

Educación en Colombia: un sistema con más oportunidades y mayor equidad

*Avances, legados y futuros
de la educación*



La educación
es de todos

Mineducación

Educación en Colombia: un sistema con más oportunidades y mayor equidad

*Avances, legados y futuros
de la educación*

Primera edición, Editorial EAFIT 2022
© Ministerio de Educación
© Editorial EAFIT
ISBN: 978-958-720-779-8

Ministra de Educación de Colombia

María Victoria Angulo González

Viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media

Constanza Alarcón Párraga

Viceministro de Educación Superior

José Maximiliano Gómez Torres

Secretario General

Miguel Alejandro Jurado Erazo

Directores editoriales

María Victoria Angulo González

Andrés Fernando Casas Moreno

Editores académicos

Nathalia Franco Pérez

Juan Luis Mejía Arango

Diseño y diagramación

María Luisa Eslava

Corrección de textos

Juana Manuela Montoya

Christian Alexander Martínez G.

Transcripción y redacción de textos

Juan Carlos Luján y Felipe Sosa Vargas

Coordinación Editorial

Editorial EAFIT

Educación en Colombia: un sistema con más oportunidades y mayor equidad

*Avances, legados y futuros
de la educación*



La educación
es de todos

Mineducación

Índice

	Pág.
Presentación. Iván Duque Márquez, presidente de Colombia	7
Prólogo. María Victoria Angulo González, ministra de Educación de Colombia	17
Capítulo 1. Futuros de la educación	27
Reconstruir la educación para mejores futuros de la humanidad. Fernando M. Reimers	29
De la Escuela de la Confianza a la Escuela Abierta. Jean-Michel Blanquer	38
Es urgente transformar la educación en América Latina y en Colombia. Emiliana Vegas	48
Educación y políticas públicas: lo que nos han enseñado nuestros errores. Pablo da Silveira	55
Capítulo 2. Trayectorias educativas completas	67
Trayectorias educativas de calidad. Francisco Cajiao R	71
Empezar con y desde la primera infancia: una oportunidad para garantizar trayectorias educativas completas. Sara Victoria Alvarado	84
Los grandes retos han fortalecido el trabajo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Lina María Arbeláez Arbeláez	96
La investigación en la formación del magisterio colombiano. Clemente Forero Pineda	104
Voces Alexandra Rayo Martínez	112
Pablo Hernán Vera	114
Adolfo Meisel Roca	116
Capítulo 3. Aprendizajes significativos, evaluación y aseguramiento de la calidad	119
Aprendizajes, evaluación y aseguramiento de la calidad. María Figueroa Cahnspeyer	121
Contexto del sistema de aseguramiento de la calidad. Maritza Rondón Rangel, Alba Luz Muñoz Restrepo y Anabela Villa Saavedra	140
Voces Margarita Peña	156
Guillermo León Restrepo Ochoa	160
Alberto Roa	162
Luis Fernando Gaviria	164
Capítulo 4. Bienestar y desarrollo profesoral	167
Los docentes pueden hacer la diferencia. Agustín Porres	169
Voces Diana Rubio	178
El desarrollo profesional de docentes y directivos, y los retos de los aprendizajes: en busca de respuestas para mejorar la calidad educativa. Jorge Enrique Celis Giraldo	180
Voces Katerine Franco	196
Diego Fernando Pulecio Herrera	200
Heidy Ester Correa Álvarez	202
Doris Eliana Arcila Toro	204
Angela Restrepo	208
Capítulo 5. Inclusión y cierre de brechas	211
Las residencias escolares rurales, lugares de acogida y de inclusión en el sistema educativo. Ángela Beatriz Anzola de Toro	213
Un trabajo constante a favor de la infancia y la adolescencia. Carolina Salgado Lozano	230

	Pág.
La educación en Manizales está, como la ciudad, en un punto alto. Pablo Jaramillo Villegas y Santiago Isaza Arango	236
Voces Carmen Helena Rodríguez Ramón	252
Inclusión y cierre de brechas: el punto de partida es tan importante como la meta	
Daniel Uribe Parra	254
Voces Omar Lengerke Pérez	264
Capítulo 6. Investigación e innovación educativa	269
Creando el futuro de la educación: la experiencia del Tecnológico de Monterrey. José Escamilla y Michael Fung	271
Innovación educativa para el mundo que viene. Lecciones de la Escuela Nueva Colombiana	
Santiago Rincón Gallardo y Vicky Colbert	286
Voces Carlos A. Criollo	298
Diego Mauricio Mazo Cuervo	300
Imaginar futuros para hacerlos realidad. Claudia María Zea Restrepo	302
Capítulo 7. Ecosistema sectorial	313
El ecosistema educativo sectorial. Cecilia María Vélez White	315
En el comienzo fue la nutrición. Gonzalo Restrepo López	326
Voces Mónica Ospina Londoño	330
Bibiana Luz Rincón	334
Manuel Acevedo Jaramillo	336
La ciencia, el arte y la cultura al servicio de la educación y la innovación.	
Édgar Leonardo Puentes Melo	338
Capítulo 8. Juventud: una voz necesaria para la transformación educativa	345
Una sensibilidad juvenil para la educación en Colombia. Claudia Restrepo Montoya	347
Voces Juan Sebastián Arango	356
El Sena está alineado con los desafíos mundiales en educación. Carlos Mario Estrada Molina	360
Voces Ana Isabel Torres Villa	368
Melanie Claudeth Blandón Herrera	370
Capítulo 9. Educación en tiempos de pandemia	375
La educación en la pandemia del covid-19: de la incertidumbre a la esperanza.	
Juan Luis Mejía Arango	377
Trabajo conjunto para superar el reto mayor. Fernando Ruiz Gómez	398
Voces Edna Cristina Bonilla Sebá	402
José Fernando Echeverry Murillo	404
Hitos de la gestión educativa 2018-2022	406
Epílogo	413
Autores	429
Agradecimientos	440



Estudiantes de primaria en actividades académicas, IED Silverio Espinosa. Bogotá (Cundinamarca)
Autor: Sebastian Cárdenas

Presentación

Iván Duque Márquez
Presidente de Colombia.

Este gobierno concibe la educación como una herramienta fundamental para el logro de la equidad. La equidad es el gran objetivo que tenemos que alcanzar, y así lo establecimos en el Plan Nacional de Desarrollo 2018–2022, “Pacto por Colombia, pacto por la equidad”. Pensamos en un pacto entre todos los colombianos porque la agenda de desarrollo de un país no puede estar cautiva por unos pocos. Somos todos los que tenemos que construir una visión del presente y una visión del futuro. Y pensamos en la equidad como principio, con el propósito de brindarles a las personas oportunidades proporcionales a sus necesidades.

En diversos escenarios y desde la campaña he expuesto lo que implica este desafío con la siguiente analogía: en el carril número uno de una pista de atletismo con dos carriles se encuentran los niños y las niñas que cuentan con todas las oportunidades, porque nacen en familias con altos ingresos, tienen acceso a los micronutrientes que posibilitan el desarrollo de la corteza prefrontal del cerebro, van al preescolar y reciben una atención integral, siempre van a un colegio con una jornada escolar de siete u ocho horas, y casi siempre llegan a la universidad, concluyen una carrera y tienen un camino trazado hacia la vida laboral. En su tránsito por el sistema, estos niños y niñas que van por el carril de las oportunidades acceden a las mejores instalaciones y los mejores laboratorios y programas extracurriculares.

En el carril dos se encuentran los niños y las niñas que pertenecen a las familias con menos ingresos, que difícilmente tienen atención integral durante la primera infancia, no tienen esa educación psicoafectiva y psicomotriz que es trascendental en los primeros años de vida, llegan a colegios con doble jornada, tienen la presión de dejar la educación para buscar fuentes de ingresos y pasan a engrosar las cifras de deserción escolar; en caso de que se gradúen del colegio, tienen una probabilidad muy baja de ingresar a la educación superior y de encontrar un buen empleo. Y eso hace que las brechas se acentúen.

Sueño con una sociedad donde todos los niños y las niñas tengan las mismas oportunidades, independientemente del carril en el que se encuentren, y por ello estoy convencido, desde el inicio del gobierno, de que la educación de calidad es el mejor instrumento para cerrar esas brechas que persisten en nuestra sociedad y lograr la movilidad social. Este sueño nos llevó a emprender una transformación del sistema educativo en Colombia.

Desde aquel 7 de agosto del 2018 nuestro gran anhelo fue hacer la diferencia a través de la educación. La educación es y debe ser siempre el gran motor de desarrollo y de transformación social del país, y en estos casi cuatro años avanzamos de manera decidida en este propósito, comprometidos con transformar las vidas de nuestros niños desde sus primeros años.

Pensando en el rol de la educación para atender los desafíos de la cuarta revolución industrial, del cambio climático y de la irrupción de la inteligencia artificial y el internet de las cosas, en esos primeros meses de mi mandato señalé que la política educativa tenía que servir para cerrar las brechas en la ruralidad y, al mismo tiempo, para adaptar el sector en función de esa realidad global, una realidad que se caracteriza por el surgimiento y la desaparición de ocupaciones y por nuevas demandas de competencias para el mercado laboral. Y todo esto en entornos con acceso diferencial a la tecnología. Era imposible advertir en aquel momento lo que ocurriría con la pandemia dieciocho meses después de haber iniciado mi mandato, ni contemplar las transformaciones que debíamos emprender para que esta realidad no profundizara la inequidad.

Hemos trabajado durante estos cuatro años con dos premisas fundamentales: la integralidad y el ciclo de vida. Tenemos que considerar la educación de manera integral y procurar que el acceso al sistema educativo se acompañe de una serie de condiciones que faciliten el bienestar y la permanencia, como la alimentación y la infraestructura escolar. La educación en Colombia tiene el reto de avanzar en la comprensión integral de los niños y las niñas a partir de un trabajo intersectorial, que marque una clara diferencia en relación con la calidad desde el inicio del proceso educativo.

En cuanto a la segunda premisa, la política educativa que lideramos busca acompañar el desarrollo de las personas en las diferentes etapas de su vida, desde la primera infancia hasta el acceso y la graduación de la educación superior. Cada nivel educativo debe propiciar el desarrollo de aprendizajes significativos que van sumando a la construcción de proyectos de vida.

Esta visión y estos propósitos no se han quedado en el discurso. Nuestro compromiso con la educación empezó con el aumento de los recursos. En un trabajo exhaustivo con el Congreso de la República, hemos hecho todo lo posible por aumentar consecutivamente el financiamiento del sector. Los recursos para la educación alcanzaron máximos históricos en todo el cuatrienio, pasando de \$38 billones en el 2018 a \$49,2 billones en el 2022. Estamos trabajando en el anteproyecto del presupuesto para el 2023 y propondremos un valor superior a los \$50 billones para la educación. El trabajo con el Congreso también nos permitió gestionar \$1 billón del presupuesto bienal de regalías para invertir en la educación superior y sancionar la ley que reglamentó la reforma al Sistema General de Regalías, siendo la educación el segundo sector con mayor ejecución de recursos provenientes de regalías, con 857 proyectos que representan recursos por aproximadamente \$4,8 billones. Además, haciendo uso del mecanismo de Obras por Impuestos, se han aprobado entre el 2018 y el 2022 un total de 109 proyectos por más de \$435.000 millones, los cuales han sido presentados por el sector privado y las entidades territoriales para el mejoramiento de la infraestructura escolar. A lo anterior se suma la ejecución de más de \$4 billones en infraestructura educativa, reactivando los proyectos, generando las acciones jurídicas y presupuestales, y trabajando con el territorio para cumplirles a los niños y los jóvenes con estos nuevos espacios para aprender.

Para hacer realidad esta transformación educativa nos propusimos alcanzar diferentes objetivos que se convirtieron en pilares de nuestra política: 1) la atención integral a la primera infancia,

2) el nuevo programa de alimentación escolar, 3) las obras para el aprendizaje, 4) la profundización de la jornada única de calidad, 5) la dignificación de la labor docente, 6) la cualificación y la ampliación del programa de doble titulación, y 7) la agenda de impulso de la educación superior.

Estos pilares se encuentran alineados con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, y atienden las recomendaciones que hizo la Misión Internacional de Sabios con miras a avanzar en la universalización con calidad de los niveles en los que las coberturas son más bajas y de la profesionalización de los educadores que atienden estos niveles dentro de un programa articulado de práctica, investigación y evaluación. Como lo planteó la Misión, creemos que los fines de equidad, protección del medioambiente y desarrollo humano sostenible son complementarios, y que existe una estrecha conexión entre el acceso generalizado a una educación de calidad y el crecimiento de la economía.

Ampliamos de manera significativa la atención integral a la primera infancia y priorizamos la educación inicial como una de las apuestas más importantes, para lo cual, en un trabajo articulado entre el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y el Ministerio de Educación, en el cierre del cuatrienio contaremos con educación inicial de calidad para 2 millones de niños y niñas, 1,5 millones a cargo del ICBF y 500.000 del Ministerio de Educación, llegando así a una cobertura prácticamente universal para los niños que se encuentran en la primera infancia y en condición de vulnerabilidad.

Transformamos de forma integral el sistema de alimentación escolar y definimos una nueva arquitectura institucional, no burocrática, para su operación. Nos preocupaban muchas cosas del Programa de Alimentación Escolar (PAE): su financiamiento era limitado, había múltiples inconvenientes en su contratación y serias dudas sobre su transparencia. Lanzamos entonces una nueva política que desarrolla un sistema para atender a los niños y los jóvenes desde el primer día del calendario académico y sin interrupción durante los 180 días de clase.

En este gobierno creamos la Unidad Alimentos para Aprender, incrementamos en cerca del 50 % los recursos del programa y sancionamos una ley que garantiza su estabilidad en el tiempo; diseñamos y avanzamos en la implementación de una herramienta que facilita el seguimiento y promueve la transparencia de la contratación, y que servirá también para publicar los menús que se ofrecen; además, otorgamos a las familias un papel protagónico en la veeduría del programa. Este tipo de herramientas facilitarán el ejercicio del control social. Los corruptos que quieran hacer negocio con el PAE recibirán la máxima sanción establecida en la Ley 2195 de 2022, y quedarán inhabilitados por 10 años. Al cierre del cuatrienio llegaremos a una cifra nunca antes vista de 6 millones de niños que se beneficiarán de un nuevo PAE, que les brindará más micronutrientes para su desarrollo y su aprendizaje.

En cuanto a la infraestructura escolar, a pesar de las dificultades que encontramos a causa de los proyectos inconclusos y paralizados que minaban la confianza ciudadana, miramos a futuro y nos propusimos avanzar en la disposición de ambientes educativos seguros y pertinentes, que favorecieran los aprendizajes de los estudiantes. Nuestra agenda en relación con este tema ha sido solo

una: concluir, concluir y concluir las obras; aquellas que encontramos retrasadas y que se constituían en elefantes blancos, y aquellas que se iniciaron durante nuestro gobierno. Porque las obras no pertenecen a una causa ideológica ni tampoco a los políticos, sino a las comunidades que más las necesitan. Las buenas obras no pueden ser un privilegio de pocos.

