

REVISTA DE

EDUCACIÓN 2023

COMUNIDAD DE OBSERVATORIOS Y CENTROS DE PENSAMIENTO

AUTORES Y CRÉDITOS

Mauricio Alexander Moreno Cano

José Alfredo Aparicio

Jorge Valencia

Ómar David Garzón Ospina

Juan Diego Hernández Albarracín

María Daniela Ramírez Lindarte

Antonio José Bravo Valero

César Augusto Sabas

Alexander Cadavid

Claudia Ballesteros

Jaime Andrés Ramírez España

Alexander Hernández Valencia

Andrea Escobar Vilá

Diego Sánchez

Juan Camilo Escandón

Belky Rios



CONTENIDO



Algunos retos en educación inicial y primera infancia para los futuros gobernantes del departamento de Risaralda

Por: Mauricio Alexander Moreno Cano



Educación Universitaria en Colombia: ¿Acreditación es sinónimo de calidad?

Por: José Alfredo Aparicio y Jorge Valencia



Intervenciones educativas en instituciones oficiales en Cali

Por: Juliána Ruíz Patiño y Angélica Contreras Observatorio de Realidades Educativas - Universidad ICESI



Un llamado a la igualdad educativa en Colombia

Por: Ómar David Garzón Ospina



Imaginarios y perspectivas de la educación para el desarrollo: productos objetivados de una subjetividad compartida socialmente entre las comunidades indígenas Barí y U'wa

Por: Juan Diego Hernández Albarracín, María Daniela Ramírez Lindarte y Antonio José Brauo Valero



Escuchando las voces de los protagonistas: Propuestas para la transformación de la educación básica desde la perspectiva de los estudiantes

Por: César Augusto Sabas, Alexander Cadauid y Claudia Ballesteros



La educación superior, la vida universitaria y su efecto en las economías subyacentes en Colombia

Por: Jaime Andrés Ramírez España y Alexander Hernández Valencia



De la evidencia a la acción: herramientas para la toma de decisiones en educación

Por: Fundación Empresarios por la Educación

ALGUNOS RETOS EN EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMERA INFANCIA PARA LOS FUTUROS GOBERNANTES DEL DEPARTAMENTO DE RISARALDA



Mauricio Alexander Moreno Cano
Comisión Educación Inicial y Primera
Infancia Sociedad en Movimiento
Areandina- Pereira

Sociedad en Movimiento y su red de aliados se trazó como tarea, con miras a las elecciones de los futuros Gobernantes del departamento de Risaralda, generar un conversatorio denominado “Reimaginar la Educación desde los territorios”. Con

ese objetivo sobre la mesa, preparó un documento técnico que entregó previamente a los candidatos, con el fin de aterrizar una serie de retos que deberían enfrentar en caso de ser elegidos. Dicha tarea inició contextualizando el concepto de niñez según lo establecido por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) el 20 de noviembre de 1989, cuando se aprueba, bajo la figura de tratado, la Convención sobre los Derechos del Niño, la cual marcó un momento

histórico por el reconocimiento de las niñas y niños como sujetos de derechos y, particularmente, por establecer el superior interés de la niñez como eje central de dichos derechos (ONU,1990). Así mismo, se retomaron elementos de la Primera Cumbre Mundial en favor de la Infancia, celebrada en Nueva York el 30 de septiembre de 1990, por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, donde se proclamó la Declaración mundial sobre la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño; en este documento, se identificaron los problemas relevantes que afectan la niñez, las posibilidades de afrontamiento de los mismos, y una ruta de tareas y compromisos concretos para su solución (UNICEF, 2009).

En este mismo sentido, se hizo mención en dicho documento de cómo el Banco Mundial, en el año 2000, materializó la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia, la cual puso sobre el tapete los beneficios y desafíos de invertir en el desarrollo temprano de los niños y niñas. Este evento, con un enfoque marcadamente científico, ratificó la importancia de la estimulación temprana en el desarrollo físico, cognitivo, social, emocional y afectivo de las niñas y los niños, otorgando un papel fundamental a la adecuada alimentación, la responsabilidad de asegurar las conexiones neuronales necesarias para un desarrollo cognitivo adecuado, así como a la estimulación a través de un ambiente protector, marcado por la crianza y el cuidado, como garantía para un desarrollo escolar exitoso, lo que a su vez permite generar las competencias necesarias para desenvolverse en un mundo globalizado (Young, 2000).

De igual manera, se les recordó cómo el Congreso Mundial sobre la Educación de

la Primera Infancia, celebrado en 2011 en Puebla-México, por la Organización de Estados Americanos (OEA), se expresó la importancia de establecer una estrategia global para el desarrollo temprano de la primera Infancia a través de la atención integral. En dicho congreso, se presentó evidencia económica suficiente para determinar que las tasas de retorno de la inversión en capital humano son mayores, cuando se invierte en programas que impacten esta primera etapa de la vida (Carneiro y Heckman,2003).

Estos diversos esfuerzos en diferentes escenarios internacionales contribuyeron a la construcción de un marco normativo y una ruta de acción para hacer frente a los desafíos que impone garantizar un desarrollo integral de la niñez. Para el caso de nuestro país, es a partir de la Constitución Política de 1991 y, específicamente, el artículo 44, que se da protagonismo a la garantía de los derechos fundamentales de las niñas y niños, para, posteriormente, mediante la Ley 1098 del 2006, conocida como el Código de Infancia y Adolescencia, sentar las bases para garantizar el pleno y armonioso desarrollo de la niñez en comunidad y en familia, y señaló, a su vez, la necesidad de definir una política prioritaria y diferencial sobre los temas de infancia y adolescencia. En el año 2007, el Consejo Nacional de Política Económica Social (Conpes) aprobó la Política Pública Nacional de Primera Infancia -Colombia por la primera infancia-, en la que estableció como objetivo “Promover el desarrollo integral de los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años de edad; respondiendo a sus necesidades y características específicas, y contribuyendo así al logro de la equidad e inclusión social en Colombia” (Conpes 109, 2007, p. 26).





Ahora bien, la necesidad, en ese entonces, de actualizar y profundizar en dicha política, con el fin de poder acompañar a los entes territoriales en la ejecución de la misma, desembocó en formulación de la estrategia “De Cero a Siempre” (Ley 1804 de 2016), la cual se concentró en garantizar un desarrollo integral de la primera infancia a través de la atención universal, con articulación de los planes de desarrollo territorial, garantizando así la sostenibilidad financiera de todas las intervenciones. Uno de los tantos objetivos que contempla esta estrategia consiste en sensibilizar y movilizar a toda la sociedad con el propósito de transformar las concepciones y formas de relación con las niñas y los niños. En ese ejercicio de movilización, particularmente, Sociedad en Movimiento y su red institucional ha venido realizando, a través de la Comisión No. 3 Educación Inicial / Primera Infancia, la revisión de informes y documentos técnicos, a fin de vislumbrar futuros retos para la nueva administración departamental. Efectivamente, el departamento de Risaralda goza de una política pública de Primera Infancia, Infancia, Adolescencia y familia «Risaralda Crece “2017-2027”», así como un Plan Regional de Educación del eje cafetero “Aprender a Desaprender”. Estos planes proveen las herramientas suficientes para garantizar esa atención integral a la primera infancia. Es a partir de la lectura de estos referentes técnicos que se ubicaron los indicadores de relevancia, para plantear los siguientes retos a la futura administración departamental.

01.

RETO DE NUTRICIÓN

Según el Informe Integral de Monitoreo Regional Risaralda para el primer trimestre del año 2023, elaborado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familia ICBF,

el porcentaje de niñas y niños menores de 5 años que ingresan con riesgo de desnutrición aguda, representados en el indicador peso y talla, que logran mejorar su estado nutricional es tan solo del 49.5%.

Esta situación llevó al departamento a ocupar el último lugar entre los 29 departamentos evaluados en dicho monitoreo. Se debe tener en cuenta que el estado nutricional es un factor determinante para el desarrollo integral de la primera infancia y, por ende, para favorecer la educación inicial y, por supuesto, los resultados de aprendizaje (ICBF,2023). Este diagnóstico posibilitó que se plantearan interrogantes tales como **¿cuál sería la estrategia aunada con el ICBF para hacer frente a este factor crítico en el departamento? y, dado que la estadística respecto a este mismo factor en vigencias anteriores también ha sido desfavorable, ¿cuál sería el componente diferencial de dicha estrategia, con respecto a las anteriores?**

02.

RETO DE CUIDADO Y CRIANZA

El boletín técnico de la Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH) para el primer trimestre (enero – marzo 2023), elaborada por el Departamento Nacional de Estadísticas (DANE), arrojó una tasa de trabajo en condiciones de informalidad del 45,7% para el área metropolitana (Pereira, Dosquebradas y La Virginia). Aunque este indicador está por debajo del nivel nacional (58,2%), sigue siendo el más alto en el Eje Cafetero (DANE,2023). Ahora bien, la preocupación frente a este indicador radica en que el empleado informal busca su sustento durante extensas jornadas de trabajo, que incluyen los fines de semana, situación que lo obliga a permanecer durante gran parte del tiempo por fuera de su hogar. Esta situación, a la postre, terminará afectando el desarrollo de las niñas y los niños durante esos primeros años de vida, pues los padres no tendrán tiempo suficiente para acompañarlos en su desarrollo ni para contribuir a complementar su formación escolar.

Esta situación afecta el desarrollo de los niños, como lo muestran diversos estudios, entre los que se encuentran, por ejemplo, los desarrollados por Unicef, los cuales afirman que la velocidad del desarrollo cerebral durante los primeros tres años de vida no vuelve a presentarse nunca durante el resto de la vida, pues se efectúan durante este periodo, entre 700 y 1000 conexiones neuronales por segundo (neuroplasticidad). Sin embargo, esta favorable situación depende, en gran medida, de la interacción con sus padres o cuidadores; por tanto, a mayor

contacto con ellos, mayor garantía de un mejoramiento cognitivo y, por ende, del favorecimiento en los resultados de aprendizaje (UNICEF, 2017). Este reto se planteó a través de las siguientes preguntas: **¿cómo garantizar el tiempo necesario para el cuidado y la crianza de las niñas y niños por parte de sus padres y/o cuidadores en procura de mejorar sus condiciones de desarrollo? y ¿cómo evitar la disyuntiva entre buscar un ingreso mínimo de subsistencia y/o dedicar el tiempo adecuado para acompañar e interactuar en favor del desarrollo de las y los niños durante sus primeros años de vida?**

03.

RETO DESERCIÓN ESCOLAR

El Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Javeriana (LEE) realizó un análisis estadístico que destaca que, en el año 2020, 22.000 niñas y niños colombianos dejaron de recibir educación preescolar como consecuencia de la pandemia, debido al cierre de jardines infantiles y algunos centros de atención a la primera infancia. Esto representó que muchas de las y los niños no retornaran a estos centros, por lo que vieron afectado su proceso de aprendizaje y desarrollo integral, pues los niños en la primera infancia no estaban en condiciones de recibir atención virtual. Dicha situación fue ratificada posteriormente por el DANE al reportar una disminución del 8.5% en las matrículas de preescolar al efectuar un comparativo entre los años 2020 y 2021. Esto evidencia la existencia de una brecha de aprendizaje para las niñas y los niños que dejaron de recibir esta importante formación inicial (LEE, 2023).

Adicionalmente, la crisis desencadenada por la pandemia de COVID-19 ratificó la crisis en el sector educativo que aumentó el riesgo de que los niños crecieran en condiciones que no son óptimas para promover un desarrollo saludable. La suspensión de las clases presenciales generó retrocesos en el proceso de aprendizaje y aumentó el riesgo de abandono escolar, especialmente, de los niños y niñas de los hogares más vulnerables del departamento, lo que conllevó el aumento de la desigualdad en el territorio. Si bien este momento fue un síntoma para vislumbrar las dificultades






que el departamento presenta en relación con la educación inicial implementada por las Entidades Territoriales Certificadas en las instituciones educativas del Departamento, también es una oportunidad de mejora de repensar el aquí y el ahora que permitan hacer cambios para los niños-niñas de las nuevas generaciones. Ampliar el acceso a un aprendizaje temprano y de calidad forjará adultos con más habilidades para un mercado laboral cada vez más desafiante. Las preguntas que se realizaron respecto a este reto se concentraron en ¿cuál sería la estrategia a desarrollar para reducir esa brecha que se generó en las y los estudiantes que dejaron de recibir esta educación inicial debido al trabajo informal de los padres y a la pandemia de COVID-19?

Las reflexiones presentadas por los candidatos a la gobernación del departamento de Risaralda respecto a los retos planteados y, por ende, a los interrogantes compartidos permitieron conocer, de primera mano, sus propuestas de gobierno. Aunque es prematuro evaluar su real impacto, nos queda como valor agregado en este ejercicio que la academia y, particularmente, las instituciones de educación superior con sede en el departamento están generando espacios de revisión y diálogo permanente frente a las temáticas que afectan directamente a la primera infancia y a la educación inicial, todo esto bajo el acompañamiento permanente y asesoría de Sociedad en Movimiento. Por otra parte, se ofreció a los diferentes candidatos, en caso de ser elegidos, asesoría y acompañamiento en la ejecución de su programa de gobierno en el componente de educación Inicial, con el fin de propiciar, desde los territorios, conversaciones que involucren a la comunidad como garante

en el cumplimiento de sus promesas de campaña.


Si se desea conocer un poco más sobre los compromisos y alcances de Sociedad en Movimiento y su red de aliados, pueden visitar <https://www.sociedadenvivimiento.com/es/>.


REFERENCIAS


-  Carneiro, P; Heckman, J. (2003). "Human capital policy" Nber Working Paper Series, National Bureau of Economic Research, Cambridge. https://www.nber.org/system/files/working_papers/w9495/w9495.pdf
-  Consejo Nacional de Política Económica Social (Conpes, 2007). Política Pública Nacional De Primera Infancia "Colombia Por La Primera Infancia" Consejo Nacional de Política Económica Social. Departamento Nacional de Planeación <https://extranet.who.int/nutrition/gina/sites/default/filesstore/COL%208249%20-%20Politica%20Publica%20Nacional%20de%20la%20Primera%20Infancia.pdf>
-  Departamento Nacional de Estadísticas DANE. (2023). Boletín Técnico Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH) enero – marzo 2023 <https://www.dane.gov.co/files/operaciones/GEIH/bol-GEIHEISS-mar-may2023.pdf>
-  Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF,2009). Estado mundial de la infancia, edición especial. <http://www.iin.oea.org/boletines/especial21/pdf-espanol/Estado-Mundial-de-la-Infancia-edicion-especial.pdf>
-  Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF,2017). Construyendo mejores cerebros: nuevas fronteras en el desarrollo




de la primera Infancia <https://www.childrenandaids.org/sites/default/files/2004/Building%20Better%20Brains.pdf>

 Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2023). Informe Integral de Monitoreo Regional Risaralda, Primer trimestre del año 2023. https://www.icbf.gov.co/system/files/informe_integral_de_monitoreo_regional_risaralda.pdf

 Organización de Estados Americanos (OEA,2011). El compromiso hemisférico por la educación de la primera infancia: avances y desafíos. <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=E56fR17DBGk%3D&tabid=1931>

 Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Javeriana (LEE, 2023). Informe análisis estadístico LEE No. 73 12 de mayo de 2023. <http://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/8102914/INFORME-74-DESERCIÓN-EDU-SUPERIOR2023.pdf>

 Young, M.E (ed). (2002). From Early Child Development to Human Development. Washington. The World Bank. <http://www.iin.oea.org/boletines/especial21/pdf-espanol/Estado-Mundial-de-la-Infancia-edicion-especial.pdf>

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN COLOMBIA:

¿ACREDITACIÓN ES SINÓNIMO DE CALIDAD?



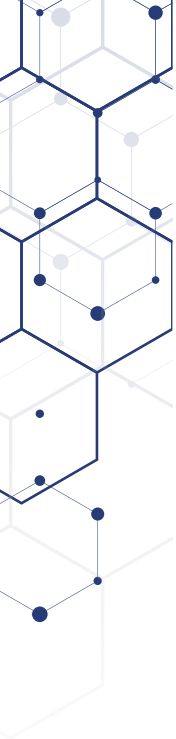
José Alfredo Aparicio
Instituto de Estudios en Educación
Universidad del Norte

Jorge Valencia
Observatorio de Educación
Universidad del Norte

Definir qué es una educación de calidad no es una tarea fácil, ni exenta de tensiones. Para el caso particular de la educación universitaria, el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) caracteriza a las Instituciones (o programas) de calidad, como aquellas que evidencian niveles óptimos en sus capacidades, procesos,

resultados obtenidos e impactos generados. A juicio del CESU¹, la calidad puede ser estimada por medio de procesos de auto y heteroevaluación, que valoran factores y características propios de la formación universitaria tales como la pertinencia y ejecución plena del proyecto educativo institucional o el bienestar e idoneidad de directivos, administrativos,

¹ Consejo Nacional de Acreditación. (2022). Actualización de los aspectos por evaluar para la autoevaluación con fines de acreditación en alta calidad de las instituciones de educación superior. Disponible en www.cna.gov.co/1779/articles-412513_norma.pdf



profesores, egresados y estudiantes. En estos últimos, se evalúan los resultados de aprendizaje alcanzados y sus índices de permanencia y graduación. También, se valora la eficacia de las instituciones en los procesos de gestión y administración, y la suficiencia de los recursos financieros, físicos y tecnológicos necesarios para un óptimo funcionamiento. Las universidades de calidad, además de cumplir con el compromiso de ofrecer una formación de excelencia, deben impactar positivamente en su entorno mediante aportes al desarrollo social, a partir de la innovación y la investigación.

A partir del nivel de cumplimiento de estos factores y características, el Consejo

Nacional de Acreditación (CNA) otorga, o no, a las instituciones y programas, el reconocimiento de la Acreditación de alta calidad. En la Tabla 1, podemos ver una categorización a 2022 del total de las **universidades colombianas** en función de esta variable, del sector al que pertenecen y del número de años continuos que llevan desde que obtuvieron la acreditación.

Podemos observar allí datos positivos como, por ejemplo, que, en nuestro país, **las universidades acreditadas (66%)** duplican a las **no acreditadas (34%)**. En la misma tabla, se puede evidenciar que esta diferencia parece deberse al porcentaje de **universidades privadas con acreditación (73%)**, el cual está muy por encima del de **las públicas acreditadas (56%)**.



TABLA 1

Indicadores de educación universitaria (por número de instituciones)

ACREDITACIÓN	U. PÚBLICAS	U. PRIVADAS	TOTAL
Universidades NO Acreditadas	26	22	48
Universidades Acreditadas	33	60	93
1 a 4 años	16	27	43
5 a 9 años	8	19	27
10 o más años	9	14	23
Total Sector	59	82	141

Fuente: MEN SNIES-OECC Año 2022. Solo se consideran IES con carácter académico, también denominadas Universidades.

Es probable que este mayor porcentaje de universidades privadas acreditadas se haya producido cuando la acreditación se volvió una condición esencial para poder participar en iniciativas de

financiación pública, como las becas Ser pilo paga y Generación E. En el caso de las universidades públicas acreditadas, el indicador actual debería promover en ellas y en los hacedores de políticas públicas

educativas una reflexión sobre las razones por las cuales se presenta un mayor porcentaje de IES acreditadas de alta calidad de carácter privado (Portocarrero et al., 2020) y qué se puede hacer para mejorarlo ¿Están menos interesadas las universidades públicas en acreditarse? ¿Debería considerarse la implementación de mecanismos que estimulen, entre las universidades públicas NO acreditadas, el interés por autoevaluarse y, eventualmente, acreditarse?

Por otra parte, el hecho de que el porcentaje de instituciones acreditadas con menos de 4 años casi duplique al de las otras dos categorías, parece evidenciar que, recientemente, se ha incrementado el interés de algunas universidades por acreditarse o, tal vez, han sido variables exógenas coyunturales (como que la acreditación se haya convertido en una

condición para acceder a convocatorias, la percepción de que cada vez es menos exigente el proceso y, por tanto, más fácil acreditarse, la influencia de la acreditación en los rankings o en la reputación y, por ende, en la matrícula de estudiantes) las que han impulsado el incremento de este subgrupo (González et al., 2021).

Decidimos hacer un segundo análisis de esta caracterización en función del número de estudiantes. En la Tabla 2, podemos observar que la similitud entre el porcentaje de instituciones NO acreditadas públicas (54%) y privadas (56%) que veíamos en la Tabla 1 escondía una gran diferencia entre el número de estudiantes en ellas, pues, en las universidades públicas NO acreditadas, aparecen matriculados 154.130 estudiantes (27%), mientras que, en las privadas NO acreditadas, se reportan 430.064 estudiantes (73%).



TABLA 2

**Matrícula universitaria 2021
(por número de estudiantes)**

ACREDITACIÓN	ESTUDIANTES DE U. PÚBLICAS	ESTUDIANTES DE U. PRIVADAS	TOTAL DE ESTUDIANTES
Universidades NO Acreditadas	154.350	430.064	584.414
Universidades Acreditadas	538.269	444.012	982.281
1 a 4 años	253.551	200.646	454.197
5 a 9 años	147.289	102.937	250.226
10 o más años	137.429	140.429	277.858
Total Sector	692.619	874.076	1.566.695

Fuente: MEN SNIES-OECC Año 2021. Nota: Sólo se incluyen programas con titulación profesional. Cuatro universidades no proporcionaron datos completos de su población en el SNIES, de las cuales dos son públicas y dos son privadas.



En análisis previos llevados a cabo por el Observatorio de Educación del Caribe Colombiano (OECC), de la Universidad del Norte, se evidenció que entre 2007 y 2017 hubo, en nuestro país, un incremento de 11 puntos porcentuales en la matrícula universitaria, el cual se debió, en gran medida, a un aumento de matrícula en el sector privado. Aunque es necesario llevar a cabo una estimación detallada al respecto, es posible suponer que un buen porcentaje de estos nuevos estudiantes en el sector privado se matriculó en instituciones no acreditadas.

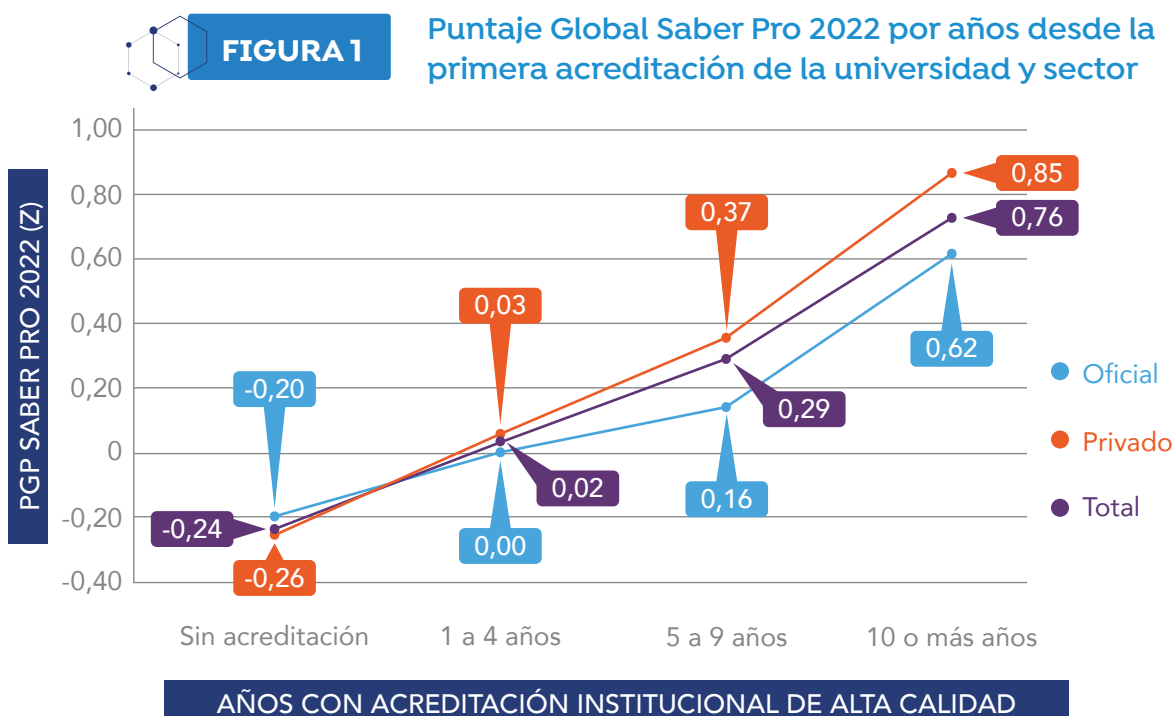
En este punto, es necesario puntualizar que no debería suponerse que todas las universidades sin acreditación son de baja calidad. En nuestro país, la acreditación es un proceso voluntario, por lo cual, puede decirse que son las instituciones no acreditadas aquellas sobre las que no hay evidencias (ni a favor ni en contra) de su calidad, precisamente, por no haber pasado por este proceso público de evaluación. Es decir, no se cuenta con evidencia pública acerca de las estrategias y planes que, desde su visión institucional y misión social, buscan mejorar la eficiencia y eficacia de sus procesos de investigación, docencia y extensión (Portocarrero et al., 2020).

