en la formación como bachiller y que ayude para la vida después de graduarse del colegio, en educación básica secundaria para la población gitana- rom y palenquera les gustaría principalmente aprender en su formación como bachilleres, en primer lugar, herramientas necesarias para el desarrollo del trabajo y la educación, seguido de estrategias que permitan la disminución de la violencia intrafamiliar y sexual. Por otra parte, a los raizales les gustaría aprender en su formación como bachilleres habilidades que permitan el desarrollo empresarial, en primer lugar, seguido de forma sana de relacionarse consigo mismo y con los demás. A la población indígena, le gustaría aprender en el bachillerato en primer lugar habilidades que permitan el desarrollo empresarial y en segundo lugar derechos y deberes como ciudadanos y herramientas necesarias en el desarrollo del trabajo y

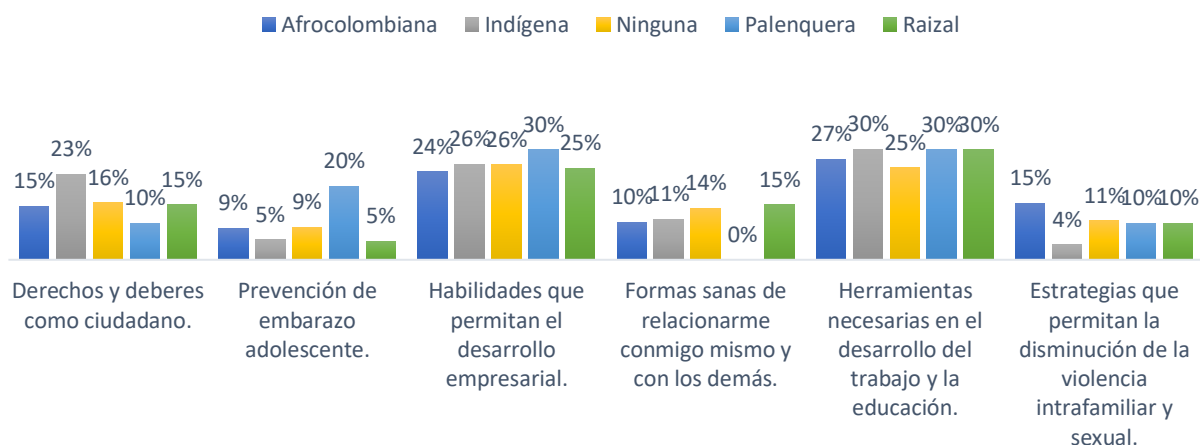
la educación. Finalmente, para la población afrocolombiana le gustaría aprender en el bachillerato habilidades que permitan el desarrollo empresarial, en igual proporción herramientas necesarias en el desarrollo del trabajo y la educación seguido de estrategias que permitan la disminución de la violencia intrafamiliar y sexual (ver gráfica 99).

Gráfica 102. Porcentajes de preferencias sobre lo que les gustaría aprender en el bachillerato. Grupos étnicos educación básica secundaria



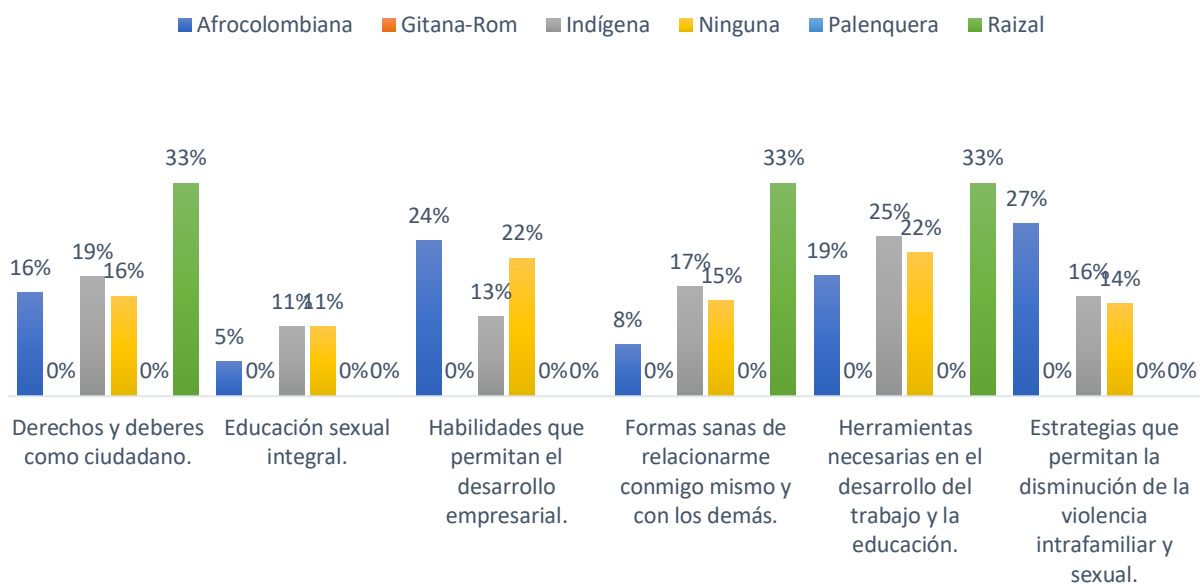
Además, estas mismas poblaciones en educación media, arrojó que por proporción los diferentes grupos poblacionales raízales, palenqueros, indígenas y afrocolombianos les gustaría aprender en su formación como bachilleres en educación media herramientas necesarias en el desarrollo del trabajo y la educación, seguido de habilidades que permitan el desarrollo empresarial (ver siguiente gráfica).

Gráfica 103. Porcentaje de preferencias sobre lo que les gustaría aprender en el bachillerato. Grupos étnicos educación media



Para el nivel de educación superior los mismos grupos poblacionales, manifiestan distintas afinidades; a la población afrocolombiana le gustaría en primer lugar aprender estrategias que permitan la disminución de la violencia intrafamiliar y sexual, seguido de habilidades que permitan el desarrollo empresarial; por su parte a la población indígena le gustaría aprender herramientas necesarias para el desarrollo del trabajo y la educación y en segundo lugar derechos y deberes ciudadanos. La población raizal atribuyó la misma proporción de interés a los deberes y derechos ciudadanos, a las formas sanas de relacionamiento consigo mismo y con los demás y a las herramientas necesarias para el desarrollo del trabajo y la educación.

Gráfica 104. Porcentaje de preferencias sobre lo que les gustaría aprender en el bachillerato. Grupos étnicos en educación superior



- *Situación o condición*

Desde el enfoque poblacional - diferencial, del total de las participaciones en la consulta, se contó con 98.375 de las cuales 423 participaciones indicaron tener discapacidad visual, 257 discapacidad cognitiva, 191 talento excepcional, 132 discapacidad física, 123 discapacidad auditiva, 65 discapacidad múltiple, 42 discapacidad psicosocial, 981 participaciones indicaron tener otra discapacidad y en mayor proporción 96.161 participantes indicaron no tener algún tipo de discapacidad.

Sumado a esto se desarrolló un grupo focal con estudiantes con discapacidad cognitiva en su gran mayoría de grados 10º y 11º, que permitieron profundizar sus intereses, necesidades y obstáculos para un desarrollo humano pleno; adicionalmente en los diálogos con otros actores madres, padres, maestras, maestros, coordinadores, orientadores y rectores aportaron información valiosa que permite identificar situaciones de exclusión y discriminación que evitan el goce efectivo de sus derechos.

En los resultados del diálogo de saberes en la Ruta de participación con población joven que tiene discapacidad cognitiva, se destacan los siguientes:

- Problemática en el acceso a la educación superior de la población joven con discapacidad cognitiva, quienes finalizan sus estudios de educación media y ven limitadas sus oportunidades de acceso a la educación superior y el mercado laboral, obligándoles a quedarse en casa generando estrés y ansiedad y un incremento en su vulnerabilidad.
 - Las evaluaciones Pruebas Saber no han sido adaptadas para poblaciones con condición de discapacidad (son excluyentes y desde elaboración se desconocen las particularidades de esta población), motivo por el cual los jóvenes en su gran mayoría no presentan este tipo de evaluaciones.
 - Al no presentar las Pruebas Saber, se limita el acceso a la Universidad en razón a que la presentación de estas son un requisito para la admisión en educación superior.
 - Los jóvenes con discapacidad que presentan las pruebas Saber 11 y adelantan los trámites para su ingreso a la Universidad, se ven expuestos a un trato desigual por motivos de su condición física o mental.
 - Los jóvenes que logran ser admitidos en la Universidad tienen serias dificultades para su permanencia en los programas universitarios debido a que un alto porcentaje de estos no ha incorporado adecuaciones, adaptaciones o actualizaciones en el marco de la inclusión social.

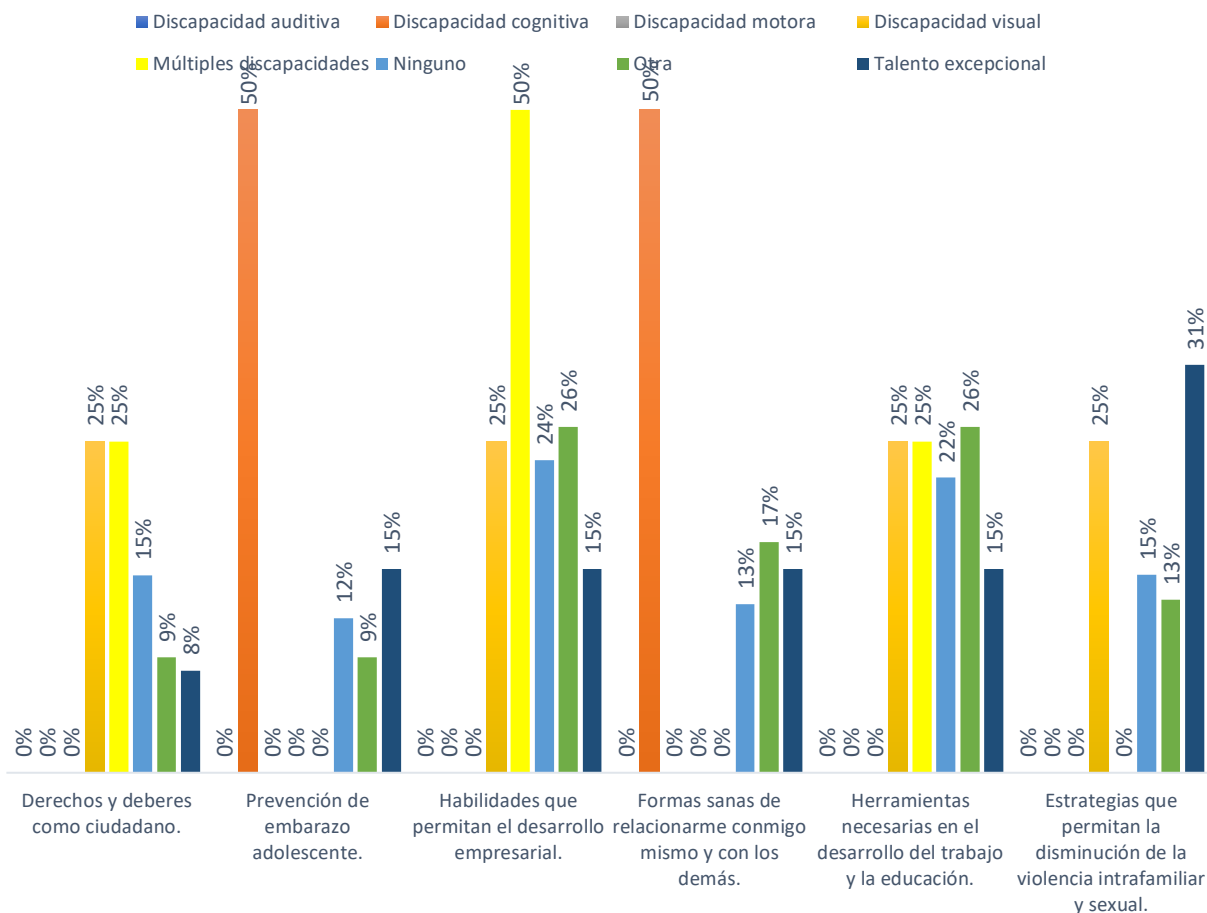
Además, en los establecimientos educativos también experimentan otras situaciones que limitan el goce del derecho a la educación y su permanencia en el sistema educativo, tales como:

- Las diferentes formas de discriminación, prácticas educativas que favorecen la exclusión y la desigualdad y la marcada violencia simbólica, y la dificultad para la comunicación de personas con discapacidad visual o auditiva debido al poco manejo de lengua de señas en la comunidad escolar oyente.
- Existe una escasa formación para la sexualidad y el mundo laboral; es así como, se presentan casos de embarazos en mujeres adolescentes y jóvenes con discapacidad, a temprana edad, situación que se agrava con el maltrato que sufren de parte de sus parejas ocasionando la deserción escolar. Sumado a

esto, quienes asumen su maternidad, enfrentan una inserción al mundo laboral para el sostenimiento y crianza de sus hijos, y postergan sus estudios hasta que estos dan curso a su educación preescolar. Importante mencionar que, son contadas las excepciones, que las instituciones educativas de educación básica y media forman de manera limitada para el mundo laboral a la población estudiantil con condición de discapacidad.

En relación con esto, se indagaron sus intereses en la encuesta, respecto a qué les gustaría a los estudiantes de básica y secundaria con discapacidad, aprender en la formación como bachilleres y que ayude para la vida después de graduarse del colegio, donde se destacan por parte de los estudiantes con múltiples capacidades, las habilidades que permitan el desarrollo empresarial y la población estudiantil con discapacidad cognitiva, la prevención del embarazo adolescente y las formas sanas de relacionarse consigo mismo y con los demás.

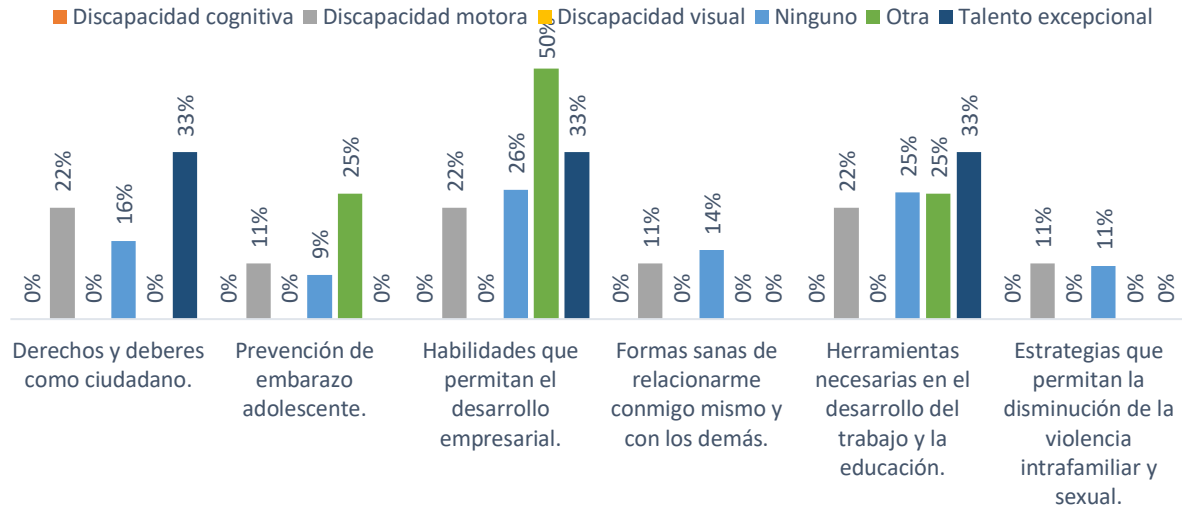
Gráfica 105. Porcentaje de expectativas sobre aprendizajes en el bachiller y que ayude para la vida después de graduarse del colegio- estudiantes de educación básica secundaria



Por otra parte, frente a la misma pregunta en estudiantes de educación media se muestra una afinidad similar respecto al aprender en el bachillerato habilidades que permitan el desarrollo empresarial, junto a deberes y derechos como ciudadano, y herramientas necesarias en el desarrollo del trabajo y la educación,

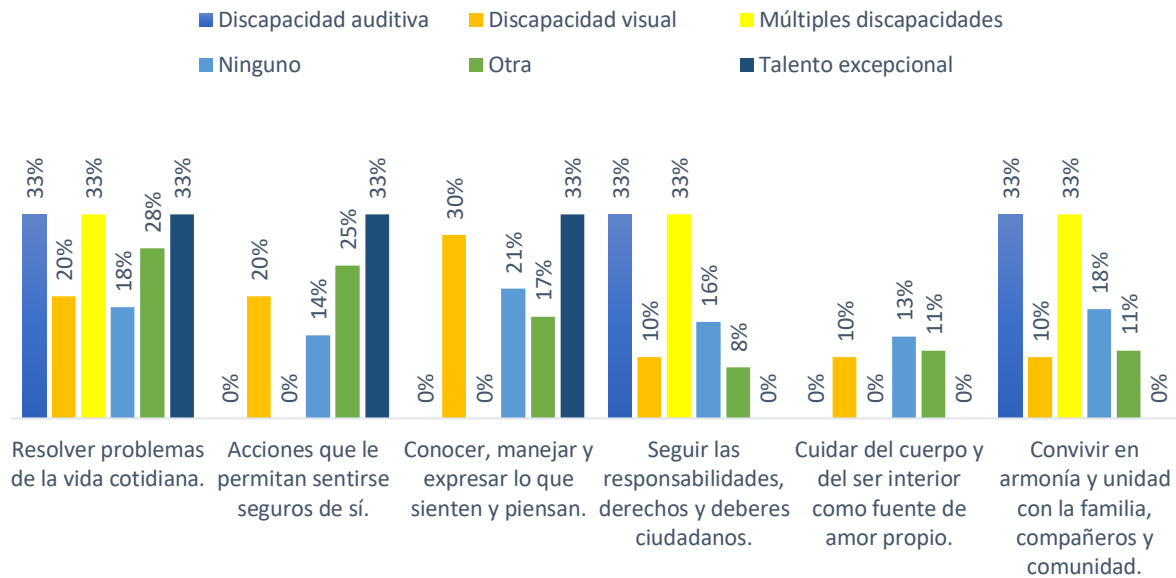
en estudiantes con talento excepcional. Por su parte, los estudiantes con discapacidad que adelantan educación superior indicaron también las dos últimas en mayor proporción.

Gráfica 106. Porcentaje de expectativas sobre aprendizajes en el bachiller y que ayude para la vida después de graduarse del colegio- estudiantes de educación media



Al indagar los mismos grupos en el nivel de educación media y en torno al desarrollo como seres integrales, la población joven con discapacidad cognitiva está más interesada en aprender a resolver problemas de la vida cotidiana; los jóvenes con discapacidad visual en conocer manejar y expresar lo que sienten y piensan; quienes tienen talento excepcional, además de los dos anteriores les gustaría que se aprendiera acciones que les permitan estar seguros de sí, similar a la población con discapacidad motora, quienes también les gustaría aprender a conocer, manejar y expresar lo que sienten y piensan. En el nivel de educación superior los intereses se encuentran muchos más distribuidos en todas las opciones propuestas (ver siguiente gráfica).

Gráfica 107. Porcentaje de preferencias sobre lo que le gustaría que se aprendiera en el colegio para el desarrollo de seres humanos integrales. Estudiantes de educación superior



Lo anterior permitió conocer no sólo experiencias y preocupaciones de la comunidad joven sino intereses que permiten trazar derroteros de cara a la política pública de educación en el largo plazo para Bogotá.

Además, se identificó una insuficiente infraestructura y poca adecuación de las instituciones (adecuación de baños, espacios de juegos, canchas y salones, ampliar, dotar y actualizar las bibliotecas tanto físicas como digitales) a la hora de garantizar las condiciones necesarias para el ingreso y permanencia en el sistema educativo, de estudiantes con discapacidades físicas y cognitivas.

La población joven con discapacidad cognitiva manifestó un interés especial en la formación para la sexualidad, la formación para el mundo laboral y generar las condiciones para su acceso y permanencia en educación superior; frente a estos se recomendó generar grupos de apoyo en las instituciones educativas; fortalecer la articulación de la escuela con las universidades y el sector productivo; y adaptar las pruebas con el apoyo de maestras y maestros con experiencia y estudios relacionados con las poblaciones con discapacidad, flexibilizar la admisión de estudiantes con discapacidad a las instituciones de educación superior omitiendo la exigencia de las pruebas saber para su ingreso; y actualizar y adecuar los programas académicos en las universidades en el marco de la inclusión; respectivamente.

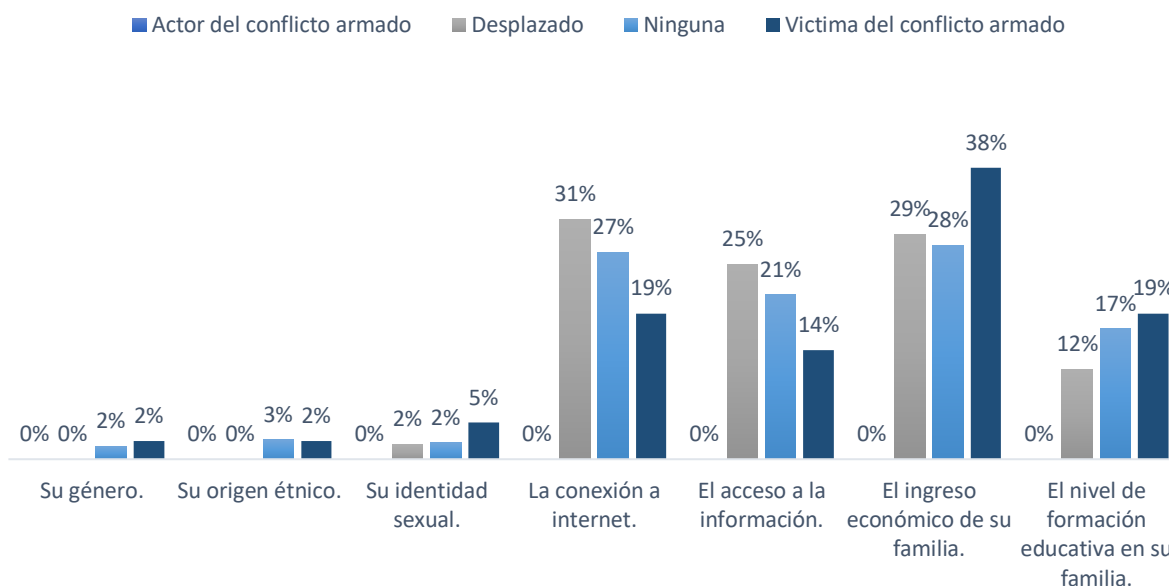
En relación con esta última recomendación de la población joven con discapacidad, los actores del sector productivo al preguntar qué les gustaría que se mejorara en el futuro, señalaron, el aumento y facilidad del acceso a internet para mejorar el aprendizaje, seguido de construir programas diferenciales para atender poblaciones con dificultades de acceso. Y en esta dirección, también los directivos docentes frente a las áreas en las cuales esperarían que se hiciera una mayor inversión económica para mejorar la calidad de la educación señalaron la importancia de tener una educación basada en el respeto por las diversidades humanas; atender necesidades especiales asociadas a alguna discapacidad o a las dificultades de aprendizaje

de la población diversa; y de manera similar el personal administrativo quienes entre sus prioridades ubicaron el promover el reconocimiento de la diversidad humana: étnica, cultural, social sexual y de género.

En cuanto a las víctimas, la consulta conto con la participación de actores del conflicto armado, víctimas del conflicto armando y población desplazada. Todos estos con diferentes niveles de formación: educación inicial, básica primaria, educación media y educación superior; la cual arrojó los diferentes resultados.

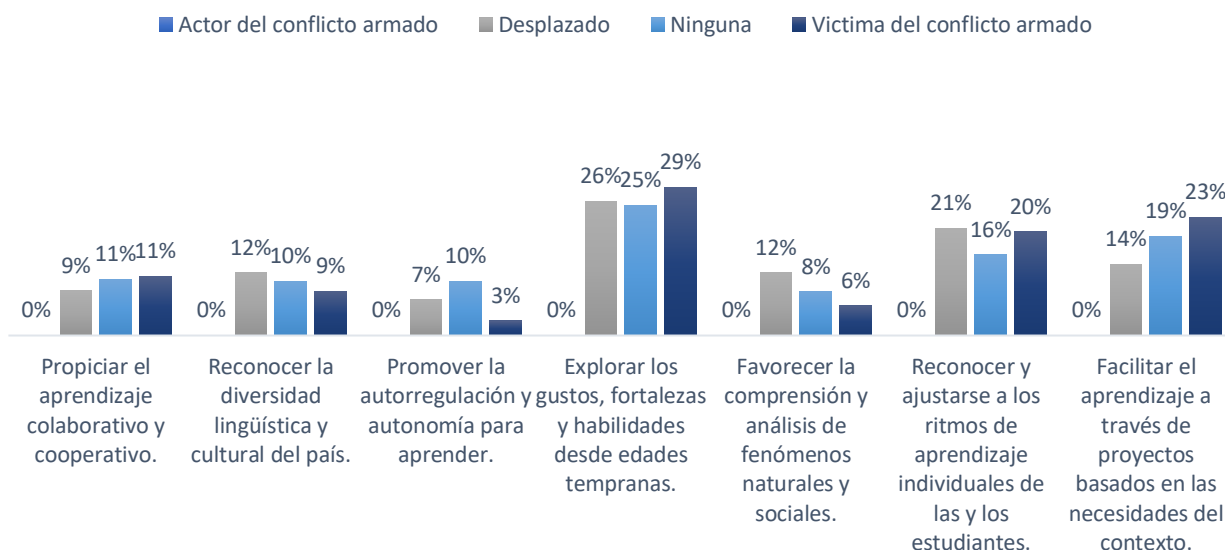
En cuanto a los factores que consideran las diferentes poblaciones en educación inicial, que limitan el desarrollo de las habilidades de las niñas y niños en su educación, los datos arrojan en primer lugar el ingreso económico de su familia para las víctimas del conflicto armado que estudian educación inicial, los desplazados que estudian educación básica primaria, actores desplazados y víctimas del conflicto armado de educación media, y desplazados y víctimas del conflicto armado que estudia en educación superior. Para los desplazados de educación inicial la principal limitante fue la conexión a internet.

Gráfica 108. Porcentaje de factores que limitan el desarrollo de las habilidades de las niñas y niños en su educación



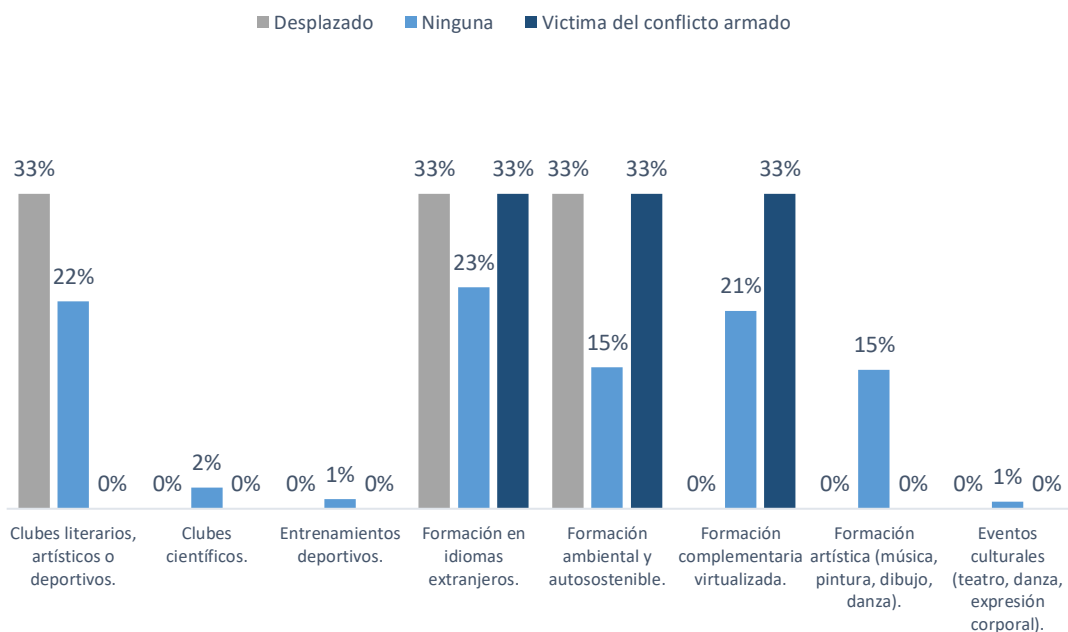
Los actores fueron indagados respecto a cuáles cambios en la educación le gustaría que se dieran a futuro, para que las personas puedan desarrollarse adecuada, continua y constantemente; las víctimas del conflicto armado y los desplazados que adelantan estudios de educación media, así como las víctimas del conflicto armado que participan en asociaciones, indicaron que les gustaría en primer lugar, que a futuro se dieran básicamente la exploración de los gustos, fortalezas, y habilidades desde edades tempranas (ver siguiente gráfica).

Gráfica 109. Porcentaje de factores que limitan el desarrollo de las habilidades de las niñas y niños en su educación



Para complementar el proceso de formación la población estudiantil dentro de la jornada única, se hizo la consulta respecto a las actividades en la que les gustaría que participaran niñas y niños. Para este caso, los participantes migrantes consultados señalaron mayoritariamente la formación en idiomas extranjeros, seguido de la formación artística (música, pintura, dibujo, danza), en educación básica primaria los diferentes grupos señalaron diferentes actividades en igual proporción, ejemplo la formación en idiomas extranjeros segundo de la formación ambiental auto sostenible para la población desplazada y víctimas del conflicto.

Gráfica 110. Porcentaje de actividades complementarias dentro de la jornada única



En educación media, la población víctima del conflicto consideró que las actividades dentro de la jornada única para complementar el proceso de formación, deben estar relacionadas con la formación artística (teatro, danza, expresión corporal, entre otros) y las poblaciones que adelantan educación inicial, señalaron mayoritariamente la formación en idiomas extranjeros.

Por su parte, desde el enfoque poblacional-diferencial de acuerdo con la orientación sexual, se contó con la participación de actores pertenecientes a la Fundación Corazón Diverso de la localidad Ciudad Bolívar (Fundación para la atención y acompañamiento a la población LGBTI, y de la tercera edad) quienes, junto a otros actores sociales, destacaron las siguientes problemáticas:

- La Población trans no es reconocida y sigue siendo discriminada, se evidencia desescolarización de la población, deben desertar del sistema educativo por la discriminación de la familia, docentes, directivos y compañeros de estudio.
- Los jóvenes y adultos terminan en la jornada nocturna y en espacios de actividades sexuales pagas. La jornada nocturna no es la opción para la continuidad de los estudios en parte de la población Trans que realiza actividades sexuales pagas (trabajo realizado en la noche).
- La construcción de la ciudadanía de las personas Trans se hace fuera de la escuela (en la que solo se les reconoce como trabajadoras sexuales, no se les reconoce como ciudadanas), el acceso y permanencia a la educación debe ser garantizada (el reconocimiento a la discriminación a las que son sometidas).
- En los espacios educativos y sociales no se les reconoce el nombre social a las personas Transgénero; continúan siendo llamados por su nombre cisgénero.
- Los currículos y manuales de convivencia actuales no contemplan o reconocen a las personas sexualmente diversas.
- Las personas sexualmente diversas, tiene barreras de aprendizaje que se encuentran en las prácticas que realizan maestras y maestros de manera intuitiva, y en la representación simbólica, lenguaje y transmisión del conocimiento desde la discriminación, el machismo y la segregación de las mujeres, las diversidades sexuales, étnicas y de nivel socioeconómico.
- Prácticas educativas que favorecen la exclusión y la desigualdad y la marcada violencia simbólica. Existen diferentes formas de discriminación de la población trans y de la población con orientaciones y sexualidades diversas.

Entre las recomendaciones propuestas para superar las problemáticas actuales fueron enunciadas las siguientes, en las cuales también se contemplaron otras poblaciones que también son sujetos de derecho y que se encuentran con vulnerabilidad, además se suman a otras recomendaciones ya enunciadas a lo largo de este diagnóstico:

- En las transformaciones pedagógicas se recomienda la formación docente en el enfoque diferencial y de género para ser garantes de los derechos de las personas no heteronormativas y de las mujeres.
- Adecuación de espacios físicos (baños, espacios de juegos: canchas, salones, entre otros) para la inclusión de las personas con discapacidad, mujeres y personas Transgénero o no heteronormativas.
- Se propone generar diferentes estudios que permitan valorar las necesidades para garantizar una educación de calidad para toda la ciudadanía, entre estos: un diagnóstico de las necesidades especiales de la población transgénero; caracterizar la población de las zonas periféricas y su demanda en educación; caracterización poblacional que evidencie las barreras de acceso, e

identificación de necesidades para garantizar el acceso y la permanencia de las mujeres, las niñas, las poblaciones afrocolombianas y sexualmente diversas, reconocer las demandas de activistas LGBTIQ+ y poblaciones afros.

- Se deben construir currículos escolares y manuales de convivencia que prevenga las violencias contra las mujeres y reconozca las culturas afrodescendientes y sexualmente diversas.
- Motivar la comunicación asertiva, y superar los imaginarios que circulan en la docencia que promueven los estereotipos de género, la discriminación y exclusión de las mujeres y de las personas no heteronormativas o diversas.
- Diseñar una pedagogía que enseñe a los adultos acerca del tema y concepto de la diversidad y orientación sexual.
- Propender por la reducción de las brechas de inequidad y la exclusión a través de una educación con equidad, liberadora, no sexista, no racializada y no patriarcal.
- Desarrollar educación para la sexualidad desde los cursos de educación básica primaria
- Diseñar una política para la inclusión de las personas Transgénero.
- Los boletines educativos emitidos por la SED deben incluir el enfoque diferencial y de género.
- Fomentar los semilleros de investigación relacionados con equidad de género en los PEI.

r. Resultados de intereses y necesidades desde el enfoque territorial y de paz

Para desarrollarse plenamente en educación, se evidenció que las localidades también presentan diferencias en cuanto a las dificultades. Por una parte, las localidades Santa Fe y Ciudad Bolívar (15%-26%) identifican el lugar donde viven como el mayor obstáculo, mientras que en Bosa, Puente Aranda, Rafael Uribe Uribe, Ciudad Bolívar y Usaquén (28%-32%) señalan como principal obstáculo para desarrollarse educativamente los ingresos familiares.

Lo rural y lo urbano son espacios integrados con interconexiones, que requieren métricas más allá de las distancias físicas y de las densidades poblacionales. El análisis identificó los ~~isp~~ de la focalización con un propósito de universalización de la educación, que no significa una educación uniforme y homogénea para todos. Así mismo, se resaltó la necesidad del concurso de familias, comunidades, organizaciones públicas y privadas de distinto tipo para hacer realidad una educación para toda la vida.

En cuanto a la educación rural y a las distintas ruralidades de Bogotá, los resultados persisten en señalar las brechas que se tienen entre el contexto urbano y rural. Esto debido, entre otros factores, a la oferta limitada de educación media, la inferior calidad de la educación por prácticas pedagógicas deficientes y la percepción de los jóvenes rurales que no ven en ella posibilidades de futuro porque no pueden realizar sus proyectos de vida.

Los actores que hicieron parte de las diferentes estrategias de participación señalan que se requiere un modelo más articulado entre distintos sectores (salud, integración social, educación, seguridad) para entender y resolver los problemas de forma integral en el sector rural.

Se identificó una restricción en la formación de docentes que no son formados en educación inclusiva, y desarrollan sus prácticas en la ruralidad con amplio dominio de las disciplinas específicas, pero débil reconocimiento del territorio y las necesidades de las diferentes poblaciones que lo habitan, lo cual sugiere la necesidad de integrar la ruralidad en la formación pregradual de los futuros maestros.

Las niñas, niños, adolescentes y jóvenes son actores de especial atención para la garantía del derecho a la educación, no cuentan con todas las condiciones necesarias para su acceso y permanencia, muchas de las cuales obedecen a las limitaciones asociadas a las características del territorio que faciliten contar con igualdad de oportunidades para toda la población.

A las madres, padres y cuidadores, les gustaría que las condiciones fueran principalmente contar con becas y estímulos para los estudiantes destacados, seguido de contar con un mayor número de oportunidades para ingresar a programas que ofrece el nivel central.

Frente a la educación en áreas rurales, la población de educación secundaria, media y superior espera que los colegios tengan convenios con instituciones de educación técnica y tecnológica, seguido de una mejor preparación para la presentación de las Pruebas Saber, además de realizar más actividades para integrar el colegio con la comunidad rural, y así lograr que los estudiantes de esas áreas puedan aprender más y mejor.

Se evidencia en el sector rural diferentes condiciones y situación que requieren ser atendidas desde esta política pública en educación, muchas de ellas asociadas a la educación superior; es así como, los diferentes actores expresaron la necesidad de fortalecer la infraestructura de las universidades públicas (en el largo plazo, 2038) en las zonas rurales de Bogotá. Adicionalmente, garantizar gradualmente la conectividad, como un derecho universal, acompañada de dispositivos tecnológicos para las zonas de difícil acceso, especialmente en la ruralidad.

Respecto a la transformación pedagógica que ha propuesto la formación del sujeto político, crítico y reflexivo, ciudadano del mundo, fortalecido en el ser y formado para la vida; una educación en la ruralidad basada en el contexto, donde la enseñanza y el aprendizaje se desarrolle desde la experiencia, donde se implemente la planeación participativa mediante el desarrollo de los PEL, con perspectiva interdisciplinar y desde allí fortalecer los PEI, articulándolos con los ejes estratégicos, la filosofía institucional, y el modelo pedagógico del colegio, el cual se recomienda sea propuesto desde la perspectiva del pensamiento complejo y sistémico basado en la solidaridad y orientado a superar los retos sociales y ambientales del contexto actual.

Al adelantar un análisis de las expectativas para el eje de educación inicial, e indagar a los administrativos respecto a cuáles mejoras les gustaría que se incluyeran para apoyar la formación de niñas y niños durante la educación inicial, de 566 respuestas, 110 de ellas consideraron como mejoras, las garantías a las comunidades rurales para acceder a una educación de calidad.

Por su parte el sector productivo destaca entre principales obstáculos que enfrentan las y los ciudadanos paradesarrollarse plenamente en el sector educativo, la necesidad de la modernización en zonas rurales y de atención en las reglas (creencias) marcadas entre ciencia y espiritualidad.

En relación con la investigación con estudiantes y maestros, se ha propuesto la sistematización y el desarrollo de proyectos interdisciplinarios y contextuales para potenciar las fortalezas del territorio. En los resultados se hace también un especial énfasis en la transformación curricular, a partir de un enfoque diferencial para la ruralidad.

Entre las preocupaciones también se cuentan, en el sector rural con la expectativa de un colegio que en alianza con las universidades va hacia los estudiantes con el apoyo de profesores de colegios en los diferentes espacios académicos y a lo largo de todo el proceso educativo, viabilizando la oferta de cursos, y favoreciendo la implementación de prácticas sociales y voluntariados universitarios adaptados a las

necesidades de las poblaciones más vulnerables.

En la forma como se sueña una Bogotá a 2038 en el sector rural, se propone un “modelo de cascada”, en el cual también el colegio va hacia los estudiantes, a través de la alianza con las universidades, este se complementa con la participación de estudiantes universitarios que desempeñen la función de profesores de estudiantes rurales, a través de un modelo que conserve la calidad académica. Adicionalmente, apoyar a los egresados del sector rural con formación técnica, y a sus familias, en la comercialización directa de los productos que generan en las fincas, incentivando lo orgánico, limpio y agroecológico.

Las dinámicas del campo son distintas y a partir de estas dentro de las expectativas de la comunidad educativa y actores sociales del sector rural, está con el desarrollo y diseño de una jornada especial para la ruralidad adaptada a las dinámicas del campo, crear la «universidad del campo-para el campo y por el campo», una sede de la Universidad Distrital en la cuenca del río Sumapaz, que garantice acceso, permanencia y gratuidad a la población y egresados de la ruralidad; así como desarrollar programas de alfabetización que promuevan la terminación de la primaria y el bachillerato a jóvenes y adultos del sector rural de las diferentes localidades. Además, se espera mayor diálogo con la comunidad, el desarrollo de planes que incorporen las “iniciativas barriales”, y las necesidades de niñas, niños, adolescentes y jóvenes de la ruralidad. La escuela debe situarse y sumarse a las prácticas de la comunidad, para ello se recomiendan, como canal interlocutor las Juntas de Acción Comunal. Finalmente, se propone desde el sector rural superar la comunidad educativa para pasar a ser “comunidades de formación” que no son colegios en sentido estricto, sino la agrupación de pequeñas escuelas en zonas “macro escolares”.

Por otra parte, desde una perspectiva ambiental de autosostenibilidad se ha propuesto para el sector rural el accionar cooperativo con el intercambio de beneficios en el que el Distrito sea el principal intermediario para la compra de productos a las familias campesinas rurales, como estrategia de inclusión y creación de oportunidades de desarrollo económico, social y ambiental.

Para el sector rural fueron propuestas varias acciones aplicables para el mediano y largo plazo, entre ellas: (i) crear universidades acordes a la ruralidad donde se empleen distintos medios de comunicación, tales como la radio y la televisión; (ii) crear una universidad pública y un colegio itinerante que permitan llevar la universidad o el colegio al sector rural, adaptando los horarios y garantizando las condiciones mínimas a los estudiantes y maestros para llevar a cabo los programas; (iii) crear el programa con “profesores a domicilio”, que vayan a los sectores rurales, agrupen 10 o 20 estudiantes adultos y puedan orientarlos para mejorar su calidad de vida y alcanzar la meta de ser bachilleres; y, (iv) desarrollar herramientas pertinentes para las poblaciones rurales.

El sector rural, para garantizar el acceso, permanencia y calidad en la educación, requiere establecer alianzas que den respuesta a diferentes necesidades educativas y a generar condiciones para una educación de calidad en el sector rural y a poblaciones vulnerables; así como convenios con empresas de servicios públicos para garantizar las condiciones de conectividad y el desarrollo de programas intersectoriales desde las artes y la cultura que impacten los territorios.

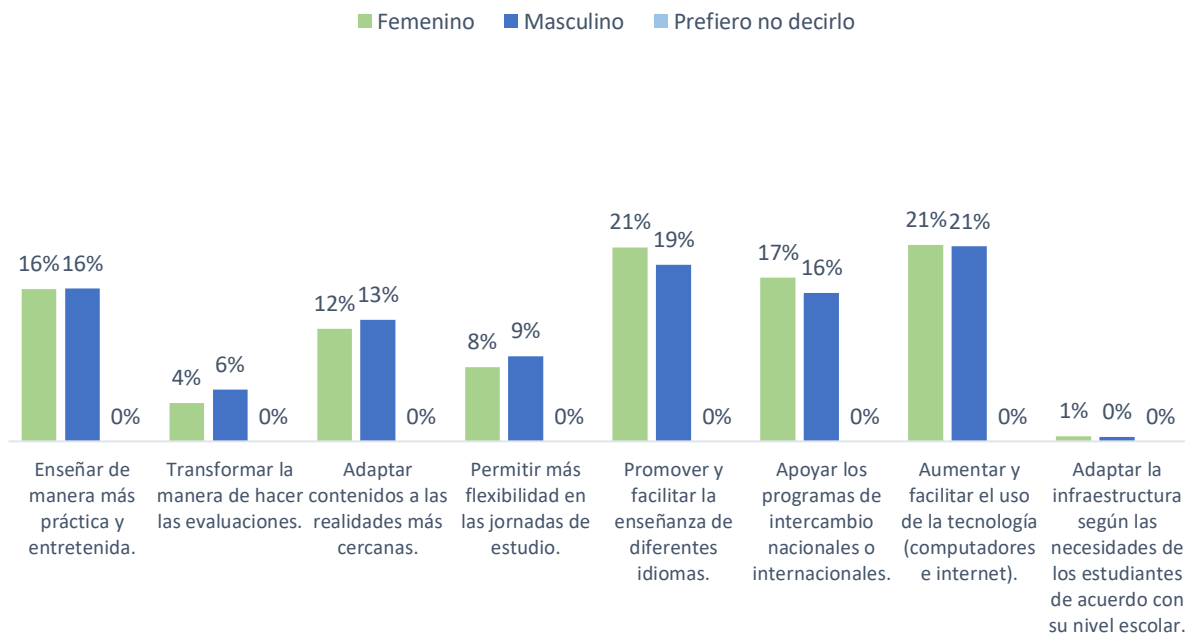
Las condiciones del territorio y su ubicación geográfica actualmente cuentan con algunos establecimientos

educativos oficiales, pero evidencian que se tiene deficiencia en el acceso al derecho a la educación en el nivel técnico y tecnológico, dentro de las expectativas de la población está el aprovechamiento de las instalaciones de la infraestructura educativa actual y la posibilidad de implementar nuevos horarios para desarrollar los programas o cursos libres asequibles a la comunidad aledaña.

El tratamiento inequitativo en la distribución de recursos para las instituciones rurales, frente a las urbanas, evidenció factores que explican las brechas en perjuicio de los territorios rurales, entre ellos la desarticulación del sector educación con otros actores tales como la secretaría de Salud, de Integración Social y Seguridad, que contribuyan a ofrecer el acceso y el goce de este derecho de manera integral y con calidad. Sumado a esto, también se tienen brechas tecnológicas que persisten y que se hicieron evidentes en la pandemia, y otros problemas asociados a la violencia intrafamiliar, sexual, de género, embarazos adolescentes, entre otros, que requieren ser tratados de forma coordinada entre diferentes entidades, además de las del sector educativo.

Al indagar a la población joven de educación media, hombres y mujeres, respecto a cuáles aspectos del colegio en unos años les gustaría que se mejoraran para que estudiantes, especialmente en zonas rurales, desplazados, de grupos étnicos o minoritarios, puedan tener una buena educación; tanto hombres como mujeres indicaron que les gustaría que se aumentará y facilitara el uso de la tecnología, el computador, el internet, seguido de la promoción y enseñanza de diferentes idiomas.

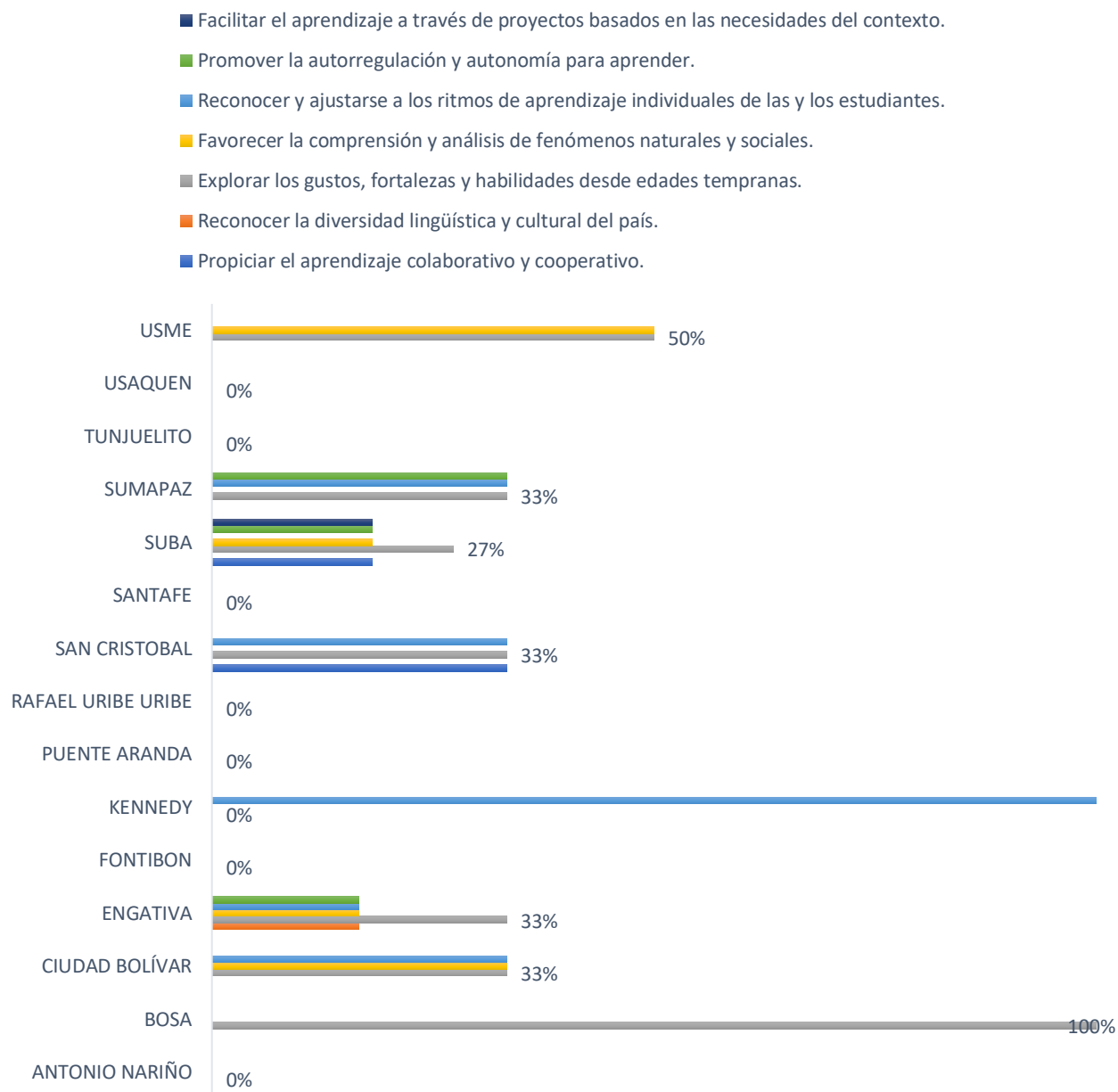
Gráfica 111. Porcentaje de aspectos del colegio que les gustaría mejorar para que zonas rurales, desplazados, grupos étnicos y minoritarios puedan tener una buena educación.



Ahora bien visto no sola la educación en el sector rural, sino en general en el ámbito territorial, la consulta arrojó otros resultados interesantes de considerar; por ejemplo: frente a los cambios que en el futuro, le

gustaría que se cambiara para que las personas puedan desarrollarse adecuada, continua y constantemente, se indagaron asociaciones de diferentes localidades encontrando que a 7 de 15 asociaciones de diferentes localidades les gustaría que a futuro se exploren los gustos, fortalezas y habilidades desde edades tempranas, entre estas localidades se encuentran Bosa, Usme, Sumapaz, Suba, San Cristóbal, Engativá, y Ciudad Bolívar (ver siguiente gráfica).

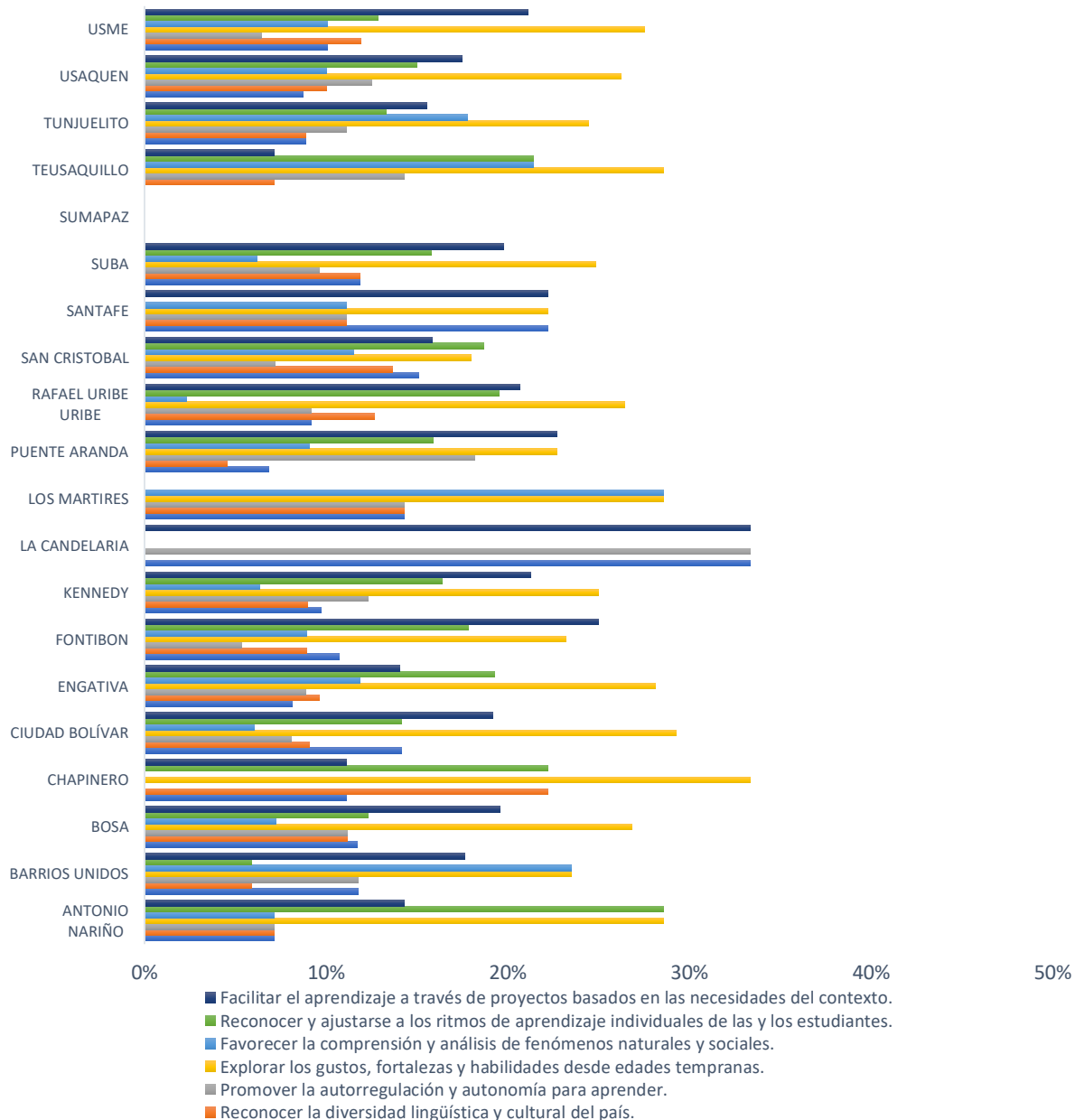
Gráfica 112. Cambios que les gustaría a las asociaciones por localidades que se dieran en educación, para que las personas puedan desarrollarse adecuada, continua y constantemente



La misma pregunta fue consultada a madres y padres de estudiantes de educación secundaria de diferentes localidades; los resultados muestran un interés en favorecer la comprensión y análisis de fenómenos

naturales y sociales, como ver la autorregulación y la autonomía para aprender y facilitar el aprendizaje a través de proyectos basados en las necesidades del contexto.

Gráfica 113. Cambios que les gustaría a estudiantes de secundaria por localidades, que se dieran en educación, para que las personas puedan desarrollarse adecuada, continua y constantemente

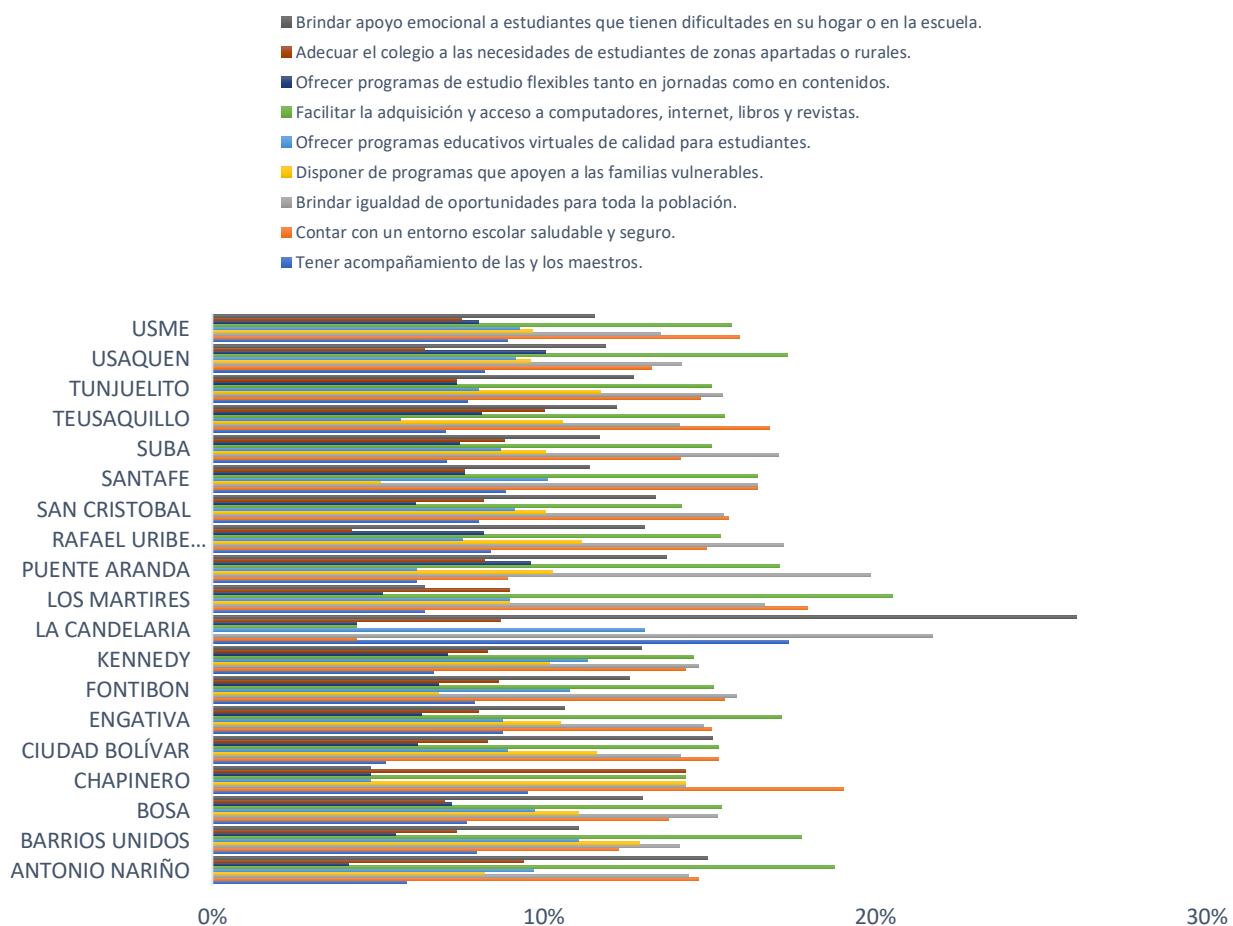


Al consultar directamente a los estudiantes por localidades se consultó respecto a ¿Cómo esperarías que las y los jóvenes contribuyan para hacer del colegio un mejor lugar para aprender?, los estudiantes de educación secundaria de la mayoría de localidades (13 de 20) señalan que disfrutarían más del tiempo en el colegio si se motivaran a los profesores a enseñar cosas nuevas, y los estudiantes de las localidades de La Candelaria, Fontibón y Teusaquillo esperan, sobre todo, tener más espacios para jugar o practicar algún deporte.

En cuanto a las necesidades del entorno que les gustaría, los estudiantes de las localidades Bosa y Ciudad Bolívar esperan temas relacionados con acceder a tecnología para mejorar la producción. Los estudiantes de las localidades Chapinero y Barrios Unidos, esperan que se fortalezca las artes y medios audiovisuales (ver siguiente gráfica).

En cuanto a las condiciones ideales que les gustaría que existieran en el futuro para facilitar la asistencia al colegio y la terminación de sus estudios a niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, son diferentes de acuerdo con la localidad: los estudiantes de Chapinero (19%) y Ciudad Bolívar (15%) quisieran contar con un entorno escolar saludable y seguro. Los estudiantes de las localidades de Fontibón, Rafael Uribe Uribe, Santa Fe, Suba y Tunjuelito esperan que en el futuro que se les brinde igualdad de oportunidades para toda la población. Y los estudiantes de las localidades Antonio Nariño, Barrios Unidos, Bosa, Ciudad Bolívar, Engativá, Kennedy, Los Mártires, Puente Aranda, San Cristóbal, Santa Fe, Teusaquillo, Usaquén y Usme esperan que se les facilite la adquisición y acceso a computadores, internet, libros y revistas. Por último, los estudiantes de la localidad de La Candelaria esperan que se brinde apoyo emocional a estudiantes que tienen dificultades en su hogar o en la escuela.

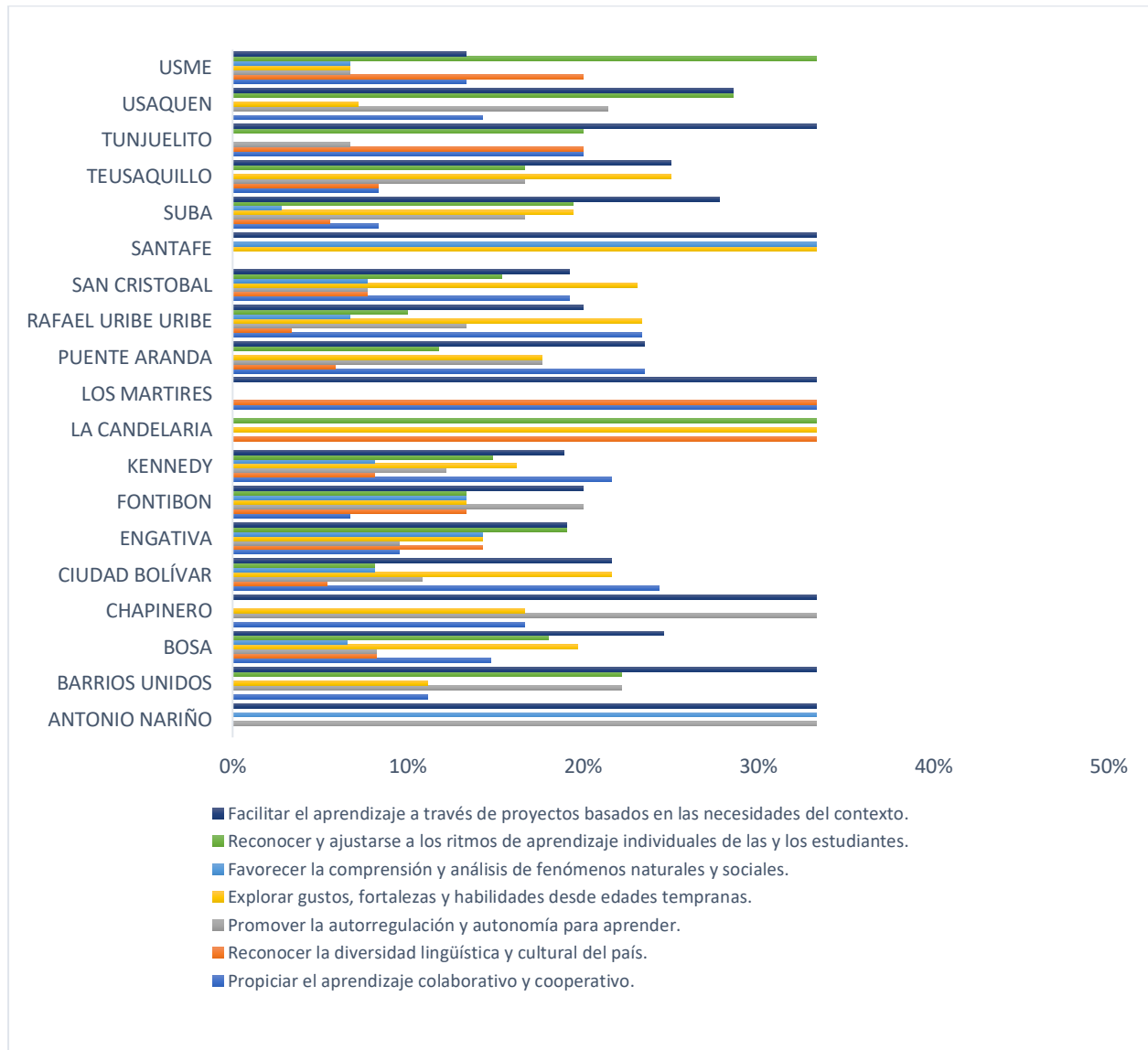
Gráfica 114. Condiciones ideales que les gustaría a los estudiantes de educación secundaria, por localidades, que existieran en el futuro



Finalmente, respecto a los aspectos del colegio que les gustaría a los estudiantes de secundaria por localidades mejorar para que la juventud, especialmente las personas provenientes de zonas rurales, desplazados, de grupos étnicos o minoritarios, puedan tener una buena educación, los estudiantes de educación secundaria de la mayoría de localidades (17 de 20) consideran que aumentar y facilitar el uso de la tecnología es una estrategia para que los estudiantes de zonas rurales, desplazados, de grupos étnicos o minoritarios, puedan tener una buena educación. Para los estudiantes de educación secundaria de Puente Aranda, San Cristóbal y Tunjuelito, esperan que se enseñe de manera más práctica y entretenida.

Respecto a cuáles cambios en la educación le gustaría que se dieran para que las personas puedan desarrollarse adecuada, continua y constantemente, 12 de 20 localidades indicaron que les gustaría que se facilitara el aprendizaje a través de proyectos basados en las necesidades del contexto; estas localidades fueron: Antonio Nariño, Chapinero, Ciudad Bolívar, Engativá, Fontibón, Kennedy, La Candelaria, San Cristóbal Santafé, Suba, Usaquén y Usme.

Gráfica 115. Porcentaje de cambios que les gustaría que se dieran, a los estudiantes de educación inicial por localidades, para que las personas puedan desarrollarse, guiada, continua, y constantemente



s. Resultados e intereses de la ciudadanía de Bogotá identificados desde el enfoque ambiental

Si bien ya se hizo alusión en este capítulo a la *Educación ambiental como parte de la transformación pedagógica de la ciudad* y se enunciaron intereses y necesidades; resulta importante complementar la información de cara a ampliar el diagnóstico desde el enfoque ambiental.

En relación con la dimensión ambiental en la construcción de políticas públicas en el distrito capital esta requiere ser incorporada al proponer acciones en razón a la necesidad de guardar coherencia con el Plan de Gestión Ambiental-PGA 2008 — 2038, en tanto este es un “instrumento de largo plazo que orienta acciones

para que los procesos de desarrollo de la ciudad propendan por la sostenibilidad”, y es por esto que al implementar el esquema de participación a través de las diferentes estrategias, fueron analizados los resultados desde este enfoque no sólo a partir de la identificación de los intereses sino también de las necesidades de los diferentes actores lo que sugiere un plan de acción que considere esta dimensión de manera tal, que se propenda por la sostenibilidad ambiental y, por el mejoramiento de la calidad de vida de las y los ciudadanos de la Capital, desde un ejercicio de corresponsabilidad.

En este sentido, los diálogos con los diferentes actores de la comunidad educativa y comunidad educativa ampliada, evidenciaron su interés en la generación de espacios para la reflexión desde la educación ambiental, el autocuidado y los temas sociales, así como la necesidad de llevar a cabo una transformación pedagógica, donde la educación ambiental esté incorporada en la formulación y desarrollo de los proyectos y propuestas, basados en unos lineamientos claros y estandarizados, los cuales también se propuso fueran generados y unificados en una política ambiental para todos los estamentos públicos y privados, cuya formulación integre los ODS y en ellos los temas sociales, económicos y ambientales.

En esta línea, algunos actores integraron el medio ambiente, por ejemplo los docentes consideraron que les gustaría que se incluyeran en el micro currículo del colegio, en un segundo lugar, el desarrollo de acciones para el cuidado del medio ambiente; o los expertos quienes en los objetivos atribuidos a la educación técnica, tecnológica y a la educación superior consideraron principalmente el fomento del trabajo por el medio ambiente entre los objetivos de la educación técnica y tecnológica y de manera similar, pero ubicándola en un segundo lugar, para los administrativos. Por su parte, el sector productivo ubicó el fomento del trabajo por el medio ambiente en un tercer lugar para la educación superior, seguido del desarrollo de habilidades académicas, y el impulso de la formación para el trabajo. Y las madres, padres y cuidadores de todas las localidades, coincidieron en que la actividad en la que les gustaría que participaran los hijos e hijas de educación secundaria y media, eligieron en segundo lugar los procesos de formación ambiental y autosostenible.

Ahora bien, al interior de las instituciones educativas, respecto al PEI, los participantes manifestaron la necesidad de actualizarlo desde la perspectiva del pensamiento complejo y sistémico basado en la solidaridad y orientado a superar los retos sociales y ambientales del siglo XXI, articulando un único proyecto interdisciplinar y transversal para evitar la multiplicidad de proyectos en el ámbito institucional.

Así mismo, se manifestó la necesidad de integrar la identificación de las amenazas y riesgos al interior de las instituciones educativas y en sus entornos en los siguientes planes y proyectos: Plan de Saneamiento Ambiental, Plan Institucional de Gestión Ambiental, Plan Escolar de Gestión de Riesgos y el mapa de riesgos, y el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE).

En relación con la formación integral, los participantes señalaron que esta se da como resultado del trabajo articulado con la sociedad, las comunidades y las familias; y aludieron a la importancia de una educación con sentido, flexible y contextualizada en la que la educación ambiental cumple un papel fundamental; donde se priorice una ética para la vida, la salud, y el convivir, la dimensión ambiental, la cultura ciudadana, el componente tecnológico y el desarrollo de las competencias del siglo XXI, desde los cuales se reconozca y valore el territorio, se desarrolle el compromiso de generar mayor sostenibilidad, pensar en las energías naturales, incorporando el aprendizaje desde la experiencia, los saberes ancestrales, y el trabajo práctico con acciones en pro del mejoramiento y la transformación de las problemáticas ambientales.

De otra parte, la ciudadanía reiteró la necesidad del acceso universal a la educación de calidad como derecho, el cual se requiere se haga efectivo como elemento esencial para superar la inequidad y las crisis sociales y ambientales del presente. Para lograrlo plantearon como prioridades la necesidad de alcanzar la gratuidad de la educación, superar la segregación espacial de las instituciones educativas y crear alternativas de educación pertinentes y adecuadas a los intereses de las juventudes, garantizando la inclusión de las juventudes rurales y con vulnerabilidad. Estableciendo así una estrecha relación entre la educación y el estado actual de la crisis ambiental, reconociendo la importancia de la educación a la población juvenil como protagonistas de este cambio.

Por su parte, y articulado también a la situación ambiental actual se propuso retomar el accionar cooperativo desde un intercambio de beneficios en el que el Distrito sea el principal intermediario para la compra de alimentos (para las instituciones educativas) a las familias campesinas rurales, como estrategia de inclusión y creación de oportunidades de desarrollo económico, social y ambiental. Además, se manifestó interés que el apoyo a los egresados del sector rural con formación técnica, y a sus familias, en la comercialización directa de los productos que generan las fincas, incentivando así lo orgánico, limpio y agroecológico. Integrando de esta manera propuestas que superan el individualismo y ofrece otras formas de impulsar el campo, relacionando así la dimensión ambiental con el componente económico y social.