Con una inversión que asciende a los \$4 billones, al cierre del mes de mayo del 2022 se han entregado más de 280 colegios nuevos o ampliados, y al final del mandato serán 350. Llegamos también a 1.200 mejoramientos en la infraestructura escolar rural, que incluyen mejores aulas, baterías sanitarias, cocinas, comedores y residencias escolares, con lo cual se avanzó en el cierre de la brecha entre la infraestructura educativa urbana y la rural; además, quedaron estructurados y financiados más de 1.800 mejoramientos para llevar a cabo entre el 2022 y el 2024. Al finalizar el cuatrienio se habrán entregado más de 12.000 aulas, una cifra que no había sido alcanzada antes por ningún gobierno.

Nos propusimos duplicar el número de niños que están asistiendo a la jornada única en todo el territorio nacional: iniciamos con el 12 %, y no obstante las circunstancias de la pandemia, llegaremos a niveles del 20 % al cierre del cuatrienio. Esta ampliación de la jornada permite incluir un mayor número de horas dedicadas a la formación del talento humano, con un currículo diverso, porque no se trata de hacer más de lo mismo en las horas adicionales, sino de profundizar y enriquecer el plan de estudios con una diversidad académica que nos fortalezca como sociedad; y con las matemáticas, las ciencias y la lectura, que se encuentran con la tecnología, el arte, la cultura y el deporte.

Equidad significa mejor calidad de la educación. Los actores por excelencia para alcanzar una educación de calidad son los docentes y los directivos. No hay mejor patrimonio en la memoria de un niño que el recuerdo de un profesor que lo entusiasmó y lo motivó a explorar las áreas para las cuales tenía vocación. Un buen profesor deja enseñanzas para siempre, conecta la avidez de conocimiento con las fuentes y detona el interés por encontrar respuestas a los problemas sociales; es aquel que motiva la curiosidad, que nutre a sus estudiantes para que comprendan que siempre habrá equivocaciones y que es a partir del ensayo y el error que se forman los mejores talentos.

Para promover más recuerdos de este tipo, diseñamos diversas estrategias que propiciaran el bienestar y el desarrollo profesional de los docentes y los directivos, y que fomentaran su liderazgo pedagógico. En este gobierno cerramos la brecha salarial, creamos la bonificación docente y fortalecimos las oportunidades de formación en todos los momentos de la carrera. En cuanto a la formación inicial, concentramos los esfuerzos en el fortalecimiento de las escuelas normales superiores (ENS), para brindar posibilidades de profesionalización a los normalistas. Todas las ENS resignificaron sus proyectos educativos con énfasis en la ruralidad y 20 de ellas se consolidaron como Centros de Liderazgo y Excelencia Educativa para la Formación de Docentes Rurales.

Se abrieron convocatorias para que los normalistas desarrollaran programas de licenciatura en universidades acreditadas, financiados con créditos educativos condonables por el 100 % del valor de la matrícula. Hemos llegado ya a 107.000 educadores que se han beneficiado con acompañamiento situado, diplomados y programas de pregrado y posgrado que contribuyen con su desarrollo

profesional. Por último, diseñamos y pusimos en marcha la Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes. Al cierre del cuatrienio cerca de 5.000 directivos habrán participado en alguno de los componentes de la Escuela.

Nos propusimos mejorar la formación para el empleo que reciben los jóvenes durante los dos últimos años del bachillerato. Esta formación en la educación media tiene una importancia particular: debe posibilitar la generación de nuevos aprendizajes y la consolidación de aquellos adquiridos previamente, y permitir que los jóvenes identifiquen sus capacidades, sus gustos y sus expectativas frente a diversas ocupaciones, se motiven por la continuidad en el sistema educativo y gestionen las alternativas para transitar hacia escenarios de educación y trabajo al terminar la media. Con esta convicción, el trabajo conjunto entre el Ministerio de Educación y el Sena nos permitirá llegar al final del cuatrienio a 605.000 jóvenes con doble titulación, es decir, con el título de bachiller y un certificado técnico que los habilita para continuar en programas tecnológicos o ingresar al mundo del trabajo.

El Ministerio de Educación y las secretarías de educación trabajaron de la mano con el Sena en el reenfoque de los programas de doble titulación y en la implementación de nuevos lineamientos de calidad para brindar a los jóvenes de las más de 4.000 instituciones que los desarrollan una oferta diversa y amplia en áreas como las industrias creativas; la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas; las tecnologías 4.0; la nueva ruralidad y el desarrollo sostenible.

También nos pusimos como meta ampliar la cobertura de la educación superior gratuita para la población más vulnerable. Esta es una obsesión para mí y también lo ha sido para la ministra María Victoria. Sabíamos que debíamos apostarle a la más grande democratización del acceso a la educación superior gratuita en Colombia, y en nuestro gobierno convertimos esta apuesta en una política de Estado.

Al inicio del gobierno teníamos una responsabilidad doble. Primero, honrar los compromisos con los jóvenes que estaban en el sistema de becas de Ser Pilo Paga y asegurar los recursos que permitieran la graduación de todos sus beneficiarios; vale la pena recordar que Ser Pilo Paga se había trazado la meta de beneficiar a 40.000 jóvenes durante el cuatrienio anterior. Y segundo, fortalecer la educación superior pública, avanzar en una política gradual de gratuidad que promoviera la equidad y que reconociera los resultados académicos de excelencia. Cumplimos con ambos propósitos.

Pocos meses después de haber iniciado el gobierno lanzamos el programa Generación E, con tres componentes. El primero es la gratuidad progresiva en las instituciones de educación superior (IES) públicas, para que los jóvenes más vulnerables del país accedan gratuitamente a la educación superior y reciban un apoyo de sostenimiento y acompañamiento permanente que posibilite su éxito académico. La Alianza con el Departamento de Prosperidad Social ha sido fundamental para garantizar estos importantes apoyos. El segundo está dirigido hacia el fortalecimiento de las IES públicas, mediante la destinación de recursos de funcionamiento e inversión adicionales, para que continúen adelantando su labor de ofrecer educación de calidad en todas las regiones del país. Y

el tercero fue diseñado para facilitar el acceso de los bachilleres con resultados sobresalientes en Saber 11° a las mejores instituciones y los mejores programas de educación superior. En este último componente cambiamos los incentivos de Ser Pilo Paga, con el propósito de que las IES privadas financiaran también un porcentaje de la beca.

El programa Generación E beneficiará al cierre del cuatrienio a 336.000 jóvenes con recursos que les permitirán acceder a la educación superior de manera gratuita y contar con un apoyo de sostenimiento que favorecerá su permanencia y su graduación. Hemos asegurado los recursos necesarios para que estos estudiantes puedan culminar sus estudios. Y es que a pocos meses de iniciar el gobierno tuvimos que enfrentar innumerables reclamos de la comunidad universitaria. Gracias a un diálogo franco y responsable se logró llegar a un acuerdo que ha hecho posible el fortalecimiento de la educación superior pública en Colombia, con recursos adicionales por \$4,6 billones que les permiten a las IES públicas modernizar su infraestructura física y tecnológica, sanear las finanzas, mejorar las condiciones laborales y la formación de los docentes, e incrementar las inversiones en investigación. Me complace mucho que a través del diálogo hayamos dado ese paso tan importante para el mejoramiento de la educación superior pública.

En un hecho que representa un gran logro para el país y que nos sitúa como referente internacional, la política de gratuidad de la educación superior impulsada por este gobierno se convirtió en política de Estado en septiembre del 2021, beneficiando por semestre a 720.000 estudiantes de estratos 1, 2 y 3. Esta iniciativa se concibió desde épocas prepandémicas con la implementación de Generación E, y se aceleró en la coyuntura de la pandemia gracias a los aportes adicionales del gobierno, de los territorios y de las mismas IES. Esta política está incluida en el Pacto Colombia con las Juventudes, firmado en agosto del 2021, lo que ratifica el compromiso de este gobierno con el fortalecimiento del desarrollo integral de la juventud. A través de este Pacto se dispondrán recursos por \$33 billones que serán ejecutados en los próximos 10 años.

El Icetex también tenía un espacio reservado en los reclamos de los jóvenes, referidos principalmente al requisito del codeudor, al costo de los créditos y al hecho de que tenían que pagar cuotas de amortización aunque no contaran con un empleo. Gracias al acuerdo al que llegamos, logramos profundizar en las estrategias contempladas en el Plan Nacional de Desarrollo para la transformación integral del Icetex, con el propósito de que la entidad fuera más cercana a sus beneficiarios y de que más colombianos pudieran beneficiarse de un portafolio de servicios renovado, que contempla ahora un modelo de Financiación Contingente al Ingreso, un sistema de financiación con el que la recolección de la deuda está basada en la capacidad de pago del beneficiario; el otorgamiento de nuevos créditos sin codeudor o con apoyo de las IES para este fin; y la emisión de bonos sociales y ordinarios, con el fin de apalancar el otorgamiento de los servicios de la entidad y modificar las condiciones de tasa y las formas de pago, lo que se traduce en la menor tasa de interés en la historia del Icetex a partir del año 2022.

De esta agenda de impulso para la educación superior se destacan las transformaciones que realizamos en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la educación superior, las cuales se

diseñaron y se pusieron en marcha en los meses previos a la pandemia, y nos prepararon, sin advertirlo, para enfrentar los cambios que se derivaron de ella. Este fue un proceso que inició de abajo hacia arriba, escuchando a todos los actores de la educación superior. Con este nuevo marco de aseguramiento nos ponemos a tono con las dinámicas y los desafíos globales, y nos posicionamos nuevamente como referente regional, mediante un enfoque hacia el aprendizaje, hacia lo que son capaces de hacer los estudiantes con los conocimientos adquiridos, las nuevas modalidades para adquirir esos conocimientos, un énfasis en la investigación y una nueva plataforma tecnológica que facilita la administración, el control y la celeridad de todos los procesos. Este paso que dimos fue significativo para que la sociedad tenga una mayor confianza en la calidad de la educación superior.

La pandemia no apagó nuestro sistema educativo. No podíamos darnos ese lujo, teniendo en cuenta los diferentes carriles por donde van nuestros niños y niñas. A muchos países la pandemia los tomó por sorpresa en cuanto a la gestión educativa y no tenían un plan para el siguiente día. Nosotros pasamos por muchas vicisitudes, por supuesto, pero logramos, a través de un proceso ordenado, implementar la educación en casa mediante un sinnúmero de estrategias y herramientas pedagógicas; además, garantizamos que el PAE llegara a las viviendas de los estudiantes.

Como país reaccionamos de manera acertada y con sentido de urgencia. Los desafíos derivados de esta emergencia los hemos enfrentado y sorteado de manera exitosa gracias a un trabajo articulado, caracterizado por la innovación, la creatividad y la solidaridad. La pandemia nos llevó a destinar nuevos recursos financieros, a priorizar los recursos existentes y a desarrollar en tiempo récord estrategias que posibilitaran la continuidad de los procesos formativos en todos los niveles educativos.

Fuimos el segundo país de la región entre los que cerraron menos tiempo las instituciones educativas, y también el segundo en retornar a la presencialidad. De 50 prácticas exitosas en el mundo en relación con el manejo educativo durante la pandemia, destacadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), 5 surgieron de Colombia. Este fue el único país que no dejó de realizar evaluaciones externas con la connotación de pruebas de Estado.

Reconozco de manera especial el trabajo y la dedicación de nuestros docentes y directivos, que con un gran esfuerzo y de manera creativa aprovecharon los medios disponibles y los adaptaron a sus contextos para atender con pertinencia a sus estudiantes, llevando sus metodologías y sus conocimientos a todos los rincones del país. Reconozco también el trabajo de la educación superior con el Plan Padrino, una iniciativa que cuenta con la participación de 126 IES, de las cuales 34 asumieron el compromiso de compartir sus capacidades y experiencias, y 92 se vincularon para recibir acompañamiento y fortalecer sus capacidades. Este plan se convirtió en un escenario de trabajo colaborativo en medio de la coyuntura de la pandemia, ha permitido desarrollar dinámicas de trabajo entre pares sin precedentes en la educación superior y se volvió una línea de trabajo frente a los retos de transformación digital de mediano y largo plazo.

Estos son tan solo dos ejemplos de lo que para mí representa un sistema educativo resiliente, capaz de convertir la adversidad en una oportunidad y de sobreponerse a la aceleración de la historia.

En cada municipio y en cada institución educativa los ejemplos son innumerables. A todos los actores del sector educativo les expreso de nuevo mi enorme gratitud y la gratitud de todos los colombianos.

Quiero destacar el trabajo armónico realizado entre las carteras de Educación y Salud para implementar acciones oportunas, basadas en la evidencia científica y en las recomendaciones de un equipo de expertos, que en el 2021 nos permitieron culminar el año con un 97 % de las instituciones operando de manera presencial y que en el 2022 nos permitieron llegar a la presencialidad plena. Todos nuestros pasos se guiaron por una lectura epidemiológica permanente sobre la situación de la pandemia y bajo el principio de no dar pasos que pusieran en riesgo a los niños ni a sus familias.

Para lograr la reactivación del sector se invirtieron más de \$1,2 billones en las adecuaciones de los establecimientos de educación preescolar, básica y media, y en el acompañamiento a los niños y a las familias en el retorno a la presencialidad. Por su parte, desde el Presupuesto General de la Nación, junto con el apoyo de las entidades territoriales, recursos de las IES y de programas como Generación E y otros programas de acceso a la educación superior, se dispusieron \$2,3 billones en el 2020 y el 2021 para que los jóvenes en condición de vulnerabilidad de las IES públicas recibieran auxilios económicos para el pago de la matrícula.

Somos conscientes de los impactos que tuvo la pandemia sobre los indicadores de calidad; nuestro gran reto ahora es cerrar las brechas de aprendizaje y las que tienen que ver con asuntos socioemocionales. Por ello, desde el 2020 diseñamos e iniciamos la implementación de una política que nos permitiera avanzar en ese sentido, fundamentada en la estrategia Evaluar para Avanzar, mediante la cual contaremos con información de diagnóstico en matemáticas, lectura, ciencias y competencias socioemocionales, lo que nos permitirá construir planes de apoyo académico individuales e implementar estrategias efectivas de nivelación. Para verificar el avance de Evaluar para Avanzar contamos con la información proveniente de las pruebas Saber de la educación básica, que reestructuramos y volvimos a aplicar en este gobierno.

Este recuento de los avances de nuestros siete pilares muestra que avanzamos de manera significativa en ese sueño que nos trazamos con la ministra María Victoria, con una serie de objetivos y estrategias que quedaron plasmadas en nuestro plan de desarrollo, y que difícilmente habrían podido cumplirse sin el apoyo de los estudiantes, los padres de familia, los docentes, los rectores, los secretarios de educación y todo el equipo talentoso y comprometido de las diferentes entidades del sector, con el Ministerio de Educación a la cabeza. El éxito de un gobierno depende también de que cuente con buenos coequiperos.

Nuestro reto, como lo dije en el discurso que pronuncié cuando asumí la Presidencia de la República, era corregir fallas del pasado y ser capaces de construir futuro. Lo que hemos hecho en estos cuatro años nos brinda la tranquilidad de haber cumplido con un alto porcentaje de ese plan de gobierno por la educación de Colombia. Lo que por años había sido un anhelo, en nuestro gobierno lo hicimos realidad.