Con el fin de aportar información que enriquezca este análisis, desde el OECC, decidimos buscar otras formas de valorar la calidad de las universidades no acreditadas, y contrastarla con la de las acreditadas. Las dos variables que tomamos como referentes para este análisis fueron los resultados de las Instituciones en la prueba Saber Pro (2022) y el salario promedio de los profesionales egresados de estas universidades.

Como se observa en la Figura 1, encontramos que existe un claro vínculo entre los años de acreditación y los resultados de las universidades en la prueba Saber Pro. Las universidades sin acreditación de alta calidad, **tanto en el sector público como en el privado**, obtuvieron, en la prueba Saber Pro, un puntaje promedio inferior a la media nacional, entre 0,24 y 0,26 desviaciones estándar.

En el otro extremo, las universidades con 10 o más años de acreditación de alta calidad alcanzaron un puntaje global en Saber Pro por encima del promedio nacional, con 0,85 desviaciones estándar en el sector privado y 0,62 desviaciones estándar en el sector público.

Este resultado pareciera validar una clara correlación entre la Acreditación y una medición de la calidad de la formación universitaria, como es el puntaje en la prueba Saber Pro. El hecho de que la tendencia entre universidades públicas y privadas sea similar ayuda a reforzar aún más la idea de que el número de años de acreditación es una variable clave en la progresión de los resultados en Saber Pro.

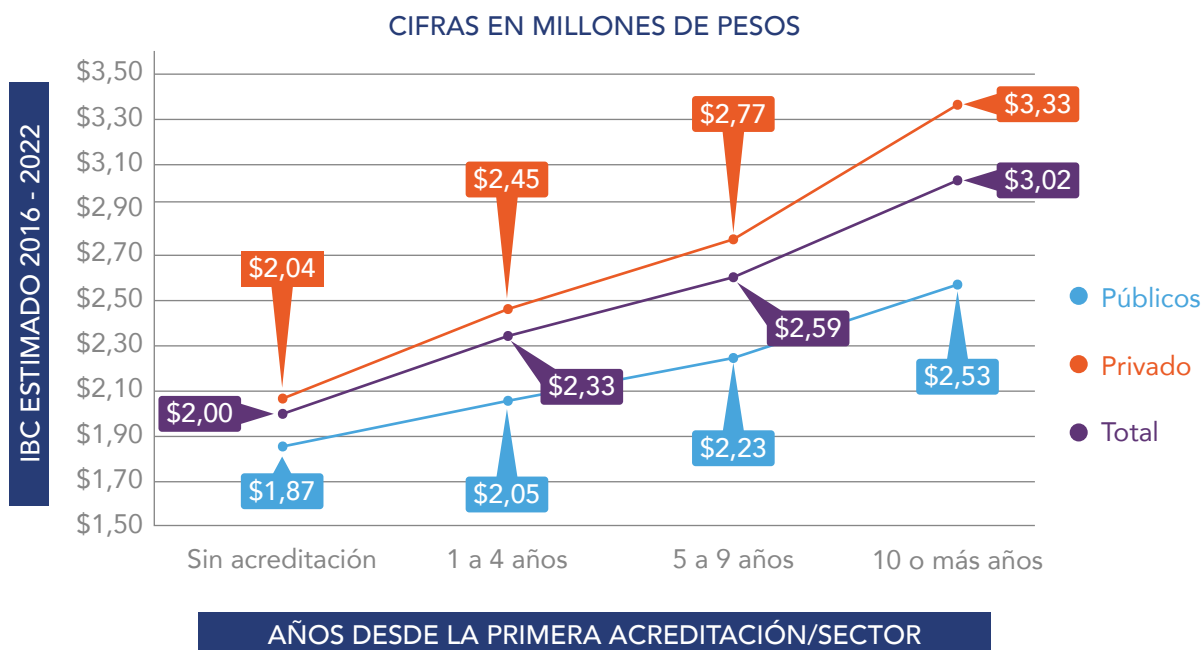


Fuente: ICFES-MEN SNIES. Cálculos OECC

Decidimos también, estudiar, en el mismo grupo de universidades, el salario de sus egresados. Dicho dato se obtuvo del Índice Base de Cotización (IBC), el cual es un indicador utilizado en nuestro país para determinar la cotización a la seguridad social de los trabajadores. Se calcula tomando como referencia el salario base de cotización y es estimado por el Observatorio Laboral de la Educación (OLE) del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

En la Figura 2, se evidencia que este nuevo análisis sigue la misma tendencia observada previamente; es decir, a medida que aumenta el número de años de acreditación, el IBC estimado de los egresados tiende a incrementarse. Los universitarios que se gradúan de universidades sin acreditación de alta

calidad presentan los IBC promedio más bajos, con 2,04 millones en el sector privado y 1,87 millones en el sector público. A medida que se avanza a las categorías de instituciones con más años de acreditación, el IBC también aumenta y alcanza su punto más alto entre los egresados de instituciones con 10 o más años de acreditación. En este grupo, la media del IBC en el sector privado es de 3,33 millones y en el sector público es de 2,53 millones. Igual que en el análisis anterior, el hecho de que la tendencia sea similar en universidades públicas y privadas sirve para confirmar que, más allá de otras variables, el número de años de acreditación parece ser un factor clave, en la progresión de los salarios.

**FIGURA 2****IBC estimado 2016-2021 por años desde la primera acreditación de la universidad y sector**

Fuente MEN-SNIES-OLE. Cálculos OECC

SÍNTESIS

La Acreditación en alta calidad ha sido un proceso voluntario en nuestro país. Por ello, es muy positivo evidenciar que un alto porcentaje de universidades ya están acreditadas. En el caso particular de las universidades privadas, al margen de las razones que las haya motivado a buscar la acreditación, es de aplaudir que el 73% de ellas hayan logrado obtenerla.

No obstante, este buen resultado tiene una contraparte menos alentadora cuando se analiza por número de estudiantes matriculados, pues las

veintidós (22) universidades privadas NO acreditadas, atienden un número de estudiantes similar (430.064) al de las sesenta (60) universidades privadas acreditadas (444.012).

Si bien fue positivo el incremento de la tasa de cobertura que se dio, especialmente, entre 2007 y 2017, el gobierno de aquel entonces debió velar porque este crecimiento fuera aparejado a condiciones de calidad. ¿Sería posible y deseable condicionar a futuro, el cupo de matrícula de las universidades

privadas, al cumplimiento de indicadores de calidad (valorada de maneras diversas) tales como el índice de valor agregado de la institución, su tasa de permanencia y graduación, el índice de inclusión, los programas de apoyo a los estudiantes o la acreditación?

En cuanto a las universidades públicas, se observó un porcentaje considerable de instituciones acreditadas (56%), aunque menor que el de las privadas. Parece deseable que el Estado ponga en marcha mecanismos que incentiven la acreditación de las universidades públicas como, por ejemplo, condicionar el otorgamiento de recursos o las oportunidades de expansión a que las universidades no acreditadas reciban un acompañamiento que les permita ir mejorando sus procesos para, eventualmente, obtener la acreditación. Además, se debería priorizar el acompañamiento a las universidades públicas regionales que están enfrentando mayores dificultades para alcanzar las condiciones mínimas de calidad.

Es claro que lo presentado aquí no implica que existe una relación causal entre la acreditación y la calidad de la formación, pero estos análisis sí aportan evidencias de que existe una relación entre los años que lleva acreditada una universidad, sus resultados en Saber Pro y el salario de los egresados.

Como se evidenció en los datos, las universidades que llevan menos de cuatro años desde su acreditación muestran indicadores que apenas alcanzan la media nacional. Si sumamos el número de estudiantes de universidades no acreditadas, con aquellos en universidades con menos de cuatro años de acreditación, se evidencia que siete de cada diez estudiantes universitarios




(con mayor probabilidad en universidades privadas, no acreditadas) están egresando de instituciones que poco han podido hacer para cambiar el rumbo de sus vidas (al menos en las dos variables estudiadas aquí: sus resultados académicos y sus salarios). A partir de los indicadores de las universidades que llevan más de 10 años de acreditación continua (indistintamente de si son públicas o privadas), queda claro que sería deseable hacer con ellas un estudio de casos para indagar qué tienen en común y poder aproximarnos a una definición concreta del intangible concepto de calidad.

Desde el Observatorio de Educación del Caribe Colombiano, consideramos que la reflexión sobre la educación universitaria, más que enfatizar en las diferencias entre los sectores público y privado, debería centrarse en identificar las variables claves para promover su calidad. También, insistimos en la necesidad de tomar decisiones de política pública basadas en evidencias, pues sólo a través de esta acción deliberada, se lograrán invertir de manera pertinente los limitados recursos de que dispone nuestro país. Es posible lograr un cambio creciente y sostenible en la calidad de la formación universitaria que impacte realmente las oportunidades de desarrollo y de movilidad social de los jóvenes de nuestro país, pero se debería partir de análisis objetivos y no de las orientaciones ideológicas de los gobernantes de turno, sean estos, de derecha, centro o izquierda.





REFERENCIAS

-  Bretaña, R., Chávez, D., Fernández, N. D., Hincapié, N. C., & Bonilla, M. B. V. (2022). Certificación de sistemas de gestión y acreditación de la calidad en la educación superior. *Revista iberoamericana de educación*, 88(1), 67-84.
-  González, C. H., Murillo, G., & García, M. (2021). Efecto de la acreditación institucional de alta calidad sobre la gestión del conocimiento. *Formación universitaria*, 14(2), 155-164.
-  Portocarrero, L., Restrepo, J. & Arias, J. (2020). Evaluación del impacto de la acreditación de alta calidad en las instituciones públicas de educación superior de Colombia. *Formación universitaria*, 13(6), 37-50.

INTERVENCIONES EDUCATIVAS EN INSTITUCIONES OFICIALES EN CALI



Juliana Ruiz Patiño y Angélica Contreras
Observatorio de Realidades Educativas - Universidad ICESI

01.

INTRODUCCIÓN

El sector de la educación en Cali tiene una larga tradición de intervenciones educativas. Además de la acción gubernamental, empresas, fundaciones empresariales y actores no gubernamentales implementan proyectos de intervención en la ciudad.

El Sistema de Información de Iniciativas y Programas en Educación -SIPE- de la Fundación Empresarios por la Educación identificó, para el primer trimestre de 2023, un total de 146 intervenciones educativas financiadas y apoyadas por 33 organizaciones del sector privado, del Ministerio de Educación y de la Secretaría de Santiago de Cali.

A pesar de los esfuerzos e inversiones desde 1960, los resultados no avanzan de la forma esperada, debido a las dificultades en el diseño e implementación de las intervenciones, y a las limitaciones para impactar los



indicadores de calidad educativa. Este panorama genera preocupación entre los actores involucrados (ProPacífico, Fundación Scarpetta Gnecco, United Way Colombia, Secretaría de Educación Distrital, Fundación Carvajal, Fundación Celsia, Fundación Barco, Tecnoquímicas, Eduteka, Fundación Bibliotec, entre otros), que se cuestionan sobre el futuro de los proyectos y las maneras de intervenir para obtener resultados positivos. Además de esto, se identifica la necesidad de abordar algunos vacíos fundamentales en la información disponible:

1. Actores que intervienen y temas que abordan

2. Resultados e impactos de las intervenciones

3. Pertinencia de las intervenciones educativas en los diferentes contextos de ciudad

Al respecto, la literatura describe que, para realizar intervenciones sociales, es necesario: (i) basarse en diagnósticos contextualizados; (ii) involucrar a las comunidades afectadas, tanto en el diagnóstico, como en la intervención y evaluación; (iii) articularse con las políticas públicas; (iv) actuar en red para alinear distintas intervenciones centradas en los

mismos actores; (v) atender de manera diferenciada niveles micro, meso y macro, entre otros, como factores determinantes de éxito (Carballeda, 2008; Fantova, 2018; Sampedro & Pérez, 2015).

En consecuencia, el Observatorio de Realidades Educativas - ORE, ProPacífico, la Fundación Scarpetta Gnecco y United Way Colombia se unieron para adelantar una investigación que tiene el objetivo de explorar cómo las Instituciones Educativas Oficiales -IEO- valoran las intervenciones realizadas por el sector público y privado durante los últimos cinco años (2018-2022).

02.

METODOLOGÍA

En esta investigación se adoptó un enfoque metodológico mixto para escuchar las voces de los actores involucrados en las intervenciones educativas. Se utilizaron técnicas cualitativas como entrevistas semiestructuradas y grupos focales, y técnicas cuantitativas como la encuesta, con los siguientes actores:

a. Docentes y directivos docentes de 56 Instituciones Educativas Oficiales,

de las 92 convocadas para el estudio. El levantamiento de información incluyó la aplicación de 52 encuestas, 15 entrevistas y 5 grupos focales. Adicionalmente, se realizaron 2 ejercicios de validación de los resultados.

b. Líderes y equipos operativos de 14 organizaciones

del sector social y empresarial que participan en las Mesas Intersectoriales de Educación de Cali, en las cuales se discuten iniciativas y proyectos de intervención educativa. Adicionalmente, se realizaron 10 ejercicios de presentación y validación de resultados.

c. Equipo de formación docente y evaluación de la Secretaría de Educación Distrital -SED-,

que participaron en dos grupos focales.

A partir de los hallazgos de esta investigación, se identificaron los factores habilitantes que permitirían mejorar la articulación intersectorial y potenciar las intervenciones educativas.

03.

HALLAZGOS

En general, las intervenciones educativas se enfrentan con mayores barreras que factores habilitantes o condiciones y herramientas para su implementación exitosa. El análisis de cada uno de estos elementos, permite comprender las posibles acciones que deben tomarse para cambiar el rumbo de las iniciativas.

3.1.

Barreras de las intervenciones educativas

3.2.1. En las organizaciones empresariales, sociales y otras

Para las organizaciones empresariales, sociales y otras que ejecutan intervenciones educativas, las barreras se pueden identificar en su ciclo de gestión:

EN LA PLANIFICACIÓN

- **Se manifiesta bajo nivel de comprensión del contexto institucional interno** (autoevaluación de la institución educativa, el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI), entre otros) y del entorno (factores sociales, económicos y condiciones de seguridad) de las IEO. En consecuencia, a la hora de tomar decisiones y verificar la pertinencia del proyecto de intervención, se desconoce la identificación de necesidades y fortalezas existentes.
- **Persiste una visión de corto plazo, un enfoque asistencialista y un bajo nivel de conocimiento en temas educativos que generan** falta de continuidad en los procesos de intervención.
- **La implementación de proyectos, especialmente en el último trimestre del año,** limitan la coordinación de la ejecución de las iniciativas y el calendario escolar.
- **La falta de concertación y la desarticulación entre las instituciones educativas y otros actores que participan en el ámbito educativo dificultan la creación de** una agenda compartida que tome en consideración los desafíos, capacidades y recursos institucionales que pueden aprovecharse. Es notable que la Secretaría de Educación, en este contexto, no se percibe con un rol articulador en las intervenciones educativas.



EN LA IMPLEMENTACIÓN:	<ul style="list-style-type: none">• Se conforman equipos técnicos con débiles capacidades para garantizar intervenciones caracterizadas por i) la creación de un enfoque pedagógico sólido, ii) la adaptación a situaciones imprevistas en el entorno educativo, iii) la motivación de los docentes y directivos docentes para liderar y participar en la implementación de iniciativas.• La periodicidad o duración de las capacitaciones para docentes en el marco de proyectos para el fortalecimiento de las instituciones educativas resulta, en algunos casos, en la interrupción del proceso formativo de los estudiantes o de la planificación institucional.• No se generan medidas para dar continuidad a los procesos de intervención, tales como generar capacidad instalada y/o proporcionar el material pedagógico para replicar los aprendizajes obtenidos.
EN EL SEGUIMIENTO, LA EVALUACIÓN Y LA SISTEMATIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none">• Pocas veces se lleva a cabo una evaluación para determinar el cumplimiento de los objetivos y metas establecidos, o identificar los impactos positivos y posibles impactos negativos que las intervenciones pueden generar.• No se contempla una etapa de cierre de la intervención y las instituciones educativas desconocen los resultados de la evaluación y el balance de los proyectos ejecutados, lo que debilita la confianza de las instituciones en este tipo de proyectos y las organizaciones que los lideran, además de limitar su apropiación de los logros obtenidos.• Pocas organizaciones sistematizan sus experiencias, de tal manera que se pierde la oportunidad de aprendizaje en y sobre la práctica, que puede orientar mejor el curso del mismo proyecto u otros de similar naturaleza.

3.2.2. En las Instituciones Educativas Oficiales

Existen barreras relacionadas con factores de las Instituciones Educativas Oficiales que limitan el desarrollo exitoso de las intervenciones educativas. "Cali para Mí,"

la educación ocupó la segunda posición entre las prioridades identificadas por los caleños.

DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES

- **Se evidencian débiles capacidades institucionales** para hacer frente a todas las responsabilidades pedagógicas, administrativas y comunitarias.
- **Se presenta saturación de horarios** que resulta de la falta de personal docente y administrativo.
- **La motivación de los docentes a menudo se ve afectada por las condiciones desfavorables para el ejercicio de su labor**, debido a i) su escasa orientación para la mediación en conflictos de convivencia y atención a riesgos asociados a la salud mental de los estudiantes, ii) altos niveles de estrés con afectaciones a la salud física y mental de los docentes, iii) déficit de profesionales de apoyo y docentes orientadores que generan un incremento de las responsabilidades de los docentes, iv) bajo nivel de orientación pedagógica para abordar aulas inclusivas y atender a estudiantes con necesidades diferenciales, v) condiciones laborales v) infraestructura escolar y dotación deficientes.

ENTORNO ESCOLAR

- **Se observa bajo nivel de participación de padres, madres y/o tutores** en lo relacionado con talleres, capacitaciones y acompañamiento a los procesos de aprendizaje de sus hijos.
- **Se presentan altos niveles de conflictividad en el entorno cercano** que se trasladan al interior de las familias y de las instituciones educativas, lo cual genera afectaciones en la salud mental de estudiantes, docentes y directivos.
- **Se hace manifiesta la pérdida de aprendizajes y el rezago escolar** de los estudiantes, especialmente después de la pandemia por Covid 19 en 2020 y el paro cívico del que fue protagonista la ciudad en 2021.

3.2.

Factores habilitantes de las intervenciones educativas

Se identificaron tres grandes factores habilitantes (entendidos como las condiciones y herramientas que influyen en la implementación exitosa de las intervenciones educativas), tanto de las organizaciones que intervienen, como de las Instituciones Educativas Oficiales y del contexto de ciudad, que posibilitan la implementación exitosa de las intervenciones educativas.



ACTORES

Hay diversidad de actores dispuestos a contribuir al mejoramiento de la calidad educativa en la ciudad de Cali, entre los que se incluyen docentes, directivos educativos, funcionarios del sector público, empresas, fundaciones empresariales, universidades y organizaciones sociales. En el año 2022, con el ejercicio llevado a cabo por ProPacífico llamado “Cali para Mí”, la educación se destacó como una prioridad de la ciudadanía que refuerza la necesidad de concertar esfuerzos alrededor de este sector.



CONTEXTO

El Valle del Cauca, y Cali específicamente, cuentan con una larga tradición de inversión social en educación que abarca más de seis décadas de experiencias y lecciones valiosas. Se cuentan con recursos significativos para el sector educativo, provenientes, tanto del sector público (el Distrito asigna el 20,4% del presupuesto 2023 a la educación), como del sector privado (donde el 80,5% de las intervenciones de fundaciones empresariales se enfocan en educación). Dichos datos revelan un compromiso a largo plazo con las comunidades educativas para continuar desarrollando intervenciones de impacto en la ciudad.



EXPERIENCIAS

Existen experiencias educativas de las cuales se pueden tomar elementos para su réplica o escalabilidad. Estas se destacan por varios factores, entre los cuales se incluyen:

- La pertinencia temática y su contribución al fortalecimiento del currículo
- La competencia técnica del equipo a cargo de la intervención
- El conocimiento profundo de las instituciones educativas y su entorno
- El liderazgo efectivo de los directivos
- La colaboración y disposición activa de la comunidad educativa.

04.

RECOMENDACIONES

La transformación de las intervenciones educativas en Cali requiere el **fortalecimiento de factores de carácter metodológico y operativo**. Dos preguntas claves permiten el encuadre de estas recomendaciones:

1. ¿Cómo lograr mejores intervenciones educativas?

Al respecto, se plantean recomendaciones relacionadas con las fases del ciclo de gestión de proyectos para las organizaciones que intervienen en contextos escolares: (i) criterios de selección y concertación, (ii) formulación y planeación, (iii) implementación, y (iv) evaluación y cierre del proyecto.

2. ¿Cómo promover la articulación intersectorial?

Sobre el particular, se proponen recomendaciones que buscan la construcción de una visión compartida de la educación en la ciudad y de atención a las necesidades prioritarias de las Instituciones Educativas Oficiales bajo una nueva ética de la intervención.



¿Cómo lograr mejores intervenciones educativas?

Un primer elemento hace referencia a la identificación de las prioridades de las comunidades educativas que definen el horizonte temático y estratégico para abordar las intervenciones. Se esperaría que estas, acompañadas con los factores habilitantes mencionados, permitan consolidar intervenciones educativas de valor para la comunidad caleña. Las prioridades son las siguientes:

- a. Resignificar el valor de la escuela como espacio protector y el lugar fundamental para el aprendizaje y el desarrollo integral
- b. Reconocer y elevar el valor de la labor docente, mejorando las condiciones laborales y fortaleciendo los procesos de formación
- c. Abordar de manera prioritaria, pertinente y oportuna áreas temáticas como el bienestar y la salud mental, la cualificación de la comunidad educativa, entre otras (ver Tabla 1.), que son las de mayor demanda en las Instituciones Educativas

**TABLA 1****Áreas de intervención priorizadas por las Instituciones Educativas Oficiales**

PRIORIDAD		%
Bienestar(31%)	Atención a la salud mental	11%
	Gestión de la dimensión socioemocional	6%
	Habilidades para la vida	6%
	Prevención consumo de SPA	4%
	Salud sexual y reproductiva	4%
Cualificación de la comunidad educativa		21%
Arquitectura escolar y dotación		15%
Fortalecimiento pedagógico		12%
Convivencia escolar		9%
Formación cultura y recreación		6%
Fortalecimiento operativo y financiero de la Institución Educativa		4%
Corresponsabilidad de la comunidad		2%
Total		100%

Fuente: ORE-Icesi

Un segundo elemento corresponde a un ciclo de gestión de las intervenciones con criterios tales como participación, pertinencia, inclusión, evaluación, reflexión y acción sin daño (sin generar efectos adversos no intencionados) que contribuyan a la transformación de las intervenciones y las comunidades educativas beneficiarias, como se aprecia en la Figura 1:



FIGURA 1

Ciclo de gestión de las intervenciones educativas

I.

CRITERIOS DE SELECCIÓN Y CONCERTACIÓN

1. Orientar el criterio de selección de las IEO a partir de los diagnósticos institucionales y las necesidades priorizadas de las IEO.
2. Garantizar la selección de operadores y equipos de trabajo con experiencia y conocimientos técnicos en intervención educativa.
3. Generar espacios de diálogo y concertación efectivos entre la organización que interviene y la IEO.
4. Evaluar la viabilidad de abordar temáticas que están siendo poco atendidas en las IEO.