Todo lo anterior sumado a las representaciones de la población infantil, donde a la naturaleza se le atribuye un gran valor y se simboliza con árboles, huertas, flores, y arcoíris y se manifiesta su interés por las zonas verdes dentro y fuera del colegio, y los lugares al aire libre para compartir con sus pares; o el interés que manifestaron los participantes por las actividades que integren el contacto con la naturaleza tales como sembrar árboles e interactuar con animales domésticos, o el interés por proponer en los colegios, el proyecto de huerta, la granja o actividades de reciclaje y reutilización (de 5670 respuestas de docentes, 690 de ellas que corresponden al 12,17% indicaron que les gustaría contar con apoyo en actividades experienciales para niñas y niños dentro y fuera del aula); todo esto, da cuenta de la necesidad incorporar la dimensión ambiental en su formación y experiencia de vida tanto en la escuela como fuera de ella; y al mismo tiempo al asociar el ambiente desde diferentes representaciones tales como ambiente como naturaleza, ambiente como paisaje, ambiente como problema a resolver, ambiente como sistema, entre otros, evidencian la necesidad de generar espacios en la escuela que contribuyan a la formación de una epistemología del ambiente, donde lo Ambiental trascienda el PRAE y forme parte de una formación para una nueva racionalidad en quienes habitan y transforman el territorio.

t. Resultados e intereses de los actores institucionales y las organizaciones sociales

A partir de la imagen de calidad construida colectivamente desde los factores que definen la calidad educativa desde la noción de desarrollo humano, los actores institucionales y las organizaciones sociales señalaron lo siguiente³⁵ (ver siguiente tabla).

Tabla 46. *Intereses de actores institucionales y organizaciones sociales*

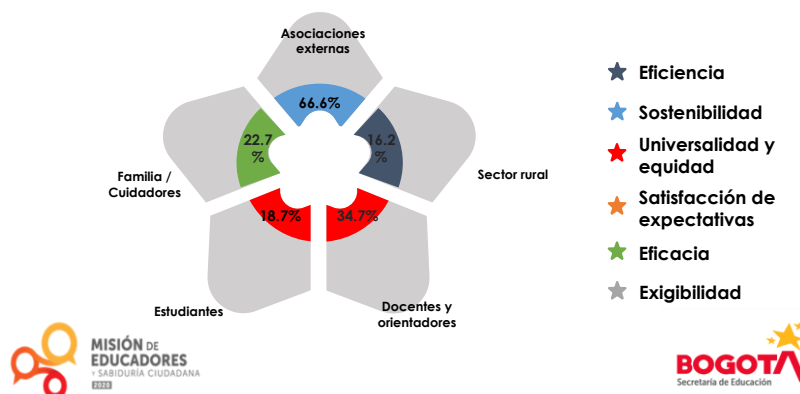
³⁵ Para este análisis de la información, los actores estratégicos que participaron en la Ruta fueron reunidos en 5 grupos, en los cuales se contempla un grupo denominado “organizaciones externas” en el que fueron integrados los aportes de los actores institucionales y las organizaciones sociales (ver gráfica 51). Para ampliar el análisis y los resultados, ver el documento final resultados de la Misión y sus anexos, disponibles en <https://misioneducadores.educacionbogota.edu.co/resultados>

Factores que definen la calidad educativa	Actores institucionales, y organizaciones sociales		
	Principales problemas identificados	Principales recomendaciones para ser tenidas en cuenta en la política pública en educación	
		Mediano plazo	Largo plazo
Calidad en la prestación del servicio educativo	Las debilidades en la gestión y operación	Mejorar la calidad de los docentes	Mejorar la calidad de la docencia
Capacidad institucional	Falta construir concertadamente una política pública a largo plazo	Construir concertadamente política pública de largo plazo	
Conocimiento, respeto e inclusión de la diversidad étnica, cultural, social y de género	Se da poca importancia a la formación de habilidades para interactuar y transformar contextos	Integrar en la educación colombiana los valores multiétnicos y multiculturales.	
Desarrollo de capacidades humanas	Inequidad en el acceso y permanencia	Lograr actitudes y comportamientos colectivos que fortalezcan el desarrollo humano	La política pública a largo plazo debe apuntar a la educación como medio para alcanzar la equidad.
Disfrute de las libertades fundamentales y el ejercicio de la participación social, política y económica	Fallas en la participación política y social	Ser debe orientar a ser capaz de participar activamente en el sistema político, económico y social.	
Evaluación	Poco desarrollo de factores de evaluación de una educación integral Debilidad en la evaluación de procesos	No hicieron recomendaciones a mediano plazo sobre este tema	La política en el largo plazo debe apuntar a evaluar conocimientos (en lo que coinciden con docentes y estudiantes)
Integrar al conocimiento crítico el reconocimiento del otro y la interacción con los contextos.	Fallas en la integralidad de los objetivos del aprendizaje	La política debe apuntar a ser capaz de interactuar y transformar contextos.	
Paz, armonía social y manejo adecuado de conflictos	No se hizo alusión específica a los problemas	Promover la equidad como base de una sociedad en paz	Control social sobre las violaciones a los derechos y las conductas violentas

Ahora bien, el criterio de valoración de los problemas con mayor mención por parte del grupo que integraron los actores institucionales y las organizaciones sociales fue la sostenibilidad, tal como se observa en la siguiente gráfica.

Gráfica 116. Valoración de problemáticas por actor

Criterio de valoración de los problemas con mayor mención por actor



Finalmente, las problemáticas y recomendaciones expuestas estuvieron relacionadas con los ODS y algunas de sus metas. A continuación, se destacan los de mayor mención. Para el mediano plazo (2030), y largo plazo (2038), se hizo mayor mención de las metas 4.1 “*Asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos*” del ODS denominado Educación de calidad y la meta 16.7 del ODS denominado Paz, justicia e instituciones sólidas, consistente en “*Garantizar la adopción en todos los niveles de decisiones inclusivas, participativas y representativas que respondan a las necesidades*”. En esta última coincidieron con docentes y orientadores quienes en sus aportes también le hicieron mayor mención para el mediano y largo plazo. Se suma con mayor mención para el largo plazo, la Meta 10.3 del ODS Reducción de las desigualdades, la cual consiste en “*Garantizar la igualdad de oportunidades y reducir la desigualdad de resultados, incluso eliminando las leyes, políticas y prácticas discriminatorias y promoviendo legislaciones, políticas y medidas adecuadas a ese respecto*”, en la que también coincidieron con maestras, maestros y orientadores.

u. Resultados en torno a la educación media- consulta liderada por ATENEA³⁶

A continuación, se presentan los resultados de los diálogos desarrollados en seis (6) mesas temáticas en torno a la educación media; diálogos en los cuales participaron diferentes actores.

Transformemos la educación posmedia: retos y oportunidades

Los siguientes resultados muestran la consolidación de la información derivada de la primera mesa temática liderada por ATENEA en la cual se contó con 111 participantes: personas de 89 organizaciones; distribuidas particularmente en la mesa que se determinó estaba más alienada con sus intereses y quienes desde su experticia contribuyeron a la consolidación del diagnóstico aterrizado a partir de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, la Consulta a Millón de Ciudadanos y la delimitación de los factores estratégicos.

En el diálogo donde se abordó el diagnóstico general y la mirada al 2038 los participantes frente a ¿cómo será la educación posmedia en Bogotá en 2038?, se presentaron con mayor frecuencia las palabras: no hay

³⁶ Es función de ATENEA coordinar el Sistema Distrital de Educación Posmedia, articulando la educación media, la educación para el trabajo y el desarrollo humano, la educación informal, la certificación de competencias y la educación superior, con el objeto de promover el desarrollo sostenible de la ciudad y el cierre de brechas.

certeza, baja articulación, excluyente, baja calidad, en declive, desigual, baja competitividad, baja coordinación, bajo cumplimiento de ODS, descontextualizada, obsoleta, sin pertinencia, sin accesibilidad, sin complementariedad y sin inclusividad.

Y frente al ¿Cómo debería ser la educación posmedia ideal en Bogotá en el 2038? las palabras más representativas y que se presentaron con mayor frecuencia fueron las palabras: diversa, equitativa, amplia, presupuestada, incluyente, intercultural, organizada, pertinente, con muchas oportunidades, articulada, vinculada al sector productivo, con excelencia académica, centrada en el estudiante, diversa, pertinente. de calidad, contextualizada, técnica y tecnológica, con acceso universal, conectada con la región, responsable socialmente, flexible, y permanente.

Una vez un diagnóstico específico con estadísticas y gráficas, a partir de los resultados de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana y la Consulta del Millón de Ciudadanos, teniendo en cuenta que se entiende la educación posmedia, como integrador de la educación superior, la educación para el trabajo y desarrollo humano y la educación informal, reconociendo acciones y estrategias a partir del grado décimo conducentes a fortalecer y facilitar la trayectoria educativa; y presentadas las principales dificultades para el tránsito y acceso a la educación posmedia, los participantes además de los problemas presentados en el diagnóstico, plantearon las siguientes problemáticas:

- a) Concentración de enfoque de la educación posmedia en el ámbito profesional
- b) Bajos recursos financiero para el acceso a la educación
- c) Ausencia de educación posmedia en clave de género
- d) Baja adquisición de prácticas y competencias generales y específicas
- e) Bajos puntajes en pruebas de estado
- f) Baja permanencia y graduación
- g) Baja oferta territorial

Como posibles estrategias, los participantes plantearon:

- a) Acceso a cursos de la posmedia
- b) Programas enfocados en poblaciones vulnerables
- c) Revisión de la calidad educativa en las localidades y UPZ más rezagadas
- d) Preparación en competencias
- e) Estrategias de enseñanza y aprendizaje
- f) Aumento de la capacidad institucional
- g) Actualización de Proyectos Educativos Institucionales
- h) Programas de orientación socio-ocupacional
- i) Transformación de ambientes de aprendizaje
- j) Servicios del cuidado

En el diálogo fueron señalados como elementos importantes de considerar al analizar los retos y oportunidades de la educación posmedia; las plataformas integradoras de gestión de data de estudiantes, orientación para elección de carrera, atención a jóvenes que vienen de otros municipios, nivelación previa, flexibilidad, formación dual, existencia de la diferencia NORTE-SUR en los resultados de las pruebas

estandarizadas, continuidad de las políticas públicas del distrito y la articulación con las estrategias del Ministerio de Educación Nacional, mayor información sobre "Jóvenes a la U". Adicionalmente, sugirieron perfeccionar los programas y darles continuidad.

Así mismo, se propuso profundizar el diagnóstico integrando las iniciativas de becas y financiación, divulgación, estrategias de mitigación de la problemática, articulación de colegios y las IES, temas de instituciones técnicas no formales, sinergias entre el mercado laboral y aspiraciones de los jóvenes, cierre de brechas entre Objetivos de Aprendizaje (MEN) y competencias (laboral), propuestas curriculares innovadoras, seguimiento a los desafíos propuestos en el Plan Decenal de Educación, competencias que se deben desarrollar de acuerdo con las necesidades laborales y pertinencia de la oferta en relación con la demanda del sector productivo y los intereses de los jóvenes. Igualmente, los participantes recomendaron para acercar la población al sistema educativo:

- La nivelación de competencias
- Cursos complementarios
- Orientación Socio-ocupacional
- Acercamiento desde 10 y 11 a la Universidad
- Movilidad de los estudiantes,
- Fortalecimiento en los colegios de la formación
- Estrategias de homologación
- Establecimiento de lineamientos curriculares pertinentes y flexibles
- Certificaciones digitales
- Articulación con IES
- Flexibilizar la oferta, mayor énfasis para zonas rurales
- Ampliar modalidades de admisión a las IES, tener espacios con los jóvenes para entender mejor las barreras.

En relación con lo que se requiere para que los contenidos educativos (saber, hacer, sentir) brinden más oportunidades de acceso y vínculo entre niveles de formación, los participantes consideraron que se requieren integrar las motivaciones e intereses de los jóvenes y que respondan a las necesidades del país, generación de habilidades y competencias que permitan buenos resultados en la formación en educación superior, competencias básicas en los estudiantes, diversificar las rutas de formación y de acceso a la educación superior, enseñanza relacionada con la proyección de planes de vida, orientación académica durante la educación media. ofertar desde la media (con las IES) las certificaciones digitales, data integrada de estudiante, matricularse en proyectos de desarrollo personal, reconstrucción curricular completa, STEM para maestros y recursos para garantizar materiales que permitan estrategias de aprendizaje activos y alternativos.

Además, se integraron otros aportes, entre los cuales se destacan la importancia de desarrollar un mayor trabajo Universidad-Empresa-Estado, tener en cuenta buenas prácticas, aportar a la educación de la población migrante, implementar programas de permanencia, y propuestas educativas innovadoras.

- *Permanencia y bienestar en la educación posmedia*

La permanencia es definida como un conjunto de acciones desde las instituciones y en favor de los estudiantes. Las acciones están encaminadas a facilitar el paso por la vida universitaria y llegar a la graduación oportuna teniendo en cuenta las acciones previas y posteriores. Se trabaja desde los aspectos de acceso, que implican vinculación, forma de retención de estudiantes, graduación, y apoyo a un primer empleo desde la posmedia.

Desde este marco de referencia, y una vez presentadas las estadísticas y gráficas, y a partir de los resultados de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana y la Consulta “Un millón de ideas por la educación de Bogotá”, descritas, además, las dificultades generales identificadas en dicho diagnóstico, los participantes además de los problemas presentados plantearon las siguientes problemáticas:

- a. Dificultad para culminar la educación posmedia debido a varios factores (socioeconómicos, académicos, psicológicos, entre otros).
- b. Deserción en la educación superior.
- c. Estrategias para la permanencia de las mujeres teniendo en cuenta que son las más afectadas por los bajos ingresos familiares.
- d. Carencia de articulación entre instituciones de educación posmedia.

E integraron en sus aportes las siguientes posibles estrategias de solución:

- a. Ampliar los programas de bienestar estudiantil, apoyo psicosocial y pedagógico y orientación socio-ocupacional.
- b. Fortalecimiento de una red integrada de salud mental con las unidades de bienestar de las IES.
- c. Creación de hogares y residencias estudiantiles subsidiadas por el distrito para estudiantes de otras regiones.
- d. Apoyo y descuentos especiales en movilidad y alimentación.
- e. Articulación de IES con educación media para apoyos académicos y nivelar competencias.
- f. Programas de orientación vocacional y profesional que articulen la media y la posmedia.
- g. Capacitación de docentes de básica y media en torno a la educación vocacional.
- h. Veeduría y rigurosidad en los tiempos estimados para el giro de los apoyos de sostenimiento a los estudiantes.
- i. Programas de educación flexible y formación dual en posmedia.
- j. Implementar programas que respondan a la demanda del sector productivo.
- k. Cobertura e implementación de becas.
- l. Articular el modelo del distrito con el modelo nacional.
- m. Alertas tempranas para detectar inasistencias y motivos de deserción.

Sumado a lo anterior, consideraron importante integrar en el diagnóstico en relación con el bienestar y la permanencia en la educación posmedia, la conexión con el sistema nacional, orientación socio-ocupacional, certificaciones e insignias, medición de impacto de estrategias de permanencia, otros datos de factores de riesgo (reprobación, reprobación repetida), enfoque preventivo de la deserción, el rol de las IES en OSO y fomento de información para los jóvenes en tránsito, los pros y contras de las modalidades de estudios, mejor normatividad y herramientas de homologación; además de la necesidad de profundizar en los programas internos y externos de salud mental y apoyo psicosocial a estudiantes, becas, identificación de barreras estructurales (deserción por oficios del hogar no remunerados, provisión del hogar, temas legales

no definidos), modalidades de trayectorias flexibles, oferta y calidad, acciones de bienestar, articulación entre media y posmedia en torno a la información y el acompañamiento de jóvenes que están en proceso de tomar una decisión sobre su futuro; experiencias exitosas en las IES y oferta de apoyos socioeconómicos, de alojamiento, movilidad y alimentación.

Teniendo en cuenta que la deserción en la educación superior se mantiene cercana al 50%, los participantes aportaron las siguientes estrategias que consideraron pueden fomentar la culminación de estudios de educación posmedia, particularmente en las localidades con menos logro educativo: Trabajar en la transición de media a posmedia enfocando esfuerzos en las localidades más necesitadas: programas de la U al colegio o de los estudiantes de colegio en la U, contar con apoyos más específicos y personalizados en orientación vocacional, profesional o socio-ocupacional, articulados con oportunidades de empleabilidad; oferta de programas con cualificación temprana, incursión en modelos de formación dual, apoyar a la población estudiante durante los estudios para adquirir experiencia y que puedan recibir ingresos, apoyo en cierre de brechas académicas, programas de bienestar que incluyan convenios, deportes, salud y actividades culturales, encaminar los intereses de los estudiantes a través de la articulación entre colegios e IES visibilizando posibilidades con el sector, ofertas contextualizadas con las capacidades de la juventud, trabajar en la motivación, acompañamiento en la definición y claridad de intereses y expectativas de desarrollo laboral, facilitar la homologación de aprendizajes obtenidos en la oferta de posmedia, certificaciones tempranas homologables entre ETDH e IES. Motivación según el avance de la población en la educación posmedia, fomentar el desarrollo y fortalecimiento de HSE que permiten tanto la permanencia como el tránsito posterior hacia el empleo, fomentar prácticas académicas en los programas y resolver problemáticas puntuales en las localidades.

Y frente a las buenas prácticas que consideraron que se pueden desarrollar en el sistema de bienestar para el logro de la permanencia en educación posmedia, fueron enunciadas las siguientes: consejería académica, programa de acompañamiento de pares para pares, apoyos académicos (tutorías o monitorias), sistema de alertas tempranas, articulación del flujo de información del estado real de los estudiantes (académico, psicosocial, administrativo) que incida en mitigaciones de la deserción y fortalecimiento, trabajar en un plan integral de bienestar. Si los docentes y administrativos se sienten a gusto, es un primer paso para que los estudiantes se sientan bien; políticas o programas institucionales de inclusión y diversidad, equidad de género, salud mental, atención de violencias, formación y sensibilización de diferentes estamentos (docentes y administrativos) para que acompañen y apoyen a los estudiantes, programas de prevención y apoyo en cuidado de salud mental, articular las acciones de bienestar como modelo integral en las IES, con la caracterización de los estudiantes, diseñar programas de seguimiento y acompañamiento, se debe entender al estudiante de forma holística (realidad académica, psicosocial, económica, entre otras), inmersión de la educación posmedia desde la educación media.

Finalmente, en torno a esta mesa temática se hicieron otros aportes particulares, entre los cuales se destacan: obtener certificaciones de las asignaturas aprobadas para que el estudiante pueda acceder al mundo laboral, obtener homologaciones tanto en pregrado como en posgrado, contar con modelos de alertas tempranas exitosos de las IES para replicarlos en otras instituciones, crear centros que ofrecen apoyos a los estudiantes para fortalecer sus habilidades y aprendizajes académicos, y crear redes universitarias.

- *Pertinencia y empleabilidad*

La pertinencia como la congruencia (conveniencia, coherencia y relación lógica) de las condiciones y necesidades sociales, territoriales, culturales en un contexto local y global; refiere a qué se aprende, cómo se aprende y la eficacia de este aprendizaje. Además, se mostraron 10 dimensiones que se abarcan en esta pertinencia: naturaleza, cobertura, articulación y movilidad, impacto, naturaleza sectorial, ciencia, tecnología e innovación, necesidades regionales, requerimientos ocupacionales, vocación vital y prospectiva.

Desde este punto de partida y después de presentar el diagnóstico, las principales estadísticas, y los problemas derivados del informe de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, los participantes en esta mesa temática consideraron importante integrar los siguientes problemas y estrategias de solución:

Problemáticas para integrar:

- La falta de ambientes de formación especializados y/o de formación dual.
- La ausencia de enfoques diferenciales en oferta educativa y demanda laboral.
- Las escasas estrategias de comunicación y divulgación de los programas de posmedia existentes.
- La poca información sobre los énfasis vocacionales.
- La desvalorización social a otros programas de educación posmedia como la educación técnica, tecnológica y de EDTH.
- La falta de normativas que regule la oferta y vincule a las empresas en la validación de currículos.

Además, fueron planteadas como posibles estrategias de solución:

- Promoción de plan de vida desde la media.
- Construcción de agendas sectoriales conjuntas entre el sector productivo y las entidades de educación superior.
- Establecimiento de ambientes de aprendizaje y educación dual.
- Promoción de las ofertas educativas en EDTH.

Adicionalmente, se reconoce la importancia de la formación para el trabajo y el desarrollo humano, resulta importante contar con información de la demanda laboral, articular esfuerzos para la correcta implementación del MNC, relacionamiento de maestrías y doctorados con las necesidades de los sectores, espacios de retroalimentación y diálogo de actores, reforzar y dignificar la educación técnica y contar con diagnósticos sectoriales e incluir especialización inteligente y análisis prospectivo.

Respecto al porcentaje de jóvenes que logran culminar sus estudios de educación posmedia y terminan trabajando en aquello que estudiaron (menos del 20%) resulta importante para una formación pertinente y de calidad en educación posmedia, garantizar flujos entre rutas de formación para pasar de un nivel a otro, prácticas en empresas, sistemas de monitoreo, orientación socio-ocupacional, equivalencias en rutas de formación, horas adicionales de inglés en la formación, mentorías, articulación entre actores, volver el SNET una realidad para articular la posmedia y fomentar las habilidades blandas.

Por otra parte, frente a los escenarios de articulación que permitirían promover la colaboración entre los diferentes actores del ecosistema de educación posmedia para cubrir las demandas del mercado, teniendo

en cuenta que el 70% de los empleadores colombianos, manifiestan tener dificultades para cubrir las vacantes, mientras que, por ejemplo, en el sector de las TIC, el 61% de las empresas manifiesta no haber participado en la planeación de la oferta formativa de la ciudad (Manpower Group, 2021). Los actores participantes hicieron alusión a las competencias y habilidades necesarias en cada sector productivo, para articular con los mayores empleadores como microempresas, el perfil socioemocional y las competencias a desarrollar; sumado a esto se sugiere como escenario de articulación establecer un diálogo social entre jóvenes, movilizar procesos de formación cortos, formar en competencias TIC, y fortalecer las acciones de los Consejos Regionales de Competitividad.

En este sentido, respecto a cómo se podrían impulsar programas que brinden mayores oportunidades de acceso a educación y faciliten el tránsito hacia el empleo, considerando que el 51% de los jóvenes en Colombia (es decir uno de cada dos), queda excluido de oportunidades de educación o empleo formal; fueron propuestos los cursos modulares, la orientación socio-ocupacional, las estrategias de fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, promover las micro certificaciones, ofertas pertinentes para las oportunidades laborales, y mayor difusión de acciones como formas de impulsar programas que brinden mayores oportunidades de acceso a educación y faciliten el tránsito hacia el empleo.

Los participantes en sus **observaciones particulares** mencionaron la importancia de fortalecer la formación para el trabajo que son programas cortos prácticos y centrados en la empleabilidad, y la necesidad de una redefinición de los currículos basados en cualificaciones y en las necesidades de los jóvenes, la articulación de la empresa, el mayor compromiso por parte de los empresarios, la integración de los insumos del Ministerio de Cultura con la nueva ley de oficios, indagar sobre qué tipo de formación les interesa a los docentes, profundizar un análisis de demanda laboral y análisis de vacantes. Además, se hace un énfasis en la formación dual, creación de programas de articulación entre los diferentes actores, participación de la ciencia tecnología e innovación en las dinámicas productivas de la ciudad, profundización para el desarrollo de vocaciones científicas y tecnológicas desde la media, programas cortos que generen insignias validadas posteriormente en diferentes labores, y formación transversal con enfoque de dominio de segundo idioma.

- *Capacidad institucional*

Se define la capacidad institucional desde tres dimensiones que dan cuenta de la estructura, funcionamiento, recursos, normas, interacciones y alcances. Estas dimensiones son: (i) la política-administrativa, que es el marco jurídico de actuación, funciones y recursos para la realización de tareas misionales; (ii) el relacionamiento, entendido como la coordinación y cooperación entre actores estratégicos públicos y privados; y, (iii) de equipamientos, que refiere a la capacidad física instalada (infraestructura y mobiliario); además de presentar las cifras relevantes, los siguientes temas son relevantes de considerar al momento de analizar la capacidad institucional:

- La toma de decisiones se ve limitada porque no se cuenta con información asociada a las trayectorias educativas.
- Falta una arquitectura público-privada que fortalezca las apuestas de la educación posmedia.
- La oferta educativa en la ciudad se encuentra concentrada en algunas localidades, generando un déficit y aumentando las brechas de acceso.
- Oferta en territorios que concentran la mayoría de los jóvenes sin empleo y sin educación.

- Falta de un sistema de información centralizado.
- Ausencia de canales de autogestión institucional.
- Poca normatividad que regule la educación posmedia.

Respecto a las posibles estrategias de solución a las problemáticas fueron recomendadas las siguientes:

- Mesas intersectoriales.
- Canales de autogestión institucional.
- Comprensión por parte de las entidades de vigilancia.
- Control sobre la realidad de la formación virtual, para que se ajuste la normatividad.

Los diálogos sugieren la importancia de integrar en los análisis en torno a la capacidad institucional, el conocer qué tan enterados están los estudiantes sobre estrategias en la educación media, profundizar la flexibilidad en la posmedia: pensar la educación en el contexto, para formarse según los intereses, la construcción de oferta, es necesario pensar la pertinencia, comprender la prospectiva de las profesiones del futuro y necesidades sociales del futuro, faltan herramientas de gestión de procesos y proyectos, es necesario contar con personal capacitado que implemente y conozca dichas herramientas, reconocer que necesitan las empresas y organizaciones para articular al sector empresarial, las iniciativas a nivel de educación con las iniciativas propias de la academia y articulación de acciones de los diferentes actores de la educación posmedia; y profundizar respecto a la estrategia de orientación socio-ocupacional OSO y HSE, parametrización de la información, articulación de procesos, áreas, actores de manera que funcione como sistema.

Frente a los principales retos (financieros, físicos, normativos, de calidad) para fortalecer las capacidades de las entidades oferentes de servicios educativos en el sistema de educación posmedia, se destacan: la flexibilidad normativa ya que se presenta rigidez en la misma, autonomía universitaria – integración de modelos educativos, rediseñar la oferta educativa a nivel territorial y desarrollo de la capacidad institucional.

Adicionalmente, se consideran pertinente un sistema de información que permita visibilizar los tránsitos y trayectorias de estudiantes, **tener en cuenta los siguientes elementos para su construcción:**

- Que sea el mismo beneficiario quien actualice su trayectoria (tipo red social)
- Definir el papel que tiene cada uno de los actores del proceso educativo en las trayectorias y los tránsitos del estudiante.
- la inclusión de un sistema de calidad operado por procesos y procedimientos que permita una correcta gestión del conocimiento por parte de ATENEA.

Es importante sistematizar y operacionalizar las tareas que cada grupo tiene a su cargo en ATENEA, y tener claro un registro de entidades públicas y privadas; dar continuidad con la oferta de posmedia pública y privada e incluir este registro con la oferta de posmedia (todos los tipos); perfeccionar sistemas de información para hacer un seguimiento por cada estudiante: uno a uno que permita saber en qué etapa está cada estudiante y cómo puede aportar y potenciar la elección que hace cada estudiante en su trayectoria.

A esto se añade la importancia de profundizar en equidad y enfoque diferencial, y tener un escenario de articulación entre educación, sector productivo, jóvenes, necesidad de establecer sistemas de información

de seguimiento a los estudiantes uno a uno, entender las capacidades institucionales no solo del actor oferente de la educación posmedia, sino de las capacidades como conjunto y sociedad, y entender las capacidades de lo que será la educación en el futuro, no solo las que tenemos.

- *Localidades y territorios en la educación posmedia*

A partir de las estadísticas y gráficas, de los resultados de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana y la Consulta a un millón de ciudadanos, y entendiendo que el territorio va más allá de las limitaciones geográficas y debe ser entendido en su complejidad los fenómenos sociales que viven en ellos, se señalaron 4 problemáticas principales: (i) condiciones diferenciadas de acceso, permanencia y trayectorias entre las localidades; (ii) desconexión entre el sector laboral y la oferta educativa de la ciudad; (iii) ausencia de información estadística del sistema educación posmedia a nivel territorial; y, (iv) concentración y centralización de la oferta educativa en algunos territorios y localidades. Lo anterior, además del balance de la oferta del ecosistema posmedia en la ciudad, con el número de instituciones, presentando su georreferenciación y concentración en determinadas localidades, permitió que los participantes aportan las siguientes problemáticas:

- 1) La oferta educativa en la ciudad se encuentra concentrada en algunas localidades, generando un déficit y aumentando las brechas de acceso.
- 2) Las condiciones diferenciadas de acceso, permanencia y trayectorias entre las localidades se manifiestan entre otros factores en la carencia de infraestructuras como equipamientos educativos para el sistema posmedia, insuficiente dotación especializada y rezago tecnológico.

Sobre el particular, en la retroalimentación del diagnóstico de localidades y territorio, los participantes manifestaron la importancia de integrar lo relacionado con el acceso al SENA y las IETDH, acceso a la educación para la población mayor, mujeres y madres cabezas de hogar. Y profundizar en torno a los retos en materia de educación superior con población vulnerable, desarrollar un diagnóstico detallado para ajustar oferta de ciclos básicos, tensiones y contradicciones en materia de requisitos en programas de acceso que no transgredan y lograr garantizar permanencia de programas y educación superior con enfoque de género.

Las localidades y territorios han venido consolidando vocaciones productivas, tales como Fontibón o Puente Aranda industrial; Usme y Sumapaz ambiental y agropecuarias; Antonio Nariño y Chapinero comercial; y Candelaria artística; haciendo posible generar un mayor vínculo entre lo que necesitan las localidades y lo que la población joven quiere estudiar; en esta dirección, Bogotá está incidiendo en educación posmedia, y esto puede marcar un hito muy importante en términos de estructurar un tema de capital humano. Este proceso debe terminar en unos lineamientos para conversar con el gobierno nacional, diferentes asuntos que trascienden las competencias del ámbito Distrital. Aquí es clave pensar la educación posmedia con espacios de incidencia territorial, por cuanto este es sustantivo para solucionar las problemáticas expuestas. De este modo, llevar la educación superior a las localidades es clave para cerrar las brechas y hacerlo en concordancia con lo nacional.

El enfoque territorial es el adecuado, pero necesita incidencia nacional. La oferta debe estar articulada a la demanda empresarial, generar ajustes frente a lo que el mercado está pidiendo. Además, el ciclo básico de educación superior debe reflejarse en el territorio, con presión al sector oferente para flexibilizar y localizar.

Por lo anterior, es importante un análisis en conjunto no solo de acceso a educación superior sino también de IEDTH, ofertas de formación alternativa, entre otras.

Finalmente, en relación con las mujeres estudiantes que son madres, es fundamental contribuir al cierre de brechas de género, para lo cual se sugiere pensar en un acompañamiento institucional más amplio, pensando también en la inserción en el mercado laboral.

Así las cosas, deben darse apuestas de estrategia de ampliación de cobertura que tengan continuidad más allá de los periodos de los alcaldes, el cómo generar continuidad en los procesos más allá de las administraciones de turno y que la Universidad Distrital pueda establecer mejores alianzas con el sector productivo.

Se invita a revisar cómo se puede estimular dentro de las mismas corporaciones unas políticas para apoyar a las mujeres madres de familia para que puedan tener alrededor de sus trabajos espacios de cuidado para sus hijas e hijos.

- *Juventudes en la educación posmedia*

En relación con la población joven en Colombia y comparada con el distrito, se identifican tres puntos críticos asociados a: (i) existen dificultades para el acceso a educación posmedia; (ii) se presentan escasas estrategias de permanencia entre la educación media y posmedia; y, (iii) procesos, contenidos y fines educativos no pertinentes a los entornos productivo, cultural, social, ambiental y territorial. Cada uno de estos puntos críticos cuentan con causas que lo generan.

A partir del análisis de los resultados de la Misión de educadores y sabiduría ciudadana, presentadas las estadísticas y gráficas específicas en torno al tema, los participantes identificaron nuevas problemáticas, entre las cuales se encuentran:

- a. La población estudiantil tiene un bajo desarrollo de competencias vocacionales, socioemocionales y dificultades para establecer sus proyectos de vida.
- b. Falta un sistema de apoyo para el cuidado que permita la permanencia en la educación posmedia.
- c. Brechas de la oferta de posmedia con los intereses y expectativas de la población joven que aporten a los desafíos del siglo XXI.
- d. Brechas de calidad en la educación básica y media que afecta tránsito y permanencia a la educación posmedia.

Igualmente, se sugieren incluir:

- a. Herramientas para generar un clima de inclusión en la educación posmedia.
- b. Basar la educación en las inteligencias múltiples.
- c. Gestión de becas para las poblaciones más vulnerables: garantizar acceso, calidad, permanencia y terminación.
- d. Fortalecer competencias digitales para acceder y permanecer en la educación posmedia.
- e. Apoyo laboral.
- f. Falta de financiación para estudiar (pago de matrícula, manutención).
- g. Flexibilidad para estudiar y trabajar al tiempo.

- h. Apoyo integral y psicosocial de la población para poder superar barreras durante su tránsito y permanencia en la posmedia (apoyo psicológico, consumo de SPA, falta de una casa o entorno estable, falta de computadores o datos para estudiar)

En cuanto a propuestas de estrategias, los participantes presentaron las siguientes:

- a. Programas o herramientas de orientación socio-ocupacional en básica y media, por ejemplo, el catálogo de mi brújula hacia el futuro de la SED.
- b. Inclusión de la formación socioemocional en el currículo de todas las instituciones de educación posmedia.
- c. Desarrollo de habilidades socioemocionales que apoyan el desarrollo de sus proyectos de vida, por ejemplo, los modelos de ONG como CoSchool, Fundación Tiempo de Juego, Young Lives.
- d. Programas de financiación como Ser Pilo Paga o Jóvenes a la U.
- e. Programas de nivelación de competencias básicas a través de herramientas como Pixarrón.
- f. Coordinar con la secretaria de Desarrollo Económico el impulso en emprendimiento.

Adicionalmente, en la retroalimentación del diagnóstico de juventudes, los participantes manifestaron la necesidad de integrar un diagnóstico de lo que se está haciendo en posmedia para establecer ruta; al mismo tiempo, se reconoce que faltan datos acerca de proyectos e iniciativas que dan buenos resultados, identificando específicamente en los obstáculos. Es necesario tener cifras respecto al fortalecimiento en habilidades blandas, mapear buenas prácticas, especificar por qué los estudiantes desertan, tener en cuenta acompañamiento psicosocial, medir la calidad de la educación, hacer comparativos desde los estudiantes que presentan las pruebas de estado, construir una política pública para todo el sector y no solo a sectores focalizados, incluir en las instituciones educativas maestras y maestros con valor agregado en lenguaje de señas y Braille.

También consideran que se es necesario profundizar respecto a los datos que muestren porqué los que estudiaron no se dedican a su disciplina; la articulación entre academia y sectores productivos, orientación vocacional acorde a actitud y aptitud de las personas, interrelación de las IES por localidades bajo el enfoque territorial, no solo hablar de programas sino también de competencias generales y específicas, acordes con el mercado laboral, revisar mecanismos para asegurar los currículos a las necesidades del mercado, mejoramiento de la nivelación entre media y posmedia.

Conclusiones del ejercicio de participación

En resumen, los principales resultados del proceso de participación ciudadana se pueden sintetizar de la siguiente forma. La ciudadanía, en especial las familias y población estudiantil de Bogotá esperan:

- 1. Una educación durante toda la vida equitativa, inclusiva y de calidad, gratuita y asequible para todos y todas las personas independientemente de sus condiciones socioeconómicas.
- 5. La primera infancia y la juventud debe ser una prioridad para Bogotá. Las niñas y niños deben tener educación inicial de calidad desde la infancia, pertinente y oportuna y los jóvenes deben poder acceder a la educación superior.

6. Toda la población infantil de Bogotá reclama más y mejor infraestructura, quieren estudiar en colegios amplios, bonitos, con zonas verdes, huertas y poder tener contacto con la naturaleza.
7. La población estudiantil siente la necesidad urgente de aprender otros idiomas en ambientes bilingües, así como desarrollar habilidades para la vida, el emprendimiento y hacer uso y apropiación de las tecnologías. Además, piden que la educación ambiental haga parte de la educación del futuro y que prevalezca el desarrollo del pensamiento crítico y el pensamiento lógico.
8. La educación debe enfatizar el desarrollo de habilidades socioemocionales, así como la formación en valores, ética y competencias ciudadanas. Se debe promover el aprendizaje de capacidades que fomenten en los estudiantes su bienestar social, emocional y laboral, para afrontar la vida cotidiana, tales como las capacidades socioemocionales y ciudadanas junto a habilidades sociales y blandas, la comunicación asertiva, el liderazgo y escucha, y la inteligencia emocional; y generar mayores y nuevos escenarios para la participación incidente.
9. Las familias encuentran indispensable que la juventud pueda trabajar desde el colegio en su proyecto de vida personal, familiar, académico y laboral. Para esto la educación debe motivar a sus estudiantes y ser más innovadora, acorde a las necesidades e intereses individuales, locales, del país y el mundo.
10. La población joven reclama más atención en el aprendizaje de herramientas para los desafíos de la vida real, habilidades para la vida familiar, para el trabajo, para mejorar nuestros ingresos y apoyar nuestras comunidades.
11. Se espera una educación más contextualizada, didáctica, práctica, personalizada, inclusiva e interdisciplinar, que permita acceder al conocimiento a través de proyectos, y con un claro enfoque diferencial, con programas diferenciados para atender poblaciones con dificultades de acceso. Esto se debería reflejar en una transformación de las metodologías y la evaluación en la educación.
12. Se necesita avanzar en políticas y estrategias diferenciadas para el ingreso a la educación superior, especialmente de los jóvenes con discapacidad cognitiva y quienes pertenecen a las familias con menores recursos.
13. Toda la población que egrese de los colegios del Distrito debe tener la posibilidad de continuar su educación posmedia. Además, se espera mayor articulación con el sistema productivo y lograr más oportunidades laborales, fomentar el desarrollo de habilidades empresariales, de emprendimiento e innovación.
14. Las familias quieren involucrarse más en los procesos educativos de los niños. Resaltan la importancia de invertir esfuerzos en atención de salud física y emocional con sus comunidades, capacitándose en técnicas y buenas prácticas que promuevan el desarrollo físico, cognitivo y emocional de toda la comunidad educativa.
15. El sector educativo debe sobresalir por la gestión eficiente y transparente de los recursos, en donde se prioricen los valores como el respeto, la responsabilidad y la honestidad; teniendo un manejo adecuado y justo, que incentive la participación colectiva en la toma de decisiones.
16. La educación debe orientarse hacia la formación de un nuevo pensamiento ambiental que supere la mirada ecológica o el accionar desde el proyecto ambiental, integrando el análisis de nuevas relaciones con la naturaleza, desde una comprensión interdisciplinar y sistémica, en la cual se promueva un nuevo accionar para la sustentabilidad y donde el PRAE trasciende el requerimiento normativo para articularse como proyecto de investigación y vincula la acción participación de actores, reconociendo el contexto escolar y territorial.
17. La educación debe contemplar a una visión más integrada de lo rural y lo urbano para comprender las dinámicas del territorio. Una visión sistémica de la educación, donde la calidad y pertinencia se logran

mediante el vínculo de lo pedagógico curricular con el contexto. La conversión del territorio en el aula representa una renovación pedagógica que le demanda nuevos roles a cada actor del sistema educativo, y reconoce la heterogeneidad, la diversidad y la interculturalidad. Finalmente, reconocer las particularidades de personas, colectivos, sectores o situaciones para generar acciones que garanticen del derecho a la educación y goce del mismo en igualdad de condiciones para toda la población.

4.2 Identificación y descripción de puntos críticos

Este capítulo presenta la identificación de puntos críticos, entendidos como los aspectos que presentan un comportamiento positivo o negativo que puede generar un cambio significativo en el futuro del tema bajo estudio o como aquellos temas sobre los cuales es necesario o crítico intervenir a través de la política pública (SDP, paso a paso de la identificación de puntos críticos).

A partir de un proceso amplio de consulta a los actores relevantes, que se detalló en el capítulo 3, se evidenciaron las principales problemáticas y propuestas que deben ser intervenidas por esta política, las cuáles se entienden como aquellas situaciones que afectan el derecho a la educación y determinan las brechas en las trayectorias educativas y en la formación permanente a lo largo de la vida de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos desde la educación inicial hasta la posmedia.

A partir de una metodología cualitativa, se identificaron los temas clave surgidos del proceso de participación. Adicionalmente, se consultaron los equipos de la SED para identificar temáticas adicionales relevantes. Esta información se sistematizó y agrupó por temas, que permiten realizar un análisis más organizado y lógico y que, desde esta etapa, generan insumos para la identificación de los factores estratégicos.

Este proceso arrojó la identificación de 188 aspectos relevantes denominados de la siguiente manera en términos de variables:

Tabla 47. Aspectos relevantes resultado de la agenda pública

No.	ASPECTOS RELEVANTES RESULTADO DE LA AGENDA PÚBLICA
1	Insuficiente número de colegios para satisfacer la necesidad de cupos, especialmente colegios con Jornada única y ampliación de la primera infancia
2	Desarrollo socioeconómico y educativo desigual de las localidades
3	Movilidad - Dificultades en la asistencia dada la distancia casa colegio casa para estudiantes que no logran acceder a colegios cercanos a su residencia.
4	Alimentación escolar - Deficiencias nutricionales para el adecuado desarrollo psicomotor de los estudiantes de las IED, que se refleja en dificultad del aprendizaje, problemas de actitud, irritabilidad, agresividad, dificultad de comprensión y falta de interés
5	La escuela no logra conectarse con los intereses y necesidades de su comunidad
6	Carencia de un sistema de evaluación, sostenible en el tiempo que permita hacer seguimiento continuo a los procesos educativos.
7	Persisten factores de riesgo y distintos tipos de violencia en los entornos educativos que vulneran la vida, la integridad y el desarrollo pleno de niños
8	Bogotá no está garantizando las condiciones para que los estudiantes logren acceder de forma equitativa a la educación, desde la educación inicial hasta la posmedia

No.	ASPECTOS RELEVANTES RESULTADO DE LA AGENDA PÚBLICA
9	Insuficiente disponibilidad de recursos físicos, financieros y humanos para Jornada Única: talento humano (docentes), infraestructura y alimentación escolar.
10	Brecha digital en la comunidad educativa en Bogotá (no dispositivos ni conectividad), especialmente en las zonas rurales
11	Vetustez de la infraestructura educativa existente
12	Problemáticas socioeconómicas de los estudiantes en algunas localidades que inciden en su trayectoria educativa.
13	Escaso ejercicio de la corresponsabilidad de los distintos actores (familia, sociedad y Estado) sobre el acceso y la permanencia escolar.
14	Bogotá como una de las mayores receptoras de población migrante y víctima del conflicto, grupos étnicos, población pobre, entre otras.
15	Oferta educativa insuficiente en las zonas deficitarias de mayor demanda educativa (especialmente en UPZ de las localidades de Bosa, Suba, Kennedy, Usme, Engativá y Ciudad Bolívar) y para población en discapacidad.
16	Migraciones poblacionales dentro y hacia el Distrito Capital.
17	Los colegios muy grandes "mega colegios" se asocian con dificultades de administración y gobernabilidad.
18	La expedición del nuevo plan de ordenamiento territorial (POT) plantea retos importantes en la adopción de nuevos estándares en la construcción de un plan de infraestructura educativa
19	Transporte escolar - no suficiente oferta de parque automotor
20	Incidencia de actores externos a la comunidad educativa en dinámicas que alteran la convivencia y seguridad educativa.
21	Incidencia de factores de riesgo físico -espacial que afectan los entornos educativos asociadas a: problemas de luminarias, manejo inadecuado de basuras, problemas de señalización escolar, contaminación ambiental, lotes abandonados, contaminación de cuerpos de agua; entre otros.
22	Ausencia de trabajo colaborativo y redes de relaciones entre las comunidades educativas que comparten un mismo entorno
23	Esfuerzos aislados alrededor del mejoramiento de entornos educativos, principalmente desde acciones reactivas y de corto plazo asociadas a un abordaje policivo
24	Instituciones educativas que no se reconocen como actores corresponsables en el abordaje pedagógico para el mejoramiento de sus entornos educativos.
25	Dificultades para generar relaciones de confianza entre el colegio, la familia y la comunidad del territorio del que hacen parte.
26	El acceso no es universal (niveles de acceso) y en algunos ciclos es bajo. Esto se evidencia principalmente para algunas poblaciones (las más pobres) y territorios
27	La tasa de reprobación y porcentaje de estudiantes que no logra ser promovido es persistente (8,3% para básica primaria, 17,1% en básica secundaria y 10% en media. Si bien la tasa de deserción ha disminuido, en algunas localidades es superior al 2% y más alta en algunas poblaciones y condiciones socioeconómicas.
28	La asistencia escolar es diferencial por niveles educativas, siendo crítica para la educación inicial. En 2021: 3 a 4 años: 30%; 5 años: 77%; 6 a 10 años: 94%; 11 a 14 años: 100%; y, 15 a 16 años: 90%.

No.	ASPECTOS RELEVANTES RESULTADO DE LA AGENDA PÚBLICA
29	Acceso limitado a la educación inicial. Niños atendidos en educación inicial (38,42%)
30	No se cuenta con una oferta de educación inicial (pública y privada) de 0 a 6 años articulada y de calidad.
31	No se cuenta con una línea base que permita orientar la toma de decisiones y planear un acompañamiento que fortalezca la educación inicial y aporte al desarrollo integral de las niñas y los niños
32	No se cuenta con procesos de formalización y lineamientos de calidad del ciclo de educación inicial en el marco de la atención integral, concertados entre las entidades responsables de la oferta en la ciudad.
33	No se cuenta con información oportuna, pertinente y veraz que permita hacer seguimiento y acompañamiento a los procesos de garantía de la calidad de la educación inicial, en el marco de la atención integral. No se cuenta con información completa y organizada a nivel distrital de la oferta pública y privada en educación inicial. No existe un sistema concertado a nivel distrital para el monitoreo de la calidad en la educación inicial en el marco de la atención integral, tanto para la oferta pública y privada. Existe insuficiencia de información que permita identificar con claridad quienes son las niñas y niños atendidos en las diferentes modalidades de EI, incluyendo la oferta privada.
34	No se garantizan las transiciones efectivas y armónicas a la educación inicial a todos los niños y niñas de Bogotá debido a la dispersión y desarticulación de la oferta, lo que afecta sus trayectorias educativas.
35	Existe desconocimiento de los jardines privados, que atienden NIÑAS Y NIÑOS de primera infancia, que no cuentan con algún tipo de autorización por parte de las entidades competentes.
36	No se garantizan condiciones de calidad que posibiliten el desarrollo integral de las niñas y niños de 0 a 6 años de manera equitativa tanto en instituciones públicas como privadas
37	No hay una ruta articulada entre las entidades distritales encargadas de orientar y acompañar los jardines y establecimientos educativos públicos y privados que prestan el servicio de educación inicial.
38	La función de inspección y vigilancia sobre la oferta privada requiere coordinación, delimitación, y fortalecimiento para garantizar oferta con mayores niveles de cobertura y de calidad tanto en los prestadores oficiales como privados.
39	La normatividad actual ha generado dualidad de competencias entre entidades del Distrito.
40	Deficiencia de ambientes apropiados y pertinentes para los niños y las niñas del ciclo de educación inicial.
41	La tasa de tránsito inmediato de la educación media a la educación superior es en promedio inferior al 48,2%, sin embargo, en localidades como Sumapaz, Usme y Ciudad Bolívar es menor al 30% y para los egresados de la matrícula pública inferior al 35%
42	Tasas de abandono de la educación superior conllevan a una graduación por cohorte del 54%
43	Solo el 25,6% de los jóvenes se emplean en su área de formación y presentan un bajo acceso al mercado laboral
44	La ciudad cuenta actualmente con 122 Instituciones de Educación Superior, de las cuales, el 83,6% son privadas y tan solo el 23,0% tienen acreditación de alta calidad
45	Existen dificultades de acceso a educación posmedia por brechas de calidad e insuficientes mecanismos de financiamiento, entre otros
46	Se evidencian escasas estrategias de permanencia entre la educación media y posmedia, así como ausencia de mecanismos de reconexión

No.	ASPECTOS RELEVANTES RESULTADO DE LA AGENDA PÚBLICA
47	Procesos, contenidos y fines educativos no pertinentes a los entornos productivo, cultural, social, ambiental y territorial
48	Débil capacidad institucional respecto a las políticas, la normatividad, el ámbito financiero, la infraestructura y los recursos humanos
49	Las brechas de calidad en la educación básica y media dificultan que los egresados transiten a la educación posmedia. Diferencias de resultados de las Pruebas Saber, tanto en los colegios oficiales y privados como en las localidades, que afecta el acceso de estudiantes a la educación posmedia.
50	Insuficientes alternativas de financiación que afectan, especialmente a los y las jóvenes con mayor vulnerabilidad económica del distrito.
51	Pocas oportunidades y cupos en educación posmedia, para los y las jóvenes de las localidades del distrito.
52	Insuficientes acciones gubernamentales, para la implementación de estrategias sobre inclusión y diversidad, en la educación posmedia.
53	Pocas estrategias de armonización y definición de núcleos básicos
54	La poca información pública, a nivel de localidades, sobre los retos que enfrentan los colegios, tiene como consecuencia el desconocimiento de otros factores específicos que afectan el acceso y permanencia de los y las jóvenes en las localidades del distrito.
55	Bajo desarrollo de habilidades para la vida educación financiera, competencias digitales y ciudadanas, habilidades duras, transversales y socioemocionales, lo cual limita una formación integral de los y las jóvenes en la educación posmedia.
56	Pocas estrategias de comunicación claras y pertinentes sobre la estructura y oferta de educación posmedia.
57	Insuficientes estrategias de acompañamiento académico y sistemas de apoyo por parte de los docentes, instancias administrativas e instancias de bienestar.
58	Alta centralización y concentración de la oferta educativa a nivel de localidades, que dificulta el acceso de los y las jóvenes con mayor vulnerabilidad económica.
59	Bajo desarrollo de estrategias para el bienestar mental de los estudiantes que se encuentran en la educación posmedia.
60	Los factores socioemocionales de los y las jóvenes del distrito, afectan la identificación de su vocación profesional y, en consecuencia, su acceso y permanencia en la educación posmedia.
61	Condiciones del entorno del estudiante: violencia intrafamiliar, consumo de sustancias psicoactivas, seguridad alimentaria y nutricional que influyen en el rendimiento y permanencia del estudiante.
62	Pocas estrategias de validación, reconocimiento y homologación de saberes y conocimientos, al interior de las instituciones, entre instituciones y entre bootcamps e instituciones.
63	Bajos niveles de dominio de segundo idioma en estudiantes de la educación posmedia, lo cual dificulta el acceso al mercado laboral.
64	Centralización y concentración de la oferta educativa: la oferta de programas usualmente no se encuentra en el territorio; Bogotá se ha configurado como una ciudad-región.
65	No hay suficientes mecanismos para la nivelación de aprendizajes, la profundización académica y la reconexión con el sistema educativo, que posibilite la permanencia y movilidad de jóvenes y adultos en la educación posmedia.
66	Falta de recursos económicos de las y los estudiantes como de sus familias para financiar los materiales, las herramientas, el sostenimiento y el desplazamiento que exige la educación posmedia.
67	Ausencia de estrategias de educación a distancia eficientes y efectivas.

No.	ASPECTOS RELEVANTES RESULTADO DE LA AGENDA PÚBLICA
68	Poca articulación y coordinación entre las instituciones de educación posmedia con los actores de ciencia, tecnología e innovación de la ciudad, con las necesidades culturales, sociales y ambientales y con las características de la región, lo cual limita que la oferta académica de la posmedia responda a las necesidades actuales y futuras de los territorios.
69	No hay un reconocimiento de los intereses, necesidades y talentos de jóvenes y adultos
70	Desconocimiento de las necesidades del sector productivo, industrias culturales, 4RL, economía verde y demás sectores. Ausencia de estudios de prospectiva del mercado laboral
71	Carencia de estrategias de comunicación e información sobre prácticas laborales, primer empleo, empleo digno, derechos laborales, agencias de empleo, para los y las jóvenes que cursan la educación posmedia.
72	Contenidos y fines educativos no pertinentes que disminuyen la calidad de la educación
73	Carencia de infraestructura adecuada y pertinente en instituciones educativas del distrito y en instituciones de educación posmedia, para avanzar en cobertura de la posmedia en las diferentes localidades.
74	Ausencia de un sistema de información integrado, que brinde información asociada las trayectorias de posmedia.
75	Baja cualificación del talento humano para responder a las necesidades actuales de calidad. La baja cualificación se evidencia en las IES y la ETDH que carecen de acreditación y de un sistema de aseguramiento de la calidad. También se manifiesta en la ausencia de una formación de docentes centrada en habilidades digitales, socioemocionales, segunda lengua, comunicativas, investigativas, entre otras.
76	Ausencia de estrategias de innovación educativa
77	Poca articulación de estatutos y reglamentaciones de las instituciones de educación posmedia, las cuales generan limitaciones, para la movilidad y flexibilidad curricular de sus estudiantes.
78	Carencia de estrategias de mentoría y tutoría que acompañen a estudiantes en la trayectoria completa.
79	Baja coordinación y articulación del sistema educativo (instituciones, distrital vs nacional, padres, docentes, sector productivo y poblacional)
80	Niñas, niños, adolescentes y jóvenes con un bajo nivel de desarrollo de competencias y capacidades (básicas, socioemocionales y ciudadanas) con limitaciones para participar de manera activa en las dinámicas sociales, políticas y económicas del Siglo XXI; con una alta disposición a reproducir los esquemas de pobreza e inequidad social de sus contextos.
81	Los ambientes de aprendizaje no responden a las dinámicas y necesidades que la sociedad exige (desarrollo de capacidades socioemocionales, trabajo colaborativo, metodologías disruptivas, cambio en el rol del docente y el estudiante, construcción de conocimiento, implementación de las TIC en el aula, procesos de lectura y escritura, así como el aprendizaje de una segunda lengua)
82	Debilidades en la forma en que los colegios utilizan los resultados de la evaluación interna y externa de los estudiantes para formular un plan de trabajo integral y diferenciado que tenga en cuenta sus características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje, y valorar sus avances.
83	Reducción de oportunidades y escenarios de participación para la toma democrática de decisiones y las garantías para el ejercicio de la ciudadanía.
84	La brecha en el aprendizaje de los estudiantes de colegios oficiales y privados sigue siendo crítica, pues sólo el 16,82% de colegios distritales está en niveles A + y A en la Prueba Saber 11, mientras que en los colegios privados este porcentaje es del 71.9%. Esta brecha es aún más significativa si se tiene en cuenta el aprendizaje de otras lenguas, como el inglés.

No.	ASPECTOS RELEVANTES RESULTADO DE LA AGENDA PÚBLICA
85	Bajo nivel de pertinencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje frente a los cambios sociales, culturales y económicos del Siglo XXI; con una oferta educativa desde un enfoque disciplinar que prioriza el saber sobre la formación del ser desconociendo los requerimientos para promover el desarrollo integral del ser.
86	La información que brindan las evaluaciones internas y externas es insuficiente para identificar características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante y valorar de forma oportuna sus avances.
87	Participación ciudadana limitada a la representación y al marco normativo, con poca incidencia en la transformación de realidades cotidianas y en la política pública educativa.
88	Propuestas curriculares insuficientes para el desarrollo de las capacidades ciudadanas y socioemocionales que permitan reducir y eliminar las situaciones de afectación a la convivencia escolar y en general, mejorar el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes desde una perspectiva de desarrollo integral.
89	Los colegios no cuentan con la suficiente capacidad (TH e infraestructura) para garantizar la cobertura de la oferta a todos los niveles educativos.
90	La apuesta por apropiación del territorio y cuidado del ambiente no está integrada al desarrollo curricular. Dificultan el avance hacia una ciudadanía ambiental y hacia una mirada integral de la educación ambiental en las IED afectando la formación integral de los y las estudiantes.
91	Escasos los procesos colectivos y organizativos de redes de familias para posibilitar acciones y promover al interior de las escuelas iniciativas, experiencias y proyectos con intereses pedagógicos, temáticos y políticos en la transformación de realidades.
92	Inexistencia de una estrategia de formación, fortalecimiento y promoción de procesos de investigación docente.
93	Bajo nivel de organización y reconcomiendo de grupos e investigadores asociadas las Instituciones Educativas Públicas de educación preescolar, básica y media.
94	Bajas capacidades de docentes para el uso pedagógico de herramientas tecnológicas que permitan la planeación y desarrollo de estrategias y ambientes virtuales de aprendizaje con los y las estudiantes.
95	No existe un sistema de información que permita la identificación de redes, colectivos y semilleros, el registro y seguimiento a experiencias y sus impactos, por tanto, hay dispersión de acciones y falta de evidencia para la toma de decisiones sobre su fortalecimiento.
96	Necesidad de ampliar los procesos de formación en temas de paz y reconciliación.
97	No hay interés por parte de los estudiantes ni de los colegios por avanzar en temas de educación sexual y autocuidado.
98	La evaluación de los aprendizajes está centrada en la formación disciplinar, descuidando aspectos relacionados con habilidades socioemocionales, valores, sociales, cooperación, y autogestión.
99	Amplia brecha educativa en Bogotá en el desarrollo de habilidades científicas, tecnológicas y digitales con los que cuentan los niños, niñas y adolescentes para enfrentar los retos del mundo del Siglo XXI.
100	Se han presentado dificultades para garantizar una formación integral de calidad a los niños en el proceso de implementación de la jornada única no se han incorporado efectivamente los currículos
101	En el marco de la gradualidad de la implementación de la Jornada Única, algunos colegios realizaron el tránsito desde Jornada Completa con adaptaciones iniciales de los componentes curricular y de organización escolar de sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI)
102	La oferta educativa del nivel de educación media en Bogotá es poco pertinente y no responde a los intereses de adolescentes y jóvenes, sus contextos y la evolución futura de los sectores económicos, sociales, culturales y tecnológicos de la ciudad

No.	ASPECTOS RELEVANTES RESULTADO DE LA AGENDA PÚBLICA
103	Los y las estudiantes que egresan de educación media no cuentan con mecanismos que favorezcan su acceso a educación posmedia.
104	No se cuenta con orientaciones a nivel pedagógico y curricular sobre el núcleo de profundización del nivel de educación media con una visión de Ciudad que aporte a su planeación e implementación en las IED
105	Las IED de la ciudad no cuentan con ambientes de aprendizaje especializados para el desarrollo de una oferta para el desarrollo de competencias laborales en educación media, articulada con los núcleos de profundización.
106	Las estrategias de Orientación Socio Ocupacional no cuentan con la participación de distintos actores del ecosistema educativo de la Ciudad que brinden suficiente información a los y las estudiantes sobre sus posibilidades en relación con las trayectorias educativas o laborales.
107	No se cuenta con un modelo que garantice la trayectoria educativa de los y las estudiantes de educación media a la posmedia.
108	No se cuenta en todas las IED con la armonización entre la propuesta curricular del nivel de educación media con las mallas curriculares de los núcleos de profundización, particularmente con los programas de formación técnica que se ofertan con el SENA. Así mismo, para la articulación de los núcleos de profundización de educación media con el nivel de educación básica.
109	No hay una articulación explícita entre los requerimientos de la educación posmedia, del sector productivo y las construcciones curriculares del nivel de educación media de los colegios, en tal sentido, la ciudad no cuenta con suficientes elementos para definir los aprendizajes que se deberían integrar al núcleo de profundización del nivel de educación media.
110	No se cuenta con la suficiente flexibilidad para integrar aprendizajes de la educación postmedia y el sector productivo al nivel de educación media, así como el desarrollo de capacidades socioemocionales.
111	No existe suficiente infraestructura, maquinaria especializada, equipos de cómputo, etc en los colegios para implementar una oferta formativa orientada a la exploración de campos profesionales y laborales actuales.
112	Dentro de las estrategias de Orientación Socio Ocupacional no se desarrollan acciones diferenciales con grupos de especial protección constitucional.
113	No se cuenta con orientaciones para las IED entorno a la implementación del Servicio Social como estrategia para promover el desarrollo de capacidades socio emocionales y autoconocimiento.
114	Solamente se cuenta con el programa de Doble Titulación del SENA, como una oferta articulada a la educación media y que permite continuar la trayectoria educativa de las y los jóvenes al finalizar el nivel de educación media. Lo anterior denota que no se cuenta con suficientes mecanismos y modalidades que permitan articular la educación media con la posmedia, por ejemplo, la articulación o reconocimiento de líneas de profundización, modalidades híbridas o virtuales de formación, así como diversos mecanismos de formación y certificación académicas o industriales.
115	Bajo fomento en la formación por ciclos propedéuticos.
116	No se cuenta con acciones que acompañen y promuevan el desarrollo de la cultura del emprendimiento y preparen para el trabajo a las y los jóvenes desde una perspectiva de orientación socio-ocupacional.
117	Incorporación de estudiantes de desempeño bajo y medio, con poca motivación a la profesión docente. Poco interés de nuevas generaciones para seguir la profesión docente.
118	Baja incidencia de la formación docente en el logro de aprendizajes de NNAJ.
119	Prácticas pedagógicas poco pertinentes para las necesidades, retos y aprendizajes a desarrollar en NNAJ.
120	Bajos niveles de innovación educativa en el Distrito
121	Desmotivación por la profesión y estancamiento de buenas prácticas.

No.	ASPECTOS RELEVANTES RESULTADO DE LA AGENDA PÚBLICA
122	Normatividad y presupuestos públicos que limita el ascenso en el escalafón docente
123	Limitaciones económicas para acceder a programas de formación posgradual y permanente de alta calidad.
124	Falta de diversificación de los procesos de formación para docentes en servicio que permitan su actualización constante disciplinar, pedagógica, didáctica y el desarrollo de buenas prácticas.
125	Falta de estrategias de reconocimiento e incentivos a buenas prácticas y experiencias de docentes y directivos docentes.
126	Insuficientes asociaciones académicas y profesionales de docentes que funcionen de forma rigurosa y sosteniblemente en el tiempo.
127	Falta de procesos de medición de impacto de la formación posgradual en el logro de aprendizajes en estudiantes.
128	Presupuesto insuficiente para el desarrollo de iniciativas de formación continua que atienda a las diversas demandas de los docentes.
129	La carrera docente se ha visto afectada por problemáticas tales como: la baja valoración social de la profesión docente; el insuficiente reconocimiento, sistematización y aprovechamiento de los saberes que se generan en las prácticas pedagógicas; la baja remuneración, la inestabilidad laboral para un número importante de maestras y maestros y precarias condiciones en términos de salud, riesgos laborales, ubicación y bioseguridad.
130	La política actual de estímulos e incentivos ofrecidos por la SED es fragmentada y no contempla de manera íntegra el favorecer y/o reconocer procesos amplios de mejoramiento de la calidad educativa en los colegios.
131	Falta de articulación entre el nivel nacional, distrital e institucional para la implementación de políticas, planes, programas y estrategias que favorezcan entornos inclusivos para el aprendizaje, la participación plena y efectiva y la trayectoria educativa completa de toda la población escolar en el marco de los derechos, la equidad y la igualdad.
132	En el sistema educativo persisten estereotipos e imaginarios sociales como la exclusión, la segregación, la discriminación, la rigidez y la falta de oportunidades, entre otros, que rotulan a las personas y grupos poblacionales de Especial Protección constitucional, dificultando el acceso y permanencia en la oferta educativa formal flexible y pertinente.
133	Existen barreras institucionales (actitudinales, estructurales, conocimiento, acceso), las cuales impiden la participación y progreso de las poblaciones de especial protección constitucional en los escenarios educativos, y desconocimiento de la normatividad vigente.
134	El desconocimiento de los lineamientos de las políticas públicas hace que persista en las instituciones educativas comprensiones limitadas y resistencias en torno al abordaje de la educación inclusiva no sexista con identidades de género y orientaciones sexuales diversas.
135	Condiciones del sistema educativo que homogenizan los procesos escolares y pedagógicos, impidiendo el reconocimiento de la diversidad y el respeto por la diferencia.
136	Hay un bajo reconocimiento de la diversidad y respeto por la diferencia. Las condiciones del sistema educativo que homogenizan los procesos escolares y pedagógicos impiden el reconocimiento de la diversidad y el respeto por la diferencia entre docentes y estudiantes.
137	Los colegios se encuentran en niveles bajos de desarrollo institucional debido a falta de articulación con sus pares, la comunidad, los padres de familia y el sector productivo y deficiencias en la gestión administrativa.
138	La SED funciona de forma desarticulada, con deficiencias en la gestión administrativa, sin la implementación de procesos para el mejoramiento continuo y con fallas en la gestión del conocimiento.

No.	ASPECTOS RELEVANTES RESULTADO DE LA AGENDA PÚBLICA
139	Estructura institucional de la SED no es la adecuada para garantizar la prestación de un servicio educativo que responda a los retos del siglo XXI de forma eficiente y eficaz.
140	No hay coordinación al interior de la SED y entre el nivel central, las Direcciones Locales de Educación y los colegios, lo cual obstaculiza su apropiado desempeño y la calidad educativa
141	Las DILE no cuentan con las condiciones para realizar una efectiva gestión en términos de política pública educativa ni ejercen liderazgo y representación de la SED en lo local como instancias que acercan la gestión escolar a las comunidades, dado que son percibidas como instancia de trámite que no genera suficiente valor agregado a los colegios.
142	La capacidad de gestión del conocimiento del sector es limitada ya que los sistemas de información no son accesibles ni oportunos
143	No es posible realizar una verdadera inspección y vigilancia, conforme a lo mandado por la constitución, las leyes y demás normas reglamentarias, dado el escaso personal de planta con funciones de inspección y vigilancia.
144	Relación limitada con los privados, principalmente procesos de inspección y vigilancia, baja armonizado con la política de la ciudad para que la garantía del derecho a una educación. Visiones segmentadas entre lo público y lo privado
145	El diseño institucional de la educación posmedia actual no genera las condiciones para que las trayectorias educativas de la ciudadanía (jóvenes y adultos) en la educación posmedia sean asequibles, equitativos, inclusivos, completos y de calidad
146	Bajas alianzas público -privadas y de cooperación
147	Baja eficiencia del gasto educativo
148	El marco normativo que rige el funcionamiento de la educación oficial en Bogotá es definido a nivel nacional, según las normas que regulan la descentralización sectorial. Tales normas sitúan a Bogotá en el mismo nivel de competencias que municipios certificados cuyo tamaño no alcanza a ser el 1% del de la capital.
149	Dificultades de coordinación entre las IED, las DILE y el nivel central de la SED, complejizan la gestión institucional de los colegios oficiales que, además, requieren esquemas administrativos diferenciales, flexibles y sistémicos
150	Dificultades de articulación entre direcciones de la SED que no logran reconocer sus acciones, alinearse e implementar acciones conjuntamente en las IED, afectando los resultados en términos de eficacia, coherencia y pertinencia.
151	El nivel central aborda a los colegios desde diferentes frentes y los rectores, coordinadores y docentes no están en capacidad de atender todas las solicitudes o requerimientos de la SED. Muchos de los programas y proyectos desarrollados desde el nivel central no están articulados con la dinámica del territorio.
152	Las DILE no cuentan con infraestructura y personal suficiente.
153	Los sistemas actualmente en funcionamiento resultan muy limitados como herramientas de apoyo a la toma de decisiones en el aula, el colegio y los niveles local y central de la SED.
154	No hay una evaluación de calidad de la información acorde con los estándares nacionales e internacionales para la producción de estadísticas confiables y consistentes
155	Los sistemas de información están desarticulados y son poco amigables para las DILE y los colegios, lo cual limita la capacidad de gestión de la información, ya que esta no es accesible, ni está sistematizada en debida forma.
156	No cuenta con el recurso humano suficiente para atender a cabalidad las funciones de inspección y vigilancia, así como la función de registro, inspección, vigilancia y control de las entidades sin ánimo de

No.	ASPECTOS RELEVANTES RESULTADO DE LA AGENDA PÚBLICA
	lucro con fines educativos, en asuntos como la legalización de instituciones, tarifas de colegios privados y demás procesos administrativos y sancionatorios
157	Los instrumentos de planeación local se consoliden como herramientas efectivas para guiar la implementación de la política educativa en el territorio, ya que los Proyectos Educativos Locales (PEL) no evidencian que en la práctica sean instrumentos que establezcan parámetros o criterios para ello, ni que estén articulados con los procesos escolares de autoevaluación y planeación, ni con el PDD.
158	No se cuenta con procesos constantes de intercambio de experiencias entre el sector oficial y el sector privado, donde gracias a mayores márgenes de autonomía se generan innovaciones que pueden ser de beneficio general.
159	se carece de una estrategia que permita la identificación de redes, colectivos y semilleros, el registro y seguimiento a experiencias y sus impactos, por tanto, hay dispersión de acciones y falta de evidencia para la toma de decisiones sobre su fortalecimiento. Los recursos son insuficientes para acompañar y fortalecer las experiencias innovadoras en el territorio
160	La autonomía real de los colegios del Distrito es muy limitada
161	Falta de identidad y sentido de pertenencia por parte de sus comunidades. Estas perciben que la infraestructura de los colegios está desaprovechada y no ofrece servicios de utilidad e interés para las familias que hacen parte de su comunidad educativa
162	Normatividad que rige en temas administrativos y financieros
163	Excesiva centralización y concentración de ciertas competencias en la prestación del servicio educativo en el nivel central. La autonomía de los colegios se materializa de forma homogénea en todos los colegios y no como reconocimiento a transformaciones pedagógicas lideradas por sus equipos docentes ni refleja la capacidad del colegio.
164	Existe una falta de articulación entre colegios, comunidad, padres de familia y sector productivo. Esto se ve reflejado en baja participación de las familias en las escuelas de padres, dificultades para generar relaciones de confianza entre el colegio y la comunidad del territorio del que hacen parte, espacios débiles para el acercamiento entre empresas y colegios y baja articulación entre los requerimientos del sector productivo y las construcciones curriculares de los colegios.
165	El papel de los directivos docentes se reduce a atender asuntos administrativos, no se enfoca en la gestión integral de las instituciones con la participación de la comunidad, toda vez que no cuentan con procesos de gestión estructurados, orientados a mejorar las prácticas escolares en el mediano y largo plazo.
166	El número de funciones administrativas asignadas a rectores y coordinadores es excesivo y disminuye la capacidad de trabajo en temas pedagógicos.
167	Insuficiente apropiación, uso y transferencia de conocimiento científico y tecnológico desde y hacia los procesos formativos en las instituciones educativas de Bogotá
168	Desarticulación de los actores interesados en promover la innovación e investigación educativa y pedagógica de la ciudad
169	Procesos de formación desarticulados entre la educación básica, media y superior que fortalezcan la vocación en CTI de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes
170	Bajas capacidades y habilidades de innovación educativa y pedagógica que impulsen procesos de apropiación, uso, transferencia de conocimiento científico y tecnológico desde y hacia los procesos de investigación formativa en las instituciones educativas
171	Baja disponibilidad de recursos para estímulos e incentivos de iniciativas de investigación formativa y proyectos base tecnológica desde la escuela
172	Bajo uso de los productos y servicios de los emprendimientos en el sector educativo

No.	ASPECTOS RELEVANTES RESULTADO DE LA AGENDA PÚBLICA
173	Bajo nivel de oferta para el fortalecimiento de procesos de investigación formativa e innovaciones pedagógicas
174	La infraestructura de innovación e investigación de la ciudad no tiene en cuenta la potencialidad en temas de educación
175	El Sector Educativo cuenta con un incipiente modelo de gestión de innovación e investigación pedagógica
176	Las instituciones educativas no cuentan con documentos que permitan direccionar sus acciones para el desarrollo de la investigación e innovación pedagógica
177	Procesos de formación y producción científica poco visibles y sin sistematizar en el sector educativo
178	Baja colaboración en los procesos de formación entre las instituciones educativas de diferentes niveles para fortalecer las estrategias de vocación científica de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes
179	Prácticas de innovación pedagógicas y educativas poco prácticos en los contextos territoriales
180	Poco énfasis formativo entre las habilidades de ciencia e innovación y los procesos de formación ciudadana
181	Los procesos y prácticas de divulgación de innovación pedagógica no son masivas ni tienen procesos de apropiación por parte de los docentes
182	Debilidad en la orientación vocacional para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación en niñas, niños, adolescentes y jóvenes
183	Inexistencia de una estrategia de formación, fortalecimiento y promoción de procesos de investigación docente.
184	Bajo nivel de organización y reconocimiento de grupos e investigadores asociadas las Instituciones Educativas Públicas de educación preescolar, básica y media.
185	Bajas capacidades de docentes para el uso pedagógico de herramientas tecnológicas que permitan la planeación y desarrollo de estrategias y ambientes virtuales de aprendizaje con los y las estudiantes.
186	No existe un sistema de información que permita la identificación de redes, colectivos y semilleros, el registro y seguimiento a experiencias y sus impactos, por tanto, hay dispersión de acciones y falta de evidencia para la toma de decisiones sobre su fortalecimiento.
187	Los recursos son insuficientes para acompañar y fortalecer las experiencias innovadoras en el territorio.
188	Algunas innovaciones pedagógicas no se encuentran documentadas y no se da un intercambio de experiencias entre los distintos actores del sector educativo de la Ciudad.
189	Existen brechas de género, poblacionales, socioeconómicas, territoriales, entre otras, que limitan el acceso, la permanencia y las trayectorias educativas completas de niños, niñas, jóvenes y adultos en el sistema educativo

Una vez obtenida y organizada esta lista, se procedió a identificar los puntos de mayor importancia y gobernabilidad, siguiendo la metodología IGO, herramienta que permite priorizar de manera sencilla las variables relacionadas a un evento comparando estos dos criterios.