Para el desarrollo de esta política educativa hemos escuchado durante estos años a los diferentes actores involucrados, y hemos hecho los ajustes que ha requerido esta agenda para saldar de manera

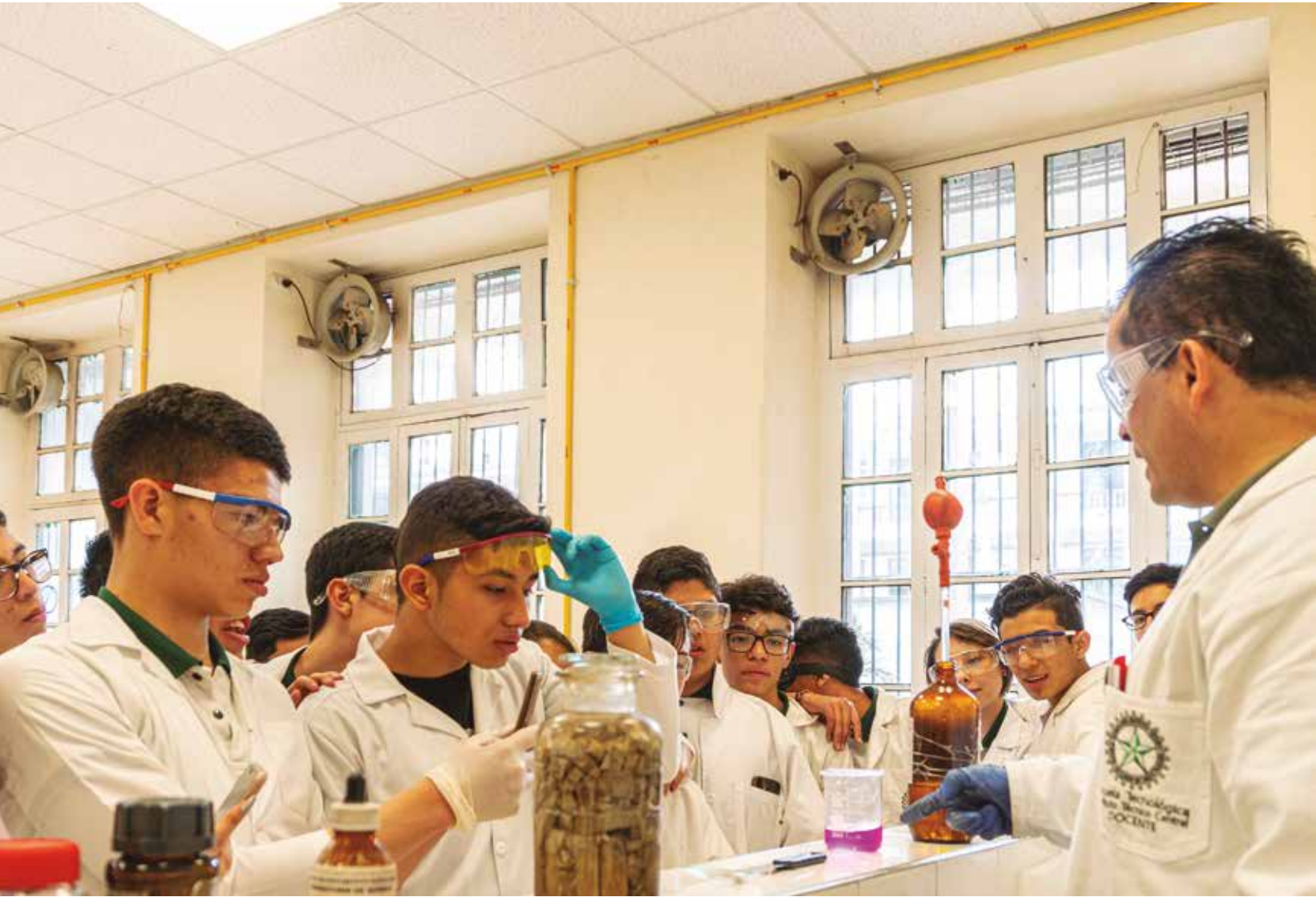
decidida las deudas históricas del sector. Hemos enfrentado con dinamismo los diferentes rezagos históricos, con propuestas responsables que se pueden cumplir y que son sostenibles financieramente.

Soy un convencido de que es mediante el diálogo que podemos encontrar soluciones. Si todos estamos pensando de manera constructiva en lo que el país necesita, seremos capaces de ser una nación cada vez más grande y más vigorosa. En estos cuatro años sostuvimos un diálogo sincero, realista y respetuoso con todos los actores del sector educativo y honramos los compromisos establecidos para dejar como legado un sistema educativo más fuerte, con mayores recursos y más resiliente.

Este libro hace parte de ese diálogo. Sabemos que los retos son múltiples y que todavía hay un camino por recorrer para asegurar que todos los niños de ese carril dos tengan las mismas oportunidades que sus pares del carril uno. Este libro nos ayuda a identificar la forma en que podemos avanzar como país en ese gran propósito nacional. Tenemos que trabajar juntos para que este país se sienta orgulloso de su sistema educativo. La educación no puede ser de izquierdas o de derechas, tiene que ser tierra fértil para la formación de criterios independientes y la búsqueda inequívoca de la verdad.

Nuestro país no puede perder el optimismo, porque este es un país de optimistas, de personas resilientes y trabajadoras. Es cierto que los cambios tecnológicos condicionan los avances de la educación, pero también lo es que el humanismo es importante ahora más que nunca y que es necesario ponernos en los zapatos del otro y reflexionar sobre la ética, la filosofía y la historia.

Los invito a que se pregunten todos los días qué podemos hacer para lograr que nuestro país se transforme. Como actores de la educación, sus respuestas apuntarán a brindarles más oportunidades a los niños y los jóvenes, a gestionar de mejor forma sus sueños y a encontrar caminos para que esos sueños puedan cumplirse. Yo quiero que estos niños imaginen una Colombia optimista, una Colombia en la que no estamos pensando dónde está el error del otro para cobrárselo implacablemente, sino dónde está la necesidad del otro. Quiero que estos niños sean seres humanos integrales, sensibles, que respeten al prójimo, cuiden el medioambiente y sean capaces de construir en equipo. Desde mi rol de expresidente trabajaré con afecto y compromiso para apoyar las iniciativas de quienes trabajan día a día por mejorar la educación de nuestro país, de quienes se obsesionan, como yo, con la educación, convencidos de su importancia para transformar vidas y construir equidad.



Estudiantes en laboratorio, Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central. Bogotá (Cundinamarca)
Autor: Sebastian Cárdenas

Prólogo

María Victoria Angulo González
Ministra de Educación de Colombia.

El término de un gobierno se acompaña de la elaboración de múltiples informes de gestión que facilitan la realización de los procesos de empalme con el gobierno entrante y permiten mostrar cuál ha sido el camino recorrido, los retos y los desafíos. Cuando estábamos pensando en los informes que debíamos elaborar para dar cuenta de la gestión del cuatrienio, decidimos apostar por la construcción colectiva de un libro que les permitiera a los lectores conocer, a través de múltiples voces y perspectivas, no solo los legados y los retos de la política educativa, sino las diferentes temáticas que luego de la pandemia ocuparían los primeros puestos en la agenda educativa. En estos tiempos de pospandemia la innovación, la intersectorialidad, la solidaridad, el trabajo entre pares y las interacciones significativas son temas que hacen parte de una apuesta que todos los países deben hacer por reimaginar el sector, para el bien de esta y de las futuras generaciones, pensando en el aporte que se espera de la educación como herramienta para el logro de la equidad y eje dinamizador de la cultura y el desarrollo de la sociedad.

En este esfuerzo por reimaginar la escuela, el informe sobre los Futuros de la Educación, publicado en el 2021 por la Unesco, presenta una serie de temas centrales para las propuestas de cambio educativo, teniendo como propósitos profundizar en la garantía del derecho a una educación de calidad, fortalecer la educación como bien común y establecer un nuevo contrato social que permita reimaginar juntos nuestros futuros. Este informe de la Unesco propone cinco grandes ejes (pedagogía, currículo, escuela, profesión docente y oportunidades educativas a lo largo de la vida) y cuatro pilares de la transformación educativa (investigación e innovación, universidades, cooperación internacional y solidaridad, y diálogo social), los cuales inspiraron la profundización y la consolidación de la estrategia Evaluar para Avanzar en el país.

En ese contexto de transformación de la educación, este libro presenta las voces de expertos nacionales e internacionales que nos permiten conocer las tendencias de la educación y reflexionar sobre los avances y los desafíos sectoriales. Estas voces, sin importar su origen ni la corriente política que representen, así como muchas de igual significación y profundidad, son las que deben escucharse para continuar construyendo sobre lo construido y avanzar en esa aspiración del informe de la Unesco de reimaginar la escuela. Los tiempos de los niños y los jóvenes no siempre se acompañan con los momentos de las políticas públicas, lo que nos obliga a escuchar también sus voces, a desarrollar un trabajo oportuno, innovador y solidario, a hacer procesos de empalme informados, ecuanímenes y con prospectiva, y a proponer, hasta el último día de la gestión, acciones encaminadas a convocar y sumar esfuerzos para que estos principios estén presentes y podamos cambiar realidades. Esto es lo que necesita el país, políticas públicas responsables, con orientación de largo plazo, que hagan cada vez una mejor lectura de estas realidades y promuevan la equidad.

Como lo señaló el presidente Iván Duque, el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 “Pacto por Colombia, pacto por la equidad” concibe la educación como el instrumento más importante para superar la pobreza y construir una sociedad con equidad, inclusión y movilidad social. Nuestra apuesta desde el Ministerio de Educación ha sido por una propuesta educativa orientada hacia la atención integral, con una perspectiva de sostenibilidad y universalidad, lo que implica ubicar a la persona en el centro del proceso pedagógico. Así mismo, comprendemos la calidad como la capacidad del sistema educativo para contribuir al desarrollo humano y aportar a la trayectoria educativa de cada uno de nuestros estudiantes de acuerdo con su momento vital y sin ningún tipo de distinción.

Esa premisa del ciclo de vida que se mencionó más arriba la asociamos precisamente con el concepto de trayectoria educativa, entendido como los recorridos que realizan las personas para construir, fortalecer o transformar sus aprendizajes a lo largo de la vida y que les permiten llevar a cabo el desarrollo pleno de sus potencialidades y acceder a una mejor calidad de vida en lo personal, lo social y lo productivo.

Gracias al compromiso de este gobierno y del Congreso de la República, la implementación de esta política educativa ha contado año tras año con las mayores asignaciones presupuestales. Más presupuesto para la educación, una de las peticiones reiterativas que hacen los colombianos a los Gobiernos, se logró en el cuatrienio honrando los acuerdos, haciendo incrementos consecutivos y graduales, sumando fuentes al sector provenientes de nuevas normas, como la Ley de Regalías y la Ley de Inversión Social, y recursos de otras carteras que desde una visión intersectorial agregaron en materia de infraestructura educativa, ciencia y tecnología, y apoyo económico a los estudiantes y sus familias, con iniciativas como Familias en Acción, Jóvenes en Acción, Obras por Impuestos, recursos destinados a la atención de la población migrante e inversiones en los municipios, con los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET), y en las Zonas Futuro.

Estos recursos han permitido generar oportunidades en los diferentes momentos de la trayectoria educativa, desde la primera infancia hasta la educación superior, con énfasis en los más vulnerables, aquellos del segundo carril. En el cierre del cuatrienio llegaremos a 2 millones de niños con educación inicial de calidad en el marco de la atención integral, 20 % de los estudiantes con Jornada Única, 605.000 jóvenes con doble titulación, 336.000 estudiantes de educación superior beneficiados con Generación E y 720.000 jóvenes beneficiarios por semestre de la política de gratuidad en la educación superior.

A través de las múltiples conversaciones que hemos sostenido, la identificación de desafíos, la revisión detallada de los elementos normativos y del trabajo con el Congreso, hemos logrado sentar las bases para que los cambios educativos asociados a estos resultados sean sostenibles y tengan el marco para el desarrollo de la ruta de transformación que señalan los Futuros de la Educación. Destaco al respecto la creación de la Unidad Administrativa Especial de Alimentación Escolar - Alimentos para Aprender (UApA); el fortalecimiento del Fondo de Financiamiento de la Infraes-

estructura Educativa (FFIE); la aprobación de documentos Conpes que aseguran el financiamiento de la infraestructura escolar para las zonas rurales y los grupos étnicos, así como de las cohortes de estudiantes del Programa Generación E, con lo cual se cumplen los sueños de esos estudiantes y sus familias.

También destaco la sanción de la Ley de Inversión Social, que hizo realidad la gratuidad en la educación superior en Colombia; la modernización del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) de la educación superior; la reglamentación del Marco Nacional de Cualificaciones, instrumento que busca organizar y estructurar nuevas ofertas de formación, y facilitar el reconocimiento de las competencias y los aprendizajes; y el diseño y la puesta en marcha de Evaluar para Avanzar, estrategia a la cual me referiré más adelante. Creamos el Sistema Maestro, herramienta que instaura el principio del mérito en la provisión de vacantes de cargos docentes en los establecimientos educativos oficiales, para que este proceso sea ágil y efectivo, y para asegurar la oportunidad de llegada y la permanencia de los maestros, especialmente en las zonas rurales.

Además, se logró reformar el Sistema General de Regalías, incluyendo la destinación de recursos adicionales para la inversión en ciencia y tecnología, y la financiación de proyectos de inversión que contribuyen al desarrollo social, económico, educativo, científico y ambiental de las regiones, haciendo énfasis en la infraestructura educativa y con un porcentaje específico para la infraestructura en educación superior.

No solo procuramos mantener la sostenibilidad de las políticas, también honramos los compromisos de los acuerdos que suscribimos. Como lo señaló el presidente, en la educación preescolar, básica y media cerramos la brecha salarial de 16 puntos, identificada y acordada en las negociaciones sindicales. Durante este período de gobierno los maestros se beneficiaron de incrementos salariales adicionales a los de los demás empleados públicos por un total de 11 puntos porcentuales, y en consecuencia, a partir de un proceso adelantado desde el 2014, al cierre del cuatrienio se logrará el pleno cierre de la brecha salarial, pues tendrán un total de 17 puntos porcentuales adicionales a los de los demás empleados públicos. En la educación superior se les dio prioridad al fortalecimiento de la educación pública y a la asignación de nuevos recursos para el funcionamiento y la inversión, llegando en el cuatrienio a recursos adicionales por \$4,6 billones para el fortalecimiento de los presupuestos de funcionamiento e inversión de todas las instituciones de educación superior (IES) públicas del país. Por último, según los acuerdos establecidos en el 2018 con las plataformas estudiantiles, profesoraes y de trabajadores de las IES públicas, se hicieron avances en el proceso de transformación y fortalecimiento integral del Icetex.

De esta perspectiva de sostenibilidad y fortalecimiento del sistema quiero destacar también los avances en otro frente que responde a la promesa de crear una nueva oferta de educación superior en las regiones, al aumentar la presencia de nuevas instituciones públicas de educación superior que les permitan a esos jóvenes y sus familias hacer realidad sus proyectos de vida. Desde el 2018 hasta la fecha el sistema de educación superior público pasó de 61 a 64 instituciones, y se integraron

en él la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), que desde el 2020 viene siendo financiada con recursos de la Nación; la Institución Universitaria Digital de Antioquia, con la cual se fortalece la educación técnica y tecnológica, y se promueve la formación en la modalidad virtual; y la recién transformada Universidad Internacional del Trópico Americano (Unitrópico), que permite brindar mejores oportunidades de acceso a la educación superior de calidad a los jóvenes casanareños y de los departamentos aledaños, como Vichada, Guaviare, Guainía y Vaupés.