II.

FORMULACIÓN Y PLANEACIÓN

5. Garantizar el enfoque de acción sin daño a partir de la formulación y planeación del proyecto siguiendo altos estándares de ética de la intervención.
6. Garantizar la articulación de las intervenciones educativas con los instrumentos de política pública del territorio, el Proyecto Educativo Institucional y las herramientas de diagnóstico vigentes para cada IEO.
7. Incluir y asignar recursos al sistema de monitoreo, sistematización y evaluación para gestionar eficientemente el conocimiento, la mejora continua y el logro de los resultados e impacto esperados.

III.

IMPLEMENTACIÓN

8. Garantizar el inicio oportuno de acuerdo con el calendario escolar.
9. Involucrar a la comunidad educativa (cuidadores, docentes, directivos, estudiantes y familias) y a otros actores del entorno cercano en las intervenciones educativas.
10. Promover prácticas que reconozcan y dignifiquen la labor docente.
11. Generar procesos de acompañamiento y formación in situ a los IEO.
12. Diseñar metodologías flexibles que se adecuen y adapten a los cambios en las realidades educativas escolares.

IV.

EVALUACIÓN Y CIERRE DEL PROYECTO

13. Generar espacios de cierre de los proyectos cumpliendo los acuerdos establecidos en la etapa de planeación.
14. Generar capacidad instalada en la IEO para garantizar la sostenibilidad a lo largo plazo de los resultados e impactos de la intervención.



¿Cómo promover la articulación intersectorial?

Las intervenciones educativas se han caracterizado en muchos casos por un ejercicio fragmentado entre los diferentes actores que intervienen en educación, debido, principalmente, a la ausencia de escenarios de comunicación periódica que permitan la construcción de una agenda compartida. Para abordar este desafío, se requiere actualizar, permanentemente, los instrumentos de mapeo vigentes (SIPE e investigaciones de otros actores), que faciliten la consulta frecuente de las apuestas del sector público, privado y académico en torno a la educación.

Por lo anterior, se recomienda fortalecer y reestructurar la Mesa Intersectorial de Educación como un escenario de encuentro para el diálogo entre iniciativas públicas y privadas, en el marco de acciones como las siguientes:

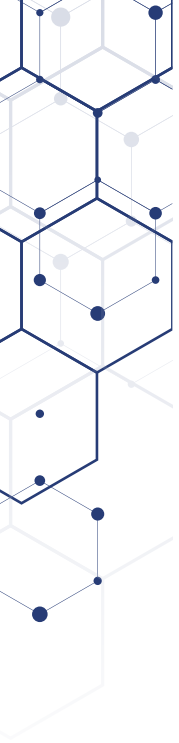
- **Fortalecimiento del liderazgo de la SED**

Como entidad rectora del sector educativo de la ciudad, la Secretaría de Educación tiene la competencia, legitimidad y las capacidades para liderar de manera permanente el ejercicio de construcción colectiva de la Mesa Intersectorial de Educación. Un rol de esta naturaleza implica un liderazgo con las siguientes características:

- **Representatividad:** se debe definir una representación permanente, conformada por, mínimo, dos (2) funcionarios de planta de la Subsecretaría de Calidad Educativa y de la Subsecretaría de Cobertura.

- **Trazabilidad y seguimiento a la información generada:** conviene elegir una secretaría técnica conjunta y rotativa (anual) para estructurar la agenda temática de la Mesa, así como los mecanismos de seguimiento a los compromisos establecidos entre las partes. Se sugiere que la conformación de esta secretaría se estructure bajo el liderazgo permanente de un representante del sector privado y el co-liderazgo rotativo de dos (2) representantes de las comunidades educativas (Instituciones Educativas Oficiales, universidades o asociaciones gremiales de docentes).

- **Transparencia y gestión abierta:** es necesario generar mecanismos abiertos para la divulgación de la gestión de la Mesa frente a la ciudadanía y a las comunidades educativas interesadas. Para esto, se recomienda la creación de un sitio web en el cual se publiquen, de manera periódica, la gestión, los resultados, los avances y los desafíos de la Mesa.



- **Construcción de una agenda compartida viable y sostenible en el tiempo**

La Mesa Intersectorial de Educación debe apostar por la construcción de una agenda de trabajo en el corto, mediano y largo plazo, que integre temáticas como las siguientes:

- El diagnóstico de las capacidades institucionales de la Entidad Territorial Certificada y los principales retos de la ciudad en materia de cobertura y calidad educativa; asimismo, información sobre los avances y rezagos en la ejecución del presupuesto público del nivel local y nacional destinado a la educación.


-
- El inventario de recursos, proyectos y capacidades del sector no oficial que se encuentran disponibles para la transformación de realidades educativas.


-
- El diagnóstico agregado de la evaluación institucional y de los Planes de Mejoramiento Institucional formulados en el mediano plazo para cada una de las 92 Instituciones Educativas Oficiales de Cali.
-


- **Fortalecimiento de las capacidades para la veeduría ciudadana y el seguimiento a la ejecución de los recursos públicos**


En articulación con el trabajo que viene adelantando la Mesa Intersectorial de Educación, es necesario convocar a una mayor diversidad de sectores de la ciudad para construir rutas de trabajo colaborativo y una veeduría ciudadana de la ejecución de metas del Plan de Desarrollo Distrital asociadas al sector educación y al proceso de asignación de recursos en las vigencias anuales de la Secretaría de Educación. Para esto, es clave priorizar canales de comunicación entre la ciudadanía, la Mesa y otras dependencias de la administración municipal, particularmente el Departamento Administrativo de Planeación Municipal y el Departamento Administrativo de Hacienda Pública.

REFERENCIAS

 Carballeda, A. (2008). La intervención en lo social, las problemáticas sociales complejas y las políticas públicas. *Revista Margen*, 48, 7.

 Fantova, F. (2018). Construyendo la intervención social. *Papeles del psicólogo*, 39(2), 81-88.

 Sampedro, C. & Pérez, J. (2019). Innovación Social como herramienta en la transformación de una sociedad inclusiva. *Accesibilidad e Innovación Social. Prospectiva: Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (28), 1-27.

 SIPE. (2023). Consultas – Intervenciones [Conjunto de datos]. Sistema de Información de Iniciativas y Programas en Educación. Fundación Empresarios por la Educación. <https://siipe.fundacionexe.org.co/mapa-de-intervenciones>

UN LLAMADO A LA IGUALDAD EDUCATIVA EN COLOMBIA



Ómar David Garzón Ospina

Investigador asociado del Laboratorio de Economía de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana
Economista, Magister en Estudios Interdisciplinarios sobre el Desarrollo

En las regiones del suroriente de Colombia, esas mismas que, a menudo, son evocadas solo por su esplendor natural, se

manifiesta una preocupante problemática de deserción y repetición en la educación básica y media. Esto no es solo una vulneración del derecho a la educación, sino, también, un reflejo arraigado de las profundas desigualdades territoriales que existen en el país. Evidencia de ello, según los datos del Laboratorio de Economía de la Educación, LEE, de la Pontificia Universidad Javeriana, es que, en el 2022, solo el 15% de los jóvenes en Guainía y Vaupés logran completar su educación

media con quienes iniciaron en la primaria; esta situación contrasta con Bogotá, en donde el 41% de los estudiantes alcanza este logro académico². Estas cifras subrayan de manera inequívoca las marcadas brechas que afronta el sistema educativo colombiano, y cómo la deserción escolar plantea desafíos que abarcan, desde la eficiencia del sistema, hasta la disponibilidad de oportunidades en las trayectorias educativas y profesionales de los jóvenes.

En Colombia, persisten notables brechas educativas que comprenden, tanto el acceso, como la permanencia en la educación. De acuerdo con los datos publicados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la deserción escolar anual se encuentra, en momentos de prepandemia, situada en torno al 3.2% en las zonas urbanas y un 3.6% en las áreas rurales. Además, la repitencia en la secundaria del suroriente del país, en promedio, alcanza un preocupante 14%, en contraste con el promedio de la región central que es de 7%.

Estas disparidades en la calidad educativa también son evidentes en los resultados de las pruebas Saber 11, 2022, en donde la brecha de Vaupés con respecto a Bogotá alcanza los 43.3 puntos en los colegios oficiales.

En las zonas urbanas, para el 2022, de acuerdo con el LEE de la Javeriana, 44 de cada 100 estudiantes completan su educación media con la misma cohorte,

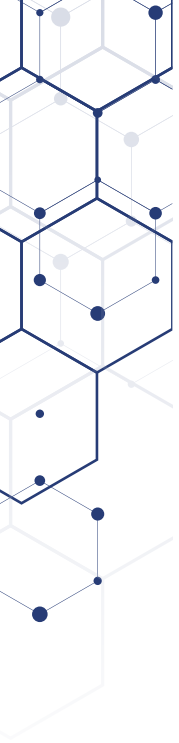
² De acuerdo con los datos calculados por el Laboratorio de Economía de la Educación, a partir de la información oficial del MEN.

en contraste con las zonas rurales, donde solo 30 estudiantes de cada 100 consiguen este logro académico. Estas cifras ponen en evidencia la urgente necesidad de abordar las disparidades geográficas y económicas que impactan negativamente en el sistema educativo colombiano, lo cual perpetúa las inequidades en el acceso a una educación de calidad.

Esta brecha entre zonas urbanas y rurales resalta una problemática arraigada que afecta el acceso equitativo a la educación en Colombia y subraya la importancia de implementar políticas y medidas que promuevan un acceso más igualitario a oportunidades educativas de calidad para todos los jóvenes, independientemente de su lugar de residencia. Dichas medidas podrían cifrarse en el aumento de la cobertura de los niveles de educación preescolar y media, mejorar la calidad formativa o promover el número de docentes con mayor capacitación en las zonas rurales, entre otras.

Esta problemática trasciende las aulas de clase y afecta profundamente a la sociedad en varios aspectos. En primer lugar, tiene un impacto significativo en la trayectoria educativa de los jóvenes, cuyas posibilidades de acceso a la educación superior son mínimas y, por tanto, la posibilidad de mayores ingresos se ve coartada por la regular preparación con respecto a sus pares de mayores ingresos. Además, esta desigualdad educativa perpetúa las divisiones regionales en Colombia, un país marcado por diferencias en desarrollo y calidad de vida donde la educación puede ser el camino a la convergencia regional. No obstante, el principal obstáculo y reto para tal convergencia está en superar la falta de permanencia en el sistema educativo. En este sentido, la equidad educativa





se convierte en una apuesta clave para la igualdad y el desarrollo sostenible del país.

Esta problemática ha sido persistente en el país y visibilizada en los diálogos vinculantes del Plan Nacional de Desarrollo - PND. Sin embargo, aún no hay ninguna estrategia de política que permita, de manera eficaz, superar o cerrar esta brecha, que encarna la vulneración del derecho a la educación y sus principios. Como sociedad, debemos tomar conciencia de que la deserción, la repitencia y las disparidades en calidad educativa, no solo son un problema educativo, sino también un desafío social que afecta el bienestar socioeconómico e, incluso, la salud mental de los jóvenes, y eterniza las divisiones regionales. Desde las instituciones, las familias, las empresas y el gobierno, es crucial implementar medidas concretas de adopción rápida, como el acompañamiento educativo acorde al contexto de los departamentos y municipios, y garantizar el acceso a la educación media, entre otros, para, con ellas, enfrentar el problema y promover la equidad educativa y la convergencia regional, no como un discurso, sino que generen resultados que mejoren las condiciones de los niños, niñas y adolescentes.

IMAGINARIOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO:

PRODUCTOS OBJETIVADOS DE UNA SUBJETIVIDAD COMPARTIDA SOCIALMENTE ENTRE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS BARÍ Y U'WA



Juan Diego Hernández Albarracín, PhD

Doctorado en Educación, Universidad Simón Bolívar, Cúcuta, 540004, Colombia
juan.hernandez@unisimon.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-2517-8393>.

María Daniela Ramírez Lindarte, Mg

Doctorado en Educación, Universidad Simón Bolívar, Cúcuta, 540004, Colombia
maria.ramirez@unisimon.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-9543-1150>.

Antonio José Bravo Valero*, PhD

Facultad de Ciencias Básicas y Biomédicas, Universidad Simón Bolívar, Cúcuta, 540004, Colombia

*E-mail de correspondencia: antonio.bravo@unisimon.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-8572-5868>.

01.

INTRODUCCIÓN

La educación como derecho fundamental tiene como fin último lograr el desarrollo de la calidad de vida de la sociedad, a través del empoderamiento del conocimiento universal para la satisfacción de las necesidades y el cumplimiento de expectativas de crecimiento y desarrollo (Turbay-Restrepo, 2000). Al respecto, la educación para el desarrollo de las comunidades indígenas tiene como función social el uso de la ciencia, la técnica y los recursos disponibles, en la creación de valores que aporten al enriquecimiento cultural de modo que sea el desarrollo endógeno el punto de apalancamiento del crecimiento social esperado en lo socio-productivo (Houghton, 1988).

En este contexto, la perspectiva teórica que guía este trabajo se basa en la teoría espacial, la cual examina cómo la ubicación geográfica y la distribución espacial de recursos afectan el desarrollo de una región. En el entorno de las comunidades indígenas Barí y U'wa, esta teoría se utiliza para comprender cómo la valoración de los recursos de la tierra y el conocimiento cultural desempeñan un papel crucial en su desarrollo. Además, se integran las ideas de Krugman (1997), que destacan la importancia de la integración cultural, el aprendizaje experiencial histórico y la cosmovisión del territorio como elementos clave para impulsar procesos de transformación. Bajo este enfoque, los líderes de la comunidad son considerados como agentes clave que dirigen estos procesos de desarrollo, combinando su conocimiento técnico del entorno con la preservación de las prácticas culturales.

Se suman los aportes de la teoría del crecimiento económico con miras al desarrollo endógeno y sostenible (Mattos, 2000), en la cual las relaciones territoriales de valores económicos equitativos proveerán los medios para la orientación del desarrollo, de manera que planteen a la comunidad ancestral los lineamientos que permitirán la ampliación del conocimiento, la defensa de los derechos sociales étnicos y el desarrollo de los deberes ciudadanos, apalancando un nuevo saber comunitario hacia el progreso cultural y económico que integre recursos y capacidades.

Manet (2014) destaca que, dentro de lo local, se ha generado un crecimiento desigual y se han concentrado las actividades productivas en determinadas aglomeraciones territoriales. Esto se debe al proceso histórico de desarrollo concentrado en pocas regiones, razón por la cual "el nuevo modelo productivo, de capitalismo global o de acumulación flexible afecta a todas las esferas de la sociedad en sus múltiples dimensiones, a la vez que favorece nuevas realidades territoriales y nuevos modelos de desarrollo a distintas escalas" (Manet, 2014:21).

En Colombia, con base en el trabajo de Niño (2018), se debe reconocer a los pueblos indígenas en los contextos nacional e internacional como actores sociopolíticos clave y esenciales en la protección y conservación de los ecosistemas sensibles,

mediante la adopción de medidas legales y administrativas que faciliten la protección de estos territorios, garanticen los derechos territoriales, lo cual solo puede lograrse a través de una profunda reflexión acerca de la necesidad de la educación

para el desarrollo de las comunidades ancestrales. Tal reflexión debe iniciarse profundizando en el conocimiento acerca de los productos objetivados asociados al desarrollo de las comunidades a partir de una subjetividad compartida socialmente por sus miembros. De manera general, los productos objetivados (Berger y Luckmann, 2011), en el contexto de una subjetividad compartida socialmente, se refieren a las manifestaciones tangibles o concretas que emergen de las experiencias, valores y perspectivas compartidas por un grupo social. Estos productos pueden incluir artefactos culturales, expresiones creativas, prácticas rituales, narrativas colectivas, entre otros elementos que representan y materializan la identidad, la historia y las creencias compartidas dentro de una comunidad.

En el presente trabajo, estas subjetividades se relacionan con los imaginarios sociales que, según lo propuesto por Cegarra (2012), corresponden con “múltiples significaciones que en conjunto conforman un marco de referencia o campo semántico que sirve de esquema de interpretación para comprender y aprehender la realidad socialmente dada”. De manera general, los imaginarios sociales son elementos fundantes de una interpretación adjetivada y colectiva, históricamente reconocible, que constituyen fuente para la comprensión de los esquemas de actuación, ordenamiento y expresión de los grupos sociales (Coca, 2017). En todo caso, la interpretación adjetivada se refiere al acto conjunto de asignar significados específicos y atributos descriptivos a los productos objetivados que surgen de la subjetividad compartida. Es un proceso social donde las interpretaciones individuales se comparten y se integran en la comprensión colectiva de esos productos. De ahí que se pueda, como

producto de este trabajo científico, obtener una representación de los imaginarios y perspectivas de la educación para el desarrollo como un producto objetivado de una subjetividad compartida socialmente por las comunidades indígenas Barí y U’wa.



02.

METODOLOGÍA

La educación para el desarrollo en las comunidades indígenas se constituye como el objeto de estudio del presente trabajo, el cual considera una técnica cuantitativa asociada a la encuesta, aplicada por medio de cuestionarios, para obtener datos numéricos referidos a frecuencias de opiniones y escalas de valoración de las características de la educación para el desarrollo, siendo esta última el elemento a direccionar de la presente investigación. Los datos son establecidos a partir del sistema de categorías, el cual se convierte en una herramienta esencial para organizar y analizar los datos cuantitativos de manera sistemática y rigurosa, lo que permite a los investigadores identificar patrones, temas y tendencias que emergen de sus datos, y respaldar las conclusiones y hallazgos de su estudio. Se ratifica la utilización de la encuesta para adquirir la información cuantitativa, como técnica para obtener datos de varias personas cuyas opiniones son importantes mediante un listado de preguntas que se entregan a los sujetos, quienes, en forma anónima, las responden por escrito. El grupo de participantes o unidad de estudio está conformado por cuarenta y uno (41) maestros y maestras que se desempeñan en el contexto indígena Bari y U'wa en Norte de Santander, Colombia.

En cuanto al instrumento de recolección de información, se diseñó un cuestionario, contenido de interrogantes relacionados con las subcategorías establecidas en

la Tabla 1. El sistema de categorías propuesto para esta investigación, Tabla 1, considera como categoría inicial al concepto de educación para el desarrollo de las comunidades indígenas. Esta categoría inicial o unidad de análisis se expresa a partir de una codificación axial, referida ésta, a categorías que permiten la organización y la estructuración del concepto o categoría inicial. Las categorías axiales en este sistema de categorías se relacionaron con el desarrollo de la región con aporte al Estado, el valor y la calidad de la tierra, relaciones sociales territoriales y desarrollo simétrico/igualitario.

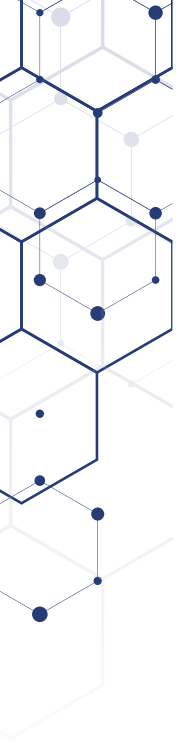
Las categorías axiales se originan a partir del marco teórico; en este caso, corresponden con la Teoría espacial para el desarrollo y la Teoría del crecimiento económico para el desarrollo. Estas categorías axiales sirven para determinar qué conceptos específicos se emplearán para abordar y comprender el tema de investigación. Además, las categorías axiales establecen los límites y alcances de la investigación, y a partir de ellas se planifica y estructura la recopilación de datos. Por su parte, la codificación selectiva está en correspondencia con las teorías que permiten comprender mejor las relaciones entre las categorías axiales. Finalmente, la codificación abierta permite etiquetar y organizar fragmentos de datos asociados a la unidad de análisis.



TABLA 1

Sistema de categorías de la educación para el desarrollo de la comunidad U'WA

CATEGORÍAS INICIALES	CONCEPTO	CODIFICACIÓN ABIERTA	CODIFICACIÓN AXIAL	CODIFICACIÓN SELECTIVA
Educación para el desarrollo de las comunidades indígenas	<ul style="list-style-type: none"> 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. 	<ul style="list-style-type: none"> Prácticas culturales Cosmovisión Cosmología Territorio ancestral Integración cultural 	Desarrollo de la región con aporte al Estado	Teoría espacial para el desarrollo
		<ul style="list-style-type: none"> Madre tierra Recursos naturales Aprendizaje técnico 	Valor y calidad de la tierra	
	<ul style="list-style-type: none"> El desarrollo es el proceso de transformación de la sociedad, que se caracteriza por la expansión de su capacidad productiva, la elevación de los promedios de productividad por trabajador y de ingreso por persona, los cambios en la estructura de clase y grupos en la organización social, las transformaciones culturales y de valores y, las modificaciones en las estructuras políticas y de poder. 	<ul style="list-style-type: none"> Lineamientos endógenos Lineamientos exógenos 	Relaciones sociales territoriales	Teoría del crecimiento económico para el desarrollo
		<ul style="list-style-type: none"> Educación como ciencia Educación como medio Proceso enseñanza-aprendizaje 	Desarrollo simétrico/igualitario	



Los datos recolectados con el instrumento son estadísticamente analizados para ser convertirlos en conclusiones. No obstante, un análisis de contenido cualitativo, que se utiliza para establecer las relaciones entre la estructura y el comportamiento de las conclusiones derivadas del análisis estadístico, permite definir a la educación para el desarrollo de las comunidades indígenas Barí y U'wa.

03.

PRINCIPALES RESULTADOS

3.1.

Desde el paradigma cuantitativo

El componente cuantitativo del instrumento aplicado con el apoyo de la encuesta de percepción sobre los imaginarios y perspectivas de educación para el desarrollo a los maestros y maestras de las comunidades indígenas Barí y U'wa considera indicadores como el nivel de formación académica, la percepción sobre los fundamentos culturales de la formación académica recibida, el porcentaje de miembros de la comunidad con formación universitaria, las áreas del conocimiento en que se ubica la formación académica recibida y aquellas en las que les gustaría que los miembros de la comunidad se formaran, la importancia y el impacto de la formación universitaria, las intenciones de formación posgradual y los problemas de acceso a la educación superior.

Desde la perspectiva de género, el 67% de los participantes son mujeres y un 37% hombres. Por su parte, como se muestra en la Figura 1, el 48.8% de los maestros y maestras tienen título de pregrado, el 24.4%, de tecnólogos, el 17.1%, la secundaria completa, el 7.3% son normalistas superiores y el 2.4%, especialistas. Al momento de la encuesta, no hubo reporte de maestros y maestras con grado de maestría y/o doctorado.

El 80% de los maestros y maestras reconocen los fundamentos de la cultura occidental en su formación académica; 13% los consideran basados en la cultura propia de su comunidad, mientras que un 7% los consideraron interculturales, como se muestra en la Figura 2. Reconocer los fundamentos de la cultura occidental frente a los fundamentos propios de la cultura indígena en la formación de maestros en el contexto de comunidades indígenas implica adoptar un enfoque educativo que sea sensible y respetuoso de la diversidad cultural, bajo consideraciones clave como las siguientes:

- Valorar la diversidad cultural: Es necesario reconocer y respetar, tanto los conocimientos y prácticas propias de la cultura occidental, como los de la cultura indígena. La formación de maestros debe fomentar una apreciación de la diversidad cultural y promover la igualdad entre diferentes perspectivas y saberes.

- Integrar conocimientos locales: Se deben incorporar los conocimientos, tradiciones y formas de aprender propias de las comunidades indígenas en la formación de maestros. Esto implica entender y respetar las cosmovisiones locales y cómo se relacionan con los métodos pedagógicos occidentales.

- Diálogo intercultural: Es preciso fomentar el diálogo abierto y respetuoso entre la cultura occidental y la cultura indígena. La formación de maestros debería facilitar la comprensión mutua y la colaboración entre diferentes sistemas de conocimiento.

- Incorporar métodos pedagógicos inclusivos: Es importante desarrollar métodos pedagógicos que sean inclusivos y se adapten a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes indígenas. Esto implica reconocer y respetar diferentes formas de adquirir conocimiento.

- Participación comunitaria: Se debe involucrar activamente a las comunidades indígenas en el proceso educativo. La formación de maestros debería considerar la participación de la comunidad como un componente integral, reconociendo el papel clave de los padres y líderes comunitarios en la educación de los niños indígenas.