El objetivo es evaluar cada lineamiento en función de las siguientes variables:

- Importancia: Es la pertinencia del tema con relación al futuro del sector. Puntaje (5 = muy importante; 4 = importante; 3 = duda; 2 = poco importante; 1 = sin ninguna importancia).

- La gobernabilidad es el control o dominio que tienen sobre el tema los actores sociales que están interviniendo en el estudio prospectivo. Puntaje (5 = fuerte, 3 = moderado, 1 = débil, 0 = nula).

Las temáticas fueron puntuadas por el equipo de expertos del CONPES y funcionarios de la SED expertos en las temáticas.

Tabla 48. Aspectos relevantes resultado de la agenda pública - Puntos críticos

No.	Punto crítico	Descripción
1	Permanencia y trayectorias educativas	Las trayectorias educativas son entendidas como el recorrido que realizan los estudiantes para fortalecer y transformar sus aprendizajes a lo largo de la vida, en este sentido se hace necesario proteger dichas trayectorias con acciones de política pública y acciones institucionales que permitan la resignificación de los proyectos educativos y la transformación pedagógica en pro de asegurar la permanencia de los estudiantes en el sistema con procesos que fortalezcan sus proyectos de vida (trayectorias). Las transiciones efectivas deben garantizar una trayectoria desde preescolar hasta la finalización de la educación básica y hasta el nivel educativo más alto deseable por la persona. A pesar de la reducción de la deserción intra-anual, aún es un reto garantizar trayectorias educativas completas para toda la población.
2	Jornada única	La Jornada Única comprende el tiempo diario que dedica el establecimiento educativo oficial a sus estudiantes de básica y media en actividades académicas para el desarrollo de las áreas obligatorias y fundamentales y de las áreas o asignaturas optativas, y a los estudiantes de preescolar su desarrollo en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, psicológico, socioafectivo y espiritual a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas, así como el tiempo destinado a actividades de descanso pedagógico y alimentación de los estudiantes. La implementación completa de la jornada única es todavía un reto en la ciudad y el país. Los problemas de acceso en los colegios de la SED, en especial en aquellos que ya ofrecen la jornada única se relacionan con las características demográficas de la ciudad, así como su complejidad urbanística que no ha permitido que la infraestructura escolar se incremente lo suficiente como para mantener un alto porcentaje de estudiantes durante más tiempo en los colegios. Adicionalmente, existe insuficiente disponibilidad de recursos físicos, financieros y humanos para garantizar las condiciones para la implementación de la Jornada Única (JU), dispuestas en la normatividad vigente, en especial las relacionadas con talento humano (docentes), infraestructura y alimentación escolar.
3	Infraestructura educativa: Construcción de más y mejores espacios educativos.	Bogotá ha venido modernizando su insuficiente infraestructura educativa, dada la pérdida acelerada de valor de uso de los edificios escolares asociado a su vetustez y la baja pertinencia de estas obras de infraestructura para afrontar los requerimientos del aprendizaje del siglo XXI. Alrededor del 30% de la infraestructura existente requieren intervenciones en mejoramiento de manera prioritaria con intervenciones

No.	Punto crítico	Descripción
		integrales. Se evidencia un insuficiente número de colegios para satisfacer la necesidad de cupos, especialmente colegios con Jornada única y primera infancia. Adicionalmente, es prioritaria la ampliación de la oferta educativa en zonas deficitarias de la ciudad, a través de la construcción de más y mejores espacios que promuevan el aprendizaje, ofrezcan seguridad y protejan el medio ambiente. Con ello, se busca ampliar la oferta educativa con: 1. Espacios diseñados para la trayectoria completa: espacios de aprendizaje para los más pequeños y herramientas para la articulación con la Educación Superior. Estas infraestructuras cubren ciclos educativos completos de manera integral y autónoma de acuerdo con los ambientes pedagógicos básicos y complementarios definidos en la NTC 4595, que permitan garantizar la respectiva capacidad instalada. 2. Espacios para la jornada única, con espacios para la formación integral (espacios de danza, música, deportes, etc.) y con las respectivas áreas de apoyo, como el comedor escolar. 3. Espacios de aprendizaje con diseños del siglo XXI, con ambientes inclusivos y espacios colaborativos y colegios abiertos a la comunidad.
4	Movilidad escolar	Dificultades en la asistencia dada la distancia casa colegio casa para estudiantes que no logran acceder a colegios cercanos a su residencia. Urge avanzar sostenidamente en mayores medidas de movilidad escolar sostenible. Según los datos de la encuesta de deserción escolar EDDE 2019, la distancia entre el lugar de residencia y la institución educativa (aplica urbano-rural), se constituyen en factores que aún inciden sobre el proceso educativo y la permanencia escolar en la ciudad. Adicionalmente, las estrategias de ampliación de la jornada implican el traslado de estudiantes a diferentes escenarios de la ciudad y estas deben desarrollarse dentro de todo el calendario académico anual, por lo tanto, es indispensable que se cuente con transporte desde el inicio del proceso. Además, no hay suficiente oferta de parque automotor para prestar el servicio de transporte escolar adecuado. Asimismo, se deben generar estrategias para que, en los horarios de movilidad escolar, los servicios de transporte tengan carriles especiales. La ciudad no cuenta con información para seguimiento a la prestación del servicio de transporte escolar y los retos que enfrentan.
5	Alimentación escolar	Deficiencias nutricionales para el adecuado desarrollo psicomotor de los estudiantes de las IED, que se refleja en dificultad del aprendizaje, problemas de actitud, irritabilidad, agresividad, dificultad de comprensión y falta de interés
6	Entornos escolares seguros	Persisten factores de riesgo y distintos tipos de violencia en los entornos educativos que vulneran la vida, la integridad y el desarrollo pleno de niños, niñas y jóvenes y demás integrantes de las comunidades educativas. Se evidencia: incidencia de actores externos a la comunidad educativa en dinámicas que alteran la convivencia y seguridad educativa; incidencia de factores de riesgo físico -espacial que afectan los entornos educativos asociadas a problemas de luminarias, manejo inadecuado de basuras, problemas de señalización escolar, contaminación ambiental, lotes abandonados, contaminación de cuerpos de agua, entre otros; ausencia de trabajo colaborativo y redes de relaciones entre las comunidades educativas que comparten un mismo entorno; esfuerzos aislados

No.	Punto crítico	Descripción
		alrededor del mejoramiento de entornos educativos, principalmente desde acciones reactivas y de corto plazo asociadas a un abordaje policivo; instituciones educativas que no se reconocen como actores corresponsables en el abordaje pedagógico para el mejoramiento de sus entornos educativos y, dificultades para generar relaciones de confianza entre el colegio, la familia y la comunidad del territorio del que hacen parte. Los espacios y lugares en los cuales transitan y permanecen los estudiantes deben garantizar su protección y los derechos a la integridad, seguridad y la vida. El entorno educativo va más allá de la zona perimetral del colegio y en su lugar, se reconoce como el espacio geográfico y social compartido por dos o más comunidades educativas (oficiales, privadas, jardines, educación superior o ETDH), que comparten condiciones, factores de riesgo y potencialidades en un territorio determinado. Por consiguiente, un entorno educativo compartido es una red de instituciones educativas que se conforman como un eje de transformación social a partir de la relación escuela-territorio. Se evidencia la necesidad de abordar las problemáticas que se presentan en los entornos educativos, de manera intersectorial y con vocación de permanencia. Además, en los entornos escolares se encuentra alta inseguridad por la presencia de ventas ambulantes, microtráfico, falta de vigilancia, infraestructura externa sin mantenimiento entre otros.
7	Acceso a la educación	Bogotá no está garantizando las condiciones para que los estudiantes logren acceder de forma equitativa a la educación, desde la educación inicial hasta la posmedia. El acceso no es universal (niveles de acceso) y en algunos ciclos es bajo (inicial y posmedia). Esto se evidencia principalmente para algunas poblaciones (las más pobres) y territorios. En efecto Bogotá ha logrado ampliar el acceso y oferta del servicio educativo, con niveles cercanos al 100% en cobertura. Sin embargo, los retos permanecen, hoy el servicio educativo no llega a todas las poblaciones y territorios con la oferta suficiente, persisten brechas urbano-rurales, entre localidades y entre poblaciones.
8	Repetición y deserción	Si bien la tasa de deserción (interrupción o desvinculación de los estudiantes de sus estudios o el abandono del sistema escolar) ha disminuido, en algunas localidades es superior al 2% y más alta en algunas poblaciones y condiciones socioeconómicas. Las razones para las altas tasas de deserción aun prevalentes en la ciudad, según la Encuesta de Deserción Escolar (EDDE, 2019) se relacionan con aspectos vinculados con la familia como cambios de domicilio de los hogares, problemas económicos en el hogar o necesidad de vincularse al mercado laboral. También por razones personales como dificultades académicas de los estudiantes, falta de interés en el estudio y en los contenidos y además por factores relacionados con las instituciones educativas como la ocurrencia frecuente de conflictos y violencia que afectan el clima escolar, así como la percepción de enseñanza no apropiada por parte de los docentes. Además, no es clara la forma de seguimiento a los estudiantes que tienen altas probabilidades de dejar la escuela y las estrategias para su permanencia en el sistema educativo.

No.	Punto crítico	Descripción
		Por su parte, la tasa de reprobación y porcentaje de estudiantes que no logra ser promovido es persistente (8,3% para básica primaria, 17,1% en básica secundaria y 10% en media). En los últimos años se ha notado un aumento en la tasa de reprobación y este comportamiento se ha visto agudizado debido a la pandemia.
9	Brechas digitales	De acuerdo con la Encuesta de Calidad de Vida del 2018, en Bogotá hay una brecha digital en la comunidad educativa ya que alrededor de 124 mil estudiantes de educación secundaria y media de colegios públicos no tienen dispositivos (computador, tableta) ni conectividad en sus hogares (aproximadamente el 35%). Adicionalmente, los servicios de conectividad de calidad para las IED rurales son complejas por su ubicación geográfica, su topografía y clima. Sumado a esto la falta de proveedores que lo hagan o que estén dispuestos a invertir en zonas de este tipo, donde el retorno de inversión no es rentable. Cerrar dichas brechas requiere un trabajo coordinado en tres momentos: (i) entrega del dispositivo (computador o tableta) y contenidos educativos digitales; (ii) entrega de un plan de conectividad; y, (iii) desarrollo de un proceso de uso y apropiación pedagógico
10	Disponibilidad y acceso a la educación inicial	Los Niños atendidos en educación inicial alcanzan el 38,42%, por diversas razones, entre la que se encuentra la insuficiente oferta pública para atender a niños y niñas del ciclo de educación inicial, asociado a falta de infraestructura y dotación adecuada para la primera infancia. La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), posiciona al preescolar como primer nivel del sistema educativo en Colombia y al grado transición como obligatorio. En esta línea, a través del artículo 18 se otorga la potestad de ampliación del nivel de preescolar a los grados prejardín, jardín y transición. Lo anterior se complementa con lo propuesto por la Ley 1804 de 2016, por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia, en la que se enfatiza el llamado a garantizar el derecho a la educación inicial de los niños y niñas menores de seis (6) años de edad, la cual se concibe como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso. La neurociencia, la economía y la pedagogía, evidencian que iniciar tempranamente el preescolar es una de las acciones que más rendimientos personales, humanos y económicos tiene hacia la formación de los niños y por tanto se constituye en uno de los derechos impostergables de la primera infancia.
11	Calidad de la educación inicial	No se garantizan condiciones de calidad que posibiliten el desarrollo integral de las niñas y niños de 0 a 6 años de manera equitativa tanto en instituciones públicas como privadas. Uno de los principales problemas para garantizar la calidad se relaciona con la insuficiencia de información y la desarticulación entre los sistemas de información que dan cuenta de las acciones desarrolladas para aportar en la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral tanto a nivel sectorial como

No.	Punto crítico	Descripción
		intersectorial que permita tomar decisiones con información confiable para apoyar a las IED en la gestión de garantía de derechos.
12	Desarticulación y dispersión de la oferta de educación inicial	No se garantizan las transiciones efectivas y armónicas a la educación inicial a todos los niños y niñas de Bogotá debido a la dispersión y desarticulación de la oferta, lo que afecta sus trayectorias educativas. No hay coordinación entre las distintas entidades responsables de la oferta de educación inicial en la ciudad ni se cuenta con mecanismos formales que definan y les hagan seguimiento a los estándares de calidad de esta oferta.
13	Acceso a la educación posmedia y tránsito entre la educación media y posmedia	De forma general, al analizar el ingreso a educación posmedia se tiene que la tasa de ingreso de Colombia es levemente menor a la de otros países. - Entre 20 y 24 años es 21% para hombres y 24% para las mujeres - Entre 25 y 29 años: tanto para hombres como para mujeres fue de 10% en 2019 mientras que el promedio OCDE fue 12% para hombres y 13% para mujeres. La tasa de tránsito inmediato de la educación media a la educación superior (bachilleres que ingresan a un proceso de titulación en educación para el trabajo o programas de educación superior en el año inmediatamente siguiente a la culminación de la educación media) es en promedio inferior al 48,2%, problema se acentúa de manera diferencial en las localidades (en localidades como Sumapaz, Usme y Ciudad Bolívar es menor al 30%) y para algunas poblaciones. Los factores que limitan el acceso a educación posmedia en el país y, particularmente en el distrito son: En primer lugar, la calidad de la educación media parece ser insuficiente para garantizar el ingreso a educación posmedia de forma armónica para todos los y las jóvenes del distrito. Al respecto, los datos del ICFES evidencian brechas considerables de desempeño en las pruebas Saber 11 tanto entre colegios oficiales y privados, como entre localidades, como se muestra posteriormente en este capítulo. Esto refleja las amplias brechas de conocimientos entre distintos estudiantes egresados de media y que, de entrada, generan dificultades en el acceso y permanencia en programas de educación posmedia. Adicionalmente, el ingreso a la educación posmedia se ve limitado por los costos de los programas académicos en IES de calidad, pues los jóvenes y las familias no cuentan con los recursos suficientes para cubrir no solo la matrícula, sino también los costos asociados a transporte, libros, alimentación, prácticas, materiales etc. Así, resaltan las insuficientes alternativas de financiación que representan un reto para el acceso a educación posmedia. En particular, los programas más emblemáticos de financiación tanto a nivel nacional como a nivel distrital tienen un énfasis en población que, si bien puede ser vulnerable desde el punto de vista socioeconómico, en general cumple criterios de desempeño académico sobresaliente en la media. Como resultado, se pueden profundizar las brechas preexistentes con aquellas

No.	Punto crítico	Descripción
		personas que, además de enfrentar barreras socioeconómicas para el financiamiento de sus estudios, no contaron con los mejores resultados durante su educación media.
14	Permanencia en la educación posmedia	Expectativa de que un estudiante se mantenga en el ciclo que cursa, que concluya e incluso que continúe estudiando el nivel académico subsecuente mediante un conjunto de acciones desde las instituciones y en favor de sus estudiantes, dirigidas principalmente a facilitar el paso por la vida universitaria y llegar a su graduación oportuna, pero con análisis de acciones previas y posteriores. La deserción anual en instituciones muestra un comportamiento relativamente constante en el periodo 2010 – I a 2020 - II, oscilando alrededor del 12%. No obstante, al hacer el análisis de la deserción anual de programas por nivel educativo se refleja la amplia brecha entre niveles, que se vio profundizada en 2020 – II, lo cual es coincidente con el inicio de la pandemia por COVID – 19 y la implementación de medidas de contención en el distrito.
15	Pertinencia de la educación frente a los requerimientos del sector productivo	En cuanto a posmedia los procesos, contenidos y fines educativos no resultan pertinentes frente a los entornos productivo, cultural, social, ambiental y territorial. Por su parte, la media no cuenta con acciones que acompañen y promuevan el desarrollo de la cultura del emprendimiento y preparen para el trabajo a las y los jóvenes desde una perspectiva de orientación socio ocupacional. Además, no se han consolidado estrategias de orientación socio ocupacional propias en algunos colegios oficiales del Distrito. Los colegios no logran preparar a sus estudiantes para afrontar los desafíos del siglo XXI; requerimientos de la vida cotidiana, de la educación posmedia y del mundo del trabajo. Los estudiantes egresan de la educación media con muy poca claridad sobre su proyecto de vida. En términos generales la educación es pertinente cuando guarda congruencia (conveniencia, coherencia y relación lógica) con las condiciones y necesidades sociales, con las normas que regulan la convivencia social y con las características concretas de los educandos en sus diversos entornos naturales y sociales de interacción. Por su parte, la preparación para el trabajo es el desarrollo de competencias (básicas, transversales y específicas laborales). En el contexto educativo, estas acciones requieren de procesos de orientación socio-ocupacional que brinde información, habilidades y conocimientos necesarios para que accedan a la educación posmedia, al trabajo o emprendan. Lo cual implica que los y las jóvenes adquieran herramientas para una toma de decisiones informada y razonada que apoye la construcción de su proyecto de vida educativo y laboral, favoreciendo trayectorias de vida satisfactorias Las mayores barreras para acceder al mercado laboral las enfrentan aquellos jóvenes egresados de programas técnicos y tecnológicos, siendo el 61% de los jóvenes desconectados del mercado laboral formal, seguidos del 35% que tienen formación universitaria y el 4% que tiene formación de posgrado.

No.	Punto crítico	Descripción
		Solo el 25,6% de los jóvenes se emplean en su área de formación y presentan un bajo acceso al mercado laboral La baja articulación entre la oferta educativa, la demanda laboral y los intereses de los ciudadanos, impide que los procesos, contenidos y fines educativos sean pertinentes a los entornos productivos. Una de las principales problemáticas es el desconocimiento de las necesidades de los diferentes sectores, que se evidencia en la escasez de talento. En 2021 el 69% de los empleadores a nivel mundial declaró tener dificultades para cubrir las vacantes necesarias, la tasa más alta en la última década. Aunque el reporte colombiano se encuentra muy cerca de este promedio (70%), la diferencia principal radica en que la expectativa de contratación es tan solo del 5%, muy baja en comparación con otros países de la región (Manpowergroup, 2022).
16	Calidad de las Instituciones de educación superior	A diciembre de 2021 la ciudad contaba con 122 Instituciones de Educación Superior activas, de las cuales 102 son de carácter privado y, los 20 restantes son de carácter oficial. Del total de instituciones, tan solo 28 son acreditadas de alta calidad (23 privadas y 5 oficiales), lo cual equivale al 23,0% de las IES. Al analizar por carácter académico, 22 de las IES acreditadas de alta calidad son universidades y los 6 restantes son instituciones universitarias/escuelas tecnológicas. Respecto a los datos de ETDH, el distrito cuenta con un total de 442 instituciones activas para este tipo de formación, de las cuales 58 (13,1%) cuentan con certificado de calidad vigente (112 cuentan con certificado de calidad en alguno de sus estados, es decir, suspendida, vencida, primera vez, cancelada o renovada). A su vez, estas instituciones suman un total de 2.455 programas activos, de las cuales 378 (15,4%) tienen certificado de calidad vigente (653 cuentan con certificado de calidad en alguno de sus estados). El 97,1% de las instituciones para este tipo de formación son de carácter privado (429) ya que tan solo hay 2 de carácter mixto y 11 oficiales en el distrito.
17	Procesos, contenidos y fines educativos no pertinentes a los entornos productivo, cultural, social, ambiental y territorial.	En términos generales la educación es pertinente cuando guarda congruencia (conveniencia, coherencia y relación lógica) con las condiciones y necesidades sociales, con las normas que regulan la convivencia social y con las características concretas de los educandos en sus diversos entornos naturales y sociales de interacción. Se presenta un bajo nivel de pertinencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje frente a los cambios sociales, culturales y económicos del Siglo XXI; con una oferta educativa desde un enfoque disciplinar que prioriza el saber sobre la formación del ser desconociendo los requerimientos para promover el desarrollo integral
18	Desarrollo de competencias y educación integral	Niñas, niños, adolescentes y jóvenes con un bajo nivel de desarrollo de competencias y capacidades (básicas, socioemocionales y ciudadanas) con limitaciones para participar de manera activa en las dinámicas sociales, políticas y económicas del

No.	Punto crítico	Descripción
		Siglo XXI; con una alta disposición a reproducir los esquemas de pobreza e inequidad social de sus contextos. Lo anterior, porque los currículos de los colegios distritales se han formulado priorizando la formación disciplinar de los estudiantes a partir de los 9 grupos de áreas fundamentales y obligatorias (conocimientos académicos), restando importancia a otras dimensiones de la formación integral como lo socio emocional y formación ciudadana, el cuerpo y la corporeidad, el arte, la cultura y la formación estética (formación del ser). Por otra parte desde las capacidades del S. XXI se ha identificado que: (i) No existen desde la SED estrategias para la identificación y el fortalecimiento de los medios escolares con una perspectiva educomunicativa, que supere la dimensión instrumental de los proyectos de este tipo; (ii) Limitación en los recursos educomunicativos disponibles para enfrentar la virtualidad que trajo la pandemia, y fortalecer el hogar como un ambiente de aprendizaje; (iii) No hay una propuesta integradora de enriquecimiento extracurricular para el fortalecimiento de habilidades y actitudes científicas que involucre el aprendizaje de la ciencia desde el hogar; y, (iv) Las habilidades comunicativas en segunda lengua se deben fortalecer no solo para aprender una segunda lengua sino para "aprender en la segunda lengua". Así, se requiere avanzar en la formación integral entendida como aquella que fortalece las diferentes dimensiones humanas, esto quiere decir que la formación del SER es tan importante como el SABER y allí radica la transformación pedagógica para afrontar los retos de la nueva realidad y el siglo XXI.
19	Ambientes de aprendizaje y desarrollo de competencias	Los ambientes de aprendizaje no responden a las dinámicas y necesidades que la sociedad exige (desarrollo de capacidades socioemocionales, trabajo colaborativo, metodologías disruptivas, cambio en el rol del docente y el estudiante, construcción de conocimiento, implementación de las TIC en el aula, procesos de lectura y escritura, así como el aprendizaje de una segunda lengua El fortalecimiento de ambientes de aprendizaje presenciales y virtuales permiten a los estudiantes practicar en contexto los conocimientos adquiridos en las clases impartidas por los colegios, lo que conlleva al fortalecimiento de las habilidades comunicativas al tener mayor exposición a una segunda lengua. Los docentes deben promover las actividades complementarias al aula. En el caso de la educación media, las IED de la ciudad no cuentan con ambientes de aprendizaje especializados para el desarrollo de una oferta para el desarrollo de competencias laborales, articulada con los núcleos de profundización.
20	Brechas de aprendizaje entre colegios públicos y privados	La brecha en el aprendizaje de los estudiantes de colegios oficiales y privados sigue siendo crítica, pues sólo el 16,82% de colegios distritales está en niveles A + y A en la Prueba Saber 11, mientras que en los colegios privados este porcentaje es del 71.9%. Esta brecha es aún más significativa si se tiene en cuenta el aprendizaje de otras lenguas, como el inglés.

No.	Punto crítico	Descripción
21	Evaluación integral	Carencia de un sistema de evaluación sostenible en el tiempo que permita hacer seguimiento continuo a los procesos educativos, los actuales reportes de evaluación interna y externa es insuficiente para identificar características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante y valorar de forma oportuna sus avances. La evaluación de los aprendizajes tiende a centrarse en habilidades netamente cognitivas, descuidando aspectos tan relevantes como las habilidades socioemocionales (autogestión, cooperación, entre otras) y las habilidades de desarrollo del Ser, los valores sociales, cooperación y actitudes en la institución educativa. Es necesario avanzar en la consolidación de procesos de evaluación integral, a partir de los avances y resultados actuales; el Sistema Multidimensional de Evaluación para la Calidad Educativa, SMECE, es una apuesta de la SED, que, en el marco de la formación integral y el desarrollo de las competencias de los estudiantes, considera las múltiples dimensiones del ser humano, así como las diferentes dimensiones de la calidad educativa, y a través de diferentes indicadores valora la evolución de la calidad educativa en Bogotá.
22	Pertinencia de la educación media	La oferta educativa del nivel de educación media en Bogotá es poco pertinente y no responde a los intereses de adolescentes y jóvenes, sus contextos y la evolución futura de los sectores económicos, sociales, culturales y tecnológicos de la ciudad. Existe tensión entre la especialización temprana y la formación exclusiva en competencias académicas y cívicas. No se cuenta con orientaciones públicas del Distrito sobre el núcleo de profundización del nivel de educación media. No se cuenta con orientaciones a nivel pedagógico y curricular sobre el núcleo de profundización del nivel de educación media con una visión de Ciudad que aporte a su planeación e implementación en las IED. Baja pertinencia de los currículos escolares respecto a las necesidades del sector productivo y la educación universitaria. La transformación del nivel de educación media requiere de la diversificación de la oferta formativa a la que acceden las y los estudiantes de manera que les aporte a su proyección en la educación posmedia y el mundo del trabajo.
23	Estrategias de Orientación Socio Ocupacional	No cuentan con una estrategia clara y definida de orientación socio ocupacional, que permita a los y las jóvenes adquirir herramientas para una toma de decisiones informada y razonada que apoye la construcción de su proyecto de vida educativo y laboral, favoreciendo trayectorias de vida satisfactorias. Esta estrategia debe contar con la participación de distintos actores del ecosistema educativo de la Ciudad que brinden suficiente información a los y las estudiantes sobre sus posibilidades en relación con las trayectorias educativas o laborales.
24	Desmotivación por la carrera docente	La carrera docente se ha visto afectada por problemáticas tales como la baja valoración social de la profesión docente; el insuficiente reconocimiento, sistematización y aprovechamiento de los saberes que se generan en las prácticas pedagógicas; la baja remuneración, la inestabilidad laboral para un número importante de maestras y maestros y precarias condiciones en términos de salud, riesgos laborales, ubicación y bioseguridad.

No.	Punto crítico	Descripción
25	Baja incidencia de la formación docente en el logro de aprendizajes de NNAJ.	Prácticas pedagógicas poco pertinentes para las necesidades, retos y aprendizajes a desarrollar en NNAJ por la falta de competencias y conocimientos específicos para dar respuesta de manera integral a las necesidades de formación que tienen niños, niñas, adolescentes y jóvenes sujetos de especial protección constitucional. Inexistencia de seguimiento a licenciados egresados por parte de las Instituciones de Educación Superior. No se cuenta con una estrategia, ni la identificación de acciones concretas de las Facultades de Educación en el seguimiento o fortalecimiento de capacidades en profesores noveles (recién ingresados al sistema público o privado)
26	Formación docente permanente y continua.	Limitado acciones de formación permanente y fortalecimiento de las prácticas pedagógicas de las maestras, maestros y directivos docentes, a partir de sus intereses, expectativas y experiencias. Lo anterior, por presupuesto insuficiente para el desarrollo de iniciativas de formación continua que atienda a las diversas demandas de los docentes. Baja articulación entre las iniciativas de formación continua e <i>insitu</i> que permita su seguimiento, medición de impacto y desarrollo de experiencias innovadoras.
27	Incentivos docentes	La política de incentivos constituye un esfuerzo significativo por contribuir a las transformaciones necesarias para garantizar el derecho a la educación y la calidad educativa, a partir de estímulos (monetarios, de reconocimiento social y sectorial, en especie y de acompañamiento o apoyo especializado) que reconocen el esfuerzo de instituciones educativas, docentes, directivos docentes, estudiantes y funcionarios del sector; y aportan en la consolidación de acciones presentes y futuras para el mejoramiento del sistema educativo. La participación de docentes y directivos docentes en eventos académicos locales, nacionales e internacionales es una estrategia que reconoce a las maestras y los maestros con experiencias o trayectorias destacadas y financia su participación en diversos eventos académicos.
28	Esteretipos – diversidad e inclusión	En el sistema educativo persisten estereotipos e imaginarios, que limitan el reconocimiento de la diferencia y reproducen la exclusión, la segregación, la discriminación, la rigidez y la falta de oportunidades, afectando el acceso, la permanencia y el logro de trayectorias educativas completas de niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos, mayores pertenecientes a grupos y poblaciones de especial protección constitucional.
29	Modelos pedagógicos – inclusión y diversidad	Persisten condiciones del sistema educativo que homogenizan los procesos escolares y pedagógicos, impidiendo el reconocimiento de la diversidad y el respeto por la diferencia. Los sistemas educativos, y con ellos las instituciones y proyectos educativos que se desarrollan, perpetúan o reducen las desventajas educativas de individuos y grupos humanos tradicionalmente marginados.
30	Barreras que limitan el acceso y la permanencia	Existen brechas de género, poblacionales, socioeconómicas, territoriales, entre otras, que limitan el acceso, la permanencia y las trayectorias educativas completas de niños, niñas, jóvenes y adultos en el sistema educativo. Así aún hay muchos niños y jóvenes marginados dentro de la escuela, muchos de los cuales dejan de asistir por no encontrar en ella un ambiente equitativo y de acogida y terminan finalmente por abandonarla como territorio de participación.
31	Lineamientos de política pública inclusiva	El desconocimiento de los lineamientos de las políticas públicas hace que persista en las instituciones educativas comprensiones limitadas y resistencias en torno al

No.	Punto crítico	Descripción
		abordaje de la educación inclusiva no sexista con identidades de género y orientaciones sexuales diversas.
32	Relación de los colegios con la familia y la comunidad	Un colegio abierto a la comunidad es un establecimiento educativo que congrega de manera regular y activa a diferentes actores de su territorio mediante el trabajo en red con otras instituciones educativas y actores comunitarios, potenciando sus capacidades, sus talentos y propiciando valores para vivir sin miedo de manera solidaria. Sin embargo, los colegios enfrentan condiciones restrictivas de infraestructura, personal, dotación y apropiación de procesos pedagógicos alrededor de la comunidad, que limitan el reto de ampliar y diversificar sus servicios hacia la comunidad. Existen dificultades para generar relaciones de confianza entre el colegio y la comunidad del territorio del que hacen parte. La escuela no logra conectarse con los intereses y necesidades de su comunidad. Relación de la escuela con la comunidad y la sociedad: la educación no se constriñe exclusivamente a lo que hacen las instituciones escolares; incluye, además, la ciudad y sus entornos rurales y sus dinámicas sociales, productivas y culturales Existe una fragmentación de la relación escuela-familia a causa de la baja participación de las madres, padres y personas cuidadoras en los procesos escolares de las y los estudiantes. Además, son escasos los procesos colectivos y organizativos de redes de familias para posibilitar acciones y promover al interior de las escuelas iniciativas, experiencias y proyectos con intereses pedagógicos, temáticos y políticos en la transformación de realidades.
33	Capacidad institucional de los colegios	Los colegios se encuentran en niveles bajos de desarrollo institucional debido a falta de articulación con sus pares, la comunidad, los padres de familia y el sector productivo y deficiencias en la gestión administrativa. Los colegios están relegados frente a las dinámicas territoriales que les rodean Débil capacidad institucional de los colegios respecto a las políticas, la normatividad, el ámbito financiero, la infraestructura y los recursos humanos
34	Estructura institucional	La SED funciona de forma desarticulada, con deficiencias en la gestión administrativa, sin la implementación de procesos para el mejoramiento continuo y con fallas en la gestión del conocimiento. La estructura institucional de la SED no es la adecuada para garantizar la prestación de un servicio educativo que responda a los retos del siglo XXI de forma eficiente y eficaz.
35	Información y estadísticas	En la actualidad existen diferentes sistemas de información que recolectan información diferente al propósito con los que fueron creados, lo cual genera duplicidades en la información recolectada. Así mismo, no hay homogeneidad en las preguntas de los diferentes sistemas de información, por lo que afecta la comparabilidad en los diferentes niveles de análisis. No hay una evaluación de calidad de la información acordes a los estándares nacionales para la producción de estadísticas confiables y consistentes. Sumado a esto existe la necesidad de certificar los procesos estadísticos y estructurar el proceso de gobierno de datos.
36	La autonomía real de los colegios del	La autonomía real de los colegios es muy limitada, dada la normatividad que rige en temas administrativos y financieros. La SED no cuenta con un modelo unificado que

No.	Punto crítico	Descripción
	Distrito es muy limitada	permita a los colegios oficiales de Bogotá, las DILE y el nivel central, articular los programas y proyectos desarrollados con la dinámica del territorio, lo cual dificulta que la administración escolar gane en flexibilidad y autonomía, la cual debe ser ejercida con responsabilidad y efectividad. No es suficiente la desconcentración de funciones o el aumento de la discrecionalidad en las instituciones educativas. Se requiere, por un lado, que la autonomía administrativa no se desligue de la autonomía pedagógica. Tener mayor libertad en la contratación del personal docente y la observación en aula por parte de pares o de las familias puede mejorar los resultados educativos. Por otro lado, es necesario promover las prácticas de liderazgo de los actores internos en la escuela para consolidar y movilizar esta autonomía.
37	Capacidad institucional del nivel local	Desarticulación entre las áreas del nivel central en comunicación con las Direcciones Locales de Educación y debilidades institucionales de las DILE.
38	Innovación educativa	Insuficiente apropiación, uso y transferencia de conocimiento científico y tecnológico desde y hacia los procesos formativos en las instituciones educativas de Bogotá Desarticulación de los actores interesados en promover la innovación e investigación educativa y pedagógica de la ciudad
39	Brechas socioeconómicas	La población percibe como el mayor riesgo para las trayectorias educativa completas, la desigualdad socioeconómica que enfrenta la ciudad. Resaltan la importancia de contar con becas y estímulos.
40	Tamaño de los colegios - mega colegios	Los colegios muy grandes "mega colegios" se asocian con dificultades de administración y gobernabilidad. Además, las infraestructuras de estos mega colegios no pensaron en situaciones o problemáticas ambientales propias de los territorios y de las dinámicas de las IED.
41	Bilingüismo y bachillerato internacional – Segunda lengua	Tener una exposición suficiente a una segunda lengua implica que los estudiantes de Bogotá tengan la oportunidad de aprender la segunda lengua y logren acceder a mejores oportunidades en su proyecto de vida. La exposición de los estudiantes en una segunda lengua es muy baja, lo que implica que no alcanzan niveles (B2 y C1), de competencia para un desempeño adecuado. Existe un insuficiente número de horas de inglés, establecido por el parámetro, para los colegios distritales, lo que se refleja en que las asignaturas de segunda lengua no inician desde los niveles de educación inicial y que las horas semanales de clase de inglés sean mínimas Insuficiente cantidad de maestros de segunda lengua. La distribución de docentes de segunda lengua en los niveles educativos de las IED evidencia la carencia de los mismos y la dificultad de impartir instrucción en los primeros grados de enseñanza, lo que implica bajo acceso al aprendizaje de una segunda lengua de los estudiantes, en particular en básica primaria.

No.	Punto crítico	Descripción
42	Educación sexual	No hay interés por parte de los estudiantes ni de los colegios por avanzar en temas de educación sexual y autocuidado.
43	Educación ambiental	La educación ambiental se presenta como una oportunidad que fortalece la construcción de conocimientos en todos los campos del saber, la comprensión y adquisición de competencias para liderar acciones de cambio y el ejercicio de valores como la empatía, la solidaridad, el cuidado, la responsabilidad, entre otros, para la formación de ciudadanías responsables y preocupadas por el cuidado y protección del ambiente y todas las formas de vida. La desarticulación de los procesos de educación ambiental al interior de las IED y la falta de apropiación de los territorios ambientales por parte de las comunidades educativas, dificultan el avance hacia una ciudadanía ambiental y hacia una mirada integral de la educación ambiental en las IED. Falta un enfoque transversal en algunos colegios en la elaboración de los Proyectos Ambientales Escolares PRAE. En algunos casos, la educación ambiental recae sobre la responsabilidad de las y los docentes de ciencias naturales. Débil articulación entre los PRAE y los PEI en las IED. Esto no permite que la educación ambiental logre tener el impacto necesario para transformar las realidades de los entornos escolares. Además, hace falta mayor divulgación de los PRAE con instancias locales. Proyectos Ambientales Escolares – PRAE-.
44	Ruralidad	Los estudiantes de zonas rurales presentan las tasas más elevadas de repitencia (en promedio superan el 30%) y de deserción (entre el 6,7% en Sumapaz y 13,6% en Suba) y para ellos y sus familias, es fundamental fortalecer las instalaciones de los colegios y mejorar las dotaciones. La población rural y los niños y niñas en zonas rurales registran resultados más bajos en las pruebas SABER y enfrentan situaciones que ponen en riesgo su permanencia en el sistema escolar Adicionalmente, se presentan deficientes resultados en las pruebas SABER11 en inglés, de la población rural, las horas de exposición a segunda lengua son menores en comparación con las otras IED y los colegios privados. Así mismo, el acceso a ambientes de aprendizaje asistidos por tecnología.

Los puntos críticos identificados arrojan elementos relevantes para el análisis y vislumbran las temáticas que deben ser abordadas por la política pública para superar las brechas institucionales, de la población estudiantil y del contexto para garantizar el derecho a la educación.

En resumen:

- Se evidencian brechas en el acceso y la permanencia desde la educación inicial hasta la posmedia, con importantes diferencias entre localidades y niveles educativos. Factores socioeconómicos de las familias, así como situaciones institucionales relacionadas con la infraestructura educativa, el transporte escolar y la alimentación son algunos de los puntos críticos identificados.
- Se evidencio una problemática particular en la oferta de educación inicial de la ciudad, por fallas en la articulación institucional y de la oferta pública y privada, así como temas relacionados con la calidad de la educación en este nivel educativo. El bajo acceso de la población infantil a la educación inicial debe ser una preocupación central de esta política. Llama la atención que algunos de estas

problemáticas priorizadas pueden ser intervenidas (alta gobernabilidad) a partir de la coordinación institucional y de actores.

- Los temas relacionados con la calidad y pertinencia de la oferta educativa en la media cobran especial relevancia, pues determinan el tránsito a la educación posmedia y al mundo del trabajo de la población adolescente y joven de la ciudad. Contenidos pocos pertinentes, débiles estrategias de orientación socio-ocupacional, la débil y escasa oferta formativa diversa para el desarrollo de competencias laborales en educación media, articulada con los núcleos de profundización, fueron otros de los puntos identificados.
- Las problemáticas presentes en la educación posmedia son evidentes en la ciudad, que no sólo se relaciona con la baja tasa de acceso sino también con problemas de permanencia y calidad es este nivel educativo.
- Se identificó un bajo nivel de pertinencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje frente a los cambios sociales, culturales y económicos del Siglo XXI; con una oferta educativa desde un enfoque disciplinar que prioriza el saber sobre la formación del ser, desconociendo los requerimientos para promover el desarrollo integral del ser.
- No menos importantes son los puntos críticos identificados en torno a los problemas de organización del sector, que abarca no sólo el nivel central de la SED sino también el nivel local y en el centro los colegios. Surge como un punto crítico la reorganización del sector y el fortalecimiento de las capacidades de los colegios. Adicionalmente, los bajos incentivos y otras problemáticas asociadas a la carrera docentes hacen que no se cuente con la planta docente idónea para desarrollar las prácticas pedagógicas que atiendan a las necesidades, retos y aprendizajes a desarrollar en NNAJ. Lo anterior, junto con la baja pertinencia de la formación docente continua limitan la incidencia de la formación docente en el logro de aprendizajes de la población infantil, adolescente y juvenil.
- Adicionalmente, se identificaron problemáticas relacionadas con la gestión del conocimiento, investigación y la innovación en el sector educativo.

Los temas de inclusión y equidad son una preocupación central y representan un reto para esta política, en el entendido de que persisten brechas poblacionales, de género, socioeconómica y territoriales, que limitan el acceso, la permanencia y las trayectorias educativas completas de niñas, niños, jóvenes y adultos pertenecientes ciertos grupos poblacionales. La identificación de puntos relacionados con estas temáticas develan, entre otras causas, las siguientes:

- Baja capacidad institucional del Sistema Educativo Distrital en sus procesos misionales y de gestión para la incorporación de los enfoques de derechos, territorial, poblacional, diferencial, de género e interseccional en los niveles central, local e institucional.
- Desconocimiento de la forma de armonizar las directrices de las políticas poblacionales existentes en el Distrito con la política educativa desde la mirada del derecho a la educación
- Debido a la ambigüedad, inexactitud y, en algunos casos, ausencia de orientaciones claras y precisas de las políticas, lineamientos, directrices institucionales e interinstitucionales que definen la transversalización inclusión y la equidad en la educación para los niveles central local e institucional, se presenta desconocimiento, interpretaciones erradas o no se implementan.
- Ausencia de docentes y cuerpo directivo y administrativo sensibilizado y cualificado para su abordaje
- Infraestructura con barreras de acceso tanto en distancias, física y dotacionalmente

- Modelos pedagógicos que homogenizan y no reconocen las necesidades de los grupos poblacionales.
- Desarticulación interinstitucional para atender de manera integral las necesidades de la comunidad educativa de los grupos poblacionales
- Metodologías y estrategias pedagógicas y comunicativas que desconocen las características, planes de vida, autonomía, autoafirmación, conocimiento propio y necesidades particulares de las poblaciones y grupos de especial protección constitucional, sesgando el ejercicio de la inclusión y la equidad en la educación en el nivel institucional.

En términos generales, los puntos críticos identificados demuestran la existencia de distintas variables y situaciones que inciden en las brechas en las trayectorias educativas desde la educación inicial hasta la posmedia. Asimismo, la existencia de barreras institucionales y la necesidad de adoptar una política pública para intervenir de manera integral dichas situaciones de riesgo.

5. Tendencias y/o buenas prácticas

En este capítulo se presenta la revisión de literatura respecto a experiencias, programas y políticas públicas de los sistemas educativos más exitosos y las tendencias recientes en este aspecto a nivel global. Este marco permite poner en contexto las posibles alternativas de solución frente a los problemas que enfrenta la capital y las acciones de vanguardia que se han desarrollado a nivel mundial.

Cabe resaltar que la pandemia del Covid-19 generó un impacto importante y transformador en la educación a nivel global, relacionado especialmente con el cierre de escuelas y la adopción de modelos de educación remota. Este cambio forzoso a la educación virtual se convirtió en un reto para la mayoría de los sistemas educativos, pero a su vez representó una oportunidad para repensar los procesos educativos, las formas de aprendizaje y el uso de las nuevas tecnologías. En este sentido, la OCDE (2022), señala que el futuro de la educación requiere que los individuos se desarrollen como personas, ciudadanos y profesionales. Esto implica replantear la relación entre el aprendizaje formal e informal, así como reinventar el contenido y la difusión de la educación.

A continuación, se resaltan las buenas prácticas observadas a nivel internacional y nacional que han nutrido la Política Pública Educativa CONPES D.C. La estructura del capítulo tiene como propósito presentar y abordar las temáticas que durante el ejercicio de diagnóstico, participación e identificación de puntos críticos cobraron mayor relevancia en el sector. A lo largo del capítulo se encontrarán diversas experiencias que en coherencia con los aspectos relevantes propuestos por esta política, buscan el cierre de brechas en las trayectorias educativas, y la formación permanente a lo largo de la vida de toda la ciudadanía, construyendo las condiciones para materializar plenamente su derecho a la educación integral, que comprende la disponibilidad, acceso, calidad y permanencia en el nivel acordado por la Constitución Política de Colombia, como derecho fundamental para contribuir al desarrollo humano pleno de toda la sociedad.

5.1 Educación Inicial

En este frente las experiencias internacionales muestran que mayor logro educativo en la formación docente, su capacitación continua y practicas pedagógicas adaptativas enfocadas en la primera infancia tienen un

efecto significativo en el aprendizaje de los niños y niñas. Además, señalan la importancia de la universalización y el acceso a educación inicial para el desarrollo posterior del pensamiento crítico, la cooperación y la creatividad de los niños y niñas. El enfoque de género, y las prácticas específicas diseñadas para la educación inicial del contexto rural en el que existen problemas de disponibilidad también son importantes para cerrar las brechas estructurales del sistema.

La experiencia latinoamericana, enfrenta dificultades complejas y específicas de un contexto de baja institucionalidad, bajos ingresos promedio de los hogares, presencia de grupos étnicos y convivencia de múltiples culturas, por eso aspectos como la extensión de la jornada escolar, el trabajo intersectorial, la inclusión de criterios de diversidad y socioemocionales en el currículo, el idioma en el que se imparte la educación, la pertinencia de los contenidos y la calidad en la formación de los maestros, entre otros, resultan fundamentales.

5.1.1 Capacitar al personal a cargo del cuidado de niños y niñas en edad preescolar para una formación inicial de alta calidad basada en buenas prácticas pedagógicas.

La educación y el cuidado de la primera infancia es más efectiva cuando los profesionales a cargo están capacitados para ayudar a los niños y niñas a desarrollar su potencial en varias dimensiones, lo que implica proveer apoyo individual a los niños y adaptarse a sus necesidades. La Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS por sus siglas en inglés) muestra que el personal con mayor nivel educativo está mejor preparado para trabajar con grupos de niños y aplicar más prácticas adaptativas. Tales prácticas se reflejan en una mayor facilidad de aprendizaje en los niños, tanto a nivel cognitivo como socioemocional (OCDE, 2019). En este sentido, la formación continua de los docentes es fundamental para garantizar una educación inicial de calidad, puesto que puede contribuir a que el personal que por su formación previa no está debidamente capacitado, aprenda sobre procesos de innovación pedagógica y el desarrollo de nuevas habilidades.

El estudio de la OCDE (2019), sugiere que los programas de educación para docentes de primera infancia se deben centrar en el desarrollo integral de los niños y niñas en edad preescolar, esto incluye habilidades socioemocionales, habilidades en lectura y matemáticas y la capacidad para despertar interés por las ciencias y el arte. Para esto, países como Alemania, Australia, Turquía y Finlandia han desarrollado un marco curricular que guía los programas educativos dirigidos a docentes de primera infancia.

5.1.2 Universalización de la educación preescolar.

La educación inicial de calidad representa grandes beneficios para los niños y niñas, sus familias y la sociedad en general. Diversos estudios tales como LEE (2021), Bauselas (2017), Matković et al. (2019) muestran que las personas que inician su formación educativa a edades tempranas alcanzan mejores niveles educativos y tienden a desarrollar mejores habilidades relacionadas con el pensamiento crítico, la cooperación y la creatividad. De otra parte, se ha encontrado que el acceso a educación preescolar reduce la transmisión intergeneracional de la desigualdad. Sin embargo, según Unicef (2019), más de la mitad de los niños en edad preescolar de los países de ingresos medios y bajos no están matriculados en ningún tipo de formación educativa. Estas razones explican la prioridad que se ha dado en los sistemas educativos avanzados a la universalización del acceso a la educación preescolar.

Como lo menciona el “*Informe Mundial sobre educación preescolar*” de la Unicef (2019), algunos países de ingresos medios-bajos han hecho grandes avances hacia la universalización de la educación preescolar de calidad, entre ellos Nepal y Mongolia, que para el año 2000 tenía una tasa de matrícula en educación preescolar inferior al 25% y para el 2017 presentaban una tasa superior al 85%. Entre las apuestas implementadas por los países para garantizar el acceso y la equidad de la educación preescolar se encuentran:

- *Adoptar políticas de compromiso en favor de los pobres:* Esto implica proporcionar mínimo un año de educación preescolar de calidad a todos los niños y niñas, específicamente a los niños que tienen más dificultades en el acceso. Así, en la medida en que el sistema educativo preescolar se expanda, se aumentan gradualmente los años de educación en ese nivel. Además, los países que han adoptado políticas que ofrecen educación preescolar gratuita evidencian un incremento en la matrícula. Un análisis estadístico muestra que, en los países de ingresos medios y bajos, las políticas de educación preescolar gratuita y obligatoria tienen una alta correlación con la tasa de matrícula.
- *Fomentar el liderazgo para priorizar la educación preescolar en los planes educativos:* Las autoridades del sector educativo juegan un rol predominante en la aplicación de estrategias en la educación preescolar. Para la universalización es necesario que se revisen los planes educativos existentes y se realicen alianzas con otros actores nacionales e internacionales para desarrollar algunos elementos clave como la infraestructura y la ampliación del personal docente y administrativo. Un ejemplo de esto es Nepal, que estableció unas políticas en su plan educativo para expandir la matrícula en preescolar. Para el año 2003, el país tenía 1.038 centros preescolares, en 2005 esta cifra había ascendido a más de 4.000, y en 2015 ya contaba con casi 36.000 centros. Esto fue posible gracias al apoyo político, materializado en financiación, a la gestión de estrategias que priorizan a la primera infancia y a la inclusión de la educación inicial en el Plan Sectorial de Reforma del Departamento de Educación, así como la incorporación en la Ley de Educación como un elemento de la educación básica gratuita y obligatoria (Unicef, 2019).

5.1.3 *La incorporación de la perspectiva de género en centros de educación y cuidado a la primera infancia: una aproximación a su evaluación*³⁷.

La investigación de Fainstain y Pérez de Sierra (2018), tuvo como finalidad identificar los niveles de incorporación de orientaciones igualitarias en materia de género en centros de educación y cuidado a la primera infancia de Montevideo, Uruguay. Buscó revelar buenas prácticas, así como sesgos de género persistentes, identificando líneas de acción de política pública a fin de incorporar, en ellos, una perspectiva de género transformadora.

La propuesta se aplicó en seis centros, que se adaptaban a una serie de criterios preestablecidos, a modo de muestra intencional: circunscriptos a Montevideo, con expresa disposición a participar del diagnóstico, con niveles de calidad de medios a altos, aunque preferentemente no homogéneos, diversidad en términos de

³⁷ El tema de género en la primera infancia se relaciona con dos derechos: la igualdad y el desarrollo integral. Ambos deben promoverse en la educación inicial.

público objetivo por su inserción barrial, las organizaciones gestoras, su antigüedad y heterogéneos en sus niveles de incorporación de la perspectiva de género.

Con base en bibliografía y al intercambio con el equipo idóneo del Instituto Nacional de las Mujeres, las autoras consideraron evaluar la incorporación de la perspectiva de género en los centros de primera infancia con las siguientes dimensiones: las prácticas pedagógicas y de relacionamiento con niñas y niños, la infraestructura y uso del espacio, el relacionamiento con las familias y la comunidad, y los niveles de incorporación del equipo docente y no docente de la perspectiva. Para la estrategia metodológica se optó por combinar: revisión documental; entrevistas semiestructuradas personales y grupales; observación participante.

El estudio concluye que los niveles de incorporación de orientaciones igualitarias en materia de género en centros de educación y cuidado a la primera infancia son ejes fundamentales del desarrollo en aras de una educación más equitativa. En la misma línea, la inclusión y las garantías sobre espacios seguros e igualitarios evidenció que existe un impacto significativo en las instituciones que afectan el desarrollo en la primera infancia.

En el objetivo 5 referente a Igualdad de género de los Objetivos de Desarrollo Sostenible se propone una agenda en materia de equidad de género e igualdad basado en el potencial transformador de instituciones fuertemente arraigados a estos ideales fomenta la interiorización de estos valores en los primeros años de socialización de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Esto se evidencia en los indicadores presentados por el CEDE (2015) que busca la equidad entre la matrícula y resultados académicos de los hombres y mujeres en cada nivel educativo. Este tipo de antecedentes justifica y refuerza la necesidad del Estado de consolidar una agenda de género capaz de cerrar cada vez más las distancias de las brechas existentes a nivel educativo, social, cultural y económico.

5.1.4 Un estudio exploratorio sobre buenas prácticas en educación inicial en sala multiedad de una escuela rural argentina

De acuerdo con la investigación sobre “buenas prácticas en educación infantil” (Grinóvero, Villamonte y Schierloh, 2019) se presentan resultados focalizados en la experiencia de una escuela rural argentina. El propósito fue construir conocimiento sobre buenas prácticas de enseñanza valoradas por las docentes en el contexto institucional de la escuela rural, constituida por una sala multiedad de nivel inicial y dos aulas plurigrados de nivel primario.

El estudio se realizó mediante observaciones, entrevistas y reuniones de trabajo. Las prácticas escogidas y analizadas en este artículo son: propuestas de alfabetización, articulación a nivel institucional e inclusión de las familias en los procesos. En materia de resultados, los hallazgos principales sugieren que son buenas prácticas de educación rural de la infancia las que favorecen aspectos como la ampliación de oportunidades de acceso y mejora de las condiciones de producción; el conocimiento de sí y del mundo para el desarrollo de la propia autonomía; el cuidado de los bienes naturales y patrimonio cultural de la humanidad; el ejercicio de los derechos y la integración social igualitaria; la relación con el saber en todas sus dimensiones (culturales, científicas, artísticas, políticas, entre otras); y que propendan a mejorar las condiciones de vida de los sujetos y las sociedades en que se desarrollan (Grinóvero et al., 2019).

En relación con lo anterior, es importante señalar la propuesta de Vygotsky (1979), la cual indica que antes que dejar hacer y esperar el nivel de desarrollo, se realiza un andamiaje bajo la zona de desarrollo próximo.

Este estudio concluye que la educación de la infancia debe favorecer (i) la ampliación de oportunidades de acceso y mejora de las condiciones de producción; (ii) el conocimiento de sí y del mundo para el desarrollo de la propia autonomía; (iii) el cuidado de los bienes naturales y patrimonio cultural de la humanidad; (iv) el ejercicio de los derechos y la integración social igualitaria; (v) la relación con el saber en todas sus dimensiones (culturales, científicas, artísticas, políticas, entre otras); y, (vi) que propendan a mejorar las condiciones de vida de los sujetos y las sociedades en que se desarrollan; lo anterior en correspondencia con las buenas prácticas que se deberían tener en la educación infantil (Grinóvero, Villamonte, y Schierloh, 2019).

Finalmente, en las buenas prácticas analizadas, las docentes y directora de la escuela rural, toman decisiones que se orientan en estos sentidos, porque tienen como horizonte mejorar las condiciones de vida de los participantes y las sociedades en que se desarrollan. Aunque se trata de una meta que no podrá ser concretada solo por la institución educativa, sino que depende de la articulación de políticas y prácticas pertenecientes a las dimensiones sociales y culturales.

5.1.5 *Buenas prácticas de atención y educación en la primera infancia en Centroamérica y República Dominicana.*

La Red para la Lectoescritura Inicial en Centroamérica y el Caribe (RedLEI) desarrolló una investigación para contribuir a cerrar la brecha de conocimiento sobre el estado de la educación en la primera infancia de la región. El estudio analizó las políticas y programas existentes de Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y República Dominicana para responder la siguiente pregunta: *¿Cuál es la alineación entre la evidencia investigativa sobre calidad de la educación de la primera infancia, las políticas de la región y su implementación?*

Para esto, se tuvieron en cuenta ensayos de revistas indexadas a nivel mundial, latinoamericano, centroamericano y de la República Dominicana para identificar buenas prácticas en ocho dimensiones, relacionadas con la educación infantil desde una perspectiva de derechos (Nanne et al. 2022).

La revisión documental muestra algunas buenas prácticas y recomendaciones desde la experiencia en la región y por cada una de las dimensiones:

- **Dimensión Ambiente político y financiero:** sobre la gestión institucional se destacan los esfuerzos por contar con una entidad líder para garantizar la colaboración interinstitucional y la existencia de un ente regulador a todos los que presten el servicio (público, privado, de lucro, sin lucro). En relación con el financiamiento, se recomienda que las inversiones estén a cargo del gobierno y no dependan de alianzas público-privadas o cooperación internacional, un reto pendiente aún en Colombia. Respecto a la inclusión y equidad, se resalta nuevamente la tendencia hacia la gratuidad y la atención universal, con un énfasis en la educación no discriminatoria.

En el análisis de esta dimensión se incluyen también consideraciones sobre los idiomas de instrucción, que deberían ser múltiples y comprensibles por las familias, esto se relaciona

principalmente con la tendencia en América Latina de que los programas bilingües (lenguas étnicas y español) tengan generalmente baja cobertura y menor calidad que los programas monolingües, esto afecta específicamente a los grupos étnicos minoritarios cuya primera lengua no es el español y quienes pueden encontrar en ello una barrera de acceso al sistema.

Finalmente, sobre el tiempo escolar y duración de la jornada se sugiere tener en cuenta las responsabilidades laborales de las familias, además se recomienda determinar el tiempo en la escuela según la edad y que esta aumente progresivamente en las diferentes etapas de desarrollo, pues es necesario no afectar la formación de vínculos de los niños y niñas con el cuidador primario.

- **Dimensión Supervisión, monitoreo y acompañamiento:** se sugiere la creación un registro único de identificación para cada niño o niña en el sistema con el fin de hacer seguimiento individualizado. Se aboga por la creación de institucionalidad para la rendición de cuentas y la toma de decisiones basado en resultados, en esta misma línea se sugiere la habilitación de sistema de denuncia ciudadana ante el cierre o falta de prestación de servicios en un programa educativo. Finalmente, los hallazgos en esta dimensión además invitan a realizar un proceso de acreditación de los programas para la primera infancia para mejorar la calidad.
- **Dimensión Enseñanza-aprendizaje, currículo:** sobre este tema se identifican tres sugerencias principales. Primero se aboga por un currículo flexible que responda a las realidades diversas de los territorios, algunos elementos a considerar como mínimo en su diseño incluyen: metas claras de aprendizaje, recursos de enseñanza y aprendizaje, tiempos de la jornada, rol docente y las características de evaluación. A este respecto, además, el currículo debe fomentar los valores diversos para atender contextos multilingües y multiculturales. Segundo, la educación preescolar debe ser de carácter obligatorio, la experiencia internacional muestra que esto promueve la cobertura y la universalización aumentado así las tasas de matrícula. Tercero la evaluación debe ser de corte cualitativo, cotidiano y lo multidisciplinar e involucrar a las familias, sobre esto último, por ejemplo, el desarrollo de las habilidades de alfabetización debe recibirse en la lengua materna donde la familia tiene un rol central.
- **Dimensión Capacidad del personal, liderazgo y gestión:** en relación con esta dimensión se sugiere tomar en cuenta que la formación docente propicia para atender la educación en la primera infancia debe considerar necesariamente la formación inicial de los maestros, la capacitación continua, el desarrollo de la carrera docente y la oferta y características de los programas de formación de maestros.

El personal directivo en este nivel educativo debe mostrar liderazgo relacionado específicamente con sus capacidades pedagógicas, de gestión y de administración. En relación con la gestión educativa, la experiencia de países exitosos muestra que la orientación sistemática de los maestros más experimentados hacia aquellos noveles es fundamental, además esto permite una evaluación docente más próxima y decisiones más consientes sobre docentes que permanecen, se promueven o reciben apoyo.

Un punto relevante en este análisis involucra los salarios competitivos, un sistema de beneficios, así como el reconocimiento de la profesión docente ya que esto puede evitar la alta rotación de maestros y su desertión, asuntos que afectan negativamente la calidad y continuidad del proceso educativo. El sistema de incentivos entonces resulta fundamental, y debe contemplar por lo menos, recompensas profesionales, como promoción en la carrera docente y una cultura laboral constructiva, rendición de cuentas e incentivos financieros.

Finalmente, la experiencia internacional muestra que existen unos requisitos mínimos para el ejercicio de la profesión docente, muchos de los vinculados con el quehacer del gobierno. Las sugerencias en este aspecto se centran en: cerrar instituciones de formación de maestros de baja calidad (cuando estas dependen del gobierno), establecer centros universitarios de carácter nacional para la formación de maestros, contar con un sistema de becas para impulsar los pregrados en pedagogía en los mejores estudiantes y elevar los requerimientos de acreditación de instituciones de educación superior.

- **Dimensión relaciones socio afectivas:** el componente socioafectivo es especialmente importante en los primeros años de educación. La recisión documental de Nanne et al (2022) identifica dos formas de incluir este componente en el currículo, por un lado, la educación y el desarrollo de la inteligencia emocional para potenciar el razonamiento afectivo, por el otro, el aprendizaje emocional y social. La formación de docentes debe incluir también el componente socioafectivo para que estos lo incorporen en la práctica pedagógica. El entorno, los recursos y materiales educativos deben responder a la diversidad y facilitar la exploración de los niños y niñas sobre si mismos y sus compañeros.
- **Dimensión diseño de ambiente y seguridad del aula:** respecto a esta dimensión, se señalan tres aspectos a considerar. Primero, los diseñadores de política deben tener en cuenta la proporción entre cuidadores y niños, se recomienda una relación de un cuidador por cada tres niños en edad de 0 y 11 meses, además de un cuidador por cada ocho niños entre 4 y 5 años. Segundo, es necesario garantizar espacio libre de violencia, abuso físico y sexual. Tercero, los ambientes físicos deben ser seguros y funcionales, por un lado, se deben evaluar los riesgos para que la normativa incorpore la prevención y mitigación de eventuales desastres naturales. Por el otro, es necesario garantizar el acceso a los espacios educativos de personas en situación de discapacidad. Así, el proceso educativo debe estar permeado por espacios físicos que ofrezcan seguridad y bienestar a los niños y niñas para que estos aprendan también a través de la interacción con su medio más próximo.
- **Dimensión familia y comunidades:** en relación con esta dimensión, se ha comprobado que, si bien el colegio y el entorno próximo influyen en el proceso educativo de los niños y niñas a lo largo de su paso por el sistema, lo que ocurre en el hogar y la relación de la escuela con la familia influyen de manera importante la relación de los niños y niñas con el aprendizaje y la enseñanza. Así, la revisión indica que la comunicación entre escuela y familia debe ser continua y respetuosa ya que esta comporta grandes beneficios: provee de contexto a los educadores para entender lo que ocurre en el hogar de los niños y niñas y con esto permite atender de forma pertinente sus necesidades,

asegura la protección de la niñez y genera un vínculo de corresponsabilidad del proceso educativo, además puede fortalecer las habilidades de la familia para la formación en el hogar.

- **Dimensión salud y nutrición:** en este frente, una experiencia exitosa adoptada hace algunos años por Colombia es la implementación de Programas de Alimentación Escolar. La alimentación y nutrición es relevante para los procesos educativos exitosos, por ello en la agenda internacional desde los Objetivos de Desarrollo del Milenio y posteriormente en los Objetivos de Desarrollo Sostenible se ha enfatizado la necesidad de evitar y prevenir la desnutrición, sobre todo en la gestación de las madres y en las etapas tempranas del desarrollo cognoscitivo de los niños y niñas. La revisión documental sugiere garantizar la asistencia alimentaria dirigida a la madre desde el embarazo y en los niños desde su nacimiento hasta los 24 meses, campañas pedagógicas para introducir la importancia de la salud, la higiene y la nutrición en las familias y fortalecer los sistemas locales de salud, promoviendo la vacunación y desparasitación.

La educación alimentaria y nutricional en la infancia también resulta relevante para la adquisición de hábitos saludables y de autocuidado. Los espacios escolares deben contar con la infraestructura adecuada para ofrecer alimentación, generando ambientes agradables y tranquilos, ofreciendo alimentos de calidad y respetando los ritmos y tiempos de ingesta de comida, entre otros.

5.2 Acceso y disminución de deserción escolar, extraedad y repetición.

Sobre el acceso y la disponibilidad a sistema educativo, la revisión de experiencias internacionales muestra, en línea con lo que ha ocurrido en Colombia, que la pandemia del Covid-19 significó un retroceso en los países latinoamericanos. La ya marcada desigualdad actual y sus consecuencias futuras pueden profundizarse por la exclusión de los grupos especialmente vulnerables de los sistemas educativos. Garantizar en adelante aspectos como la conectividad se han vuelto sumamente relevante.

La revisión muestra además que la deserción y el fracaso escolar, pueden verse impulsados por la baja calidad y pertinencia de la oferta educativa, y la manera de evaluar los aprendizajes. En la educación primera, es necesario tener cuenta las condiciones físicas en las que se da el proceso educativo y la evaluación del mismo, así como los métodos de enseñanza y la práctica pedagógica. En el caso de la educación superior, aunque en los últimos 20 años las tasas de cobertura han aumentado y han beneficiado ampliamente a las mujeres, las brechas por ingresos siguen prevaleciendo y la calidad sigue siendo un reto.

5.2.1 *Educación en pausa: una generación de niños y niñas de América Latina y el Caribe están perdiendo la escolarización debido al Covid-19.*

De acuerdo con el Informe Sobre Deserción Escolar de Unicef (2020), en América Latina y el Caribe, durante el 2020 se reportaron más de 11 millones de casos de coronavirus. Con esto, el cierre prolongado de las escuelas ha significado que aproximadamente 137 millones de niños y niñas continúen sin recibir educación presencial. Para cada niño, niña y adolescente, esta pérdida tiene graves implicaciones para su futuro y cada día que transcurrió con las escuelas cerradas tuvo profundas consecuencias para la sociedad en su conjunto. Los datos de Unicef muestran que, en una región caracterizada por altos niveles de desigualdad, el Covid-19 ha exacerbado esta situación en términos de disponibilidad de la educación. Por ejemplo, mientras que tres cuartas partes de estudiantes de las escuelas privadas pueden acceder a la

educación a distancia, solo la mitad de los que asisten a las escuelas públicas tiene la opción de acceder a esta misma educación.

Con esto en mente, los establecimientos educativos deben cooperar de manera sincronizada para poder minimizar los efectos negativos de hechos no previstos como lo fue y es aún la pandemia que empezó en 2020. La deserción escolar se vio fuertemente afectada por factores, no solo de acceso físico, sino también de posibilidades de conectividad por parte de poblaciones de niños, niñas y jóvenes de escasos recursos.

5.2.2 *La repetición escolar en la enseñanza primaria: una perspectiva global*

Asegurar un servicio educativo equitativo y de calidad para todos implica, entre otros, superar la cultura del fracaso instalada en el sistema escolar, la cual afecta particularmente a los sectores pobres. La repetición escolar, de acuerdo con Dari et al. (2019), es un fenómeno extendido en los países en desarrollo, es una de las manifestaciones perceptibles de la inadecuación de los sistemas escolares contemporáneos a las condiciones, posibilidades y necesidades concretas y diferenciadas de la población y, en particular, de esa gran mayoría de alumnos provenientes de los sectores sociales menos favorecidos.

Partiendo del reconocimiento de esta situación, la UNICEF y la Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO se propusieron coordinar esfuerzos a fin de contribuir a una mayor toma de conciencia, una mejor comprensión del problema y estrategias más eficaces para enfrentar el fenómeno de la repetición escolar por parte tanto de los organismos nacionales como internacionales involucrados en la cuestión educativa. En su informe, la Unesco (1996), propone algunas estrategias para enfrentar la repetición. Las evidencias disponibles y analizadas en este estudio permiten formular la hipótesis según la cual los altos índices de repetición en los primeros grados de la escuela primaria dependen en buena medida de la baja calidad de la oferta educativa y de problemas en la manera de organizar y evaluar los aprendizajes básicos. Entre estas estrategias se destacan: las medidas integrales y esfuerzo sostenido; la construcción de un “mapa” de la repetición, donde se identifiquen aspectos claves de esta situación; estimar costos y aumentar la eficiencia, para poder controlar la manera en que la repetición y sus efectos negativos pueden ser minimizados y definir prioridades.

En síntesis, las estrategias pueden estar orientadas hacia (i) mejorar las condiciones materiales bajo las cuales se lleva a cabo el proceso pedagógico, a fin de proporcionar un ambiente adecuado para el aprendizaje y compensar eventuales déficits que el alumno lleva a la escuela (espacios físicos; equipamiento; materiales didácticos; incentivos; educación preescolar; etc.); y, (ii) mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de que el alumno pueda desarrollar plenamente sus potencialidades (docentes capacitados; métodos de enseñanza adecuados; diferentes criterios de organización y evaluación del aprendizaje; etc.) (Unesco, 1996).