En materia de calidad concebimos la escuela como un espacio protector, donde importan las condiciones que promueven el bienestar de la comunidad educativa. Al respecto, además de los procesos y los resultados señalados en la presentación del presidente Iván Duque, destaco el aumento en el número de entidades territoriales que lograron prestar el servicio de alimentación escolar desde el inicio del año escolar, pasando de 25 en el 2018 a 65 en el 2022. Con los recursos a disposición y la normatividad expedida ya no hay excusa para que las 96 entidades comiencen a tiempo y presten un servicio continuo y de calidad. En el marco del IX Foro Regional de Alimentación Escolar para América Latina y el Caribe, realizado en abril del 2022, el esfuerzo de Colombia por mantener la operación del Programa de Alimentación Escolar (PAE) al inicio de la pandemia fue reconocido como ejemplo regional por Lola Castro, directora del Programa Mundial de Alimentos (PMA) para Latinoamérica y el Caribe, quien destacó la adaptación del país para garantizar la alimentación escolar mediante la entrega de alimentos en los hogares de los estudiantes.

Las características de los ambientes de aprendizaje también condicionan el bienestar de la comunidad educativa. Por tanto, además de visibilizar los avances del cuatrienio ya señalados, que permitieron el desarrollo de cerca de 12.000 nuevas aulas, y avanzar en el cierre de la brecha entre la infraestructura escolar urbana y rural, se destacan las acciones para que estas iniciativas continúen en el tiempo, como recursos por \$540.000 millones que fueron aprobados para tres vigencias con el objetivo de realizar obras de renovación en 1.864 nuevas sedes de colegios rurales en los próximos tres años, los cuales beneficiarán a más de 400.000 estudiantes de 727 municipios.

El Programa Todos a Aprender (PTA) brinda un valor agregado a estas iniciativas, contribuyendo al mejoramiento de las habilidades de los estudiantes de primaria en lenguaje y matemáticas, y al desarrollo integral de los niños y las niñas que están en transición. El PTA, que en el 2022 cumple una década desde su implementación inicial, ha sido reconocido como experiencia innovadora en materia de formación docente, y llega actualmente a más de 14.000 sedes de 805 municipios, ubicadas mayoritariamente en las zonas rurales. En esta administración se incorporó el enfoque de desarrollo integral al Programa, se hace un acompañamiento intencionado a los docentes de transición y se entregan los materiales de Aprendamos Todos a Leer para apoyar los procesos de lectoescritura.

En la agenda de impulso a la educación superior, además de lo señalado en la presentación del libro, destaco la modernización del trámite de convalidación de títulos obtenidos en el exterior, el cual se puede realizar completamente en línea y sin intermediarios, lo que ha significado una reducción en los tiempos del trámite superior al 50 %, así como los procesos de innovación que per-

mitieron la implementación del Laboratorio de Innovación Educativa para la Educación Superior (Co-Lab), una estrategia de experimentación, investigación e intercambio de experiencias y prácticas vinculadas a los procesos de innovación educativa y transformación digital en la educación superior, cuyo propósito es fomentar el mejoramiento de la calidad y la experiencia de aprendizaje de la comunidad educativa.

Avanzábamos en esta agenda de gobierno cuando sobrevino la pandemia, y con ella, la emergencia sanitaria decretada en marzo del 2020. Desde ese momento, enfrentamos los retos derivados del cierre de los colegios al implementar oportunamente las recomendaciones del Ministerio de Salud y al convocar a todos los actores del sector a un trabajo armónico para efectuar inicialmente la educación en casa y posteriormente la alternancia y el retorno a la presencialidad, siendo conscientes de las oportunidades que se generaron para innovar, pero también de los impactos a nivel emocional y de los aprendizajes. El Ministerio de Educación coordinó la implementación de acciones basadas en la evidencia científica, priorizando la salud de toda la comunidad educativa, con el compromiso de garantizar el derecho a la educación, y avanzando de forma gradual en la reactivación plena del sistema. Con límites de aforo, llegamos en el 2021 al 97 % de la presencialidad en la educación preescolar, básica y media, y al 61 % en la educación superior, mientras que el año académico 2022 inició con 100 % de presencialidad plena en los dos subsistemas.

Para contar con información sobre el estado de los aprendizajes se aplicaron en el 2020 las pruebas Saber 11° presenciales, y se realizó la primera aplicación de una prueba de Estado completamente electrónica (Saber Pro y Saber TyT), siendo el único país en América Latina que aplicó pruebas de Estado en este primer año de la pandemia, caracterizado por el confinamiento.

Lograr estos avances no habría sido posible sin el concurso de múltiples actores convencidos del poder transformador de la educación. Los valores de la solidaridad y la resiliencia fueron esenciales para afrontar la pandemia, entendiendo que las reflexiones sobre la escuela serán fundamentales para aprender de esta experiencia, cuantificar sus impactos y definir rutas que permitan dinamizar e innovar en todo el sistema, para satisfacer las necesidades de las generaciones presentes y futuras.

El trabajo liderado por el Ministerio para atender la emergencia de la pandemia fue reconocido por el secretario general de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Mathias Cormann, en el marco de la cuarta cumbre sobre competencias, realizada en Cartagena en marzo del 2022, en la que se destacó también la estrategia desarrollada por Colombia para acoger a la población escolar migrante de origen venezolano, cuya matrícula pasó de menos de 40.000 estudiantes en el 2018 a cerca de 500.000 en el 2021.

En este marco de la pandemia y en consideración a sus efectos sobre el sistema educativo, destaco el esfuerzo sectorial por construir y poner en marcha la estrategia Evaluar para Avanzar, que constituye un hito del plan de acción implementado para atender las brechas en materia de aprendizajes y desarrollo integral. Esta es una estrategia de evaluación formativa que se fundamenta en el trabajo colaborativo y tiene un foco en los aprendizajes y las competencias globales, y permite

avanzar en el cierre de brechas abriendo un espacio para fortalecer la política educativa a partir de procesos de innovación que se desarrollan en los espacios de la escuela y del aula de clase.

Evaluar para Avanzar contempla un componente de fortalecimiento de capacidades, con el que resultan relevantes la Escuela de Liderazgo para directivos y la Escuela de Secretarías de Educación, un componente de redes de maestros y de tutorías de las universidades para identificar y promover prácticas de aula y recursos pedagógicos que resultan relevantes para atender las brechas del aprendizaje; otro componente transversal, de naturaleza ecosistémica, conformado por un conjunto de medios que favorecen el aprendizaje (programas de televisión y de radio, aulas virtuales, contenidos digitales, entre otros); y por último, un componente de evaluaciones externas (pruebas Saber) que permitan verificar sus bondades y las necesidades de ajuste. A propósito de este último componente, en el cuatrienio se rediseñaron las pruebas Saber de la educación básica y se retomó su aplicación en los grados 3.º, 5.º, 7.º y 9.º, con un componente de seguimiento longitudinal a los estudiantes que constituye una iniciativa pionera en la región.

Para avanzar en la implementación y la consolidación territorial de Evaluar para Avanzar contamos con recursos de crédito externo provenientes del Banco Mundial, para lo cual se están suscribiendo pactos regionales con las secretarías de educación que dinamizarán el trabajo desarrollado en cada institución educativa, donde se adelantan las etapas de valoración, retroalimentación y construcción de planes de fortalecimiento por estudiante, posibilitando, en el marco del reencuentro presencial, avanzar en el cierre de brechas y en el diseño, en esta coyuntura tan crucial, de nuevas rutas para propiciar decididamente los aprendizajes significativos para la vida.

Este libro constituye entonces una oportunidad para continuar y profundizar en estas conversaciones sobre la educación en este momento clave, enriquecer el análisis sobre los avances sectoriales e identificar los desafíos que continúan. Para su construcción conformamos un gran equipo bajo la generosa y rigurosa coordinación editorial del exrector de la Universidad EAFIT y exministro de Cultura Juan Luis Mejía Arango.

El libro contiene nueve capítulos que desarrollan el mismo número de ejes temáticos, a través de los cuales se abordan los pilares de la transformación educativa propuestos por la Unesco en el informe sobre Futuros de la Educación, así como las recomendaciones entregadas al país por la Misión Internacional de Sabios en diciembre del 2019, las cuales apuntan, entre otras, a avanzar rápidamente en la universalización del acceso y la calidad de la educación de la primera infancia y la universalización de la educación media, con un sólido fundamento científico y con opciones diversificadas según el contexto local y regional.

Los ejes temáticos del libro son los siguientes: 1) futuros de la educación, 2) trayectorias educativas completas, 3) aprendizajes significativos, evaluación y aseguramiento de la calidad, 4) bienestar y desarrollo profesoral, 5) inclusión y cierre de brechas, 6) investigación e innovación educativa, 7) ecosistema sectorial, 8) juventud: una voz necesaria para la transformación educativa, y 9) educación en tiempos de pandemia. Todos los ejes incluyen entrevistas para contar con una visión

complementaria proveniente de diferentes regiones del país. A lo largo del texto, la lectura se enriquece con testimonios de estudiantes, padres de familia, docentes y rectores que nos compartieron sus vivencias y reflexiones sobre el presente y el futuro de la educación.

En el capítulo 1 contamos con reflexiones acerca del futuro de la educación, sobre las transformaciones urgentes que requieren los sistemas educativos y el sentido de la escuela en el mundo de hoy, propuestas en los artículos de los profesores Fernando Reimers y Emiliana Vegas, de la Universidad de Harvard, y de los ministros de Educación Jean-Michel Blanquer (Francia) y Pablo da Silveira (Uruguay).

En el capítulo 2 se desarrolla el eje de las trayectorias educativas. El sistema educativo debe propiciar las condiciones para que estas trayectorias sean completas, continuas y de calidad. En este eje contamos con artículos del exrector, columnista e investigador en temas de educación Francisco Cajiao, la directora de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), Sara Victoria Alvarado, y de Clemente Forero, profesor, investigador y coordinador de coordinadores de la Misión Internacional de Sabios, así como con entrevistas realizadas a Lina María Arbeláez, directora del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Alexandra Rayo Martínez, exsecretaria de Educación del Guaviare, Pablo Hernán Vera Salazar, rector de la Universidad del Magdalena, y Adolfo Meisel, rector de la Universidad del Norte.

El atributo de calidad de la trayectoria se aborda en el capítulo 3 con el análisis de las temáticas de aprendizajes significativos, evaluación y aseguramiento de la calidad. En este capítulo contamos con artículos de la exdirectora del Icfes e investigadora María Figueroa, y de un equipo liderado por Maritza Rondón, rectora de la Universidad Cooperativa de Colombia; además, con entrevistas a Margarita Peña Borrero, investigadora y exdirectora del Icfes, Guillermo León Restrepo, secretario de Educación de Itagüí, Alberto Roa Varelo, rector de la Universidad Tecnológica de Bolívar, y Luis Fernando Gaviria, rector de la Universidad Tecnológica de Pereira y presidente de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN).

Los docentes y los directivos docentes son los actores principales cuando se trata de avanzar en el propósito de mejorar la calidad de la educación, y por ello es importante reconocerlos como líderes y agentes de cambio, y dignificar permanentemente su labor. En el capítulo 4 contamos con el artículo de Agustín Porres, director regional para América Latina de Fundación Varkey y miembro fundador de la Coalición Latinoamericana por la Excelencia Docente, y Jorge Celis, investigador y gerente del PTA. Además, encontramos las entrevistas de Diana Rubio, maestra mexicana finalista top 10 del Global Teacher Prize 2021, Katerine Franco Cárdenas, docente de la Institución Educativa José Asunción Silva de Medellín y finalista del Global Teacher Prize 2016, Diego Fernando Pulecio Herrera, formador y coordinador de la zona uno del PTA, Heidi Ester Correa Álvarez, rectora de la Institución Educativa Jesús de Nazareth, ubicada en Lorica – Córdoba, Doris Eliana Arcila Toro, rectora de la Institución Educativa La Paz, ubicada en Apartadó – Antioquia, y Ángela Restrepo, docente del Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM).

En el capítulo 5 se abordan los temas de inclusión y cierre de brechas, que nos permiten reflexionar sobre los desafíos particulares para la concreción de trayectorias, como los referidos a la educación rural y al tránsito desde la educación media. En este capítulo se encuentran los artículos de la presidenta ejecutiva de la Fundación Plan, Ángela Beatriz Anzola de Toro; de Pablo Jaramillo, gerente de la Fundación Luker, y de Santiago Isaza, director de Educación de la misma fundación; y del director ejecutivo de la Fundación Corona, Daniel Uribe. Las entrevistas que complementan este capítulo fueron realizadas a la consejera presidencial para la niñez y la adolescencia, Carolina Salgado Lozano, a la líder de cobertura de la Secretaría de Educación de Norte de Santander, Carmen Helena Rodríguez Ramón, y al rector de las Unidades Tecnológicas de Santander y presidente de la Red de Instituciones Técnicas Profesionales, Tecnológicas y Universitarias Públicas de Colombia, Omar Lengerke.

La investigación y la innovación educativa constituyen pilares para el mejoramiento de la calidad y la transformación de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Estos temas se abordan en el capítulo 6 a partir de los artículos de José Escamilla y Michael Fung, del Instituto para el Futuro de la Educación del Tecnológico de Monterrey, así como de Vicky Colbert, directora ejecutiva de la Fundación Escuela Nueva, y Santiago Rincón-Gallardo, consultor en educación y director del equipo de consultoría internacional de Michael Fullan. Adicionalmente, se realizaron entrevistas a Carlos Andrés Criollo Paredes, docente de la Escuela Normal Superior de Pasto, a Diego Mauricio Mazo Cuervo, rector de la Fundación Universitaria CEIPA, y a Claudia María Zea Restrepo, directora del Centro Imaginar Futuros de la Universidad EAFIT.

Para avanzar hacia el propósito de las trayectorias educativas completas, continuas y de calidad es necesario trascender el concepto de sector educativo y considerar el de ecosistema sectorial, en el que se entretelen nuevas relaciones basadas en el respeto y la confianza mutua entre los diferentes actores. Fortalecer la institucionalidad del sector mediante el desarrollo de nuevas capacidades nos permite entablar un mejor diálogo con actores de otros sectores que comprenden su rol en la atención y el desarrollo integral. Esta temática del ecosistema sectorial la aborda en el capítulo 7 la exministra de Educación y exrectora de la Universidad Jorge Tadeo Lozano Cecilia María Vélez. En este eje se encuentran las entrevistas de Gonzalo Restrepo López, presidente de la Junta Directiva de la Fundación Éxito, Édgar Leonardo Puentes Melo, miembro de la Misión Internacional de Sabios, Bibiana Luz Rincón Luque, secretaria de Educación de Barranquilla, Mónica Ospina Londoño, directora del Icfes, y Manuel Acevedo Jaramillo, expresidente del Icetex.