- Reconocimiento de derechos: Es fundamental asegurar que la formación de maestros esté alineada con el reconocimiento de los derechos culturales y educativos de las comunidades indígenas, como se establece en documentos internacionales y leyes nacionales.

Este reconocimiento implica construir puentes entre ambos sistemas de conocimiento, promoviendo una educación que respete y valore la diversidad cultural y sea inclusiva para todos.



FIGURA 1

Formación de los maestros y maestras de las comunidades Barí y U'wa

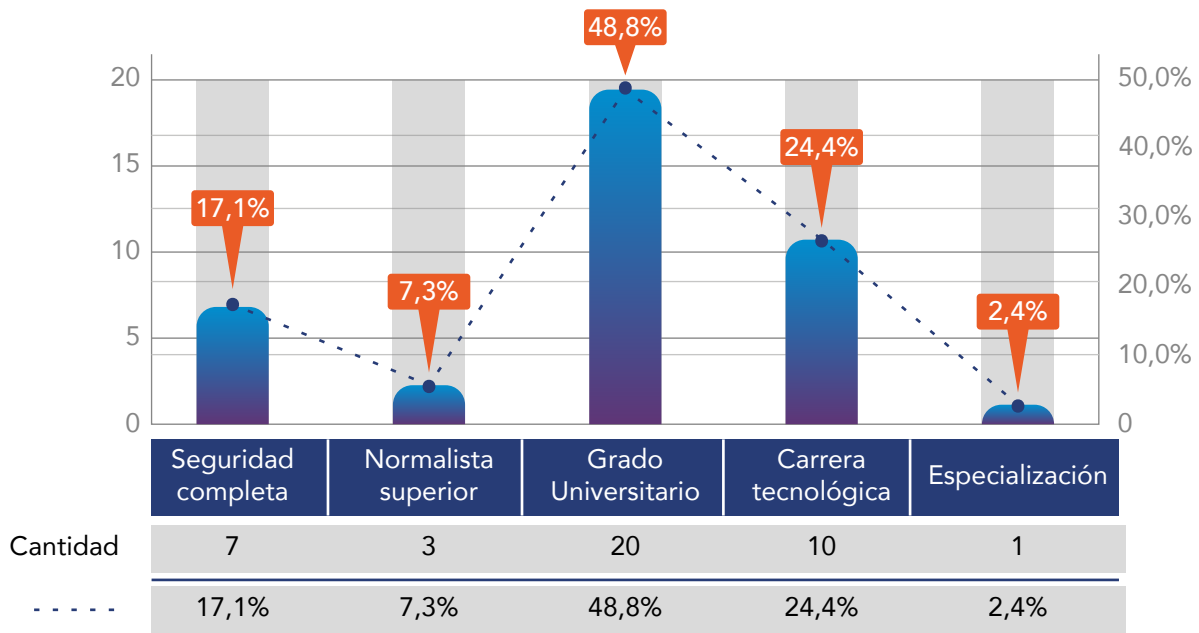
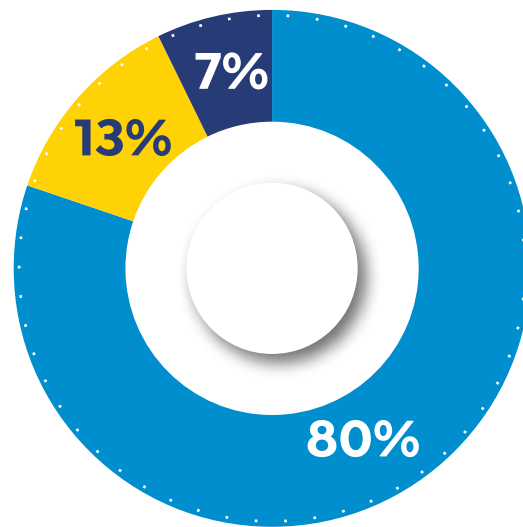


FIGURA 2

Fundamentos culturales de la formación académica de los maestros y maestras de las comunidades Barí y U'wa.

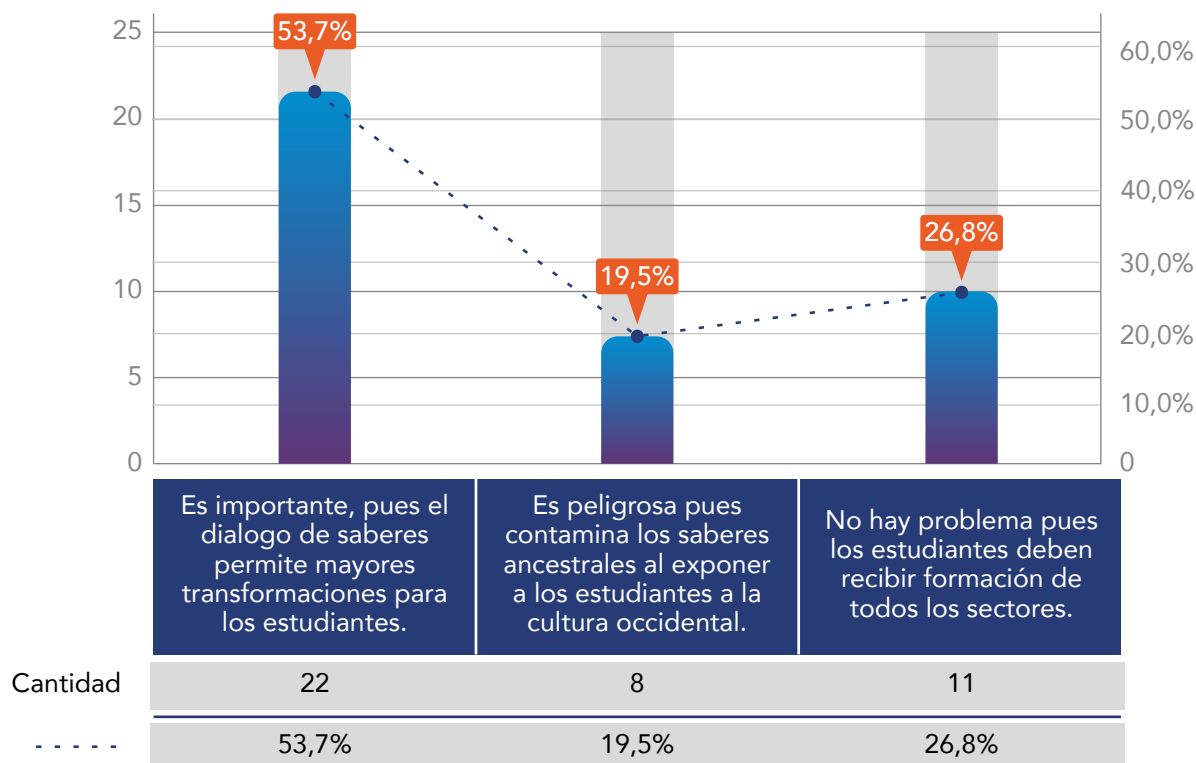
- Estuvo mediada tanto por la occidental como por la propia ●
- Está basado en el modelo intercultural de su comunidad ●
- Es tradicional desde la perspectiva occidental ●



La Figura 3 muestra que el 53.7% de los maestros y maestras considera que la enseñanza impartida por personas ajenas a su comunidad se constituye en un diálogo de saberes que permite transformaciones positivas en los estudiantes y el 26.8% considera que tal formación no constituye ningún problema para la cultura propia, mientras que el 19.5% considera que tal exposición a la cultura occidental contamina los saberes ancestrales, lo cual la hace peligrosa. Es

importante considerar que el modo de vida occidental se refiere al conjunto de prácticas, valores, creencias, estructuras sociales y formas de organización que son característicos de las sociedades occidentales, especialmente, aquellas influenciadas por las tradiciones europeas. Este modo de vida ha evolucionado a lo largo del tiempo y abarca aspectos como la organización política, la economía, la religión, la educación, la tecnología y las relaciones sociales.

FIGURA 3 Opinión acerca de la formación y modos de vida occidental



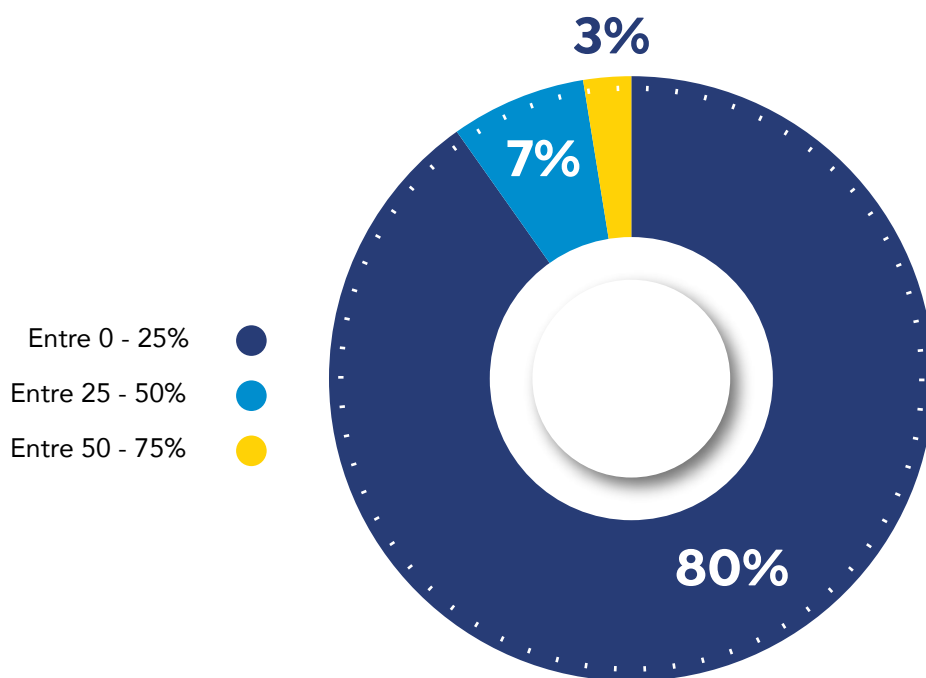
Según el 90% de los encuestados, el porcentaje de miembros de la comunidad con la capacidad de acceder a la educación universitaria y que efectivamente lo ha hecho no supera el 25%. Solo un 7% estima que el ingreso de estudiantes a la

universidad se encuentra en el rango entre el 25% y el 50%, mientras que un 3% de los maestros y maestras sitúa esta cifra entre el 50% y el 75%, como se muestra en la Figura 4.



FIGURA 4

Porcentaje de los miembros de comunidad que han asistido a la universidad



En relación con las áreas del conocimiento en las cuales se han formado predominantemente los miembros de las comunidades que han asistido a la universidad, según lo reflejado en la Figura 5, el 73.2% de los maestros y maestras sostiene que la educación es el campo predominante. Un 12.2% considera que se ha formado mayoritariamente en salud; un 7.3%, en artes y humanidades, mientras que tecnologías, derecho e ingenierías tienen un 2.4% cada una. Lo

cual puede tener que ver con la oferta académica de las universidades, o bien, con los precios o requisitos de ingreso a programas de estudio pertenecientes al área de ingenierías, derecho o ciencias de la salud. La asociación de las áreas predominantes de estudio con la oferta académica y los requisitos de ingreso puede tener implicaciones significativas para las comunidades indígenas. Las preferencias en las áreas de educación y

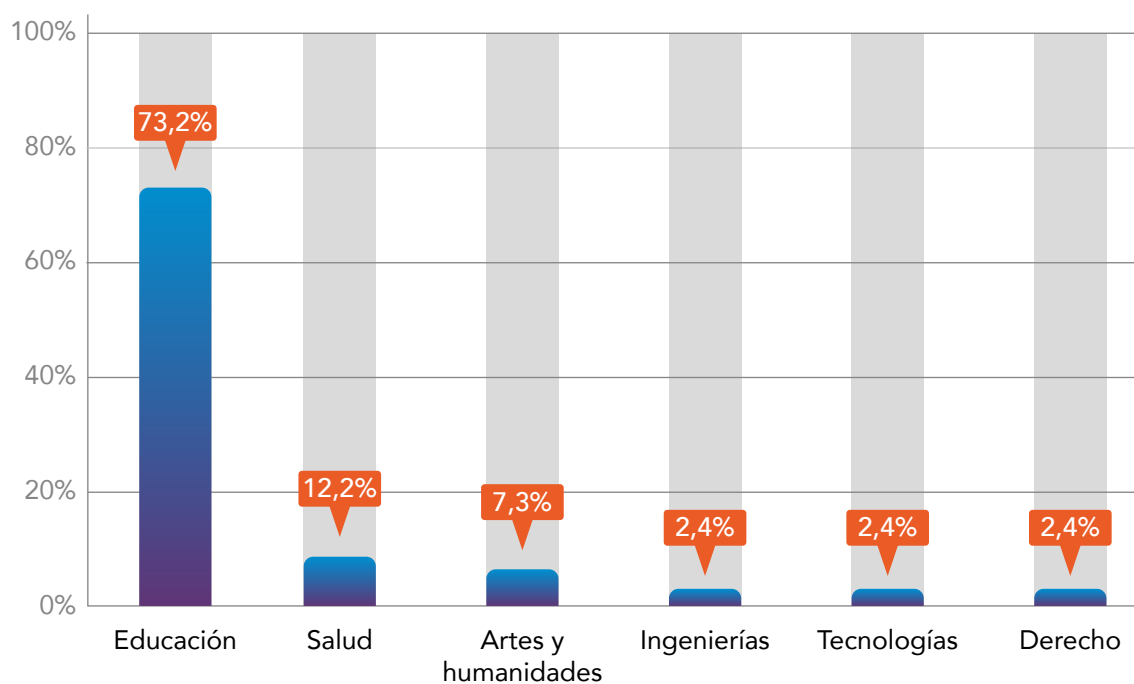
salud podrían estar relacionadas con las necesidades y valores culturales de estas comunidades. Las opciones de estudio se vinculan con la preservación cultural, las demandas de la comunidad y los desafíos particulares que enfrentan los estudiantes

indígenas en su búsqueda de educación superior (Tippeconnic, 1999; Barnhardt y Kawagley, 2005; Brayboy, 2005).



FIGURA 5

Áreas del conocimiento de formación



Por otro lado, se identificó que al 29.3% de los maestros y maestras les gustaría que los miembros de la comunidad que ingresaran a la universidad se formaran principalmente en carreras del área de conocimiento de educación, y a otro 19.5% en el área de salud. Mientras, el 17.1% prefieren las ingenierías, 14.6%, las artes y humanidades, 9.8%, el trabajo social, y 4.9% derecho y tecnologías. Estos resultados evidencian el valor que

otorga la comunidad a la acción educativa y a la necesidad de cobertura en salud, sectores que son fuertemente enunciados cuando se trata de proponer soluciones a problemas relevantes del territorio. Estas perspectivas se representan en la Figura 6.

Una interpretación adjetivada, la cual implica descripciones detalladas y cualidades específicas y colectivas importantes, respecta a que el 70% de los

maestros considera que no más del 25% de los miembros de la comunidad que han terminado estudios universitarios han regresado para ejercer como profesionales en la región, y 30% estima este porcentaje entre el 25% y el 50%. Ningún maestro estima el porcentaje por encima del 50%. Esta percepción de poco retorno contrasta fuertemente con el 98% de encuestados que considera a la educación superior una oportunidad de mejora para la calidad de vida de las comunidades, solo el 2% considera que la formación universitaria

entorpece la concepción de mundo y los saberes que posee la comunidad. Además, el 71% de maestros y maestras afirma que los miembros de la comunidad que se hacen profesionales deberían retornar para aportar al desarrollo de sus territorios, como se muestra en la gráfica de la Figura 7.

FIGURA 6 Áreas del conocimiento de preferencia para formación.

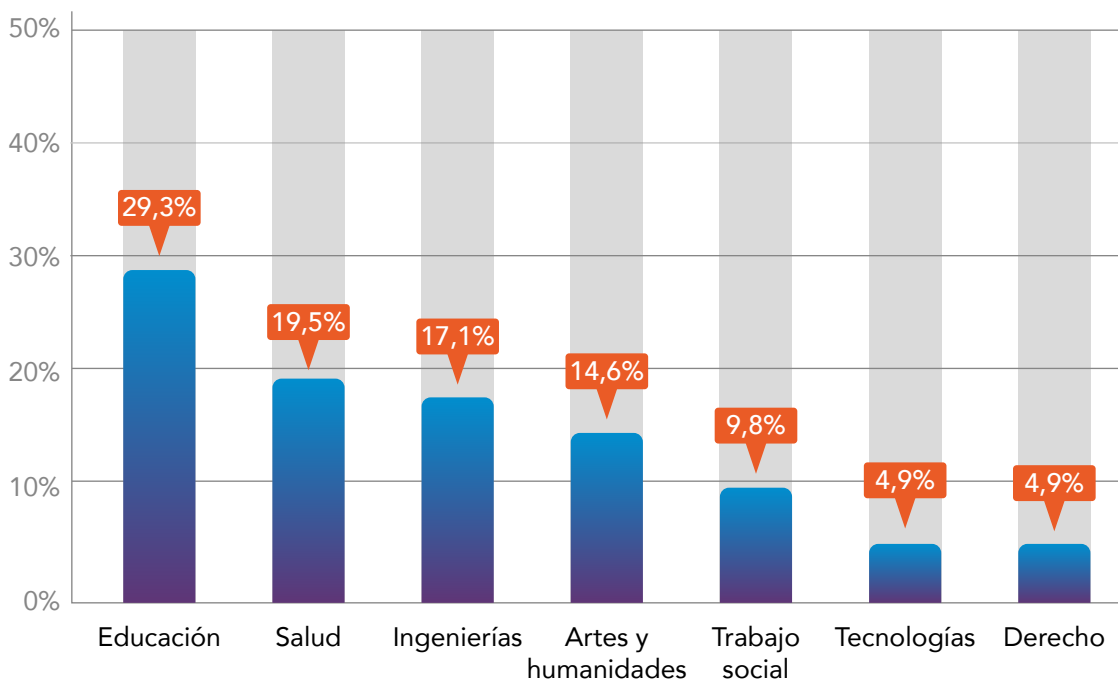
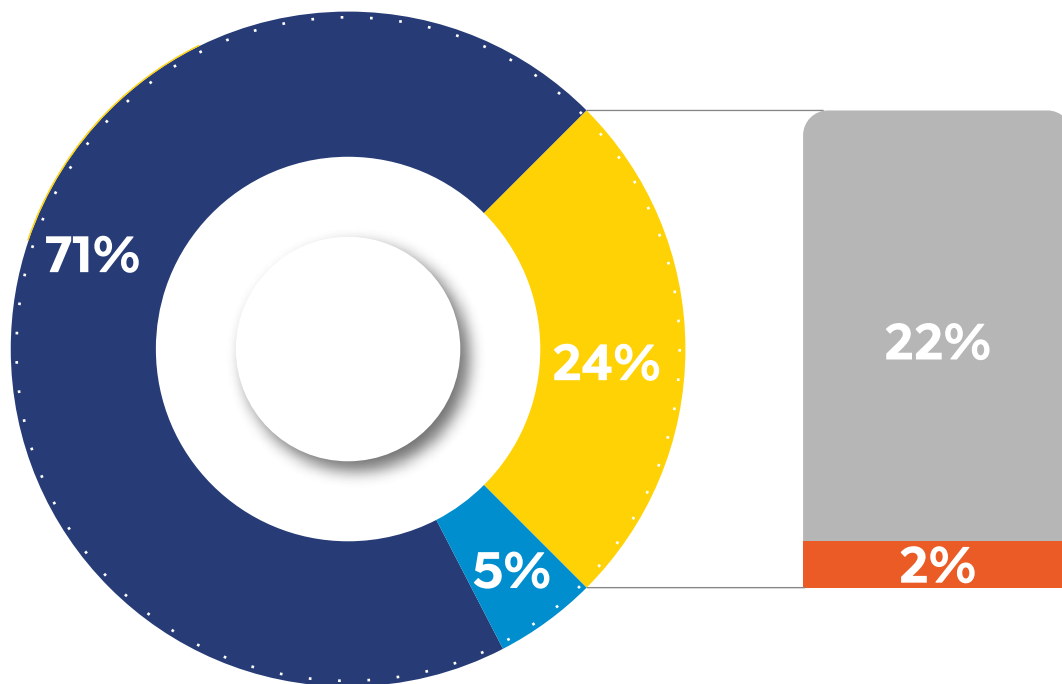




FIGURA 7

Percepción acerca del lugar en que deben desempeñarse profesionalmente quienes terminan estudios superiores.



- Quedarse en la ciudad buscando una mejor vida
- Retornar a la comunidad para aportar a su desarrollo
- Alternar su actividad entre la comunidad y los demás territorios
- Quedarse en la ciudad como enlace permanente con el Estado

Entre los problemas que los encuestados perciben para acceder a la educación superior, el 81% de los maestros y maestras considera que el principal problema para acceder a la educación superior es la obtención de recursos para matrícula y sostenimiento; 10% cree que son las distancias que deben recorrerse a diario para llegar a la universidad, 5%, el cambio de contexto cultural, 2% que los estudiantes obtengan buenos resultados

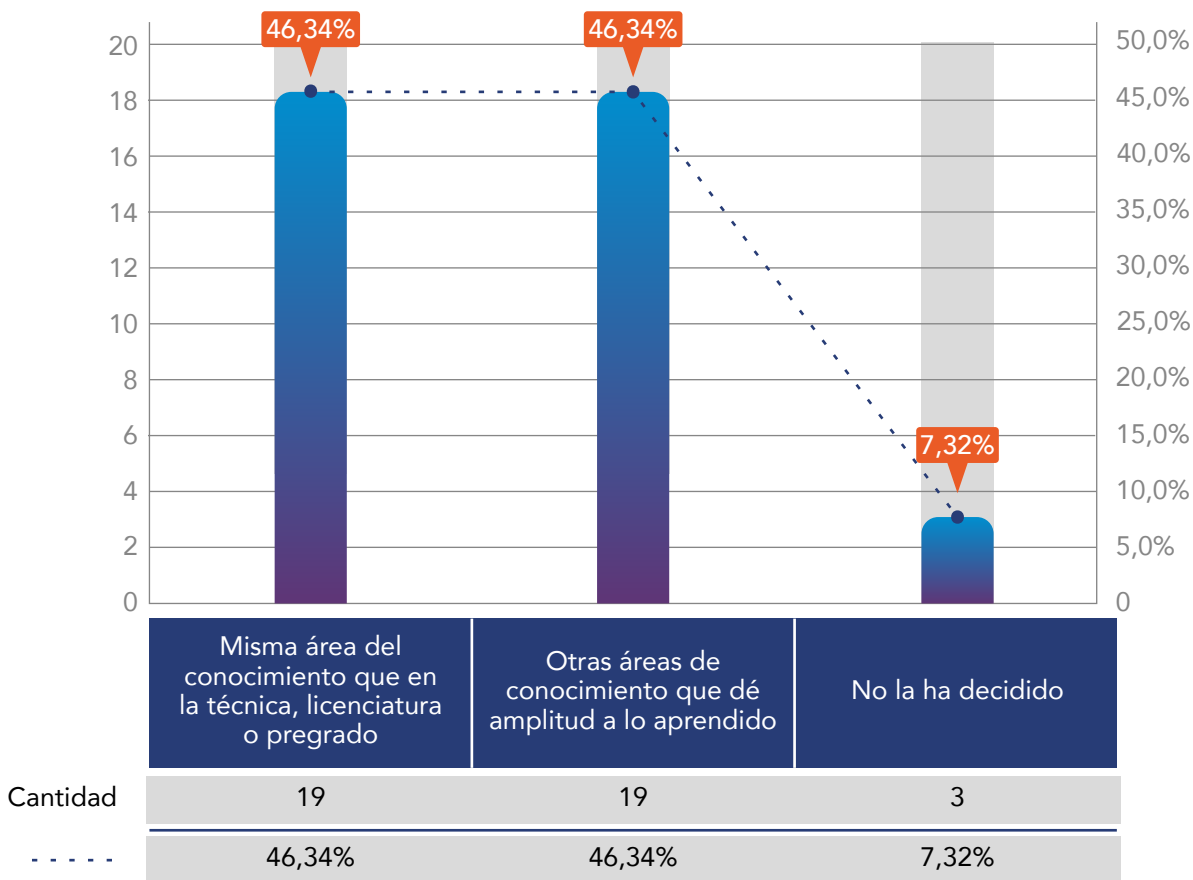
en las pruebas ICFES, mientras 2% cree que la dificultad tiene que ver con la insuficiente oferta académica de las universidades de la región. Además, se encontró que el 100% de los maestros y las maestras ha pensado realizar estudios de posgrado. Así, es evidente el interés de los maestros en continuar su formación profesional, lo cual puede verse truncado, toda vez que el principal obstáculo para realizar estudios universitarios está referido a la disponibilidad de

recursos económicos para matrículas y sostenimiento, como afirma el 81% de los participantes. Se hace evidente la necesidad de conseguir apoyos para la formación posgradual de los maestros en el territorio nortesantandereano.