5.2.3 *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales.*

El acceso a las instituciones educativas ha sido un tema de fuerte debate en las últimas dos décadas, particularmente al tener en cuenta el creciente número de personas (estudiantes y no estudiantes) a las que afectan y su papel central para el desarrollo social y económico de las naciones. Si bien el acceso se ha expandido en muchos países, como resultado, por ejemplo, de acuerdo con Combet (2018) del apoyo a las

políticas nacionales, los aspectos que entran en el ámbito de la equidad, la calidad y el desempeño de las instituciones educativas siguen siendo un área de preocupación. La Unesco en su informe “Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales.” señala algunos aspectos clave sobre el acceso universal a la Instituciones de Educación Superior a nivel mundial en las últimas dos décadas, incluyendo algunos factores impulsores y barreras (Unesco, 2020):

1. El acceso universal a la educación superior en las últimas dos décadas ha aumentado en general en todas las regiones. Entre 2000 y 2018, la tasa bruta de matriculación (TBM) en la educación superior mundial aumentó del 19% al 38%. En el mismo período, la TBM de los hombres aumentó del 19% al 36%, mientras que la de las mujeres fue del 19% al 41%. Por lo tanto, las mujeres han sido las principales beneficiarias del aumento del acceso a la educación terciaria.
2. El acceso universal a la educación superior no es solo un derecho humano, sino también un componente clave del desarrollo social y económico, que genera más oportunidades para los grupos desfavorecidos de la sociedad y contribuye a una fuerza laboral más educada.
3. Los más importantes impulsores del aumento del acceso a la educación superior en los últimos 20 años incluyen: el desarrollo económico de las naciones y, en consecuencia, el aumento de las aspiraciones de las clases medias para acceder a la educación terciaria, el crecimiento de las instituciones privadas y la expansión de las instituciones a distancia.
4. Las desigualdades en el acceso a la educación superior persistieron durante las dos últimas décadas. Obstáculos como la pobreza, las situaciones de crisis y emergencia, las altas tasas de matrícula, los exámenes de ingreso, la movilidad geográfica y la discriminación plantean desafíos continuos en las comunidades marginadas para acceder a la educación terciaria.
5. Si bien el efecto de un mayor acceso a la educación superior sobre el desempeño y la calidad de las instituciones y de la educación que se ofrece es difícil de evaluar, se pueden observar algunos patrones correlativos relacionados con la equidad: mientras que durante los últimos veinte años el acceso de las mujeres a la educación superior ha aumentado considerablemente en todo el mundo, el aumento del acceso a las IES en las últimas dos décadas difiere mucho según el nivel de ingresos, siendo el grupo de ingresos medios altos el que más se beneficia.
6. La educación superior sigue estando fuera del alcance de muchas de las personas más pobres del mundo. Como tal, los países deben desarrollar mecanismos nacionales y estrategias sólidas para evaluar continuamente el progreso y asegurar la inclusión de los más desfavorecidos.
7. Las instituciones de educación superior deben desarrollar estrategias para reducir la brecha entre la matrícula y la graduación, especialmente entre los grupos desfavorecidos, y reforzar la recopilación de datos sobre las tasas de culminación para ofrecer un escenario claro de retención.

5.3 Ampliación de jornada escolar

En relación con el tiempo y la ampliación de la jornada escolar y en línea con lo presentado sobre la educación inicial, las experiencias internacionales sobre extensión de la jornada señalan la importancia de analizar el contexto socioeconómico y cultural de los hogares. Además, como lo muestra el caso chileno, el aumento de horas escolar debe guardar relación con las prácticas pedagógicas, los recursos disponibles para

maestras y maestros, para tener un impacto positivo sobre la calidad. La implementación de tiempo complementario a la jornada escolar muestra resultados positivos en el desempeño académico, como el caso peruano, en el que se incluyó acompañamiento y refuerzo pedagógico para la población estudiantil por parte de maestras y maestros, así como la inclusión de tecnologías en prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Desde la experiencia de la capital, Bogotá D.C. viene implementando en los últimos años para mejorar la calidad de la educación y disminuir las brechas de equidad que existen en el sistema educativo colombiano, la implementación de estrategias de ampliación del tiempo escolar, las cuales son consideradas como una importante oportunidad para atender con programas de alto impacto a los estudiantes del sector educativo oficial en condiciones deficitarias o de vulnerabilidad, según sus necesidades y contextos. Estas estrategias no solo brindan mayor tiempo de atención en la escuela, lo que permite fortalecer los procesos de aprendizajes y aumentar las posibilidades de cuidado, sino que también amplían las posibilidades de acceso a otros beneficios y experiencias pedagógicas asociadas al deporte, la tecnología, la cultura, el arte y la convivencia; conocimientos y saberes indispensables para la vida.

5.3.1 El tiempo y el aprendizaje escolar: la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile.

Este artículo realiza un abordaje analítico en donde expresa, a través de distintos autores, la importancia del tiempo como objeto de políticas de educación en América Latina y su impacto en el aprendizaje de los alumnos, con el fin de sustentar esta premisa, los autores presentan la política de extensión de la jornada escolar en Chile, en donde se implementaron cambios en torno a la cantidad y la organización del tiempo en la escuela, así como en las prácticas de enseñanza, las actividades estudiantiles y las relaciones tanto adentro como afuera de la escuela. Los análisis se realizaron en torno a las variables de eficacia e impacto en el aprendizaje, al respecto, se concluyó que el aumento cuantitativo en el número de horas escolares debe ser proporcionales a las estrategias, prácticas pedagógicas y los recursos disponibles para los docentes, para tener un impacto positivo en la calidad educativa (Martinic, 2015).

5.3.2 Sobre la extensión de la jornada escolar en Uruguay: ocho supuestos de la política educativa en debate.

Este estudio toma la propuesta pedagógica de escuelas de tiempo completo como una estrategia para mitigar las diferencias académicas en la población escolar de menor estrato socioeconómico, las variables a evaluar fueron la escolarización y las oportunidades de vida.

Los resultados obtenidos de esta investigación empírica sugieren una redirección de la propuesta al enfocarse en el desarrollo integral de la persona comprendiendo los aspectos individuales, sociales, familiares y comunitarios de los menores, interviniendo así en la desigualdad social. Esta propuesta resulta ser un insumo importante en términos de políticas públicas, sin embargo, esto no necesariamente se traduce en la transformación de vida y oportunidades educativas para la población infantil más vulnerable. Es preciso señalar que se hace necesario enfatizar la distribución de capital cultural y establecer estrategias que respondan a las diferentes demandas, este sistema educativo no debe pensarse como un medio para aislar al niño de otros entornos de formación, sino como una propuesta pedagógica que parte de su formato escolar, hábitos institucionales y creencias que circulan sobre lo que es la escuela (Llorens, 2014).

Como síntesis de lo anteriormente expuesto, se puede concluir que la implementación de este tipo de propuestas debe basarse en las necesidades de cada población y no convertirse en un programa estándar. En línea con el contexto nacional colombiano, la ampliación de jornadas más extensas debe estar acompañada de garantías en términos de calidad y accesibilidad.

5.3.3 *Modelo de servicio educativo: Jornada escolar completa para las instituciones educativas públicas del nivel de educación secundaria.*

Este documento de política pública presenta un proyecto de implementación de la *jornada escolar completa* para las Instituciones Educativas Públicas de secundaria. La propuesta pedagógica de la *jornada escolar completa* se enmarca en el enfoque de competencias y contempla dos ejes de intervención: El acompañamiento al estudiante y el apoyo pedagógico a los profesores. El acompañamiento al estudiante tiene dos componentes: la atención tutorial integral y la estrategia de reforzamiento pedagógico. El apoyo pedagógico a los profesores también cuenta con dos componentes: herramientas pedagógicas e Integración de tecnologías al proceso de enseñanza-aprendizaje (Agüero, 2016).

El estudio realizado tuvo como objetivo evaluar el impacto de la *jornada escolar complementaria*, la investigación fue de corte estadístico, tomando mediciones no aleatorias con el fin de medir el impacto, la implementación inició en el año 2015 en mil escuelas de Perú y los resultados obtenidos de esta investigación concluyen que los niveles de aprendizaje mejoraron durante el primer año de implementación, presentando un aumento del rendimiento académico entre el 14% y 23%, también se concluyó que el impacto fue mayor en colegios ubicados en los distritos más pobres. Por otra parte, este mejoramiento en el rendimiento académico se presentó principalmente en el área de matemáticas, sin embargo, los alumnos presentaron menor confianza en sí mismos en el área de comunicación (Agüero, 2016).

5.4 **Mejoramiento de la calidad de la educación**

La calidad de la educación tiene que ver con su pertinencia y relevancia, así los saberes, deben ser útiles para el desenvolvimiento de los niños, niñas y jóvenes en la comunidad y en la ciudad. Sobre este aspecto, la revisión realizada señala que es relevante, como lo indica la experiencia finlandesa, que el estudiante esté en el centro del sistema educativo, que el ambiente escolar sea acogedor, que los ritmos de aprendizaje se adapten a los tiempos de los estudiante y que permitan identificar barreras y trastornos en los niños, niñas y jóvenes, que exista algún grado de libertad en la elección del plan de estudios y que las condiciones físicas y materiales de las escuela contemplen las herramientas digitales. Se resalta también la importancia de la descentralización en el diseño de los currículos locales y el llamado a la participación de los docentes en los planes de estudio.

Respecto a cómo se debe evaluar la calidad en la educación, la experiencia internacional muestra que se ha intentado pulir los instrumentos e indicadores de evaluación, las pruebas de rendimientos siguen siendo instrumentos frecuentemente usados, sobre todo con el fin de hacer comparaciones objetivas entre regiones y países. Sin embargo, el llamado es implementar sistemas de evaluación que permitan definir líneas de acción para los niveles locales y que retroalimenten el proceso además de permitir la toma de decisiones a autoridades de política pública, directivos, docentes, entre otros.

5.4.1 *El nuevo Curriculum Educativo en Finlandia*

Esta experiencia engloba los diferentes resultados definidos en el factor, desde la definición de aprendizajes y el desarrollo de capacidades socioemocionales, pasando por los ambientes de aprendizaje y escenarios de participación colectiva para incidir en la toma de decisiones sobre la educación. La experiencia de construcción y actualización de Finlandia se perfila como una buena práctica por los efectos que tiene en términos de la integración de los diferentes actores de la comunidad educativa para garantizar que todas y todos aprendan. Para esto, se define desde el principio un buen ambiente de aprendizaje (Halinen, 2018).

Entre los elementos que se resaltan de la experiencia, se encuentran que (i) el alumno esté en el centro del sistema educativo; (ii) proveer un medio ambiente cálido y acogedor; (iii) los ritmos de aprendizaje estén adaptados a los y las estudiantes; (iv) se detecten las barreras y de trastornos de aprendizaje; (v) se brinde la atención pertinente a las y los alumnos; (vi) los alumnos sean activos y estén comprometidos; (vii) haya libertad de elección, en los estudiantes construyen su plan de estudios; (viii) se evalúe motivando al estudiante, valorando más lo que sabe el alumno que lo que no sabe y eliminando el carácter competitivo; y, (iv) todas las escuelas cuenten con herramientas digitales versátiles disponibles, incluyendo software para trabajar con texto, números e imágenes, así como para aprender sistemas de gestión.

Por otra parte, se sugiere que los docentes sean participantes activos en el diseño de los currículos locales, así como entornos y cursos de aprendizaje, también, deben evaluar tanto su propia enseñanza como los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Además, se debe procurar una descentralización en la toma de decisiones sobre el currículo, lo cual ofrece una flexibilidad en la toma de decisiones a nivel local y permite que los docentes respondan al contexto local, como la situación de la pandemia en cada zona o ciudad.

Finalmente, los resultados de Finlandia en pruebas PISA 2018 los estudiantes de 15 años valoraron con 7,6 su nivel de satisfacción con sus vidas (escala de 1-10) lo que permite identificar que, tanto en satisfacción como en aprendizajes, el país sobresale.

5.4.2 Dimensiones sobre las que debería recaer la evaluación de la calidad educativa

De acuerdo con el *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia* (Unicef, por sus siglas en inglés), existe consenso respecto a que las dimensiones básicas sobre las que debería recaer la evaluación de la calidad educativa son: (i) los estudiantes, es decir, su salud, alimentación y disposición para participar y aprender, así como el apoyo para aprender que reciben de sus familias y comunidades; (ii) los entornos de aprendizaje, es decir, si son saludables, seguros, proyectores y si cuentan con los recursos e instalaciones adecuadas; (iii) el contenido reflejado en los currículos y los materiales relevantes para la adquisición de habilidades básicas y habilidades para la vida; (iv) los procesos mediante los cuales los docentes usan enfoques de enseñanza y evaluación centrados en el niño; y, (e) los resultados, es decir, los conocimientos, habilidades y actitudes esperados de acuerdo con los objetivos nacionales de educación y las demandas de la sociedad (Unicef, 2000).

5.4.3 Recomendaciones para la organización de indicadores sobre calidad educativa

Dado que la lista de indicadores propuestos para la evaluación de la calidad educativa puede ser muy amplia y que su aplicabilidad depende del contexto en el que se den los procesos educativos, los investigadores recomiendan formular sistemas que permitan organizarlos de acuerdo con dichas particularidades y que provean una mirada amplia de aquello que se busca evaluar. García (2010), enumera algunos tipos de

modelos de evaluación educativa, entre los que se encuentran los modelos sistémicos. De acuerdo con esta autora, los modelos sistémicos se caracterizan por abordar el análisis de los insumos, la estructura, el proceso y los resultados, y pone como ejemplo de la organización de indicadores el modelo de Corvalán (2000), según el cual los sistemas de educación deben ser eficientes, efectivos, equitativos y de calidad, y, por lo tanto, para su evaluación se deben considerar el contexto en el que se desenvuelve la educación (demográfico, social y económico), los recursos invertidos en educación (humanos, materiales y financieros), el alcance de la educación (acceso, cobertura y participación), el funcionamiento de la educación (eficiencia interna), la equidad en las oportunidades educativas, y los resultados de la educación (logro académico e impacto social). La organización de indicadores resulta útil para ver las posibles relaciones entre los elementos que se definan dentro de los sistemas de evaluación de la calidad educativa.

5.4.4 Características que deben tener los sistemas de evaluación de la calidad educativa y utilidad de su formulación

De acuerdo con Arancibia (1997), cualquier sistema de evaluación debe contar con seis características principales: (i) una clara definición de las metas; (ii) una clara diferenciación entre los fines y los medios; (iii) la formulación de modelos conceptuales para explicar de las relaciones entre los medios y los fines; (iv) una perspectiva de largo plazo; (v) estabilidad de los programas educativos para que efectivamente se evalúe la relación medio-fin; y, (vi) una clara identificación de las instancias de toma de decisión. Así mismo, estos sistemas deben aplicarse periódicamente y de forma continua, proveer información de los sistemas educativos como un todo, es decir, incluir mediciones del aprendizaje y de los contextos de los estudiantes para poder aterrizar la toma de decisiones, y divulgar sus resultados con diferentes audiencias. Este último punto es particularmente importante teniendo en cuenta que este tipo de evaluaciones provee información respecto a tres elementos distintos, el desempeño del sistema educativo, el desempeño de los estudiantes y las instituciones educativas, y la efectividad de políticas para el mejoramiento de la calidad educativa.

Al respecto, la Unesco (2008) menciona que, si bien las pruebas de rendimiento resultan útiles para dar una visión de la educación en cada país y permitir su comparación con otros países, esa información no es suficiente para definir líneas de trabajo claras en escalas intermedias y locales de acción como lo requieren los municipios y las instituciones educativas. Para la Unesco (2008), los sistemas de evaluación de la calidad educativa aportan información para la toma de decisiones en diferentes escalas, de al menos cuatro públicos diferentes: autoridades, directivos, docentes y familias.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de sistemas de evaluación de la calidad educativa, los cuales incluyen las aproximaciones de Ecuador, Cuba, México, España, Francia y la Federación latinoamericana de colegios jesuitas, los cuales abordan las dimensiones descritas anteriormente, y organizan sus sistemas de indicadores atendiendo a las particularidades de sus contextos y de sus sistemas educativos.

- ***Sistema Nacional de Evaluación y Rendición de Cuentas de Ecuador***

El *Sistema Nacional de Evaluación y Rendición de Cuentas* propuesto por el Ministerio de Educación de Ecuador (2008), se basa en la consideración de que la calidad educativa abarca como aspectos fundamentales la pertinencia (educación de acuerdo con las necesidades de los estudiantes), la relevancia (educación de acuerdo con las necesidades sociales), la eficacia interna (aprovechamiento óptimo de la educación por parte de la población), la eficacia externa (correspondencia entre resultados y objetivos de la educación), la suficiencia (recursos necesarios y adecuados), eficiencia (uso óptimo de los recursos), la

equidad (búsqueda de igualdad con base en el reconocimiento de las diferencias), y el impacto (contribuciones duraderas de la educación a la sociedad).

Teniendo en cuenta estos atributos, se asume que un sistema educativo es de calidad cuando: (i) define un currículo que responde a las circunstancias de los estudiantes y la sociedad; (ii) logra que los estudiantes accedan a las instituciones educativas, permanezcan en ella y alcancen los objetivos de aprendizaje definidos en los tiempos previstos para ello; (iii) logra que los aprendizajes sean asimilados y se traduzcan en una vida adulta plena; (iv) cuenta con los recursos suficientes y los usa de manera eficiente; (v) tiene en cuenta la situación de cada estudiante e institución educativa y ofrece apoyos de acuerdo con sus necesidades para garantizar que todos alcancen los objetivos definidos; y, (f) tiene un programa de mejoramiento de la educación inicial y continua de forma sistemática y permanente (Ministerio de Educación de Ecuador, 2008).

Este sistema de evaluación tiene como objetivo general determinar la calidad de la educación ofertada por el Sistema Nacional de Educación, con el fin de mejorar su funcionamiento, y como objetivos específicos: determinar la calidad de la gestión del Ministerio de Educación, de las instituciones educativas, del desempeño docente, del desempeño de los estudiantes y del currículo nacional. Para ello, se definieron tres tipos de estándares educativos: (i) de contenido, los cuales abarcan aquello que los docentes deben enseñar y que los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer de acuerdo con el momento de su vida escolar en el que se encuentren; (ii) de desempeño, los cuales abarcan lo que los estudiantes deben demostrar en cada disciplina; y, (iii) de oportunidades de aprendizaje, los cuales abarcan la naturaleza de los programas equipos y otros recursos a disposición de los estudiantes (Ministerio de Educación de Ecuador, 2008).

De allí que se encuentre estructurado en los siguientes cuatro componentes: (i) evaluación de la gestión del Ministerio de educación y de las instituciones educativas; (ii) evaluación del desempeño docente en ejercicio; (iii) evaluación del desempeño del estudiante; y, (iv) evaluación del currículo; y que reconozca como ámbitos de influencia de la gestión: los que corresponden al nivel superior, es decir, al Ministerio de Educación, las subsecretarías y las direcciones nacionales; los que corresponden a un nivel intermedio, es decir, a las direcciones provinciales; y los que corresponden a las áreas de ejecución, es decir, las instituciones educativas (Ministerio de Educación de Ecuador, 2008).

- ***Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE) de Cuba***

El Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE) de Cuba, parte de la idea de que recibir una educación de calidad y ser evaluados e informados respecto a la calidad de dicha educación son derechos fundamentales de los seres humanos; se define como *«el conjunto de metodologías de evaluación educativa que se conectan entre sí con el propósito de diagnosticar y valorar el funcionamiento del Sistema Educativo Nacional y, sobre la base de lo anterior, contribuir a su perfeccionamiento»*; y abarca elementos relacionados con los productos, los procesos, los contextos y los insumos de la educación (EcuRed, 2019).

De acuerdo con Torres, García, Lorenzo y Bauza (2010), el SECE abarca la evaluación de los siguientes siete ámbitos del sistema educativo: (i) el rendimiento educativo de los estudiantes; (ii) la formación de los valores morales de los estudiantes; (iii) el desempeño de los docentes; (iv) el desempeño de los directivos de escuela; (v) la actividad educativa de la familia; (vi) las instituciones educativas; y, (vii) algunos indicadores educativos. Cabe anotar que, según estos autores, la esencia de este sistema de evaluación radica en su capacidad explicativa de las dificultades detectadas. Finalmente, Torres et al. (2010) sugieren que la

información derivada de este sistema de evaluación es utilizada por la comunidad para solventar los obstáculos identificados, aprovechando las fortalezas del Sistema Educativo Cubano.

- ***Modelo sistémico de evaluación de la calidad educativa de México***

El *Modelo sistémico de evaluación de la calidad educativa* propuesto por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) cuenta con cuatro componentes: contexto, planeación, necesidades sociales y desempeño observado. Este modelo abarca las dimensiones de calidad de relevancia, eficacia, eficiencia, equidad, suficiencia e impacto, y, por lo tanto, parte de la idea de que un sistema educativo es de calidad si está comprometido con una dinámica permanente de mejora dirigida a: (i) eliminar las barreras que limitan la asistencia de todos los niños y jóvenes a las instituciones educativas; (ii) asegurar que las instituciones educativas estén bien equipadas respecto a infraestructura y materiales educativos; (iii) contar con docentes y directivos preparados; y, (iv) contar con programas educativos relevantes para el desarrollo del país, que sean pertinentes y significativos para los estudiantes, con el fin de garantizarles el derecho de aprender (INEE, 2018).

El *contexto* brinda una mirada general de las condiciones de bienestar socioeconómicos en las que se desenvuelven los sistemas educativos y abarca el espacio socioeconómico y geográfico en el que se ubican los estudiantes, junto con las variables externas que influyen en el sistema educativo y que resultan de la interacción entre este sistema y otros sistemas sociales como la familia y el trabajo. Las *necesidades sociales* abarcan el conjunto de expectativas, aspiraciones y necesidades de la sociedad a las que el sistema educativo debe responder. La *planeación* hace referencia a los momentos en los que se precisan las metas de aprendizaje, los planes y los programas de estudio, los planes de formación docente y de desarrollo escolar, las estrategias pedagógicas y las reglas y procedimientos administrativos que deben llevar las autoridades educativas para alcanzar las metas educativas propuestas. Por último, *el desempeño observado* hace referencia a los insumos con los que opera el sistema educativo y las instituciones, y los procesos pedagógicos y organizacionales efectivamente implementados (INEE, 2018).

Finalmente, para abordar las dimensiones de calidad mencionadas y los componentes del sistema, el INEE ha diseñado un Sistema de Indicadores Educativos (SIE) los cuales se organizan en cinco apartados: contexto social, agentes y recursos, acceso trayectoria, procesos educativos y gestión, y resultados educativos (INEE, 2018).

- ***Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (SEIE) de España***

El sistema educativo en España se evalúa mediante el *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación* (SEIE), la realización de evaluaciones externas de diagnóstico de final de etapa, y mediante la participación en proyectos internacionales de evaluación de la educación. De acuerdo con el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (2019), el SIEI proporciona información relevante que contribuye a la evaluación de qué tan eficiente y eficaz es el sistema educativo y, por lo tanto, a la toma de decisiones de las instituciones educativas y, en general, las instancias implicadas en la educación. Actualmente, este SEIE se encuentra conformado por 17 indicadores y 21 subindicadores agrupados en tres dimensiones: escolarización y entorno educativo, financiación educativa, y resultados educativos.

Con base en estos indicadores se elaboran informes territoriales que cada comunidad autónoma puede complementar con los indicadores propios que haya desarrollado sobre variables contextuales, recursos,

procesos y resultados del sistema educativo. De manera similar, esta información puede ser complementada con los resultados de las evaluaciones de los centros educativos y de la función docente y directiva que diseña cada comunidad autónoma.

- ***L'état de l'École (Estado de la escuela) de Francia***

De manera similar a España y otros países europeos, desde los años 90, Francia ha venido desarrollando un sistema de indicadores para evaluar su sistema educativo. Estos indicadores se caracterizan por hacer referencia a aspectos estructurales y de largo plazo y por permitir hacer comparaciones internacionales y territoriales. Anualmente, el *Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse* publica una síntesis de estos indicadores mediante la publicación *L'état de l'École*. En 2019, esta publicación abarcó 30 indicadores que giran en torno a cuatro aspectos principales, estudiantes, inversión, logros de los estudiantes y caminos, orientación e integración (*Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse*, 2019).

En la categoría *estudiantes* se incluye información sobre los contextos escolares, es decir, tasas de escolarización, trayectoria escolar y aprendizaje, educación para estudiantes con discapacidad, educación prioritaria y clima escolar; en la categoría *inversión* se incluye información relacionada con los recursos financieros y humanos y las condiciones de recepción de los estudiantes, por ejemplo, gastos en educación por nivel educativo y salarios de los docentes; en la categoría de *logros de los estudiantes* se incluye información sobre los logros de los estudiantes en evaluaciones nacionales e internacionales, es decir, evaluaciones tempranas, y de habilidades en ciencias y lectura al final de cada nivel educativo; y, en la categoría *caminos, orientación e integración*, se incluye información sobre los caminos hacia la integración profesional y abarca aspectos como, por ejemplo, aprobación de exámenes, nivel educativo de la población, e integración profesional de los jóvenes (*Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse*, 2019).

- ***Federación latinoamericana de colegios jesuitas (Flacsi)***

En esta investigación se buscó formular un sistema que permitiera evaluar y mejorar los resultados de los centros escolares que pertenecen a la Flacsi. Como resultado se identificó que dentro de un sistema de esta índole es necesario tener en cuenta: el propósito educativo, la complejidad del modelo evaluativo, la orientación a la mejora y el incremento en la participación y responsabilidad de la escuela. Adicionalmente, el sistema propuesto permitió movilizar a las instituciones educativas hacia la evaluación de sus propios resultados y relacionarlos con la evaluación al diseño e implementación de planes de mejora, de forma que en los colegios participantes se creó “una cultura de evidencias” y de “sistematización” de las prácticas y procesos desarrollados en estas (Radic, 2017).

5.5 Reconocimiento de la diversidad e inclusión

Sobre este tema, la revisión destaca la importancia de entender el proceso de inclusión como una responsabilidad más allá del sistema educativo y de la diversidad como un insumo para un mejor desenvolvimiento de los niños, niñas y jóvenes en la vida comunitaria. Difundir conocimientos y ambientes educativos en los que la diversidad no solo este presente, sino que se entienda, se valore y se acoja implica centrarse en el desarrollo de competencias socioemocionales y no solo cognitivas y entender de la heterogeneidad como una oportunidad para potenciar enseñanzas y aprendizajes en el contexto de la escuela, entre otros, para lo cual la flexibilidad del currículo es imprescindible.

5.5.1 *Inclusión como clave de una educación para toda la ciudadanía: revisión teórica*

Sánchez y Robles (2014), analizan las diferencias y semejanzas entre integración, interculturalidad, educación inclusiva y diversidad en la educación como claves de una sociedad más multicultural. Se plantean las recomendaciones al respecto de algunas administraciones educativas internacionales y europeas, y en particular se centra la atención, en el caso de España, como país con gran experiencia en alumnado diverso y multicultural, realizando un análisis crítico sobre la actuación en sus aulas en estos últimos años y en la actualidad. Esta investigación presenta los principios básicos y claves metodológicas específicas para propiciar contextos educativos diversos.

Por una parte, educar en la diversidad expresa la manera de educar para una convivencia democrática, donde estén presentes la solidaridad, la tolerancia y la cooperación, dentro y fuera del aula; donde las y los ciudadanos sean capaces de convivir y cooperar con el que es diferente (UNESCO, 2009). A partir de esto, se establecen principios y factores claves para la educación inclusiva como lo son (i) acoger la diversidad; (ii) un currículo más amplio; (iii) enseñanza y aprendizaje interactivo; (iv) enseñanza abierta de espacios y contenidos; (v) el apoyo a los profesores; y, (vi) la participación de los padres (Sánchez y Robles, 2014).

Además, existen factores considerados claves para construir una escuela inclusiva real. De hecho, siguiendo a diversos autores (Anisow, 2000; Ainsow y Miles, 2008; Faro y Vilageliu, 2000; Peña herrera, 2008; Porter, 2000; Sánchez-Teruel, 2009)³⁸ se plantean algunos factores que deben hacer reflexionar sobre lo que es una escuela diversa, estos son: (i) centrarse en el desarrollo de las competencias emocionales y no tanto en las competencias técnicas ni en las cognitivas; (ii) partir de la experiencia y conocimientos previos del profesorado; (iii) tener pleno convencimiento de la necesidad de avanzar hacia una concepción inclusiva de la educación; (iv) utilizar el trabajo cooperativo como instrumento metodológico habitual; y, (v) entender la heterogeneidad como una oportunidad para potenciar el aprendizaje en el alumnado.

5.5.2 *La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad.*

La inclusión también implica reconocer que no todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos poseen capacidades y condiciones iguales. Soto (2003), habla acerca del proceso de integración e inclusión de personas con necesidades educativas especiales al aula. Se señala cómo la sociedad debe involucrarse para hacer de la integración una realidad, y cómo estas experiencias deben posibilitar el que haya estudiantes con NEE incluidos en clases regulares. También, con el fin de construir un proceso de inclusión en ambientes institucionales, este artículo recoge aspectos que deben ser imperativos de acción para las instituciones educativas, sean de primaria o secundaria, y de este modo, ofrecerles a todos los estudiantes, con o sin necesidades educativas especiales, la posibilidad de involucrarse en programas educacionales, y ayudarles a ser parte de la sociedad en diferentes formas: como estudiante, trabajador o miembro de la familia en la cual viven. Este estudio tiene como propósito hacer conciencia social sobre el papel que la institución educativa tiene, sobre todo, en cuanto a proporcionar oportunidades equitativas de progreso a todos los miembros de la sociedad; en un marco de respeto hacia las diferencias.

³⁸ Para mayor información sobre estas obras se puede direccionar al siguiente vínculo
<https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230794003.pdf>

Los resultados de esta investigación plantean las siguientes lecciones sobre la dimensión social de la educación inclusiva. Primero, los procesos de inclusión no corresponden únicamente a la Educación, sino que van más allá. Por lo tanto, es un fenómeno social y comunal que debe partir de las experiencias que se desarrollan en las interacciones de todas las personas que conviven en un contexto. Segundo, estos procesos deben generarse de un análisis de las experiencias que se llevan a cabo desde la educación regular y la puesta en práctica de un currículo para todos; es desde aquí donde debe comprenderse la inclusión, y no necesariamente desde la educación especial, ya que se habla de educación para todos, sin importar cuestiones de etnias, religión, sexo ni condiciones personales o de grupo. Tercero, la inclusión no implica solamente atender a todos los estudiantes en el aula; se trata más bien de comprenderlos, escucharlos y responder a sus necesidades, intereses, características y potencialidades, sin involucrarse en actos de discriminación hacia ninguno de los participantes en el aula. Cuarto, la inclusión debe partir de un análisis real de los procesos educativos que se desarrollan en cada centro educativo, o sea, debe darse un proceso contextualizado de carácter colectivo, en el cual se involucren los padres de familia, los docentes, los directores, los estudiantes y todos los miembros de la comunidad educativa. Por último, la inclusión se convierte en una experiencia que humaniza, donde todos se ven como miembros de una comunidad que comparte sus experiencias en el desarrollo de una sociedad más justa, democrática y solidaria (Soto, 2003).

5.5.3 *Inclusión social y lucha contra la discriminación y transformación de patrones culturales excluyentes por medio de la educación*

La Estrategia de Inclusión Social (EIS), de la comunidad autónoma de Galicia se presenta como una Buena práctica en el sistema de inclusión social y lucha contra la discriminación y transformación de patrones culturales excluyentes. Ya que se evidencia una línea aplicada en las comunidades autónomas españolas basadas en la inclusión en dos líneas: discriminación económica y discriminación cultural (migración, género, entre otros). Dentro de estos programas se resalta el programa EIS, el cual fue implementado en Galicia entre 2014 y 2020, con el objetivo de incluir a la escuela como parte de una iniciativa para promover la inclusión social y luchar contra la pobreza y cualquier forma de discriminación. Este programa de acuerdo con Pizarro et al (2020), es efectivo ya que se basa en 16 líneas de acción envolviendo y mostrando a la comunidad en el rol de cada ciudadano en la segregación y sus efectos para las poblaciones. Este programa ha tenido efectos positivos en los índices de resiliencia académica según Lopez & Garcia (2019), generando que los estudiantes tengan puntajes en las pruebas PISA asociados a inclusión educativa y en estudiantes de menores edades varianzas positivas en áreas de conocimiento de inclusión social, mejores que el promedio del país y situándolos como uno de los dos primeros lugares de mejores desempeños en este país.

Los elementos de buenas prácticas implementados se basan en una educación impulsada en la otredad desde el acceso en edad temprana e implementación de acciones de inclusión en la educación inicial ampliando su cobertura. En segundo lugar, este plan buscó promover la igualdad y desarrollo de la mujer gitana, mediante acciones positivas que compensen la desigualdad real de oportunidades, para ello se implementó (Xunta de Galicia, 2016):

“i) Desarrollo de programas de refuerzo educativo en proyectos de diversificación curricular y alumnado con necesidades de apoyo para mejorar los resultados académicos ii) Trabajar con alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria y abordar sus necesidades y sus intereses profesionales de modo que posibilite el ajuste de los contenidos formativos de la Formación Profesional Básica; iii) Mejorar el volumen de la oferta y accesibilidad a la Formación Profesional Básica, en colaboración con las corporaciones locales y ONGs”

La academia ha planteado que la inclusión es una herramienta para mejorar el rendimiento escolar y su promoción inicia con la formación docente ya que de acuerdo con Calvo (2013), la cualificación docente es un aspecto fundamental de la inclusión ya que permite el análisis y la acción adecuada en el aula por medio de la aplicación de técnicas que permitan la adaptación a los contextos sociales y educativos relacionadas con las vivencias culturales y sociales que se enmarcan en los grupos poblacionales. Además, la cualificación docente de acuerdo con Agasisti & Longobardi (2017), impulsa la resiliencia estudiantil y fomenta los resultados académicos de todos los estudiantes incluyendo a los que corresponden a minorías, por lo que una estrategia eficiente es el fomento de la cualificación docente para la enseñanza.

5.5.4 *Inclusión con enfoque diferencial*

La inclusión social a partir de la educación incita a tener perspectivas diferenciales para promover el acceso a educación de calidad para las poblaciones que han sido discriminadas por diferentes razones como el género, la segregación social y económica por la habitabilidad en calle, la segregación geográfica por su ubicación en zonas de difícil acceso o la edad como barreras en el proceso formativo.

- ***Estrategias Educativas Flexibles (Bogotá Colombia)***

La inclusión educativa contiene la educación para adultos o personas que por distintos factores no lograron concluir su educación básica, en este marco se encuentran las denominadas “Estrategias Educativas Flexibles” las cuales cobran relevancia dado que de acuerdo con la SED (2022), son un programa educativo que posibilita el acceso y la permanencia al sistema educativo de poblaciones que por diversas condiciones abandonaron sus estudios y no culminaron su trayectoria educativa. Dichas estrategias están diseñadas para adecuarse a las condiciones de diferentes poblaciones, principalmente atiende a la población LGBTIQ+ en el Centro de Atención Integral a la Diversidad y de Género (CAIDSG), lugar que permite por su ubicación en la localidad Mártires la vinculación de estas poblaciones a una oferta educativa de primaria y bachillerato en la modalidad de grado anticipado de las poblaciones, permitiendo que a través de los modelos de aceleración del aprendizaje se formen en un menor tiempo y se fomente el emprendimiento y los proyectos de vida (SED, 2019).

Esta política permite a Personas Jóvenes, adultas y mayores que no hayan concluido la formación básica primaria cursar 2 años por periodo educativo, así como aquellos que, teniendo por lo menos 15 años de edad, no han iniciado la básica secundaria. Esta estrategia educativa se adelanta en 59 colegios en jornada nocturna y fines de semana facilitando su acceso con el mercado laboral. Este programa permite así, que las personas que desean concluir sus estudios lo realicen en un menor tiempo.

En el marco de las buenas prácticas implementadas por este programa se encuentra las denominadas “aulas refugio”, las cuales permiten garantizar el derecho a la educación de calidad a las hijas e hijos menores de edad, de mujeres que han sido víctimas de violencias de género por condiciones al interior de las familias o en el contexto del conflicto armado, esto para garantizar la integridad de las mujeres permitiendo la inclusión con una perspectiva de género y la protección a poblaciones vulnerables. En segundo lugar, se encuentran bajo este programa las “aulas hospitalarias” que permiten a menores que han sufrido enfermedades graves vincularse a una educación de calidad, permitiendo que estos no retrasen sus proyectos y aportando a su proyecto de vida. Finalmente, la última práctica exitosa que permite este programa se basa en el programa educativo para menores ofensores en el que se brinda a la educación en el marco del sistema de

responsabilidad penal adolescente con lo que se usa la educación como estrategia de inclusión y reinserción con corte restaurativo.

- ***Por Dignidad. Nadie Sin Hogar (España)***

Este programa se encuentra enmarcado en el cumplimiento de los ODS Fin de la pobreza y hambre cero, en este sentido, la política busca la protección a personas habitantes de calle y se encuentran en el marco de la protección de los derechos de las personas sin hogar y esta se enfoca en: (i) protección de derechos de los niños, niñas y adolescentes; y, (ii) protección a personas adultas. El programa inicia con la protección del menor, con hogares transitorios, refugios u hogares sustitutos, ya que la prevalencia está en la protección de su integridad y salud, como posterior medida se da la inclusión educativa acompañada de un sistema integral de salud física y mental.

Para contar con la articulación interinstitucional y sectorial requerida por estas atenciones de inclusión en España, el programa de inclusión social brinda un acompañamiento integral de salud como clave de recuperación de los derechos de los menores (HEE, 2021).

El programa impulsado Federación de Asociaciones de Centros para la Integración y Ayuda a Marginados para los adultos brinda ayuda temporal a las personas sin hogar con hogares transitorios y alimentación, en materia educativa sus buenas prácticas radican en dos líneas de acompañamiento en las escuelas, visibilizando el problema social y generando inclusión a servicios educativos de formación técnica en función del mercado laboral a las personas para el apoyo de obtención de trabajos.

- ***Programa Nacional de Educación Sexual Integral -ESI (Argentina)***

Este programa es creado con la Ley 26150 en la que se establece el derecho de niñas, niños y adolescentes a recibir Educación Sexual Integral y crea el Programa Nacional ESI, para ser el encargado de garantizar este derecho en las instituciones educativas argentinas. Este programa de acuerdo con el Ministerio de Educación Argentino (2018), tiene como objetivo:

“(i)Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas; (ii) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; (iii)Promover actitudes responsables ante la sexualidad; (iv) Prevenir los problemas relacionados con la salud, en general, y la salud sexual y reproductiva, en particular; y, (v)Procurar igualdad de trato y oportunidades para todas las identidades de género y orientaciones sexuales de las personas.” (Ministerio de Educación Argentino 2018)

En materia de inclusión han permitido que los estudiantes reconozcan su sexualidad sin sesgos y reduciendo la discriminación de las personas de la comunidad LGTBIQ+ al interior de las escuelas por medio de un programa que permite reconocer las diferencias sexuales y sus prácticas desde las edades tempranas.

Así, en materia de buenas prácticas se encuentra su plataforma o caja de herramientas que facilitan su implementación y permite la adaptación al contexto de cada una de las escuelas. De acuerdo con Di Liscia

(2013), el programa ha tenido efectos positivos en la construcción de conocimientos del género, pero su implementación se asocia al compromiso y a los sesgos de género de los implementadores (rectores y docentes).

La *Coeducación* es un término ampliamente utilizado en España, y varios autores e incluso sectores lo han definido. Desde la Alcaldía de Medellín (2022), se refiere: *“a la educación conjunta de dos o más grupos humanos que proceden o hacen parte de distinta etnia, clase social, credo, entre otras características. Es un método educativo que parte del principio de igualdad entre grupos humanos y la no discriminación por razones de procedencia o características físicas, sociales y/o culturales.”*

Por su parte, García (2012) interpreta la coeducación en las instituciones educativas como una tarea que implica la reestructuración normativa en donde se promueva transversalmente el fomento de la igualdad de oportunidades entre ambos sexos. En este marco los docentes deberían aportar a la superación de estereotipos y prejuicios sociales, promover la crítica a las estructuras sociales tales como medios de comunicación que promuevan estas inequidades, así como, apoyar la educación emocional y otras herramientas que permitan a la población infantil reenfocar su visión sobre el sexo opuesto. Por ello y de acuerdo con Palao (2012), la coeducación es una postura para darle fin de la discriminación asociada al sexo en las escuelas por medio una apuesta de convivencia escolar en la que se promueve la eliminación de los estereotipos de género, violencias y discriminación entre sexos, permitiendo superar desigualdades sociales y jerarquías culturales.

Además, la Ley Orgánica 3 del 2020 de España dicta lo siguiente: *“adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, introduciendo en educación secundaria la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista”*.

Teniendo en cuenta los postulados anteriores, y aunado con la visión de García (2020), se considera la coeducación como una buena práctica, ya que se ha iniciado la modificación de la normativa del país para corresponder con la transformación y superación de los estereotipos y estructuras discriminatorias de género, cultura, jerarquía y sexo.

5.6 Formación docente

En cuanto al ámbito docente se presentan experiencias internacionales aplicadas en donde se evidencia la importancia de la formación docente como motor para la promoción del derecho a la educación y el desarrollo humano de la sociedad.

Es menester aclarar que en el mundo la mayoría de los países promueven programas de formación docente en especial en la educación primaria y secundaria (básica y media en Colombia). De acuerdo con la revisión de Yemini, Tibbitts & Goren (2019), existen múltiples enfoques para fomentar la formación docente que pasan por el fortalecimiento de habilidades o capacidades específicas en cuanto a metodologías y áreas del conocimiento, por ejemplo, programas enfocados en bilingüismo o ciencias ambientales. Sin embargo, sus efectos o variables de éxito de acuerdo con Ingvarson & Rowley (2017), y su revisión para 17 países, el éxito de un programa de formación docente no se puede medir por su cobertura o niveles de formación obtenidos, por los profesores cualificados, ya que en general sus resultados macroeconómicos podrían ser marginales, por ello en agregados, los resultados positivos potenciales de acuerdo con Ries (2016), pueden

verse en su relación con variables como el PIB per cápita y el índice de desarrollo humano, por los resultados otorgados en dos líneas en bienestar laboral y resultados académicos de los estudiantes.

5.6.1 *Educated Romania (Rumania educada)*

En Rumania desde la reforma de 1994, la formación docente de calidad es el centro de los resultados académicos y el principal esfuerzo del ministerio de educación de este país, el programa es permanente e incluye. En primer lugar, una articulación en la educación terciaria (en Colombia educación superior) a través de cursos y programas de formación a profesionales de múltiples áreas del conocimiento quienes desean enseñar. Además, se fomenta la praxis por medio de dos años de práctica en pedagogía acompañadas de Casas de personal docente. En segundo lugar, un incentivo monetario en el salario a aquellos docentes que realicen estudios formales (en escuelas reconocidas por la Unión Europea) de manera periódica se verá bonificado su esfuerzo en su formación, lo cual implica que los docentes se encuentren en permanente formación gracias a los incentivos monetarios. En tercer lugar, se encuentra la articulación con empresas “Tech”³⁹ para promover en todos los niveles la formación de talento humano y la aplicación de la enseñanza digital. Este aspecto permite la generación de conocimiento de vanguardia en cuanto a TI, además de generar un efecto de espora en el sentido en el que el docente capacitado ahora será capacitador en su institución de acuerdo con los acuerdos de ingreso al programa. Finalmente, se ha propuesto la instalación de un comité interministerial en el que los maestros encabezan la línea de la formación, allí se hace seguimiento permanente a las políticas educativas y sus efectos para generar estrategias de mejora a través de múltiples herramientas e incentivos.

Estas iniciativas han tenido como resultado que en 2020 la línea *tech* logró promover 60.000 cupos de formación gratuita con el compromiso de que estos docentes replicarán sus conocimientos en la institución con el acompañamiento de las empresas que brindan las charlas originales. Y, además, en cuanto a la línea de bienestar laboral la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha realizado la medición Teaching and Learning International Survey (TALIS)⁴⁰, el cual permite analizar la percepción del bienestar laboral de los docentes, de acuerdo con este reporte los países con mayor reporte de satisfacción laboral por parte de los docentes son Rumania.

5.6.2 *Tutoría Instruccional de Singapur*

Esta experiencia se basa en la generación de habilidades para que los docentes logren una comprensión de las necesidades de los aprendices y las herramientas que respaldan una tutoría efectiva acorde con las necesidades de los estudiantes a los que está dirigido. Además, se apoya en el efecto multiplicador que puede ejercer un docente en su institución ya que los docentes se convierten en capacitadores por un lapso de tiempo de los demás docentes de otras instituciones. Finalmente, es un programa de formación rápido el cual tiene una duración intensiva de 8 días, que está apoyado en la “Academy Singapore teachers”⁴¹ la cual es virtual y tiene una oferta permanente.

5.6.3 *Talleres Dirigidos por Profesores y “Teacher Work Attachment Plus (TWA+)”*

³⁹ El término “Tech” se refiere a Tecnología

⁴⁰ Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje

⁴¹ Academia docente de Singapur

Es un programa Guiado por la misión de la “*Academy of Singapore Teachers*” (AST), que es una misión de promoción permanente y promotora de la formación docente. Este es un programa en el que la totalidad de docentes realizan aprendizaje conjunto por medio de una plataforma en la que se nutren y se comparten experiencias de aprendizaje, técnicas y se fomentan por la AST. Así, el programa presenta talleres permanentes en donde los maestros deben participar en *E-learnig* en el aula, metodología para fomentar la conferencia y las habilidades de comunicación, y las videoconferencias, estos talleres son organizados por la AST que asigna el tema a escuelas anfitrionas.

Por su parte el *Teacher Work Attachment Plus (TWA+)* permite el acceso a estudiantes, personal vinculado al sector productivo e interesados en la formación docente al programa Teacher-Led Workshops⁴² con el objetivo de crear sinergias entre el sector productivo y el sector educativo en el marco de la formación docente.

5.6.4 *Outstanding Educator-in-Residence (OEIR) Programme (Programa de destacado educador en residencia)*

Este programa se enfoca en brindar sinergia en los conocimientos de los docentes, para ello realiza una articulación con personas notables a nivel mundial por medio de charlas magistrales constantes. Además, brinda una articulación y simbiosis de los saberes a través del intercambio de docentes con otros países que sean reconocidos por sus buenas prácticas de educación. Los aspectos antes mencionados se enfocan en brindar a los docentes competencias en la frontera del conocimiento para su aplicación en la escuela.

Entre los resultados de este programa se ha identificado que, en cuanto al bienestar laboral, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha realizado la medición *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, el cual permite analizar la percepción del bienestar laboral de los docentes, de acuerdo con este reporte el segundo país con mayor reporte de satisfacción laboral por parte de los docentes es Singapur (OCDE, 2013, pág. 80). Además, en relación con los resultados académicos las pruebas Pisa en su puntaje global identificó que los países con mejores resultados en la edición de 2018 son Singapur y Japón, lo cual muestra que los programas de capacitación son útiles.

5.6.5 *Política de Formación de Educadores*

En Colombia el Ministerio de Educación ha impulsado prácticas que promueven la formación docente que parten desde la remuneración establecida en los escalafones docentes que premian la experiencia y el nivel de formación, sin embargo la práctica de resaltar es que este factor se encuentra integrado por medio de la “Política de formación de Educadores” que permite reconocer el valor histórico de la formación de los docentes y mejorar la destinación de recursos en pro de la cualificación, la asignación y creación del fondo de “Directivos líderes y docentes que transforman” que otorga créditos condonables para aquellos docentes que deseen cualificarse por medio del acceso a maestrías y doctorados en país y en el extranjero. Estos créditos condonables al 100% permiten el acceso gratuito a las mejores universidades dado que solo se financia instituciones acreditadas como de alta calidad en el país.

⁴² Talleres dirigidos a maestros

5.7 Fortalecimiento de la profesión docente

De acuerdo con la OEA (2018) y lo incluido en la Agenda Educativa Interamericana en su segundo pilar denominado “Fortalecimiento de la profesión docente”, se entiende como el fortalecimiento institucional y el desarrollo de políticas públicas en el pro de mejores condiciones profesionales de docente para ello se tienen en cuenta aspectos como: (i) la cualificación y formación docente; (ii) la implementación de la carrera docente; y, (iii) la mejora de condiciones laborales para fomentar la inscripción docente.

5.7.1 *El proyecto 'Lernkaskade' (cascada de aprendizaje)*

Lernkaskade es un programa alemán que busca fortalecer la profesión docente ante el déficit de personas interesadas en la docencia, este programa brinda oportunidades a los estudiantes para el entrenamiento entre pares estudiantes de las escuelas. Los estudiantes mayores de secundaria reciben lecciones adicionales de la universidad. A cambio, deben dar lecciones ellos mismos a los estudiantes de las clases inferiores en una materia de su elección. Con esto se busca que estos estudiantes opten por carreras asociadas a la docencia y se aumente la planta docente disponible en el país. Los resultados que ha tenido el programa se centran en tener: (i) oportunidad de mejorar el perfil de ingreso a las carreras docente por el aumento de personas interesadas; (ii) mayor número de docentes comprometidos con la educación; y, (iii) mayor número de estudiantes capacitados.

5.7.2 *Continuing Professional Development (CPD) for teachers (Desarrollo Profesional Continuo para maestros)*

En Irlanda se ha implementado un programa que busca dar condiciones para que los profesores se cualifiquen y puedan acceder a mejores salarios una vez terminado el proceso formativo, es decir, se mejoran las condiciones laborales por medio del acceso de un programa de formación, el objetivo del programa es brindar “un servicio nacional de apoyo a los docentes que ofrecen desarrollo profesional continuo relevante y de alta calidad a docentes y líderes escolares en una variedad de áreas pedagógicas, curriculares y educativas”(IE, 2022). Los resultados que ha dejado este programa son (i) docentes motivados a participar de procesos de formación dirigidos para mejorar el desempeño de los estudiantes; (ii) mejoras de bienes docentes en el puesto de trabajo; y, (iii) incentivos para empezar la carrera docente.

5.7.3 *Creación de la “Dirección General Escuela de Maestros y Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA)”*

Tanto en Argentina como en República Dominicana se creó en 1984 la CePA que ha promovido la cualificación de docentes en cooperación de ambos países. Dentro de su gestión se encuentra un área de Formación continua de Equipos de Conducción a cargo del diseño, la planificación, la implementación y la evaluación de los trayectos de formación correspondientes a las sucesivas etapas de la carrera directiva. Este programa promueve la cualificación y su articulación con la sociedad, además fomenta la cualificación a través de los incentivos establecidos en el estatuto docente. Este programa permite una aplicación de la docencia desde la Acción participativa ya que se generan becas sociales en la que la población docente tiene fondos para la inversión social en el seno de la capacidad de consenso, lo cual se evidencia en la firma de un Pacto Educativo Nacional establecido a partir de acuerdos con todos los estamentos. Por último, el programa busca capacitar a los docentes entiendan la necesidad del espíritu de evaluaciones de desempeño

sostenidas en aras de generar evidencias para mejorar, comparar y cambiar los programas de la CePA. La creación de esta dirección ha dejado los siguientes resultados:

- Desde agosto de 2017, se generó el Programa de Liderazgo y Gestión cuyo objetivo es brindar una formación basada en competencias y fuertemente articulada con la práctica de docentes que aspiren a ejercer, en algún momento de su carrera y cargos de conducción.
- Se programó una estructura modular, en modalidad b-learning de libre acceso para la capacitación docente con una duración de un año y con una evaluación basada en portafolios elaborados por los cursantes a partir de trabajos de campo en las escuelas.
- Reconocimiento OEA 2018 por mejorar la cualificación docente por medio de la evaluación en el marco de la agenda educativa.
- Generó el Estatuto del Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el cual modifica y potencia las modalidades de contratación promoviendo la carrera docente.

5.7.4 *La Escuela de Cara Nueva. Programa de Educación Continua*

Este programa se inició en 1996 y se encuentra vigente a la fecha. Fue creado como una estrategia para promover un desarrollo profesional continuo de los educadores de la “Red Estadual”. Intenta formar un cuerpo técnico habilitado para implementar el nuevo modelo escolar paulista, la Escuela de Cara Nueva. Los supervisores de enseñanza de dicha Delegación elaboran un diagnóstico, identifican prioridades temáticas y público objetivo, organizan la Oficina Pedagógica, solicitan la capacitación a las instituciones especializadas contratadas por la Secretaría de Educación, y acompañan y evalúan la experiencia. Se trata de que la formación y la carrera docente responda a las necesidades de la población. La carrera docente implementa una transformación de la sociedad incentivando la carrera docente como un agente de cambio social. Los resultados que ha dejado este programa son:

- Docentes comprometidos con las necesidades de la población, docentes como agentes de cambio social que permiten el desarrollo de las comunidades.
- La implementación de un esquema de bienestar individual del docente por medio del compromiso social.
- Menores niveles de deserción y mayores niveles de aprobación en el marco del cumplimiento de los objetivos de formación.
- Mayores niveles de articulación social entre la población y los docentes.
- Aplicación del modelo de 5 pilares educativos: capital humano, gestión pedagógica, educación integral, gestión financiera y mejora social.

5.8 Educación media

En relación con la educación media, la experiencia internacional sugiere, que está al ser el puente entre los procesos educativos y la vida productiva y la educación superior, es base fundamental de la equidad, la productividad y la sostenibilidad de la sociedad.

Algunas recomendaciones y buenas prácticas que aparecen en la revisión se relacionan con la articulación que la educación media debe tener con niveles educativos superiores, con los diferentes sectores productivos y a su vez con los actores que los conforman para que el tránsito sea efectivo. El llamado de atención sobre la ausencia en América Latina de programas de formación de maestros centrados específicamente en las

características de la práctica pedagógica de la educación media también aparece. Además, se destaca el esfuerzo que debe hacerse en esta etapa por el desarrollo de habilidades socioemocionales y la orientación vocacional.

5.8.1 *Estado del arte de la Educación Media Técnico Profesional (EMTP) en Latinoamérica 2016-2020*

El artículo presenta la formación técnica y profesional de las Naciones Unidas como un pilar para el progreso hacia la equidad, la productividad y la sostenibilidad de los jóvenes latinoamericanos, esta estrategia busca cumplir la agenda para el desarrollo sostenible en el 2030, el cual representa un consenso a nivel Latinoamérica y Caribe que apuesta a la erradicación de la pobreza en todas sus formas y dimensiones a través del desarrollo inclusivo y sostenible (Valdebenito, M. J., 2021).

En la investigación se entiende la EMTP como un tipo de educación formal que brinda una preparación inicial para un campo ocupacional, a través de la teoría y la práctica, y plantea una caracterización de estas apuestas formativas en distintos países identificando puntos de convergencia y divergencia. Dentro de las recomendaciones que se plantea en este documento para los procesos de EMTP, se encuentra la orientación sobre la misma, haciendo explícitas la articulación con otros niveles educativos, así como entre los actores que participan en la misma que implican procesos de coordinación intersectorial para lograr trayectorias formativas, conexiones con el sector productivo, así como la sostenibilidad de la EMTP que convoca actores de los ámbitos educativos, productivos y sociales.

En relación con los procesos formativos de docentes y estudiantes, se evidencia que en la región no se cuenta con formaciones especializadas para los docentes que se desempeñan en formación técnica y, en relación con la formación de estudiantes, se plantea la necesidad de generar instrumentos de gestión curricular y evaluación de habilidades y competencias técnicas y básicas. Además, se plantea que desde la EMTP se desarrollen acciones que aporten a la orientación educativa y laboral, convocando distintas organizaciones y se resalta la relevancia de la formación práctica para el desarrollo de habilidades profesionales y capacidades socioemocionales.

5.8.2 *Educación media mi proyecto de vida (Chile)*

Es un proyecto para la formación integral de los jóvenes que terminaron su formación básica. En este nivel los estudiantes consolidan los aprendizajes con una profundidad en el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes, además, se encuentran en posición de ejercer una ciudadanía mucho más activa e integrada a los requerimientos de la sociedad en que viven.

Este programa se articula con un enfoque de desarrollo humano que fomenta la adquisición de habilidades socioemocionales que permiten el desempeño, haciendo énfasis en que “*esta etapa es tan importante, como en la Educación Básica, acompañar a las y los jóvenes en el reto que implica descubrirse y reconocerse en una identidad que los acompañará durante toda su vida, especialmente en lo concerniente a los intereses vocacionales.*” (Educarchile, S.F.).

Esta iniciativa ha logrado mejorar el tránsito inmediato a la educación superior, fomentar las actividades vocacionales, mejorar el acceso a la educación superior y al mercado laboral, y aumentar la productividad laboral; eliminando los trabajadores desanimados y con intereses distintos.

5.9 Jóvenes y proyecto de vida

Entre las experiencias exitosas que aparecen en este frente se encuentran los intercambios multiculturales por medio de programas estatales, como en el caso de la Unión Europea, la promoción y financiación de las iniciativas de emprendimiento juveniles y, vinculado con lo referido en la subsección anterior, la orientación vocacional masiva. Estas medidas pueden tener efectos positivos que van desde un desarrollo integral de la juventud, mejoras en la empleabilidad y sociedades con una mayor proporción de jóvenes bilingües.

5.9.1 *Juventud en Acción de la Unión Europea -UE*

Este programa promueve la movilidad dentro y fuera de los límites de la UE, el aprendizaje no formal y el diálogo intercultural y también fomenta la empleabilidad y la inclusión de todos y todas las jóvenes, independientemente del contexto educativo, social y cultural del que procedan. El realizar intercambios multiculturales por medio del Servicio Voluntario Europeo posibilita a los y las jóvenes a realizar un servicio voluntario de hasta 12 meses en un país distinto a su país de residencia dentro de la Unión Europea. Para ello se brinda a las jóvenes oportunidades de formarse en programas de competencias de educación no formal en diferentes lugares de la UE, este programa fomenta la igualdad sin importar procedencia, ni sexo y fomenta multilingüismo promoviendo que los jóvenes compartan con personas de diferentes idiomas. Juventud en Acción cuenta con un presupuesto general de 885 millones de euros para un período de siete años con lo que se cubren los costos de movilidad alojamiento y manutención de los beneficiarios. En el marco de este programa existe una segunda línea para financiar el emprendimiento y proyectos productivos de los jóvenes.

La línea de proyectos de democracia participativa tiene como propósito animar a la participación activa de los y las jóvenes en la vida de su comunidad a niveles local, regional, nacional o internacional en aras de tener la participación de las juventudes en la construcción de democracia dentro de la UE y los países que la componen. Los resultados que ha dejado esta iniciativa son: (i) movilidad de los jóvenes de los países europeos; (ii) multilingüismo como estrategia de interculturalidad y la cultura europea; (iii) fomentar la obtención de competencias de educación no formal que permite el desarrollo económico principalmente en el área tecnología; (iv) generación de proyectos productivos para la creación de empresas y negocios; y, (v) jóvenes participando en la política en pro de la democracia de la UE.

5.9.2 *Informe juventud en España 2020*

Este Programa centraliza la oferta de empleabilidad y educación en pro de jóvenes españoles. Así, Injuve España consolida más de 100 programas públicos y privados que buscan fomentar el acceso a la educación formal y no formal, además de 80 programas de emprendimiento que fomentan el acceso al capital inicial, a habilidades propias del emprendimiento y mayor oferta de programas de apoyo. Entre sus principales resultados se ha encontrado aumento del habla inglés como segunda lengua, mayor nivel de habilidades y conocimientos educativos adquiridos dentro de los jóvenes los cuales marcan la diferencia a la hora de tener una juventud más autónoma, desarrollada y con posibilidades de alcanzar sus metas, menor tasa de deserción escolar (Simon, Claveria, Garcia, Lopez, & Torre, 2020).

5.9.3 *Instituto Mexiquense de la Juventud - IMEJ (México)*

Una experiencia exitosa respecto al proyecto de vida de jóvenes se encuentra en México con la creación del Instituto Mexiquense de la Juventud, que es la instancia encargada de garantizar el desarrollo integral de la juventud, fortaleciendo y fomentando en los jóvenes de México capacidades en torno al proyecto de vida. Para ello se le brinda asesoría vocacional desde la educación media con una cobertura a más de 5 millones de jóvenes. La asesoría vocacional incluye el acompañamiento socioemocional y se realiza un acompañamiento respecto a las expectativas de vida que tiene esta población desde sí mismo/a para su vida profesional y personal, haciendo énfasis y concientizando la construcción de ese ideal desde acciones concretas en el presente. Este programa brinda información para promover la empleabilidad, el acceso a educación superior y el emprendimiento como estrategia para la consolidación de su proyecto de vida por parte de los jóvenes. Esta iniciativa ha logrado que 5 millones de jóvenes reconozcan la importancia de proyectar sus vidas por medio de las herramientas transferidas desde la educación media y que tengan un acceso a la información para la toma de decisiones informadas sobre su proyecto de vida.

5.9.4 *Jóvenes RETO (Parceros por Bogotá)*

El servicio Parceros por Bogotá tiene como objetivo contribuir con la reducción del riesgo social de jóvenes altamente vulnerables a través de su inclusión en dinámicas educativas y sociales, orientación socio ocupacional y formación en habilidades para el trabajo que promuevan la prevención, promoción y protección de sus derechos mediante un modelo de Transferencias Monetarias Condicionadas. Se trata de uno de los productos del CONPES D.C. 08 Política Pública de Juventud 2019-2030, cuya meta es impactar 14.900 jóvenes durante toda la vigencia de la política.

El ingreso a este programa se da a partir del Índice de Vulnerabilidad Juvenil – IVJ, instrumento desarrollado por la Subdirección para la Juventud (SDIS) que otorga un puntaje medible y objetivo a cada uno de los/as jóvenes caracterizados en territorio, el cual reconoce los diferentes niveles de vulnerabilidad partiendo de la medición de 15 indicadores vinculados a la educación y el trabajo de los/as jóvenes, el reconocimiento de sus diferencias en cuanto a género, orientación sexual y pertenencia a un grupo étnico, la composición de su familia, la afiliación al Sistema General de Seguridad Social en Salud y a la maternidad o paternidad tempranas.

5.10 **Articulación de la media, la posmedia y el mundo laboral**

Las políticas educativas enfrentan el reto de adaptarse a las transformaciones tecnológicas y a las demandas del mercado laboral, que son cada vez más exigentes. Uno de los debates actuales en materia de pertinencia educativa se relaciona con las habilidades y competencias que deben tener los estudiantes para hacer una transición más eficiente al mercado laboral. Con respecto a esto (Gonczi 2001; Aguerrondo 2009; y, Cumsille y Werner 2016) coinciden en que el desarrollo de competencias es un proceso complejo que requiere articular e integrar la teoría con la práctica, así como adquirir la capacidad de detectar problemas y buscar soluciones (Carbajal, 2021).

El desempleo en los jóvenes es un problema recurrente en la mayoría de los países de América Latina, esto se debe por una parte a la falta de experiencia laboral, y por la otra a la carencia de capacidades para el trabajo que poseen los jóvenes recién graduados del colegio o de las instituciones de educación posmedia.

Bajo este panorama, diversos países han empezado a plantear programas que combinan la educación básica con la formación para el trabajo, bajo esquemas de educación técnica y de formación dual (alternancia entre la formación en un centro educativo y la formación en un espacio de trabajo). Estas políticas han contribuido a incrementar la absorción laboral de los jóvenes (Carbajal, 2021).

No obstante, entre los principales obstáculos que enfrenta la formación dual en América Latina, se encuentra que “la certificación que se ofrece en muchos programas no es reconocida a nivel nacional o bien no es vinculante con otros sistemas educativos” (Carbajal, 2021). Además, en la mayoría de los países, “No existe un marco de cualificaciones de alcance nacional que permita clasificar las formaciones en distintos niveles, reconocer las habilidades aprendidas informalmente y habilitar la movilidad entre diferentes niveles” (Carbajal, 2021).

Las principales recomendaciones de política en materia de formación dual que identifica el estudio de la CAF y UNICEF (2021) son las siguientes: (i) fortalecer los marcos legales que rigen los programas de educación dual; (ii) desarrollar normas en conjunto con el sector privado, ya que este puede desempeñar un papel relevante; (iii) crear mecanismos para incentivar la participación de las empresas; (iv) ampliar el acceso a la educación dual a través de pre-aprendizaje; e, (v) invertir en investigación y generar conocimiento para mejorar la toma de decisiones.

Algunos casos exitosos en este campo han sido los de Alemania y Francia. Por ejemplo, uno de los modelos de formación dual más exitosos del mundo ha sido el de Alemania, el cual consiste en un sistema regulado por la Ley, basado en la cooperación entre las empresas del sector industrial y los centros de enseñanza formales. En el caso de la formación dual, las empresas suscriben contratos con los estudiantes para que estos asistan de tres a cuatro días por semana para llevar a cabo la formación práctica y son remunerados por ello. El Estado incentiva a las empresas a participar de esta modalidad con exenciones fiscales. Cabe mencionar que este programa busca promover la formación en oficios, por lo cual los principales campos de acción son sectores como la construcción, la mecánica y algunas áreas como administración y comercio. Los resultados de esta política educativa se reflejan en un bajo desempleo juvenil y en un nivel de salarios superior para los estudiantes educados en la modalidad dual con respecto a la educación tradicional.

Por otra parte, en Francia el sistema de articulación entre el sistema educativo y el trabajo se denomina “Sistema de formación en alternancia”. Esto permite que los estudiantes reciban una acreditación académica mientras están trabajando. Es importante mencionar que en este país el contrato de aprendizaje existe desde principios del Siglo XX. Sin embargo, a mediados de los años 70, esta figura se reestructuró para que las personas entre 16 y 25 años tengan la posibilidad de recibir una formación teórico-práctica con una duración de entre 1 y 3 años en las que además se pueden vincular laboralmente con facilidad. Por otro lado, se encuentran los contratos de profesionalización que consiste en tener actividades de alternancia entre la formación educativa y el trabajo en actividades relacionadas con la carrera que escojan los jóvenes.

En el caso de Colombia se cuenta con el programa de articulación en la media o programa de doble titulación, el cual apoya la educación media por medio de una formación adicional para el trabajo con cerca de 440 horas de formación adicional que permiten que los bachiller obtengan en conjunto un título de técnico laboral con el que se les permite una articulación laboral en el mercado ya que sus competencias son enfocadas principalmente con la demanda del mercado laboral en especial en el sector TI. Este programa logra una cobertura nacional en 33 departamentos y se encuentra en las instituciones privadas y públicas (MEN, 2022). Además, esta estrategia abre las puertas a la educación superior dado que explota los

convenios de la entidad con Instituciones de Educación Superior para homologar sus estudios y con ello mejorar las tasas de tránsito inmediato a la universidad.

El programa usa la infraestructura de las sedes educativas de educación básica y media por lo que reduce los costos de infraestructura, por lo cual los recursos necesarios para su operatividad se asocian únicamente con el talento humano requerido para la implementación y elaboración de los programas, con esto se logra una apuesta en pro del desarrollo humano y la generación de capital humano del país (MEN, 2020). Los resultados que se han obtenido son: (i) cobertura del 60% de los estudiantes de media académica de las instituciones educativas del país; (ii) articulación entre el mercado laboral y la educación media que permite una concordancia entre los sistemas educativos y la realidad laboral del país; (iii) acceso a educación no formal en el territorio colombiano sin un costo adicional para la población beneficiaria; y, (iv) fortalecimiento del número de técnicos y tecnólogos del país.

5.11 Educación Posmedia

En este punto, se destacan tanto experiencias internacionales, sobre programas para reducir las brechas de género en el acceso y la calidad, como políticas nacionales en la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad de Cartagena, que intentan facilitar el acceso a poblaciones vulnerables a la educación superior.

5.11.1 Reducir las brechas en acceso y calidad para las mujeres

De acuerdo con el estudio de la OCDE (2020), en la mayoría de los países de la OCDE las mujeres tienen una mayor tasa de participación en el aprendizaje formal. Sin embargo, tienen mayores dificultades para encontrar empleo y tienen salarios menores a los de los hombres en todos los niveles educativos. Aun así, en los niveles de educación más altos se encuentra una menor diferencia en el nivel de empleo entre hombres y mujeres, al igual que menores diferencias salariales. En este sentido, la igualdad de oportunidades para que hombres y mujeres ingresen a la educación superior puede contribuir a una reducción del desempleo y de la brecha de género que existe en el mercado laboral. Además, esto podría elevar el nivel general de capital humano y productividad laboral.

5.11.2 Acceso a la educación superior

Para hacer frente a las crecientes necesidades de una población diversa, algunos países han adaptado progresivamente sus programas de educación superior para garantizar una mayor flexibilidad de aprendizaje, de modo que éstos se adapten a las habilidades y aptitudes de los estudiantes. Para ampliar el acceso a la educación superior, es necesario construir más vías entre los programas de educación secundaria y superior, incluidos aquellos con una orientación vocacional, y también expandir los tipos de programas de educación superior como programas de educación terciaria de ciclo corto (Vallaes, 2018).

Desde un punto de vista económico, el retraso en el ingreso a la educación terciaria puede ser costoso para el erario público, puesto que se tiende también a retrasar el ingreso al mercado laboral. En este sentido, los criterios de ingreso flexibles pueden respaldar el aprendizaje permanente, mientras que los programas de segunda oportunidad pueden ofrecer nuevas oportunidades a los estudiantes mayores que podrían haber abandonado el sistema educativo y a aquellos que desean desarrollar nuevas habilidades. Brindar una gama de opciones educativas adaptadas a las necesidades y ambiciones de los adultos jóvenes también garantiza

que estos cuenten con alternativas para lograr su proyecto de vida y su desarrollo personal y profesional (Vallaes, 2018).

5.11.3 PEAMA Sumapaz en alianza con la Universidad Nacional de Colombia

El PEAMA (Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica), es un programa de Admisión Especial a programas de pregrado ofrecido en sedes de presencia Nacional. En el marco de la aprobación de los programas PEAMA para las sedes andinas de la Universidad Nacional de Colombia, la Sede Bogotá logró firmar un convenio con la Secretaría de Educación del Distrito para financiar la educación en la Universidad e inició en 2016 con una financiación de hasta 60 estudiantes de colegios rurales que desarrollen sus estudios en esta IES (Pinzón, 2019).

Este programa inició en la localidad de Sumapaz y se amplió a localidades que tienen colegios rurales de Bogotá. Así, la Universidad Nacional estableció una metodología de aprendizajes basados en problemas (ABP) que permite que estudiantes de diferentes programas académicos compartan un proyecto en donde desde lo disciplinar avancen en los conocimientos y saberes de su programa. Siendo una forma diferencial para atender a la población rural de Bogotá y que actualmente cuenta con 3 nodos Sumapaz (Jaime Garzón - Nazareth), Ciudad Bolívar (José Celestino Mutis) y Usaquén (Nuevo Horizonte - Torca) (Pinzón, 2019). La implementación de este programa entre el 2016-2 y 2021-1 ha dejado como resultado un total de 149 estudiantes PEAMA sede Bogotá-Sumapaz.