Este trabajo intersectorial fue fundamental para la construcción del Pacto Colombia con las Juventudes, estrategia para fortalecer el desarrollo integral de la juventud, con la que asumimos varios compromisos desde el sector educativo. Escuchar la voz de los jóvenes y atender de manera efectiva sus reclamos debe ser una prioridad para la sociedad y así lo ha sido en la agenda de este gobierno. Para desarrollar esta temática contamos en el capítulo 8 con la contribución de Claudia Restrepo Montoya, rectora de la Universidad EAFIT, y las entrevistas de Carlos Mario Estrada

Molina, director del Sena, Ana Isabel Torres Villa, estudiante de Ciencia Política de la Universidad Javeriana y beneficiaria de Generación E, y Melanie Blandón, estudiante de Contaduría Pública de la Universidad de La Guajira y beneficiaria de la Gratuidad en la Matrícula.

Dieciocho meses después de iniciar este gobierno la agenda se volcó a la atención de la emergencia sanitaria por el covid-19. Los retos ocasionados por el cierre de las instituciones educativas fueron enormes y de diversa índole. Este libro no podía abstraerse de esa realidad ni de sus repercusiones para el presente y el futuro de la educación. Por ello, en el capítulo 9 contamos con los aportes del exrector de EAFIT Juan Luis Mejía Arango y las entrevistas del ministro de Salud y Protección Social, Fernando Ruiz Gómez, de la secretaria de Educación de Bogotá, Edna Cristina Bonilla Sebá, y del rector de la Universidad del Quindío, José Fernando Echeverry Murillo.

A todos los que hicieron posible esta publicación, mi más profundo agradecimiento. En toda mi trayectoria profesional siempre he creído en la importancia de trabajar en equipo para lograr resultados que generen valor, de trabajar con rigor y convicción, acompañados del principio de la gratitud. Gracias al presidente Iván Duque por darme la oportunidad más bonita de servir a los colombianos, y a todos los que durante estos años fueron coequiperos y constructores de sueños en el Ministerio, las secretarías de educación, las instituciones educativas y las instituciones de educación superior; a los maestros y los directivos inspiradores, los niños y los jóvenes que expresaron sus historias y sus anhelos en alta voz, y a todas las fundaciones y organizaciones de la sociedad civil que de forma generosa aportaron, reflexionaron y nos movilizaron para abordar una agenda educativa retardada, en época de pandemia, aprendiendo a vivir con lo inevitable, pero entendiendo que podemos salir adelante si somos suficientemente persistentes y solidarios.

Este libro es el resultado de muchas manos que se unieron para plasmar una serie de reflexiones y testimonios que esperamos perduren en el tiempo y sigan promoviendo cambios educativos. Llegamos ya hace casi cuatro años al Ministerio de Educación, con la convicción de construir sobre lo construido y con el foco puesto en fortalecer la educación de nuestro país y dejar un legado que permitiera avanzar y brindar mejores oportunidades a niñas, niños, adolescentes y jóvenes de todos los territorios. Este libro hace parte de ese legado. Confiamos en que inspire reflexiones sobre el quehacer educativo y la formulación de políticas públicas que promuevan, desde la educación, un país más justo y equitativo, con bienestar para todos.



Estudiantes en infraestructura educativa, nueva IE San Antonio. Píojó (Atlántico)
Autor: Sebastián Cárdenas

Capítulo 1. Futuros de la educación



Testimonios

Primera infancia

¿Qué es lo que más te gusta de tu jardín?

Me gustan las carreras, el fútbol, las tareas. También me gusta hacer muchas cosas, me gusta hacer muchas vocales y números, lo que tú quieres con la plastilina lo hago.

Mathías Hernández Maury, estudiante de la Institución Educativa María Inmaculada, San Marcos (Sucre).

Leer cuentos y el campamento; pintar y las clases de educación física.

Isabella González Giraldo, estudiante de la Institución Educativa Normal Superior San José, Pácora (Caldas).

¿Qué ha sido lo más significativo de tu experiencia como docente durante los últimos cuatro años?

He crecido como persona y como docente desde el fortalecimiento de las competencias ciudadanas en mis estudiantes en el grado de transición. Hemos trabajado a partir de los valores, la convivencia, y fortaleciendo estos elementos para formar ciudadanos de paz.

Ana María Quijano Jaramillo, profesora de la Institución Educativa Bernardo López Pérez, Dosquebradas (Caldas).

La autonomía y la independencia que van construyendo los estudiantes en el aula a través de las interacciones pedagógicas y la formación integral de los estudiantes, gracias al trabajo desde las dimensiones del preescolar.

Leidy Vanessa Rebellon Díaz, profesora de la Institución Educativa ACERG, El Dovio (Valle del Cauca).

¿Cuál destacarías como la experiencia más interesante que ha vivido tu hijo o tu hija en el jardín?

El proyecto pequeños y grandes, donde mi hija escogió la profesión de bombero. Fue muy interesante elaborar el traje e ir a la estación. El acompañamiento en tiempo de pandemia fue increíblemente enriquecedor para nuestros hijos, siempre con actividades que tuvieran a nuestros hijos activos en casa.

Lady Villegas, madre de familia de la Institución Educativa Antonio Lizarazo, Palmira (Valle del Cauca).

El cierre del proyecto, ese día mi hija hizo de profesora, ya que ese es su sueño.

María Teherán, madre de familia de la Institución Educativa Antonio Lizarazo, Sede Rosa Zárate de Peña, Palmira (Valle del Cauca).

Reconstruir la educación para mejores futuros de la humanidad

Fernando M. Reimers

Director de la Iniciativa de Innovación en Educación Global
en la Escuela de Graduados en Educación de Harvard.

Construir el futuro de la educación requiere promover esfuerzos coordinados para sostener una institucionalidad educativa que prepare a quienes aprenden, de manera que puedan participar y construir un mejor futuro. Este proceso requiere tres acciones: 1) plantearse qué capacidades son necesarias para participar y construir un mejor futuro, 2) definir de qué manera se puede apoyar el desarrollo de dichas capacidades, y 3) concertar esfuerzos que perduren en el tiempo para que puedan dar frutos.

La tercera de estas condiciones es la más difícil de lograr. Debido a que los esfuerzos educativos tardan un tiempo en madurar, su frecuente interrupción produce una fragmentación institucional e impide que estos logren dar sus frutos. El resultado de la falta de continuidad de los esfuerzos de liderazgo colectivo es la deficiente capacidad institucional, a escala, para ofrecer a todos las posibilidades de desarrollar la capacidad de construir un mejor futuro. Una de las características de los sistemas educativos en los que los estudiantes alcanzan relativamente altos niveles de desempeño son los largos ciclos de políticas educativas (Reimers, 2020a y 2020b). Una forma de apoyar dicho liderazgo colectivo y la continuidad necesaria para que los esfuerzos educativos ambiciosos se mantengan hasta dar frutos es utilizar un lenguaje común, referentes comunes, que permitan entablar un diálogo informado que inspire y posibilite dicha coordinación entre múltiples actores e instituciones, y mantener su continuidad en ciclos largos de políticas.

El reciente informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación convocada por la Unesco, *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*, ofrece una visión, un lenguaje y un método para promover un liderazgo colectivo que permita transformar la cultura de las instituciones educativas de manera que puedan, de forma más eficaz, apoyar a todas las personas para que desarrollen las capacidades que nos permitan afrontar los desafíos de la pobreza y de la desigualdad, de la violencia y la fragmentación social, de la gobernanza democrática y de la fragilidad de los derechos humanos, y del cambio climático. Este texto sintetiza las principales ideas del informe, además de exponer las raíces de las mismas en esfuerzos anteriores de la Unesco por lograr la aspiración de hacer de la educación un derecho universal, animando un movimiento global de educación para todos.

La educación como un derecho humano

En el libro *Inventando el futuro*, escribía el premio nobel de física Dennis Gabor: “No es posible predecir el futuro, pero es posible inventar futuros. Es la capacidad humana de inventar la que ha hecho de la sociedad humana lo que es. Los procesos mentales de invención son aún desconocidos. Son racionales, pero no lógicos, es decir no deductivos” (Gabor, 1963, pp. 184-185).

Fruto de esa capacidad de invención es la construcción de una institución, la escuela pública, en la que la humanidad entera, cada persona, tendría la oportunidad de desarrollar capacidades para convertirse en arquitecta de su propia vida y para participar en las sociedades de las que forma parte, contribuyendo a mejorarlas. El ejercicio de imaginación colectivo que representó la construcción del sistema de Naciones Unidas y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, al término de la Segunda Guerra Mundial y como un mecanismo para generar una paz duradera, produjo la transformación educativa más significativa que ha experimentado la humanidad. En aquel momento, cuando dos mil cuatrocientos millones de personas poblaban el planeta, menos de la mitad había tenido la posibilidad de asistir a la escuela. Ocho décadas después, cuando la población mundial alcanza los ocho mil millones de habitantes, más del 90 % de ellos han asistido a la escuela durante un número de años. Las trayectorias del porcentaje de alumnos matriculados en la escuela primaria en diversos países a lo largo de los años muestran una aceleración considerable luego de la aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, cuyo artículo 26 plantea:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (United Nations. 1948)

La Unesco y la construcción de imaginarios para inspirar un movimiento de educación para todos

La Unesco, la agencia de la Organización de Naciones Unidas con especial responsabilidad por avanzar en el derecho a la educación, contribuye a este extraordinario aumento del acceso a la educación a través de las siguientes actividades interrelacionadas:

- Generar y difundir ideas que anticipen y respondan a tendencias emergentes y a necesidades relacionadas con la educación, y que contribuyan a la formulación de políticas con base en la investigación y las prioridades nacionales.

- Desarrollar y promover la adopción de estándares educativos, mediante el diseño de políticas y programas.
- Promover el desarrollo, la implementación y la difusión de políticas y prácticas educativas exitosas, estableciendo normas y estándares, y apoyando su implementación.
- Apoyar el desarrollo de la capacidad, a través de la cooperación técnica.
- Catalizar la cooperación internacional, iniciando y promoviendo diálogos e intercambios entre diversos interlocutores educativos.

La primera de estas actividades, la generación y la difusión de ideas sobre los fines y los medios educativos, ha contribuido a la creación de imaginarios educativos que han servido de marcos de referencia para guiar los esfuerzos nacionales por avanzar en la búsqueda de la aspiración, aún no lograda plenamente, incluida en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, no solamente a asegurar el acceso, sino a asegurar la calidad y la relevancia de la misma.

La Unesco ha avanzado en las ideas sobre las razones por las que es importante educar y las ha reunido en diversos documentos. De especial importancia en ese sentido han sido los producidos por tres comisiones independientes sobre el futuro de la educación, establecidas, respectivamente, en 1968, 1992 y 2019. Estos documentos han fungido como marco de referencia para orientar los esfuerzos nacionales, tanto de los Gobiernos como de organizaciones de la sociedad civil, durante décadas. El conjunto de estos esfuerzos representa un movimiento global de educación para todos que incluye a los Gobiernos, las organizaciones de la sociedad civil, los docentes y un amplio número de interlocutores.

Los marcos de referencia producidos por estas tres comisiones para el futuro de la educación han reflejado una orientación humanista y liberal en el énfasis que hacen en que la educación permita el desarrollo pleno de la persona, como se indica en el artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos, que resalta que la educación “tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.

Semejantes aspiraciones se encuentran también en los Objetivos para el Desarrollo Sostenible, acordados en la Asamblea General de las Naciones Unidas (United Nations, 2020), conocidos como la Agenda 2030, que articulan una visión incluyente y sustentable del mundo; en particular, en el objetivo 4.7, que propone lo siguiente:

De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas, mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

Este énfasis en que la educación contribuya a la paz y a la sustentabilidad, educando plenamente a las personas, en y para avanzar en los derechos humanos y la tolerancia, ha sido reafirmado a través de varias iniciativas de la Unesco, tales como la “Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales”, aprobada en la Conferencia General de 1974, que especifica un conjunto de competencias fundamentales, como propósitos del currículo:

- a) Una dimensión internacional y una perspectiva global de la educación en todos sus niveles y en todas sus formas.
- b) La comprensión y el respeto de todos los pueblos, sus culturas, civilizaciones, valores y modos de vida, incluidas las culturas étnicas, tanto nacionales como de otras naciones.
- c) El reconocimiento de la creciente interdependencia mundial de los pueblos y las naciones.
- d) La capacidad de comunicarse con los demás.
- e) El conocimiento no solo de los derechos, sino de los deberes que tienen las personas, los grupos sociales y las naciones para con los demás.
- f) La comprensión de la necesidad de la solidaridad y la cooperación internacionales.
- g) la disposición por parte de cada uno de participar en la solución de los problemas de su comunidad, de su país y del mundo entero.

5. Combinando el aprendizaje, la formación, la información y la acción, la educación para la comprensión internacional debería fomentar el adecuado desenvolvimiento intelectual y afectivo del individuo. Debería desarrollar el sentido de la responsabilidad social y de la solidaridad con los grupos menos afortunados y debería conducir a la observancia de los principios de igualdad en la conducta diaria. Debería también contribuir a fomentar cualidades, aptitudes y capacidades que lleven a los individuos a adquirir una comprensión crítica de los problemas nacionales e internacionales; a entender y explicar los hechos, las opiniones y las ideas; a trabajar en grupo; a aceptar y participar en libres discusiones; a observar las reglas elementales de procedimiento aplicables a toda discusión; y a basar sus juicios de valor y sus decisiones en un análisis racional de los hechos y factores pertinentes.

6. La educación debería recalcar que la guerra de expansión, de agresión y de dominación y el empleo de la fuerza y la violencia de represión son inadmisibles y debería inducir a cada persona a comprender y asumir las obligaciones que le incumben para el mantenimiento de la paz. Debería contribuir a la comprensión internacional y al fortalecimiento de la paz mundial, y a las actividades de lucha contra el colonialismo y el neocolonialismo en todas sus formas y manifestaciones, y contra todas las formas y variedades de racismo, fascismo y apartheid, como también de otras ideologías que inspiran el odio nacional o racial y que son contrarias al espíritu de esta Recomendación. (Unesco, 1974)

Las tres comisiones para los futuros de la educación mencionadas han elaborado estas aspiraciones en mayor detalle, cada una de ellas respondiendo a los principales desafíos y tendencias que

se anticipaban en el momento en que la comisión fue convocada. La primera vez fue en 1968, cuando el entonces director de la Unesco, Rene Maheu, encargó a Edgar Faure, exministro de Educación de Francia, coordinar la Comisión sobre el Desarrollo de la Educación, en la que participarían Felipe Herrera, Abdul Razzak Kaddoura, Henri Lopes, Arthur Petrovsky, Majid Rahnema y Frederick Ward. Esta comisión produciría el informe *Aprender a ser. El mundo de la educación hoy y mañana*, que sería publicado en 1972 y que enfatizaría la importancia de apoyar el aprendizaje a lo largo de toda la vida. La segunda vez fue en 1992, cuando el director de la Unesco, Federico Mayor, encargó a Jacques Delors, expresidente de la Comisión europea, coordinar la Comisión Internacional para la Educación en el Siglo Veintiuno, que incluiría a In'am Al Mufti, Isao Amagi, Roberto Carneiro, Fay Chung, Bronislaw Geremek, William Gorham, Aleksandra Kornhauser, Michael Manley, Marisela Padron Quero, Marie-Ang, Plique Savane, Karan Singh, Rodolfo Stavenhagen, Myong Won Suhr y Zhou Nanzhao. Esta comisión produciría el informe *La educación encierra un tesoro* (1996), que enfatizaría la importancia de que la educación contribuyese a aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

La tercera vez fue cuando la directora de la Unesco, Audrey Azoulay, encargó en el año 2019 a la presidenta de la República Federal Democrática de Etiopía, Sahle-Work Zewde, coordinar la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, que incluiría a Masanori Aoyagi, Arjun Appadurai, Patrick Awuah, Abdel Basset Ben Hassen, Cristovam Buarque, Elisa Guerra, Badr Jafar, Doh-Yeon Kim, Justin Yifu Lin, Evgeny Morozov, Karen Mundy, António Novoa, Fernando M. Reimers, Tarcila Rivera Zea, Serigne Mbaye Thiam, Vaira Vike-Freiberga y Maha Yahya. Esta comisión publicó el informe *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*.

Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación

El informe tiene tres secciones. En la primera se discuten los principales desafíos globales que han de animar a un replanteamiento de los propósitos de la educación: los desafíos frente a la gobernanza democrática y los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, y el cambio climático; y los desafíos creados por el desarrollo de la inteligencia artificial. La segunda sección del informe plantea la necesidad de reimaginar la cultura educativa repensando la pedagogía, el currículo, la profesión docente, la institución educativa y el ecosistema para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. La tercera sección propone cuatro acciones catalíticas que apoyarían dicha transformación de la cultura educativa: la participación social democrática, la investigación y el desarrollo, la participación de las universidades y la reinención de la cooperación y la solidaridad internacionales.

En cuanto a la pedagogía, el informe enfatiza que la misma debe promover la cooperación, la colaboración y la solidaridad, así como formar integralmente a los estudiantes para permitirles cooperar con otros en pro de un mundo más incluyente. En relación con el currículo, el informe propone que el mismo debe promover el aprendizaje ecológico, intercultural e interdisciplinario, para fomentar el desarrollo de las capacidades cognitivas de orden superior: acceder, criticar y aplicar el

conocimiento, además de crearlo. El currículo debe promover, además, una comprensión de nuestros desafíos ecológicos, desarrollar la capacidad de reconocer la información errónea (*fake news*) y de cultivar las capacidades para el ejercicio de una ciudadanía democrática.

Para llevar a la práctica un currículo y una pedagogía más ambiciosos, el informe propone profesionalizar la práctica docente, de manera que haya más colaboración entre los profesores y que estos generen más innovación, reflexión, investigación y creación de conocimiento.

Para apoyar una nueva pedagogía, un nuevo currículo y una nueva formación hay que reimaginar también la escuela, tanto en su composición demográfica, sus aspectos organizativos, su uso del espacio y de la tecnología, como en su arquitectura. Las escuelas deben ser espacios que modelen la inclusión, la equidad y el bienestar individual y colectivo, y que promuevan la transformación del mundo hacia futuros más justos, equitativos y sostenibles. Además, deben integrar a estudiantes que reflejen la diversidad y modelar el futuro al que aspiramos garantizando los derechos humanos y convirtiéndose en ejemplos de sostenibilidad y neutralidad de carbono.

El informe propone también la articulación de un ecosistema educativo que garantice la oportunidad de acceder al aprendizaje a lo largo de toda la vida, ampliando el derecho a la educación para que sea permanente y abarque los derechos a la información, a la cultura, a la ciencia y a la conectividad. Y difiere de los dos informes anteriores de la Unesco sobre el futuro de la educación en varios sentidos. En primer lugar, en cuanto a los desafíos globales que animan la propuesta de un nuevo sentido para la educación. En segundo lugar, en el mayor grado de especificidad con el que se ocupa de diversos aspectos de la institucionalidad educativa, como la pedagogía, el currículo, la profesión docente o la escuela. En tercer lugar, por el tipo de acciones catalíticas que propone: el papel de la investigación y el desarrollo, y de la universidad, como ejes de la transformación de la institucionalidad educativa, o la necesidad de reimaginar la cooperación y la solidaridad internacionales. En particular, la última de las cuatro acciones catalíticas propuestas, el diálogo social, marca una diferencia fundamental de este informe con respecto a los dos anteriores. En ese sentido, el informe apuesta por las nuevas formas de poder y por los procesos de innovación abierta y de inteligencia colectiva como esenciales para transformar la cultura educativa.

Los informes de 1972 y 1996 estaban dirigidos fundamentalmente a autoridades educativas, bajo el supuesto de que el cambio educativo podían animarlo los Gobiernos. Este informe del 2021 propone que el cambio de la cultura educativa es el resultado de un proceso social que involucra no solamente a los Gobiernos, sino también a las sociedades enteras, y es por ello que llama al diálogo incluyente, participativo y democrático, como una forma esencial de apoyar un proceso profundo de desarrollo de nuevas comprensiones, de nuevos significados, sobre las maneras de enseñar y de aprender, que conformen una nueva cultura educativa. Este informe reconoce las limitaciones de las políticas educativas para transformar la cultura pedagógica, y los desafíos que representa la implementación de las políticas, un proceso que la mayoría de las veces transforma de maneras significativas las políticas y sus intenciones. Por eso, el informe insiste en la necesidad de desarrollar

estrategias específicas, planes concretos, operativos, adecuados a las realidades particulares, que reflejen el conocimiento y los acuerdos locales sobre el modo de alcanzar las aspiraciones contenidas en el informe.

Es en este sentido que el informe invita a la coconstrucción de las tesis planteadas en propuestas concretas de acción, en vez de ofrecer una respuesta unívoca a los desafíos para transformar la cultura educativa. Un informe escrito para la humanidad entera no puede tener el nivel de detalle que defina con especificidad qué acciones se deben tomar en contextos particulares, y requiere además de la flexibilidad para que los planes específicos de actualización de estas ideas reflejen las condiciones locales. Es por ello que el informe requiere de un proceso de contextualización, de traducción de estas ideas generales en planes operativos concretos, basándose en el conocimiento específico sobre dichos contextos. Este proceso de coconstrucción puede tomar diversas formas. Una de ellas es identificar y estudiar las prácticas, los programas y las políticas que ya existen en jurisdicciones particulares, y analizar su correspondencia con las tesis propuestas en el informe, para identificar, a partir de ese análisis, una hoja de ruta que permita avanzar en la construcción de un nuevo contrato social educativo, construyendo así sobre las fortalezas y las prioridades locales. Un ejemplo de esta aproximación es una publicación reciente que contiene el resultado de los trabajos de un grupo de mis estudiantes de posgrado, quienes elaboraron, en colaboración con las autoridades educativas de diversas jurisdicciones, planes de transformación educativa basados en la propuesta de *Reimaginar juntos nuestros futuros*, que incluye un análisis de las reformas educativas implementadas en Bogotá (Reimers *et al.*, 2022).

Una segunda aproximación a este proceso de traducción de las aspiraciones del informe en rutas específicas de cambio implica identificar innovaciones educativas que reflejen ya las recomendaciones de dicho informe, constituyendo prácticas de anticipación de una educación del futuro. Un ejemplo de esta aproximación es una publicación reciente en la que con un grupo de colegas y yo identificamos treinta y una innovaciones educativas recientes, alineadas con las tesis del informe; entre ellas, dos innovaciones en Colombia, la Alianza Educativa y un programa de educación para refugiados venezolanos. Nuestro propósito en ese estudio era identificar en qué medida, con los desafíos planteados durante en la pandemia, habían emergido innovaciones que fuesen una forma no solo de paliar el impacto de la crisis, sino de atender los problemas educativos más trascendentes y que tuvieran implicaciones para el futuro. Efectivamente encontramos que muchas de estas innovaciones, surgidas en el momento de la pandemia, anticipaban las tesis de *Reimaginando juntos nuestros futuros*, en cuanto a reimaginar la pedagogía, el currículo y la escuela (Reimers y Operti, 2022).

Una tercera aproximación a la misma aspiración de facilitar la “traducción” del informe en estrategias operativas específicas de cambio educativo incluye llevar a cabo diálogos informados, tal como lo propone el mismo informe, para que de estos procesos de diálogo informado por el análisis de contextos específicos resulten estrategias de cambio apropiadas para los mismos. Una publicación reciente recoge varios diálogos de este tipo, basados en el informe *Reimaginando juntos*

nuestros futuros, en curso en varios países de Iberoamérica (Reimers, 2022). Este libro incluye un capítulo sobre las reformas educativas en Colombia y otro específico sobre las reformas en Bogotá. De especial importancia es que dichos diálogos se lleven a cabo en instituciones educativas, escuelas, colegios y universidades, entre todos los actores de la comunidad educativa, para que, a la luz de las ideas presentadas en el informe sobre los principales desafíos de nuestros tiempos, y de las propuestas de transformación de la cultura de cada institución educativa particular, dicha comunidad pueda definir su propia respuesta a estas ideas, y así coconstruir, como invita a hacerlo el informe, una estrategia operativa, específica de ese contexto institucional, que comience con los problemas que dicha comunidad considera más importantes, y que construya sobre las fortalezas de dicha institución y sobre las acciones y prácticas en curso, ya orientadas a transformar la cultura educativa para apoyar un aprendizaje más auténtico y relevante. En la medida en que todas las instituciones adelanten procesos de mejoramiento propios, pero animados por un lenguaje y un imaginario común, será posible intercambiar experiencias y establecer colaboraciones que aceleren el proceso de innovación abierta y la inteligencia colectiva, a los cuales apuesta el informe.

Tenemos, gracias a las tecnologías de la comunicación que han dado lugar a mecanismos de participación y colaboración sin precedentes, una oportunidad extraordinaria de acelerar el progreso del movimiento global de educación para todos, que ha producido una de las más profundas transformaciones en la historia de la humanidad, y con ello transformar la cultura de las instituciones educativas para reconstruir el futuro de la educación, de manera que las instituciones educativas ofrezcan a todas las personas la posibilidad de aprender cómo construir mejores futuros.

Bibliografía

Comisión sobre el Desarrollo de la Educación (1972). *Aprender a ser. El mundo de la educación hoy y mañana*. París: Unesco.

Comisión Internacional para la Educación en el Siglo Veintiuno (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: Unesco.

Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. París: Unesco.

Gabor, D. (1963). *Inventing the future*. London: Secker and Warburg.

Reimers, F. (Ed). (2020a). *Audacious education purposes. How governments transform the goals of education systems*. New York: Springer. En español: *Propuestas educativas audaces. La transformación de los objetivos educativos desde los Gobiernos*. Madrid: Universidad Camilo José Cela.

Reimers, F. (Ed). (2020b). *Implementing deeper learning and 21st century education reforms*. Cham: Springer. En español: *Reformas educativas del siglo 21 para un aprendizaje más profundo. Una perspectiva internacional*. Madrid: Editorial Narcea.

Reimers, F., y Opertti, R. (Eds.) *Learning to build back better futures for education: Lessons from educational innovation during the covid-19 pandemic*. Geneva: Unesco, International Bureau of Education. En español: *Aprender a reconstruir mejores futuros para la educación*. Geneva: Unesco: International Bureau of Education.

Reimers, F. (2022). *Diálogos por un nuevo contrato social para la educación*. Publicación independiente.

Reimers, F., Budler, T., Kenyon, C., Irele, I., Ovitt, y S. Pitcher, C. (2022). *Advancing a New Social Contract for Education. Collaborations to reimagine our futures together*. Publicación independiente.

Unesco (1974). *Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms*. Recuperado de <https://cutt.ly/ADqYDEN>.

United Nations (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. Recuperado de <https://cutt.ly/kDqUikV>.

United Nations (2020). *Sustainable development goal 4*. Recuperado de <https://cutt.ly/9DqUv8o>.



Estudiante en laboratorio, Universidad de Cartagena. Cartagena (Bolívar)
Autor: Sebastian Cárdenas

De la Escuela de la Confianza a la Escuela Abierta¹

Jean-Michel Blanquer

Exministro de Educación Nacional, Juventud y Deportes de Francia.

He pasado mi vida estudiando y aprendiendo, enseñando y reaprendiendo; participando así en la responsabilidad que implica elaborar, aplicar y evaluar políticas públicas de educación, enseñanza superior e investigación, tanto en el ámbito local, como en el departamental, el regional y el nacional. Después de escribir el primer libro sobre mi experiencia durante más de veinte años en cargos de responsabilidad, mi editora, Odile Jacob, me propuso que escribiera otro libro, a manera de propuestas para una educación renovada, pues se preparaban las elecciones presidenciales en Francia; el título fue *La escuela de mañana* (París, 2016).

Un año después, en mayo, el electo Presidente de la República, Emmanuel Macron, me propuso la prestigiosa cartera del Ministerio de Educación Nacional, para que *aplicara concretamente las propuestas*, así lo dijo. En realidad, mis propuestas no eran únicamente personales, eran el resultado de una experiencia reflexiva y de una reflexión experimentada, en relación con los actores del sistema educativo de Francia y del extranjero con quienes había tenido el honor de trabajar.

Mi diagnóstico era que, frente a los desafíos del siglo XXI, la sociedad francesa estaba en una encrucijada, aunque dispusiera de elementos favorables para afrontar el futuro, especialmente gracias al legado del pensamiento de la Ilustración y a un entramado ejemplar en la historia gala con el que se construyeron el Estado de derecho, los valores democráticos y los principios republicanos. En Francia, la Escuela de la República es, al mismo tiempo, el lugar de memoria y de creatividad donde se prepara a los ciudadanos que les darán vida a las instituciones de la República francesa.

No obstante el modelo escolar, heredado de la Tercera República, a finales del siglo XIX, incluye una Escuela pública, gratuita, obligatoria y secular, que es un orgullo nacional en tanto fragua el republicanismo estructural de la nación, sus principios de libertad, igualdad y fraternidad, es también objeto de múltiples cuestionamientos, ya que los contenidos educativos y los métodos pedagógicos no siempre responden al avance tecnológico y social, ni corresponden a las necesidades cambiantes en relación con lo profesional y lo económico. Urge entonces reformar y elaborar respuestas para adecuar la sociedad a las revoluciones cognitiva, digital y ecológica, a las crisis virales, tanto en lo biológico, como en lo informático, y frente a los peligros que implica el eterno retorno del fundamentalismo religioso e ideológico. Valga acotar que los algoritmos que controlan las redes sociales hacen que se requiera cada vez mayor ilustración y responsabilidad ciudadana, mayor sentido crítico, para enfrentar las falsas verdades y el terrorismo digital.

¹ *De l'École de la confiance à l'école ouverte*, Paris, 2022. Traducción y notas por Nelson Vallejo Gómez (con revisión de la traducción al castellano a cargo de la profesora Mercedes Vallejo, de la Universidad de Antioquia).

Ante esta situación, mi convicción ha sido que el proyecto educativo para una nación cuyo régimen republicano es indivisible, laico, democrático y social, con una organización descentralizada, requiere una filosofía clara y una metodología de acción y visión de futuro inspirada en la confianza en círculo virtuoso: la confianza de los padres de familia en la Escuela, en sus maestros y en los directivos; la confianza de los alumnos en sus profesores y de los profesores en sus alumnos; la confianza, en suma, de la sociedad en su sistema escolar. A menudo se cree que el vocablo *confianza* haría referencia a la ingenuidad y la imprudencia, pero no, la confianza humana es la fuerza espiritual que nos permite humanizar la relación constante entre pensar y ser (*cogito y sum*), entre concebir y actuar.