De poder realizar estudios de posgrado, como muestra la Figura 8, el 46.34% de los maestros y las maestras lo realizarían en la misma área del conocimiento que en la técnica, licenciatura o pregrado, otro 46.34% ampliaría sus conocimientos

estudiando en otras áreas de conocimiento, y 7.32% aún no ha decidido en qué se formaría. Está dividida por igual la opción de enfocarse o no en la misma área de conocimiento, lo cual contrasta con el hecho de que los participantes han desarrollado su experiencia profesional en el campo educativo, y eso no significa que no deseen incursionar en otros campos, tal vez en función de las necesidades de empleabilidad de su territorio o de los cambios en sus propios intereses a lo largo del tiempo.

FIGURA 8 Áreas de formación a nivel de posgrado



En cuanto al modelo educativo Barí, el 39% de los maestros y las maestras de esa comunidad considera que es un avance importante, pero que aún le faltan elementos para mejorar; el 37% considera que es fundamental, debido a que rescata y preserva los saberes ancestrales, a la vez que prepara para la vida universitaria. El 17% considera que tiene inconvenientes al privilegiar conocimientos que no preparan suficientemente para la educación superior, y únicamente el 7% cree que es perfecto porque responde a los intereses de la comunidad.

3.2.

Desde el paradigma cualitativo

Las teorías de base usadas en el sistema de variables permiten, desde las comunidades ancestrales, develar los elementos para la ampliación del conocimiento, la defensa de los derechos sociales étnicos y el desarrollo de los deberes ciudadanos, con base en un nuevo saber comunitario orientado al progreso social integrando recursos y capacidades. El significado de la educación para el desarrollo de las comunidades indígenas Barí y U'wa puede ser comprendido a partir de la sistematización e interpretación de la información obtenida de la encuesta y del análisis de contenido de los relatos asociados a las respuestas de los maestros y las maestras, a la pregunta abierta ¿qué significa la educación para el desarrollo de su comunidad? Tal significado para las comunidades Barí y U'wa se representa mediante la red semántica presentada en la Figura 9.

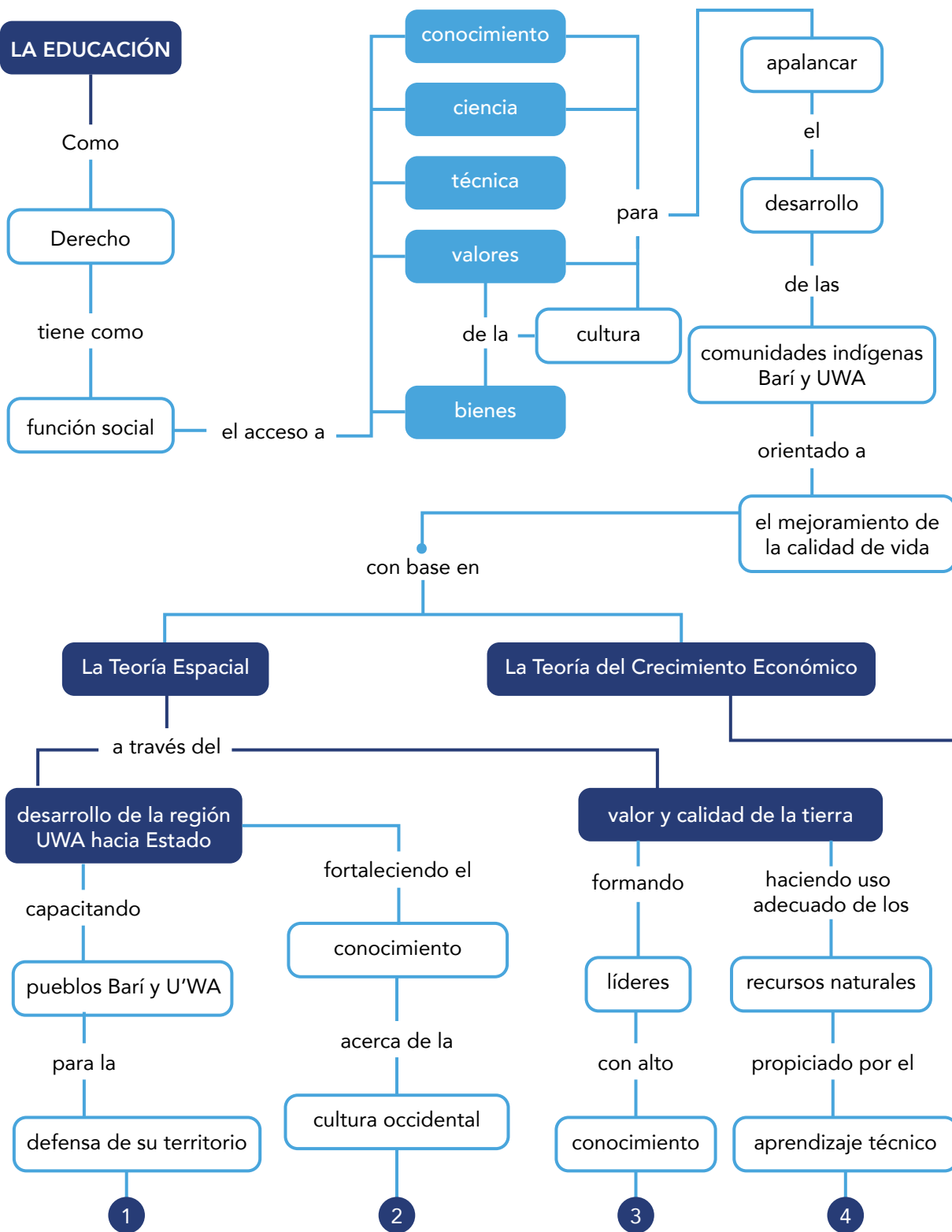
De acuerdo con la red semántica, la función social de la educación como un derecho de las comunidades indígenas respecta a profundizar en conocimiento en un campo específico de las ciencias, las artes o las humanidades. Además, busca preparar a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios, y acceder a la educación superior, con el firme propósito de propulsar el desarrollo de los territorios y sus comunidades, a partir del desarrollo del territorio con amplio reconocimiento por parte del Estado, la valoración y el respeto a la tierra, las relaciones sociales territoriales y el desarrollo simétrico e igualitario de las comunidades en general. La presentación visual a través de la red semántica, como se refleja en la Figura 9, aporta una representación clara y concisa del significado otorgado a la educación por los miembros de estas comunidades. Más allá de la mera adquisición de conocimientos, la educación se concibe como un medio para preparar a los estudiantes para el empleo, facilitar el acceso a la educación superior, impulsar el desarrollo territorial y promover relaciones sociales equitativas, enmarcando así la función social integral de la educación en estos entornos indígenas. Este enfoque, no solo contribuye al entendimiento académico, sino que también aborda aspectos esenciales para el fortalecimiento y la equidad de estas comunidades y su integración a la cultura occidental.

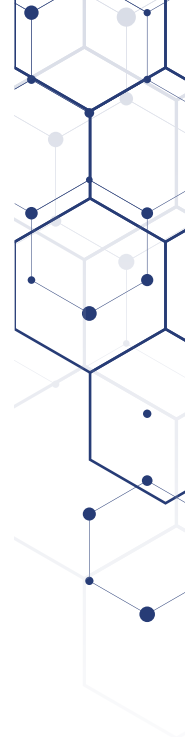
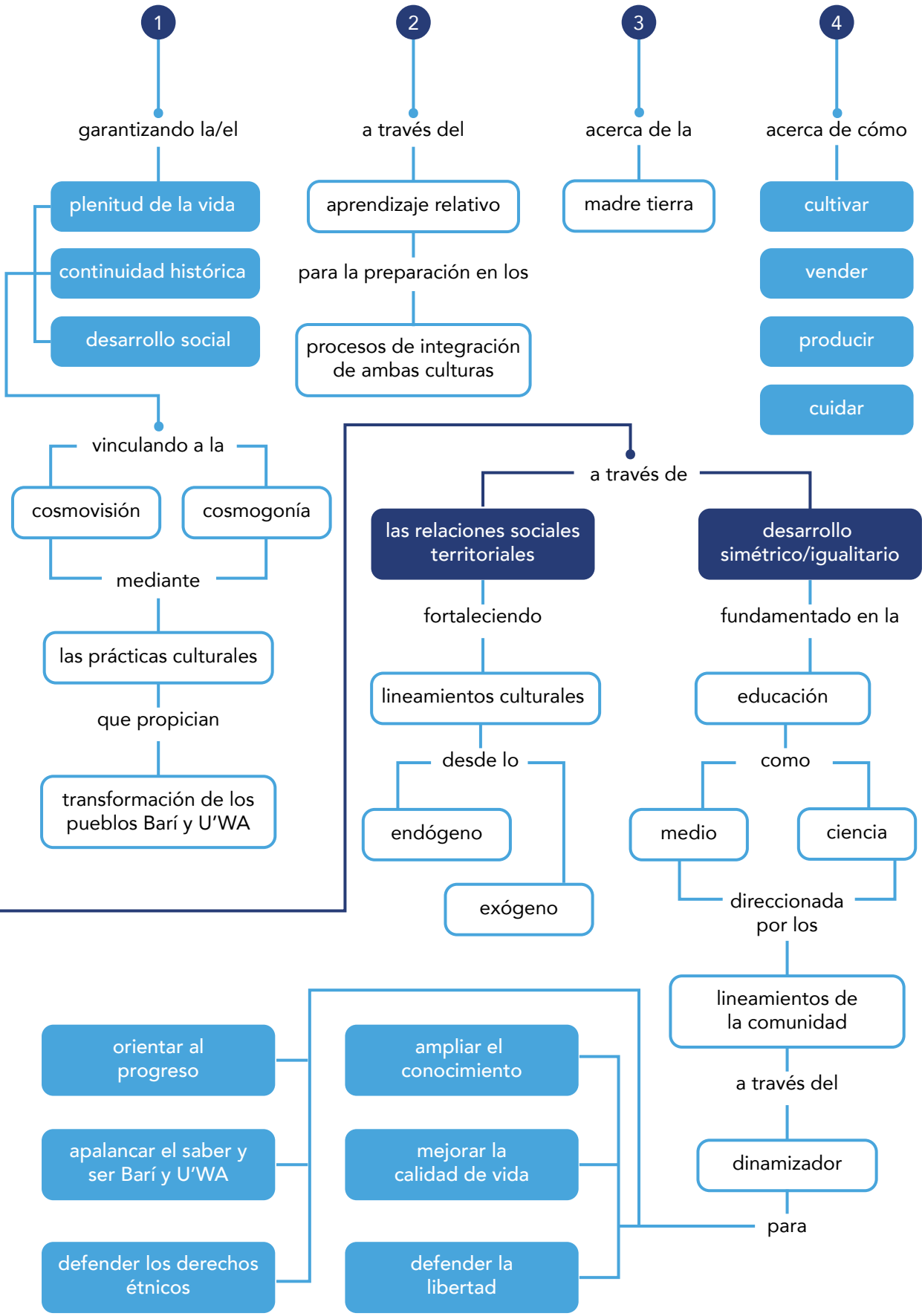




FIGURA 9

Significado de la educación para el desarrollo de las comunidades indígenas Barí y U'wa.





04.

CONCLUSIONES

Los maestros y las maestras de las comunidades indígenas consideran que la educación tiene un papel cultural fundamental, en cuanto permite el reconocimiento del significado de la cosmovisión indígena y sus prácticas ancestrales, a la vez que las articula con los conocimientos occidentales, de manera que prepara a los jóvenes para las condiciones del mundo actual. Consideran que el conocimiento es un tejido de saberes diversos, por lo que hacen énfasis en la importancia de la educación para formar en la interculturalidad, con el fin de promover la transformación del conocimiento del pueblo indígena sin dejar de lado sus costumbres, lucha y cosmovisión; de esta última, destacan la necesaria defensa del territorio y de la madre Tierra.

En cuanto al desarrollo de las comunidades, se destaca la importancia de la educación para formar líderes, lo cual tiene que ver con la adquisición de conocimientos propios y foráneos sobre los diferentes procesos comunitarios dentro y fuera de sus propios territorios, y con la formación de personas sociables, defensoras de principios morales y de la libertad, y que contribuyan al desarrollo de la comunidad.













El aporte al progreso tiene que ver con la incidencia de la educación en las personas, las familias, la comunidad en general y el desarrollo político indígena. Los anteriores aspectos guardan relación especial con el papel de la educación para dotar a las personas con capacidades

específicas en el planteamiento y gestión de proyectos innovadores y tecnológicos que favorecen la participación en el mercado, lo cual permite aprender de manera técnica cómo cultivar, producir, cuidar y vender los productos que les son propios, pero también con la posibilidad de luchar y defender con argumentos los derechos étnicos.

Se hace evidente la necesidad de apoyos para formación en educación superior en las comunidades indígenas, sobre todo si se tiene en cuenta que no hay presencia de las universidades en su territorio, lo que implica gastos considerables en transporte y manutención para aquellos que deciden desplazarse ocasionalmente o instalarse en las ciudades principales para estudiar.

La comunidad destaca la importancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma castellano, y la incidencia de la educación en la capacidad de convertir a las personas en seres formadores y transformadores en la vida cotidiana, para mejorar la calidad de vida. Los maestros indígenas reconocen en la educación la posibilidad de marcar la diferencia.

REFERENCIAS

-  Barnhardt, R., y Kawagley, A. O. (2005). Indigenous knowledge systems and Alaska Native ways of knowing. *Anthropology & Education Quarterly*, 36(1), 8-23.
-  Berger, P., y Luckmann, T. (2011). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Open Road Media.
-  Brayboy, B. (2005). Toward a tribal critical race theory in education. *The Urban Review*, 37(5), 425-446.
-  Cegarra, J. (2012). Fundamentos teórico-epistemológicos de los imaginarios sociales. *Cinta moebio*, 43, 1-13.
-  Coca, J.R. (2017). La socio-hermenéutica multidimensional como teoría social basada en los imaginarios, la irrealidad y la utopía. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 22(76), 41-55.
-  Houghton, J. (1988). ¿A dónde apunta la educación e los pueblos indígenas? Algunas hipótesis. En: Trillos, M. *Educación endógena frente a educación formal*. Universidad de los Andes/CCELA, p.p. 51-67.
-  Krugman, P. (1997). *Desarrollo, geografía y teoría económica*. Antoni Bosch.
-  Manet, L. (2014). Modelos de desarrollo regional: teorías y factores determinantes. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 23(46), pp. 18-56.
-  Mattos, C.A. (2000). Nuevas teorías del crecimiento económico: lectura desde la perspectiva de los territorios de la periferia. *Territorios*, (3), 43-68.
-  Niño, R (2018). *El Desarrollo sostenible y los pueblos indígenas*. Organización de la Naciones Unidas. <https://bit.ly/3tRobYX>.
-  Tippeconnic, J. W. (1999). American Indian identity and the problem of knowing. *Anthropology & Education Quarterly*, 30(3), 269-285.
-  Turbay-Restrepo, C. (2000). El derecho a la educación: Desde el marco de la protección integral de los derechos de la niñez y de la política educativa. UNIEF-Colombia. <https://bit.ly/3MddKFM>.

ESCUCHANDO LAS VOCES DE LOS PROTAGONISTAS:

PROPUESTAS PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES



César Augusto Sabas Duque.

Director ejecutivo Fundación Gaia Educación.
Administrador Ambiental, Máster en Dirección
y Administración de Empresas, Magíster en
Educación.

Email: sabasduque.cesar@gmail.com

Alexander Cadavid

Director ejecutivo de ParqueSoft
Risaralda y Socio Fundador del Centro de
Emprendimiento Quinoa.
Ingeniero de Sistemas

Email: acadavid@quinoalabs.com

Claudia Milena Ballesteros Cruz

Docente orientadora Institución Educativa
Ciudadela Cuba
Psicóloga, Magíster en Gestión de la
Tecnología Educativa, Doctora en Educación.
Email: psicologainecicu@gmail.com

Lideres de la Comisión 4 de Sociedad en Movimiento:

Educación Básica, Infancia y Adolescencia.

01.

INTRODUCCIÓN

La educación a nivel mundial exhibe una serie de retos que deben ser abordados con prontitud y pertinencia. Nussbaum (2011), en su ensayo sobre la Crisis Silenciosa, expone, de manera categórica, la complejidad que existe detrás las problemáticas que se viven actualmente a nivel planetario y la importancia de la educación para la transformación cultural. Por suerte, se cuenta con un panorama positivo relacionado con una serie de modelos y propuestas educativas que están generando resultados valiosos en diferentes contextos.

En ese sentido, se considera importante construir sobre lo construido, reconocer el valor que hay al interior de los sistemas educativos y, a partir de allí, realizar propuestas basadas en la innovación transformativa y un enfoque integral. Teniendo en cuenta lo anterior, en el marco de la agenda estratégica de Sociedad en Movimiento³, para el año 2023, se propuso realizar un taller práctico con estudiantes de varias instituciones educativas del municipio de Pereira, con el propósito de validar la información presentada en algunos referentes de diagnóstico relacionados con la educación que se tienen a nivel nacional y local.

Los resultados dejaron en evidencia la necesidad apremiante de repensar la educación básica y media, y de trabajar por la transformación integral y profunda del sistema educativo actual.

3 <https://www.sociedadendemovimiento.com/es/>

02.

MARCO REFERENCIAL Y JUSTIFICATIVO

El año 2023 representa un punto de inflexión para la educación en Colombia, pues el gobierno del presidente Gustavo Petro, en cabeza de la Dra. Aurora Vergara -ministra de Educación-, se propuso realizar una reforma estructural del sector y hablar de la educación como un derecho fundamental⁴. Lo que se observa, de manera preliminar, en los borradores de la propuesta de la Ley Estatutaria⁵, es una apuesta para aumentar la oferta académica y garantizar los recursos que permitan atender una mayor cantidad de estudiantes en los diferentes niveles de la educación. Sin embargo, no se plantea de manera clara de qué forma se transformará el modelo educativo actual, cómo se abordarán los retos y desafíos que tenemos como país o cómo se incorporará al sistema educativo todo el conjunto de necesidades y expectativas de las nuevas generaciones.

Hablar de una verdadera transformación de la educación implica reconocer el propósito y los alcances de la Agenda de Desarrollo Sostenible, las recomendaciones de la Misión de Sabios 2019: Colombia hacia una sociedad del conocimiento (Vicepresidencia de la República de Colombia y Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2020), las apuestas del actual Plan Nacional de

4 Proyecto de Ley Estatutaria: La educación es un derecho. Disponible en https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-416768_recurso_1.pdf

5 Borrador Ley Estatutaria. Disponible en https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-416077_recurso_1.pdf



Desarrollo: Colombia potencia mundial de la vida y las investigaciones sociológicas y educativas sobre las generaciones que hoy están llegando al sistema educativo.

De acuerdo con lo anterior, es urgente trabajar por una educación de calidad, que sea pertinente para el siglo XXI;

una educación que esté en sintonía con lo que sueñan los niños, las niñas, los jóvenes y adolescentes de nuestro país. A continuación, un extracto del documento oficial de la Misión de Sabios de 2019.

Un país en donde todas las niñas y los niños puedan estudiar; en donde podamos tomar agua del río; en donde las personas sean alegres y vivan en paz; un país libre de violencia y donde se pueda salir de la casa sin miedo; en donde haya convivencia entre las personas y se cuiden los animales, no haya hambre y recibamos bien a los inmigrantes; un país de todos los colores, en donde la tecnología se use para el bien, todas las basuras se reciclen o se conviertan en abonos, y la ciencia nos permita descubrir cosas fantásticas; en donde se respete a los indígenas y a los afrocolombianos, y haya oportunidades para los campesinos y las personas de bajos recursos; en donde todos tengan los mismos derechos, y los colegios no pongan problema para recibir a niños discapacitados; en donde la educación no se sienta como obligación y todos puedan aprender muchas cosas para lograr lo que quieren hacer en su vida; en donde los pobres y los inmigrantes tengan donde dormir; en donde se logren hallazgos científicos que le sirvan a todo el mundo; en donde todos nos respetemos y se crea en las ideas de los niños y de los adultos. (p. 17)

En atención a este llamado, se propuso abordar las siguientes preguntas

¿CUÁLES SON LAS NECESIDADES, EXPECTATIVAS Y DESEOS DE LOS JÓVENES QUE HOY SE ENCUENTRAN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS?

¿DE QUÉ MANERA SE PUEDE TRANSFORMAR LA EDUCACIÓN Y DE ESTA FORMA APORTAR AL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES?

03.

METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta que, para el desarrollo de este ejercicio no se contaba con una fuente de financiación, se tomó la decisión de trabajar con un grupo reducido de estudiantes. A continuación, se describe la metodología empleada en el desarrollo del taller.

Tipo de muestreo: Por conveniencia.

29 estudiantes, con edades entre los 11 y los 16 años. Estudiantes con perfiles mixtos.

Instituciones Educativas participantes:

- **Jesús María Ormaza:** 3 estudiantes
- **Jesús de la Buena Esperanza:** 2 estudiantes
- **San Vicente Hogar:** 3 estudiantes
- **Ciudadela Cuba:** 5 estudiantes
- **La Palabra:** 2 estudiantes
- **Boyacá:** 1 estudiante
- **Pablo Emilio Cardona:** 2 estudiantes
- **Juan XXIII:** 2 estudiantes
- **San Fernando:** 3 estudiantes
- **Rodrigo Arenas Betancourt:** 2 estudiantes
- **Rafael Uribe Uribe:** 4 estudiantes

Tipología del taller:

Metodología Design Thinking.

Lugar:

Cráter Lab de la Universidad del Área Andina, seccional Pereira.

Fecha: 15 de junio de 2023.

Hora: 8 am a 12 m.

Tallerista

Stefania Infante Sánchez.

Licenciada en Comunicación e Informática Educativa.

Co-fundadora de Pulsatrix. Design Thinking by IBM. Speaker y Mentora.

Equipo líder Comisión 4

César Augusto Sabas, Alexander Cadavid y Claudia Ballesteros

Equipo de apoyo logístico

Vanessa Aristizábal, Oscar Fredy Gómez y John Jairo Ortiz

04.

PRINCIPALES RESULTADOS

Puesta en escena del Design Thinking

Se construyeron 6 equipos para trabajar en las siguientes categorías:

- **Grupo 1** - Personal docente
- **Grupo 2** - Contenidos
- **Grupo 3** - Servicios complementarios
- **Grupo 4** - Infraestructura
- **Grupo 5** - Recursos y herramientas tecnológicas
- **Grupo 6** - Didáctica

Paso 1:

Herramienta Framework AEIOU

Se identificaron aspectos positivos y negativos en cada una de las categorías.

Paso 2:

Lluvia de Ideas

Se realizó una lluvia de ideas sobre los aspectos que pueden ser potenciados o mejorados en cada categoría.

Paso 3:

Priorización

Teniendo en cuenta la gran cantidad de elementos que se presentaron en los pasos anteriores, se realizó un ejercicio de priorización, donde se destacan los siguientes elementos:

1. Personal docente

Es necesario que los maestros mejoren sus habilidades en los siguientes aspectos:

- Escucha a los estudiantes (que sean más abiertos)
- Paciencia
- Empatía
- Respeto a la diversidad de los estudiantes.
- Innovación
- Fortalecimiento de sus capacidades y competencias
- Desarrollo de habilidades blandas

En conclusión,

es urgente reestablecer y fortalecer el vínculo docente-estudiante.