5.11.4 Sistema Integrado de Retención Estudiantil- SIRE de la Universidad de Cartagena

Este programa tiene como objetivo disminuir la deserción y garantizar la permanencia y graduación de los estudiantes, el cual tiene cuatro componentes: académico, socioeconómico, psicosocial, y seguimiento y evaluación. Este programa contiene entre algunos de sus elementos: programa de integración a la vida universitaria, encuentros con padres de familia o núcleo familiar, cátedra de la vida universitaria, programa de tutorías y monitorías, tutoría de pares, plan padrino, universidad de paz, ser pilo va, sueños de paz y software manejo académico SMA. El programa se gestiona a través de la identificación de alertas tempranas y la atención oportuna a estudiantes en riesgo de desertar (Galeano-Cruz, 2017).

La implementación del programa ha permitido tener reuniones de seguimiento y evaluación con estudiantes beneficiarios del programa de apoyo estatal, con intervención de los responsables del programa en la Universidad de Cartagena y funcionarios de instituciones externas comprometidas.

5.12 Gestión del Sistema Educativo

Sobre este tema, dos recomendaciones relevantes aparecen. La primera, relacionada con la existencia y calidad de los sistemas de información educativos que permitan tomar decisiones y mejorar algunas prácticas, a este respecto, se requieren estadísticas que faciliten el seguimiento de los estudiantes, la demanda de cupos, entre otros. La segunda, vinculada con la gestión institucional educativa donde las buenas prácticas ven desde la planeación inclusiva para generar sentido de pertenencia en todos los actores del sistema, la existencia de estímulos y beneficios para motivar al personal docente, hasta la realización y expansión de los procesos de autoevaluación institucional.

5.12.1 *Los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGED) de América Latina y el Caribe: la ruta hacia la transformación digital de la gestión educativa.*

El contexto actual de la COVID-19 ha puesto en evidencia la importancia de contar con sistemas de información actualizados y digitales que permitan realizar el seguimiento de los aprendizajes y monitorear la participación de los estudiantes en el sistema educativo. Por ejemplo, los datos de asistencia pueden servir para identificar a los alumnos en riesgo de abandono; la información de matrícula de los establecimientos públicos puede utilizarse para reorganizar los grupos de estudiantes en las estrategias de reapertura de escuelas con distanciamiento social, y los datos de matrícula del sector privado se pueden emplear para estimar la posible afluencia de alumnos que vayan a pasar al sector público. Sin embargo, existe poca información actualizada y comparable sobre el nivel de desarrollo de los SIGED en América Latina y el Caribe (ALC) y, por lo tanto, sobre el tipo de uso que se puede hacer o el nivel de inversión necesario para transformar estos sistemas (BID, 2021).

Conforme esto, el BID (2022) propone la transformación digital de un SIGED, la cual trae consigo una serie de beneficios de eficiencia en la gestión del sistema educativo, entre los que destacan: (i) la disponibilidad de información oportuna y de calidad para el diseño de políticas y la asignación de recursos humanos, físicos y financieros; (ii) el ahorro de tiempo resultante de aquellas tareas administrativas que pasan de realizarse de manera manual a implementarse por medio de formatos digitales, lo cual contribuye a un mejor aprovechamiento de los recursos humanos; y, (iii) los ahorros presupuestarios, gracias a un uso más eficiente de los recursos, resultado de la disponibilidad de información de calidad y del ahorro de tiempo.

Por otra parte, uno de los procesos que menor nivel de desarrollo registra es el de las herramientas para la gestión estratégica, en el que todos los sistemas analizados se encuentran en un nivel latente o incipiente. En este sentido, los hallazgos dan cuenta de los grandes desafíos asociados a la calidad y disponibilidad de los datos, lo que limita la implementación de tableros de control y el uso de herramientas de inteligencia de negocios para la gestión, cuyo grado de adopción en la región es bajo (BID, 2021).

5.12.2 *Propuesta teórica conceptual del Modelo de Gestión Institucional de la Secretaría de Educación del Distrito*

El Banco Mundial realizó una revisión documental y análisis de referentes de gestión institucional en el marco de modelos de acreditación, de certificación educativa, normas y programas de mejoramiento que aportan a la verificación de la “*calidad de los procesos de gestión de las instituciones y organizaciones de otros sectores bajo criterios de calidad [como] normas técnicas, modelos de excelencia, modelos de mejora continua o modelos vinculados a premios a la calidad*” (Banco Mundial, 2021). En total se analizaron 18 propuestas que permitieron identificar los aspectos centrales que contribuyen al logro de procesos de gestión significativos.

Dentro de los aspectos que más se destacan en la información analizada, con respecto a la gestión institucional, se encuentra el énfasis en una cultura organizacional enmarcada en los procesos de planeación y en una visión institucional compartida por los actores educativos, lo que genera sentido de pertenencia y un clima organizacional que comparte principios, creencias y valores institucionales; desarrollo de las personas; liderazgo compartido y distribuido; interés y apertura a la innovación; presencia de incentivos y estímulos que motivan tanto a los directivos como a docentes y estudiantes (Banco Mundial, 2021).

Otro aspecto destacado es la orientación de las instituciones hacia los procesos de planeación enmarcados en el ciclo de mejoramiento continuo. En este caso las instituciones se enfocan en lograr resultados pertinentes a las necesidades de la población objetivo, en el caso educativo, centradas en los estudiantes, mediante enfoques variados que propenden por el desarrollo integral y desarrollo de competencias, que atienden a referentes de calidad que deben alcanzarse y que a su vez son un aspecto clave que se tiene en cuenta en la planeación.

En los modelos analizados la planeación es posible cuando se realizan procesos de autoevaluación institucional que permiten hacer un balance crítico de las áreas de gestión y determinar sus fortalezas y oportunidades de mejoramiento.

5.13 Fortalecimiento de los colegios y de su autonomía

Las recomendaciones sobre este aspecto indican que no es suficiente la desconcentración de funciones o el aumento de la discrecionalidad en las instituciones educativas. Se requiere, por un lado, que la autonomía administrativa no se desligue de la autonomía pedagógica. Tener mayor libertad en la contratación del personal docente y la observación en aula por parte de pares o de las familias puede mejorar los resultados educativos. Por otro lado, es necesario promover las prácticas de liderazgo de los actores internos en la escuela para consolidar y movilizar esta autonomía.

5.13.1 Autonomía Escolar: factores que contribuyen a una escuela más efectiva

En este estudio internacional implementado por el BID (2000), se analizan los efectos de la autonomía escolar sobre los resultados educativos en Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, El Salvador, Nicaragua, Paraguay y Uruguay. Las dos estrategias utilizadas en estos países son la Autonomía Administrativa (AA), en la cual el gobierno delega la contratación de docentes y el control sobre el uso de los recursos, y la Autonomía Pedagógica (AP), en la que se otorga un margen más focalizado de autonomía al exigir a la escuela rendición de cuentas sobre el uso de los recursos asignados competitivamente en función de pequeños proyectos pedagógicos (BID, 2000).

Los resultados del estudio evidencian que las dos estrategias inciden positivamente sobre los resultados educativos, y que las variables administrativas afectan más fuertemente los resultados que las variables pedagógicas. La variable que marca la diferencia en la Autonomía Administrativa es la contratación de docentes y el seguimiento de su desempeño. En la Autonomía Pedagógica, la variable que hace la diferencia es la participación de los padres cuando pueden observar el desempeño docente, lo que contribuye a hacer a los profesores más pedagógicos. Además, se sugiere que el gran nudo ciego que se interpone entre la escuela y su eficiencia está en el divorcio entre la gestión y la pedagogía que existe en las escuelas de administración más tradicional, y resaltan la importancia de fortalecer el vínculo entre las decisiones de tipo administrativo, en particular la administración de recursos humanos, y lo que sucede en el ámbito pedagógico (BID, 2000).

5.13.2 Fortalecer el liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa

La autonomía no solamente se fortalece a través de la libertad y discrecionalidad que se les otorga a las instituciones educativas por parte de los gobiernos. También, influye significativamente el grado de relaciones internas que resaltan en los ambientes de investigación pedagógica. Con esto en mente, Ahumada,

Maureira, y Castro, (2019) elaboraron una investigación, en la cual, el objetivo fue comprender las prácticas de liderazgo distribuido en escuelas y liceos públicos que desarrollaron proyectos innovadores. Para ello, se buscó implementar un modelo de desarrollo de prácticas de liderazgo distribuido sustentado en la metodología de indagación colaborativa y describir el proceso en directivos y docentes dentro de escuelas básicas y liceos públicos (20 establecimientos de la Región de Valparaíso, Chile), los cuales fueron seleccionados tras la aplicación del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo Distribuido.

Los principales resultados apuntan a la importancia de los valores y creencias compartidas que potencian la distribución del liderazgo al interior de los establecimientos; en segundo lugar, aparecen los focos de aprendizaje (profesional, organizacional y de los estudiantes). Finalmente, la innovación o cambios se relacionarían tanto con la distribución del liderazgo en el equipo de investigación-acción, como con la distribución del liderazgo en la comunidad educativa. La necesidad de contar con un equipo capaz de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes que faciliten la toma de decisiones y tenga la oportunidad de implementar herramientas investigativas para definir prioridades, objetivos y acciones resultan cruciales como factores de éxito (Ahumada, Maureira, y Castro, 2019).

5.14 Innovación Educativa y Pedagógica

Respecto a la innovación se destacan experiencias como los centros educativos de innovación y liderazgo educativa, que forman estudiantes, maestros y actores del sistema educativo con el fin de promover proyectos que afiancen las habilidades socioemocionales, de liderazgo, de transformación de la gestión educativa, entre otras.

5.14.1 Center for Educational Innovation (CEI) (Centro para la educación e innovación)

Una de las respuestas organizativas de diferentes entidades públicas o privadas que promueven cambios educativos ha sido la creación de centros de innovación educativa. Estos centros ponen a disposición de las comunidades educativas escenarios sociales y culturales, modos de gestión y producción de conocimiento pedagógico y recursos para el desarrollo de proyectos de innovación. El CEI, se enfoca en proyectos que buscan la equidad y la igualdad educativa de niños que han crecido en la pobreza; trabajan, entre otros, en programas de formación de maestros para el liderazgo y el manejo socioemocional de ambientes de aprendizaje y en la transformación de la gestión de escuelas públicas promocionando el talento humano y el trabajo en alianzas (Parra, 2021).

Así, el CEI ayuda a las escuelas desde hace más de tres décadas a transformarse en instituciones educativas de alto rendimiento con entornos de aprendizaje vibrantes y atractivos capaces de avanzar en la formación para todos los estudiantes, a través del diseño, desarrollo e implementación de prácticas efectivas e innovadoras, que ayudan a los líderes escolares a crear entornos de aprendizaje saludables y administrar sus escuelas de manera efectiva. Proporcionan apoyo práctico personalizado a maestros, directivos, administrativos y familias para mejorar el clima escolar, la participación y el rendimiento de los estudiantes. Cuenta con estrategias de formación basadas en la investigación y oportunidades para una asociación significativa entre colegas y expertos educativos en todas las áreas del conocimiento, ofreciendo servicios personalizados, asistencia técnica y aprendizaje profesional. Su lema es que “*Cada niño merece una educación de calidad*” y con ese foco llegaron, solo en el último año, a más de 300 escuelas en Europa, Asia y Norteamérica.

En cuanto al logro académico entre 2019 y 2020, el progreso general de los estudiantes ha sido del 88%, registrando mejoras en habilidades académicas específicas tales como el uso de matemáticas avanzadas y apropiación de conceptos a través de la robótica, así como la confianza en el uso de conceptos científicos avanzados o el abordaje de preguntas o problemas abiertos.

5.14.2 Centro asociativo para el liderazgo educacional (caso Chile)

El Centro asociativo para el liderazgo educacional pretende impactar las capacidades de liderazgo educativo, a través del trabajo colaborativo de los actores del sistema educativo para la generación y difusión de conocimiento e implementación de prácticas que sustenten una educación pública inclusiva y de calidad (Parra, 2021). El centro tiene como misión, desde una perspectiva interdisciplinaria, apoyar el fortalecimiento de la calidad del sistema escolar, a través de la formación de personas, la investigación, el desarrollo y la innovación en el liderazgo educativo, en el marco de la vocación pública. Entre sus áreas de trabajo se destacan la formación, las redes escolares, la nueva educación pública y la investigación.

En cuanto a formación, desarrolla e implementa programas centrados en la innovación como diplomados semipresenciales y módulos de autoformación, para fortalecer liderazgos que posibiliten a las organizaciones implementar culturas de colaboración orientadas al mejoramiento continuo.

El área de “Liderazgo Sistémico y Aprendizaje en Red” tiene por objetivo promover el trabajo colaborativo y el aprendizaje lateral en redes escolares puesto que la colaboración es clave para la mejora educativa y ello depende de las capacidades que tengan los líderes escolares en movilizar estrategias que permitan aprender e innovar colectivamente. La lógica que subyace a esta mirada sistémica señala que distintos actores son corresponsables y se comprometen con la mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes de un territorio, más allá de sus establecimientos. Esta área desarrolla tres proyectos principales (i) diseño e implementación de cursos de formación para directores y jefes de UTP para desarrollar capacidades de liderazgo sistémico y promover la colaboración y aprendizaje inter-escolar; (ii) diseño de un modelo de aprendizaje en red, que permita y facilite la articulación de los establecimientos escolares con los temas que se trabajan en red; y, (iii) evaluación del funcionamiento de las redes de mejoramiento escolar del ministerio de educación, considerando cómo estas movilizan el capital social de sus agentes y lideran esta estrategia de mejora.

El Área de “Apoyo a la Política para la Nueva Educación Pública” genera conocimiento y sistematiza evidencias que orienten políticas de fortalecimiento del liderazgo del nivel intermedio. Este trabajo se realiza apoyando la definición de este nuevo nivel de liderazgo, la política pública; e implementando programas para el desarrollo de capacidades y habilidades de gestión y liderazgo con el objetivo de generar condiciones organizacionales, que permitan a las unidades educativas de su dependencia, proyectar una nueva e innovadora educación pública a nivel local, con calidad y respeto a la cultura y diversidad local. Dentro de sus objetivos está apoyar el diseño e implementación de la Política Nacional de Fortalecimiento del Liderazgo Escolar, a través de la generación y difusión de conocimiento y sistematización de evidencias; contribuir a generar un lenguaje común y comprender el alcance y objetivos que justifican desarrollar el “liderazgo intermedio; y desarrollar capacidades de liderazgo en líderes educativos en el nivel intermedio, a través de acciones de desarrollo profesional innovadoras.

El área de “Líderes Educativos” desarrolla investigaciones y evaluaciones que permitan ampliar el conocimiento sobre el liderazgo educativo y las políticas públicas que los sustenten. Esta es clave para el mejoramiento continuo, el diseño de un sistema de monitoreo que entregue anualmente datos de los resultados de las actividades formativas del centro con las comunidades escolares. La sistematización de aprendizajes que emerjan de las principales estrategias y programas de formación e innovación, son difundidos a través de notas técnicas y actividades de extensión, como seminarios.

En cuanto a los impactos, varios líderes formados para la innovación dentro del programa se destacan en la toma de decisiones de política, al vincularse en la agencia de iniciativas educativas de tipo estatal. De otra parte, integrantes de las redes se destacan en eventos internacionales de educación comparada, evaluación educativa, innovaciones pedagógicas, ponencias, producción académica y gestión del conocimiento, entre otros (Líderes Educativos, 2022).

5.14.3 *Reforma Educativa Provincia de Ontario (Caso Canadá)*

El canadiense Michael Fullan tiene en su hoja de vida importantes logros. El principal de ellos es haber convencido a los líderes de Ontario de emprender y priorizar una reforma educativa que ha llevado a esa región a alcanzar los mejores índices de calidad en la educación a nivel mundial. Hoy está asesorando a gobiernos de Latinoamérica para que emprendan caminos en ese sentido. En 2020, fue invitado al encuentro internacional de formación docente, organizado entre la Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas de la SED Bogotá y la Corporación Magisterio. Allí expuso sus ideas centrales sobre liderazgo, organización escolar y cultura de cambio, aspectos que, sin duda, movilizan transformaciones como la de esta provincia de Canadá en América del Norte (Magisterio TV, 2020).

Cuando se inició el proceso en su región, en el 2002, el sistema educativo estaba estancado. El objetivo era lograr transformaciones en una década teniendo unos primeros cambios en dos años, los cuales se consiguieron. De las lecciones que ha dejado Ontario y otros países que participan en las pruebas Pisa, Fullan señala que grandes estudios no logran nada sin un plan robusto de implementación, podemos tener claro qué hacer, pero sin un paso a paso y la visión prioritaria de los gobiernos para invertir, no se logra mayor cosa. Adicionalmente, señala seis ingredientes para que las reformas educativas tengan éxito, las cuales son: (i) tener altas expectativas en relación con un número de metas reducidas; (ii) concentrarse en el fortalecimiento institucional o de capacidad, destrezas o habilidades de las personas encargadas de la implementación; (iii) tener buena información de los estudiantes con respecto a las metas fundamentales; (iv) ser transparentes con la información; (v) tener rendición de cuentas orientada hacia el desarrollo; y, (vi) tener un liderazgo fuerte a todo nivel.

En Ontario la reforma educativa se basó en la unificación curricular y aprendizajes esenciales, los recursos iguales por estudiante en todas las escuelas, la selección de los estudiantes de docencia y el apoyo sostenido a las escuelas de pobre desempeño. Teniendo en cuenta esta reforma, los resultados más relevantes de esta experiencia destacan un aumento del 15% de la alfabetización (capacidad de comprensión lectora, de escritura y numérica), un aumento de graduación de la escuela de 68% a 83%, un mayor número de maestros con permanencia en la enseñanza de hasta 5 años, “pasamos de 54% a 70% de estudiantes que cumplen las competencias esperadas en lectura y escritura y matemáticas y logramos una disminución en 76% de escuelas de bajo rendimiento, entre otros” (Fundación Compartir, 2016).

5.15 Gestión del Conocimiento

La gestión del conocimiento se define ampliamente como un conjunto de actividades y procesos que fortalecen el intercambio de información y experticia dentro de una organización o grupo de profesionales, con el fin de mejorar el rendimiento de la organización o los resultados de un proyecto. A lo largo del tiempo, esta acumulación de experiencias y aprendizajes sirve para construir una base de conocimiento compartido con el potencial de facilitar la ejecución del trabajo y acelerar la innovación (Briceño, Strand y Marshall, 2020).

La gestión del conocimiento en las instituciones escolares es un fenómeno del que se está tomando conciencia en forma reciente y del que aún no se puede hablar como un campo de conocimiento y práctica ya constituido. De ahí la relevancia de analizar en qué contexto y con qué propósitos se origina históricamente, los elementos presentes en el proceso de su constitución y cómo se incorpora al ámbito educativo y a las organizaciones escolares (Minakata, 2009).

5.15.1 Ámbitos y unidades de innovación e intervención de la gestión del conocimiento en la escuela

De acuerdo con Minakata (2009), existen dos ámbitos y en ellos se ejemplifican contextos de actividad y prácticas en los que se puede instaurar una gestión del conocimiento de las escuelas. Esta propuesta no es exhaustiva ni excluyente de otros ámbitos y prácticas; se origina en experiencias de reforma e innovación educativa que se realizan actualmente en el sistema educativo nacional, en las que se identifican algunas operaciones de los procesos de gestión del conocimiento, pero en las que aún no se observa un ciclo completo ni los propósitos de generación de un aprendizaje organizacional o de una producción de “activos de conocimiento educativo” de manera intencionada. Sin embargo, en estos ámbitos y prácticas existe el potencial para generar una innovación de gestión del conocimiento en la esfera educativa escolar.

En primer lugar, la gestión del conocimiento en las innovaciones curriculares de las reformas educativas. Estudios recientes sobre innovación educativa evidencian que un cambio en el currículo que encierra la aplicación de una innovación constituye un fenómeno complejo en el que los actores involucrados se enfrentan a la incertidumbre ante la construcción de las nuevas formas de actuación y significados propuestos, y que requiere tiempo para madurar con el apoyo de una especial gestión directiva colaborativa y participativa. Por ello, a estos fenómenos se les puede considerar como una reinención de la educación, que va más allá de ser una práctica novedosa para la organización o, en este caso, para los estudiantes⁴³.

En segundo lugar, la gestión del conocimiento en la evaluación de los resultados del aprendizaje. La gestión del conocimiento de y en los resultados del aprendizaje es un ámbito de mejora por su potencial transformador de las prácticas educativas, en las que intervienen dos ámbitos relacionados de la organización del sistema educativo nacional: direcciones generales con sus supervisores y directores de escuelas con sus docentes (Minakata, 2009). Esta gestión del conocimiento, para ser completa, debería incorporar a los actores alumnos y padres de familia. La mejora sustentable de la educación se obtendrá cuando alumnos y padres aprendan a identificar y valorar los resultados de aprendizaje de forma alternativa a la que les ofrece una calificación numérica.

⁴³ Para otras obras relacionadas puede referirse a <https://www.redalyc.org/pdf/998/99812141008.pdf> ámbito 1 de gestión del conocimiento en las escuelas.

6.16. Relación entre buenas prácticas y la apuesta de política pública

La estructura de la política pública comprende tres dimensiones fundamentales para el desarrollo y correcta ejecución de esta: (i) acceso a la educación con calidad; (ii) formación integral y de calidad con pertinencia y relevancia; y, (iii) gestión eficiente y eficaz de la educación. Si bien es cierto que las buenas prácticas y antecedentes regionales han generado buenos marcos de referencia para el mejoramiento continuo a nivel local, son aquellas que se acoplan más a las dimensiones de política educativa la que constituyen instrumentos eficaces para el cierre de brechas educativas.

De manera más precisa, el acceso y permanencia para todos y todas desde la educación inicial hasta la educación media, ratifica aún más el porqué, en la mayoría de los países, garantizar acceso, calidad y permanencia desde la educación inicial es una prioridad. Es decir, como se menciona al inicio de esta sección, la Unicef (2019) afirma que las principales vías para garantizar una educación inicial universalizada son su incorporación en los planes educativos y la progresividad en su implementación. Esto quiere decir que, para que las brechas de acceso y escolarización en la educación inicial sean menores, se debe dar por hecho que cada plan educativo priorice este nivel en todas sus ejecuciones. Además, debe existir un enfoque dirigido a poblaciones vulnerables que ven obstaculizada la incorporación de niños, niñas y jóvenes en la educación por términos económicos. Este enfoque garantiza, no solo disminución de brechas sino promoción de equidad en términos de derechos.

En la misma línea, la oferta de educación inicial articulada y de alta calidad está fuertemente ligada a los currículos educativos y la gama de opciones que tiene cada estudiante a la hora de incorporarse en el ámbito educativo (Halinen, 2018). Puntualmente, las deficiencias en calidad se solventan aprovechando cada vez más los beneficios de la tecnología y de los espacios propicios para el desarrollo educativo. La posibilidad de que las barreras de comunicación no impidan un completo desarrollo, además de una correcta enseñanza, facilita un cierre de brechas aún mayor. Del mismo modo, ejemplos como el de Finlandia, y su currículo educativo, demuestran que no son únicamente los contenidos temáticos en las aulas aquellos que determinan un buen aprendizaje, sino también el ambiente socioemocional y su configuración.

Tanto la integralidad en la formación, como la educación media pertinente y significativa que responda a las necesidades y aspiraciones de los jóvenes y su contexto, son elementos que están fuertemente relacionados con los intereses y necesidades de la realidad colombiana en términos de educación y trabajo. Es claro que las buenas prácticas avalan, a nivel internacional, la posibilidad de formarse técnica e integralmente al mismo tiempo que académica y teóricamente (Gonczi 2001; Aguerrondo 2009; y, Cumsille y Werner 2016). Es por esto que la ampliación de los programas de formación técnica complementaria contribuye a la transición total del modelo de competencias básicas hacia el modelo de competencias y capacidades del siglo XXI. Es decir, la ampliación de una oferta de profundización garantiza la vanguardia del sistema educativo y el cierre de brechas en términos de formación media.

Asimismo, los actores principales en la formulación de estrategias pedagógicas y transformación educativa son los docentes. Las brechas actuales exigen aumentar la planta docente, así como los salarios y el número de docentes en formación. Tanto a nivel local, como regional, la formación y el fortalecimiento docente son elementos de carácter estructural en los planes educativos y agendas de cada uno de los países de la región (OEA, 2018). Un elemento fundamental es el mencionado por Ries (2016), el cual muestra que el éxito de una buena formación docente radica en las garantías y percepción en el desarrollo humano. Esto está ligado

a los incentivos asociados a la hora de elegir ser docente. Además, la formación docente, como eje de los planes educativos, promueve el incremento de la valoración social de la profesión.

Finalmente, la investigación e innovación educativa es la base fundamental para la apropiación, consolidación y transferencia de la calidad educativa. Una de las respuestas organizativas de diferentes entidades públicas o privadas que promueven cambios educativos ha sido la creación de centros de innovación educativa CEI (Parra, 2021). Estos centros brindan apoyo a los actores del sistema educativo a la hora de repensar problemáticas y contextos educativos. Al incorporar elementos o iniciativas que prioricen la innovación educativa, a su vez, se promueve la transferencia de conocimiento científico y la normalización de las vocaciones científicas. Este enfoque obedece, no solo a fortalecer el nivel de innovación actual, sino minimizar la brecha en términos de los procesos de calidad educativa al interior del Distrito.

6. Análisis de marco jurídico

Este capítulo detalla el marco jurídico y normativo existente alrededor del derecho educativo a nivel internacional y en el que se enmarcan varias de las orientaciones fundamentales de la normativa colombiana. Además, presenta el análisis sobre la estructura jurídica colombiana alrededor de la situación problema identificada.

6.1 Internacional

La Declaración de los Derechos Humanos proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, el 10 de diciembre de 1948 mediante la (Resolución 217 A (III)) entre otros establece en su Preámbulo que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana; y que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres, y se han declarado resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad; premisas por medio de las cuales la Asamblea General, consagra en su Artículo 26 el derecho a la educación estableciendo lo siguiente:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.”
(Naciones Unidas, 1948. Art. 26).

Del mismo modo, la Asamblea General adoptó en 1979 la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. En esta, los Estados adoptarían todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres:

- a) Las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza de todas las categorías, tanto en zonas rurales como urbanas; esta igualdad deberá asegurarse en la enseñanza preescolar, general, técnica, profesional y técnica superior, así como en todos los tipos de capacitación profesional;*
- b) Acceso a los mismos programas de estudios, a los mismos exámenes, a personal docente del mismo nivel profesional y a locales y equipos escolares de la misma calidad;*
- c) La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza;*
- d) Las mismas oportunidades para la obtención de becas y otras subvenciones para cursar estudios;*
- e) Las mismas oportunidades de acceso a los programas de educación permanente, incluidos los programas de alfabetización funcional y de adultos, con miras en particular a reducir lo antes posible toda diferencia de conocimientos que exista entre hombres y mujeres;*
- f) La reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios y la organización de programas para aquellas jóvenes y mujeres que hayan dejado los estudios prematuramente;*
- g) Las mismas oportunidades para participar activamente en el deporte y la educación física; y,*
- h) Acceso al material informativo específico que contribuya a asegurar la salud y el bienestar de la familia, incluida la información y el asesoramiento sobre planificación de la familia. (Naciones Unidas, 1979. Art, 10)*

Además, en el artículo 14 se estipuló que (i) los Estados tendrán en cuenta los problemas especiales que hace frente la mujer rural y el importante papel que desempeña en la supervivencia económica de su familia, incluido su trabajo en los sectores no monetarios de la economía, y tomarán todas las medidas apropiadas para asegurar la aplicación de las disposiciones de la presente Convención a la mujer en las zonas rurales; y; (ii) los Estados adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer en las zonas rurales a fin de asegurar en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres, su participación en el desarrollo rural y en sus beneficios, y en particular le asegurarán el derecho a:

- a) Participar en la elaboración y ejecución de los planes de desarrollo a todos los niveles;*
- b) Tener acceso a servicios adecuados de atención médica, inclusive información, asesoramiento y servicios en materia de planificación de la familia;*
- c) Beneficiarse directamente de los programas de seguridad social;*
- d) Obtener todos los tipos de educación y de formación, académica y no académica, incluidos los relacionados con la alfabetización funcional, así como, entre otros, los beneficios de todos los servicios comunitarios y de divulgación a fin de aumentar su capacidad técnica;*

- e) *Organizar grupos de autoayuda y cooperativas a fin de obtener igualdad de acceso a las oportunidades económicas mediante el empleo por cuenta propia o por cuenta ajena;*
 - f) *Participar en todas las actividades comunitarias;* g) *Obtener acceso a los créditos y préstamos agrícolas, a los servicios de comercialización y a las tecnologías apropiadas, y recibir un trato igual en los planes de reforma agraria y de reasentamiento;*
 - h) *Gozar de condiciones de vida adecuadas, particularmente en las esferas de la vivienda, los servicios sanitarios, la electricidad y el abastecimiento de agua, el transporte y las comunicaciones.*
- (Naciones Unidas, 1979. Art, 10)

A su vez, en la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial:

En conformidad con las obligaciones fundamentales estipuladas en el artículo 2 de la presente Convención, los Estados se comprometen a prohibir y eliminar la discriminación racial en todas sus formas y a garantizar el derecho de toda persona a la igualdad ante la ley, sin distinción de raza, color y origen nacional o étnico...V. El derecho a la educación y la formación profesional (Naciones Unidas, 1965. art, 5).

Posteriormente, la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 contiene, entre otros, elementos relacionados a la educación, y para algunos autores como McCowan (2013), es el más influyente de “*todos los instrumentos de derecho internacional*”. La razón de ello es que corresponde al tratado más ratificado por los miembros de las Naciones Unidas. Además de lo ya especificado en otros tratados establece:

1. *Hacer la educación primaria obligatoria*
2. *Fomentar la educación secundaria en sus diversas formas haciéndolas disponibles y accesibles*
3. *Permitir que la educación superior sea accesible sobre la base de las capacidades*

Sumado a lo anterior, resalta que la información vocacional debe ser accesible y disponible a todos, relacionándola con los valores de la educación. En este punto, destaca que la educación se refiere “a todos los tipos y niveles de educación, incluye el acceso a la educación, la calidad de la educación y las condiciones bajo las cuales es dado”. Finalmente, se establece en esta declaración la no discriminación en el acceso, lo que implica también, una educación libre y de calidad.

Esta convención sobre los derechos del niño, ratificada por Colombia mediante la Ley 12 de 1991, establece que todo niño tiene derecho a la educación y es obligación del Estado asegurar por lo menos la educación primaria gratuita y obligatoria. La aplicación de la disciplina escolar deberá respetar la dignidad del niño en cuanto persona humana. Sobre el particular, el artículo 28 de la convención establece que:

Artículo 28:

1. Los Estados Parte reconocen el derecho del niño a la educación, y a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:
 - a. *Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;*
 - b. *Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan*

- acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;*
- c. Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;*
 - d. Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educativas y profesionales y tengan acceso a ellas; y,*
 - e. Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.” (Ley 12, 1991. Art 28)*

Así mismo, en el artículo 29 los Estados Parte convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;*
- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;*
- c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;*
- d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;*
- e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.*

Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado. (Naciones Unidas, 1989. Art, 29).

Por su parte, en la Convención relativa a la lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), en sus artículos 3, 4 y 5 estipulando lo siguiente:

A fin de eliminar o prevenir cualquier discriminación en el sentido que se da a esta palabra en la presente Convención, los Estados parte se comprometen a:

- a) Derogar todas las disposiciones legislativas y administrativas y abandonar todas las prácticas administrativas que entrañen discriminaciones en la esfera de la enseñanza;*
- b) Adoptar las medidas necesarias, inclusive disposiciones legislativas, para que no se haga discriminación alguna en la admisión de los alumnos en los establecimientos de enseñanza;*
- c) No admitir, en lo concerniente a los gastos de matrícula, la adjudicación de becas o cualquier otra forma de ayuda a los alumnos, ni en la concesión de permisos y facilidades que puedan ser necesarios para la continuación de los estudios en el extranjero, ninguna diferencia de trato entre nacionales por los poderes públicos, salvo las fundadas en el mérito o las necesidades;*

- d) No admitir, en la ayuda, cualquiera que sea la forma que los poderes públicos puedan prestar a los establecimientos de enseñanza, ninguna preferencia ni restricción fundadas únicamente en el hecho de que los alumnos pertenezcan a un grupo determinado;*
- e) Conceder, a los súbditos extranjeros residentes en su territorio, el acceso a la enseñanza en las mismas condiciones que a sus propios nacionales. (Naciones Unidas, 1960. art, 3).*

Los Estados Parte en la presente Convención se comprometen, además, a formular, desarrollar y aplicar una política nacional encaminada a promover, por métodos adecuados a las circunstancias y las prácticas nacionales, la igualdad de posibilidades y de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial, a:

- a) Hacer obligatoria y gratuita la enseñanza primaria, generalizar y hacer accesible a todos la enseñanza secundaria en sus diversas formas; hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno, la enseñanza superior; velar por el cumplimiento por todos de la obligación escolar prescrita por la ley;*
- b) Mantener en todos los establecimientos públicos del mismo grado una enseñanza del mismo nivel y condiciones equivalentes en cuanto se refiere a la calidad de la enseñanza proporcionada;*
- c) Fomentar e intensificar, por métodos adecuados, la educación de las personas que no hayan recibido instrucción primaria o que no la hayan recibido en su totalidad, y permitirles que continúen sus estudios en función de sus aptitudes;*
- d) Velar por que, en la preparación para la profesión docente, no existan discriminaciones. (Naciones Unidas, 1960. art, 4)*

Los Estados Parte en la presente Convención convienen:

- a) En que la educación debe tender al pleno desenvolvimiento de la personalidad humana y a reforzar el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, y que debe fomentar la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales o religiosos, y el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz;*
- b) En que debe respetarse la libertad de los padres o, en su caso, de los tutores legales, 1° de elegir para sus hijos establecimientos de enseñanza que no sean los mantenidos por los poderes públicos, pero que respeten las normas mínimas que puedan fijar o aprobar las autoridades competentes, y 2° de dar a sus hijos, según las modalidades de aplicación que determine la legislación de cada Estado, la educación religiosa y moral conforme a sus propias convicciones; en que, además, no debe obligarse a ningún individuo o grupo a recibir una instrucción religiosa incompatible con sus convicciones;*
- c) En que debe reconocerse a los miembros de las minorías nacionales el derecho a ejercer actividades docentes que les sean propias, entre ellas la de establecer y mantener escuelas y, según la política de cada Estado en materia de educación, emplear y enseñar su propio idioma, siempre y cuando: i) Ese derecho no se ejerza de manera que impida a los miembros de las minorías comprender la cultura y el idioma del conjunto de la colectividad y tomar parte en sus actividades, ni que comprometa la soberanía nacional; ii) El nivel de enseñanza en estas escuelas no sea inferior al nivel general prescrito o aprobado por las autoridades competentes; y, iii) La asistencia a tales escuelas sea facultativa.*

d) Los Estados parte en la presente Convención se comprometen a tomar todas las disposiciones necesarias para garantizar la aplicación de los principios enunciados en el párrafo 1 de este artículo. (Naciones Unidas, 1960. art, 5).

Vale la pena aclarar que, la Convención relativa a la lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), Es el primer instrumento normativo completamente dedicado al derecho a la educación que tiene fuerza vinculante en las leyes internacionales.

En línea con la anterior declaración, la Observación General No. 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, establece que la educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos. Como derecho del ámbito de la autonomía de la persona, la educación es el principal medio que permite a adultos y menores marginados económica y socialmente salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades (Ecosoc, 1999).

Además, el observatorio indica que la educación, como servicio público, cuenta con 4 facetas de la prestación: (i) la disponibilidad, cuyo propósito es que los Estados cuenten con la cantidad suficiente de instituciones o programas de enseñanza; (ii) la accesibilidad, que es la encargada de dar cumplimiento a las políticas de inclusión bajo las dimensiones de no discriminación, accesibilidad material y económica; (iii) la aceptabilidad, por medio de la cual se logra cumplir con los factores de calidad y pertinencia de los programas educativos; y, (iv) la adaptabilidad, que requiere la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados.

Por su parte, la Convención de la Unesco (1960), relativa a la Lucha Contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza ocupa un lugar preeminente entre los instrumentos normativos en el ámbito de la educación, al ser el primer instrumento internacional que abarca ampliamente el derecho a la educación y tiene una fuerza vinculante con las leyes internacionales.

La Unesco (1960), plasma la fuerza conceptual de la educación en el reconocimiento de las leyes internacionales en vigor, así como en la frecuencia con que los elementos principales son mencionados por otros instrumentos relativos a la educación adoptados por las Naciones Unidas, instrumento, jurídicamente vinculante, que incluye la noción de que la educación no es un lujo sino un derecho fundamental, y subraya la obligación del Estado de proscribir cualquier forma de discriminación en el ámbito educativo al promover la igualdad de oportunidades en materia de enseñanza. Además, la Unesco contempla que la educación es un derecho humano fundamental y una herramienta potente que permite sacar a los hombres, las mujeres y los niños de la pobreza, superar las desigualdades y garantizar un desarrollo sostenible. Así mismo, contempla que la educación es una de las herramientas más potentes para sacar de la pobreza a los niños y adultos marginados, siendo un catalizador para garantizar otros derechos humanos fundamentales. Es la inversión más sostenible. El derecho a una educación de calidad está indisolublemente ligado a la Declaración de los Derechos Humanos y a muchos otros instrumentos normativos internacionales, que son el resultado del trabajo conjunto de las Unesco y las Naciones Unidas.

También, Según la Unesco (2011), los Estados tienen obligaciones frente al derecho a la educación, al igual que los demás derechos humanos, que le impone diferentes niveles de obligación que los Estados deben cumplir: respetar, proteger y cumplir el derecho a la educación:

- La obligación de respetar exige que los Estados eviten tomar medidas que obstaculicen o impidan el disfrute del derecho a la educación.
- La obligación de proteger requiere que los Estados tomen medidas para evitar que terceras partes puedan interferir en el disfrute del derecho a la educación.
- La obligación de cumplir entraña que los Estados deben adoptar medidas positivas que faciliten y ayuden a los particulares y a las comunidades a disfrutar del derecho a la educación.

Las obligaciones relacionadas con cada uno de los “rasgos esenciales” del derecho a la educación abarcan cuatro ámbitos: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, componentes principales del derecho a la educación. Los Estados también quedan sujetos a los principios de no regresión (no deben dar pasos atrás deliberadamente adoptando medidas que deroguen o restrinjan las garantías contenidas en el derecho a la educación), así como a la mayor cantidad posible de asignación de recursos disponibles.

Incluso, la Unesco (2019) determina que existen otros instrumentos importantes de que permiten definir y desarrollar aún más las responsabilidades de los Estados en el ámbito de la educación los cuales son:

- 1) Recomendación relativa a la enseñanza y formación técnica y profesional (2015) y la Convención sobre la Enseñanza Técnica y Vocacional Profesional (1989)
- 2) Convención Mundial sobre el Reconocimiento de las Cualificaciones relativas a la Educación Superior (2019), la Recomendación sobre la Convalidación de los Estudios, Títulos y Diplomas de Enseñanza Superior (1993), así como otras convenciones regionales y una convención interregional. Obtener más información.
- 3) Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos (2015)
- 4) Docentes: Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente (1966) y la Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior (1997)
- 5) Recomendación sobre la Educación para la Comprensión y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales (1974)

Así mismo, establece que, entre los instrumentos legales no vinculantes más preeminentes en el ámbito del derecho a la educación, la Declaración de Incheon y el Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 establecen una agenda política ambiciosa y de carácter internacional con miras a *“garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”* de aquí a 2030. Este compromiso político proporciona una valiosa oportunidad para hacer hincapié en el papel de la educación como fuerza motriz principal del desarrollo y su contribución a la consecución de otros Objetivos de Desarrollo Sostenible. La agenda contempla un enfoque global y holístico de la educación, que incluye la adopción de medidas legislativas y políticas en los Estados Parte para aplicar eficazmente la agenda ODS 4 - Educación 2030 (Unesco, 2016).

Por otra parte, en lo referente a los instrumentos de protección del Derecho universal a la educación, Ligia Bolívar, en su artículo el derecho a la educación, revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos

edición No. 52, describió que algunos documentos internacionales nos indican que la comunidad internacional se ha preocupado por la relación entre el derecho a la educación, la paz, el desarrollo y el derecho al medio ambiente saludable. Una muestra de ello son las siguientes referencias (Bolívar, 2010):

La Agenda 21, señala: “La Educación... deberá ser reconocida como un proceso por medio del cual los seres humanos y las sociedades pueden alcanzar su entero potencial. La educación... promueve el derecho sustentable y mejora la capacidad de las personas para manejar temas como medio ambiente y desarrollo... Los gobiernos deberían tomar pasos activos para eliminar el analfabetismo... y expandir la participación de la mujer en todos los ámbitos... tanto en instituciones educativas, como para promover la meta universal del acceso a una educación primaria y secundaria...”

Por su parte, la Plataforma de Acción de Beijing reconoce que *“La educación es un derecho humano y constituye un instrumento indispensable para lograr los objetivos de la igualdad, el desarrollo y la paz”*.

Así mismo, la educación da poder es la clave para establecer y fortalecer la democracia y el desarrollo, la cual es tanto sustentable como humana y basada en la paz hacia un respeto mutuo y justicia social. Además, en un mundo en donde la creatividad y el conocimiento juegan un rol importante, el derecho a la educación no es nada menos que el derecho a participar en el mundo moderno.

De igual manera, Bolívar (2010) señala que existen numerosos instrumentos regionales e internacionales que convalidan la pertinencia y obligación de los Estados. Además de su reconocimiento general tanto en la DUDH (artículo 26) como en la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (DADH, artículo 12), existe una serie de instrumentos internacionales y regionales, tanto de carácter general como específicos. No es el propósito de esta presentación reproducir una a una todas las referencias existentes. Baste con enunciar la nutrida lista de instrumentos que lo recogen:

- a. Instrumentos internacionales de carácter general:
 - (i) Pacto internacional de derechos civiles y políticos, arts. 18 y 20.
 - (ii) Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales, arts. 13 y 14.
- b. Instrumentos regionales de carácter general:
 - (i) Convención Americana sobre derechos humanos, art. 26
 - (ii) Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, art. 13.
- c. Instrumentos internacionales de carácter temático o sectorial:
 - (i) Convención sobre los Derechos del Niño, arts. 29 y 30.
 - (ii) Convención Relativa a la Lucha contra la Discriminación en la Esfera de la Enseñanza, Unesco. arts. 2, 3, 4 y 5.
 - (iii) Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer, art. 10.
 - (iv) Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migrantes y sus Familias, arts. 12, 30 y 43.

A lo anterior se suma, que el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1996), establece el derecho a la educación, especifica que la educación secundaria incluye lo técnico y lo vocacional, y en relación con la educación superior, establece el acceso para todos sobre la base de la

capacidad y por los medios apropiados de una manera progresiva. Adicionalmente, se establece el desarrollo de la educación por fuera de la “edad” convencional. En este sentido, esta perspectiva sigue lo establecido por la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En el año 2000, se llevó a cabo el foro mundial sobre la educación de DAKAR, en el cual se recalcó que, pese a que la educación es un derecho fundamental consagrado en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, en la actualidad todavía hay en el mundo millones de personas privadas de educación básica e ignorantes de que ésta es un derecho que pueden reivindicar.

La importancia del foro radica en que el Marco de Acción de Dakar es un llamamiento a los gobiernos nacionales para que asuman plenamente sus responsabilidades y velen por la aplicación de los objetivos y estrategias definidos en él. La Educación para Todos es una obligación y una prerrogativa de cada Estado. El Marco de Acción de Dakar está encaminado al logro de este objetivo e insta a los gobiernos a que se asocien ampliamente con la sociedad civil y presten el más sólido apoyo posible a los subsiguientes planes nacionales de acción.

Respecto a la inclusión y respeto por la diversidad el Pacto Internacional Sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación destaca la importancia de la educación como el método más seguro para abordar la discriminación en el largo plazo; además, se ha considerado que mejorar la estructura legal dentro de los Estados, incluyendo la institucionalización de recursos contra la discriminación, ha sido también motivo de gran preocupación.

Todas las disposiciones internacionales reflejan de manera general la importancia de desarrollar cada una de las facetas de la prestación del servicio para que el mismo sea brindado de una manera integral y con ello se garantizar la educación como derecho fundamental, eje de la sociedad y pilar del desarrollo de todas las personas.

6.2 Nacional

En línea con el marco conceptual y teórico presentado es necesario destacar que el derecho a la educación es un derecho fundamental de conformidad con lo dispuesto en el artículo 44 de la **Constitución Política**. Por su parte, el artículo 67 de la misma norma superior concibe la educación con una doble connotación, esto es, como derecho y como servicio público, función social que explica la corresponsabilidad que existe entre el Estado, la familia y la sociedad al momento de materializar el servicio.

Respecto a lo dispuesto en la Constitución, la Corte Constitucional, en sentencia T-743 de 2013, indicó lo siguiente:

“El artículo 67 de la Constitución reconoce en la educación una doble condición de derecho y de servicio público que busca garantizar el acceso de los ciudadanos al conocimiento, a la ciencia y a los demás bienes y valores culturales. La relevancia de esa función social explica que la norma superior le haya asignado a la familia, a la sociedad y al Estado una corresponsabilidad en la materialización de esas aspiraciones y que haya comprometido a este último con tareas concretas que abarcan, desde la regulación y el ejercicio del control y

vigilancia del servicio educativo, hasta la garantía de su calidad, de su adecuado cubrimiento y la formación moral, física e intelectual de los estudiantes.” (Corte Constitucional de Colombia, T-743 de 2012)

De manera particular, la Constitución Política de Colombia, referente al derecho a la educación, establece lo siguiente:

El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra. (Const.1991, Art.27)

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás. (Const.1991, Art.44)

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley. (Const.1991, Art.67)

Los particulares podrán fundar establecimientos educativos. La ley establecerá las condiciones para su creación y gestión. La comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación. La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente. Los padres de familia tendrán derecho de escoger el tipo de educación para sus hijos menores. En los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibir educación religiosa. Las <sic> integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural. La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con

limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado. (Const.1991, Art.68)

Se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley. La ley establecerá un régimen especial para las universidades del Estado. El Estado fortalecerá la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecerá las condiciones especiales para su desarrollo. El Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior. (Const.1991, Art.69)

La búsqueda del conocimiento y la expresión artística son libres. Los planes de desarrollo económico y social incluirán el fomento a las ciencias y, en general, a la cultura. El Estado creará incentivos para personas e instituciones que desarrollen y fomenten la ciencia y la tecnología y las demás manifestaciones culturales y ofrecerá estímulos especiales a personas e instituciones que ejerzan estas actividades. (Const.1991, Art.71)

En este punto, es necesario identificar, de manera general, las disposiciones que materializan cada una de las facetas de la prestación del servicio y que evidencian la garantía del derecho a la educación.

Posterior al marco constitucional, se expide la **Ley 30 de 1992**, por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior, la define como un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral; asimismo, tiene como objeto el pleno desarrollo de los estudiantes y su formación académica o profesional, siendo un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado. Razón por la cual es el Estado quien debe garantizar la autonomía universitaria y vela por la calidad del servicio educativo a través de la inspección y vigilancia.

La educación superior se desarrolla en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que repare en la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales del país. Asimismo, se estipula que la educación superior será accesible a quienes demuestren tener las capacidades requeridas y cumplan con las condiciones académicas.

En la misma línea, la ley 70 de 1993, referente a los derechos de las comunidades negras estableció lo siguiente:

“La educación para las comunidades negras debe desarrollar conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en condiciones de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional” (Ley 70, 1993, Art.36)

Por su parte, la Ley 30 de 1992 ratifica el principio constitucional de la autonomía y precisa su alcance de acuerdo con la tipología de las instituciones de educación superior -Universidades por una parte e instituciones universitarias, escuelas tecnológicas e instituciones técnicas profesionales en un segundo grupo- así:

“Artículo 28. La autonomía universitaria consagrada en la Constitución Política de Colombia y de conformidad con la presente Ley, reconoce a las universidades el derecho a darse y

modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional.

Artículo 29. La autonomía de las instituciones universitarias o escuelas tecnológicas y de las instituciones técnicas profesionales estará determinada por su campo de acción y de acuerdo con la presente Ley en los siguientes aspectos: a) Darse y modificar sus estatutos. b) Designar sus autoridades académicas y administrativas. c) Crear, desarrollar sus programas académicos, lo mismo que expedir los correspondientes títulos. d) Definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión. e) Seleccionar y vincular a sus docentes, lo mismo que a sus alumnos. f) Adoptar el régimen de alumnos y docentes. g) Arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional. Parágrafo. Para el desarrollo de lo contemplado en los literales a) y e) se requiere notificación al ministro de Educación Nacional, a través del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes)” (Negrillas fuera de texto) (Ley 30, 1992, Art. 28/29)

Así mismo, frente a la naturaleza jurídica de las instituciones la Ley 30 reiteró la distinción de las instituciones de educación superior y el contexto de su autonomía en tanto expuso a través del Artículo 57 que las universidades “(...) *deben organizarse como entes universitarios autónomos, con régimen especial y vinculados al Ministerio de Educación Nacional en lo que se refiere a las políticas y la planeación del sector educativo (...) con autonomía en las siguientes dimensiones: académica, administrativa y financiera. Por su parte, el parágrafo del mismo Artículo aclara que las instituciones estatales u oficiales de Educación Superior que no tengan el carácter de universidad “deberán organizarse como Establecimientos Públicos del orden Nacional, Departamental, Distrital o Municipal”*

Por otra parte, en el marco del proceso de Paz con la guerrilla de las FARC se planteó el interés de fortalecer la educación superior en los Departamentos en los que al menos tres de sus Municipios cuenten con Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) que hayan formulado o estén formulando un Plan de Desarrollo con enfoque territorial PDET. Lo anterior se consagra en la Ley 2182 de 2022 cuyo objeto lo consagra en su artículo 2 en donde se establece la modificación del artículo 13 de la Ley 749 de 2002 a través de:

Art 13. Cambio de carácter académico de Instituciones Técnicas Profesionales y Tecnológicas en Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas. Las instituciones técnicas profesionales y tecnológicas, podrán solicitar al Ministro de Educación Nacional, a través del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, el reconocimiento de cambio de su carácter académico a institución universitaria o escuela tecnológica, siempre y cuando cumplan con los requisitos establecidos por el Gobierno Nacional, de conformidad con lo establecido en la Ley 30 de 1992, los decretos reglamentarios de la misma y la presente ley.

Parágrafo Transitorio: A partir de la vigencia de la presente Ley y durante 5 años, el Ministerio de Educación Nacional, podrá ratificar la reforma estatutaria conducente al cambio de carácter académico de las instituciones técnicas profesionales y tecnológicas de las que trata el presente artículo, a Instituciones Universitarias o Escuelas Tecnológicas, ubicadas en un Departamento en el que, al menos 3 de sus municipios hayan formulado o estén formulando un plan de desarrollo con enfoque territorial PDET y que manifiesten voluntariamente su intención de acogerse al trámite institucional respectivo.

Para el efecto, el Ministerio de Educación Nacional de manera previa, prioritaria y con criterios de enfoque diferencial, prestará el apoyo técnico necesario a las Instituciones Técnicas Profesionales y Tecnológicas públicas, pertenecientes a dichos Municipios, para que éstas de manera autónoma den cumplimiento a los requisitos de calidad y de prestación del servicio, contemplados en la legislación vigente, definidos para el cambio de carácter académico de dichas instituciones. (Ley 2182, 2022, Art. 2)

Posteriormente, se debe mencionar la **Ley General de Educación, Ley 115 del 8 de febrero de 1994**, a través de la cual se reconoce la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

La Ley General de Educación señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

Dentro de las condiciones dignificantes e incluyentes de las poblaciones especiales se encuentra la Ley 2216 2022 en donde se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje desde la primera infancia hasta la educación meta en las instituciones públicas y privadas del país. Estableciendo entre otros en su artículo 6 lo siguiente:

La atención que ofrezca el sistema educativo a estudiantes que presenten trastornos específicos de aprendizaje, no deberá ser individualizada, ni exclusiva, sino deberá promover la vinculación y permanencia en el aula regular mediante herramientas y estrategias que consideren las características particulares de las niñas, niños, adolescentes o jóvenes que favorezcan un desempeño académico y social y por ende una dinámica de enseñanza-aprendizaje exitosa, apoyada por todos los miembros de la comunidad educativa a la que pertenece el estudiante. (Ley 2216, 2022. Art. 6)

Como se puede observar desde la Ley General de Educación se concibe la necesidad de regular el servicio público educativo, teniendo en cuenta la disponibilidad, la accesibilidad, la aceptabilidad y adaptabilidad, pero sobre todo la corresponsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa.

Adicionalmente, la **Ley 198 de 1995** modificó la Ley General de Educación ordenando la izada de la Bandera Nacional y colocación de los símbolos patrios en los establecimientos públicos y educativos. En este sentido en el Artículo 3 se precisó que:

“Los Rectores o Directores de los establecimientos públicos o privados de educación primaria y secundaria, deberán celebrar una vez a la semana, durante los períodos académicos, una ceremonia cívica con participación de todo el estudiantado, en la que se procederá a izar la Bandera Nacional y a cantar el Himno Nacional de la República de Colombia” (Ley 198, 1995, Art. 3).

Además, la **Ley 715 de 2001** estableció las competencias en materia de educación, tanto en el nivel nacional como en las entidades territoriales, así como la distribución de recursos del sector educativo, entre otros asuntos y el **Decreto 1851 de 2015** reglamenta la contratación del servicio público educativo por parte de las entidades territoriales certificadas

Asimismo, y específicamente en relación a la educación posmedia, la **Ley 749 de 2002** organizó el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, en ella se definió:

“Instituciones técnicas profesionales: IES cuyo campo son los conocimientos y el trabajo en actividades de carácter técnico. Garantiza la interacción entre lo intelectual y lo instrumental, lo operacional y el saber técnico. Ofrecen y desarrollan programas de formación hasta nivel profesional en ciclos propedéuticos y en áreas de las ingenierías, tecnología de la información y administración.

Instituciones tecnológicas: IES cuyo campo son los conocimientos y profesiones de carácter tecnológico con fundamentación científica e investigativa. Ofrecen y desarrollan programas de formación hasta el nivel profesional por ciclos propedéuticos en áreas de ingenierías, tecnología de la información y administración”. (Ley 749, 2002, Art. 1/2)

Con el fin de unificar las normas del sector educativo, se expidió el **Decreto 1075 del 26 de mayo de 2015**, Decreto Único Reglamentario de la Educación –DURSE, a través del cual se compilan las disposiciones normativas que rigen el servicio educativo en Colombia, y redefine al Ministerio de Educación Nacional como cabeza de sector, estableciendo sus objetivos.

“1. Establecer las políticas y los lineamientos para dotar al sector educativo de un servicio de calidad con acceso equitativo y con permanencia en el sistema.

2. Diseñar estándares que definan el nivel fundamental de calidad de la educación que garantice la formación de las personas en convivencia pacífica, participación y responsabilidad democrática, así como en valoración e integración de las diferencias para una cultura de derechos humanos y ciudadanía en la práctica del trabajo y la recreación para lograr el mejoramiento social, cultural, científico y la protección del ambiente.

3. *Garantizar y promover, por parte del Estado, a través de políticas públicas, el derecho y el acceso a un sistema educativo público sostenible que asegure la calidad y la pertinencia en condiciones de inclusión, así como la permanencia en el mismo, tanto en la atención integral de calidad para la primera infancia como en todos los niveles: preescolar, básica, media y superior...*” (Decreto 1075, 2015, Art. 1,2,3)

En aras de materializar la debida prestación del servicio, atendiendo la evolución de la sociedad, mediante la **Ley 1650 del 12 de julio de 2013**, se modificó la Ley General de Educación, con el fin de que se reconozca la naturaleza prevalente del derecho a la educación sobre los derechos económicos de las instituciones educativas. Así mismo, se adoptaron medidas respecto a la obtención y entrega de títulos académicos.

Recientemente, se expidió la **Ley 2119 del 30 de julio de 2021** por medio de la cual se busca fortalecer la exploración de intereses, talentos y el descubrimiento de aptitudes para los estudiantes de educación básica secundaria y educación media; y promover el desarrollo de incentivos dirigidos al fortalecimiento de la inserción laboral de los jóvenes entre los 18 y 28 años a nivel nacional.

Sobre el acceso y la permanencia, el **Decreto 1075 de 2015** “Por el cual se expide el Decreto único Reglamentario del Sector Educación”, establece en el artículo 2.3.3.1.3.4 la necesidad de garantizar la continuidad dentro del servicio educativo y, en esa medida, determinó que la educación preescolar, básica, media, de educación laboral, universitaria, técnica y tecnológica constituyen un solo sistema interrelacionado y flexible que permita la continuidad en el proceso formativo.

Asimismo, la **Ley 1804 de 2016** *Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones*, definió:

“La educación inicial es un derecho de los niños y niñas menores de seis (6) años de edad. Se concibe como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso.”

De otra parte, el servicio de movilidad escolar que también resulta indispensable para garantizar el acceso material y la permanencia de los estudiantes tiene fundamento en lo dispuesto en la Ley 1098 de 2006, esto es el **Código de Infancia y Adolescencia**, en cuanto a la protección integral, en cuanto dispone que esta protección integral incluye el acceso a la educación y a un servicio de transporte escolar atendiendo las normas establecidas para su prestación.

A través de la **Ley 2055 de 2020**, Colombia adoptó la convención interamericana sobre la protección de los derechos humanos de las personas mayores, indicado que:

“La persona mayor tiene derecho a la educación en igualdad de condiciones con otros sectores de la población y sin discriminación, en las modalidades definidas por cada uno de los Estados Parte,

y a participar en los programas educativos existentes en todos los niveles, y a compartir sus conocimientos y experiencias con todas las generaciones.”

Adicionalmente, el **Estatuto General de Transporte, Ley 336 de 1996 en su artículo 16** dispone que la prestación del servicio público de transporte estará sujeta a la habilitación y a la expedición de un permiso o a la celebración de un contrato de concesión u operación, según que se trate de rutas, horarios o frecuencias de despacho, o áreas de operación, servicios especiales de transporte, tales como: escolar, de asalariados, de turismo y ocasional.

Otras medidas actualmente establecidas, se encuentran relacionadas con la creación de una exención legal para el pago de las tarifas del examen de estado de la educación media saber 11, mediante la **Ley 2156 de 2021** y la Ley de Internet como servicio público esencial y universal", esto es la **Ley 2108 de 2021**, que permitieron mitigar las brechas existentes y la continuidad de la educación durante el aislamiento obligatorio, solidario y preventivo que se originó por la propagación del Covid-19.

Dentro de los apoyos económicos enfocados al acceso a la educación de población pospenada se encuentra la **Ley 2208 de 2022**, en donde a través de incentivos económicos se busca fortalecer el acceso y las oportunidades en empleo y formación para la población pospenada y se dictan otras disposiciones ley de segundas oportunidades” establece en su artículo 8 lo siguiente:

Artículo 8. A partir de la vigencia de la presente ley, el Gobierno Nacional promoverá el acceso al empleo formal de la población objeto de esta ley y establecerá acciones y programas interinstitucionales de acceso al crédito.

Parágrafo 1. El Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, promoverá el acceso a los diferentes programas de formación profesional con el fin de facilitar la reinserción laboral de esta población.

Parágrafo 2. Las Cámaras de Comercio, de manera coordinada con el Gobierno Nacional, adelantarán acciones de divulgación y promoción de los estímulos establecidos para que las empresas vinculen laboralmente a esta población. Las Cámaras de Comercio podrán con el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA gestionar programas de capacitación para los empresarios con el fin de facilitar la vinculación laboral de esta población a los diferentes sectores. (Ley 2208, 2022, Art. 8)

Sobre la calidad de la educación, específicamente, la **Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006**, que contiene el Código de Infancia y Adolescencia establece, al igual que las disposiciones internacionales que Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a una educación de calidad. Esta será obligatoria por parte del Estado en un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones estatales de acuerdo con los términos establecidos en la Constitución Política. Incurrirá en multa hasta de 20 salarios mínimos quienes se abstengan de recibir a un niño en los establecimientos públicos de educación.

Con relación a la educación para el trabajo y el desarrollo humano, el Decreto 4904 de 2009, el cual fue compilado en el Decreto 1075 de 2015, reglamentó la organización, la oferta y el funcionamiento para esta oferta espacial; la cual establece los requisitos básicos para el funcionamiento de los programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano.

La educación superior dentro de sus objetivos legalmente dispuestos en la Ley 30 de 1992, como núcleo esencial refieren que se debe actuar armónicamente con las demás estructuras educativas a fin de profundizar en la formación integral de los colombianos dentro de las modalidades y calidades de la Educación Superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país, así como trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones y, promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país.

Además, en el marco del **Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2018-2022**, a través de la **Ley 1955 de 2019**, en su artículo 194, se crea el Sistema Nacional de Cualificaciones (SNC) como un conjunto de políticas, instrumentos, componentes y procesos necesarios para alinear la educación y formación a las necesidades sociales y productivas del país y que promueve el reconocimiento de aprendizajes, el desarrollo personal y profesional de las y los ciudadanos, la inserción o reinserción laboral y el desarrollo productivo del país. El diseño de la propuesta se enfoca en clasificar y estructurar las cualificaciones en un esquema de 8 niveles ordenados y expresados en términos de conocimientos, destrezas y aptitudes, las cuales se relacionan de acuerdo con la secuencialidad y complejidad de los aprendizajes.

La Ley del PND, plantea la creación del Esquema de Movilidad Educativa y Formativa, cuyo propósito es facilitar la movilidad de las personas entre las diferentes vías de cualificación que son la educativa, la formación para el trabajo y el reconocimiento de aprendizajes previos para la certificación de competencias, con el fin de promover las rutas de aprendizaje, las relaciones con el sector productivo y el aprendizaje a lo largo de la vida. Además, establece dentro del SNC, una vía de cualificación con la creación del Subsistema de Formación para el Trabajo, estructurada en varios niveles de complejidad, desde los iniciales hasta los más avanzados, de acuerdo con las necesidades del sector productivo con la oferta proporcionada por el SENA, las Instituciones de Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano (ETDH) y las Instituciones de Educación Superior.

En esta línea, el Ministerio de Educación Nacional expidió el Decreto 1649 de 2021, política que adoptó y reglamentó el Marco Nacional de Cualificaciones (MNC) como un componente del SNC, y se adiciona a la parte 7 del libro 2 del Decreto 1075 de 2015. El MNC plantea los conceptos asociados a los términos de conocimientos, destrezas y actitudes, define el alcance y estructura, entre ellas el catálogo nacional de cualificaciones y la arquitectura institucional para su implementación.

Respecto a la integralidad del servicio educativo, se tienen como disposiciones nacionales, la **Ley 1450 de 2011** por medio de la cual se trasladó el Programa de Alimentación Escolar del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar al Ministerio de Educación, entidad que a su vez expidió la **Resolución 29452 de 2017** en donde se establecieron los lineamientos Técnico-Administrativos, los estándares y las condiciones mínimas del Programa de Alimentación Escolar (PAE). Finalmente, mediante la **Ley 2167 de 2021**, se dispuso la garantía de la operación del programa de alimentación escolar (PAE) durante el calendario académico.

Ahora bien, sobre la garantía de cuidado y seguridad que se debe brindar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, **Ley 1098 de 2006**, contiene el Código de Infancia y Adolescencia, cuyo artículo 18ª establece:

“ARTÍCULO 18A. DERECHO AL BUEN TRATO. <Artículo adicionado por el artículo 4 de la Ley 2089 de 2021. El nuevo texto es el siguiente:> Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho al buen trato, a recibir orientación, educación, cuidado y disciplina, por medio de métodos no violentos. Este derecho comprende la protección de su integridad física, psíquica y emocional, en el contexto de los derechos de los padres o de quien ejerza la patria potestad y persona encargada de su cuidado; de criarlos y educarlos en sus valores, creencias.

PARÁGRAFO. En ningún caso serán admitidos los castigos físicos como forma de corrección ni disciplina.” (Código de la Infancia y la Adolescencia, 2006- Art 18)

En la misma línea, a través de la **Ley 1620 de 2013**, se creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, con el propósito de prevenir cualquier trato indebido en contra de los niños, niñas adolescentes y jóvenes. Por su parte, la **Ley 2089 de 2021**, prohíbe el uso del castigo físico, los tratos crueles, humillantes o degradantes y cualquier tipo de violencia como método de corrección contra niñas, niños y adolescentes y se dictan otras disposiciones. Además, la **Ley 1146 de 2007**, dicta normas para la prevención de la violencia sexual y atención integral de los niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente y, más recientemente se expidió la **Ley 2137 de 2021**, que creó el sistema nacional de alertas tempranas para la prevención de la violencia sexual contra los niños niñas y adolescentes. Finalmente, la **resolución 014466 del 25 de julio 2022** expedida por el Ministerio de Educación Nacional establece los lineamientos para el desarrollo de Protocolos para la prevención, detección, atención de violencias y cualquier tipo de discriminación basada en género en la Instituciones de Educación Superior (IES). La resolución ordena a las IES deberán entregar los protocolos a la Subdirección de Inspección y Vigilancia del Ministerio de Educación Nacional en un plazo máximo de seis meses.

En cuanto a la protección de la integridad física, psíquica y emocional en Colombia se dispuso la Ley 181 de 1995 en la cual se crea del Sistema Nacional del Deporte y se dictan disposiciones para el fomento de la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre, la educación extraescolar y la educación física. Así en el artículo 3 se señala que para garantizar el acceso individual y comunal al conocimiento y práctica del deporte la recreación y el aprovechamiento del tiempo libre, el Estado tendrá en cuenta los siguientes objetivos rectores:

- “1. Integrar la educación y las actividades físicas, deportivas y recreativas en el sistema educativo general en todos sus niveles.*
- 2. Fomentar, proteger, apoyar y regular la asociación deportiva en todas sus manifestaciones como marco idóneo para las prácticas deportivas y de recreación.*
- 3. Coordinar la gestión deportiva con las funciones propias de las entidades territoriales en el campo del deporte y la recreación y apoyar el desarrollo de éstos.*
- 5. Fomentar la creación de espacios que faciliten la actividad física, el deporte y la recreación como hábito de salud y mejoramiento de la calidad de vida y el bienestar social, especialmente en los sectores sociales más necesitados.*
- 11. Velar porque la práctica deportiva esté exenta de violencia y de toda acción o manifestación que pueda alterar por vías extradeportivas los resultados de las competencias.*

17. Contribuir al desarrollo de la educación familiar, escolar y extraescolar de la niñez y de la juventud para que utilicen el tiempo libre, el deporte y la recreación como elementos fundamentales en su proceso de formación integral tanto en lo personal como en lo comunitario.” (Ley 181, 1995. Art. 3)

En concordancia con la **Ley 115 de 1994** se previó la inclusión del programa para el desarrollo de la educación física, enmarcada en el Artículo 67 de la Constitución Nacional. Posteriormente, en 2004 se expide la **Ley 934** “Por la cual se oficializa la Política de Desarrollo Nacional de la Educación Física y se dictan otras disposiciones”. En donde se implementó que en todos los establecimientos educativos privados y oficiales se deberá incluir en su Proyecto Educativo Institucional, PEI, además del plan integral del área de la Educación Física, Recreación y Deporte, las acciones o proyectos pedagógicos complementarios del área.

Además de las disposiciones previamente enunciadas, que regulan asuntos específicos, también existen normas transversales, tales como, la **Ley 2120 de 2021**, por medio de la cual se adoptan medidas para fomentar entornos alimentarios saludables y prevenir enfermedades no transmisibles y se adoptan otras disposiciones, especialmente en el desarrollo de entornos saludables en los espacios educativos públicos y privados, promoviendo el acceso a la comunidad educativa de agua potable, el fomento de alimentación saludable y balanceada en el entorno educativo y estrategias pedagógicas sobre la lectura del etiquetado nutricional la **Ley de Tratamiento de Datos Personales** y la **Ley 1581 de 2012**, que establecen como derecho prevalente el debido uso de los datos de la población infantil y adolescente. Además, el **Código Único Disciplinario**; el decreto **1278 de 2002** que corresponden a los estatutos docentes; la **Ley 1437 de 2011** que contiene el Código de Procedimiento Administrativo y de lo Contencioso Administrativo y su modificación contenida en la **Ley 2080 de 2021**.

Como referentes jurisprudenciales de asuntos de relevancia, tales como el acceso a la educación superior, en sentencia T-277 de 2016, la Corte Constitucional indicó:

“La especial protección a los jóvenes y adolescentes consagrada en la Carta Política en su artículo 45 y la garantía de permanencia contenida en el inciso primero del artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, que establece que: “(...) el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”. Para la Corte, el acceso a la educación universitaria no es un asunto simplemente adjetivo y, por el contrario, se trata de una cuestión de la mayor trascendencia, en tanto constituye un presupuesto de realización de la igualdad de oportunidades.” (Corte Suprema de Justicia, Sala Tercera de revisión, T-277 2016).

Sobre la movilidad escolar, en sentencia T-537 de 2017, la Corte resaltó:

“El transporte escolar como servicio accesorio a la educación se torna en indispensable cuando su provisión implica garantizar el acceso geográfico de los menores de edad a las instituciones educativas, debido a que ellos deben trasladarse desde veredas, corregimientos, pueblos muy pequeños o localidades alejadas, entre otros, hacia la institución educativa. Simultáneamente, cuando las familias sean de escasos recursos económicos, como frecuentemente ocurre, y son quienes más deben desplazarse en distancias para recibir los servicios educativos, el costo de este

transporte debe ser gratuito de acuerdo con las circunstancias particulares, toda vez que los gastos que ello implicaría a las familias de los menores podrían constituir una barrera económica que haría inaccesible el servicio educativo por no poder costearlas, vulnerando así el derecho a la educación.” (Corte Suprema de Justicia, Sala Sexta de revisión, T-537 2017).