La confianza tiene una relación fundamental con la educación. Los antiguos griegos pensaban el aprendizaje y la pedagogía como algo relacionado con la amistad y el amor, con la confianza, sin lo cual no se puede aprender; es decir, en situación de desconfianza o de miedo es muy difícil que el sistema cognitivo integre lo desconocido que se requiere en la enseñanza. En mi opinión, la confianza es como el hilo humano de empatía y de buena voluntad, que entreteje la trama y la urdimbre de nuestros pensamientos, palabras, obras y misiones, lo que da credibilidad al testimonio y al acto de enseñar o transmitir, aprender o recibir nuevos conocimientos y experiencias inéditas; por eso, he pensado siempre que la Escuela de la Confianza debería de ser lo que favorezca la unidad nacional en torno a su sistema escolar, puesto este al servicio único del éxito de los niños y los adolescentes, del desarrollo humano y profesional de la juventud toda, en un país orgulloso de su Escuela.

Al asumir la responsabilidad inmensa del Ministerio de Educación Nacional y Juventud de Francia (la cartera del deporte vino después), propuse que dedicáramos todo nuestro esfuerzo, unidos en un proyecto educativo común, para construir una Escuela de la Confianza, es decir, para que se retejeran los hilos que unen el pacto social con la Ilustración que nos aporta la Escuela, con el conocimiento, con el progreso, con la emancipación y la libertad, con la igualdad y con la fraternidad que se logran al conseguir que todas las niñas y todos los niños de un país aprendan a leer, a escribir y a contar; y propuse igualmente que a estas competencias cognitivas, fundamentales para preparar el acceso a la educación media y a la básica en buenas condiciones, se agregara, en círculo virtuoso, *aprender a respetar a los demás*.

Falsos progresistas me atacaron, diciendo que yo estaba proponiendo una “escuela retrógrada”, donde la metodología, *enseñar a respetar a los demás*, escondía un autoritarismo rancio. Tuve entonces que hacer mucha pedagogía (tarea ineludible para un ministro de maestros), en diferentes escenarios y en cada uno de mis desplazamientos, para explicar, sobre todo a ciertos sindicalistas, que enseñar, desde el preescolar y en la básica, a respetar a los demás tiene mucho que ver con las competencias psicosociales fundamentales para que educar sea, como lo decía Rousseau, aprender la empatía y la dignidad propias del ser humano, pues aprender a respetar al otro es también entender la diversidad, reconocer la diferencia, permitir el diálogo y con ello cultivar una cultura de paz.

Todo progresista social sabe que la Escuela de Confianza cristaliza una tríada clave en la trayectoria de la República francesa, propia de sus tres principios constitutivos: *libertad, igualdad y fraternidad*.

dad. La Escuela existe en Francia para encarnar esa triada; la Escuela existe porque el ideal común es que las niñas y los niños –que tienen la suerte de vivir en una sociedad democrática y en una República en donde el derecho prima sobre la fuerza, en donde lo que cuenta en las relaciones interpersonales y sociales es la fuerza de la ley y no la ley de la fuerza– lleguen a ser adultos libres, responsables y solidarios con sus deberes y sus derechos; sabiendo muy bien leer, escribir, contar y respetar a los demás; que lleguen a serlo para dar testimonio de civilidad y ejemplaridad democrática, cuando estén enfrentados a quienes viven en sociedades autocráticas y en regímenes dictatoriales, y por tanto requieren el testimonio de libertad, de igualdad y de fraternidad.

Por cierto, es necesario también aprender a lo largo de toda la vida, pues, de hecho, los aportes de las ciencias en el siglo xx y a comienzos del siglo xxi han hecho que aprender se haya vuelto, tanto en relación con lo personal como con lo profesional, “una tarea de la cuna a la tumba” (1994), como acotó de manera visionaria en el siglo pasado Gabriel García Márquez.² De hecho, las revoluciones nucleares, biomoleculares e informáticas, la inteligencia artificial, los aportes de las ciencias cognitivas, para conocer mejor el mecanismo y la dinámica de los aprendizajes cognitivos fundamentales del lenguaje, hacen que estemos llamados a formarnos constantemente y poniendo un énfasis de inversión responsable en el preescolar y la básica, con mayor razón ahora que, más que en épocas anteriores, el conocimiento y la innovación que conllevan se han convertido en el motor mismo de la economía, la tecnología, la política, la cultura, la vida. La Escuela de la Confianza es el fundamento de una sociedad de la confianza para una economía del conocimiento.

Esta visión de la educación, que ha caracterizado la República francesa desde sus orígenes, coincide con la visión humana del siglo xxi que proponen los Estados-nación de derecho y democráticos. En efecto, lo humano puede ser definido, antropológicamente, como ser capaz de educarse y de progresar en el conocimiento de la materia, y recientemente, con los avances de las ciencias cognitivas, en el *conocimiento del conocimiento* o en la relación que hay entre el cerebro, la mente, la sociedad y la cultura. Los avances del conocimiento se patentan en revoluciones tecnológicas que nos llevan a tomar conciencia de que el gran desafío para un proyecto educativo de nación consiste en determinar la manera como un mundo cada vez más tecnológico debería ser a la vez un mundo cada vez más humano; también, en observar cómo la educación contribuye a ello, haciendo de la condición humana un vector de autonomía, responsabilidad y solidaridad con el mundo ecológico, el individuo y la sociedad.

Fundamentos de la Escuela de la Confianza

Después de múltiples experimentos y habiendo atravesado bastantes vicisitudes, un sistema educativo debería encontrar su punto de equilibrio. Para ello es necesario que se apoye en su propia

² El Gobierno de Colombia conformó, en 1993, la primera Misión de Sabios, denominada Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, conformada por prestigiosos académicos, investigadores e intelectuales, entre los cuales se encontraba el ganador del Premio Nobel de Literatura de 1982, Gabriel García Márquez, quien propuso un preámbulo titulado “Por un país al alcance de los niños”.

historia nacional, pero también deberá acudir a la *experimentación*, a la *comparación internacional de buenas prácticas* y a los *aportes de las ciencias*, en particular de las ciencias cognitivas; he ahí una tríada clave para enfrentar los desafíos que requieren las transformaciones tecnológicas, sociales y culturales de una sociedad abierta y en constante creatividad.

En primer lugar, tenemos lo que nos indica la experimentación educativa, basada en la evidencia de datos confrontados y consensuados: debemos aprender de nuestros fracasos y ser lúcidos para reconocer tanto nuestras debilidades con respecto a los contenidos que requieran ser actualizados, como las pedagogías innovadoras, las organizaciones administrativas modernas y las políticas públicas justas, en auto y ecoevaluación. No se trata de provocar situaciones de tensión o “tirar al bebé con el agua del baño”, allí donde se requiera mayor esfuerzo de reforma y de reorganización. Urge reconocer que el sistema educativo de una vieja nación no se cambia como quien cambia de camisa. Es necesario identificar y evaluar lo que funciona, cómo y por qué funciona, para mutualizar las buenas prácticas. Es errático creer que un sistema educativo y el personal que lo conforma, que quien enseña y quien gobierna ya lo saben todo. Hay que reconocer los logros y los fracasos de lo existente, sin hacer de la evaluación educativa un instrumento de polémica dogmática o de debate demagógico; por el contrario, la experiencia, la comparación internacional y las ciencias deberían ser los indicadores para un diálogo ciudadano cada vez más constructivo, en beneficio del mejoramiento del sistema y del éxito de los alumnos.

En segundo lugar, están los países con régimen democrático y basados en el Estado de derecho, cuyos sistemas educativos producen medidas que a veces fracasan y otras que mejoran los resultados escolares, que saben combatir mejor las desigualdades socioculturales en la educación, que tienen dispositivos de integración escolar para alumnos discapacitados, que resuelven mejor el flagelo de la deserción escolar. Contrario a una idea muy difundida, no todo se vale, y educar no es únicamente una cuestión de simple vocación o autonomía pedagógica profesoral. Son ya mundialmente conocidos los estudios del Programme for International Student Assessment (PISA),³ que permitieron establecer una mejor calificación del nivel educativo en varios países y compararlos. Las pruebas PISA ofrecen resultados más amplios que los que se difunden únicamente en la prensa, pues hay un historial, desde comienzos del siglo, que muestra en detalle los niveles de competencia que los alumnos han adquirido o no al terminar la escolarización obligatoria, en casi todos los países que participan en el programa. Así, por ejemplo, PISA revela que el número de alumnos que carece del nivel adecuado en comprensión lectora, expresión escrita y matemáticas ha aumentado desde el año 2000 (+ 124 % en matemáticas y + 24 % en comprensión lectora), y que Francia, al parecer, es uno de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

3 El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) es un proyecto de la OCDE, cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, a los quince años. El programa ha sido concebido como un recurso para obtener información abundante y detallada que permita a los países miembros adoptar las decisiones e implementar las políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos. Las pruebas PISA sacan a relucir aquellos países que han alcanzado un buen rendimiento y, al mismo tiempo, un reparto equitativo de oportunidades de aprendizaje, ayudando así a establecer metas ambiciosas para otros países.

(OCDE)⁴ donde el origen social pesa más en la trayectoria escolar. De hecho, el estudio PISA requiere ser complementado con otros estudios internacionales, como el Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS).

La tendencia a medir el desempeño educativo seguirá creciendo en los próximos años, y no únicamente el de los alumnos, también el de los profesores, el de los directores de establecimientos educativos, el de los responsables administrativos y el de las políticas públicas de educación. La Escuela de la Confianza requiere confianza en la evaluación del desempeño, para el mejoramiento, en todos los niveles del sistema educativo. Por lo tanto, los datos relativos a la comparación internacional deben ser observados con humildad y honestidad, no para que hagamos un sistema educativo modelo de otros, ya que cada nación debe encontrar su propio modelo, en relación con un adecuado entramado de tradición y modernidad, de innovación y rigor, de esfuerzo y libertad.

El tercer pilar de la triada constitutiva de un proyecto educativo nacional, regional y local reside en el aporte de las ciencias para el mejoramiento de la enseñanza, de los aprendizajes, de la administración y de la evaluación en la educación. Hoy por hoy, las sociedades globalizadas están marcadas por la revolución digital. De hecho, implica una pluralidad de revoluciones: las hay de la 3D, del *big data*, de los algoritmos en las redes sociales, de las inteligencias artificiales, del *blockchains*, etc. Vienen acompañadas de otra revolución en el conocimiento, la que aportan las ciencias cognitivas y que se anuncia como decisiva para los métodos de enseñanza y de aprendizaje. El conocimiento que se tiene sobre el funcionamiento del aprendizaje del cerebro es cada vez mayor, aunque represente un *archipiélago de certezas en un océano de incertidumbre*, como dice Edgar Morin. Con todo, dicho aporte revoluciona la formación de formadores, los gestos pedagógicos y las herramientas para los aprendizajes en las modalidades presencial o híbrida. Por cierto, las ciencias cognitivas no son el alfa y el omega de la enseñanza, pues el acto educativo y pedagógico comparte dimensiones humanas y vivenciales que no son cuantificables. Las neurociencias permiten comprender mejor la complejidad del aprendizaje cognitivo de los infantes del preescolar, adaptar en un proceso de mejoramiento los contenidos, las prácticas y las pedagogías, teniendo sobre todo en cuenta las dificultades eventuales y la singularidad de cada individuo.

Aprender es un acto a la vez intuitivo y deductivo, propio de cada persona. Así, por ejemplo, los aportes en las ciencias cognitivas nos permiten saber que el cerebro, sea de quien sea, en condiciones normales, está naturalmente hecho para aprender, pero que los aprendizajes tienen dimensiones singulares y generales; por lo tanto, enseñar se aprende y aprender se enseña, pues las aptitudes y los caminos de conocimiento obedecen al tiempo a esquemas comunes y a características diferentes. Más aún, las ciencias cognitivas nos muestran que el cerebro humano tiene un potencial considerable de aprendizaje, sobre todo en los infantes, gracias a la plasticidad cerebral que hay, excepcionalmente, en los primeros años del niño, durante el nido y el preescolar. Es un mensaje de confianza y de optimismo renovado frente a la naturaleza humana, su capacidad y su posibilidad de

⁴ Creada al salir de la Segunda Guerra Mundial, la OCDE es una organización internacional cuya misión es diseñar mejores políticas para una vida mejor, al servicio de los países miembros y asociados a la Organización. Su objetivo es promover políticas que favorezcan la prosperidad, la igualdad, las oportunidades y el bienestar para todas las personas.

aprender más, tanto de manera cuantitativa como cualitativa, ya que este potencial se cristaliza en y gracias a la Escuela.

Además, las ciencias cognitivas han demostrado la presencia de *protomatemáticas* en los bebés, es decir, que existe ya un sentido natural de cálculo probabilístico embrionario y de memorización temprana en los bebés, con una capacidad excepcional comparativa y simbólica, lo que implica la diferencia fundamental de aprendizaje entre la cría de un chimpancé y la de un humano. Los trabajos de investigación experimental del profesor Stanislas Dehaene⁵ muestran, por ejemplo, que desde el nacimiento hasta aproximadamente los siete años hay mecanismos cognitivos excepcionales en el cerebro humano, inexistentes en otros mamíferos, gracias a los cuales se desarrolla el aprendizaje de la sociabilidad y del lenguaje articulado, pues el entorno familiar y sociocultural le permite la comprensión oral y escrita, el desarrollo de las aptitudes matemáticas y artísticas, y la extraordinaria capacidad de la creatividad, propia del humano; el junco más endeble de la naturaleza se transforma en “junco pensante”, como dijera Pascal.⁶ Esto confirma el carácter determinante de las políticas públicas educativas en la primera infancia y en el preescolar. El humanismo de nuestro tiempo no pretende ignorar estos nuevos conocimientos, encerrándose en no sé qué nueva controversia bizantina sobre positivismo y cientifismo vs. idealismo y pragmatismo, sino aprovecharlos para mejorar el efecto educativo en el profesor, en el establecimiento escolar y en la inversión pública para la educación. De esta manera, los fundamentos esenciales de la Escuela de Confianza: la *experimentación*, la *comparación internacional de buenas prácticas* y los *aportes de las ciencias*, en particular de las ciencias cognitivas, deberían de ser las bases para la prefiguración del Instituto Superior de Investigación Aplicada al Magisterio.⁷

Lecciones de una pandemia planetaria, Escuela Abierta

Hago y haré todo lo posible para que las lecciones de la epidemia provocada por el coronavirus SARS-CoV-2⁸ tengan por lo menos un mérito: que nos obliguen a encontrarle sentido a la Escuela. Antes de que el virus les bloqueara a los niños el camino de la escuela, ese sentido se había diluido

5 Stanislas Dehaene es profesor vitalicio de la Cátedra de Psicología Cognitiva experimental del prestigioso Collège de France, en París. Es presidente del Consejo científico de Educación Nacional de Francia. Véase en particular su libro del 2019, *¿Cómo aprendemos? Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro*. Traducción al castellano de Josefina D'Alessio. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

6 Blaise Pascal es un importante filósofo, matemático y místico francés del siglo xvii. Su libro *Pensamientos* es un breviario de reflexiones puntuales de alta densidad conceptual. Una de ellas es que, viendo que todas las crías de los animales nacen con qué defenderse rápidamente, la cría humana se encuentra durante varios años de infancia totalmente a merced de un entorno humano que la proteja: “El hombre no es más que un junco, el más endeble de la naturaleza, pero es un junco pensante. No hace falta que todo el universo se ocupe de aplastarlo. Un vapor, una gota de agua bastan para matarlo. Pero cuando el Universo lo estuviese destruyendo, el hombre sería más noble que aquello que le mata; porque él sabe que está muriendo, mientras que el universo no tiene ni idea de la superioridad que tiene sobre él” (2001, p. 238).