2. Contenidos (currículo)

En cuanto a los contenidos, los estudiantes plantean las siguientes necesidades:

- Actualizar los planes de estudio (incorporar temáticas innovadoras al currículo - programación, robótica, inteligencia artificial)
- Incorporar aspectos relacionados con inteligencia emocional – competencias socioemocionales
- Abordar contenidos relacionados con el emprendimiento y la educación financiera
- Educar para la sexualidad sin tabúes

En conclusión,

es necesario repensar los currículos, ajustarlos a las dinámicas del siglo XXI, es decir, a los retos, desafíos y disciplinas emergentes.

3. Servicios complementarios

Con relación a los servicios complementarios, es urgente lo siguiente:

- Trabajar de manera seria en la salud mental de toda la comunidad educativa
- Fortalecer los procesos de acompañamiento psicológico
- Mejorar los programas de alimentación escolar

En conclusión,

se hace fundamental tomarse en serio la formación y el desarrollo integral de la comunidad educativa.

4. Infraestructura

Por su parte, sobre la infraestructura, los estudiantes hicieron las siguientes sugerencias:

- Debe haber una mejor distribución de los salones.
- Se debe aumentar la inversión en laboratorios, áreas deportivas y recreativas.
- Se deben arreglar los techos y paredes de los establecimientos educativos.
- Es necesario mejorar las condiciones de las unidades sanitarias.
- Se necesita mejorar la seguridad.
- Se deben delimitar de manera clara las zonas y rutas de evacuación.

En conclusión,

urge aumentar el presupuesto para las inversiones en la infraestructura física de los establecimientos educativos.



5. Recursos y herramientas tecnológicas

En relación con los recursos y herramientas tecnológicas, es urgente aumentar los esfuerzos para lo siguiente:

- Mejorar las salas de sistemas y la dotación para la formación en tecnología e informática (computadores con sistemas operativos actualizados, impresoras 3D, etc.)
- Invertir en herramientas para fortalecer las capacidades en procesos de digitalización y automatización
- Invertir en dispositivos para ver y producir recursos audiovisuales

En conclusión,

es necesario reconocer el potencial de la tecnología para la transformación de la educación y su relación con las nuevas generaciones.

6. Didáctica

Finalmente, sobre la didáctica se plantean las siguientes necesidades:

- Es necesario desarrollar los contenidos a través de actividades más dinámicas.
- Se deben realizar actividades académicas en otros espacios (cancha, patios, aulas lúdicas, laboratorios, realizar salidas pedagógicas).
- Es preciso capacitar a los maestros en nuevas perspectivas metodológicas y didácticas.

En conclusión,

se requiere hacer de la educación un proceso más dinámico.

De conformidad con lo anterior, es necesario abordar estos retos y desafíos bajo una perspectiva de proyectos basada en la innovación transformativa. Se requiere de la articulación de capacidades y capitales que permitan obtener los recursos para materializar estas apuestas.

Paso 4:

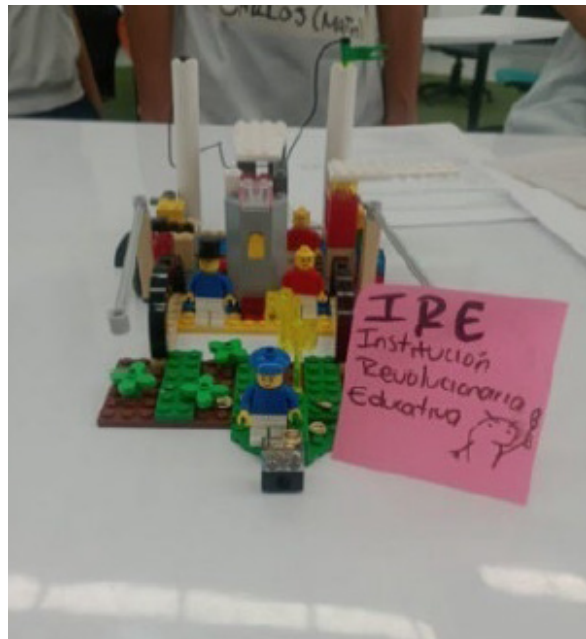
Ideación y prototipado

Seguidamente, los estudiantes se atrevieron a pensar y plantear posibles soluciones. Este proceso de ideación y prototipado fue un ejercicio creativo y de trabajo colaborativo que permitió evidenciar el gran talento que tienen estos jóvenes. En las siguientes fotografías, se observa el trabajo realizado.



ILUSTRACIÓN 1

Ideación y prototipado



Paso 5:

Socialización del prototipo

Finalmente, se socializó cada prototipo. Los estudiantes reforzaron sus ideas sobre la necesidad de realizar intervenciones serias y profundas en cada una de las dimensiones.



ILUSTRACIÓN 2

Socialización del prototipo



05.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La transformación de la educación es una necesidad mayúscula en la actualidad. En una sociedad globalizada y tremendamente compleja, es urgente trabajar por una educación que tenga en cuenta los siguientes aspectos:

Adaptación a un mundo en constante cambio:

El mundo está cambiando a un ritmo acelerado debido a avances tecnológicos, cambios en la economía y desafíos globales (Morin, 2010; Sachs, 2021; Witoszek, 2016; Harari, 2018; Zamora et al, 2016). En ese sentido, la educación debe adaptarse para preparar a las nuevas y futuras generaciones para enfrentar estos retos y oportunidades (Morin, 1999; Turk, 2020).

Fomento del pensamiento crítico y habilidades del siglo XXI:

Las habilidades tradicionales siguen siendo importantes, pero también es esencial fomentar habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad y la colaboración, que son cruciales en la sociedad actual (Harari, 2018; Mora, 2013).

Personalización del aprendizaje:

Cada estudiante es único y aprende de manera diferente. La transformación de la educación puede permitir la adaptación de los métodos de enseñanza y los contenidos a las necesidades individuales de los estudiantes; en este sentido, es necesario reconocer los aportes de la neurociencia para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Billbao, 2015; Blakemore & Frith, 2007; Damasio, 2010; Goleman, 1996; González, 2016; LeDoux, 1996; Maturana, 2020; Mora, 2013; Ortiz, 2015; Trinidad, Hernández & Forés, 2019; Organización de los Estados Americanos, 2018).

Incorporación de la tecnología:

La tecnología debe mejorar la educación al potenciar los procesos de aprendizaje de las nuevas generaciones (Turk, 2020) y al proporcionar recursos educativos en línea, así como facilitar el aprendizaje a distancia y permitir un acceso más amplio a los procesos de formación.

Promoción de la ciudadanía activa:

La educación debe desempeñar un papel importante en la formación de ciudadanos informados y comprometidos que contribuyan positivamente al desarrollo de la sociedad (Morin, 2015).



Fomento de la creatividad y la innovación:

La educación transformada tiene el potencial de inspirar la creatividad y la innovación, lo que es esencial para el progreso social y económico (Harari, 2018; Cameron, 2019).

Sostenibilidad:

La educación también debe desempeñar un papel en la conciencia y la acción en pro de los propósitos de la sostenibilidad (Organización de las Naciones Unidas, 2015; Organización de las Naciones Unidas, 2020; Witoszek, 2016).

06.

REFLEXIONES FINALES Y CONCLUSIONES

Con relación al taller, es importante mencionar que el ejercicio fue muy valioso gracias a la posibilidad de escuchar de manera directa a los estudiantes. Fue un espacio para la reflexión, pero también para la construcción de propuestas que permitan transformar la educación en Colombia.










Como se mencionó en la parte introductoria, la educación actual enfrenta grandes retos y desafíos, pero es responsabilidad de toda la sociedad trabajar por su fortalecimiento; no es un asunto exclusivo del sistema educativo formal. Es urgente realizar las transformaciones pertinentes para hacer de la educación una verdadera herramienta que permita transformar el mundo en un mejor lugar para todos.

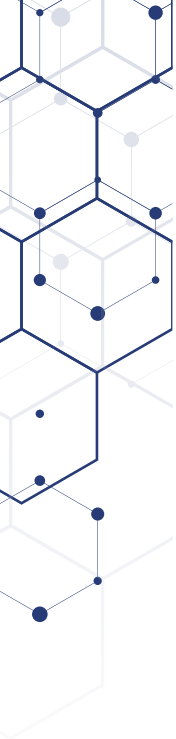
Es un imperativo social trabajar por una educación que sea consecuente con las realidades actuales, con las necesidades de las nuevas generaciones, con las dinámicas de una sociedad cada vez más dinámica, incierta y compleja.

Si queremos hacer de Colombia una verdadera sociedad del conocimiento y una potencia mundial de la vida, debemos alinear nuestro modelo educativo con las tendencias en educación y desarrollo que son exitosas a nivel global y, por supuesto, reconocer las fortalezas y debilidades que tenemos como nación.

Como actores de la educación, tenemos la responsabilidad de aportar para materializar estos propósitos. Es necesario, ahora más que nunca, apelar a la cooperación y al trabajo colaborativo para hacer de la educación un elemento dinamizador y catalizador del desarrollo sostenible de nuestro territorio.

REFERENCIAS

-  Bilbao, A. (2015). El cerebro de los niños explicado a los padres. Barcelona. Plataforma Editorial.
-  Blakemore, S & Frith, U. (2007). Cómo aprende el cerebro: Las claves para la educación. Barcelona. Editorial Ariel S.A.
-  Damasio, A. (2010). Y el cerebro creó al hombre. Barcelona. Ediciones Destino.
-  Cameron, J. (2019). El camino del artista. Editorial Aguilar.
-  Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Editorial Kairós.
-  González, C. (2016). Neuroeducación y lingüística: una propuesta de aplicación a la enseñanza de la lengua materna. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
-  Harari, Y. (2018). 21 lecciones para el siglo XXI. Penguin Random House Grupo Editorial.
-  LeDoux, J. (1999). El cerebro emocional. Ariel Planeta.
-  Maturana, H. (2020). Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago de Chile. Editorial Planeta Chilena.



- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París. UNESCO.
- Morin, E. (2015). Enseñar a vivir: manifiesto para cambiar la educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Nueva Visión.
- Mora, F. (2013). Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama. Madrid. Alianza Editorial.
- Nussbaum, M. (2011). La crisis silenciosa. Signo y Pensamiento, 58, enero-junio. pp. 16-22. Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/860/86020038001.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). Agenda 2030: Objetivos de Desarrollo Sostenible 2015-2030. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y La Cultura. (2020). Educación para el Desarrollo Sostenible: Hoja de ruta. París
- Organización de los Estados Iberoamericanos. (2018). Revista Iberoamericana de Educación. Neurodidáctica en el aula: transformando la educación. Madrid.
- Ortiz, A. (2015). Neuroeducación ¿Cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían enseñar los docentes? Ediciones de la U. Bogotá.
- Sachs, J. (2021) Las edades de la globalización: geografía, tecnología e instituciones. Centro de Libros PAPP, SLU.
- Trinidad, C. Hernández, T & Forés, A. (2019). El ágora de la neuroeducación: la neuroeducación explicada y aplicada. Lluch, L & Nieves de la Vega, I. (coords.). Institut de Desenvolupament Professional. Universidad de Barcelona. Ediciones Octaedro, S.L.
- Turk, V. (2020). Entendiendo a la Generación Alpha.
- Vicepresidencia de la República de Colombia y Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2020). Misión de Sabios Colombia 2019: Colombia hacia una sociedad del conocimiento. Colección Internación de Misión de Sabios. Recuperado de https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/paginas/ebook_colombia_hacia_una_sociedad_del_conocimiento.pdf
- Witoszek, N. (2016). Ecomodernity as a Cultural Programme: Combining Green Transition with an Educational Paradigm Shift. Forum for Development Studies.
- Zamora, M. Hernández, A. Pérez, O. Benítez, G & Ibañez, S. (2016). Cambio global: el Antropoceno. Universidad Autónoma del Estado de México: Ciencia Ergo Sum, 23(1), marzo-junio.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR, LA VIDA UNIVERSITARIA Y SU EFECTO EN LAS ECONOMÍAS SUBYACENTES EN COLOMBIA



RUN- Red Risaralda Universitaria

Por **Jaime Andrés Ramírez España**
Líder del Área de Asesoría a la Planeación
Académica
Oficina de Planeación Universidad
Tecnológica de Pereira

Alexander Hernández Valencia
Director sede Pereira Universidad Antonio
Nariño

LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU IMPACTO EN SECTORES CLAVE DE LA ECONOMÍA EN COLOMBIA.

La educación superior en Colombia desempeña un papel fundamental en el desarrollo económico del país, no solo a través de la formación de profesionales, sino también a través de la investigación y la innovación, la cual contribuye a impulsar

diversos sectores socio-económicos como lo es la empleabilidad de sus egresados, la innovación e investigación generada y los entornos alrededor de la vida universitaria. Ese efecto dinamizador entre la educación superior y los sectores clave de la economía colombiana es destacable por su incidencia en el aporte de profesionales en los diferentes niveles de formación.

Como se ve en los análisis de los niveles de graduación, en los periodos entre 2016 al 2022, se evidenció un comportamiento creciente a excepción del año 2020, que disminuyó en un 11,32% con respecto al 2019, mientras que el 2021 ya tuvo una recuperación del 16,68% con referencia al 2020, como consecuencia del COVID-19.



TABLA 1

Evolución de los graduados Colombia 2016-2022 por nivel de formación

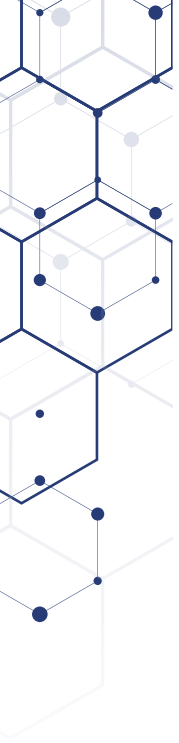
NIVEL DE FORMACIÓN	2022	2021	2020	2019	2018	2017	2016
Doctorado	973	936	986	961	803	770	615
Especialización médico quirúrgica	1.903	1.860	1.960	1.811	71.748	70.793	67.667
Especialización tecnológica	2.736	2.513	9.696	7.714	1.777	1.595	1.532
Especialización técnico profesional	79	106	67	69	2.892	178	80
Especialización universitaria	82.340	82.704	71.365	73.788	65	115	78
Formación técnica profesional	27.252	22.253	19.996	21.066	20.497	22.488	17.497
Maestría	30.887	27.727	25.045	24.846	27.151	23.756	18.870
Tecnológico	123.019	126.518	95.293	142.268	130.681	133.755	122.020
Universitario	266.774	260.366	225.515	234.815	226.508	208.917	194.823
Totales	535963	524983	449923	507338	482122	462367	423182

Fuente: Snies, <https://hecaa.mineducacion.gov.co/consultaspublicas/content/poblacional/index.jsf>, 2023

**TABLA 2****Evolución de los graduados Colombia 2016-2022 por área de formación**

ÁREA DEL CONOCIMIENTO	2022	2021	2020	2019	2018	2017	2016
Administración de Empresas y Derecho	226.327	222.040	188.097	194.400	185.051	179.373	165.179
Agropecuario, Silvicultura, Pesca y Veterinaria	10.556	9.602	8.680	8.275	7.544	7.292	6.761
Arte y Humanidades	16.271	15.514	19.065	14.386	13.536	12.943	12.451
Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística	10.403	10.583	8.451	7.839	7.736	7.395	6.438
Ciencias Sociales, Periodismo e Información	54.111	54.633	45.820	88.441	80.145	74.843	61.698
Educación	45.960	44.038	38.224	43.005	44.819	41.876	40.553
Ingeniería, Industria y Construcción	94.892	95.794	82.150	118.921	111.232	108.616	99.249
Programas y certificaciones genéricos	28	10					
Salud y Bienestar	32.689	32.497	28.783	32.071	32.059	30.029	30.853
Servicios	24.887	21.119	15.376				
Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)	19.839	19.153	15.277				
TOTALES	535.963	524.983	449.923	507.338	482.122	462.367	423.182

Fuente: Snies, <https://hecaa.mineducacion.gov.co/consultaspublicas/content/poblacional/index.jsf>, 2023



Las actividades de las comunidades universitarias generan impactos en las economías locales de sus entornos más cercanos, teniendo en cuenta la población de estudiantes y docentes universitarios que “con valores de 2.466.22 y 161.159 respectivamente, matricularon en Instituciones de Educación superior en Colombia para el 2022” (MEN-SNIES,2022). Esta población que representa las comunidades universitarias es la que moviliza diversos sectores socio-económicos que brindan servicios y productos relacionados con la vida universitaria; además, se genera también un impacto a través de la formación de profesionales que permiten el desarrollo de las organizaciones.

La pregunta que desde esta perspectiva se quiere abordar gira en torno a **¿cuál es el impacto de los costos asociados a la vida universitaria sobre los entornos socioeconómicos aledaños a las instituciones de educación superior y cómo la educación superior incide en algunos sectores clave de la economía colombiana?** Desde este interrogante, se pretende dar un acercamiento sobre su impacto a varios sectores y su contribución al crecimiento económico.

EMPLEABILIDAD DE EGRESADOS

La formación postsecundaria de la población en Colombia se traduce en una mayor empleabilidad y salarios más altos. En efecto, de acuerdo con el Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE, para el año 2021, se evidenciaron porcentajes significativos de profesionales de los niveles técnico, tecnológico, profesional y de postgrados que se encontraban trabajando. Así lo especifica el Dane:

La proporción de la población que se encuentra en la fuerza de trabajo con educación básica secundaria fue 35,0%.

La distribución de los demás niveles educativos de la fuerza de trabajo fue la siguiente: el 18,8% en educación básica primaria, el 5,8% educación media, el 7,8% en técnica profesional, el 3,7% en educación tecnológica, el 12,2% en educación universitaria, el 4,0% postgrado y el 12,0% en ninguno. (DANE, 2022)

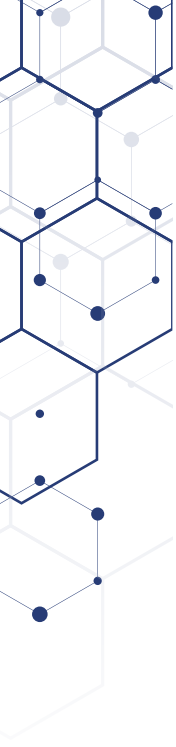
El rango salarial, por su parte, permitió identificar, igualmente, una mayor retribución acorde y en proporción al nivel de formación. De acuerdo a varios estudios, entre ellos, el Informe Nacional de Empleo Inclusivo 2020-2021, publicado por la Fundación Corona, Fundación ANDI, USAID Colombia y ACDI/VOCA Colombia, la relación entre mayores niveles de formación y mejores ingresos laborales es directa. Es importante

entender que esta relación depende del sector y de la región, tal como lo indica el estudio “Lo que los trabajadores quieren”, de ManpowerGroup, el cual asegura que “quienes laboran en sectores de TI y de servicios financieros tienen mejores expectativas de recibir mayores ingresos por su labor (56% de encuestados), en comparación con los que se dedican a la manufactura o minoristas (45%)” (ManpowerGroup, s.f.). Adicionalmente, se considera que aquellos con habilidades con mayor demanda, como las tecnológicas, “pueden tomar las decisiones salariales, trabajar de forma remota, evitar los desplazamientos y permanecer seguros en casa. Mientras que aquellos con habilidades en declive deben trasladarse al lugar de trabajo y están sujetos a menos flexibilidad” (Corona, 2021). En este sentido, se puede afirmar que, **mientras que las políticas públicas apoyen propuestas de formación del talento humano, los beneficios económicos serán mayores en términos de ingresos y empleabilidad para los egresados y, en general, para la sociedad.**

SECTOR EMPRESARIAL E INNOVACIÓN

El vínculo entre la educación superior y la innovación es evidente. Según datos del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, en las más recientes sesiones del Órgano Colegiado de Administración y Decisión (OCAD) de Ciencia, Tecnología e Innovación (CTel), se han aprobado cerca de 20 proyectos de inversión liderados por diferentes instituciones, especialmente, por universidades, en áreas como Apropiación Social del Conocimiento, Ciencias Básicas y del Espacio, Industrias Creativas y Culturales, Innovación e Investigación, Fortalecimiento del Sistema Territorial de Ciencia, Tecnología e Innovación y Medio Ambiente. Estos proyectos han movilizado recursos por \$151.000 millones, de los cuales \$130.000 millones son del Sistema General de Regalías (SGR) y \$21.000 millones son de contrapartida de entidades participantes, para beneficiar a las seis regiones del país, lo que demuestra cómo las universidades nutren la innovación empresarial. **Las alianzas entre el sector privado y las instituciones educativas han generado avances en la tecnología, lo que ha fortalecido la competitividad de las empresas colombianas en el mercado global.**

En el 2021, participaron 20 IES en convocatorias para acceder a los recursos de Regalías. Como caso a destacar se encuentran a la Universidad Tecnológica de Pereira, con el proyecto para el desarrollo de capacidades científicas y tecnológicas



en biotecnología aplicadas a los sectores de la salud y la agroindustria en el Departamento del Risaralda, por 21 mil (sic) 572 millones, y otro caso relevante, la Universidad de La Costa, con el proyecto Fortalecimiento de las capacidades y habilidades de investigación e innovación para jóvenes técnicos y tecnólogos de San Andrés y providencia mediante becas pasantía en grupos de investigación reconocidos por el SNCTEI San Andrés, por 1.700 millones. (Colombiana, 2022)

VIDA UNIVERSITARIA

Analizar la contribución directa o indirecta de la educación superior a la economía puede parecer una paradoja desde todo punto de vista. No solo tiene un impacto en la formación de profesionales, sino que también influye directamente en varios sectores económicos que brindan servicios y productos relacionados con la vida estudiantil. En este sentido, se plantea la pregunta ¿cómo los estudiantes y sus gastos de sostenimiento tienen una magnitud comparable con la de varios sectores de valor agregado para las economías de las ciudades? Con base en el interrogante anterior, se identifican aproximaciones que permiten examinar esos entornos universitarios de acuerdo a las variables consideradas pertenecientes a las dimensiones objeto del análisis según el estudio del índice de Ciudades Universitarias, dentro de las que se encuentran: “costo de alimentación, costo de vivienda, costo de transporte y variación de precios (dimensión costo de vida)” (Red, 2019).

**TABLA 3****Variables incluidas en la dimensión de Costo de vida**

DIMENSIÓN	VARIABLE	INDICADOR	FUENTES
Costo de vida	Costo de la alimentación	Precio promedio del almuerzo corriente en zona central o universitaria. (año 2016 y actualizado con IPC de Almuerzos)	Red Cómo Vamos, DANE-IPC
	Costo de la vivienda	Precio promedio del alquiler de habitación para estudiantes universitarios. (año 2016 y actualizado con IPC de Arrendamientos)	Red Cómo Vamos, DANE-IPC
	Costo del transporte	Tarifa del transporte público colectivo. Para ciudades con varios modos, ponderado según pasajeros movilizados con base en la ETUP 2016. (año 2016 y actualizado con IPC de Transporte Urbano)	Red Cómo Vamos, DANE-IPC
	Variación del nivel de precios	Variación anual del IPC a diciembre de cada año.	DANE-IPC

Fuente: Índice de Ciudades Universitarias 2.0 – Actualización año 2020.

En este sentido, para efectos de responder la pregunta, se puede mencionar que existen dos tipos de estudiantes: los estudiantes foráneos y los estudiantes locales. Ellos inciden de formas diferentes en las economías regionales. Entendiendo que los gastos de los estudiantes dependen del nivel económico de sus familias, muchos de los gastos podrán ser comparados con el nivel promedio de mesadas que les dan para sostenerse de acuerdo a las regiones y su valor adquisitivo.

Este ejercicio tiene como antecedente el Estudio de Educación Superior en Pereira y Risaralda, el cual fue, según la Universidad Tecnológica de Pereira:

[R]ealizado por la Red Universitaria de Risaralda – RUN, del 2022, donde las instituciones que pertenecen a la red, querían evidenciar el impacto de la educación superior en la economía local, a partir de análisis que daban cuenta de los indicadores asociados al acceso a la educación superior, la vida universitaria, la calidad de la educación, empleabilidad de los egresados; variables asociadas al índice de ciudades universitarias, donde Pereira, ha ocupado la tercera posición, destacándose por la calidad de vida y el ambiente universitario. ([UTP], 2022)

De acuerdo al estudio realizado, los siguientes sectores son los principalmente impactados:

**a.**

Restaurantes y Alimentación.