En cuanto a las brechas digitales, la sentencia T-030 de 2020, indica:

“El internet es una de herramienta propia de esta ‘sociedad de la información’, en la cual se pueden consultar, por ejemplo, infinidad de fuentes bibliográficas, recursos educativos de diversa índole, con múltiples propósitos y a través de variados e innovadores medios. El acceso que permite el internet y las nuevas tecnologías de la información a esos múltiples y variados recursos ayuda a cerrar las brechas entre los estudiantes, al dar a los profesores herramientas para garantizar el desarrollo armónico e integral de sus estudiantes, sin importar que tan apartada físicamente se encuentre la institución educativa. La amplitud y calidad de recursos educativos con que se cuente permite a los menores de edad, por ejemplo, explorar sus inquietudes escolares. Les pueden dar respuesta con información de todo tipo (audiovisual, escrita, auditiva) y nivel de complejidad (pueden consultar sitios web con información básica o buscar artículos académicos con la última investigación disponible sobre un tema). (...)

La falta de disponibilidad de recursos bibliográficos, sumada a la falta de internet, representa una amenaza al goce efectivo del derecho a la educación. Concretamente, se impediría el logro de una de sus finalidades básicas: “integración efectiva y eficaz a la sociedad, en la medida en que el conocimiento, al constituirse como un factor decisivo en la evolución e incorporación al medio social de los seres humanos, es inherente a la naturaleza humana.”

Hacer parte de la sociedad de la información, supone saber, y poder, acceder al conocimiento disponible en esta; de lo contrario, se limita la educación entendida como una fuente de acceso a la información y al desarrollo humano en todos los ámbitos posibles.” (Corte Suprema de Justicia, Sala Tercera de revisión, T-030 2020).

En relación con los derechos de la población con discapacidad, **la Ley 1346 de 2009**, en su artículo 24 establece que Colombia, como miembro de la *Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad*, reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, Colombia debe asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida.

Lo anterior es ratificado la **Ley 1618 de 2013**, que establece las entidades territoriales certificadas debe promover el reconocimiento de niños y jóvenes con discapacidad como sujetos de la política y no como objeto de la asistencia social. Los niños, niñas y adolescentes con discapacidad tienen todos los derechos de cualquier ser humano y, además, algunos derechos adicionales establecidos para garantizar su protección. En ese mismo sentido, el **Decreto 1421 de 2017** ordena a la entidades territoriales certificadas a:

“Definir la estrategia de atención educativa territorial para estudiantes con discapacidad y su plan progresivo de implementación administrativo, técnico y pedagógico, así como la distribución de los recursos asignados por matrícula de estudiantes con discapacidad, y la concurrencia de otros recursos, para dar cumplimiento a lo estipulado en la presente sección, de manera que favorezca la trayectoria educativa de dichos estudiantes.”

6.3 Distrital

Mediante Acuerdo 273 de 2007, el Concejo de Bogotá estableció los estímulos para promover la calidad de la educación en los colegios oficiales del Distrito Capital, disposición en la que hace alusión a temas relevantes como gratuidad de la educación, transporte escolar, acceso a la educación superior, entre otros, y los estímulos para docentes y directivos docentes.

Ahora bien, respecto de la Secretaría de Educación, la primera disposición de interés es el **Decreto Distrital 330 de 2008**, por el cual se determinan los objetivos, la estructura, y las funciones de la Secretaría de Educación del Distrito, el cual fue modificado por los **Decretos Distritales 593 de 2017, 589 de 2019 y 440 de 2021**.

En desarrollo de las anteriores disposiciones distritales, la Secretaría de Educación del Distrito expide cada año el proceso de gestión de cobertura. Para el período 2021-2022 se expidió la **Resolución 1913 de 2021** por medio de la cual se establecen estrategias para garantizar el acceso y la permanencia en el Sistema Educativo Oficial de los niños, niñas y jóvenes de Bogotá.

En la misma línea de la garantía de la permanencia escolar, sobre la movilidad escolar, por medio del **Decreto Distrital 594 de 2015** se adoptó el Plan de Movilidad Escolar (PME) y en la **Resolución 039 de 2018** se unificaron los criterios y condiciones generales del Programa de Movilidad Escolar en sus diferentes modalidades. Sobre el Programa de Alimentación Escolar, la Secretaría de Educación del Distrito expidió la **Resolución 685 de 2018** que reglamenta la materia y sobre la reglamentación de las tiendas escolares, el Concejo de Bogotá expidió el **Acuerdo 829 de 2021**, por el cual se establecen lineamientos y estrategias de alimentación saludable en las tiendas escolares saludables oficiales del distrito capital

En lo que atañe a la convivencia, a través del **Acuerdo Distrital 434 de 2010**, reglamentado por el **Decreto Distrital 546 de 2011**, se crea el Observatorio de Convivencia Escolar, concebido como un espacio de reflexión pedagógica, con el objeto de incentivar la investigación y el diseño de estrategias encaminadas a prevenir situaciones de violencia escolar en las Instituciones Educativas Públicas y Privadas del Distrito Capital.

Ahora bien, respecto al acceso a la educación superior, el **Acuerdo Distrital 761 de 2020** “*Por medio del cual se adopta el Plan de desarrollo económico, social, ambiental y de obras públicas del Distrito Capital 2020-2024 “Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI”*” facultó a la Administración Distrital para crear la Agencia para la Educación Superior, la Ciencia y la Tecnología. El artículo 132 de la norma en cita desarrolla dicha habilitación, concretando el alcance de las facultades en cuanto al tiempo para ejercerlas (6 meses); sus límites operativos (crear la entidad y definir su naturaleza jurídica, patrimonio, funciones y adscripción o vinculación a la SED, así como su relacionamiento con otras

entidades del Distrito) y sus límites sustanciales, toda vez que desde el Acuerdo se establece el objeto de la entidad a crear.

En la misma línea, el artículo 133 del Plan de Desarrollo Distrital habla sobre los convenios de cooperación. En este se establece que las entidades distritales podrán suscribir convenios de cooperación con la Agencia Distrital para la Educación Superior, la Ciencia y la Tecnología, y cuyo objeto sea la aplicación del conocimiento científico y/o la aplicación de soluciones tecnológicas a los problemas que afectan la ciudad región. De igual manera, y con el fin de promover las actividades de ciencia, tecnología e innovación, las entidades distritales podrán, a través de dicha Agencia, promover la creación y el fortalecimiento de redes colaborativas de educación superior, ciencia y tecnología, que permita mejorar la infraestructura tecnológica, fortalecer el capital humano, intelectual y relacional con que cuenta la ciudad, al igual que promover la aplicación del conocimiento científico al mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes, al incremento de la productividad, y al desarrollo integral y sustentable de la ciudad región.

Así las cosas, ante la necesidad de garantizar la continuidad del servicio educativo, la Ley determinó que la educación preescolar, básica, media, de educación laboral, universitaria, técnica y tecnológica constituyen un solo sistema interrelacionado y flexible que permite la continuidad en el proceso formativo, razón por la cual mediante **Decreto Distrital 273 de 2020**, se creó la Agencia Distrital para la Educación Superior, la Ciencia y la Tecnología “Atenea”, entidad que suscribió un convenio marco con la Secretaría de Educación con el fin de propiciar la oferta educativa post-media y el cumplimiento de la misión de cada entidad.

Posteriormente, mediante **Acuerdo Distrital 810 de 2021**, se crea el Fondo Cuenta acumulativo para la Agencia Distrital para la Educación Superior, la Ciencia y la Tecnología “Atenea” como una cuenta especial sin personería jurídica para el manejo presupuestal, contable y de tesorería de los recursos financieros destinados al cumplimiento de su objeto de promoción y financiación de la oferta educativa del nivel superior técnico, tecnológico y profesional; así como de promoción y financiación de la ciencia, tecnología e innovación y de proyectos de investigación formativa y científica de grupos de investigación reconocidos por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, o quien haga sus veces, en el Distrito Capital; al igual que para el ejercicio de las funciones esenciales de la Agencia.

De igual manera, y como parte de las iniciativas distritales en los últimos años para mejorar las condiciones para facilitar el acceso a la educación superior en la ciudad, el Concejo de Bogotá expidió diferentes actos entre los que destaca el **Acuerdo Distrital 37 de 1997**, por medio del cual se creó el Fondo Cuenta denominado “Fondo Distrital para la Financiación de la Educación Superior – Educación Superior para Todos”. Esta disposición fue modificada por el **Acuerdo Distrital 670 de 2017**, que concibe el fondo sin personería jurídica, dependiendo de la Secretaría de Educación Distrital para facilitar y promover el acceso, permanencia, equidad y universalidad a la educación superior de los bachilleres en la ciudad, además, establece nuevas fuentes de financiación para el acceso a la educación superior en Bogotá.

En materia de financiación el **Acuerdo Distrital 740 de 2019**; *“Por el cual se dictan normas en relación con la organización y el funcionamiento de las localidades de Bogotá, D.C.”*, normatividad que a su vez es reglamentada por el **Decreto Distrital 768 de 2019**, definen la naturaleza, patrimonio, representación legal y celebración de contratos por parte de los Fondos de Desarrollo Local. Así como el **Decreto Distrital 374 de 2019** que define las facultades para contratar, ordenar los gastos y pagos con cargo al presupuesto de los

Fondos de Desarrollo Local, de conformidad con las disposiciones que regulan las inversiones y gastos con cargo a tales fondos que han servido para financiar el acceso, la permanencia y la construcción de infraestructura de educación superior y posmedia en la ciudad.

En una vía complementaria el Concejo expidió el **Acuerdo Distrital 678 de 2017** que en su Artículo 1 señala:

"La Administración Distrital, a través de la Secretaría de Educación del Distrito desarrollará las acciones correspondientes para poner a disposición de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y otras Instituciones públicas de educación superior que tengan oferta en Bogotá, así como a las instituciones que integren el Subsistema Distrital de Educación Superior, las instalaciones de los colegios distritales que reúnan los requisitos necesarios para desarrollar sus programas de educación superior".

Iniciativa que debe ser implementada con pleno respeto de la autonomía universitaria de las IES quienes podrán llevar programas de educación superior a lugares distintos de su sede principal y que gracias a la expedición del **Decreto 555 de 2021** que adopta la revisión general del POT de Bogotá tiene el instrumento técnico que hace posible esta oferta en los equipamientos tipo 1 descritos en el artículo 172 del citado Decreto.

Por su parte, es pertinente mencionar el **Decreto Distrital 184 de 2020** “*Por medio del cual se adoptan medidas complementarias para promover un modelo inclusivo y flexible que brinde alternativas de acceso y pertinencia a programas de educación posmedia en el Distrito Capital*” facultó en el artículo 1 a la Secretaría de Educación del Distrito para formular y ejecutar proyectos tendientes a fomentar procesos de formación en los diferentes niveles y modalidades de la educación posmedia, haciendo uso de la oferta de cursos de extensión y de programas que realizan las Instituciones de Educación Superior, así como de la oferta de las instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano.

Es preciso señalar que los anteriores instrumentos coadyuvan al cumplimiento de los objetivos trazados en documentos de política pública como el **Acuerdo Distrital 832 de 2022**, en el que se establecen los lineamientos para la formulación de la política pública de entornos educativos protectores, confiables y seguros para Bogotá, D.C. que tiene como objetivo identificar y promover estrategias integrales de cuidado, confianza y seguridad con y para las comunidades educativas de la ciudad. Además, el Documento **Conpes 08** “Política Pública Distrital de Juventud 2019–2030” que tiene como objetivo ampliar las oportunidades individuales y colectivas de las juventudes que permitan el ejercicio pleno de su ciudadanía a través del fortalecimiento de sus entornos relacionales incluido el educativo; de igual manera, al cierre de brechas poblacional como escenario apuesta de los **Conpes 14 de 2020** Política Pública de Mujeres y Equidad de Género 2020-2030 y documento **Conpes 16 de 2021** Política Pública para la garantía plena de los derechos de las personas LGTBI y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el distrito capital.

6.4 Disposiciones normativas relacionadas con el Covid-19

La emergencia sanitaria que tuvo origen en la propagación del Covid-19 es un suceso histórico sin precedentes que generó la expedición de sendas disposiciones normativas y administrativas para garantizar

el servicio educativo durante el aislamiento y con posterioridad al mismo, bajo la nueva normalidad que atraviesa el país. Por esta razón resulta necesario realizar una reseña que permita identificar la trayectoria normativa del sector educativo, dado que es probable que la misma tenga incidencia en la prestación del servicio en los próximos años.

En atención a lo anterior podríamos identificar una primera etapa normativa de la emergencia sanitaria a partir del 6 de marzo de 2020, cuando se confirmó el primer caso reportado con diagnóstico positivo para Covid-19 en la ciudad de Bogotá. Así, el 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud -OMS – determinó que el Coronavirus podría caracterizarse como una pandemia. A raíz de dicha declaración, la Alcaldía Mayor de Bogotá expidió el Decreto 081 de 2020, como medida preventiva para mitigar la propagación del Covid-19.

Si bien fueron muchas las disposiciones adoptadas tanto por el Gobierno Nacional, como por el Distrital, entre las más relevantes de esta etapa destacamos, a nivel nacional, la **Resolución 385 de 2020** expedida por el Ministerio de Salud y Protección Social, en la cual se declaró la emergencia sanitaria en el país y el **Decreto Nacional 417 de 2020** mediante el cual el presidente de la república declaró el estado de emergencia social, económica y ecológica, es decir, se dio aplicación a la figura excepcional y extraordinaria establecida en el artículo 215 de la Constitución.

En lo que atañe al Distrito Capital, es necesario destacar que la Alcaldía Mayor de Bogotá fue una de las primeras autoridades administrativas en adoptar medidas relacionadas con la mitigación de la propagación del Covid-19, prueba de ello es la declaratoria de la situación de Calamidad Pública en Bogotá, D.C. a través del **Decreto Distrital 087 de 2020**, circunstancia que permitió poner en marcha las medidas de contingencia necesarias en esta primera etapa de planeación.

En cuanto al servicio educativo, de manera conjunta el Ministerio de Educación y el Ministerio de Salud y Protección Social expidieron la **Circular 011 de 2020**, en la cual se adoptaron recomendaciones para prevenir el contagio del coronavirus Covid-19. En concordancia con dicha disposición, la Secretaría de Educación de Bogotá expidió la **Circular 002 de 2020**, por medio de la cual se presentan recomendaciones a la comunidad educativa del nivel institucional para evitar la propagación del virus.

Ahora bien, ante las condiciones epidemiológicas que atravesaba el país para marzo de 2020, el presidente de la República, mediante el **Decreto Nacional 457 de 2020**, declaró, por primera vez durante la pandemia provocada por el Coronavirus Covid-19, el aislamiento preventivo obligatorio.

Tanto el nivel central como el Distrito Capital adoptaron medidas inmediatas que contribuyeron a la prevención y mitigación de la propagación del virus en esta primera etapa, la cual no contaba con precedente alguno, circunstancia que hizo necesaria la pronta reacción de las autoridades y el estudio constante de las condiciones epidemiológicas por parte de los expertos.

Esta primera etapa preventiva da paso a la determinación de aplicar de manera excepcional y transitoria la modalidad de educación no presencial en casa.

Así las cosas, las disposiciones que dan origen a la modalidad no presencial y la prestación del servicio durante esta segunda etapa, se desarrollaron casi de manera paralela con la primera, pues las medidas aquí adoptadas son el resultado de las medidas de aislamiento y recomendaciones de distanciamiento social.

De esta forma, siguiendo las recomendaciones del sector salud y educativo, la alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. expidió el **Decreto Distrital 088 de 2020**, en el cual se adoptaron las medidas necesarias, en aras de mitigar el riesgo y controlar los efectos del COVID-19 en los establecimientos educativos, para proteger la salud de los niños, niñas y adolescentes y garantizar la prestación del servicio educativo para los mismos, mientras permaneciera el riesgo de epidemia.

El anterior decreto es de suma importancia pues permitió garantizar el derecho educativo de manera continua, preservando la vida de los niños, niñas y adolescentes, sin afectar su proceso formativo. Adicionalmente, en la fase no presencial de la educación en Bogotá, D.C., se adoptaron medidas que, pese a que se a su carácter inicialmente transitorio, son un referente en la prestación del servicio educativo.

Ahora, en el mismo sentido, el Ministerio de Educación Nacional expidió la **Directiva 03 de 2020**, en la cual explicaba la imposibilidad de los colegios privados de prestar el servicio educativo presencial, dadas las condiciones epidemiológicas que atravesaba en ese momento el país. Ahora bien, entre las decisiones importantes que permitieron poner en marcha la estrategia Aprende en Casa, garantizando la educación integral de la población escolar, encontramos i) la modificación del calendario académico de los colegios; ii) la modificación en el suministro del complemento alimentario en casa y iii) las disposiciones normativas relacionadas con la reducción de brechas entre los estudiantes del distrito en estado de vulnerabilidad. Cabe resaltar que no son los únicos asuntos que se analizaron durante la implementación de la estrategia, pero si son de mayor relevancia.

En primer lugar, sobre la modificación del calendario académico y la implementación de la estrategia Aprende en Casa, la Secretaría de Educación del Distrito expidió la **Resolución No. 0650 de 2020**, modificada posteriormente por las **Resoluciones No. 713, 786, y 895 de 2020**, con lo cual se ajustó el calendario académico para el año 2020 en los establecimientos educativos oficiales de educación preescolar, básica y media y jardines infantiles en convenio en la ciudad de Bogotá.

En la mencionada Resolución de calendario, la SED determinó que, inicialmente, el período académico comprendido entre el 16 de marzo y el 31 de mayo de 2020 sería desarrollado bajo la estrategia “Aprende en casa”, por lo que los estudiantes continuaron con sus procesos de aprendizaje desde sus hogares, bajo el cuidado y responsabilidad de sus padres, familiares, tutores y/o cuidadores. Se destaca que esta etapa tuvo un proceso de preparación y alistamiento por parte de los docentes y directivos docentes.

“Aprende en Casa” es una estrategia que busca fortalecer el hogar como un ambiente de aprendizaje, mediante la cual se ofrecen orientaciones, contenidos en diversos formatos, espacios de conversación y acompañamiento para toda la comunidad educativa del Distrito, con ocasión de la contingencia que la ciudad y todo el país está viviendo derivada de la pandemia, es decir, la estrategia no se encuentra concebida de manera exclusiva a través de plataformas virtuales, pues también se han expedido guías físicas, se ha hecho uso de los medios de comunicación, entre otras herramientas, que reflejan la concepción de la estrategia de

una manera inclusiva pensando de manera especial en quienes no cuentan con los medios virtuales para su proceso formativo.

Para el año 2021, la Secretaría de Educación del Distrito expidió la **Resolución 1739 del 30 de octubre de 2020** por medio de la cual se estableció el Calendario Académico para el año 2021, contemplando tanto la estrategia Aprende en Casa como el retorno a la presencialidad, en el marco del Reapertura Gradual, Progresiva y Segura (R-GPS), razón por la cual se expide la **Circular 001 de 2021**. Para el año 2022, se encuentra vigente la **Resolución 2204 de 2021** que establece el calendario académico para este período.

En cuanto a la garantía del derecho a la alimentación y consientes de la importancia de la alimentación de los niños y jóvenes más vulnerables en la situación actual, y de su rol relevante para garantizar su permanencia en la atención de la estrategia “Aprende en Casa”, y en el marco de la prevención del COVID-19 y del **Decreto Distrital 088 de 2020**, la Secretaría comenzó a estructurar estrategias alternativas de distribución y entrega del complemento alimentario a su población escolar.

De otro lado, con el propósito de garantizar la protección del derecho fundamental de educación de niños, niñas y adolescentes, en su componente de alimentación, el Gobierno Nacional expidió el **Decreto 470 del 25 de marzo de 2020** y con base en dicho Decreto, la Unidad Administrativa Especial para la Alimentación Escolar “Alimentos para Aprender”, expidió la **Resolución 0006 del 25 de marzo de 2020**, por la cual se modifican transitoriamente “Los Lineamientos Técnicos - Administrativos, los Estándares y las Condiciones Mínimas del Programa de Alimentación Escolar – PAE”, para que el Programa de Alimentación Escolar se brinde a los niños, niñas y adolescentes matriculados en el sector oficial, para su consumo en casa, durante la vigencia del Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica.

La Secretaría de Educación del Distrito, en aras de garantizar este complemento de vital importancia para los niños, niñas y adolescentes, expidió la **Circular 15 de 2020**, que contiene orientaciones para el programa de alimentación escolar de los colegios del Distrito, con el fin de garantizar un servicio integral educativo para evitar que los menores en estado de mayor vulnerabilidad se vieran afectados por la modalidad no presencial.

Por otro lado, la reducción de brechas en la educación no presencial se volvió un tema trascendental para la Secretaría de Educación del Distrito, razón por la cual una vez el presidente de la República expidió el **Decreto 464 de 2020**, en el cual se declara los servicios de telecomunicaciones como esenciales y se prohíbe su suspensión durante la emergencia sanitaria, por parte del Distrito Capital se aunaron esfuerzos para llegar a más niños, niñas y adolescentes y así garantizar una educación de calidad a toda la población escolar, sin dejar de lado las herramientas físicas que permitían la continuidad educativa de quienes por circunstancias muy especiales no podían acceder a los medios digitales.

Como prueba del trabajo constante para reducir las brechas digitales encontramos el préstamo de dispositivos tecnológicos, el complemento de actividades de educación a través de otros medios de comunicación, la entrega de guías y textos, entre otros recursos físicos y la adquisición y/o entrega de equipos electrónicos, en calidad de préstamo por parte de las IED, así como entrega de dispositivos y conectividad a partir de convenios suscritos con el sector privado y otras entidades públicas, en desarrollo de programas tales como “La Donación por los Niños”.

El retorno a la presencialidad fue una necesidad que se señaló por primera vez mediante la **Directiva 011 de 2020** del Ministerio de Educación Nacional, a través de la cual se daba paso a un proceso de alistamiento hasta que las condiciones epidemiológicas permitieran adoptar esta modalidad.

En ese orden de ideas, el regreso a las aulas escolares se ha basado en tres pilares importantes que son la gradualidad, la progresividad y la seguridad. En razón a lo anterior y como resultado del proceso de alistamiento, las concertaciones con los docentes, directivos docentes, gobierno escolar, consultas con padres, madres y/o cuidadores, entre otras actividades desarrolladas, se expidió el **Decreto Distrital 193 de 2020**, el cual, pese a sus sendas modificaciones habló por primera vez en el Distrito sobre el retorno a la presencialidad.

En esa primera oportunidad, se evidencia todo el arduo trabajo que se ha adelantado con los miembros de la comunidad educativa y a raíz de tal disposición se desprendieron temas de gran importancia como la necesidad de implementación de protocolos de bioseguridad avalados por la Secretaría Distrital de Salud, los reportes de salud de los docentes, directivos docentes, administrativos y colaboradores de la SED, la autorización de madres padres y/o cuidadores para participar en el R-GPS.

Es del caso aclarar que, cada decisión adoptada en el marco del R-GPS tuvo en cuenta las condiciones epidemiológicas que afrontaba el país, razón por la cual solo hasta este año 2021 se logró poner en marcha la estrategia, una vez superado el segundo pico de la pandemia. Ahora, superada esta etapa de alistamiento, la SED expidió la **Circular 001 de 2021** en la cual se dan orientaciones de planeación para la primera y segunda semana de desarrollo institucional en el marco de la reapertura a la presencialidad. Acto seguido, se expidió la **Circular No. 002 de 2021**, mediante la cual se dieron orientaciones a los colegios privados en el marco del proceso R-GPS.

En la misma línea se expide el **Decreto Distrital 021 de 2021**, en el cual se determina la fase de aislamiento selectivo y distanciamiento individual en actividades educativas, disposición de vital importancia para nuestra reapertura gradual, progresiva y segura, que refleja el compromiso de la SED en cuanto a la seguridad de la comunidad educativa y la garantía de la prestación del servicio.

Como quiera que las condiciones epidemiológicas fueron favorables en la ciudad de Bogotá y con el ánimo de dar un parte de confianza a la comunidad educativa, se procedió a expedir la **Circular Conjunta 001 del 05 de febrero de 2021** por parte de Secretaría de Educación del Distrito – SED, la Secretaría Distrital de Integración Social, la Secretaría Distrital de Movilidad y la Secretaría Distrital de Salud, en la cual se impartieron instrucciones y autorizaciones para la prestación del servicio en la modalidad de alternancia.

Más adelante se expidió la Circular 003 por parte de la SED donde establece las orientaciones para el R-GPS y en el mismo sentido, el 28 de febrero de 2021, se expidió el **Decreto Distrital 061 de 2021**, que prorroga el aislamiento selectivo con distanciamiento individual responsable para los habitantes de la ciudad de Bogotá D.C., se adoptan medidas para la reactivación económica segura y se dictan otras disposiciones, disponiendo en su artículo 5° las condiciones para la reapertura gradual, progresiva y segura a la presencialidad educativa.

A través de la Secretaría Distrital de Salud se expidió la Resolución 208 de 2021 que dispone las medidas de mitigación para disminuir la transmisión del Coronavirus.

De las disposiciones del Gobierno Nacional, en materia educativa, es necesario destacar la expedición de la **Circular Externa 26 de 2021** del Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Salud y Protección Social en la cual se recomienda avanzar en el proceso de reapertura de las instituciones educativas.

Cabe destacar que las condiciones epidemiológicas permitieron que la alcaldía Mayor de Bogotá proferiera el **Decreto Distrital 074 de 2021**, en el cual se declaró el retorno a la normalidad de la Calamidad Pública.

Por su parte, en aras de continuar con el avance de la reapertura de las aulas escolares a través de la estrategia R-GPS, desde la Subsecretaría de Gestión Institucional se expidió la **Circular 004 del 17 de marzo 2021**, en la cual se estableció el procedimiento para el otorgamiento de comisiones de servicios a docentes que participarán en la reapertura gradual, progresiva y segura R-GPS y gestión para el pago de horas extras de los docentes que efectuarán los reemplazos de estos.

El 7 de abril la SED expide la **Circular 004 de 2021**, la cual hace alusión a los lineamientos R-GPS para directivos docentes, docentes y personal administrativo del nivel institucional, resaltando la necesidad del esfuerzo colectivo de todos los actores que participan en esta reapertura, siguiendo de igual forma los lineamientos establecidos por el Ministerio de Salud y Protección Social mediante Resolución 222 de 25 de febrero de 2021, y a su vez poniendo de presente que se requiere de la participación de quienes no se encuentran inmersos en condiciones especiales de salud, esto, con el propósito de dar continuidad al proceso R-GPS en las mejores condiciones posibles y con ello garantizar el regreso a la modalidad establecida para la educación en Colombia.

La Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C., profirió los **Decretos Distritales 144, 148 y 157 de 2021**, mediante los cuales se adoptaron medidas en atención al tercer pico de la pandemia, circunstancia que se tiene en cuenta dentro del proceso de reapertura gradual, progresiva y segura, pues la estrategia se encuentra concebida para prevenir este tipo de cambios abruptos en las condiciones epidemiológicas del país y así evitar que los colegios sean un foco de contagio.

Una vez en marcha el proceso de vacunación y la priorización de docentes, directivos docentes y administrativos del sector educación, se iniciaron los trámites necesarios para retornar de manera plena a la educación presencial. Como gran hito de esta etapa de la pandemia encontramos la **Resolución 777 de 2021 y su anexo Técnico expedido por el Ministerio de Salud y Protección Social y la Directiva 05 de 2021 expedida por el MEN**, a través de las cuales se logró implementar de manera plena la presencialidad en las instituciones educativas, bajo todos los protocolos de seguridad exigidos, con el fin de garantizar la salud y la vida de todos los miembros de la comunidad educativa y, al mismo tiempo, volver a la modalidad en la que se encuentra concebida la educación.

Recientemente el Ministerio de Salud expidió la **Resolución No 350 del 1 de marzo 2022**, en la cual adopta un nuevo protocolo de bioseguridad para todas las actividades, incluyendo la educación y deroga la Resolución 777 de 2021 y a su vez el Distrito expidió el **Decreto 076 de 2022**, que adopta las nuevas disposiciones.

En pro de las anteriores disposiciones del nivel nacional, el Distrito ha adoptado todas las medidas necesarias y acordes a cada momento de la pandemia, gestión que ha sido a su vez respaldada por la Secretaría de Educación, entidad que seguirá en su constante función para mejorar las condiciones de la educación en el Distrito.

La normativa colombiana y capitalina se ha alineado con los mandatos de Naciones Unidas y otros organismos internacionales, alrededor de los principios, necesidades y exigencias de la prestación del servicio educativo, y su garantía como derecho. La actualización constante y consiente de las directrices del sector es necesaria para que la conformación y funcionamiento del sector educativo de Bogotá se adapte a las nuevas dinámicas globales, responda a las demandas sociales y comunitarias y para que se pueda garantizar el cierre de brechas en las trayectorias educativas y la formación permanente para la vida a través del acceso, disponibilidad, calidad y permanencia de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en su paso por el sistema educativo.

7. Abordaje de enfoques de derechos humanos, género, diferencial, territorial y ambiental

La Política Pública de Educación de Bogotá 2022-2038 contempla enfoques para recoger la diversidad de las poblaciones que convergen en la ciudad, asegurando una atención integral de acuerdo con sus necesidades y garantizando de manera particular el derecho a la educación. Los diversos enfoques permiten visibilizar las desigualdades existentes. Los enfoques de derechos humanos, de género, poblacional, territorial, ambiental y de paz son fundamentales para entender y garantizar el derecho a una educación integral, que priorice la disponibilidad, el acceso, la calidad, la permanencia y la pertinencia en el marco de los derechos fundamentales acordados en la Constitución Política de Colombia.

Incorporar los enfoques en la Política Pública de Educación, permite también, reconocer a los sujetos de especial protección, definidos por la Corte Constitucional como aquellas personas que, debido a condiciones particulares (físicas, psicológicas o sociales) merecen un amparo reforzado en aras de lograr una igualdad real y efectiva (Consejo de Estado, Sala tercera sección quinta, fallo 031131, 2018).

Estos enfoques han sido abordados desde la amplia y diversa participación ciudadana, reflejados en los puntos críticos identificados e incorporados en los factores estratégicos y el plan de acción propuesto para implementación. A continuación, se destaca la importancia de incorporar cada uno de los enfoques de *forma transversal*⁴⁴ en el marco de esta política.

7.1 Enfoque de derechos humanos

⁴⁴ Para esta política pública es fundamental reconocer los diferentes enfoques, por ellos se explica cada uno en este capítulo. No obstante, la propuesta busca superar las brechas y hacer hincapié en solucionar las diferentes problemáticas de forma integral, incluyendo a toda la ciudadanía y reconociendo que hay ritmos de aprendizaje diferentes, derechos humanos, de género, poblacional, territorial, ambiental y de paz que son fundamentales, y se salvaguardan con la búsqueda constante de garantizar el derecho a la educación de toda la sociedad.

El enfoque de derechos humanos en la política pública implica el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de procesos de inclusión y participación con el objetivo de proteger, promover y garantizar los derechos humanos de las personas o grupos sociales bajo principios de equidad y no discriminación.

Como se ha mencionado, la educación es un derecho fundamental, al ser una libertad humana esencial para el desarrollo humano y el ejercicio de otras libertades y derechos primordiales. Desde las discusiones de la postguerra, con la creación de la Organización de Naciones Unidas (ONU), la declaración de los Derechos Humanos ha permitido una convergencia de varias disciplinas sociales sobre qué significa y cómo se especifica el desarrollo humano pleno.

Desde la tradición filosófica más clásica, en el pensamiento Aristotélico, como en la *Ética* a su hijo Nicómaco, los derechos humanos han sido el resultado de la búsqueda de lo que significa “el bienestar” para el individuo y la sociedad (Azcarate 1873). Se trata de análisis que identifican y califican los comportamientos interpersonales frente a los fines individuales y colectivos de la sociedad, sometidos al juicio de la razón humana, valorados por las motivaciones para actuar, el propio proceso de actuación y también por los beneficios de los resultados logrados⁴⁵. Bajo este precepto, los derechos humanos son la dignidad humana y propenden por la búsqueda multidisciplinar de las libertades que constituyen el desarrollo humano pleno.

Los derechos humanos, desde su proclamación en 1948 por la ONU, se sustentan así, sobre el acuerdo universal por la libertad e igualdad de todos los seres humanos guiados por la razón y la conciencia.

Teniendo en cuenta lo anterior, desde el ámbito educativo es menester garantizar el derecho a la educación, bajo su doble connotación, es decir, como un servicio público y como uno de los derechos fundamentales acordados en la Constitución Política y desarrollado en la jurisprudencia de Colombia.

Esta política incorpora el enfoque de derechos humanos para impulsar y promover el desarrollo humano, la dignidad y el ejercicio de otras libertades y derechos primordiales; asegurando que las niñas, los niños, adolescentes, jóvenes y adultos cuenten con las condiciones que garanticen plenamente su derecho a la educación integral, que comprende la disponibilidad, el acceso, la permanencia, la calidad y la pertinencia, para de esta forma superar las brechas educativas y socioeconómicas, generando bienestar, dignidad y oportunidades de desarrollo personal y colectivo.

De esta manera, el enfoque de derechos humanos incluido en esta política corresponde a la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), por esto el proceso de participación ciudadana, la identificación de problemáticas, la propuesta de factores estratégicos y el plan de acción resguardan los principios de igualdad y no discriminación y son parte de una deliberación activa, libre e inclusiva.

7.2 Enfoque de género

⁴⁵ La ética no es una ciencia más exacta de lo que son la medicina y el arte de la navegación; y en consecuencia las reglas que de ella se deducen, aunque son de validez general, su aplicación puede variar con las circunstancias de ocasiones particulares”. Aristóteles *Ética Nicomáquea* Libro 1, C. Ética es una exposición sistemática de un punto de vista particular acerca de lo que es la naturaleza y la base de “lo bueno y lo correcto” MacIntyre. *Natural Law and Virtue Ethics*. (Glasgow 1929).

La Constitución Política de 1991 orientó las agendas y demandas sociales a favor de la justicia, la equidad, y la participación de diferentes movimientos y organizaciones, en pro de la igualdad de derechos, políticos, cívicos, económicos, sociales y culturales. En el marco de las políticas públicas, el enfoque de género busca comprender la construcción social basada en las diferencias sexuales entre lo femenino y lo masculino superando desigualdades, exclusiones y discriminaciones y fomentando acciones para el cierre de brechas.

Atendiendo las diferencias determinadas por construcciones sociales y culturales, esta propuesta hizo un abordaje que visibilizó y reconoció asimetrías y desigualdades, producto de las relaciones de género, de esta manera se dio énfasis a la participación de las mujeres: mujeres cabeza de familia y también mujeres campesinas y rurales en diferentes entornos sociales. Se identificaron necesidades y se procuró la promoción de soluciones no discriminatorias, orientadas al cierre de brechas de género.

Es así como los elementos conceptuales sustentan la necesidad de entender que las expresiones cotidianas de situaciones de discriminación y violencias basadas en género dan cuenta de la existencia de modelos que continúan legitimando las desigualdades de género a partir de una distribución sexista y binaria. El reconocer dinámicas sexistas, estereotipos de género binarios, roles y normas que menosprecien la experiencia del ser niñas y mujeres a través de transformaciones culturales que valoran la dignidad humana.

Estas situaciones plantean, el propósito de identificar, visibilizar, transformar e interiorizar prácticas pedagógicas no sexistas a su vez, impulsar cambios tanto en los contenidos de aprendizaje como en las formas de relacionamiento cotidianos y garantizar el derecho a la libre expresión y autodeterminación.

En este sentido, desde la Política Pública de Educación en el Distrito de Bogotá 2022-2038 se incorporó el derecho a la igualdad de género y el reconocimiento de sus interseccionalidades; en donde se disponen una serie de acciones pedagógicas y procesos que el sector implementa para lograr una educación no sexista además de la no discriminación en el desarrollo de la estrategia participativa.

7.3 Enfoque poblacional y diferencial

Teniendo en cuenta la multiculturalidad presente en nuestro territorio y la diferenciación poblacional, las políticas públicas deben procurar visibilizar las necesidades de personas y colectivos expuestos a situaciones de exclusión y discriminación, las cuales impiden el disfrute efectivo de sus derechos. Desde entes internacionales como el Sistema de Naciones Unidas, el Fondo de Poblaciones, la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados y ONU Mujeres, hasta directrices nacionales como la Constitución Política de 1991 y el Código Penal (2000), han dispuesto lineamientos que defienden el enfoque poblacional y diferencial en procura del cierre de brechas y la garantía de derechos a los grupos y sectores vulnerados y segregados. En este sentido, esta política pública educativa ha estado orientada a reconocer y valorar la diferencia y garantizar la participación plena y efectiva de la ciudadanía, reconociendo a poblaciones con características diferenciales debido a su edad, género, orientación sexual y condición de discapacidad, y enfoques poblacionales en términos de su identidad étnica.

Es de resaltar que todas las personas y colectivos son sujetos de derecho, por tanto, en procura de resguardar y asegurar el derecho a la educación de grupos y personas de especial protección constitucional y buscando consolidar una inclusión y equidad en la educación, se tuvieron en cuenta diálogos con: niñas, niños, adolescentes y jóvenes, mujeres, cuidadores, cuidadoras, adultos, adultos mayores, población con discapacidad, y actores sociales de base o partícipes en organizaciones sociales y colectivas LGTBI, víctimas del conflicto armado, grupos étnicos y afro para la construcción colectiva de la política pública.

De esta manera, la Política Pública de Educación en el Distrito de Bogotá 2022-2038 reconoce y propone garantizar el derecho a la educación, de manera equitativa, íntegra e inclusiva desde la implementación de los lineamientos de política de inclusión y equidad en la educación⁴⁶.

Ahora bien, aun cuando dentro de los grupos y poblaciones de especial protección constitucional se encuentran las personas con discapacidad, se realiza una ampliación en su definición y abordaje a manera de contextualización. Al respecto se pueden encontrar varias definiciones, sin embargo es importante considerar que hablar de discapacidad no significa necesariamente hablar de afectaciones de salud, por ello se tiene en cuenta la siguiente acepción, según la Unesco *"La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno, que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás"*. Convención de la ONU, 2006.

Dado o anterior, efectivamente la discapacidad es un asunto cambiante que muestra y considera diferentes situaciones y condiciones que no enmarcan a la población en definiciones estáticas. Por ello mismo, las personas con discapacidad más allá de la condición que presenten, al igual que los demás seres humanos se desarrollan conforme a las posibilidades propias y a las que sus entornos les provean.

Es por esta razón, que, desde esta política pública, el distrito busca favorecer contextos pedagógicos enriquecidos y conforme a sus condiciones para todos los estudiantes sin excepción alguna, cabe resaltar que la atención a esta población ha sido un reto y un compromiso que como ciudad se ha asumido y al cual se pretende continuar procurando las garantías y goce efectivo del derecho a la educación.

Como nota adicional, se retoma la categorización que desde el Ministerio de Salud se realiza en la resolución 113 de 2020, por la cual *"se dictan disposiciones en relación con la certificación de discapacidad y el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad"*. Lo anterior solo como marco para reconocer las distintas discapacidades que se atienden desde el sector educativo y que son objeto de atención desde la SED, dentro de estas están la discapacidad física, auditiva, visual, sordoceguera, intelectual, psicosocial (mental) y múltiple.

Adicionalmente, en el marco de esta política es fundamental resaltar que los procesos de formación deben reconocer los roles que se ejercen según la edad simple en años cumplidos y las respuestas individuales que se producen ante las fuerzas sociales. Esto mediante la comprensión de las vulnerabilidades y oportunidades en las diferentes etapas del desarrollo humano. Por lo anterior, la formulación de este ejercicio de política plantea garantizar el derecho a la educación de las personas en cualquier grupo etario, teniendo en cuenta la situación de las personas en razón a su edad y aspectos relacionados con desarrollo biológico, psicológico, emocional y social.

7.4 Enfoque territorial

El análisis territorial en el marco de las políticas públicas propende por la eliminación o mitigación de las problemáticas de los territorios. En principio, se busca comprender las dinámicas territoriales en función de las necesidades, características y particularidades económicas, culturales y sociales de los territorios y las comunidades, garantizando la sostenibilidad socioambiental, y proponer soluciones pertinentes para cada problema. Es importante contar con la participación activa de los habitantes y contar con una gestión

⁴⁶ En el capítulo 9 se describe con mayor detalle la relación de esta propuesta con los lineamientos de política de inclusión y equidad en la educación.

interinstitucional coordinada, ya que la visión común de los actores permitirá el desarrollo y la transformación del territorio y el mejoramiento de la calidad de vida de sus habitantes. Particularmente, esta Política Pública de Educación en el Distrito de Bogotá 2022-2038 hizo partícipe a los grupos que representan los diferentes actores de la comunidad educativa, los cuales han aportado a la construcción e identificación colectiva de los factores que resultan estratégicos para ser integrados. Adicionalmente, los productos planteados en la política complementan instrumentos adicionales, como el Plan de Desarrollo con Enfoque Territorial de Sumpaz.

Para esta propuesta de política es fundamental reconocer el territorio, la ciudad-región⁴⁷, las localidades, las Unidades de Planeación Zonal (UPZ) y las comunidades rurales, atendiendo las condiciones de vulnerabilidad de cada población. En esta misma línea la actual propuesta propende por disponer intervenciones que respondan a las realidad social, política y económica de los territorios. Finalmente, es de resaltar que el proceso participativo de esta política identificó, reconoció e integró los intereses y la realidad contextual de los actores de la comunidad.

Es importante resaltar que, de acuerdo con las proyecciones poblacionales del DANE, en Bogotá para el año 2022, las y los jóvenes corresponden al 24,1% de la población total de la ciudad, es decir, un total de 1'908.158 personas que se encuentran en el rango etario de 14-28 años (DANE, 2018). Tener un diálogo constructivo con esta población, además de identificar sus necesidades dentro y fuera del aula permitirán corregir la tendencia de barreras en el tránsito de la educación media a la superior, puesto que, de acuerdo con cifras del Ministerio de Educación Nacional (MEN), de cada 100 niños que ingresan a primero de primaria solo 44 logran graduarse en educación media. De esos 44 jóvenes solo el 50% logra ingresar a la educación superior y de esos 22 solo 11 logran graduarse, constituyendo esto una auténtica carrera de obstáculos.

7.5 Enfoque ambiental

Esta Política Pública de Educación en el Distrito de Bogotá 2022-2038 busca alinearse con los desafíos ambientales de la Ciudad-Región. El abordaje desde el ámbito educativo está orientado a sensibilizarse con la educación ambiental, por este motivo se procura que desde la educación inicial y hasta la educación posmedia se promueva el respeto y cuidado de lo otro, lo que nos rodea, lo vivo y lo no vivo. Es importante resaltar que esta propuesta se articula con el Nuevo Contrato Social y Ambiental para la Bogotá del siglo XXI, los Objetivos de Desarrollo Sostenible planteados para el 2030 (Organización de las Naciones Unidas, 2015) y los objetivos del Plan de gestión Ambiental PGA 2008-2038, de manera tal que las acciones propuestas en el marco de las recomendaciones aporten al mejoramiento de la dimensión ambiental del Distrito Capital (Decreto 456 de 2008).

Finalmente, bajo este marco se propende por reconocer desde el pensamiento sistémico, las interrelaciones entre los seres vivos, el territorio y los componentes sociales, económicos, culturales y políticos. En este

⁴⁷ Es de anotar, que el proceso de articulación del sector educación entre Bogotá, el Departamento y los municipios vecinos, debe responder a las prioridades que definan los representantes de la Región Metropolitana (Concejo Regional) una vez se establezca el marco institucional definitivo. Entre tanto, es necesario continuar trabajando en profundizar las relaciones con las dependencias de educación municipales, principalmente, en espacial en materia de información de carácter regional sobre dinámicas del sector (cobertura, déficit, localización y condiciones de las infraestructuras educativas, entre otras), y análisis de problemáticas del sistema educativo y posibles soluciones. Las discusiones, acuerdos y hoja de ruta, serán parte del proceso en que la Secretaría de Educación de Bogotá, espera aportar activamente.

sentido, se propone una educación ambiental que permita a la ciudadanía contribuir con una Bogotá en la cual se pueda vivir y respirar sin dificultades, de forma sostenible, con una amplia conciencia ambiental y en donde se protegerán sus fuentes hídricas, recursos naturales y biodiversidad.

7.6 Enfoque de Paz

Teniendo en cuenta el contexto nacional, se debe considerar el enfoque de Paz, el cual está dado por la atención y reparación integral causado por el conflicto armado, así como el mejoramiento de las condiciones de población víctima y población que pertenece a procesos de reincorporación, reintegración y desmovilización, para el restablecimiento de sus derechos fundamentales, promoviendo su estabilización y la superación de sus condiciones de vulnerabilidad. La política se articula con lo estipulado por la Corte Constitucional en el Auto 092 de 2008, en el que se ordena garantizar el derecho a la educación de las mujeres víctimas del conflicto armado.

En este sentido, la Política Pública de Educación en el Distrito de Bogotá 2022-2038 busca aportar en la reparación de los derechos de la población que ha vivido los impactos del conflicto armado, a través del acceso a la educación integral, pertinente y de calidad en las diferentes etapas de su ciclo de vida.

8. Análisis de instrumentos de política pública vigentes

La Política Pública de Educación en el Distrito de Bogotá 2022-2038, se relaciona con diferentes instrumentos de política pública vigentes, en el orden internacional, nacional y territorial. A continuación, se presentan las directrices e instrumentos que se relacionan con los puntos críticos identificados.

8.1 Los ODS y la política educativa

La primera directriz corresponde a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), los cuales “constituyen un llamamiento universal a la acción para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas y las perspectivas de las personas en todo el mundo” (ONU, 2015), esta agenda se concretó en 17 objetivos y 169 metas. Desde la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana (2020), se han especificado los objetivos de la siguiente manera:

- Cinco logros de las personas: fin de la pobreza, hambre cero, salud y bienestar, educación de calidad, e igualdad de género;
- Cinco logros de protección del planeta: agua y saneamiento, producción y consumo responsables, acción por el agua, la vida submarina y la vida de ecosistemas terrestres;
- Cinco logros por la prosperidad económica, social y tecnológica: energía asequible y no contaminante; trabajo decente y crecimiento económico; industria, innovación e infraestructura; reducción de las desigualdades; ciudades y comunidades sostenibles;
- Fomentar sociedades justas, pacíficas e incluyentes, libres de miedo y de violencia: buscando alcanzar la Paz, justicia e instituciones sólidas; y,
- Finalmente, promover alianzas a fin de lograr los objetivos.

Los ODS han sido integrados en el plan de desarrollo de Bogotá y han sido también tenidos en cuenta en el Plan Sectorial de Educación 2020 – 2024. La Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana los ha incorporado en su análisis y en la visión de ciudad y del sector educativo proyectado a 2038. El objetivo primordial es avanzar en la construcción del desarrollo humano pleno universal e incluyente, esto en relación con el cuarto ODS “*Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*”, el cual a través de 7 metas globales propende de forma multidimensional por eliminar disparidades de acceso y calidad y por impulsar la superación de la pobreza y acelerar la movilidad social.

Como se ha mencionado en secciones anteriores, la educación se constituye, según la Constitución Política de Colombia, como un derecho fundamental y es, además, fin y medio para el desarrollo humano y la ampliación de otras libertades. Por ello, los avances en la garantía del derecho a la educación se traducen a su vez en catalizadores para el logro en otras dimensiones del desarrollo humano.

A este respecto, por ejemplo, una educación incluyente implica reducir las brechas de género (ODS 5), y a su vez todas las brechas que produce la inequidad (ODS 10) ⁴⁸. La educación también es relevante en la adquisición temprana de conocimientos teóricos y prácticos para entender y promover el desarrollo ecológicamente sostenible (ODS 13). Se espera también de la educación el aprendizaje de la cultura ciudadana que colabore en la construcción de la paz y reconciliación ciudadana, alineado al ODS 16. (Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana, 2020).

En términos generales, desde la propuesta de Política Pública de Educación en el Distrito de Bogotá 2022-2038 se evidencia una correspondencia con los ODS 4, mejorar la calidad de la educación; ODS 5, tener un sistema educativo más inclusivo que responde a los intereses y necesidades de distintos grupos de personas, incluyendo particularmente la dimensión de género; ODS 8 apunta a la disminución de las desigualdades en el acceso a la educación y en la inclusión económica. También se relacionan con los ODS 1, 13 y 15, en la medida en que se propone ampliar las oportunidades de la población joven para cuidar el ambiente y la biodiversidad, influir en el cambio climático; y con el ODS 16 que busca fortalecer la formación política en ciudadanía y convivencia. Bajo este marco, es necesario entender la educación como un derecho que facilite el desarrollo humano de la ciudadanía en Bogotá desde todas sus dimensiones. Algunas de las metas específicas en las cuales puede aportar la educación para el cumplimiento de los ODS, relacionadas con lo dispuesto en los programas pertinentes del Plan Distrital de Desarrollo 2020-2024 “Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI”, son:

Tabla 49. Metas de los ODS relacionadas con la educación

ODS	METAS
1: Fin de la pobreza	1.2 Para 2030, reducir al menos a la mitad la proporción de hombres, mujeres y niños y niñas de todas las edades que viven en la pobreza en todas sus dimensiones con arreglo a las definiciones nacionales.

⁴⁸ EL derecho a la educación implica garantizar escenarios no sexistas y con equidad, donde las mujeres y los hombres accedan, permanezcan y culminen en procesos de enseñanza de manera igualitaria, razón por la cual es importante contar con procesos pedagógicos pensados desde el enfoque de género, que contribuyan a la transformación de prácticas culturales machistas, misóginas, clasistas, racistas, entre otros, lo cual permita la construcción de realidades más incluyentes y justas

ODS	METAS
	1.3 Poner en práctica a nivel nacional sistemas y medidas apropiadas de protección social para todos y, para 2030, lograr una amplia cobertura de los pobres y los más vulnerables. 1.4 Para 2030, garantizar que todos los hombres y mujeres, en particular los pobres y los más vulnerables, tengan los mismos derechos a los recursos económicos, así como acceso a los servicios básicos, la propiedad y el control de las tierras y otros bienes, la herencia, los recursos naturales, las nuevas tecnologías y los servicios económicos, incluida la microfinanciación.
2: Hambre cero	2.2 Para 2030, poner fin a todas las formas de malnutrición, incluso logrando, a más tardar en 2025, las metas convenidas internacionalmente sobre el retraso del crecimiento y la emaciación de los niños menores de 5 años, y abordar las necesidades de nutrición de las adolescentes, las mujeres embarazadas y lactantes y las personas de edad
4: Educación de calidad	4.1 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos 4.2 De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria 4.3 De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria 4.4 De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento 4.5 De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad 4.6 De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética 4.7 De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. 4.a Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos 4.b De aquí a 2020, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo

ODS	METAS
	4.c De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo
5: Igualdad de género	5.1 Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo 5.6 Asegurar el acceso universal a la salud sexual y reproductiva y los derechos reproductivos según lo acordado de conformidad con el Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, la Plataforma de Acción de Beijing y los documentos finales de sus conferencias de examen
8: Trabajo decente y crecimiento económico	8.3 Promover políticas orientadas al desarrollo que apoyen las actividades productivas, la creación de puestos de trabajo decentes, el emprendimiento, la creatividad y la innovación, y fomentar la formalización y el crecimiento de las microempresas y las pequeñas y medianas empresas, incluso mediante el acceso a servicios financieros
9: Industria, innovación e infraestructura	9.b Apoyar el desarrollo de tecnologías, la investigación y la innovación nacionales en los países en desarrollo, incluso garantizando un entorno normativo propicio a la diversificación industrial y la adición de valor a los productos básicos, entre otras cosas
10: Reducción de las desigualdades	10.3 Garantizar la igualdad de oportunidades y reducir la desigualdad de resultados, incluso eliminando las leyes, políticas y prácticas discriminatorias y promoviendo legislaciones, políticas y medidas adecuadas a ese respecto
13: Acción por el clima	13.3 Mejorar la educación, la sensibilización y la capacidad humana e institucional respecto de la mitigación del cambio climático, la adaptación a él, la reducción de sus efectos y la alerta temprana
16: Paz, justicia e instituciones sólidas	16.2 Poner fin al maltrato, la explotación, la trata y todas las formas de violencia y tortura contra los niños

Hasta la fecha, la Secretaría de Educación ha aportado al cumplimiento de los ODS en Bogotá en las siguientes metas y sus respectivos indicadores:

- 4.1. De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.
 - Indicador: Porcentaje de estudiantes que se encuentran en nivel de desempeño satisfactorio y avanzado en las pruebas SABER 5-Lenguaje
- 4.7. (a) Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.
 - Indicador: Porcentaje de sedes de colegios con acceso a internet de alta velocidad

En este sentido, en relación con las metas trazadoras definidas por el CONPES 3918 de 2008, *Estrategia para la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en Colombia*, la Política Pública de Educación aportará a la meta nacional relacionada con el aumento de la tasa de cobertura en educación superior, a través de las acciones a implementar desde la educación en la primera infancia, primaria y secundaria, y su transición a la educación posmedia.

8.2 Instrumentos de Planeación Nacional

8.2.1 Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022

Dentro del Plan Nacional de Desarrollo “*Pacto por Colombia, pacto por la equidad 2018-2022*”, se identifican apuestas estratégicas en torno a la educación. En el pacto por la equidad para ampliar las oportunidades de todas las familias colombianas, se encuentra la línea Educación de calidad para un futuro con oportunidades para todos, en la que se plantearon siete (7) objetivos:

- Lograr una educación inicial de calidad para el desarrollo integral.
- Brindar una educación con calidad y fomentar la permanencia en la educación inicial, preescolar, básica y media.
- Proporcionar una educación media con calidad y pertinencia para los jóvenes colombianos.
- Aumentar el acceso y mejorar la calidad de la educación rural.
- Impulsar una educación superior incluyente y de calidad.
- Eficiencia y desarrollo de capacidades para una gestión moderna del sector educativo.
- Impulsar el diálogo entre diversos actores a favor de la calidad y pertinencia de la educación y formación para el trabajo.

Estos objetivos se materializan a través de unas estrategias que se enfocan, principalmente en: (i) brindar educación inicial de calidad en el marco de la atención integral, y avanzar progresivamente en la cobertura de los tres grados del preescolar; (ii) favorecer las trayectorias completas: poner en marcha el nuevo Programa de Alimentación Escolar, y definir una ruta de acceso y permanencia para estudiantes entre los 6 y 17 años; (iii) mejorar la calidad de la educación, duplicando el acceso a la jornada única y fortaleciendo las prácticas pedagógicas; (iv) fortalecer la educación media, con intervenciones y currículos pertinentes para las necesidades y realidades de los jóvenes; (v) aumentar el acceso y la calidad de la educación rural (vi) universidades públicas asignando recursos adicionales para su sostenibilidad y mejoramiento de su calidad; (vii) gratuidad gradual en educación superior pública, garantizando la permanencia y la graduación de estudiantes de bajos recursos (viii) fortalecer el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior; y, (ix) consolidar el Sistema Nacional de Cualificaciones para promover el cierre de brechas entre la formación y las necesidades sociales y productivas del país.

Sobre esto, las apuestas generales del Gobierno Nacional están recogidas en las preocupaciones y puntos críticos identificados en el proceso de esta política pública. El Gobierno Distrital, además, viene avanzando decididamente en muchos de estos propósitos y los contempló en las 28 metas que involucran al sector educación en el Plan de Desarrollo Distrital “*Un nuevo contrato social y ambiental para el Siglo XXI*”, como se mostrará más adelante.

8.2.2 Documentos CONPES del Orden Nacional

En el marco de documentos expedidos en el orden nacional, particularmente los documentos de política económica y social (CONPES), se han identificado 2 políticas, 3 declaraciones y un pacto que convergen

con la propuesta de la Política Pública de Educación en el Distrito de Bogotá 2022-2038. A continuación, los CONPES que guardan relación con esta iniciativa:

- 4068. Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares.
- 4069. Política Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación.
- 4056. Declaración de Importancia Estratégica del Proyecto de Inversión Construcción, Mejoramiento, y Dotación de Espacios de Aprendizaje para la Prestación del Servicio Educativo e Implementación de Estrategias de Calidad y Cobertura Nacional.
- 4055. Declaración de Importancia Estratégica del Proyecto de Inversión Apoyo para Fomentar el Acceso con Calidad a la Educación Superior a través de Incentivos a la Demanda en Colombia para Financiar las Cohortes 2021-2022 del Programa Generación E.
- 4040. Pacto Colombia con las Juventudes: Estrategia para Fortalecer el Desarrollo Integral de la Juventud.
- 3831. Declaración de importancia estratégica del plan nacional de infraestructura educativa para la implementación de la jornada única escolar.

Así como los documentos CONPES, se consideran otras iniciativas del orden nacional relacionadas con la Política Pública de Educación en el Distrito de Bogotá, como el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), que tiene como objetivo fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores, y del papel de las familias en estos procesos.

8.3 Instrumentos de Planeación Distrital

La Secretaría de Educación del Distrito, como líder de la política educativa participa en el desarrollo de diferentes instrumentos de política distrital, no sólo generando lineamientos, sino también con metas y productos específicos.

8.3.1 Plan Distrital de Desarrollo

En el Plan Distrital de Desarrollo “*Un Nuevo Contrato Social y Ambiental para la Bogotá del Siglo XXI*”, se considera la educación pertinente y de calidad como el principal factor de transformación social y económica. Es claro, que este instrumento de política es fundamental a la hora de construir la política pública de educación, dado que sienta las bases de las apuestas educativas de Bogotá en el corto plazo.

El sector educación participa principalmente en el propósito uno “Hacer un nuevo contrato social con igualdad de oportunidades para la inclusión social, productiva y política”, apostando por el avance de 8 logros de ciudad y 5 metas trazadoras que se orientan al cumplimiento de la Agenda de Desarrollo Sostenible y los ODS a 2030. Las metas trazadoras se relacionada con el aumento de la oferta de educación inicial en prejardín, jardín y transición, la mejora en la asistencia escolar del total de sistema y el aumento de IED en las categorías más altas de clasificación en las Pruebas Saber 11 del ICFES

Las 28 metas que involucran al sector se incluyen en los siguientes programas, mostrando el aporte multidimensional de la educación a la construcción de una ciudad sostenible.

Tabla 50. Participación del sector educación en el Plan de Desarrollo Distrital 2020 -2024

Programa general	Programa estratégico	Meta estratégica
Prevención y atención de maternidad temprana	Sistema Distrital de cuidado	1. Implementar en el 100% de los colegios públicos la estrategia de Prevención del embarazo adolescente, con enfoque en derechos sexuales y reproductivos, a través de la articulación de la estrategia SEXPERTO, las escuelas de padres y las redes de práctica de aprendizaje constituidas por padres, madres y cuidadores.
Educación inicial: Bases sólidas para la vida	Oportunidades de educación, salud y cultura para mujeres, jóvenes, niños, niñas y adolescentes	2. <i>Atender con enfoque diferencial a 71.000 niñas y niños en servicios dirigidos a la primera infancia pertinentes y de calidad en el marco de la atención integral, a través de una oferta flexible que tenga en cuenta las dinámicas socioeconómicas de las familias y cuidadores y, que permita potenciar el desarrollo de las niñas y los niños, así como prevenir situaciones de riesgo para la garantía de sus derechos.</i>
Educación para todos y todas: acceso y permanencia con equidad y énfasis en educación rural		3. <i>A 2024 disminuir a 17% la proporción de niñas y niños menores de 5 años con estado nutricional adecuado según el indicador peso para la talla.</i>
		4. <i>100% de colegios públicos con bienestar estudiantil de calidad con alimentación escolar y aumentando progresivamente la comida caliente en los colegios con jornada única</i>
		5. <i>Reducir la brecha de calidad educativa entre colegios públicos y privados, a través de la transformación curricular y pedagógica del 100% de colegios públicos, el sistema multidimensional de evaluación y el desarrollo de competencias del siglo XXI, que incluye el aprendizaje autónomo y la virtualidad como un elemento de innovación.</i>
		6. <i>Reducir la brecha de calidad educativa entre colegios públicos y privados, a través de la transformación curricular y pedagógica del 100% de colegios públicos, el sistema multidimensional de evaluación y el desarrollo de competencias del siglo XXI, que incluye el aprendizaje autónomo y la virtualidad como un elemento de innovación.</i>

Programa general	Programa estratégico	Meta estratégica
		7. <i>Reducir la brecha de calidad educativa entre colegios públicos y privados, a través de la transformación curricular y pedagógica del 100% de colegios públicos, el sistema multidimensional de evaluación y el desarrollo de competencias del siglo XXI, que incluye el aprendizaje autónomo y la virtualidad como un elemento de innovación.</i>
		8. <i>Reducir la brecha de calidad educativa entre colegios públicos y privados, a través de la transformación curricular y pedagógica del 100% de colegios públicos, el sistema multidimensional de evaluación y el desarrollo de competencias del siglo XXI, que incluye el aprendizaje autónomo y la virtualidad como un elemento de innovación.</i>
		9. <i>Reducir la brecha de calidad educativa entre colegios públicos y privados, a través de la transformación curricular y pedagógica del 100% de colegios públicos, el sistema multidimensional de evaluación y el desarrollo de competencias del siglo XXI, que incluye el aprendizaje autónomo y la virtualidad como un elemento de innovación.</i>
		10. <i>Reducir la brecha de calidad educativa entre colegios públicos y privados, a través de la transformación curricular y pedagógica del 100% de colegios públicos, el sistema multidimensional de evaluación y el desarrollo de competencias del siglo XXI, que incluye el aprendizaje autónomo y la virtualidad como un elemento de innovación.</i>
		11. <i>Reducir la brecha de calidad educativa entre colegios públicos y privados, a través de la transformación curricular y pedagógica del 100% de colegios públicos, el sistema multidimensional de evaluación y el desarrollo de competencias del siglo XXI, que incluye el aprendizaje autónomo y la virtualidad como un elemento de innovación.</i>
Formación integral: más y mejor tiempo en los colegios		12. <i>Atender al 25% de los estudiantes de colegios públicos bajo la modalidad de jornada única.</i>

Programa general	Programa estratégico	Meta estratégica
Transformación pedagógica y mejoramiento de la gestión educativa. Es con los maestros y maestras.		13. Atender al 25% de los estudiantes de colegios públicos en jornada completa con tres días semanales de actividad. 14. Atender adicionalmente al 12,15% de los estudiantes de colegios públicos con actividades complementarias para el buen uso del tiempo para su formación integral, mínimo un día a la semana.
		15. Implementar en el 100% de colegios públicos distritales la política de educación inclusiva con enfoque diferencial para estudiantes con especial protección constitucional como la población víctima del conflicto, migrante y la población con discapacidad; así como, para estudiantes en aulas hospitalarias, domiciliarias y aulas refugio, entre otros.
		16. Reducir la brecha de calidad educativa entre colegios públicos y privados, a través de la transformación curricular y pedagógica del 100% de colegios públicos, el sistema multidimensional de evaluación y el desarrollo de competencias del siglo XXI, que incluye el aprendizaje autónomo y la virtualidad como un elemento de innovación.
		17. Crear y poner en marcha la Misión de educadores y sabiduría ciudadana para la formulación de la visión de la política pública en educación, en sintonía con los ODS-2030 y Bogotá 2038.
		18. Crear y poner en marcha la Misión de educadores y sabiduría ciudadana para la formulación de la visión de la política pública en educación, en sintonía con los ODS-2030 y Bogotá 2038.
		19. Reconocer y apoyar la labor de 7.000 docentes y directivos docentes a través de programas de formación, de la generación de escenarios que permitan su vinculación a redes, colectivos, semilleros escolares, grupos de investigación e innovación, creando una estrategia que promueva capacidades de investigación y desarrollo, además del reconocimiento social a su labor, distribuidos así: 5.000 maestros, maestras y directivos docentes en estrategias de formación posgradual, especialmente en maestrías y 2.000 en estrategias de reconocimiento, formación permanente, innovación e investigación.

Programa general	Programa estratégico	Meta estratégica
Jóvenes con capacidades: Proyecto de vida para la ciudadanía, la innovación y el trabajo del siglo XXI		20. <i>Reducir la brecha de calidad educativa entre colegios públicos y privados, a través de la transformación curricular y pedagógica del 100% de colegios públicos, el sistema multidimensional de evaluación y el desarrollo de competencias del siglo XXI, que incluye el aprendizaje autónomo y la virtualidad como un elemento de innovación.</i>
		21. <i>Crear y poner en marcha la Misión de educadores y sabiduría ciudadana para la formulación de la visión de la política pública en educación, en sintonía con los ODS-2030 y Bogotá 2038.</i>
		22. <i>Garantizar en los colegios públicos la implementación de estrategias en educación media a través de la orientación socio-ocupacional y el fortalecimiento de sus capacidades y competencias para que puedan elegir su proyecto de vida para la ciudadanía, la innovación y el trabajo del siglo XXI.</i>
		23. <i>Ofrecer a través de las IES, 20 mil cupos nuevos de educación superior mediante un nuevo modelo inclusivo y flexible que brinde alternativas de acceso, permanencia y pertinencia a programas de educación superior o educación posmedia, promoviendo el trabajo colaborativo y en red de las IES.</i>
Cambio cultural para la gestión de la crisis climática	Restauración, preservación y mantenimiento del ambiente natural	24. <i>Número de hectáreas con estrategias conservación implementadas.</i>
Bogotá territorio de paz y atención integral a las víctimas del conflicto armado	Paz y víctimas	25. <i>Formular e implementar una estrategia para la consolidación de Bogotá - Región, como epicentro de paz y reconciliación, a través de la implementación de los Acuerdos de Paz en el Distrito.</i>
		26. <i>Formular e implementar una estrategia para la consolidación de Bogotá - Región, como epicentro de paz y reconciliación, a través de la implementación de los Acuerdos de Paz en el Distrito.</i>
Espacio público más seguro y construido colectivamente	Prevención de violencias de género y reducción de discriminaciones	27. <i>Generar 70 Entornos escolares de confianza y corresponsabilidad educativa, entendiendo estos entornos como clústers de instituciones educativas que involucran como mínimo 150 colegios oficiales.</i>

Programa general	Programa estratégico	Meta estratégica
Gobierno Abierto	Gestión pública efectiva, abierta y transparente	28. Un (1) modelo de Gobierno Abierto diseñado e implementado bajo los pilares de transparencia, participación y colaboración e innovación pública.

Fuente: Plan de Desarrollo Distrital 2020 – 2024.

En cuanto a los programas y metas sectoriales del Plan Distrital de Desarrollo que se relacionan con la Política Pública de Educación, se presentan a continuación aquellos que guardan relación:

Tabla 51. Programas y metas sectoriales del Plan Distrital de Desarrollo relacionadas con el sector Educación

Programa general	Meta sectorial
Propósito 1 “Hacer un nuevo contrato social con igualdad de oportunidades para la inclusión social, productiva y política”	
08 Prevención y atención de maternidad temprana	74: Implementar en el 100% de los colegios públicos la estrategia de Prevención del embarazo adolescente, con enfoque en derechos sexuales y reproductivos a través de la articulación con la estrategia SEXPERTO, las escuelas de padres y las redes de práctica y aprendizaje constituidas por padres, madres y cuidadores.
12 Prevención y atención de maternidad temprana Educación inicial: Bases sólidas para la vida	85: Los colegios públicos garantizan la oferta de educación inicial así: 100% del grado transición, 90% del grado Jardín, 10 % del grado Prejardín.
13 Educación para todos y todas: acceso y permanencia con equidad y énfasis en educación rural	87: 100% de colegios públicos acompañados en el fomento de estilos de vida saludable, con énfasis en alimentación y nutrición saludable, movilidad sostenible y prevención de accidentes.
	88: 100% de colegios públicos con bienestar estudiantil de calidad con alimentación escolar y aumentando progresivamente la comida caliente en los colegios con jornada única.
	89: Beneficiar al 100% de los estudiantes de la matrícula oficial que lo requieren y cumplan las condiciones, serán beneficiarios de movilidad escolar, de los cuales 50.000 estudiantes lo serán con movilidad alternativa y sostenible: uso de la bicicleta, tarifa subsidiada en el Sistema Integrado de Transporte Público con tarjetas personalizadas y promoción en contratación de rutas escolares con el uso de tecnologías limpias, entre otros.
	90: Beneficiar a 100.000 estudiantes vulnerables con la entrega de dispositivos de acceso y conectividad, para contribuir al cierre de brechas digitales.
	91: Entregar 35 colegios nuevos o restituidos, de los cuales 15 corresponden a terminación de colegios que se encuentran en ejecución de obra al inicio de la administración y 20 colegios nuevos o restituidos, con comedores escolares y ambientes de aprendizaje adecuados para la jornada única, el desarrollo de la primera infancia, y la transformación pedagógica, y realizar la intervención del 100% de instituciones educativas priorizadas en materia de mejoramientos y con dotaciones para el aprendizaje y el cierre de brechas digitales, contribuyendo al plan de reactivación económica de la ciudad a raíz de la emergencia de la CODIV-19.
	92: Garantizar el adecuado funcionamiento del 100% de los colegios públicos: nómina de maestros y administrativos, pago de arrendamientos y servicios públicos garantizados, sedes con

Programa general	Meta sectorial
	mantenimiento y conectividad, bienes y servicios adicionales que sean necesarios para la operación institucional.
	93: Implementar el programa de bienestar integral de la comunidad educativa que incluye salud integral física, mental y emocional y dotaciones para el desarrollo de su labor.
	94: Implementar la política de educación rural en el 100% de los colegios públicos rurales.
	95: Promover el acceso y permanencia escolar con gratuidad en los colegios públicos, ampliando al 98% la asistencia escolar en la ciudad, mejorando las oportunidades educativas entre zonas (rural-urbana), localidades y poblaciones (discapacidad, grupos étnicos, víctimas, población migrante, en condición de pobreza y de especial protección constitucional, entre otros), vinculando la población desescolarizada, implementando acciones afirmativas hacia los más vulnerables (kits escolares, uniformes, estrategias educativas flexibles y atención diferencial, entre otras) y mitigando los efectos de la pandemia causada por el COVID-19.
	97: Atender al 25% de los estudiantes de colegios públicos bajo la modalidad de jornada única.
	98: Atender al 25% de los estudiantes públicos en jornada completa con 3 días semanales de actividad. Atender, adicionalmente al 12,15% de estudiantes de colegios públicos con actividades complementarias para el buen uso del tiempo para su formación integral, mínimo 1 día a la semana.
	99: Implementar en el 100% de colegios públicos distritales la política de educación inclusiva con enfoque diferencial para estudiantes con especial protección constitucional como la población víctima del conflicto, migrante y la población con discapacidad, así como para estudiantes en aulas hospitalarias, domiciliarias y aulas refugio, entre otros.
16 Transformación pedagógica y mejoramiento de la gestión educativa. Es con los maestros y maestras	104: Acompañar a 220 colegios con estrategias para el fortalecimiento del currículo en inglés, en el marco del Plan Distrital de Bilingüismo y con énfasis en el cierre de brechas de calidad.
	105: Crear y poner en marcha la Misión de educadores y sabiduría ciudadana para la formulación de la visión de la política pública en educación, en sintonía con los ODS-2030 y Bogotá 2038.
	106: Implementar en el 100% de los colegios públicos el modelo de gestión integral.
	107: Reconocer y apoyar la labor de 7.000 docentes y directivos docentes a través de programas de formación, de la generación de escenarios que permitan su vinculación a redes, colectivos, semilleros escolares, grupos de investigación e innovación, creando una estrategia que promueva capacidades de investigación y desarrollo, además del reconocimiento social a su labor, distribuidos así: 5.000 maestros, maestras y directivos docentes en estrategias de formación posgradual, especialmente en maestrías y 2.000 en estrategias de reconocimiento, formación permanente, innovación e investigación.
	108: Reducir la brecha de calidad educativa entre colegios públicos y privados, a través de la transformación curricular y pedagógica del 100% de colegios públicos, el sistema multidimensional de evaluación y el desarrollo de competencias del siglo XXI, que incluye el aprendizaje autónomo y la virtualidad como un elemento de innovación.
	109: Sistema para el fortalecimiento de alianzas y cooperación entre el sector educativo privado y público.

Programa general	Meta sectorial
17 Jóvenes con capacidades: Proyecto de vida para la ciudadanía, la innovación y el trabajo del siglo XXI	112: Garantizar en los colegios públicos la implementación de estrategias en educación media a través de la orientación socio-ocupacional y el fortalecimiento de sus capacidades y competencias para que puedan elegir su proyecto de vida para la ciudadanía, la innovación y el trabajo del siglo XXI.
	115: Ofrecer a través de las IES, 20 mil cupos nuevos de educación superior mediante un modelo inclusivo y flexible que brinde alternativas de acceso, permanencia y pertinencia a programas de educación superior o educación posmedia, promoviendo el trabajo colaborativo y la conformación de redes entre las Instituciones de Educación Superior de la ciudad-región.
Propósito 2 “Cambiar nuestros hábitos de vida para reverdecer a Bogotá y adaptarnos y mitigar la crisis climática”	
27 Cambio cultural para la gestión de la crisis climática	197: 100% de los colegios públicos distritales con estrategia de educación ambiental y protección animal.
Propósito 3 “Inspirar confianza y legitimidad para vivir sin miedo y ser epicentro de cultura ciudadana, paz y reconciliación”	
39 Bogotá territorio de paz y atención integral a las víctimas del conflicto armado	302: Implementar en el 100% de los colegios públicos el programa de educación socioemocional, ciudadana y construcción de escuelas como territorios de paz, que incluye como uno de sus objetivos el fortalecimiento de la salud mental, el bienestar socioemocional, la prevención del consumo de sustancias psicoactivas y la prevención de violencias. El proceso se hará a través de profesionales que apoyen la orientación escolar.
	303: Incentivar la creación en las 20 localidades de escuelas de padres y redes de aprendizaje y práctica constituidas por padres, madres y cuidadores, en las que se generen procesos formativos y se compartan experiencias de crianza, como parte del programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadana y Construcción de Escuelas Como Territorios de Paz.
45 Espacio público más seguro y construido colectivamente	332: Generar 70 entornos escolares de confianza y corresponsabilidad educativa, entendiendo estos entornos como <i>clústers</i> de instituciones educativas que involucran como mínimo 150 colegios públicos.
Propósito 5 “Construir Bogotá Región con gobierno abierto, transparente y ciudadanía consciente”	
51 Gobierno Abierto	430 Las niñas y los niños educan a los adultos: 1000 iniciativas documentadas y lideradas por niñas y niños que inciden en el modelo y gobierno de ciudad comparten sus experiencias para el aprendizaje de los adultos y habitan los espacios de la ciudad de forma segura y protegida.

Fuente: Plan de Desarrollo Distrital 2020 – 2024.

8.3.2 Políticas sectoriales y poblacionales

El rol de la Secretaría de educación del Distrito como rectora de la educación inicial (preescolar), básica (primaria y secundaria), media y posmedia en Bogotá, dentro de las políticas públicas de y para la ciudad, es de suma importancia, ya que la educación para todos y todas y de calidad es la base de la sociedad. La Secretaría de Educación como líder del sector educación participa en la implementación de las siguientes políticas:

Tabla 52. Política Públicas Distritales con Participación del Sector Educación



Fuente: Oficina Asesora de Planeación - SED

Dentro de los compromisos de la SED con las políticas públicas de la ciudad se encuentran grandes apuestas relacionadas con el acceso, la disponibilidad, la calidad y permanencia de distintas poblaciones en el sistema educativo desde la educación inicial hasta la educación superior y la formación continua para la vida. Muchas de estas acciones se vinculan con el rol multidimensional de la educación y su aporte para avanzar

en la ruptura de círculos de pobreza, exclusión social e inequidades estructurales. Se señalan algunas de ellas a continuación:

Medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno

Históricamente (1984-2018), en Bogotá se han recibido 864.882 declaraciones (incluyendo únicamente las de las personas que son incluidas en el RUV). Esto equivale al 7.9% de las declaraciones presentadas en el país (10.887.469 declaraciones en Colombia). En la ciudad residen 338.201 víctimas del conflicto armado, de las cuáles el 4,8% pertenecen al ciclo vital de primera infancia, el 10,6% infancia, así mismo el 10,6% son adolescentes y el 23,2% son jóvenes. (Alta Consejería de Paz, 2020).

En ese sentido, el sector educación, estableció acciones encaminadas a beneficiar personas víctima del conflicto armado con complementos alimentarios (refrigerios, desayuno, almuerzo o cena), y con un seguro o un convenio interadministrativo en caso de accidentes escolares, cobertura escolar y gratuidad en costos complementarios, con alguna modalidad de transporte (Ruta Escolar, Subsidio u otros medios alternativos), con uso del tiempo escolar para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades en música, arte, literatura, deporte, ciencia y tecnología, convivencia y formación ciudadana, medio ambiente, lengua extranjera, oralidad, lectura y escritura, entre otros, así como con educación superior.

Política Pública Distrital para el reconocimiento de la diversidad cultural y la garantía de los derechos de los Afrodescendientes y Palenqueros.

La situación de muchos de los afrodescendientes que habitan Bogotá está relacionada con procesos de desarraigo territorial por efectos del desplazamiento forzado por el conflicto armado y de la propiedad de la tierra. Éste último, que se ha presentado en sus territorios ancestrales ha sido también uno de los motivos de la situación de pobreza en sus lugares de origen y en la disminución en la calidad de vida. En ese sentido, la migración hacia las grandes ciudades responde a la necesidad de solventar sus necesidades básicas y a la búsqueda de mejores oportunidades. Esta población claramente sufre exclusión racial y carece de atención diferenciada por parte del Estado para asegurar unas condiciones de equidad el acceso a las oportunidades y servicios sociales.

En reconocimiento de que existen grupos y personas que han sido históricamente discriminados debido a su pertenencia étnica o racial, con la política se pretende disminuir la exclusión, la segregación y la marginación de pueblos afrodescendientes, indígenas, palenqueros, raizales y Rom, tradicionalmente vulnerados; brindando atención mediante acciones afirmativas, el reconocimiento de la diversidad cultural y la garantía de sus derechos.

En Bogotá residen 120.101 personas que se reconocen como Afrodescendientes, Raizales Palenqueros y Negros, de los cuáles, en las edades entre 0 y 14 años el 19,3% son hombres y el 18,1% son mujeres, en edades entre los 15 y 64 años el 76,7% son hombres y el 77,6% son mujeres. Del total de la población el 1,8% tiene un nivel educativo de preescolar, el 17,1% primaria, el 14,3% básica secundaria, el 23,4% media académica o clásica el 15,8% universitaria, y 2,3% no tiene años completos de escolaridad (DANE, 2018)

En ese sentido, el sector educativo participa activamente con acciones encaminadas a garantizar la priorización de asignación de cupos para las niñas, niños y adolescentes de las poblaciones Negras, Afrodescendientes, Raizales y Palenqueras en el marco del proceso de matrícula anual, Incluir en los menús de comida caliente (SIDAE/SIAT) del Programa de Alimentación Escolar, recetas e ingredientes propios de las comunidades, que cumplan con los requerimientos nutricionales establecidos para la alimentación, estructurar la estrategia pedagógica y didáctica “prácticas saludables de nuestras culturas”, en las líneas de alimentación saludable y actividad física, de manera que se promueva en la comunidad educativa el

reconocimiento, valoración y memoria al compartir y vivir la diversidad de tradiciones y culturas, fortalecer los procesos de implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el sistema educativo distrital, visibilizando las prácticas, conocimientos y saberes de la comunidad raizal.

Así mismo realizar talleres de orientación socio ocupacional que brinden herramientas a los jóvenes de la comunidad para la construcción de sus proyectos de vida. Estos talleres estarían dirigidos exclusivamente a la población Raizal, elaborar e implementar un estudio de identificación de perfiles de formación y cualificación profesional para la población raizal, afrocolombiana y negra orientado al acceso pertinente en educación superior y educación postmedia, entre muchas otras para garantizarles el acceso, permanencia y pertinencia de la educación básica y así como el tránsito hacia la educación posmedia y la formación para el trabajo.

Política Pública para los Pueblos Indígenas en Bogotá D.C.

Esta política tiene como objetivo garantizar, proteger y restituir los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas en Bogotá, mediante la adecuación institucional y la generación de condiciones para el fortalecimiento de la diversidad cultural, social, política y económica y el mejoramiento de sus condiciones de vida, bajo el principio del Buen Vivir.

El sector educativo se ha comprometido con la mesa autónoma indígena y con los indígenas Bakatá entre muchas otras cosas a realizar acompañamiento a las Transiciones Efectivas y Armónicas de los niños y niñas que transitan en bloque de las CPI -SDIS a las IED, diseñar y ofertar de manera gradual, durante el cuatrienio, tres centros de interés interculturales: uno para la comunidad Wounaan, otro para la comunidad Eperara Siapidara y uno más para la comunidad Muisca de Suba, con participación y articulación de los pueblos indígenas del territorio en el diseño e implementación del Centro Interés.

Incluir en los menús de comida caliente (SIDAE/SIAT) del Programa de Alimentación Escolar, recetas e ingredientes propios de las comunidades indígenas que cumplan con los requerimientos nutricionales establecidos para la alimentación escolar, estructurar la estrategia pedagógica y didáctica “prácticas saludables de nuestras culturas”, en las líneas de alimentación saludable y actividad física, de manera que se promueva en la comunidad educativa el reconocimiento, valoración y memoria al compartir y vivir la diversidad de tradiciones y culturas de los pueblos indígenas, promover el diálogo de saberes entre las autoridades indígenas de la ciudad, con la participación de los niños, niñas y adolescentes de los pueblos indígenas, con las Direcciones Locales de Educación, directivos docentes y comunidades educativas para el fortalecimiento de los procesos de educación intercultural. La entidad garantizara los recursos necesarios para dar cumplimiento a la acción.

En materia de educación posmedia, diseñar e implementar unas estrategias de acción para promover la permanencia y reducir el nivel de abandono de los jóvenes de las comunidades indígenas que hacen parte del espacio autónomo, desarrollando estrategias en conjunto con las autoridades indígenas, para el Acceso a la Educación Superior en las IES aliadas.

Política Pública Distrital para el grupo étnico Rrom o Gitano en el Distrito Capital

En el Distrito Capital se cuentan 701 personas autor reconocidas como gitanas y que hacen parte de la kumpania de Bogotá. Las principales localidades donde se ubican los Rrom son Puente Aranda, Kennedy y en menor proporción Engativá, Barrios Unidos y Ciudad Bolívar (DANE, 2018)

En el marco de esta política el sector se comprometió entre otras cosas a tender a estudiantes Rrom en extra edad a través de estrategias educativas flexibles, con enfoque diferencial, implementar el Modelo Educativo Flexible con enfoque diferencial para el Pueblo Rrom Gitano, garantizando la vinculación de sabedoras gitanas, previo concertación con la Kumpania, garantizar la focalización de los y las estudiantes del Pueblo Rrom Gitano en Bogotá que estén matriculados en el Sistema Educativo Oficial e identificados en el Sistema Integrado de Matricula SIMAT, para la entrega de kits escolares y uniformes.

Así como la producción de 1 título de literatura o texto de otro género de la comunidad RROM y dotación de bibliotecas escolares, Asignar un 15% de calificación diferencial en el documento de los términos de las convocatorias de Acceso a Educación Superior y Educación Postmedia para la comunidad gitana (Rrom) sobre el total de la asignación incluyendo enfoque de género para mujeres.

Política pública de lucha contra la trata de persona en Bogotá Distrito Capital

La trata de personas es un fenómeno de alcance mundial donde las víctimas son principalmente mujeres (46%) y niñas (19%) (UNODC. Informe Global 2020, citado por SDG, 2022). En Colombia, según las cifras reportadas por el Observatorio Nacional del delito de Trata de Personas del Ministerio del Interior, de 2013 a 2020 se registraron 721 casos en modalidad de trata externa (80%) e interna (20%). En Bogotá, con la Ruta de Atención a víctimas de la Trata de Personas se atendieron 245 casos de víctimas de trata de personas entre 2015 y 2020, 68% con víctimas para trata externa y 32% para trata interna. De estas víctimas, 57% fueron víctimas de explotación sexual, 19% de trabajos forzados, 5% otras formas de explotación como el matrimonio servil y 2% mendicidad ajena (SDG, 2022). De acuerdo con el Observatorio Nacional de trata, Bogotá es la primera ciudad del país donde inicia el ciclo del delito para explotar víctimas fuera del país, y es un territorio de alta movilidad del fenómeno dado que víctimas captadas en diferentes ciudades son traídas a Bogotá (SDG, 2022).

Con respecto a la Explotación Sexual Comercial de Niños, niñas y adolescentes, un análisis del área de Investigación del IDIPRON presenta que el 69,6%, de los casos reportados se concentran en el rango de 13 a 17 años, y el 30,4% en el de 6 a 12 años. La proporción de mujeres víctimas es más alta que la de hombres, para el periodo 2012-2018, de las víctimas reportadas, el 78,3% fueron mujeres y el 21,7% fueron hombres (IDIPRON citado por SDG, 2022). Los niños, niñas y adolescentes son utilizados con fines de prostitución, pornografía infantil, matrimonios serviles, y utilización por grupos armados ilegales (Ley 599 del 2000, citada por SDG, 2022).

La Secretaría de Educación implementa cuatro productos dentro del plan de acción de la política: acompañamiento pedagógico en IED para la prevención del delito de Trata de Personas desde las dimensiones individual, familiar, comunitario y social; estrategias pedagógicas en IED orientadas a la identificación de víctimas y posibles víctimas de la trata de personas e identificación de factores de riesgo y protección en los contextos educativos; y elaboración de documentos con orientaciones pedagógicas y herramientas didácticas sobre la prevención de la trata de personas para las IED, y sobre el acompañamiento a los casos de las presuntas víctimas de trata de personas reportadas en el sistema de alertas de la SED.

Política Pública de infancia y adolescencia de Bogotá

El Objetivo de esta política es que todos los niños y todas, las niñas desde la primera infancia hasta la adolescencia en Bogotá desarrollan sus potencialidades, capacidades y oportunidades en ejercicio de sus derechos.

Siendo este grupo poblacional uno de los principales focos de la educación en el Distrito, el sector ha puesto sus esfuerzos en reducir las brechas de desigualdad que afectan el acceso y la permanencia escolar con cobertura escolar, y gratuidad en costos complementarios, con promoción de alimentación escolar y bienestar, otorgando movilidad escolar si la situación de salud pública permite el regreso a clases presenciales, así como en atender a niños, niñas y adolescentes de especial protección constitucional con estrategias de educación diferencial, a los niños y niñas de 3 a 6 años vinculados a los colegios oficiales rurales y urbanos, con prácticas pedagógicas innovadoras y favorecer las Transiciones Efectivas y Armónicas.

Así mismo, se dan las condiciones a los niños, niñas y adolescentes de las instituciones educativas, que en el marco de su autonomía escolar decidan implementar las estrategias metodológicas de la Jornada Completa con atenciones a 3 días de la semana, para el fortalecimiento de competencias y capacidades del siglo XXI y del desarrollo humano, a los estudiantes de educación media del Distrito a través de la estrategia de inmersión a la educación superior y orientación socio ocupacional para fortalecer sus competencias y construir un proyecto de vida educativo y/o laboral que les permita afrontar los retos del siglo XXI.

Política Pública de Juventud

Para 2017, la población de la ciudad considerada joven, entre 14 y 28 años, representaba aproximadamente el 25% de la población total, con un 48,6% de mujeres y 51,3% de hombres (DANE-SDP, 2017 como se citó en SDIS, 2019). En los 1.035 diálogos de Política Pública de Juventud desarrollados desde 2016 participaron 51.040 jóvenes, del total de 2'028.845, planteando los desafíos en acceso a oportunidades educativas pertinentes, trabajo digno, incidencia en las agendas locales y distritales, entre otros (SDIS, 2019). El problema público identificado en el Documento Conpes D.C. 08, fue a necesidad de ampliar las oportunidades generadas por parte de la sociedad y el Estado para que las y los jóvenes puedan elegir libremente en condiciones de igualdad y así ampliar sus capacidades de ser y hacer para construir sus proyectos de vida con calidad, para decidir e incidir en el bienestar propio, el de sus pares, sus familias, comunidades y la ciudad. Para llegar a este, se identificaron seis dimensiones en las cuales los jóvenes refirieron problemáticas (SDIS, 2019):

- i. Salud integral y autocuidado.
- ii. Educación e inclusión productiva.
- iii. Paz, convivencia, seguridad y justicia.
- iv. Hábitat
- v. Cultura, recreación y deporte.
- vi. Ciudadanía juvenil.

En cuanto a educación, aunque la tasa de deserción en educación media en el sector oficial se redujo entre 2014 y 2016, las localidades con mayores tasas son Fontibón, los Mártires, Antonio Nariño y Tunjuelito (SDIS, 2019). También es importante considerar el promedio de años de educación de la población joven, que es de 11,4 en la zona urbana, 9,6 en la rural, 10,4 en las juventudes con pertenencia étnica, y 8,4 entre quienes declaran alguna discapacidad (DANE-SDP, 2017 como se citó en SDIS, 2019). En educación superior, en 2018 hay una brecha de 8 puntos porcentuales entre hombres (34,6%) y mujeres (42,6%) con educación superior. El 48,2% de los estudiantes graduados de grado 11 en 2017 ingresaron a educación superior el siguiente año, encontrando una tasa de deserción del 53,7% en educación técnica profesional y tecnológica, y de 45,2% en educación universitaria (MEN, 2018 citado en SDIS, 2019).

Frente las problemáticas identificadas en la Política Pública de Juventud, el sector educación participa en el plan de acción con 14 productos implementados desde la Secretaría de Educación del Distrito, en los cuales

se recogen acciones como: la escolarización de jóvenes a partir de su identificación en jornadas de búsqueda activa, atención por estrategia educativa flexible y pertinente de Sistema de Responsabilidad penal para Adolescente -SRPA a adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley penal, atención a jóvenes en extraedad con estrategias educativas flexibles, atención a jóvenes en jornada nocturna y/o fin de semana como estrategias de modelos de educación flexible en IED, acciones para mejorar el nivel de inglés de jóvenes de colegios oficiales, promoción y divulgación sobre oferta de educación superior e incentivos para jóvenes, proyectos para el uso y la apropiación de tecnología en los ambientes de aprendizaje, jornadas de apropiación del entorno ambiental y rural de Bogotá, jornadas de socialización para el fortalecimiento de la relación entre familia y escuela, acciones de equidad de género y diversidad sexual, implementación de estrategias ofrecidas por instituciones de educación superior y SENA en IED, jornadas para promover acciones de permanencia universitaria con instituciones de educación superior e ICETEX, y la actualización al sistema de Seguimiento a Egresados.

Política pública social para el envejecimiento y la vejez

El grupo etario de las personas mayores ha crecido, pasando de representar el 8,2% de la población de Bogotá en 2005 al 13,6% en 2020, y se espera que para 2050 las personas mayores de 60 años lleguen a representar el 27% de la población. En este sentido, la ciudad enfrenta retos para suplir la oferta de bienes y servicios de las personas mayores hacia el futuro (SDIS, 2022c). Una de las problemáticas específicas, es la situación de pobreza multidimensional de las personas mayores (5,7%) y de pobreza monetaria (9,5%), que se relaciona con el desempleo de larga duración en este segmento poblacional (33,6%), y que evidencia su situación de inseguridad económica reflejada también en la inseguridad alimentaria que afectaba al 16% de la población adulta en 2017 (SDP, 2017 citado en SDIS, 2022c).

Asimismo, es importante considerar las condiciones de vulnerabilidad de la población mayor de 60 años, dado que el 12,9% de las personas mayores informó haber sufrido maltrato, principalmente psicológico y físico (Encuesta Nacional de Salud Bienestar y Envejecimiento (SABE Colombia), 2015 citado en SDIS, 2022c), además de sufrir en algunos casos abandono (SDIS, 2022c). En cuando al aseguramiento en salud, en 2020, 81% de las personas mayores se encontraban en el régimen contributivo y 19% en el subsidiado, y menos del 1% no estaban afiliados, considerando además que el 22% de esta población afirmaba en 2017 contar con algún tipo de limitación (para moverse, ver bien, entre otras) (SDS, 2020 citado en SDIS, 2022c).

En esta política la Secretaría de Educación aporta a la implementación del plan de acción ofreciendo atención educativa formal en instituciones educativas oficiales a personas mayores, dando acompañamiento pedagógico, didáctico y curricular a docentes y directivos docentes en estrategias educativas flexibles con enfoque diferencial para este fin.

Política pública de y para la adultez

La adultez, situada en el rango etario de 29 a 59 años, vive conflictos sociales y necesidades que la política ha clasificado en cinco dimensiones: socioeconómica, territorial, participativa, seguridad y convivencia, y diversidad y cultura. La problemática central a la que responde la política es la *vulneración de derechos en las adultas y los adultos urbanos y rurales de habitan Bogotá, relacionada con conflictos sociales que sumados a la poca movilización social impactan en sus condiciones sociales, económicas, políticas, culturales y ambientales* (SDIS, 2022d).

En 2017 las personas adultas representaban el 45,9% de la población de Bogotá, la población de adultos jóvenes (29 a 44 años) corresponde al 25,6%, y los adultos maduros (45 a 59 años) corresponden al 20,2% de la población. Las localidades con mayor presencia de personas adultas son Suba, Kennedy, Engativá, Bosa y Ciudad Bolívar. Dentro de las localidades las que tienen una mayor proporción de población adulta

son Puente Aranda (0%) y Teusaquillo (49,2%) (DANE, 2017 citado por SDIS, 2022d). Para 2020, la tasa de ocupación de los adultos jóvenes fue de 87,4% y la de adultos maduros de 75,9% (GEIH 2020 DANE citado por SDID, 2022d). En cuanto a educación, el 31,5% de las personas adultas jóvenes alcanzó un nivel de formación académica de media y el 19,6% de pregrado, mientras que, de las personas adultas entre 45 y 59 años, el 26,9% tiene nivel de educación media y 19,7% de básica primaria (DANE, 2017 citado por SDIS, 2022d).

La Secretaría de Educación del Distrito implementa dos productos del plan de acción de esta política: atención educativa formal con estrategias educativas flexibles a personas adultas, y asistencia técnica pedagógica en estrategias educativas flexibles para la atención de la población adulta.

Política pública de mujeres y equidad de género 2020-2030

Las mujeres son mayoría demográfica en todas las localidades de Bogotá, representando el 52,1% de la población en 2020 (SDP y DANE citado por SDM, 2021), de estas mujeres el 34,7% está en edad productiva (15 a 59 años), el 0,5% se identifica como homosexual o bisexual, y aunque el 99,1% no se reconoció como parte de una etnia, el 0,7% se identificó como negra, mulata o afrodescendiente y el 0,2% como indígena (DANE, 2017 citado en SDM, 2021). En 2018, el 38,3% de los hogares tenían jefatura femenina en hogares integrados en promedio por 4 personas, donde el 54,5% de las jefas de hogar manifestaron que los ingresos solo alcanzan para cubrir los gastos mínimos y 26,6% consideran que sus ingresos no llegan a cubrir los gastos mínimos, 15% de las jefas de hogar se consideran pobres (DANE, 2018 citado por SDIS, 2022d). En general, las cifras muestran que los niveles de pobreza son mayores en los hogares de jefatura femenina que masculina, y los ingresos son menores en el caso de la jefatura femenina con respecto a la masculina, refiriéndose a la feminización de la pobreza. El Índice de desigualdad de género ha mostrado un decrecimiento de la desigualdad entre 2011 y 2019, considerando que un índice de 0 se refiere a mayor igualdad, en Bogotá este índice en 2019 fue de 0,313 y en Colombia de 0,404 (PNUD IDG citado por SDM, 2021).

En educación, como causas para no estudiar que afectan particularmente a las mujeres, se encuentran las labores domésticas y de cuidado (10,4% en mujeres y 9,7 puntos menos en los hombres en 2017) y el estado de embarazo (1,7%), valores que son mayores en la localidad de Sumapaz. (DANE, 2017 citado por SDM, 2021) En cuanto a los sectores sociales LBT, según la línea de base de la Política Pública LGBTI 2018, la educación básica secundaria es el nivel educativo alcanzado por el 13,3% de las mujeres lesbianas y por el 6,5% de las mujeres transgénero. Asimismo, el 90% de las mujeres transgénero no estudia porque debe trabajar y no tiene recursos para hacerlo. La participación femenina de las mujeres se sigue centrando en áreas relacionadas a los roles establecidos tradicionalmente, como la educación, alimentación, cuidados físicos y sanitarios, y apoyo afectivo y psicológico (SDM, 2021).

Para la implementación de esta política, la Secretaría de Educación del Distrito participa en la implementación de nueve productos del plan de acción, dentro de los cuales se incluyen acciones como: acompañamiento pedagógico a las I.E.D. urbanas y rurales para la incorporación de adecuaciones curriculares con equidad de género, para el fortalecimiento de la cátedra de paz con enfoques de Género y derechos de las mujeres, para el fortalecimiento de los planes de convivencia escolar con enfoques de género y derechos de las mujeres, y a las que reporten casos de presuntas situaciones de discriminación por causa de su identidad de género y orientación sexual; escuela de liderazgo para niñas y mujeres jóvenes en el marco del proyecto INCITAR 21; implementación de componentes del Plan Educativo de Transversalización del Enfoque de Género (PETIG); establecimiento de Comisión de Mujeres en el marco de la Simulación de la Organización de las Naciones Unidas SIMONU; implementación de estrategias pedagógicas que promuevan la educación integral en sexualidad para el fortalecimiento pedagógico de las

IED desde los enfoques diferencial, de derechos de las mujeres y de género; e implementación de estrategias educativas flexibles para las mujeres de la ciudad en sus diferencias y diversidad.

Política pública de actividades sexuales pagadas

En esta política se identifica que las personas que realizan Actividades Sexuales Pagadas tienen bajos niveles educativos y limitaciones para cambiar esta situación. Si bien, el 99% del estimado de personas que realizan actividades sexuales pagadas en Bogotá sabe leer y escribir, el nivel más alto de instrucción alcanzado dentro del sistema formal de enseñanza por la mayoría del estimado de personas que realizan ASP en Bogotá es el de la secundaria completa (35,1%). Lo anterior seguido de la secundaria incompleta (28,2%) y los estudios de posmedia (15,2%). Las tres principales razones indicadas por las personas que realizan actividades sexuales pagadas para argumentar la no inserción o continuación de estudios formales son: en primer lugar, la falta de dinero (24,4%); en segundo lugar, considerar que no tuvo la oportunidad de estudiar (14,6%); y en tercer lugar la priorización de la búsqueda de empleo o el empleo (11,5%).

Teniendo en cuenta lo anterior, el sector educación aporta a esta problemática de acceso a través de proveer espacios de educación formal flexible habilitados próximos a las zonas de concentración de los establecimientos y puntos de contacto y servicio donde las personas realizan actividades sexuales pagadas. Adicionalmente, se establecen estrategias educativas flexibles ajustadas e implementadas para las personas que realizan actividades sexuales pagadas.

Política pública para la garantía plena de los derechos de las personas LGBTI y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el distrito capital

Esta política parte de la problemática que implican las distintas formas de discriminación, exclusión y tratos inequitativos y desiguales basados en la orientación sexual, identidad o expresión de género, que han vivido las mujeres lesbianas, los hombres gays y las personas bisexuales, trans e intersexuales. Estas formas de discriminación y exclusión son violaciones de derechos humanos, cometidas en ámbitos privados, públicos e institucionales, que se han expresado desde actos de segregación hasta crímenes y actos de violencia física. Aunque esta política se ha implementado desde 2008, aún persisten la discriminación y vulneración de derechos, en 2010 el 98% de las personas lesbianas, gays, bisexuales y trans, habían sido discriminadas o sus derechos vulnerados, según el estudio de línea de base de la política pública LGBT. En este sentido, la política identifica las vulneraciones de las personas LGBTI frente a los derechos a la salud, educación, trabajo, vida, participación y control social, cultura, recreación y deporte, y vivienda. (SDP, 2022)

En cuanto al derecho a la educación, las mujeres trans y hombres trans en general son los más afectados por la falta de acceso a la educación, al terminar siendo expulsados por considerarse que contravienen las normas internas de las instituciones (SDP, 2022). La encuesta de clima escolar realizada por la SED en 2013 mostró como el 4% y 12% de mujeres consideran que está muy mal y mal tener amigas y amigos homosexuales, mientras que esta percepción en los hombres aumentó al 20% y 30% (UNAL & SDP 2020, 174, citado en SDP, 2022). Asimismo, se han identificado manuales de convivencia con normas discriminatorias y prohibitivas contra personas LGBTI (Olaya 2008, 12 citado en SDP, 2022).

Frente las problemáticas identificadas en esta Política Pública, el sector educación participa en el plan de acción con 9 productos implementados desde la Secretaría de Educación del Distrito, con acciones como: actualización y establecimiento de mecanismos de seguimiento al protocolo de Atención Integral a las Víctimas de Hostigamiento por Identidad de Género y Orientación Sexual en el sistema escolar, atención y seguimiento en el marco de la ruta Atención Integral a las Víctimas de Hostigamiento por Identidad de Género y Orientación Sexual en el sistema escolar, establecimiento de programas de formación para la transversalización del enfoque de la PPLGBTI en el ámbito escolar, dirigido a maestras, maestros, docentes

orientadoras(es) y directivos docentes de la SED, actualización de los manuales de convivencia de IED incorporando el enfoque diferencial por orientación sexual e identidad de género, elaboración de documentos con estrategias pedagógicas diseñadas para la inclusión e implementación del enfoque de la PPLGBTI de Bogotá en los PEI de las IED, establecimiento de estrategias educativas flexibles para personas de los sectores LGBTI, actualización de la caja de herramientas con didácticas para la resolución de conflictos y el abordaje de la convivencia escolar en las comunidades educativas que incorporen el enfoque de identidades de género y orientaciones sexuales diversas, elaboración de un documentos de Orientaciones Pedagógicas con enfoque diferencial para las comunidades educativas en el abordaje de la diversidad sexual, y socialización de la ruta de la estrategia pedagógica para la inclusión del enfoque de la PPLGBTI de Bogotá en los PEI de las IED con especial énfasis en educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía.

Política pública para las familias

Una de las problemáticas de las familias de la ciudad es la violencia intrafamiliar que tuvo su pico en el año 2015 con 450 casos por cada 100 mil habitantes y en 2020 se reportó en 308,9 casos por cada 100 mil habitantes (Observatorio de Salud de Bogotá -SaluData, 2021 citado por SDIS, 2022a). Asimismo, la violencia en calles y entornos es otra problemática, dado que el 71% de los hogares familiares amplios manifestaron tener problemas de inseguridad en sus viviendas en 2017, siendo víctimas especialmente de atracos o robos (19% de los hogares familiares amplios) (DANE, 2017 citado por SDIS, 2022a).

Otra problemática identificada es el hacinamiento en las familias con pobreza multidimensional, cuando el 22,8% de los hogares familiares amplios pobres vivían en hacinamiento en 2019 (DANE, 2019 citado por SDIS, 2022a). Con respecto al acceso a salud, entre 11% y 17% de los hogares no están afiliados a salud (DANE, 2020 citado por SDIS, 2022a), en 16,6% de los hogares hay al menos una persona con alguna limitación permanente (DANE, 2017 citado por SDIS, 2022a), y en aproximadamente el 14% de los hogares hay preocupación por quedarse sin alimentos por falta de recursos (Encuesta de la Escala Latinoamericana y Caribeña de Seguridad Alimentaria -Secretaría Distrital de Planeación (2017) citado por SDIS, 2022a) que se relaciona con las tasas de ocupación. En general, los problemas persistentes son la pobreza multidimensional, violencia intrafamiliar, inseguridad en los entornos e inseguridad alimentaria.

Algunas de las acciones adelantadas desde el sector educación como parte del plan de acción, recogidas en 10 productos implementados por la Secretaría de Educación del Distrito, son: estrategias pedagógicas de acompañamiento para las familias en colegios con mayor reporte de embarazo temprano, estrategias para fortalecer la participación de las familias en las IED, acompañamiento y asesoría a estudiantes de media por la Estrategia de orientación socio ocupacional, estrategias educativas flexibles en IED para jóvenes y adultos de las familias, redes de aprendizaje y práctica en las que se fomenten diálogos entre y con las familias de las comunidades educativas y se compartan experiencias de crianza, escuelas de padres, madres y cuidadores de las IED para prevenir las violencias y promover los derechos, y conformación y operación de Mesas Estamentales de familias en temas de Discapacidad, Capacidades y/o talentos Excepcionales y Trastornos Específicos del Aprendizaje y del Comportamiento en IED, entre otras.

Política pública distrital para el fenómeno de habitabilidad en calle 2015-2025

La habitabilidad en calle es un fenómeno de múltiples factores sociales, económicos, políticos y culturales, que inicia por diversos factores de riesgo, la relación entre estos y el impacto que generan en la persona (SDIS, 2022b). De los aproximadamente 9.614 habitantes de calle, según datos de 2011, se contactaron 8.312 de los cuales 88,9% eran hombre, 10,9% mujeres, 0,05% intersexuales y 0,07% no reportó. El rango de edad con mayor participación en esta población está entre 27 y 59 años (69,7%) seguido de 18 a 26 años

(21,2%) (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015, SDIS, 2022b). El 51% de la población censada se ubica en las localidades de Los Mártires, Santa Fe y Kennedy (SDIS, 2022b).

Su generación de ingresos se centra en recoger objetos reciclables (46,7%), mendigar y pedir limosna (18,1%), realizar servicios no cualificados (14,9%), y delinquir (4,8%) (SDIS, 2015 citado en SDIS 2022b). El 90,4% de la población habitante de calle consume alguna sustancia psicoactiva (más frecuentemente bazuco y marihuana). El 23,3% de las personas caracterizadas tenía algún tipo de discapacidad. El 25% de hombres y mujeres habitantes de calle tienen un nivel educativo de secundaria completa, 23,9% de mujeres y 17,3% de hombres primaria completa, 14,2% de hombres y mujeres primaria incompleta, 16,6% de hombres y 11,1% de mujeres tienen media académica o técnica, y 6% de hombres y 4,4% de mujeres educación superior (SDIS, 2022b).

En el plan de acción de esta política, la Secretaría de Educación del Distrito implementa dos productos: estrategias educativas flexibles en instituciones educativas oficiales para la inclusión escolar de personas en riesgo o superación de habitabilidad en calle, y la socialización de la oferta educativa flexible a la población en riesgo de habitar en calle y en superación de habitabilidad en calle a través de la Estrategia de Búsqueda Activa.

Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital

Esa política responde a lo establecido por la Constitución, acuerdos internacionales, y normativa nacional y distrital, en cuanto a la atención a personas con discapacidad. El Registro para la Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad registra para agosto de 2020 245.371 personas con discapacidad residentes en Bogotá, de las cuales 57% son mujeres (proporción que se hace mayor en los momentos del curso de la vida mayores) y el 50% son personas mayores de 59 años, presentándose la edad como un posible factor de riesgo (Saludata, 2020). Las localidades en las cuales se concentra la población con discapacidad registrada son Kennedy (13,5%), Bosa (10,2%) y Rafael Uribe (9,0%); el 47,2% de las personas habitan en estrato 2 y 32,8% en estrato 3 (MinSalud SDS, 2020 citado en SDG, 2021).

De las personas con discapacidad, 34,6% requieren ayuda permanente de una persona en las actividades cotidianas (53,4% mujeres y 46,1% hombres). Las principales deficiencias asociadas a la discapacidad se relacionan con el movimiento de cuerpo o extremidades, sistema nervioso, alteraciones visuales, sistema cardio respiratorio, digestión metabolismo y hormonas, alteraciones de voz y habla y auditivas (MinSalud SDS, 2020 citado en SDG, 2021). Además de las personas con discapacidad, es importante considerar las labores de cuidado, que en el 81% de los casos es realizado por mujeres, y cerca del 60% de ellas son mayores de 50 años. De las cuidadoras y cuidadores el 18% presenta algún tipo de discapacidad y el 49% considera que su estado de salud es malo como resultado de las actividades de cuidado, relacionado con estrés, fatiga, problemas de sueño, problemas musculares y depresión. Su parentesco con la persona con discapacidad es principalmente de madres (36%), padres (4%), pareja (23%) e hijas/os (20%). A la semana, en promedio, las cuidadoras y cuidadores dedican 10 horas al día a las labores de cuidado de la persona con discapacidad (SDIS, 2019 citado por SDG, 2021).

El sector educación interviene en la implementación de esta política con cuatro productos, uno implementado por la Agencia Distrital para la Educación Superior, la Ciencia y la Tecnología – Atenea, que consiste en oportunidades de financiación para el acceso a la educación posmedia pública y privada de personas con discapacidad, a través de convocatorias para financiación del ingreso a educación posmedia que incluyan un factor diferencial por condición de discapacidad. Los otros tres productos, implementados por la Secretaría de Educación del Distrito, corresponden a: fomentar el acceso de personas con discapacidad matriculadas en las IED en todos los ciclos y niveles educativos ofrecidos, brindar acompañamiento técnico

y pedagógico a docentes y directivos docentes de las IED en la atención educativa a estudiantes con discapacidad desde enfoque diferencial, y contar con sistema de apoyos para la atención de estudiantes con discapacidad en las IED según los apoyos requeridos (por ejemplo, docentes de apoyo pedagógico, intérpretes de lengua de señas, modelos lingüísticos, mediadores pedagógicos y auxiliares de enfermería).

Política pública integral de derechos humanos de Bogotá

Esta política busca responder a las situaciones y problemas que restringen, limitan o amenazan la garantía de derechos humanos en la ciudad, considerando cinco ejes: derechos civiles y políticos; derechos económicos, sociales, culturales y ambientales; acceso a la justicia; construcción de paz; igualdad y no discriminación (SDG, 2019). Dentro de las situaciones que restringen la garantía de los derechos humanos se encuentra la inseguridad, considerando que, según información del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses en 2017, la tasa de homicidios en Bogotá ascendía a 13,31%, correspondiente a 1.089 casos que afectan mayormente a hombres y se concentra entre los 18 y 28 años, generalmente asociados a riñas y con una fuerte correlación con las zonas donde se expende e incauta droga. En esta temática también se identifican problemáticas de violencia interpersonal (26.504 casos en 2017), violencia intrafamiliar que ha tenido crecimiento entre 2015 y 2017 y se centra en la violencia de pareja seguida por la ejercida contra niños, niñas y adolescentes, y la percepción de inseguridad en espacios públicos que es mayor en mujeres que en hombres (SDG, 2019).

Otras problemáticas consideradas como parte de la política, son: la pobreza dado que para 2016 el 2,3% de la población se encontraba en situación de pobreza extrema (DANE, 2017 citado por SDG, 2019) relacionada también con la falta de empleo y la afectación al derecho a la alimentación; la deserción escolar con 3,59% en 2015 (SDG, 2019); la mortalidad materna en Barrios Unidos, Rafael Uribe, Ciudad Bolívar y Bosa supera la tasa total de Bogotá (Portal Geoestadístico- Secretaría Distrital de Planeación, 2016 citado por SDG, 2019); la proporción de viviendas con problemas de inseguridad en Bogotá, mayor en Usme con 84,9% en 2014, Los Mártires con 85,5% en 2014, y Ciudad Bolívar con 84,5% en 2015; y la discriminación del 15,7% de personas en 2015 (SDP-DANE, 2014 citado por SDG, 2019); entre otras situaciones identificadas por los habitantes de la ciudad que restringen sus derechos.

En la implementación de esta política, el sector educación participa en el plan de acción con ocho productos, en uno de los cuales participa también la Agencia Distrital para la Educación Superior, la Ciencia y la Tecnología – Atenea. Los productos se refieren a: implementación de estrategias en materia de entornos escolares protectores y confiables en IED; estrategias de acceso a educación superior que incluyen en sus procesos de selección enfoque de derechos humanos, de género, territorial y/o poblacional; programas de formación a docentes y directivos docentes en relación a derechos humanos, enfoque diferencial y género; implementación de prácticas pedagógicas con enfoque de derechos humanos, de género y/o diferencial en IED; jornadas de socialización de la Ruta de Acceso y Permanencia Escolar con énfasis en la oferta de estrategias educativas flexibles; acciones para prevención del consumo de sustancias psicoactivas en niñas, niños y adolescentes de IED ; y acompañamiento a IED en el fortalecimiento de la Cátedra de la paz con enfoque de derechos humanos y en el fortalecimiento de sus planes institucionales de convivencia escolar.

Política Pública Distrital de Educación Ambiental

La problemática que atiende esta política se refiere a que la gestión y desarrollo de la educación ambiental, pese a sus avances, sigue siendo insuficiente para lograr consolidar una ética ambiental que coadyuve a la mejora de las condiciones ambientales en el Distrito Capital (SDA, 2019). Dado el tamaño de Bogotá, que concentra aproximadamente el 16% de la población del país (DANE, 2019a citado por SDA, 2019) y su producción económica que representó el 26% del PIB nacional en 2019 (DANE, 2019b citado por SDA,

2019), esta se ha convertido en un escenario de complejidades e impactos sobre el medio ambiente (SDA, 2019).

Hay un grado importante de determinación cultural en los problemas ambientales de los territorios de Bogotá, que se evidencian en que poco más de la mitad de encuestados en la Encuesta de Factores Culturales sobre Ambiente en Bogotá D.C. "Bogotá Vive Natural" manifestaban conocer los humedales (54,2%) y ríos (52%), y no tienen una sintonía entre la percepción de las causas y las causas reales de problemas ambientales, como el hecho de que el 93% considerara que no recoger agua lluvia genera impactos al río Bogotá, actividades que no están directamente relacionadas. Asimismo, 47% de los encuestados manifestó nunca o casi nunca llevar pilas usadas a puntos de recolección, 36% nunca o casi nunca acumula y arroja aceite usado en recipientes de vidrio, y aproximadamente la mitad de encuestados justificó prácticas contrarias a la protección del ambiente, considerando que "como no existen sistemas de reciclaje en toda la ciudad, da igual si separo o no las basuras en mi casa" (45%) o que "la mayoría de los lugares naturales como ríos, quebradas, humedales, reservas forestales y parques ecológicos en Bogotá, lamentablemente se volvieron botaderos de basura" (65%). Estas son situaciones que se consideran susceptibles de revertir con procesos de educación ambiental pertinentes (SDA, 2019).

La Secretaría de Educación implementa tres productos en el plan de acción de esta política, que contienen acciones como: encuentros de educación ambiental con enfoque territorial; Proyectos Ambientales Escolares que promueven el reconocimiento del territorio ambiental (urbano y/o rural) del cual hacen parte; y publicaciones en educación ambiental.

Política Pública Distrital de Ruralidad

De las 163.000 hectáreas de extensión de Bogotá, 122.000 corresponden a territorio rural, es decir un 75%. De los más de 7 millones de habitantes con los que cuenta Bogotá, tan sólo 51.203 habitan en el territorio rural. El territorio rural está disperso en nueve de las 20 localidades de la capital: Sumapaz, Usme, Ciudad Bolívar, Usaquén, Santa Fe, San Cristóbal, Chapinero, Suba y Bosa. La localidad de Usme es la que mayor población alberga, con un 34% del total de campesinos, es decir más de 17.000. Le siguen Sumapaz con 11.600 y Ciudad Bolívar con 11.100. (Ambiente, s.f.)

La política de Ruralidad tiene como objetivo garantizar el desarrollo humano sostenible de las comunidades rurales y la protección del patrimonio ambiental del Distrito Capital, a través de una adecuada articulación entre los ciudadanos, la sociedad civil y las entidades del Distrito Capital

En ese sentido la Secretaría de Educación participa en el eje de Desarrollo con acciones relacionadas con el acceso y permanencia de la población rural en la educación, mejoramiento de la calidad y pertinencia educativa rural, disponibilidad, dotación y mejoramiento de infraestructura entre otras.

8.3.3 Políticas Educativas Sectoriales

A. Política Educativa Rural del Distrito

En septiembre del 2021, la SED expidió la Resolución 1712, por medio de la cual se adoptan los lineamientos para la implementación de la Política Educativa Rural del Distrito, en concordancia con el Plan Distrital de Desarrollo 2020 – 2024 "Un Nuevo Contrato Social y Ambiental para la Bogotá del siglo XXI". Por medio de esta resolución se adoptaron los siguientes lineamientos:

1. **Garantizar trayectorias educativas completas para los estudiantes, desde la educación preescolar hasta la educación superior.** Partiendo desde el desarrollo de acciones para el acceso universal al preescolar de tres grados, pasando por el mejoramiento de las estrategias de acceso y la permanencia, el seguimiento a la deserción escolar, la implementación de la ruta de acceso y permanencia y el mejoramiento de las construcciones y el entorno en general, llegando hasta la articulación de la educación media y superior.
2. **Superar los obstáculos de la pobreza mediante acciones multisectoriales que se articularán en las instituciones educativas.** Con el objetivo principal de integrar el sector educativo al desarrollo social y económico de las zonas rurales; y fortalecer a los establecimientos educativos rurales para que sean centro de integración y articulación multisectorial para mejorar la educación y avanzar en el desarrollo social humano
3. **Avanzar en la garantía del derecho a la educación, mejorando la calidad y el uso del tiempo escolar.** Entendiendo que se requieren acciones en el marco del acompañamiento pedagógico y comunitario, el análisis y ajustes de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) o Proyecto Educativo Rural (PIER), a partir de los saberes de los docentes y la comunidad educativa, las condiciones y expectativas de los estudiantes y, la necesidad de aumentar el tiempo escolar en los establecimientos educativos rurales.
4. **Consolidar la formación básica y promover la pertinencia, en especial de la educación media.** Centrando la pertinencia en la correlación entre los proyectos pedagógicos, el entorno económico, social y cultural y los proyectos de vida de los estudiantes, en el desarrollo de estrategias educativas flexibles, el manejo eficiente de las TIC para la promoción de la investigación y de los proyectos de desarrollo rural
5. **Involucrar a las familias y sus comunidades en los procesos educativos de los estudiantes.** A partir del fortalecimiento de los procesos de formación para adultos, de las escuelas de padres y de la participación de las familias en las actividades y procesos escolares.
6. **Fortalecer la formación para la convivencia y la paz.** Incluyendo el desarrollo de los objetivos fundamentales de la Cátedra de Paz, la consolidación de prácticas democráticas y de participación, incidiendo en el currículo y las prácticas pedagógicas para fortalecer la construcción de las escuelas como territorios para el desarrollo de una formación ciudadana y la promoción de contextos pacíficos de convivencia.

B. Lineamiento de Política de Educación Inclusiva

Este lineamiento de política educativa hace parte del esfuerzo que desde el Distrito se ha llevado a cabo para consolidar y hacer de la educación en Bogotá un escenario inclusivo, que valora la diversidad y entiende la diferencia como una oportunidad, para generar espacios de aprendizaje desde el respeto por el otro, la solidaridad, la tolerancia y sana convivencia. Esta apuesta supone un cambio de paradigma, ya que, busca generar las condiciones para una transformación progresiva del sistema educativo, con el propósito de

construir ambientes escolares para todas y cada una de las personas, a partir de sus características, potencial, habilidades y estilos de aprendizaje.

En la estructura del lineamiento de política de educación inclusiva se presentan 3 dimensiones y 4 ejes transversales propuestos. A continuación, cada uno con su respectiva descripción.

Dimensiones:

Dimensión 1. Una ciudad educadora que valora la diversidad: apunta principalmente a las transformaciones culturales y de mentalidad, a la generación de una cultura inclusiva.

Dimensión 2. Un sistema educativo distrital que se transforma y aprende: se centra en la gestión, la construcción e implementación de políticas inclusivas.

Dimensión 3. Una escuela en la que todos participan y aprenden: hace especial énfasis en lo pedagógico y en la vida escolar, en la formulación y uso de prácticas pedagógicas inclusivas.

Ejes:

Eje 1. Comunicación diversa y reconocimiento de la diversidad de saberes: el reconocimiento y la valoración de la diversidad humana pasa por reconocer y valorar también la diversidad de lenguajes y de las formas como nos comunicamos hoy.

Eje 2. Participación y cultura colaborativa: se busca que las acciones promuevan la participación, inspiren y comprometan a todos en los procesos educativos, generen sinergias, complicidades, colaboración constructiva.

Eje 3. Flexibilidad e innovación: La flexibilización y la innovación son un primer paso para movilizar una escuela y un sistema educativo que han sido históricamente homogeneizantes y que han creado barreras para el acceso, la permanencia, la participación y el logro educativo de muchos y muchas estudiantes.

Eje 4. Reflexividad y retroalimentación: Las transformaciones de la escuela y del sistema educativo distrital deben ser el resultado de un proceso reflexivo de los implicados en dichas transformaciones, deben basarse en información confiable, en evidencias contrastables.

8.4 Plan de Ordenamiento Territorial “Bogotá reverdece 2022 – 2035”

El Plan de Ordenamiento Territorial - POT “Bogotá reverdece 2022 – 2035”, como instrumento de planeación territorial define directrices importantes en torno a la ubicación estratégica de los equipamientos de la ciudad infraestructura y los servicios que la ciudadanía necesita, entre estos, los colegios, de modo que todas y todos tengamos acceso a más oportunidades y el derecho a disfrutar de la ciudad de manera equitativa y con una mejor calidad de vida. Así, al ser un instrumento de planeación de largo plazo, debe ser tenido en cuenta en la formulación de la Política Educativa. Dentro de los desafíos del POT, que se convierten en desafíos de la política pública educativa y de sus equipamientos, se encuentran:

El desafío de la solidaridad: hacer de Bogotá una ciudad cuidadora, resolviendo los desequilibrios en las posibilidades que ofrecen los diversos territorios de la ciudad para el acceso a viviendas y empleos dignos, y el disfrute democrático, igualitario y con calidad de las infraestructuras de servicios, equipamientos y espacios públicos que dan soporte al desarrollo equilibrado del territorio.

El desafío identitario, de gobernanza y administración local: ordenar los territorios para la vida de proximidad y con mayor corresponsabilidad entre sus autoridades y sus habitantes en relación con el espacio

urbano y rural, reforzando sus singularidades, sus patrimonios y sus identidades y permitiendo una mejor gobernanza de las decisiones y actuaciones urbanísticas en Bogotá, garantizando una participación incidente y representativa de todas las poblaciones del Distrito.

La SED participa en la implementación del siguiente programa y subprograma:

Programa para la vitalidad y cuidado. El programa aporta a los objetivos del Plan de Ordenamiento Territorial Revitalizar la ciudad y a reducir los desequilibrios y desigualdades para un territorio más solidario y cuidador a través de intervenciones y proyectos de calidad orientados a garantizar el sistema de servicios sociales del cuidado y servicios básicos, de modo que se genere un mayor equilibrio territorial y se garantice un mayor acceso de las y los ciudadanos a los servicios que le permitan ejercer mejor, y de manera más próxima, sus derechos.

Subprograma de promoción de áreas de servicios sociales para el cuidado. Consolidación de una red de nodos de equipamientos urbanos para promover mayor cobertura de prestación de servicios sociales para el cuidado con criterios de multifuncionalidad. Busca además el Aprovechamiento de suelo para la optimización e hibridación de servicios sociales en equipamientos. Pretende la territorialización del cuidado a partir de la localización de equipamientos de proximidad que contribuyan a equilibrar la localización de servicios sociales en el suelo urbano.

Las Metas establecidas son: (i) 20 equipamientos educativos nuevos, reforzados o restituidos durante la vigencia del POT; (ii) 60 equipamientos educativos nuevos, durante la vigencia del POT; y, (iii) 100 equipamientos educativos existentes proyectados para la articulación con educación superior.

8.5 Planes de Desarrollo Local

Los Planes de Desarrollo Local - PDL, son:

"Un instrumento de la planeación en el que se establece el marco del desarrollo de la localidad con una visión estratégica compartida y de futuro, el cual es resultado de un proceso de concertación entre los diversos actores de la planeación local. En él se definen las prioridades del desarrollo para orientar la aplicación racional de los recursos de los Fondos de Desarrollo Local (FDL), permitiendo así concebir objetivos y metas alcanzables en un período."

Atendiendo a lo anterior, el sector educativo debe apostar por una coordinación permanente con los FDL, de tal manera que las inversiones locales en temas educativos sean pertinentes y efectivas y atiendan a los lineamientos de la política.

Actualmente los FDL realizan inversiones relacionadas con:

- Dotaciones escolares, con el propósito de contribuir con el acondicionamiento necesario de espacios para el adecuado funcionamiento de los colegios oficiales de la localidad, a través de la dotación de mobiliario y recursos pedagógicos y tecnológicos, equipos de cómputo, bibliotecas y laboratorios

que les permita fortalecer la calidad del servicio educativo para el desarrollo de las capacidades, habilidades y oportunidades de las niñas, niños y adolescentes estudiantes.

- Educación superior, buscando contribuir a la disminución de las barreras de acceso y tránsito a la educación superior. Esto principalmente a través de apoyos monetarios para la matrícula y el sostenimiento.
- Adicionalmente, se realizan acciones relacionadas con la dotación de jardines infantiles y casas de la juventud.

Finalmente, en la siguiente figura se presentan los proyectos y metas vigentes para educación superior y dotaciones escolares por localidad que se ha propuesto la SED.

Tabla 53. Proyectos y metas vigentes por localidad en los FDL

Localidad 01 Usaquén • Meta Educación Superior • Beneficiar 250 personas con apoyo para la educación superior • Nombre Proyecto • Usaquén, territorio de oportunidades para los jóvenes • Meta dotación escolar • Dotar 10 sedes educativas urbanas • Nombre proyecto • Dotaciones tecnológicas para la innovación en educación	Localidad 02 Chapinero • Meta Educación Superior • Beneficiar 100 personas con apoyo para la educación superior • Nombre Proyecto • Chapinero Construye Futuro	Localidad 03 Santa Fe • Meta Educación Superior • Beneficiar 80 personas con apoyo para la educación superior • Nombre Proyecto • Jóvenes con capacidades en Santa Fe • Meta dotación escolar • Dotar 9 sedes educativas urbanas y rurales. • Nombre proyecto • Formación Integral en Santa Fe	Localidad 04 San Cristobal • Meta Educación Superior • Beneficiar 530 personas con apoyo para la educación superior • Nombre Proyecto • San Cristobal le apuesta a una educación sin límites • Meta dotación escolar • Dotar 35 sedes educativas urbanas y rurales • Nombre proyecto • San Cristobal fortalece la educación	Localidad 05 Usme • Meta Educación Superior • Beneficiar 120 personas con apoyo para la educación superior • Nombre Proyecto • Educación superior para la Usme del Siglo XXI • Meta dotación escolar • Dotar 30 sedes educativas urbanas y rurales • Nombre proyecto • Dotación Pedagógica
Localidad 06 Tunjuelito • Meta Educación Superior • Beneficiar 180 personas con apoyo para la educación superior • Nombre Proyecto • Tunjuelito con Oportunidades para la Educación Superior • Meta dotación escolar • Dotar 12 sedes educativas urbanas • Nombre proyecto • Tunjuelito fortalece la educación	Localidad 07 Bosa • Meta Educación Superior • Beneficiar 486 personas con apoyo para la educación superior • Nombre Proyecto • Bosa fortalece el acceso a la educación superior en el siglo XXI • Meta dotación escolar • Dotar 29 sedes educativas urbanas para fortalecer el nuevo contrato social y ambiental en Bosa • Nombre proyecto • Bosa con colegios sólidos e incluyentes.	Localidad 08 Kennedy • Meta Educación Superior • Beneficiar 500 personas con apoyo para la educación superior • Nombre Proyecto • Kennedy, territorio de oportunidades para los jóvenes • Meta dotación escolar • Dotar 20 sedes educativas urbanas y rurales. • Nombre proyecto • Kennedy por la educación	Localidad 09- Fontibón • Meta Educación Superior • Beneficiar 200 personas con apoyo para la educación superior en el cuatrienio • Nombre Proyecto • Un nuevo contrato para educación superior en Fontibón • Meta dotación escolar • Dotar 11 Sedes educativas urbanas durante el cuatrienio • Nombre proyecto • Un nuevo contrato para dotación de sedes educativas en Fontibón	Localidad 10 Engativa • Meta Educación Superior • Beneficiar 233 personas con apoyo para la educación superior • Nombre Proyecto • Jóvenes con capacidades: Proyecto de vida para la ciudadanía, la innovación y el trabajo del siglo XXI en Engativá.

Localidad 11 Suba • Meta Educación Superior • Beneficiar 575 personas con apoyo para la educación superior • Nombre Proyecto • Jóvenes Formados para el Futuro • Meta dotación escolar • Dotar 29 sedes educativas urbanas y rurales • Nombre proyecto • Herramientas para Educar	Localidad 12 Barrios Unidos • Meta Educación Superior • Beneficiar 202 personas con apoyo para la educación superior • Nombre Proyecto • Nasqua.	Localidad 13 Teusaquillo • Meta Educación Superior • Beneficiar 311 personas con apoyo para la educación superior • Nombre Proyecto • Jóvenes con futuro	Localidad 14 Los Mártires • Meta Educación Superior • Beneficiar 80 personas con apoyo para la educación superior en el cuatrienio • Nombre Proyecto • Jóvenes con oportunidades para la vida • Meta dotación escolar • Dotar 13 Sedes educativas urbanas • Nombre proyecto • Educación integral y de calidad	Localidad 15 Antonio Nariño • Meta Educación Superior • Beneficiar 92 personas con apoyo para la educación superior • Nombre Proyecto • Acciones de promoción para la educación superior • Meta dotación escolar • Dotar cinco (5) sedes educativas urbanas. • Nombre proyecto • Dotaciones a instituciones educativas
Localidad 16 Puente Aranda • Meta Educación Superior • Beneficiar 180 personas con apoyo para la educación superior • Nombre Proyecto • Puente Aranda comprometida con la educación superior de los jóvenes • Meta dotación escolar • Dotar 15 sedes educativas urbanas • Nombre proyecto • Una localidad pedagógica	Localidad 17 La Candelaria • Meta Educación Superior • Beneficiar 55 personas con apoyo para la educación superior, priorizando el ingreso a las universidades públicas. • Nombre Proyecto • La Candelaria pedagógica: proyecto de vida para la ciudadanía, la innovación y el trabajo del siglo XXI	Localidad 18 Rafael Uribe Uribe • Meta Educación Superior • Beneficiar 500 personas con apoyo para la educación superior • Nombre Proyecto • Kennedy, territorio de oportunidades para los jóvenes • Meta dotación escolar • Dotar 28 sedes educativas urbanas • Nombre proyecto • Calidad y permanencia en los colegios en Rafael Uribe Uribe	Localidad 19 Ciudad Bolívar • Meta Educación Superior • Beneficiar 730 personas con apoyo para la educación superior • Nombre Proyecto • Educación superior: un contrato social para los habitantes de Ciudad Bolívar con garantías de acceso y permanencia	Localidad 10 Engativa • Meta Educación Superior • Beneficiar 160 personas con apoyo para la educación superior. Para egresados de los colegios públicos de la localidad • Nombre Proyecto • Acceso y sostenimiento en la educación superior • Meta dotación escolar • Dotar 18 sedes educativas rurales • Nombre proyecto • Dotaciones didácticas y pedagógicas para mejores colegios

Fuente: Secretaría de Educación del Distrito - PDL

La Política Pública de Educación en el Distrito de Bogotá 2022-2038, se articulará con las acciones dispuestas en los instrumentos y políticas públicas vigentes relacionadas anteriormente, para así garantizar la pertinencia y correspondencia, y evitar duplicidad o acciones contrarias entre lo propuesto desde la política, lo ejecutado y proyectado por los diferentes instrumentos y políticas vigentes; salvaguardando en todos los casos las normativas nacionales y locales.

9. Identificación de factores estratégicos

Luego de la identificación y definición de los puntos críticos, entendidos como aquellas situaciones problemáticas, se llevó a cabo un ejercicio de causas y efecto a partir de la metodología de marco lógico. Es importante resaltar que esta metodología nos permitió realizar no solo un análisis de causalidad de los 48 puntos críticos identificados, sino también incorporara la revisión y discusión de todos aquellos temas relevantes identificados. Adicionalmente, los insumos generados a partir de esta metodología serán fundamentales para la formulación del plan de acción de la política.

Este análisis se realizó con cada una de las áreas de la SED y las entidades adscritas. Esto en el entendido de que una política pública educativa es muy amplia y tiene un análisis de causalidad muy amplio, además del interés de la SED de hacer partícipe a las áreas responsables de la implementación de la política en este ejercicio

La Metodología de Marco Lógico es una herramienta para facilitar el proceso de conceptualización, diseño, ejecución y evaluación de proyectos. Su énfasis está centrado en la orientación por objetivos, la orientación hacia grupos beneficiarios y el facilitar la participación y la comunicación entre las partes interesadas. Puede utilizarse en todas las etapas del proyecto: en la identificación y valoración de actividades que encajen en el marco de los programas, en la preparación del diseño de los proyectos de manera sistemática y lógica, en la valoración del diseño de los proyectos, en la implementación de los proyectos aprobados y en el Monitoreo, revisión y evaluación del progreso y desempeño de los proyectos (CEPAL, Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas, 2015).

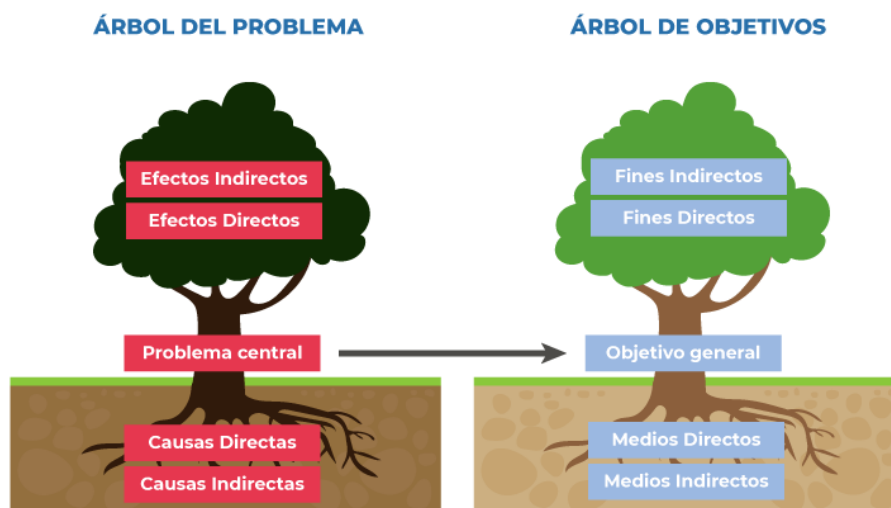
Es importante mencionar que, estructuralmente, los factores de se identifican en este apartado están permeados por dos elementos fundamentales, Por un lado, la construcción conceptual que se ha realizado en el primer capítulo del documento. Por otro lado, el abordaje de los enfoques descrito en el séptimo capítulo. Este ejercicio de identificación de factores, sumado a las dos construcciones anteriormente mencionadas, derivarán en un plan de acción que permitirá avanzar en la garantía del derecho a la educación desde la equidad y para el cierre de todo tipo de brechas.

La Metodología contempla dos etapas que se desarrollan paso a paso en las fases de identificación y de diseño del ciclo de vida del proyecto:

- I) Identificación del problema y alternativas de solución, en la que se analiza la situación existente para crear una visión de la situación deseada y seleccionar las estrategias que se aplicarán para conseguirla. La idea central consiste en que los proyectos son diseñados para resolver los problemas a los que se enfrentan los grupos meta o beneficiarios, incluyendo a mujeres y hombres, y responder a sus necesidades e intereses. Existen cuatro tipos de análisis para realizar: el análisis de involucrados, el análisis de problemas (imagen de la realidad), el análisis de objetivos (imagen del futuro y de una situación mejor) y el análisis de estrategias (comparación de diferentes alternativas en respuesta a una situación precisa)
- II) La etapa de planificación, en la que la idea del proyecto se convierte en un plan operativo práctico para la ejecución.

Teniendo en cuenta lo anterior, nos concentramos en organizar los puntos críticos identificados en un árbol de problemas, en las que se relacionan las causas y los efectos y posteriormente se construyó el árbol de objetivos. Cada factor se soporta en el árbol de problemas y objetivos identificados.

Gráfica 117. Árbol de problemas



Este ejercicio arroja la identificación de 8 problemáticas centrales que se convierten en los factores estratégicos de esta política:

Factor 1 - Acceso, permanencia para todos y todas desde la educación inicial hasta la educación media.

Bogotá no está garantizando las condiciones para que los estudiantes logren acceder de forma equitativa a la educación, desde la educación inicial hasta la posmedia (niveles, territorios, poblaciones). Estas condiciones incluyen aquellas garantías para el acceso de todas y todos los estudiantes, preferiblemente en jornada única, la permanencia y promoción en entornos educativos seguros. Su buscará garantizar el acceso y la permanencia desde la educación inicial hasta el final de la educación media, su seguimiento, acompañamiento y evaluación.

Factor 2 - Oferta de educación inicial articulada y de calidad. Bogotá no cuenta con una oferta de educación inicial de 0 a 6 años articulada, inclusiva y de calidad en el marco de la atención integral a la primera infancia para todas las niñas y niños de primera infancia. Para resolver este problema se propone garantizar las condiciones de calidad de la educación inicial en el marco de la Atención Integral a la Primera Infancia en los colegios y jardines infantiles públicos y privados mediante una oferta articulada en Bogotá.

Fator 3: Factor Estratégico 3: Acceso, permanencia y pertinencia en la educación posmedia: bajos niveles de acceso y permanencia y con factores de baja pertinencia que no permite a jóvenes y adultos desarrollar trayectorias educativas que tengan sentido con su formación integral y asociadas a la consolidación de su proyecto de vida y de su entorno. Se buscará ofrecer a las y los adolescentes y jóvenes

una educación media que promueva oportunidades de inclusión social, productiva y de acceso a la educación posmedia vinculando sus intereses, necesidades y expectativas, así como las del contexto de ciudad.

Factor 4 – Integralidad en la formación. Se evidencia que los procesos educativos de la ciudad son insuficientes para garantizar el desarrollo integral de los estudiantes en su trayectoria educativa y transformar el ecosistema educativo. Para solucionar este problema se propone aumentar la oferta de formación de calidad, entendida como integral, pertinente, relevante, incluyente y participativa, fomentando altas expectativas en los estudiantes, la excelencia, capacidades ciudadanas y socioemocionales, aprendizaje de otras lenguas y exploración de sus intereses y talentos para la construcción de trayectorias de vida diversas e incidentes.

Factor 5 - Educación media pertinente y significativa que responda a las necesidades y aspiraciones de los jóvenes y su contexto. Es este factor se evidenciaron problemáticas relacionadas con la baja pertinencia de la oferta educativa del nivel de educación media y barreras en las oportunidades continuar su trayectoria educativa o iniciar su trayectoria laboral. Busca ofrecer a las y los adolescentes y jóvenes una educación media que promueva oportunidades de inclusión social, productiva y de acceso a la educación posmedia vinculando sus intereses, necesidades y expectativas, así como las del contexto de ciudad

Factor 6 - Desarrollo profesional y reconocimiento de docentes y directivos docentes de la ciudad. Se identificaron limitadas posibilidades de desarrollo profesional y de reconocimiento para los docentes y directivos docentes de Bogotá que posibiliten el mejoramiento continuo de su práctica y su relación pertinente con la formación integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Atendiendo a este problema se buscará fortalecer el desarrollo profesional y reconocimiento de docentes y directivos docentes de Bogotá posibilitando el mejoramiento continuo de su práctica y su relación pertinente con la formación integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Factores 7: Organización y fortalecimiento de la gestión institucional. Se evidencia que existen deficiencias en el Ciclo de Política Educativa por la desarticulación entre los niveles de organizacionales de la SED y las debilidades en las capacidades institucionales que ralentizan las transformaciones pedagógicas necesarias para aumentar la efectividad de los resultados de aprendizaje y de trayectorias educativas completas. Se intervendrá para transformar el ciclo de la política educativa mediante la reorganización institucional, el fortalecimiento de la gestión en los tres niveles de operación de la SED y mayor articulación entre estos para garantizar estructuras de gestión eficaces y eficientes que permitan las transformaciones pedagógicas necesarias para aumentar la efectividad de los resultados de aprendizaje y de trayectorias completas.

Factor 8: Investigación e innovación educativa y pedagógica. Se evidencian bajos niveles de generación de nuevo conocimiento e innovación educativa que motive procesos de uso, apropiación, consolidación y transferencia que aporten al mejoramiento continuo de los procesos de calidad educativa del Distrito y a la vocación científica de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Por esto, se propone aumentar las capacidades del sistema educativo y su relacionamiento con actores estratégicos de la ciudad, para la investigación, la innovación y el uso y apropiación social del conocimiento, impactando de manera positiva los procesos de aprendizaje de niños, niñas, adolescentes y jóvenes y la gestión de las instituciones educativas.

Adicionalmente, se identificaron puntos críticos relacionados con el bajo reconocimiento de la diversidad y respeto por la diferencia; las condiciones del sistema educativo que homogenizan los procesos escolares y pedagógicos impiden el reconocimiento de la diversidad y el respeto por la diferencia entre docentes y estudiantes. En el entendido de que esta política atiende, entre otros, al enfoque diferencial/poblacional y que es necesario atender esta problemática desde cada uno de los factores identificados, pues se encuentran estrechamente relacionados, estos puntos críticos serán abordados desde cada uno de los factores.