La presencia de estudiantes universitarios genera una demanda significativa en el sector de restaurantes y alimentación.

[Fue realizado] con base en su estilo de vida y actividades de ocio. De acuerdo a cifras de Fenalco, en Bogotá se ha dado un aumento en las ventas del 15% y 50% en el sector gastronómico, con más de 7.500 sedes de restaurantes al servicio de la ciudad. Asimismo, según los datos del Centro de Información Turística en Colombia, el sector de restaurantes y hoteles contribuyó 33.703 millones de pesos al PIB del país en 2019. Teniendo una caída a 21.284 en 2020 y a 22.893 millones en 2021. (sic) Aunque existe un leve repunte, el sector Horeca (hoteles, restaurantes y cafeterías) no se ha recuperado por completo debido a los efectos de la pandemia del COVID-19. (Económica., 2023)

Los estudiantes y docentes representan una clientela importante para estos negocios, lo que contribuye al crecimiento y la diversificación de la oferta de alimentos en el país. El estudio de la RUN menciona que el 21% de los gastos de los estudiantes se utilizan para pagar los alimentos.

b.

Vivienda y Alojamiento

La educación superior a menudo implica la movilidad de estudiantes a diferentes ciudades o la búsqueda de alojamiento cercano a sus instituciones. Los estudiantes

impulsan la demanda de vivienda y alquiler, lo que impacta los alrededores de las instituciones de educación superior y se refleja en adecuación y acondicionamiento de viviendas para los estudiantes. En este sentido, vivir cerca de las universidades representa un mayor gasto en vivienda, a cambio de un menor gasto en transporte y viceversa. Según estimaciones del estudio de Educación superior de la Red Universitaria de Risaralda, el costo asociado a vivienda y alojamiento representa cerca del 20% de los gastos de los estudiantes.

c.

Transporte y Movilidad

Los estudiantes requieren opciones de transporte para desplazarse entre sus hogares, las universidades y lugares donde realizan otras actividades. Algunas de las características de mayor impacto para el análisis de las condiciones de las zonas universitarias están soportadas en las condiciones del transporte público y privado, donde las mejoras en infraestructura de transporte promueven una mayor movilidad, en términos de tiempo, distancia y costos, y, a su vez, una mayor valoración en los indicadores asociados. Es indiscutible que el sector se beneficia de la demanda de la población universitaria, que se desplaza desde sus lugares de origen, incluso desde otros municipios, hasta las Instituciones de Educación Superior. Según los resultados del estudio de la RUN, se estima que los gastos asociados al transporte y movilidad representan el 12%.



d.

Turismo y Recreación

Las condiciones sociales y de calidad de vida de las ciudades que tienen una fuerte oferta de programas universitarios representan una oportunidad única para atraer a estudiantes nacionales e internacionales. Algunas apuestas de ciudad buscan convertirlas en destinos universitarios, gracias a la posibilidad de ser lugares atractivos para estudiantes nacionales y extranjeros, lo cual estimula el sector turístico. Casos puntuales se dan en las iniciativas de red universitarias como la de Medellín, denominada G8, de Manizales, llamada SUMA, la de Risaralda, llamada RUN, entre otras existentes en el país. Los estudiantes destinan el 15% de su presupuesto en actividades de esparcimiento y otros gastos, durante su tiempo libre, lo cual contribuye al gasto en turismo y recreación, de manera que beneficia a hoteles, restaurantes, agencias de viajes y sitios turísticos.

ESTUDIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE PEREIRA Y RISARALDA

La canasta mensual de sostenimiento de un estudiante de educación superior en Risaralda asciende a \$1.236.000, con una diferencia del 30% entre la canasta de los estudiantes locales, (cerca al \$1.100.000) y la de los estudiantes foráneos que supera el \$1.400.000, teniendo en cuenta la estimación del gasto que realizan los estudiantes de educación superior, según los siguientes factores:

- Los pagos de matrículas
- Los gastos de manutención, de acuerdo con los resultados de la encuesta de vida universitaria (realizada en Pereira y Risaralda donde fueron analizadas estas cifras) y que se encuentran en el Estudio de Educación superior de la RUN e integrando los resultados de la Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH) (DANE) y con un promedio de 10 meses al año de gastos de sostenimiento en los que incurren los estudiantes, considerando si es foráneo o si es local.






Con los anteriores supuestos se estimó que el gasto anual de los estudiantes de educación superior en Risaralda alcanza los \$667.876 millones de pesos, valor que, en magnitud, equivaldría al 4,02% del valor del Producto Interno Bruto de Risaralda del año 2020.





Aparte de lo anterior, de acuerdo a los resultados de la Gran Encuesta Integrada de Hogares (DANE), se ha establecido

que un 20% de los empleos en el sector educativo se concentran en la educación superior. Se puede afirmar que las IES promueven empleos de alta calidad, donde sus trabajadores son los que más altos niveles de formación tienen y sus escalas salariales corresponden a las remuneraciones mejor pagadas de todos los sectores de las economías locales.

Todo lo anterior permite inferir que el sector de la educación superior puede ser considerado como estratégico desde el punto de vista de los impactos económicos y representa una importante opción a la hora de establecer políticas para mejorar la competitividad y el desarrollo de los territorios, donde es fundamental que los gobiernos locales, las empresas y las instituciones educativas continúen colaborando para satisfacer las necesidades de los estudiantes y aprovechar estos efectos de manera positiva.

REFERENCIAS

-  Colombiana, E. O. (11 de Mayo de 2022). El Observatorio de la Universidad Colombiana. Obtenido de <https://www.universidad.edu.co/las-ies-que-participan-en-gestion-del-ocad-de-ctei-y-las-que-tienen-proyectos/>
-  Corona. (2021). Fundación corona. Obtenido de <https://www.fundacioncorona.org/es/biblioteca/documentos-tecnicos/ii-informe-nacional-de-empleo-inclusivo-2020-2021>
-  DANE. (9 de Septiembre de 2022). DANE. Obtenido de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/especiales/educacion/Bol_edu_2021.pdf
-  Económica., L. N. (8 de Mayo de 2023). Logística y costos: los desafíos de los restaurantes en Bogotá. Obtenido de <https://lanotaeconomica.com.co/movidas-empresarial/logistica-y-costos-los-desafios-de-los-restaurantes-en-bogota/#:~:text=Esta%20cifra>
-  ManpowerGroup. (s.f.). ManpowerGroup Colombia. Obtenido de <https://manpowergroupcolombia.co/cases/lo-que-los-trabajadores-quieren/>

- 
-  Ministerio de Educación Nacional. (2022). SNIES- Información Poblacional. Estadísticas históricas de la educación superior en Colombia. <https://hecaa.mineduacion.gov.co/consultaspublicas/content/poblacional/index.jsf>
 -  Red. (Abril de 2019). Índice de Ciudades Universitarias 2.0. Obtenido de https://redcomovamos.org/wp-content/uploads/2021/06/ICU_Informe-Descriptivo-2020Act2021.pdf
 -  Universidad Tecnológica de Pereira [UTP]. (19 de Mayo de 2022). Reacreditación. Obtenido de <https://reacreditacion.utp.edu.co/estudio-de-educacion-superior-en-pereira-y-risaralda/>



DE LA EVIDENCIA A LA ACCIÓN:

HERRAMIENTAS PARA LA TOMA DE DECISIONES EN EDUCACIÓN

Fundación Empresarios por la
Educación

Andrea Escobar Vilá
Directora ejecutiva

Diego Sánchez
Coordinador general

Juan Camilo Escandón
Líder de Análisis de datos

Belky Rios
Líder de investigación y evaluación

RESUMEN

El sector educativo en Colombia cuenta con grandes retos diferenciales hacia el futuro relacionados con la garantía al acceso a educación de calidad, así como en la preservación de trayectorias armónicas y completas. El país cuenta con diferentes herramientas que contribuyen a la toma de decisiones en educación, así como a fortalecer el diseño y efectividad de las políticas públicas a través de rutas concretas para la transformación del sistema, las cuales se basan en experiencias de éxito y fracaso, así como en los análisis rigurosos derivados del monitoreo continuo de este realizado por observatorios y centros de pensamiento.

Palabras clave:

Educación, Calidad, Política pública

01.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, los sistemas educativos deben enfrentar diferentes retos de cara al futuro, entre ellos la pérdida de aprendizajes derivados de las medidas de contención de la pandemia de COVID-19 presentados entre 2020 y 2021, y sus efectos sobre la eficiencia educativa¹ en el mediano y largo plazo. A su vez, resalta la necesidad de aumentar y mejorar la oferta educativa a nivel nacional, especialmente, en los extremos de la trayectoria escolar (preescolar y media), en el marco de la búsqueda de su obligatoriedad.

Es así como los planes de desarrollo territorial del periodo 2024-2027, que los próximos mandatarios formularán, deben considerar qué indicadores movilizarán en su territorio de manera clara, cuál fue el enfoque de los gobiernos salientes, el estado en el que dejan los territorios en materia educativa y hacia donde se espera llevar la educación de los niños, niñas y jóvenes del país. A su vez, el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 debe ser un referente para su construcción, en especial cuando la articulación de esfuerzos en diferentes niveles de la gestión educativa territorial puede permitir el alcance de logros y metas comunes como país.

¹ La eficiencia educativa se define como la relación entre los objetivos educativos esperados en los diferentes niveles y los aprendizajes y logros efectivamente alcanzados (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2008). Esta se monitorea a través de los fenómenos de reprobación, repitencia y deserción escolar.

La presente investigación se llevó a cabo mediante una metodología cuantitativa, con un enfoque descriptivo, que permitió analizar los avances del sistema educativo nacional en los últimos años, considerando algunas de las principales dimensiones, como los temas de acceso y cobertura, las características de las trayectorias escolares (eficiencia), el estado de la educación de calidad y la orientación de la inversión social en educación, entre otros aspectos.

Lo anterior permitió identificar los principales retos de la educación en la actualidad, así como sus posibles alternativas de solución, a partir del uso de las herramientas mencionadas. De esta forma, se emplearon algunos de los principales instrumentos disponibles en la actualidad que pueden fundamentar la construcción de políticas públicas de manera informada, considerando los hechos estilizados del sector.

La estructura del documento es la siguiente: en primer lugar, se presentan los principales retos nacionales en materia educativa, en especial para las próximas administraciones locales y regionales; en segundo lugar, se presenta la importancia de la toma de decisiones basadas en evidencia y el llamado a la acción derivado de diferentes herramientas dispuestas por investigadores, actores, observatorios y centros de pensamiento en educación. Para finalizar, se presentan las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

02.

CONTEXTO DEL SISTEMA EDUCATIVO EN COLOMBIA

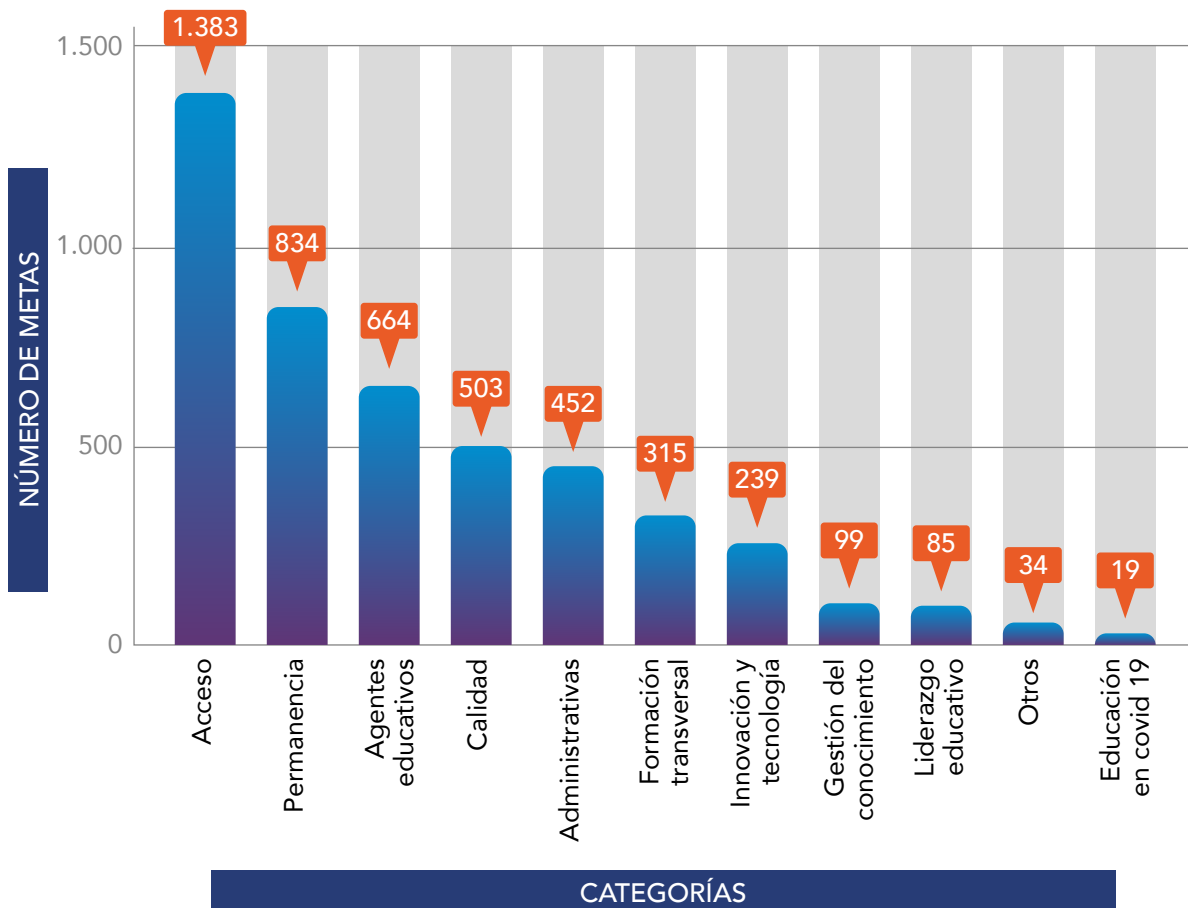
Entre 2020 y 2023, los gobiernos locales y regionales del país definieron 4.627 metas e indicadores trazadores en educación. El indicador de metas es un proxy de la importancia relativa que se le da a los diferentes aspectos que componen

el sistema. En particular, aquellas se centraron en temas de acceso (30%), permanencia (18%), agentes educativos (14%) y calidad (11%), entre otros (27%), como se presenta en la **Figura 1** (FExE, 2023a).



FIGURA 1

Metas e indicadores trazadores de 96 Entidades Territoriales Certificadas para el periodo 2020-2023



Fuente: (FExE, 2023a)

Para el caso de las nuevas administraciones locales y territoriales que gestionarán los territorios entre 2024-2027, resulta de gran importancia la alineación de las metas a definir con respecto a los indicadores clave que se buscan impactar. Esto no solo debe considerar la apuesta nacional que se refleja en el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026, sino que también es necesario analizar los avances particulares de las Entidades Territoriales Certificadas (ETC) entre 2020 y 2023² en sus diferentes dimensiones, especialmente en términos de acceso, permanencia y calidad como punto de partida para la toma de decisiones informadas.

2.1.

Acceso y cobertura

Con relación al estado del acceso, es posible señalar que el 91% de los niños, niñas y jóvenes del país entre los 5 y 16 años se encuentran cursando su trayectoria escolar a 2022 (Figura 2). Mientras que 11% de las personas matriculadas en básica y media se encuentran un rango de edad diferente al mencionado.

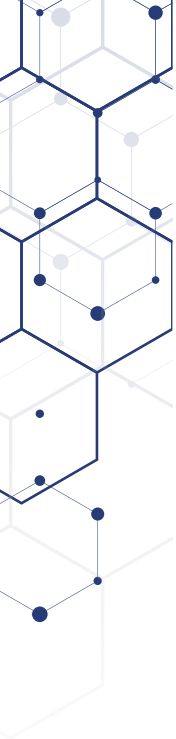
FIGURA 2 Tasa de cobertura neta (%) en Colombia entre 2011 y 2022



Fuente: FExE (2023a)

*Nota: estimación propia a partir de indicadores de cobertura territoriales 2022.

² Se presenta información disponible de cómo recibieron los territorios las administraciones salientes (datos oficiales de 2019) y cómo los reciben las entrantes (datos oficiales a 2022).



Entre 2019 y 2022, el 41% de 96 ETC³ del país lograron aumentar su tasa de cobertura neta a lo largo de la trayectoria escolar. Es así como cerca de 6 de cada 10 ETC presentaron reducciones en este indicador a lo largo del periodo, entre 0,34 y 9,1 p.p., como fueron los casos de Fusagasugá y Tuluá, respectivamente. Por su parte, al considerar estos avances por nivel educativo, se encontró que en los niveles de preescolar y media fue donde mayor proporción de ETC lograron variaciones positivas de su cobertura, como es el caso de la educación media (92% de las ETC) y transición (79% de las ETC). Mientras que, en primaria y secundaria, cerca de 5 de cada 10 ETC presentaron disminuciones en su cobertura neta en el periodo analizado (FExE, 2023a).

2.2.

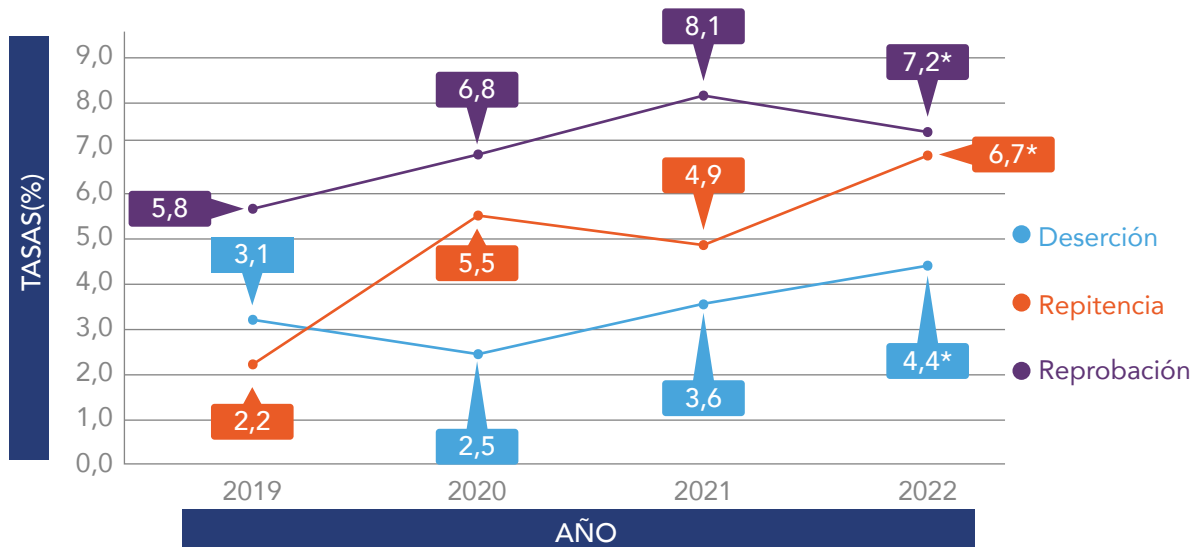
Eficiencia educativa

Frente a la eficiencia educativa, no sólo debe buscarse la garantía de trayectorias escolares completas sino el tránsito armonioso entre niveles educativos. Lo anterior puede ser abordado también a través de la permanencia escolar, que es la segunda categoría más importante de los planes de desarrollo territorial 2020-2023, la cual tiene un componente académico, así como uno de bienestar. El primero busca que los estudiantes alcancen los logros académicos propuestos en los grados que cursan, por lo que resulta de gran importancia el seguimiento de los fenómenos reprobación, repitencia y deserción.

Entre 2019 y 2022, las tasas de reprobación y repitencia a lo largo de la trayectoria escolar se dispararon en Colombia (FExE, 2023a). A su vez, en el último año, se estima que la deserción alcanzó su valor más alto de los últimos 4 años (4,4%), donde 44 de cada mil estudiantes abandonaron sus estudios durante el periodo escolar en 2022 (**Figura 3**).

³ En la actualidad, Colombia cuenta con 97 ETC. Sin embargo, dado que la secretaría de educación de La Estrella fue certificada en 2022, no se cuenta con información estadística oficial de esta.

FIGURA 3 Tasas de reprobación, repitencia y deserción en Colombia entre 2019 y 2022



Fuente: FExE (2023a)

*Nota: estimación propia a partir de indicadores de cobertura territoriales 2022.

Lo anterior se ve reflejado en las gestiones de las ETC. Solo entre 2019 y 2022, el 60% de estas presentó incrementos en su tasa de reprobación a lo largo de la trayectoria escolar, donde La Guajira, Córdoba y Bogotá D.C. fueron las ETC donde más se profundizó el fenómeno en 2022, al alcanzar tasas de 9,7%, 7,8% y 5,9%, respectivamente, tras registrar tasas inferiores al 1% en el primer año mencionado (FExE, 2023a).

Frente al fenómeno de repitencia, el 99% de las ETC presentaron incrementos en esta tasa al considerar la trayectoria escolar completa, solo Cartago alcanzó un mejoramiento de su indicador, al pasar de 6,8% a 5,7% entre 2019 y 2022. Mientras que, para 2022, Ciénaga (11,5%), Rionegro (12,2%) y Tunja (12,5%) fueron los territorios en los que fue más frecuente encontrar estudiantes cursando el mismo grado académico del año lectivo anterior. Por su parte, el 87,5% de las ETC registró incrementos en su tasa de

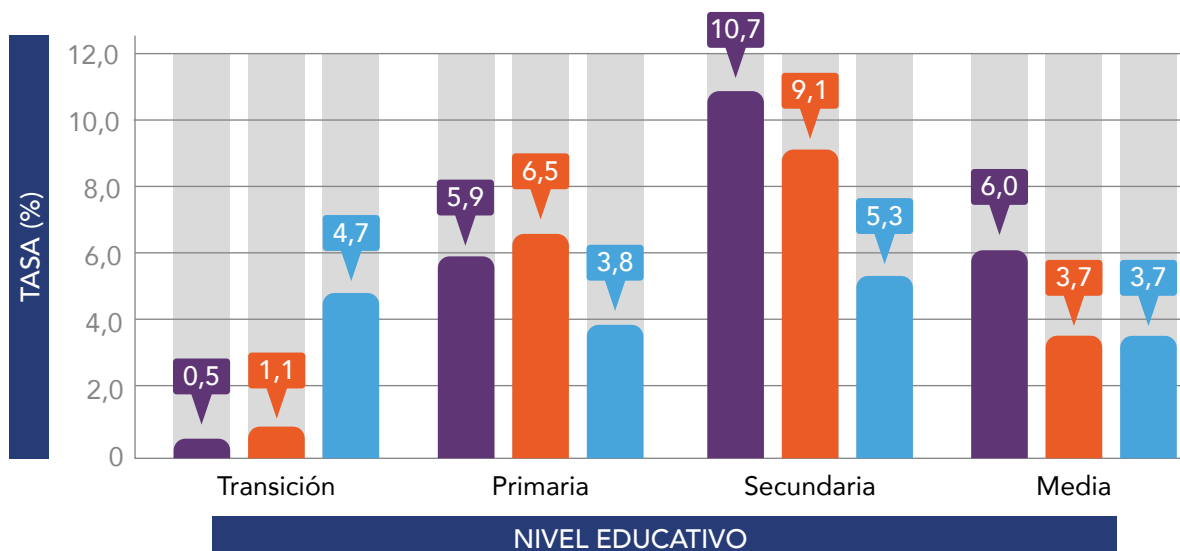
deserción escolar durante el periodo de análisis, donde Guainía (7,1%), Arauca (7%) y Cesar (6,9%) registraron las tasas más altas en 2022 (FExE, 2023a).