La metodología implementada, permite identificar 3 grandes temáticas en las que se pueden agrupar los factores estratégicos, de acuerdo con la problemática identificada y su enfoque:

Tabla 54. Metodología implementada

Grandes problemáticas	Temas a intervenir
La disponibilidad de cupos continúa siendo insuficiente principalmente en algunos ciclos de formación y en algunas localidades y el acceso presenta cada vez mayores dificultades.	I Dimensión: Acceso a la educación con equidad Generar las condiciones para que los estudiantes puedan formarse exitosamente a través de los distintos ciclos educativos en los tiempos y con los aprendizajes esperados.
No todos reciben educación integral y de calidad de forma equitativa, que disminuya las brechas en los resultados de alta calidad y pertinencia desde el enfoque diferencial y territorial para la totalidad de las y los estudiantes atendidos tanto por el Estado como por particulares y que les ofrezca mayores oportunidades para ser competitivos en el ámbito global.	II dimensión: Formación Integral y de Calidad con pertinencia y relevancia Generar mecanismos estratégicos para fortalecer y asegurar el cierre de brechas en la calidad educativa desde la educación inicial hasta el final de la educación media en todas las localidades de la ciudad
No hay un modelo de gestión organizado, eficiente y coordinado, con un esquema de gobernanza que articule al sector educativo privado y estatal en una gestión integrada, capaz de reconocer y vincular activamente a todos los actores, promover su relacionamiento y desarrollo eficazmente integrado.	III dimensión. Gestión eficiente y eficaz de la educación. Incluye el funcionamiento de la Secretaría de Educación, en sus tres niveles de organización (central, local e institucional) y en general del sector y las situaciones que no permiten que estos operen de forma organizada, coordinada, eficaz y eficiente.

Todos apuntan a solucionar la problemática general de la política: Brechas en las trayectorias educativas y en la formación permanente a lo largo de la vida de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, por las dificultades en la continuidad de la senda pedagógica y educativa que se traducen en falta de disponibilidad, acceso, calidad y permanencia en el servicio educativo de la ciudad.

A partir de la intervención de estos 8 factores estratégicos esta política se plantea el siguiente objetivo general: Garantizar el cierre de brechas en las trayectorias educativas y la formación permanente a lo largo de la vida de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, construyendo las condiciones para materializar plenamente su derecho a la educación integral, que comprende la disponibilidad, acceso, calidad y permanencia en el nivel acordado por la Constitución Política de Colombia, como derecho fundamental para contribuir al desarrollo humano pleno de los y las ciudadanas, y así avanzar en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), compensando y superando las desventajas socioeconómicas, generando más oportunidades de desarrollo personal y colectivo, logrando las competencias para el siglo XXI y mejorando la calidad de vida de las comunidades en un avance social, político y cultural, ambientalmente sostenible; con la dirección organizada, coordinada y eficiente del estado y en corresponsabilidad de las organizaciones sociales, las familias y el sector productivo.

10. Propuesta preliminar de estructura de la política pública

El propósito de este capítulo es presentar la propuesta de política pública en educación, denominada: *“Transformación del Ecosistema Educativo en Bogotá D.C. CONPES Política Educativa 2022-2038”*. En coherencia con los anteriores capítulos, se expondrán ocho factores estratégicos, organizados por tres dimensiones, que han sido priorizados en el análisis de puntos críticos, además se describirán los resultados esperados para cada factor. También se señalará el objetivo general de la política y los objetivos específicos de cada factor. A continuación, el objetivo general, dimensiones, factores, objetivos específicos y resultados, respectivamente.

10.1 Objetivo General

Garantizar el cierre de brechas en las trayectorias educativas y la formación permanente a lo largo de la vida de niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y mayores de Bogotá D.C., construyendo las condiciones para materializar plenamente su derecho a la educación integral, que comprende la disponibilidad, acceso, calidad y permanencia en el nivel acordado por la Constitución Política de Colombia, como derecho fundamental para contribuir al desarrollo humano pleno de los y las ciudadanas, y así avanzar en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), compensando y superando las desventajas socioeconómicas, generando más oportunidades de desarrollo personal y colectivo, logrando las competencias para el siglo XXI y mejorando la calidad de vida de las comunidades en un avance social, político, cultural y ambientalmente sostenible; con la dirección organizada, coordinada y eficiente del estado y en corresponsabilidad de las organizaciones sociales, familias y el sector productivo.

Para lograr el cierre de brechas en las trayectorias educativas, objetivo de esta política, de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos en Bogotá, se requiere educación de calidad. La educación de calidad incorpora las condiciones de equidad para garantizar el derecho a educarse; la pertinencia y relevancia de lo que se enseña y se aprende en el contexto específico de cada estudiante, considerando sus necesidades, sus características, así como sus intereses y expectativas. Esto es lo que hace que la educación sea integral, y es fundamento para el progreso de cada alumno es su proceso educativo. Adicionalmente, tiene que ver con la efectividad y eficiencia con la cual un líder educativo logra gestionar cada escenario para lograr los mejores resultados de la población estudiantil.

En el marco de la formulación de la Política Educativa y en línea con la anterior aproximación, se identificaron tres dimensiones que recogen las problemáticas presentadas por los distintos actores que participaron en la agenda pública de la política. Estas dimensiones han sido descritas previamente en el capítulo de identificación de factores estratégicos.

10.2 Dimensión 1: Acceso a la Educación con Equidad.

Factor estratégico 1: Acceso, permanencia para todos y todas desde la educación inicial hasta la educación media

Objetivo específico: Brindar acceso, permanencia para todos y todas desde la educación inicial hasta la educación media.

Resultados esperados:

- Aumentar tasa de asistencia escolar en los niveles de preescolar, básica y media.
- Aumentar tasa de supervivencia escolar en los niveles de preescolar, básica y media⁴⁹.
- Reducir la brecha en tasa de supervivencia escolar de la población estudiantil estratos 5 y 6 y población estudiantil de estrato socioeconómico 1 y 2.
- Aumentar el número de instituciones educativas que implementan estrategias en materia de entornos educativos protectores, confiables y seguros, en virtud del acuerdo 832 de 2022.

Factor Estratégico 2: Oferta de educación inicial articulada y de alta calidad.

Objetivo específico: Aumentar la cobertura y la calidad de la oferta de educación inicial en el marco de la Atención Integral a la primera infancia en los colegios y jardines infantiles públicos y privados de Bogotá, de forma articulada y hasta su universalización desde los tres años de edad.

Resultados esperados:

- Aumento de Instituciones que ofrecen educación inicial en el marco de la AIPI en Bogotá con cumplimiento de condiciones de calidad.
- Aumento de niñas y niños de primera infancia en Bogotá que cuentan con procesos de tránsito efectivo y armónico a la educación básica, como aporte para la protección del inicio de su trayectoria educativa desde el reconocimiento de la diversidad e inclusión.

Factor Estratégico 3: Acceso, permanencia y pertinencia en la educación posmedia

Objetivo específico: Fomentar el acceso a la educación posmedia de forma equitativa, inclusiva y de calidad, ampliando las oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo integral mediante una oferta flexible y pertinente que responda al contexto local, regional y nacional.

⁴⁹ Incluye lo relacionado con los modelos educativos flexibles que plantean estrategias para la formación de Personas Jóvenes, adultas y mayores, Atención Educativa a Estudiantes en Extra-edad, Aulas Hospitalarias, Sistema de Responsabilidad Pena para Adolescentes, entre otros (ver capítulo de buenas prácticas para una descripción más amplia).

Resultados esperados:

- Jóvenes y adultos que acceden de forma progresiva y equitativa a la educación posmedia en la ciudad.
- Jóvenes y adultos que permanecen en la educación posmedia a través de un esquema de apoyos en el Distrito.
- Aumento de la pertinencia de la oferta de educación posmedia en la ciudad
- Capacidad institucional fortalecida en sus dimensiones político administrativa, relacionamiento, infraestructura y financiamiento

10.3 Dimensión 2: Formación Integral y de Calidad con Pertinencia y Relevancia.

Factor estratégico 4: Integralidad en la formación

Objetivo específico: Fortalecer la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes para asegurar su trayectoria educativa y el desarrollo de capacidades ciudadanas, socioemocionales y competencias del siglo XXI para la transformación de sus realidades de contexto.

Resultados esperados:

- Mejoramiento de resultados del examen Saber 11 que permitan seguir y evaluar el progreso de los colegios en las competencias básicas evaluadas.
- Aumento de colegios urbanos y rurales en los que se promueve la garantía para el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, así como el abordaje de conflictos desde una cultura restaurativa.
- Aumento de niñas, niños y jóvenes que acceden a una oferta de formación integral a través de ambientes de aprendizaje de ciudad.
- Consolidación de las comunidades de aprendizaje y práctica en educación socioemocional y ciudadana para fortalecimiento de conocimientos, intercambio de experiencias y creación colectiva de procesos pedagógicos hacia la transformación de realidades escolares y territoriales.
- Consolidación de instancias de participación formales, informales o alternativas que inciden en la transformación de sus contextos y posicionan sus apuestas educativas en el Distrito.

Factor estratégico 5: Educación media pertinente y significativa que responda a las necesidades y aspiraciones de los jóvenes y su contexto.

Objetivo específico: Ofrecer a las y los adolescentes y jóvenes una educación media que promueva oportunidades de inclusión social, productiva y de acceso a la educación posmedia vinculando sus intereses, necesidades y expectativas, así como las del contexto de ciudad.

Resultados esperados:

- Aumentar el porcentaje de estudiantes del nivel de educación media que acceden a ofertas de formación del núcleo de profundización que aportan a la continuidad de su aprendizaje, para consolidar

competencias y capacidades y garantizar aprendizajes que favorezcan su tránsito a la educación posmedia, el sector productivo y el emprendimiento.

- Aumentar el número de adolescentes y jóvenes que acceden a una oferta diversa en el nivel de educación media, en ambientes de aprendizaje especializados, de acuerdo con los intereses, necesidades y expectativas de los y las estudiantes y los requerimientos de la educación posmedia y el sector productivo de la Ciudad.
- Aumentar el número de adolescentes, jóvenes y adultos que acceden a las ofertas de orientación socio ocupacional del distrito para aportar a la construcción de sus planes de vida, su tránsito a la educación posmedia, al sector productivo y el emprendimiento, de acuerdo con sus necesidades, intereses y expectativas.

Factor estratégico 6: Desarrollo profesional y reconocimiento de docentes y directivos docentes.

Objetivo específico: Mejorar las condiciones de desarrollo profesional y reconocimiento de docentes y directivos docentes de Bogotá, para posibilitar el fomento continuo de sus capacidades, competencias y talentos, en el marco de las necesidades y retos de la escuela del siglo XXI.

Resultados esperados:

- Aumento en el número de docentes y directivos docentes en formación vinculados al Sistema Distrital de Formación Docente.
- Aumento en el número de docentes y directivos docentes en servicio vinculados al Sistema Distrital de Formación Docente.
- Aumento de docentes y directivos docentes beneficiados con incentivos y reconocimientos.

10.4 Dimensión 3: Gestión Eficiente y Eficaz de la Educación.

Factor estratégico 7: Organización institucional del sector educativo para la transformación pedagógica.

Objetivo específico: Transformar el ciclo de la política educativa mediante la reorganización institucional, el fortalecimiento de la gestión en los tres niveles organizacionales de la SED y el fortalecimiento institucional de los colegios privados para garantizar el flujo articulado de procesos que faciliten las transformaciones pedagógicas, que aporten al mejoramiento de los resultados de aprendizaje, al logro de trayectorias completas, ubiquen al colegio en el centro de la política educativa y permita el cierre de brechas.

Resultados esperados:

- Aumento del nivel de excelencia en la gestión institucional de los colegios oficiales de Bogotá D.C.
- Aumento de la efectividad en la gestión de la SED en sus tres niveles de organización.
- Aumento de colegios privados que reciben asistencias técnicas por parte de la SED.

Factor estratégico 8: Investigación e innovación educativa.

Objetivo específico: Potenciar la generación de nuevo conocimiento e innovación educativa que propicie procesos de uso, apropiación social del conocimiento, consolidación y transferencia que aporten al mejoramiento continuo de los procesos de calidad en educación y a la vocación científica de todos los actores del ecosistema CT+I, del sector educativo de la ciudad y su región.

Resultados esperados:

- Aumento en la creación, apropiación, uso y transferencia de conocimiento científico y tecnológico de los procesos formativos en la comunidad educativa.
- Apropiación de una cultura de la innovación en las Instituciones de Educación Distrital (IED) e instituciones de educación superior (IES); a través de fomento de vocaciones científicas.
- Fortalecimiento del modelo de gestión del Ecosistema de Innovación Educativa de la ciudad.

11. Análisis de Actores Relevantes

Este capítulo tiene como propósito exponer la caracterización y el análisis de actores que han participado en la fase de agenda pública, se incluyen también los actores institucionales que son relevantes para la solución de la situación problemática, es decir, entidades corresponsables que es necesario que contribuyan en la implementación de la propuesta de política pública.

11.1 Actores Institucionales

11.1.1 Entidades corresponsables del sector educativo

En este apartado se mencionan las entidades públicas del Distrito, de manera especial las que conforman el Sector de Educación, las cuales tienen en su mayoría funciones que permitieron la consolidación del diagnóstico así como la formulación del plan de acción para la implementación de la política pública: la primera de estas es, ATENEA que tiene como objetivo fortalecer, promover, financiar y propiciar oferta educativa del nivel superior, privilegiando la educación superior pública; desde la educación media a la técnica, tecnológica y universitaria, en todas las modalidades. Además de esto, se encargará de articular la oferta educativa con la demanda laboral del sector privado, público y las organizaciones sociales y culturales de la ciudad. También impulsará la promoción de la ciencia y la tecnología y los de proyectos de investigación científica de grupos reconocidos por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación en el Distrito Capital. Por lo que su gestión y aportes son fundamentales en el desarrollo de la política (Acuerdo 02, 2021).

En esta misma línea, y como parte del sector está el IDEP, el cual tiene como objetivo principal fortalecer y gestionar la investigación y la innovación, así como el desarrollo pedagógico y profesional docente, con miras a producir conocimiento que aporte al cierre de las brechas socioeducativas, a la garantía del derecho a la educación, a la transformación pedagógica y al reconocimiento del saber docente, para aportar en la construcción de un nuevo contrato social y ambiental. Fortalecer la apropiación, uso y divulgación del conocimiento producido por el IDEP, de los y las maestras, como aporte al cierre de las brechas de la calidad educativa, a la transformación pedagógica y al reconocimiento del saber docente. (Acuerdo 26, 1994)

Además, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas por su carácter de Centro de Educación Superior propicia todas las formas de búsqueda e interpretación de la realidad. Cumple con la función de reelaborar permanentemente y con espíritu amplio las distintas concepciones del mundo y buscar nuevas formas de organización social, además, la investigación es una actividad permanente. Está orientada a ampliar los distintos campos del saber, a crear y adecuar tecnologías. (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2020)

11.1.2 Entidades corresponsables otros sectores del distrito

De las entidades públicas del Distrito de otros sectores se encuentra entre otras, la Secretaría Distrital de Integración Social que busca materializar la garantía, protección y restablecimiento de derechos, que se evidencia en la implementación de políticas públicas sociales, modelos de atención y servicios y acciones de transformación social que tienen en cuenta las diferencias étnicas, culturales, de discapacidad, de orientación sexual e identidad de género, así como las de cada territorio.

La reducción de todas las formas de segregación social y las desigualdades económicas, espaciales y culturales, constituyen el eje que orienta y articula la red de servicios sociales como una ruta de realización de derechos.

Así mismo, el Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud – IDIPRON que tiene como objetivo formar ciudadanos creativos e innovadores con oportunidades, desde un modelo pedagógico basado en los principios de afecto, alegría y libertad y un talento institucional que apropia la vocación de servicio y liderazgo para construir proyecto y sentido de vida en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en habitabilidad en calle, en riesgo de habitarla o en condiciones de fragilidad social de la Ciudad.

También se encuentra a la Secretaría Distrital de Desarrollo Económico que tiene dentro de sus funciones formular, orientar y coordinar las políticas, planes, programas y proyectos en materia de desarrollo económico y social de Bogotá relacionados con el desarrollo de los sectores productivos de bienes y servicios en un marco de competitividad y de integración creciente de la actividad económica. Formular, orientar y coordinar las políticas para la generación de empleo digno e ingresos justos, y estímulo y apoyo al emprendimiento económico y al desarrollo de competencias laborales.

Dentro de las entidades corresponsables y o que son de gran importancia para el logro de los resultados y productos propuestos en la política también se encuentran: Secretaría General Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Gobierno, Secretaría Distrital de Salud, la Secretaría Distrital de Planeación, la secretaria Distrital de Seguridad, convivencia y Justicia, Policía Metropolitana y de Tránsito, Secretaría Distrital de Movilidad, la Secretaría Distrital de Ambiente y la Secretaría Distrital de la Mujer.

11.2 Actores de la comunidad educativa de Bogotá

11.2.1 Estudiantes

Los estudiantes son los actores principales de la política, ya que en esta se establecen apuestas a largo plazo que desde diferentes frentes se focalizan en los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, ya sea por el ciclo de formación, etapa etaria, o zona de la ciudad en la que se encuentran.

11.2.2 Padres, Madres y Cuidadores

Como se ha mencionado en las secciones anteriores, las familias de los estudiantes y en especial sus padres y/o cuidadores juegan un papel central en el proceso formativo de los niños, niñas y adolescentes. Son los primeros en transmitirles conocimiento y entendimiento sobre el mundo. La primera infancia es la etapa más determinante en todo el proceso educativo y es allí donde los padres y/o cuidadores juegan un papel preponderante. Además de eso son el eje central en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales y en la formación de su sistema de valores.

Sumado a lo anterior, como se sugirió en el marco conceptual y en el análisis de buenas prácticas, gran parte de las brechas educativas comienzan desde las familias. En primer lugar, por las diferencias socioeconómicas que existen entre los diferentes hogares y más aún en un país como Colombia, que presenta altos niveles de desigualdad social y económica en su relevancia en los estudios de Sánchez y Robles, (2014). En segundo lugar, por las diferencias en el capital cultural que poseen las familias, pues esto puede afectar el acervo de conocimiento y habilidades intelectuales con la que llega cada estudiante a la escuela. En tercer lugar, el tiempo y acompañamiento de calidad de los padres y/o cuidadores en el proceso educativo puede potenciar las actividades escolares que se desarrollan en la escuela.

11.2.3 Agremiaciones y asociaciones

Algunas agremiaciones y asociaciones como lo son la ADE y FECODE, entre otros, son actores que en algunos de los factores estratégicos identificados en la política serán beneficiarios, sin embargo, en otros factores será necesario realizar mesas de trabajo y establecer acuerdos, dado que por la naturaleza y misión de sus organizaciones son fundamentales en la implementación de la política pública.

11.2.4 Docentes

Los docentes y directivos docentes en esta política son unos de los principales beneficiarios, pero así mismo, juegan un papel muy importante en el desarrollo académico y social de los estudiantes, por lo que con esta política se pretende potenciar sus conocimientos y habilidades de enseñanza y los programas y estrategias de formación de maestros.

11.2.5 Jóvenes fuera del Sistema

El cierre de brechas en las trayectorias educativas no será posible a menos de que todos los jóvenes y adultos tengan las condiciones y oportunidades necesarias para desarrollarse académicamente según sus intereses y necesidades, por lo que la identificación, caracterización y atención de estos actores es fundamental

11.2.6 Sector Productivo

El sector productivo juega un rol importante en el proceso educativo de la población de la ciudad. Por un lado, en el sector productivo hay un interés por reclutar las personas con la mejor educación posible para desempeñar cada una de las tareas de sus entidades. Esto los convierte en uno de los mayores interesados en que se tenga una educación de mejor calidad para cada vez más personas en la ciudad. Sin embargo, al mismo tiempo, en el sector productivo se extiende el proceso de formación de los individuos. Por un lado, por la oferta de capacitaciones y enseñanza de nuevas habilidades, pero al mismo tiempo por la entrega de conocimiento y destrezas a sus trabajadores por medio de la experiencia que adquieren laborando.

El dialogo y la articulación con el sector productivo es necesario para establecer una oferta educativa que se ajuste a la realidad del país y a las necesidades tanto de los estudiantes como del mercado laboral para generar mayores oportunidades de vinculación laboral para los jóvenes egresados de educación media y posmedia.

11.3 Análisis de Influencia

Este ejercicio refleja lo expuesto anteriormente, y permite identificar la influencia y dependencia de los actores críticos como las entidades del sector de Educación, los estudiantes, los docentes y el sector productivo ya que. Siendo estos los de mayor importancia y relevancia de acuerdo con su rol, en las diferentes etapas de la política, desde su formulación hasta la implementación y evaluación de esta.

Tabla 55. Análisis de Influencia

Actores		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	Influencia
Estudiantes	A1	0	2	3	1	1	1	3	2	13
Docentes	A2	3	0	3	1	1	3	3	1	15
Padres, Madres Cuidadores	A3	3	2	0	2	0	1	3	1	12
Jóvenes fuera del Sistema	A4	1	0	3	0	1	0	3	1	9
Sector Productivo	A5	3	1	3	3	0	0	2	2	14
Agremiaciones y asociaciones	A6	2	3	1	0	1	0	3	1	11
Entidades Sector educativo	A7	3	3	3	3	2	2	0	2	18
Entidades del Distrito (Líderes sector)	A8	1	1	1	1	2	1	2	0	9
Dependencia		16	12	17	11	8	8	19	10	

Fuente: Elaboración propia SED

Teniendo presente el rol de cada uno de los actores descritos y la dificultad de coordinación entre los mismos, se cuenta con diferentes espacios como las mesas locales de política educativa, y los consejos consultivos locales de política educativa, además de las nuevas apuestas plasmadas en la política que contribuirán a mejorar la gestión del sector y fortalecer la participación de los diferentes actores para el cierre de brechas educativas en la ciudad.

12. Referencias

- Acosta, G., y Garcés, M. (2016). Diálogo de saberes en comunicación: *Colectivos y academia* (pp.23-56). Medellín, Colombia: Ediciones CIESPAL. https://www.academia.edu/30483167/Dialogo_de_saberes_en_comunicaci%C3%B3n_colectivos_y_academia
- Acosta V., G. L., & Garcés M., Ángela. (2016). El diálogo de saberes en comunicación: reconfiguraciones de la formación y de la investigación. *Anagramas Rumbos Y Sentidos De La Comunicación*, 15(29), 17-23. <https://revistas.udem.edu.co/index.php/anagramas/article/view/1904/1895>
- Acosta, J., Castillo, M., Cortes, D., Gómez, M., González, J., López, A., Maluendas, A., Ortiz, J., y Sandoval, M. (2019). Evaluación de impacto del programa de formación docente en Bogotá. *Revista Educación y Ciudad*. 93-104. 10.36737/01230425.v1.n36.2019.2136.
- Acosta, L. (2020). *La Educación como un derecho humano: entre localidad y la excelencia educativa en México*.
- Acuerdo 02 de 2021 [Concejo Distrital de Bogotá]. *Por el cual se crea la AGENCIA DISTRITAL PARA LA EDUCACIÓN. SUPERIOR, LA CIENCIA Y LA TECNOLOGIA* de Bogotá. 5 de noviembre 2021
- Acuerdo 26 de 1994 [Concejo distrital de Bogotá]. *Por el cual se crea Créase el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico* 10 de diciembre de 1994.
- Acuerdo 273 de 2007. [Concejo de Bogotá D.C.]. *Establece estímulos para promover la calidad de la educación en los colegios oficiales del Distrito Capital*. 2007.
- Acuerdo 434 de 2010. [Consejo de Bogotá, D.C.]. *Por medio del cual se crea el observatorio de convivencia escolar*. Marzo 29 de 2010.
- Acuerdo 829 de 2021. [Consejo de Bogotá]. *Por el cual se establecen lineamientos y estrategias de Alimentación saludable en las tiendas escolares Saludables oficiales del distrito capital y se dictan otras Disposiciones*. 02 de septiembre de 2021
- Agüero, J. M. (2016). Evaluación de impacto de la jornada escolar completa. Universidad de Connecticut, Global Affairs Canadá, Fortalecimiento de la gestión de educación en el Perú. Disponible en: <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Evaluaci%C3%B3n%20de%20impacto%20de%20la%20jornada%20escolar%20completa.pdf>
- Ahumada, L., Maureira, O., y Castro, S. (2019). Fortalecer el liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 23. DOI:[10.30827/profesorado.v23i2.9252](https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9252)
- Ainscow, M. (2000). The next step for Special Education. 5es. *Jornades Tècniques d'Educació Especial*. Barcelona: APPS. <https://eric.ed.gov/?id=EJ611359>
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? Perspectivas, 38, 18-44 https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART14013/por_una_educacion_inclusiva.pdf

- Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. Decreto 293 DE 2008. *Por el cual se crea y estructura el Consejo Consultivo Distrital de Política Educativa, los Consejos Consultivos Locales y las Mesas Locales de Política Educativa*. Septiembre 10 de 2008
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2010). Secretaría de Ambiente. Plan de Gestión Ambiental - PGA 2008-2038. Disponible en <https://ambientebogota.gov.co/documents/10184/755630/documento-plan-gestion-ambiental-2008-2038.pdf/5e84cdb5-39c8-4419-b144-6f0c35a364c2>
- Arancibia, V. (1997). Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación. Santiago de Chile, Chile: OREALC. *Unesco. Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183651>
- Aristóteles (2012). *Ética Nicomáquea*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México. <https://libgen.rocks/ads.php?md5=2E58A853AD0D24160B3DACF7DEF0FD79>
- Armengol, M. C. (2005). Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento. RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 2(2), 1.
- Arriagada, I. (1997). Políticas sociales, familia y trabajo en la América Latina de fin de siglo. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/6221>
- Azcárate, P. D. (1873). Obras de Aristóteles. Aristóteles. *Política*· libro octavo, capítulo II. *Causas diversas de las revoluciones Madrid*, 3, 246-250.
- Aznar, M. P., & Barrón, R. A. (2017). El desarrollo humano sostenible: un compromiso educativo. *Teoría Educativa. Desarrollo humano sostenible: retos y avances educativos*. Vol. 29 Núm. 1.pp. 25-53. <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teored291253/17341>
- Banco Interamericano de Desarrollo - BID. (2021). Los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGED) de América Latina y el Caribe: la ruta hacia la transformación digital de la gestión educativa. *División de Educación (Monografía del BID; 933*. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Los-Sistemas-de-Informacion-y-Gestion-Educativa-SIGED-de-America-Latina-y-el-Caribe-la-ruta-hacia-la-transformacion-digital-de-la-gestion-educativa.pdf>
- Banco Interamericano de Desarrollo - BID. (2000). Autonomía Escolar: Factores que contribuyen a una escuela más efectiva. *Departamento Regional de Operaciones. División de Programas Sociales*. REI 029 SO1 RG <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Autonom%C3%ADa-escolar-Factores-que-contribuyen-a-una-escuela-m%C3%A1s-efectiva.pdf>
- Banco Mundial. (2013). Building Better Teachers in Latin America and the Caribbean. *New Evidence on How to Raise Teacher Quality and Student Learning*. https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/document/LAC/better_teachers_lac.pdf
- Banco Mundial BIRF – AIRF (2021). Propuesta teórica-conceptual para orientar la articulación de los procesos de planeación de la Secretaría de Educación del Distrito. 2021. Documento interno sin publicar. *Entregable 1 del Convenio de Cooperación/Acuerdo de Servicios de Asesoría Reembolsable suscrito por la Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá y el Banco Mundial*. Banco Mundial PCode: P176453 SED No. 2737-2021

https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/Documento%20de%20orientaciones%20FORO%202021_WEB%20V3.pdf

- Bandura, A. (1976). Social Learning Theory [Teoría del Aprendizaje Social]. *Estados Unidos: Prentice-Hall*. <https://libgen.rocks/ads.php?md5=D361C0344BEE96F7AB9D34B600C7EEE7>
- Bausela Herreras, E. (2017). Risk low math performance PISA 2012: Impact of assistance to Early Childhood Education and other possible cognitive variables. *Acta de investigación psicológica*, 7(1), 2606-2617.
- Barrera-Osorio, F., Fasih, T., & Patrinos, H. A. (2009). Decentralized decision-making in schools: The theory and evidence on school-based management. *World Bank Publications*. (C. 1, 2 y 3)
- Benavides Urbano, C. F. (2017). Estrategias didácticas para fortalecer la enseñanza de la comprensión lectora en los estudiantes del grado tercero de la Escuela Normal Superior de Pasto. *Editorial Kimpres Ltda*, (Vol1).
- Benítez, F., Herrera-López, H., y Rodríguez-Hidalgo, A. (2021). Las habilidades socio-emocionales para la mediación escolar: una revisión sistemática. *Revista REDIPE Vol. 10 Núm. 6*. P. 171-194. <https://revista.redipe.org/index.php/1/issue/view/89>
- Benjumea Pamplona, H. A. (2015). La gestión directiva en las instituciones educativas del sector oficial: configuraciones emergentes y complejas. *Pontificia Universidad Javeriana*.
- Bisquerra A. R. (2008). Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional. Madrid: *Wolters Kluwer*. <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/07-Educacion-para-la-ciudadania.pdf>
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10 (N/A), 61-82. ISSN: 1139-613X. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/297>
- Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, 87-99. https://www.mec.gov.py/talento/archivo/convocatoria07-2017/material/ejes/curriculum/3_escuelas_inclusivas.pdf
- Bogotá Cómo Vamos BCV. (2020). Vigésimo tercer Informe de Calidad de Vida en Bogotá 2020. *Informes de Calidad de Vida*. <https://s3.documentcloud.org/documents/21063317/v03-informe-de-calidad-de-vida-en-bogota-2020.pdf>
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1964). Los herederos: los estudiantes y la cultura, *Buenos Aires, Siglo XXI*. <https://sigloxxieditores.com.ar/libro/los-herederos/>
- Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. *Barcelona: Anagrama*. <https://libgen.rocks/ads.php?md5=B32FD2B27276FB11EB5F07FD135977DC>
- Briceño, B., Strand, K., y Marshall, M. (2020). La gestión del conocimiento: recursos y oportunidades. *BID*. <https://blogs.iadb.org/conocimiento-abierto/es/gestion-conocimiento-recursos/>
- Bruner, J. (1999). The process of education [El proceso de la educación]. *United States of America: Harvard University Press*. <https://es.3lib.net/book/976131/701cd5?dsource=recommend>
- Bunge, M. (1980). Epistemología. *Siglo XXI Editores*. Primera edición. https://www.academia.edu/31180937/Epistemolog%C3%ADa_Mario_Bunge_1

- Cabrera, M. T. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 29(73), 45-62.
- Cantor, A. (2016). Análisis Crítico sobre la Transformación de las Prácticas Pedagógicas de los Maestros a Partir de las Políticas Educativas Nacionales. *Tesis de Maestría. Universidad Javeriana*. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/19489/CantorTrujilloAngelaCristina2016.pdf?sequence=1>
- Canuto, I. (2008). Los límites del lenguaje. *Estudios sobre el lenguaje: De la lógica formal a la teoría estética*, 63.
- Castaño, G. (2008) Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: Un estudio de caso.
- Carbajal, F. (2021). Sistematización de iniciativas de articulación entre educación y trabajo destinadas a adolescentes y jóvenes en Uruguay. Caracas: CAF Y UNICEF. Disponible en <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/1733>
- Cárdenas, M., Plua, K., y Álava, A. (2016). Necesidad de perfeccionar el desempeño investigativo de los docentes de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Ecuador. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 15(3), 11-24. <http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/1495>
- CIMAS. (2009). Metodologías participativas - Manual. *Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible*. https://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/09/manual_2010.pdf
- Cede (2015). Igualdad de género - ODS. Edu.co. obtenido el 6 de junio de 2022, de <https://datosods.uniandes.edu.co/indicadores-para-los-ods/5-igualdad-de-genero>
- Código Penal Colombiano [CP]. Ley 599 de 2000. Julio 24 de 2000 (Colombia).
- Código Único Disciplinario, [CDU] *Ley 734 de 2002*, 2013 (Colombia).
- Combet, B. (2018). The impact of primary and secondary effects of social origins on the second school transition in Switzerland: A comparison of decomposition methods and variable operationalization. *Swiss Journal of Educational Research*. 35(3), 447-472.
- CONPES 4068. (2021). [Departamento Nacional de Planeación] *Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares*. Diciembre 20 de 2021.
- CONPES 4069. (2021). [Departamento Nacional de Planeación] *Política Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación*. Diciembre 20 de 2021.
- CONPES 4056. (2021). [Departamento Nacional de Planeación] *Declaración de Importancia Estratégica del Proyecto de Inversión Construcción, Mejoramiento, y Dotación de Espacios de Aprendizaje para la Prestación del Servicio Educativo e Implementación de Estrategias de Calidad y Cobertura Nacional*. Octubre 8 de 2021.
- CONPES 4055. (2021). [Departamento Nacional de Planeación] . *Declaración de Importancia Estratégica del Proyecto de Inversión Apoyo para Fomentar el Acceso con Calidad a la Educación Superior a través de Incentivos a la Demanda en Colombia para Financiar las Cohortes 2021-2022 del Programa Generación E*. Octubre 8 de 2021.

- CONPES 4040. (2021). [Departamento Nacional de Planeación] *Pacto Colombia con las Juventudes: Estrategia para Fortalecer el Desarrollo Integral de la Juventud*. Agosto 9 de 2021.
- CONPES 3831. (2015). [Departamento Nacional de Planeación] *Declaración de importancia estratégica del plan nacional de infraestructura educativa para la implementación de la jornada única escolar* Junio 3 de 2015.
- CONPES 6673. (2018). [Departamento Nacional de Planeación] Estrategia para la implementación de los objetivos de desarrollo sostenible (ods) en Colombia. Noviembre 12 de 2019. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3918.pdf>
- Consejo de Estado, *Sala tercera, sección quinta, fallo 031131*, (M.P LUCY JEANNETTE BERMÚDEZ BERMÚDEZ 23 de agosto de 2018).
- Constitución Política de Colombia. [Const]. Art. 67 de 1991. <https://www.valledelcauca.gov.co/loader.php?lServicio=Tools2&lTipo=viewpdf&id=51501>
- Corte Constitucional, Sentencia C-497A. 03 de Noviembre de 1994. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4322>
- Corte Constitucional. *Sala Tercera de Revisión. MP. ALEJANDRO LINARES CANTILLO*. Exp. T-5354516. Sentencia del 27 de mayo de 2016.
- Corte Constitucional. *Sala Sexta de Revisión. SENTENCIA T.537*. Exp. T-6.132.387. MP. IVÁN HUMBERTO ESCRUCERÍA MAYOLO. Sentencia del 17 de agosto de 2017.
- Corte Constitucional. *Sala Segunda de Revisión de la Corte Constitucional*. Exp. T-030 Sentencia 29 de enero de 2020.
- Cuaderno metodológico de participación ciudadana 1 (sf). *Aragón participa*. http://aragonparticipa.aragon.es/sites/default/files/cuaderno_metodologicodef.pdf
- Cunill-Grau, N., Fernández M. y Manríquez T. (2014) La cuestión de la colaboración intersectorial y de la integralidad de las políticas sociales. *Polis* <http://journals.openedition.org/polis/9503>
- Dari, N. L., Cervini, R. A., & Quiroz, S. S. (2019). Repitencia escolar y desempeño en ciencias en Argentina. Estudio multinivel con base en datos de PISA 2015/School retention and performance in sciences in Argentina. Multilevel study based on PISA 2015 data. *Revista de Educación*, (16), 55-79.
- Decreto 1075 de 2015. [PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA]. *Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. 26 de mayo de 2015.
- Decreto 1851 de 2015. *Por el cual se reglamenta la contratación del servicio público educativo por parte de las entidades territoriales certificadas y se subroga un capítulo del Decreto 1075 de 2015*. 16 de septiembre de 2015.
- Decreto 1649 de 2021. *Por el cual se adopta y reglamenta el Marco Nacional de Cualificaciones (MNC), se dictan otras disposiciones y se adiciona la Parte 7 al Libro 2 del Decreto 1075 de 2015*, Único Reglamentario del Sector Educación. 6 DIC 2021.
- Decreto 1278 de 2002. *Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. de Junio 19 de 2002.

- Decreto 456 DE 2008. *Por el cual se reforma el Plan de Gestión Ambiental del Distrito Capital y se dictan otras disposiciones.*
- Decreto 520 de 2011. *Por medio del cual se adopta la Política Pública de Infancia y Adolescencia de Bogotá, D. C.* Publicado en el Registro Distrital 4781 de noviembre 28 de 2011
- Decreto 230 de 2002. [Ministerio de Educación]. *Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional.* Febrero 11 de 2002. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103106_archivo_pdf.pdf
- Decreto 293 DE 2008 [Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.] *Por el cual se crea y estructura el Consejo Consultivo Distrital de Política Educativa, los Consejos Consultivos Locales y las Mesas Locales de Política Educativa.* Septiembre 10 de 2008. https://educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/2019-03/Decreto_293_de_2008.pdf
- Decreto 330 de 2008. [Alcaldía Mayor]. *Por el cual se determinan los objetivos, la estructura, y las funciones de la Secretaría de Educación del Distrito, y se dictan otras disposiciones.* Octubre 2008.
- Decreto 440. [Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.]. *Por el cual se adoptan medidas de urgencia en materia de contratación estatal, con ocasión del Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica derivada de la Pandemia COVID- 19.* Marzo 20 de 2020.
- Decreto 589 de 2019. [Ministerio de Relaciones Exteriores]. *Por el cual se confiere una comisión a la planta externa del Ministerio de Relaciones Exteriores.* Abril 2 de 2019.
- Decreto 593 de 2017. [Alcalde Mayor]. *Por el cual se modifica la estructura organizacional de la Secretaría de Educación del Distrito y se dictan otras disposiciones.* 7 de noviembre de 2017
- Decreto 594 de 2015. [Alcaldía Mayor de Bogotá]. *Por el cual se adopta el Plan de Movilidad Escolar – PME para Bogotá D.C., y se dictan otras disposiciones.* Diciembre 30 de 2015.
- Di Franco, M. (2007). La formación docente como cuestión de Estado. *Praxis Educativa* (Arg), (11),7-8]. ISSN: 0328-9702. <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153112899001.pdf>
- Díaz, B. (31 de marzo de 2020). *Cómo aprender con las escuelas cerradas.* CAF <https://www.caf.com/es/conocimiento/visiones/2020/03/como-aprender-con-las-escuelas-cerradas/>
- Díaz, C. C. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(3), 87-95.
- Dirección General de Educación Inicial y Primaria ANEP. (2019). 10 claves educativas en el siglo XXI. *Consejo de Educación Inicial y Primaria.* <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/varios/10claves-Inicial.pdf>
- Duflo, E., Hanna, R., y Ryan, S. P. (2012). Incentives work: Getting teachers to come to school [Incentivos laborales: logrando que los maestros vengan a la escuela]. *American Economic Review*, 102(4), 1241-78. <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/aer.102.4.1241>
- Duflo, E., Dupas, P., & Kremer, M. (2015). School governance, teacher incentives, and pupil–teacher ratios: Experimental evidence from Kenyan primary schools. *Journal of public Economics*, 123, 92-110. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.376.5394&rep=rep1&type=pdf>

- EcuRed (julio, 2019). *Calidad de la educación*. Página web. https://www.ecured.cu/Calidad_de_la_educaci%C3%B3n.
- Educarchile (S.F.). Educación media mi proyecto de vida (Chile). sitio web. <https://www.educarchile.cl/educacion-media-mi-proyecto-de-vida>
- Elisondo, R., & Melgar, M. (2018). Creatividad, educación y actividades extracurriculares. *Creatividad y Universidad: Estudios más allá de los muros*. Argentina: Eumed, p. 7-16. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/139720>
- Erikson, E. H. (1977). *Childhood and Society* [Infancia y Sociedad]. London: Paladin.
- Erikson, E. H. (1968) *Identity, Youth and Crisis* [Identidad, infancia y crisis]. New York: W. W. Norton & Company.
- Erikson, E. H., & Erikson, J. M. (1998). *The life cycle completed* [El ciclo de la vida complete]. WW Norton & Company.
- Erstad, O., Puigcercós, R. & Rivera, P. (2021). Prácticas educativas para transformar y conectar escuelas y comunidades. *Comunicar*. 29. 10.3916/C66-2021-01. https://www.researchgate.net/publication/344333211_Practicas_educativas_para_transformar_y_conectar_escuelas_y_comunidades
- Escalona Ríos, L. (2008). Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica. *Investigación bibliotecológica*, 22(44), 143-160.
- Escudero Muñoz, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa:¿ De qué se excluye y cómo? *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*.
- Fadel, C., Bialik, M., y Trilling, B. (2015). Four-Dimensional Education. [Educación en Cuatro Dimensiones]. <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/08/charles-fadel-educacion-en-cuatro-dimensiones.pdf>
- Fainstain, L. y Pérez de Sierra, I. (2018). La incorporación de la perspectiva de género en centros de educación y cuidado a la primera infancia: una aproximación a su evaluación. *Miríada*. Año 10 No. 14. pp 231-263. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/miriada/article/view/4631/5878>
- Faro, B. y Villageliu, M. (2000). Cap a una escola efectiva per a tots els alumnes. CEIP Dr. Fortià Solà (Torrelló, Barcelona), 5es. *Jornades Tècniques d'Educació Especial*. Barcelona: APPS.
- Fernández, B. (2007). Competencias laborales y de empleabilidad en la educación vocacional. *Calidad en la Educación*, (27), 36-51.
- Finot, I. (2001). *Descentralización en América Latina: teoría y práctica*. Cepal.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del Oprimido* (36a. ed.). MEXICO: SIGLO XXI. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf>
- Fundación Compartir. (2018). Michael Fullan, experto en reformas educativas, dejó sus ideas para mejorar la educación. *Fundación Compartir*. Relatoria Michael Fullan <https://www.fundacioncompartir.org/pdf/notaFullan.pdf>
- Galeano Cruz, I. A. (2017). *Tiempos de paz: Análisis sobre la implementación de la ley 1448 y su incidencia en los estudiantes víctimas del conflicto armado en la Universidad de Cartagena* (Doctoral

- dissertation, Universidad de Cartagena). <https://docplayer.es/175464738-Universidad-de-cartagena-sistema-institucional-de-retencion-estudiantil-sire.html>
- Galván, L. M. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(72), 179-207.
- Ganuza, E., Olivari, L., Paño, P., Buitrago, L., & Lorenzana, C. (2010). La Democracia en Accion: Una Visión desde las Metodologías Participativas. *Procesos Participativos*. https://www.redcimas.org/wordpress/wpcontent/uploads/2012/08/m_Antigona_LAdemocracia.pdf
- García, B. (2010). Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa. *Revista Electrónica Sinéctica*, (35), 1-21. ISSN 1665-109X. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000200005
- García, G. (2015). La investigación en la formación docente inicial: Una mirada desde la perspectiva sociotransformadora. *Saber*, 27(1), 143-151.
- García R., y José, A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24. ISSN: 0379-7082: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>
- Gindin, J. (2006). Sobre las asociaciones docentes de comienzos del siglo XX. Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação.
- Giraldo, U. A. (2007). Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/CNA/1741/articles-186502_doc_academico10.pdf
- Jóvenes con potencial. GOYN Bogotá. (2020). <https://api.includere.co/uploads/INFORME%202021595.pdf>
- Grinóvero, N., Villamonte, P. y Schierloh, S. (2019). Un estudio exploratorio sobre las buenas prácticas en educación inicial en sala multiedad de una escuela rural en Argentina. *Reladei* 8(1) *Buenas prácticas en Educación Infantil*. Agosto. ISSN 2255-0666. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/5242>
- Gvirtz, S. (1998). El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Buenos Aires: *Aique*, (Vol.1).
- Halinen, I. (2018). The New Educational Curriculum in Finland [El nuevo Curriculum Educativo en Finlandia]. *Improving the Quality of Childhood in Europe, Volume 7* (pp.75-89) Publisher: Alliance for Childhood European Network Foundation, Brussels, Belgium. https://www.allianceforchildhood.eu/files/Improving_the_quality_of_Childhood_Vol_7/QOC%20V7%20CH06%20DEF%20WEB.pdf
- Hanushek, E. A. (2005). Por qué importa la calidad de la educación. *Finanzas & Desarrollo*, junio. pp. 15-19. <https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/spa/2005/06/pdf/hanushek.pdf>
- Hanushek, E. A., Link, S., & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212-232. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0304387812000661>
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2020). Education, knowledge capital, and economic growth. *The economics of education* [Educación, capital de conocimiento y crecimiento económico. La Economía de la Educación], 171-182. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780128153918000148>

- Harari, Y. N (2017). *Homo Deus: Breve historia del mañana*. Barcelona: *Editorial Debate*.
<https://www.casadellibro.com/libro-homo-deus-breve-historia-del-manana/9788499926711/3095121>
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*, [Ser y tiempo]. *Max Niemeyer Verlag, Tübingen*.
https://www.researchgate.net/publication/295123390_Translating_Heidegger's_Sein_und_Zeit_Introduction
- Hernández Chavarro, A. L. (2018). *Las emociones en el preescolar, una propuesta para fortalecer competencias ciudadanas*. *Tesis de Maestría, Universidad de La Sabana*.
- Herrera & Jilmar Díaz.(2001). *Educación y cultura política: Una mirada multidisciplinaria*. Bogotá: *Universidad Pedagógica Nacional*.
<https://books.google.com.co/books?id=2tKB79C3BvMC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Hípola, P., y Cremades, R. (2005). Las asociaciones profesionales son necesarias, aunque ni ellas ni sus miembros sean perfectos. Entrevista a Pedro Hípola, Presidente de FESABID. *Mi biblioteca: La revista del mundo bibliotecario*. 1. 17-23.
https://www.researchgate.net/publication/228078797_Las_asociaciones_profesionales_son_necesarias_aunque_ni_ellas_ni_sus_miembros_sean_perfectos_Entrevista_a_Pedro_Hipola_Presidente_de_FESABID
- IDEP. (2016). *Educación y pedagogía: Aportes de maestros y maestras de Bogotá*. *Alcaldía Mayor de Bogotá*.
http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Educacion_pedagogia_Aportes_de_maestros.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017. Educación básica y media superior*. Ciudad de México, México. <https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluaciones/panorama-educativo-de-mexico-isen/>
- Instituto Mexiquense de la Juventud - IMEJ (México), (S.F.). https://imej.edomex.gob.mx/proyecto_vida.
- Kremer, M., y Holla, A. (2009). Improving education in the developing world: What have we learned from randomized evaluations? *Annual Review of Economics*, 1(1), 513-542
- Laboratorio de Economía de la Educación (LEE). (2022). Informe No. 54 El bullying escolar en Colombia: informe comparativo con otros países de la región. *Pontificia Universidad Javeriana*
<https://economyadelaeducacion.org/>
- Lamm, E. (2017). La dignidad humana. *Organización Panamericana de la Salud*.
<https://salud.gob.ar/dels/printpdf/30>
- Léxico by Oxford (s.f). Dignidad. En *Léxico by Oxford.com*. 30 de mayo de 2022.
<https://www.lexico.com/es/definicion/dignidad>
- Ley 30 de 1992. *Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. 29 de diciembre de 1992.
- Ley 715 de 2001. *Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución*

Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. Diciembre 21 de 2001.

Ley 749 de Julio 19 de 2002. *Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones.* Julio 19 de 2002.

Ley 1955 de 2019. *Por el (sic) cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022.* 25 de mayo de 2019.

Ley 12 de 1991. *Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos Del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989* Enero 22 de 1991.
https://www.oas.org/dil/esp/convencion_internacional_de_los_derechos_del_nino_colombia.pdf

Ley 115 de 1994. *Por la cual se expide la ley general de educación.* Febrero 8 de 1994.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 1098 de 2006. *Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia.* 8 de noviembre de 2006.

Ley 1437 de 2011. *Por la cual se expide el Código de Procedimiento Administrativo y de lo Contencioso Administrativo.* 02 de julio de 2012.

Ley 1581 de 2012. *Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales.* 17 de octubre de 2012.

Ley 1650 de 2013. *Por la cual se reforma parcialmente la Ley 115 de 1994.* Julio 12 de 2013.

Ley 2167 de 2021. *Por medio del cual se garantiza la operación del Programa de Alimentación Escolar (PAE) durante el calendario académico.* 22 de diciembre de 2021.

Ley 2108 de 2021. *Por medio de la cual se modifica la Ley 1341 de 2009 y se dictan otras disposiciones.* 29 de julio de 2021.

Ley 2119 de 2021. *Por medio de la cual se establecen medidas para fortalecer la conciencia educativa para el trabajo en la educación básica secundaria, educación media y educación superior y se dictan otras disposiciones en materia de inserción laboral para jóvenes.* 30 de julio de 2021.

Ley 2156 de 2021. *Por medio de la cual se crea una exención legal para el pago de las tarifas del examen de estado de la educación media Saber 11.* 15 de septiembre de 2021.

Ley 489 de 1998. *Por la cual se dictan normas sobre la organización y funcionamiento de las entidades del orden nacional, se expiden las disposiciones, principios y reglas generales para el ejercicio de las atribuciones previstas en los numerales 15 y 16 del artículo 189 de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones.* 29 de diciembre 1998.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=186>

Ley estatutaria 1757 de 2015. *Por la cual se dictan disposiciones en materia de promoción y protección del derecho a la participación democrática.* 6 de julio 2015.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=65335#:~:text=La%20presente%20ley%20regula%20la,democr%C3%A1tica%20de%20las%20organizaciones%20civiles>.

- Limón-Domínguez, D. (2019). *Ecociudadanía. Retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible*. Barcelona: *Octaedro*.
<https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/materiales/ecociudadania-retos-educacion-ambiental-objetivos-desarrollo-sostenible.aspx>
- Llorens, F. R. (2014). Sobre la extensión de la jornada escolar en Uruguay: ocho supuestos de la política educativa en debate. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 44(2), 13-38
Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27031268002.pdf>
- López Abella, L. M. (2020). Flexibilidad curricular en la formación del profesional de la educación física. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 194-201.
- Lustig, N., Arias, O., y Rigolini, J. (2001). Reducción de la pobreza y crecimiento económico: *la doble casualidad*.
- Machuca Huamán, L. M. (2021). Resiliencia y proyecto de vida en adolescentes. *Repositorio UPAGU*.
- Mccowan, T. (2013) *Education as a human right: principles for a universal entitlement to learning*. London: *Bloomsbury*.
- Magisterio TV. (22 de octubre de 2020). Jornada Internacional de Formación Docente I Videoconferencia # 79 [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/2bBHD1w9VCw>
- Martinic S.(2015). *Revista Brasileira de Educação*, vol. 20, núm. 61, abril-junio, 2015, pp. 479-499. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/275/27538407010.pdf>
- Matković, T., Dobrotić, I., & Baran, J. (2019). What's Kindergarten Got to Do with It? Access to Early Childhood Education and Care and Reproduction of Social Inequalities in Regular Education: *Analysis of PISA and TIMSS Data*. *Revija za sociologiju*, 49(1), 7-35.
- Menárguez, A. (11 de junio de 2018). El éxito del modelo educativo en Canadá, donde los profesores no se eligen en oposiciones. *El País*, España.
https://elpais.com/economia/2018/05/28/actualidad/1527526183_441482.html
- Mendoza, J. (2017). La plasticidad cerebral en el proceso de aprendizaje.
https://www.researchgate.net/publication/323127189_LA_PLASTICIDAD_CEREBRAL_EN_EL_PROCESO_DE_APRENDIZAJE
- Minakata, A (2009). Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela. Notas para un campo en construcción. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (32),1-21. ISSN: 1665-109X.
Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99812141008>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Una apuesta por la intersectorialidad en educación.
<https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/378961:Una-apuesta-intersectorial-por-la-Educacion-Preescolar-en-el-marco-de-la-atencion-integral>
- Ministerio de Educación Nacional (2018). La calidad: esencia de la educación en las aulas de clase.
<https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/373629:La-calidad-esencia-de-la-educacion-en-las-aulas-de-clase#:~:text=La%20calidad%20educativa%20es%20la,e%20incluyente%20en%20la%20sociedad.&text=Bogotá%20D.C.%203%20de%20agosto%20de%202018.>

- Ministerio de Educación Nacional (2020). El Gobierno le apuesta a la doble titulación. *MEN* <https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Especiales-Prensa/391844:El-Gobierno-le-apuesta-a-la-doble-titulacion#:~:text=Con%20el%20programa%20de%20%22Doble,posteriormente%20vincularse%20a%20una%20de>
- Ministerio de Educación Nacional. Currículo. (30 de mayo de 2022). <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-79413.html#:~:text=Curr%C3%ADculo%20es%20el%20conjunto%20de,las%20pol%C3%ADticas%20y%20llevar%20a>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2019). *L'état de l'École* [El estado de la Escuela]. París, Francia. <https://www.education.gouv.fr/l-etat-de-l-ecole-2019-11246>
- Ministerio de Educación de Ecuador (2008). *Sistema Nacional de Evaluación y Rendición Social de Cuentas*. Quito, Ecuador. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Rendicion_20081.pdf
- Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (2019). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2019*. Madrid, España. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/sistema-estatal.html>
- Moscoso Sánchez, D. J. (2005). La construcción social y cultural del liderazgo en el deporte. *Apunts. Educació física i esports*.
- Muñoz, V., & Sotelo, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 16, Núm. 1. p 107-124. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Educar+para+la+resiliencia.+Un+cambio+de+mirada+en+la+prevención+de+situaciones+de+riesgo+social&btnG=
- Nanne, I., Bonilla, A., Chévez, C., De la Cruz, A., Guzmán, L., Paz, C., y Zúñiga, S. (2022). Buenas prácticas de atención y educación en la primera infancia en Centroamérica y República Dominicana. *Revista Espiga*, 21(43), 26-74. Recuperado a partir de <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/espiga/article/view/4141>
- Neira, I. (2007). Capital humano y desarrollo económico mundial: Modelos econométricos y perspectivas. *Estudios Económicos de Desarrollo Internacional*, Julio-Diciembre Vol. (7) No. (002), pp 53-80. <https://www.redalyc.org/pdf/165/16570203.pdf>
- Núñez, C., Barzotto, V., y Tobón, S. (2018). Prácticas docentes y transformación de las aulas. *Rutas de investigación educativa en Brasil, Colombia y México*. <https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/6200/practicas%20%20docentes.pdf?sequence=4>
- Nussbaum, M. (2003). Capabilities as Fundamental Entitlements: Sen and Social Justice [Capacidades como derechos fundamentales: Sen y la Justicia Social]. *Feminist Economics* 33. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1354570022000077926>
- OCDE. (2016). Education in Colombia [Educación en Colombia] 2016. *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)*, París. (ISBN 9789264250598/<http://dx.doi.org/10.1787/9789264250604-en>

- OCDE (2019), Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018 [Proporcionando educación y cuidado de la primera infancia de calidad: resultados de la encuesta Starting Strong 2018], TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/301005d1-en>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). Objetivos y metas de desarrollo sostenible – *PNUD. Desarrollo Sostenible*.
- ONU. (1948). Asamblea General, *Declaración Universal de Derechos Humanos*, 217 A (III), <https://www.refworld.org.es/docid/47a080e32.html>
- ONU. (1976). Asamblea General, *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966*, Naciones Unidas, Serie de Tratados, vol. 993, p. 3. <https://www.refworld.org.es/docid/4c0f50bc2.html>
- ONU. (1989) Asamblea General, *Convención sobre los Derechos del Niño*, 20 Noviembre 1989, Naciones Unidas, Serie de Tratados, vol. 1577, p. 3, <https://www.refworld.org.es/docid/50ac92492.html>
- ONU. (2020). No más guerra: la educación puede promover una coexistencia pacífica. *Impacto Académico* <https://www.un.org/es/impacto-academico/no-más-guerra-la-educación-puede-promover-una-coexistencia-pacífica>
- Ortega, F. (1991). La profesión de maestro. *Ministerio de Educación.*, (Vol. 58).
- Ospina Rave, B. E. (2008). La educación como escenario para el desarrollo humano. *Investigación y educación en enfermería*, 26(2), 12-15.
- Páez Martínez, R. M. (2015). Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente. *Universidad de la Salle*.
- Parra J. (2021) Centro de Innovación Ciudad Maestra - Procedimiento para la Conformación del Comité Académico de los Centros de Innovación. *Convenio SED-IDEP. Sitio oficial Center for Educational Innovation*. <https://the-cei.org/>
- Parsons, H. (1959), Reason, affect, and value [Razón, afecto y valor]. *Educational Theory*, 9: 65-126. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1959.tb01251.x>
- Parsons, T. (2017). The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society [La clase escolar como Sistema social: algunas de sus funciones en la Sociedad estadounidense]. Exploring Education an Introduction to the Foundations of Education. *New York: Routledge*. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315408545-9/school-class-social-system-functions-american-society-talcott-parsons>
- Peña, M. (2022). La autonomía y el mejoramiento de la calidad educativa. Repensar la educación. *Bogotá: Ariel*. https://www.libreriacasatomada.com/libro/repensar-la-educacion_61831
- Peñaherrera, M.S. (2008). Programa E-Culturas: diseño, aplicación y evaluación de un programa de educación intercultural. Tesis doctoral. Universidad de Jaén. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=130978>
- Peppler-Barry, U., & Fiske, E. B. (2000). Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000: informe final. Francia: *UNESCO*.

- Pereira, S., Fillol, J., & Moura, P. (2019). Young people learning from digital media outside of school: The informal meets the formal. [El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales fuera de la escuela: De lo informal a lo formal]. *Comunicar*, 58, 41-50. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-04>
- Pérez Tornero, J. M. (2016). Ideas para aprender a aprender: manual de innovación educativa y tecnología. *Editorial UOC*.
- Perines, H. (2020). La formación en investigación educativa de los futuros profesores. *Formación universitaria*, 13(4), 139-152. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400139>
- Peters, S. (2019). Educación y desigualdades sociales en América Latina: los límites de las reformas educativas del inicio del siglo XXI. https://www.academia.edu/42382058/Educaci%C3%B3n_y_desigualdades_sociales_en_Am%C3%A9rica_Latina_los_l%C3%ADmites_de_las_reformas_educativas_del_inicio_del_siglo_XXI
- Pinzón Benavides, I. (2019). Diagnóstico psicosocial del Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (PEAMA Sumapaz) de la Universidad Nacional de Colombia.
- Plata, L. A. (2007). Currículo y pertinencia en la educación superior. COOP. *EDITORIAL MAGISTERIO*.
- PNUD. (2015). Misión Calidad para la Equidad. *Secretaría de Educación*. <https://www.co.undp.org/content/colombia/es/home/presscenter/articles/2014/03/11/avanza-mision-calidad-para-la-equidad-.html#:~:text=Misi%C3%B3n%20Calidad%20para%20la%20Equidad%2C%20la%20gran%20apuesta%20del%20PNUD,m%C3%A1s%20equitativa%2C%20incluyente%20y%20competitiva>.
- PNUD. (2021). Estrategia de Educación Media y Superior Incluyente, Flexible y Diversa. *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*.
- Pontón, B. C. (2003). La descentralización de los sistemas educativos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(18), 283-290.
- Porter, G.L. y Stone, J.A. (2000). Les sis estratègies clau per al suport de la inclusió a l'escola i a la classe. 5es, Jornades Tècniques d'Educació Especial. Barcelona: APPS. <https://raco.cat/index.php/Suports/article/view/102032>
- Prosperidad Social (S.F.). Habilidades para la vida. Prosperidad social. Sitio web. <http://hvp.prosperidadsocial.gov.co/>
- Radic, J. (2017). Sistema de evaluación y mejora de la calidad educativa. La experiencia de la red de la federación latinoamericana de colegios jesuitas (Flacsi). *Tesis doctoral de la Universidad Autónoma de Madrid*. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/680578/radic_henrici_jorge_antonio.pdf?sequence=1
- Rawls, J. (2005). A theory of justice [Una Teoría sobre la Justicia]. *Belknap Press*. https://books.google.com.co/books/about/A_Theory_of_Justice.html?id=vcVEPc30ut0C&redir_esc=y
- Reimers, F. (Ed.) (2021). [Primary and secondary education during Covid-19](#). Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic [Educación primaria y secundaria durante el Covid-19].

- Interrupciones de las oportunidades educativas durante una pandemia]. 475 páginas. Springer International Publishing. ISBN: 978-3-030-81499-1. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4>
- Resolución 29452 de 2017. [Ministerio de Educación Nacional]. *Por la cual se expiden los Lineamientos Técnicos -Administrativos, los Estándares y las Condiciones Mínimas del Programa de Alimentación Escolar -PAE y se derogan las disposiciones anteriores*. 29 de diciembre de 2017.
- Resolución 685 de 2018. [Secretaría Distrital de Educación]. *Por la cual se reglamenta el Programa de Alimentación Escolar (PAE) del Distrito Capital*. Abril 19 de 2018.
- Resolución 1913 de 2021. [Ministerio de Salud y Protección Social]. *Por la cual se prorroga la emergencia sanitaria por el coronavirus COVID-19, declarada mediante Resolución 385 de 2020*, prorrogada por las Resoluciones 844, 1462, 2230 de 2020 y 222, 738 y 1315 de 2021. 25 NOV 2021.
- Ricoeur, P. (2006). Caminos del reconocimiento: tres ensayos, traducción de Agustín Neira, Madrid: Fondo de Cultura Económica. <https://mercaba.org/SANLUIS/Filosofia/autores/Contemporánea/Ricoeur/Caminos%20del%20reconocimiento.pdf>
- Rincón Soto, I., Kerguelén, J., Contreras Correa, G., & Vanegas Buelvas, N. (2021). La sinergia del conocimiento y la empresa. Educación, innovación y emprendimiento perspectiva de la neuroeconomía, crecimiento y desarrollo. Conocimiento Global, 6(S1), 233-252. <http://conocimientoglobal.org/revista/index.php/cglobal/article/view/150>
- Sacristán, J. G. (2000). El sentido y las condiciones de la autonomía profesional de los docentes. *Revista Educación y Pedagogía*, 12(28), 9-24.
- Sánchez, L. (2009). La identidad del docente, una cuestión de vocación, un compromiso social o un reto constante ante la vida. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 2(2), 13-18. <https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058716001.pdf>
- Sánchez-Teruel, D. (2009). Actualización en inteligencia emocional. Madrid. Editorial CEP. https://www.researchgate.net/profile/David-Sanchez-Teruel/publication/230600942_ACTUALIZACION_EN_INTELIGENCIA_EMOCIONAL/links/09e4150327d422a4b9000000/ACTUALIZACION-EN-INTELIGENCIA-EMOCIONAL.pdf
- Sánchez, D., & Robles, M. (2014). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *REOP - Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230794003.pdf>
- Sarmiento G. A., (2002). Desarrollo, diversidad y equidad en el siglo XXI. *Revista de Economía Institucional*, Vol.4 No.7. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-59962002000200005
- Sarmiento Santana, M. (2007). La enseñanza de las matemáticas y las Ntic. Una estrategia de formación permanente. *Universitat Rovira i Virgili.*, Cap, 2, 30-172.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning [Investigación sobre la eficacia escolar y el desarrollo de indicadores de proceso de la función escolar]. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), pp. 61-80. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0924345900010106>

- Schoeps, K., Tamarit, A., De la Barrera, U., & Barrón, R. G. (2019). Effects of emotional skills training to prevent burnout syndrome in schoolteachers. *Ansiedad y Estrés*, 25(1), 7-13
- Secretaría Distrital de Planeación. (2017). Guía para la formulación, implementación y evaluación de políticas públicas Distritales. Bogotá, D.C. <https://www.sdp.gov.co/gestion-socioeconomica/politicas-sectoriales/guia-de-politica-publica>
- SED. (2021). Misión de educadores y Sabiduría Ciudadana. <https://misioneducadores.educacionbogota.edu.co/resultados>
- SED. (2022). Acta Un Millón de Ideas por la Educación de Bogotá. Bogotá, D.C. *Secretaria de Educación del Distrito. Bogotá. D.C.*
- SED. (2022). Informe de Insuficiencia y Limitaciones para 2022. Oficina Asesora de Planeación: *Dirección de Cobertura y Dirección de Talento Humano.*
- Sen, A. (1998). Capital humano y capacidad humana. *Cuadernos de economía (Santafé de Bogotá)*, 17(29), 67-72. recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4934956>
- Sen, A. (1999). El futuro del Estado de Bienestar. *La factoría*, 8, 1-13.
- Sen, A. (2000). Desarrollo y Libertad. Buenos Aires: Planeta. <https://libgen.rocks/ads.php?md5=E2E355DA39A681B7BF7B2B0B7884C112>
- Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. México D.F.: Gaceta Ecológica, núm. 55, 2000, pp. 14-20. <https://www.redalyc.org/pdf/539/53905501.pdf>
- Sen, A. (2010). La idea de la justicia. Taurus. <https://eds.p.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=4&sid=28cf8bad-e181-4ec1-8bfe-a97ff4d97ede%40redis&bdata=Jmxhbm9ZXMmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZQ%3d%3d#AN=unc.000666507&db=cat01725a>
- Sentencia T-743/13. *Corte suprema de Justicia*. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/t-743-13.htm>
- Simon, P., Claveria, S., Garcia, G., Lopez, A., & Torre, M. (2020). INFORME JUVENTUD EN ESPAÑA 2020. *Ministerio de derechos sociales y Agenda 2030*. http://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2021/03/informe_juventud_espana_2020.pdf
- Sobrinho, J. (2004). Autonomía y evaluación. Reencuentro. https://www.researchgate.net/publication/26625412_Autonomia_y_evaluacion
- Soto, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 3(1), 0. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44730104>
- Stabback, P. (2016). ¿Qué hace a un currículo de calidad? *OIE-UNESCO*.
- Stiglitz, J. (2015). Leaders and followers: Perspectives on the Nordic model and the economics of innovation [Líderes y seguidores: perspectivas sobre el modelo nórdico y la economía de la innovación]. *Journal of Public Economics*, 127, 3-16.

- Tapella, E. (2007) El mapeo de Actores Claves, documento de trabajo del proyecto *Efectos de la biodiversidad funcional sobre procesos ecosistémicos, servicios ecosistémicos y sustentabilidad en las Américas: un abordaje interdisciplinario*. Universidad Nacional de Córdoba, Inter-American Institute for Global Change Research (IAI).
<https://planificacionsocialunsj.files.wordpress.com/2011/09/quc3a9-es-el-mapeode-actores-tapella1.pdf>
- Terigi, F. (2010). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. *Serie Documentos*, 50.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del Derecho a la educación (Vol. 40). México D.F.: Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos IIDH.
<http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>
- Torres, P., García, Y., Lorenzo, R. y Bauza, B. (2010). La función de mejora de la evaluación educativa en Cuba. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(1), 1-9.
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/3779Torres.pdf>
- Torres, J. C. (2019). Hábitos de vida saludable como indicador de desarrollo personal y social: discursos y prácticas en escuelas. *Calidad en la educación*, (50), 357-392.
- Unesco. (1996). La repetición escolar en la enseñanza primaria: una perspectiva global. *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia*. Suiza, Geneva: IBE, 1996 [4644].
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149393_spa
- Unesco. (2003). Proyecto de Indicadores Educativos. PRIE 2000-2003. *Cumbre de las Américas*.
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-101941_archivo_pdf.pdf
- Unesco, (2011). Alfabetización mediática e informacional: curriculum para profesores. ISBN: E978-959-18-0787-8.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>
- Unesco, (2012). Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina. 0000218849
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000218849>
- Unesco, (2015). El Futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?. ED.2015/WS/23. ED/0457. 0000242996.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa
- Unesco. (2020). Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales, Nueva York, abril de 2019. ISBN: 978-92-806-5045-7. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf>
- Unesco. (2020). Convención Mundial sobre el Reconocimiento de las Cualificaciones relativas a la Educación Superior (París, 25 de noviembre de 2019).
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372970_spa
- Unesco. (2022). Development of digital skills in vocational training, 2022.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380899?posInSet=28&queryId=e68c8469-e795-48cb-8370-327ed1557913>

- Unicef. (2019). Un mundo listo para aprender: dar prioridad a la educación de calidad en la primera infancia, Nueva York, abril de 2019. ISBN: 978-92-806-5045-7. <https://www.unicef.org/media/56571/file/Un-mundo-preparado-para-aprender-2019.pdf>
- Unicef. (2020). EDUCACIÓN EN PAUSA: Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19. Panamá, noviembre de 2020. ISBN: 978-92-806-5184-3. <https://www.unicef.org/lac/media/18251/file/Educacion-en-pausa-web-1107.pdf>
- Unicef. (2020). Defining Quality in Education [Definiendo Calidad en la Educación] *The International Working Group on Education Florence, Italy*. Junio. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNICEF_Defining_Quality_Education_2000.PDF
- Unicef (2020). Educación en Pusa: una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19. Noviembre de 2020. ISBN: 978-92-806-5184-3. <https://www.unicef.org/lac/media/18251/file/Educacion-en-pausa-web-1107.pdf>
- Unicef, (2022). Trayectorias Educativas. *Unicef: para cada infancia, Colombia*. <https://www.unicef.org/colombia/trayectorias-educativas>
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2020). Quiénes somos – historia <https://www.udistrital.edu.co/nuestra-universidad/quienes-somos/historia>
- Universidad Nacional de Colombia (2020). Quinto informe. Convenio interadministrativo No. CO1.PCCNTR.1738443. Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana-SED - *Grupo de Investigación Tecnología para la Educación y la Innovación – GITEI. UNAL*.
- Valdebenito, M. J. (2021). Estado del Arte de la Educación Media Técnico Profesional en Latinoamérica. Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en; <https://biblioteca.isfodosu.edu.do/opac-tmpl/files/tc/ZZZEstadoArteEducacionMediaTecnicoProfesionalLatinoamerica2016-2020.pdf>
- Vallaes, F. (2018). Las diez falacias de la Responsabilidad Social Universitaria. Revista digital de investigación en docencia universitaria, 12(1), 34-58. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-25162018000100004
- Velez, C. M. (2009). Organización del Sistema Educativo; Conceptos Generales de la Educación Prescolar, Básica y Media. *Codesocial*.: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-205294_archivo_pdf.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1), 0. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711102.pdf>
- Villa, L. (2016). Educación superior, movilidad social y desigualdades interdependientes. *Universidades*, (68), 51-64.]. ISSN: 0041-8935. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37346303006>
- Villarreal González, M. E. (2010). Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa para adolescentes: manejo del estrés, resolución de problemas, autoestima, asertividad, proyecto de vida y administración del tiempo libre. *Universidad autónoma de nuevo león*.
- Vygotsky, L. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo

- Walker, S., Chang, S., Powell, C., y Grantham-McGregor, S. (2005) Effects of early childhood psychosocial stimulation and nutritional supplementation on cognition and education in growth-stunted Jamaican children: prospective cohort study. *Lancet*. 2005 Nov 19;366(9499):1804-7. doi: 10.1016/S0140-6736(05)67574-5. PMID: 16298218
- Young, M. (1961). The rise of the meritocracy [El auge de la meritocracia]. 1870-2033. *Gran Bretaña: Penguinbooks*.
https://kuangaliablog.files.wordpress.com/2017/04/michael_young_the_rise_of_the_meritocracy_classbookfi.pdf