Estos fenómenos presentan comportamientos diferentes al ser considerados por niveles educativos, como se observa en la **Figura 4**. En primer lugar, es necesario señalar que las tasas más altas de reprobación, repitencia y deserción se presentaron en el nivel de secundaria, esto no sólo tiene consecuencias sobre el comportamiento de la matrícula en secundaria sino también en las brechas de la cobertura bruta y neta de la educación media (FExE, 2023a). De acuerdo con Restrepo (2022), el abandono escolar en los últimos grados de la educación secundaria puede corresponder en cierta medida a factores socioeconómicos, lo cual es coherente con el comportamiento del mercado laboral de Colombia en 2021, en el que el 35% de las personas ocupadas cuentan con este nivel de formación.



FIGURA 4

Tasas de reprobación, repitencia y deserción en Colombia en 2022*, según nivel educativo



Fuente: FExE (2023a)

*Nota: estimaciones propia a partir de indicadores de cobertura territoriales 2022.

2.3.

Resultados en el aprendizaje

Hacia el futuro, Colombia cuenta con retos para la retención de los estudiantes en el sistema educativo, así como para garantizar trayectorias armónicas y completas, en especial cuando la deserción es un proceso gradual, en el cual el abandono constituye la consecuencia final de un periodo de disminución del compromiso escolar (Samuel & Burger, 2020), que genera señales desde la reprobación y la repitencia.

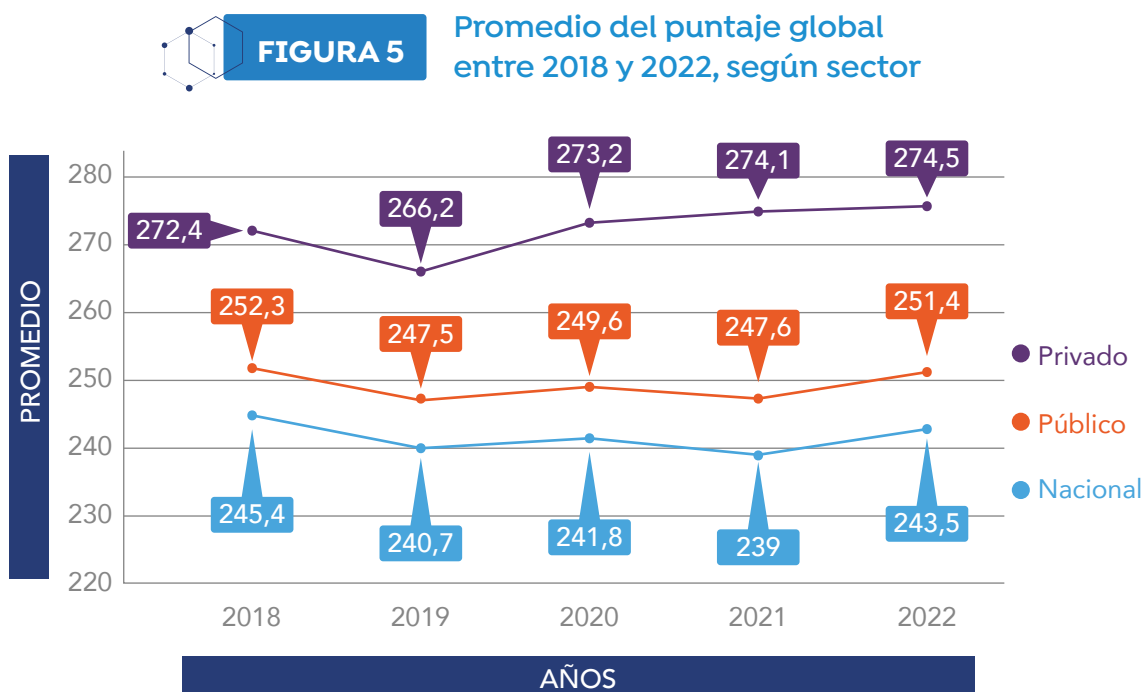
Lo anterior no es independiente del estado de la educación de calidad, ni tampoco es ajeno a los posibles efectos de corto, mediano y largo plazo de la pandemia de COVID-19 sobre los procesos de aprendizaje. Según las estimaciones del Banco Mundial, un cierre de escuelas de 13 meses se pudo traducir en la pérdida de 1,7 años de escolaridad (Banco Mundial, 2021a). Estos impactos ampliarían las brechas de los logros educativos en la población de la región, la cual mostraba la mayor desigualdad en el mundo en lo que respecta al acceso de los estudiantes a una educación de calidad (Banco Mundial, 2021a).

De esta forma, se considera que la pérdida de contacto social y de las rutinas de socialización pudo no sólo

afectar el desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes sino también el desarrollo de sus habilidades sociales y emocionales, especialmente en los estudiantes que ya presentaban algún tipo de dificultad (UNESCO-IESALC, 2020). En consecuencia, la educación de calidad en la actualidad enfrenta un doble reto: la pérdida y rezago de aprendizajes derivada del aislamiento social, y la orientación hacia la competencia global.

Esto último puede medirse a través de los resultados de los exámenes de Estado, como Saber 11^o, pues uno de sus objetivos principales es la evaluación

de la educación de calidad a través de la identificación de las competencias desarrolladas por los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar. Es así como entre 2021 y 2022, el promedio del puntaje global de los evaluados⁵ se incrementó en 3,8 puntos. Sin embargo, se presentan brechas persistentes entre establecimientos privados y públicos que pasó de 25,5 a 31 puntos entre 2019 y 2021 (**Figura 5**), así como tampoco existe una tendencia hacia la convergencia de los resultados entre establecimientos de zona urbana y rural (**Figura 6**), ni entre estudiantes de diferentes condiciones socioeconómicas (**Figura 7**) (FExE, 2023a).



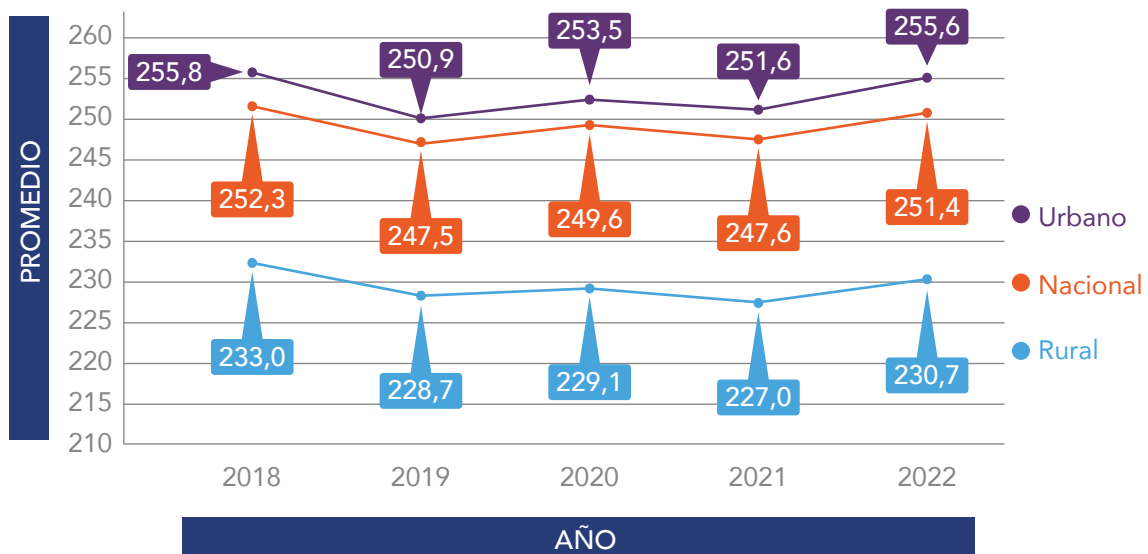
Fuente: FExE (2023a)

4 El actual examen Saber 11^o cuenta con una ventana de comparabilidad de 12 años a partir del 2014.

5 Incluye estudiantes y evaluados individuales en calendario A y B, pertenecientes a grado 11 y grado 26.

FIGURA 6

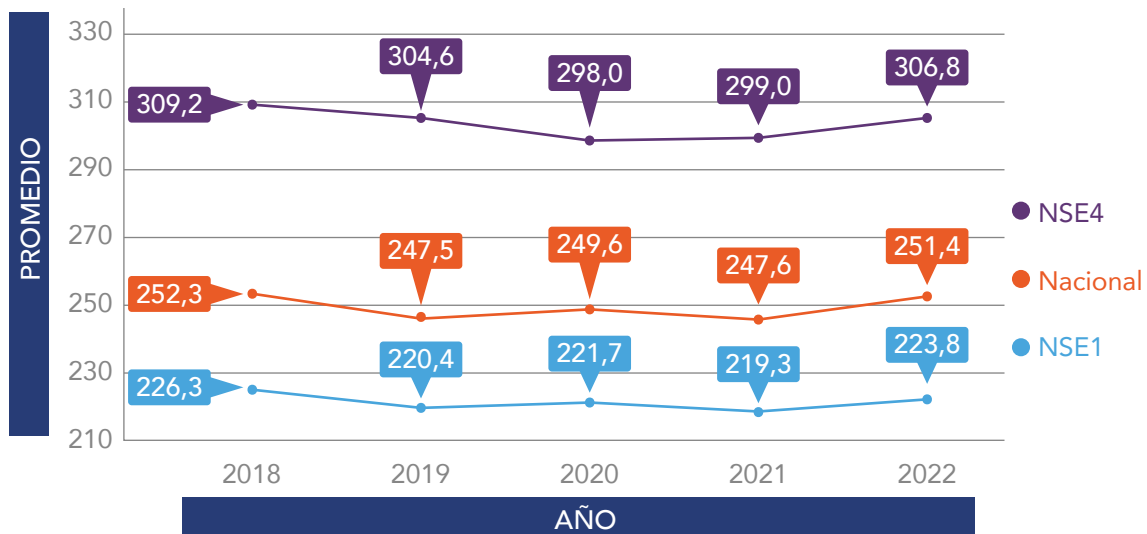
Promedio del puntaje global entre 2018 y 2022, según zona



Fuente: FExE (2023a)

FIGURA 7

Promedio del puntaje global entre 2018 y 2022, según nivel socioeconómico (NSE⁶)



Fuente: FExE (2023a)

⁶ El ICFES aplica un cuestionario socioeconómico que indaga sobre las condiciones de los hogares de los estudiantes evaluados. A partir de éste se crea un Índice de Nivel Socioeconómico (NSE) que se definió en una escala de 0 a 100, en el cual un valor bajo (alto) señala bajas (mejores) condiciones de vida. A partir de éste se definen cuatro categorías que van del nse1 al nse4 ICFES, 2022).

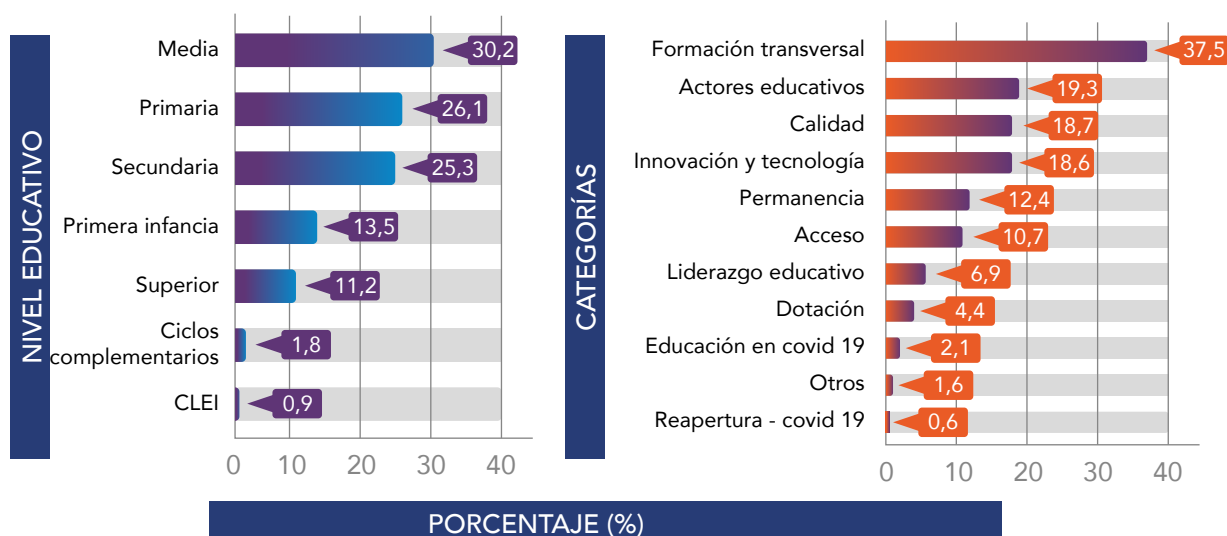
De esta forma, la educación en el país no logra equiparar las competencias de los estudiantes pertenecientes a establecimientos de diferentes características. Esto puede contribuir a limitar la movilidad social y generar una persistencia intergeneracional de desigualdad de ingresos en el futuro (PNUD, 2019).

Por lo anterior, la comprensión del estado de las diferentes dimensiones del sistema educativo permite entrever sus necesidades. Es por esto por lo que la información estadística disponible y el análisis de los fenómenos evidenciados, no solo permiten monitorear y hacer seguimiento a su comportamiento, también brindan luces para la acción, es decir, se constituyen en herramientas que permiten tomar decisiones para el mejoramiento continuo del sistema, de

ahí la necesidad de orientar con evidencia la creación de política educativa, el fortalecimiento de los planes de educación institucional y los planes de área de los docentes.

De acuerdo con el sistema de información de iniciativas y programas en educación (SIIPE), que cuenta con datos de más de 600 organizaciones y más de 1.900 iniciativas presentes en más de 1.100 municipios, la inversión social en educación se concentra principalmente en los niveles educativos de media, primaria y secundaria. Mientras que las categorías de inversión más destacadas son la formación transversal, el impacto sobre actores educativos, el fortalecimiento de competencias básicas (calidad) y los temas relacionados con la innovación y tecnologías de la información (Figura 8) (FExE, 2023b).

FIGURA 8 Distribución de intervenciones del sector público y privado, según nivel educativo y categoría



Fuente: FExE (2023b)⁷

7 Cálculos propios – Fecha de corte: octubre 2023.

03.

DESAFÍOS DEL SISTEMA EDUCATIVO EN COLOMBIA: PERSPECTIVAS DESDE EL USO DE LA EVIDENCIA Y LA INFORMACIÓN

El sistema educativo colombiano enfrenta desafíos relacionados con la equidad en la educación, la calidad de la enseñanza, la infraestructura escolar y la falta de acceso a la educación en algunas zonas rurales y marginadas, entre otros retos estructurales del sistema. Estos retos son ampliamente conocidos gracias a la gestión de la comunidad educativa, academia, sector privado y público en la generación de evidencia sobre las condiciones actuales del sistema.

Dentro de estos actores identificamos los observatorios en educación como fuentes importantes para el entendimiento del sistema educativo, promulgación de investigaciones que traducen los datos en conocimiento, repositorios de datos de libre acceso y consulta, y el seguimiento a las políticas públicas en educación. Estos observatorios tienen distintos focos de investigación y divulgación de información, algunos de ellos concentran sus esfuerzos en regiones específicas como el Observatorio de Realidades Educativas de la Universidad ICESI en Valle del Cauca, el Laboratorio de Economía de la Educación o el Observatorio de Educación del Caribe Colombiano de la Universidad del Norte en la región caribe. Mientras que, otros como el Observatorio a la Gestión Educativa de la Fundación

Empresarios por la Educación analizan y consolidan información de todo el país.

Junto con esta gama de diagnósticos del sistema y las investigaciones e insumos provistos por los observatorios en educación, existen, además, sistemas de información cuya consolidación es un logro para la medición y seguimiento de las políticas públicas, dentro de ellos identificamos:

Sistema de Matrícula Estudiantil (SIMAT):

Es un sistema de información utilizado en las instituciones educativas de primaria, secundaria y media para llevar un registro de la matrícula de estudiantes.

Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) y el Sistema de Información de Educación para el Trabajo (SIET):

Son sistemas de información que permiten hacer seguimiento al número de estudiantes matriculados y graduados de la educación superior y la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (ETDH).

Sistema de Información para la Primera Infancia en Colombia (SISDIPI):

Es una plataforma que recopila y gestiona información sobre la atención y el desarrollo de los niños y niñas menores de 6 años.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES):

Es una entidad encargada de diseñar, aplicar y evaluar pruebas estandarizadas en Colombia.

Estos sistemas de información cuentan con retos en su articulación entre niveles educativos para el monitoreo de cada niño o niña y su estado en el sistema educativo. Además, en la incorporación de herramientas de predicción de probabilidad que permitan identificar los estudiantes con mayores probabilidades de desertar, ya sea por su desempeño académico o por condiciones que lo hacen vulnerable a este fenómeno, y tomar las medidas necesarias para su reincorporación al sistema.

Por otro lado, al analizar las iniciativas o programas que se realizan, tanto el sector público como el privado, para transformar la educación en Colombia, se identifica que al 2023 se han desarrollado más de 1.990 intervenciones de 653 entidades con un alcance total de más de 32.000 sedes

educativas atendidas (FExE, 2023 b). Estas cifras permiten reconocer los esfuerzos que se han realizado para el mejoramiento del sistema en temas como la calidad, cobertura, infraestructura, formación de docentes y directivos docentes, y entre otros. No obstante, el porcentaje de estas iniciativas que ha pasado por un proceso riguroso de evaluación de sus efectos no supera el 19%, evidenciando la necesidad de promover estrategias de seguimiento y monitoreo que permitan identificar impactos, prácticas destacadas y oportunidades de mejora.



04.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El sistema educativo colombiano enfrenta múltiples desafíos que abarcan diferentes dimensiones como el acceso, la eficiencia y la educación de calidad. De esta forma, la implementación del PND 2022-2026 así como la construcción y ejecución de los PDT (Planes de Desarrollo Territorial) 2024-2027 deben considerar las oportunidades de mejora de dichas dimensiones en los diferentes niveles educativos, de acuerdo con sus necesidades particulares, lo que implica el mejoramiento de la infraestructura escolar, la creación de un sistema de formación docente, la evaluación de agentes educativos y el fomento de la innovación educativa.

Los observatorios en educación desempeñan un papel crucial al proporcionar información, investigaciones y datos que contribuyen al entendimiento del sistema educativo. Además, actúan como promotores de investigaciones que convierten los datos en conocimiento, mantienen repositorios de datos de acceso público y siguen de cerca la implementación de políticas públicas en el ámbito educativo. Estos observatorios se enfocan en diversas áreas, desde regiones específicas hasta análisis a nivel nacional.

Colombia cuenta con sistemas de información, como el SIMAT, SNIES, SIET, SISDIPE y el ICFES, que son valiosos para el seguimiento y medición de políticas educativas. Sin embargo, estos sistemas enfrentan desafíos en la articulación entre niveles educativos y la incorporación de

herramientas de predicción para identificar a los estudiantes en riesgo de deserción.

A pesar de la gran cantidad de intervenciones y programas implementados por sectores público y privado para mejorar la educación en Colombia, un porcentaje significativamente bajo de estas iniciativas ha sido sometido a evaluación rigurosa de sus efectos. Esto destaca la necesidad de estrategias de seguimiento y monitoreo que permitan identificar impactos, buenas prácticas y áreas de mejora en el sistema educativo.






Para abordar los desafíos educativos en Colombia, se han desarrollado tres herramientas innovadoras que van más allá del diagnóstico y proponen rutas concretas para la transformación del sistema educativo. Estas herramientas están diseñadas para impulsar cambios significativos a través de la inclusión o modificación de políticas públicas en el ámbito de la educación.

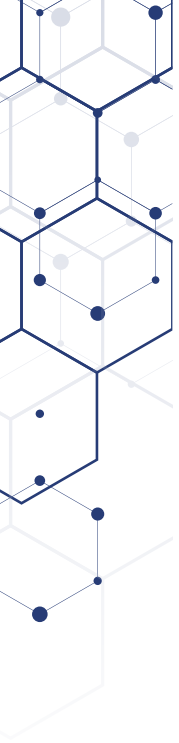
Estas herramientas subrayan la importancia de utilizar la evidencia y la información disponible para orientar políticas públicas sólidas que aborden los desafíos del sistema educativo en Colombia y mejoren la calidad de la educación. Además, destacan la necesidad de evaluar rigurosamente las intervenciones y programas educativos para garantizar su efectividad y promover la igualdad en el acceso a una educación de calidad.


Dentro de los temas prioritarios que se proponen para alcanzar una educación de calidad y el mejoramiento del sistema educativo está la formación de los docentes como principal factor determinante del aprendizaje de los niños y niñas, proveer mayor autonomía a las instituciones educativas, promover el seguimiento y la evaluación de las políticas públicas, promover la completitud de las trayectorias educativas para lo cual es necesario aumentar el acceso a servicios y la inversión en primera infancia que aporten al cierre de brechas; y alinear la oferta de formación con las necesidades del mercado laboral.

De esta forma, las iniciativas públicas como privadas no solo deben buscar la mitigación de los efectos de la pandemia de COVID-19, sino una transformación del sistema educativo, en el que se deben considerar las necesidades actuales y futuras de la oferta y la demanda. Esto resulta de gran importancia para garantizar la libertad positiva que las personas necesitan para desenvolverse como ciudadanos independientes, mediante el uso y aprovechamiento de los bienes públicos y privados disponibles en la sociedad, así como para garantizar la contribución que genera este servicio sobre el crecimiento económico de las naciones.

REFERENCIAS

-  Banco Mundial. (2021a). Actuemos ya para Proteger el Capital Humano de Nuestros Niños: Los Costos y la Respuesta ante el Impacto de la Pandemia de COVID-19 en el Sector Educativo de América Latina y el Caribe. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35276>
-  Cardenas,C., Fergusson, L. y García Villegas, M. (2021). La quinta puerta de cómo la educación en Colombia agudiza las desigualdades en lugar de remediarlas. Editorial planeta.
-  Constitución Política de Colombia [Const]. 7 de julio de 1991 (Colombia).
-  Congreso de la República de Colombia (febrero 8, 1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. do. 41214. Ley 115 de 1994 - Gestor Normativo - Función Pública (funcionpublica.gov.co)
-  Departamento Nacional de Planeación [dnp]. (2023). Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026. En: Colombia, potencial mundial de la vida: bases del Plan Nacional de Desarrollo 2022 - 2026: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/portalDNP/PND-2023/2023-03-17-bases-plan-nacional-desarrolloweb.pdf>



-  Fundación Empresarios por la Educación [FExE]. (2022). Repensar la educación: Rutas para transformar La calidad educativa. Ariel Colombia.
-  Fundación Empresarios por la Educación [FExE]. (2023 a). Observatorio a la Gestión Educativa. <https://obsgestioneducativa.com/>
-  Fundación Empresarios por la Educación [FExE]. (2023 b). Sistema de Información de Iniciativas y Programas en Educación (SIPE). <https://siipe.fundacionexe.org.co/>
-  García Jaramillo, S., Rodríguez Orgales, C., Sánchez Torres, F.J. & Bedoya Ospina, J.G. (2015). La lotería de la cuna: la movilidad social a través de la educación en los municipios de Colombia. Universidad de los Andes, Facultad de economía, CEDE.
-  Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2022). Informe nacional de resultados del examen Saber 11° 2021.
-  Instituto Internacional de la unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [unesco - iesalc]. (2020). Sistemas educativos de América Latina en respuesta a la Covid-19: Continuidad educativa y evaluación; Análisis desde la evidencia del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (llege): documento de programa, julio de 2020. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374018>
-  Ministerio de Educación Nacional [men] (2016). Plan Nacional decenal de educación 2016–2026. El camino hacia la calidad y la equidad.
-  Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO]. (2008). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO, LLECE.
-  Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [ocde]. (2019). Estrategia de Competencias de la ocde 2019 Competencias para construir un futuro mejor.
-  Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [pnud] (2019). Informe sobre Desarrollo Humano 2019. Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo xxi.
-  Restrepo, M. (2022). Prediction of school dropout in rural Antioquia, Colombia, using Machine Learning: improving targeting and identifying important predictors. Recuperado de: <https://bitly.ws/XpPD>.
-  Samuel, R., & Burger, K. (2020). Negative life events, self-efficacy, and social support: Risk and protective factors for school dropout intentions and dropout. *Journal of educational psychology*, 112(5), 973.
-  Wasserman, M. (2021). La educación en Colombia (País 360). Debate.



REVISTA DE

EDUCACIÓN 2023