7 Referencia al proyecto confiado por la ministra de Educación de Colombia, María Victoria Angulo, y el ministro Jean-Michel Blanquer, a un comisionado colombo-francés, presidido por el doctor Nelson Vallejo Gómez, encargado de prefigurar dicho Instituto Superior, con base en la recomendación de la Misión de Sabios de Colombia, instalada por la vicepresidenta Marta Lucía Ramírez, y en la visita a Colombia del presidente del Consejo científico de Educación Nacional de Francia, Stanislas Dehaene, para la Semana de la Neuroeducación - Pilotos de Formación Docente (Bogotá, Manizales, noviembre del 2021).

8 Una epidemia se produce cuando una enfermedad contagiosa se propaga rápidamente en una población determinada, afectando simultáneamente a un gran número de personas durante un periodo de tiempo concreto. Fue lo que ocurrió en el mundo entero durante el año 2020 con el coronavirus SARS-CoV-2.

como por la fuerza de la costumbre. El cierre de las escuelas en Francia y en el mundo constituyó un punto de quiebre histórico. En tal situación de incertidumbre, la Escuela se jugó la opción de ser vista como nuestra institución fundamental o como la variable de ajuste de nuestros miedos. Es por eso que, en este texto, como en la vida, la escribiré con una E mayúscula, en tanto *Ella* es referencia central de nuestra vida colectiva.

La acción educativa es la acción más fundamental de una sociedad y de una civilización. Necesitamos del otro para la realización de cada uno. Nunca debemos olvidarlo, pues alude a la definición misma de nuestra humanidad. El infante nace con muchas más fragilidades que la mayoría de los animales, pero con un activo incomparable: el potencial del que dispone para realizarse gracias a los demás, a sus padres, su entorno, luego gracias a la sociedad y las instituciones, gracias a la Escuela en primera línea.

El hecho de que el hombre sea un animal social, como lo describe Aristóteles,⁹ significa también que es un animal de educación. Ese papel crucial del aprendizaje para nuestra condición humana implica otro, igualmente vital, el de la Escuela en nuestras sociedades. Durante los siglos XIX y XX, la Escuela adquirió ese reconocimiento por todas partes, gracias a la institucionalización de prácticas que existían desde siglos atrás, acogiendo poco a poco a todos los niños, sin fijarse en el sexo ni el estatus social ni el origen, convirtiendo así el saber y su transmisión en el “bien común” por excelencia. Transmitir conocimiento crea infinitamente riqueza.

Esta *educabilidad* del ser humano es indisociable de la idea de progreso, por lo cual está en el corazón del mensaje fundamental de la Ilustración.¹⁰ El mejoramiento del saber ilustra el camino del ser humano, tanto en relación con lo individual como con lo colectivo. Ahí se encuentra resumida toda nuestra “modernidad”. En primer lugar, la filosofía del derecho natural, que afirma que el humano posee, por el hecho mismo de ser humano, derechos universales imprescriptibles: libertad, igualdad, así como el derecho a vivir en paz y seguridad en plena sociedad. En segundo lugar, la filosofía del contrato social, esa ficción teórica con consecuencias prácticas tan saludables que estipula que, para que haya sociedad, un contrato se establece entre los individuos, asegurándole a cada uno lo máximo de libertad, con el respeto por la libertad de los demás y las reglas de la vida en común. En tercer lugar, la idea de un progreso infinito, gracias a la razón. El humano está dotado naturalmente de razón. Para desarrollarla, debe instruirse, especialmente con el dominio de la lengua, pues todo pensamiento requiere necesariamente poder expresarse.

No ignoro que esos pilares de la modernidad hayan sido considerados como obsoletos por corrientes de la filosofía contemporánea, transfiriendo la duda profunda en la propia civilización, des-

9 En el “Libro I” de su *Política*, Aristóteles (384-322 a. de C.) sigue una cosmovisión teleológica de la naturaleza, que indica que “lo que cada cosa es, una vez cumplido su desarrollo, decimos que es su naturaleza” (1988, p. 49), y que “aquello por lo que existe algo y su fin es lo mejor, y la autosuficiencia es, a la vez, un fin y lo mejor” (1988, p. 50). Concluye Aristóteles que “de todo esto es evidente que la ciudad es una de las cosas naturales, y que el hombre es por naturaleza un animal social, y que el insocial por naturaleza y no por azar es o un ser inferior o un ser superior al hombre” (1988, p. 50).

10 En la historia de la civilización occidental se llama Ilustración al periodo del siglo XVIII durante el cual se elaboran en Europa las ideas de razón, ciencia y progreso como ejes de emancipación del humano, en tanto se le considera como persona individual, autónoma y libre, actor social histórico, ciudadano responsable frente al dote y la aplicación voluntaria de la ley, y ya no como un sujeto sin poder ni libre albedrío, vasallo de un señor, un príncipe o un rey. Esas son ideas que sustentan parte de la Revolución francesa y el surgimiento del régimen republicano de gobierno.

pués de los trágicos extravíos del siglo xx. Y ese relativismo intelectual condujo, por cierto, hacia nihilismos políticos. A eso estamos enfrentados hoy: ¿cómo reiniciar con la idea de progreso, con el “principio de esperanza”, conscientes de caminos que conducen a la libertad y evitando así los que llevan a la muerte del ser humano? ¿Cómo encaminar el mejoramiento, la veracidad y la belleza con creces en las sociedades humanas? ¿Y cómo permitir a cada cual cultivar su criterio metafísico de la existencia sin jamás atropellar el criterio propio del prójimo?

La historia humana seguirá condicionada por esa posibilidad de buscar y de aprender. Pero el destino de lo evidente es muchas veces caer en el olvido, en la negligencia. Me parece importante comprender lo que se cristalizó durante este periodo: lo que la crisis produjo en la Escuela y la sociedad, cómo la Escuela siguió siendo una brújula, y en qué condiciones finalmente la Escuela puede salir engrandecida, reforzada en su papel y su misión.

Ya sabemos que Francia fue uno de los países donde las escuelas permanecieron más tiempo abiertas. Esa decisión política, asumida por el presidente de la república, lo reitero, fue dictada por dos imperativos: el primero, que en todas las circunstancias la protección de los niños debe ser la prioridad; el segundo, que los retos en cuestión de salud deben entenderse en todo el sentido de la palabra, es decir, tanto en relación con lo físico como con lo psicológico. Lo uno no va sin lo otro. Al mantener las escuelas abiertas, se tomó la opción filosófica y práctica de apostarle al futuro de los niños.

¿Por qué, sabiendo que la mayoría de los países vecinos y otros comparables con el nuestro asumían posiciones diferentes, hubo al respecto una singularidad en Francia? Los historiadores volverán sin duda al tema con más perspectiva río arriba, pero creo que se trata en gran parte de la relación singular que Francia tiene con su Escuela. Esa relación es fundadora de nuestro país, de nuestra historia, de la República. Viene incluso de antes de la República, del Medioevo a Victor Duruy,¹¹ porque generaciones enteras consideraron evidente que el ideal de *vida buena* solo era posible si se permitía educar a cada niño. De hecho, varias corrientes de pensamiento, varias instituciones lo convirtieron en bandera. Los jesuitas se distinguieron particularmente cuando después de su viaje a China, en el siglo xvii, trajeron a Francia concepciones, todavía vigentes, en materia de orientación de la actividad pedagógica y de estimulación del trabajo mediante exámenes y concursos. De esa época se conserva además cierto parentesco entre los métodos mandarines y los enfoques hexagonales. Luego, con la República, ciertamente desde comienzos de la Revolución francesa, los filósofos se preocuparon por el tema escolar. Existe la figura notable de Condorcet,¹² quien teoriza sobre el advenimiento de la verdadera democracia mediante la generalización de la Escuela para todos los niños. Según él y ahora según nosotros, solo habrá real libertad, real igualdad y real fraternidad gracias a la Escuela. Lo que todavía no se llamaba *igualdad de oportunidades* ya existía en

11 Victor Duruy (1811-1894) fue un político e historiador francés, alumno de Jules Michelet. Fue ministro de la instrucción pública durante el Segundo Imperio, de 1863 a 1869. Fue uno de los principales inspiradores de la laicidad escolar a la francesa.

12 Nicolas de Condorcet (1743-1794) fue un matemático, filósofo, político y editor francés. Figura emblemática del siglo de la Ilustración. Es célebre por sus estudios en estadística, probabilidades y filosofía política, y sobre todo por haber propuesto durante la Revolución francesa la reforma del sistema educativo y, en consecuencia, del derecho penal. La Convención Nacional, durante el régimen del terror, lo hace prisionero, y muere en un calabozo sin que se sepa cómo ni por qué.

el corazón del pensamiento político moderno a finales del siglo XVIII. La verdadera revolución en la materia la realiza la Tercera República, cuando las leyes de Jules Ferry (1881-1882) instauran la instrucción obligatoria para todos. De ese momento fundador nace una verdadera alianza educativa entre la República y la Escuela. La Escuela empieza a jugar para la República el papel que la Iglesia jugaba para el Antiguo Régimen: le da al mismo tiempo una finalidad y una columna vertebral social, política y hasta espiritual. Todos los progresos previstos, realizados por Francia a partir de ese momento, lo son gracias a los progresos de la Escuela. Las diferentes dudas que han podido surgir sobre la Escuela desde los años setenta han socavado en parte esa alianza, sin hacerla desaparecer.

Esa duda ha sido correlativa a falsas utopías alrededor de la desaparición de la Escuela. Por un lado, la espontaneidad y el individualismo han ido hasta considerar el fin de la Escuela. Lo vemos, por ejemplo, en el pensamiento de Iván Illich,¹³ cuyo libro *Una sociedad sin escuela* (1971) se convertirá en referencia para toda una generación. Por otro lado, es también el caso de una corriente a la que se le puede llamar *tecnologista*, y que ha creído posible la desaparición de los profesores en provecho de los computadores, como lo vemos por ejemplo en el libro de Eric Bruillard, publicado en 1997, *Las máquinas para enseñar*.

Al contrario de esas teorías, la crisis sanitaria ha mostrado que, más que nunca, requerimos de la Escuela como lugar físico, lugar de encuentro de los niños, y hasta de todos, alrededor del desafío de la transmisión de saberes y de valores. Es innegable que el niño necesita ir a la Escuela. Por cierto, el niño necesita la benevolencia y la autoridad del maestro o de la maestra. Por cierto, el niño necesita jugar con niños de su edad. Por cierto, el niño necesita desarrollarse al descubrir que los otros son diferentes y que hay algo espléndido en vivir con esa diferencia. Con todo, muchos lo sabíamos, pero demasiados también lo habíamos olvidado, porque nos acostumbramos muy rápido a las cosas buenas cuando las creemos eternas.

¹³ Iván Illich (Viena, 1926 - Bremen, 2002). Pedagogo y ensayista mexicano de origen austríaco. Alentado desde su temprana juventud por una viva curiosidad humanística, cursó estudios superiores de Teología y Filosofía en la Universidad Pontificia Gregoriana de Roma, para acabar completando su rica formación académica en la Universidad de Salzburgo. Entre sus obras más influyentes con respecto a los estudios pedagógicos del último tercio del siglo XX figuran algunos títulos tan notables como *La escuela, esa vieja y gorda vaca sagrada* (1968), *Una sociedad sin escuela* (1971), *Herramientas para la convivencialidad* (1973), *Energía y equidad* (1973), *Némesis médica: la expropiación de la salud* (1975), *Educación sin escuelas* (1975), *La sociedad desescolarizada* (1978), *La escuela y la represión de nuestros hijos* (1979) –escrita en colaboración con Hildegard Lüning–, *Shadow-work* (1981), *Producir* (1982), *Ecofilosofías* (1984), *En América Latina, ¿para qué sirve la escuela?* (1985), *La educación* (1986) –escrita en colaboración con Paulo Freire–, y *H2O y las aguas del olvido* (1989). “La tesis fundamental que alienta todas estas obras afirma que ninguna de las instituciones tradicionales de la sociedad industrial se adecua a las necesidades reales del mundo actual, por lo que es necesaria una revisión de todas ellas, empezando por la que Iván Illich considera como la más perniciosa: la escuela. Según el radical pensador mexicano, la educación pedagógica sostenida institucionalmente por la escuela tradicional se ha convertido en una mercancía carente de valores éticos, y concebida únicamente como un hábil instrumento para la formación de escolares utilitaristas y competitivos. Para poner fin a esta constante inmersión de los educandos en los dominios de la agresividad materialista, Iván Illich propone el aprovechamiento de otros ‘canales del saber’ que, en su opinión, deberían servir de alternativa a la anquilosada rigidez de la escuela institucional y la política educativa implantada en todas las naciones de Occidente. Y es en este marco concreto donde surge su propuesta pedagógica más radical y revolucionaria, la denominada ‘corriente de desescolarización’, que comienza por establecer de forma tajante que la mayor parte de los conocimientos útiles para un individuo de la sociedad contemporánea se adquieren fuera de la escuela (es decir, en contacto directo con el entorno familiar, las experiencias sociopolíticas y las vivencias culturales). Una vez establecido este principio, Iván Illich propone en su teoría ‘desescolarizar’ la educación, fomentar el aprendizaje informal y potenciar la creatividad del individuo dentro del entorno social en que se mueve, sin someterlo a los rígidos estamentos de la escuela institucional”. Fernández y Tamaro (2004).

Aunque los computadores fueron indispensables para hacer posible la enseñanza a distancia, cada cual vio que no reemplazaban el trabajo de los profesores. Las primeras encuestas internacionales lo muestran con cierta crudeza. La implementación de una enseñanza a distancia en diferentes países no reemplazó la Escuela, y el confinamiento trajo por doquier un descenso en el nivel de los alumnos, sobre todo los más necesitados. El 26 de abril del 2021, la Unesco estimaba que, debido al cierre de las escuelas por la pandemia, hubo un aumento del 20 % de los alumnos del mundo que no habían obtenido en el 2020 las competencias de base esperadas para su edad en cuanto al aprendizaje de la lectura, eliminando así los progresos realizados en los últimos dos decenios.

En esta crisis sanitaria, algunos niños pudieron sentirse contentos de escaparse de la Escuela, pero más contentos todavía se sintieron de poder regresar a ella, meses más tarde. El confinamiento permitió a todos: profesores, padres de familia y alumnos, experimentar el gran vacío que dejaba el cierre de las escuelas; estas no habían parecido nunca tan preciosas. Más que nunca, el deseo de la Escuela es potente y está en el corazón de una nueva alianza educativa.

En el libro *Escuela abierta* demostré por qué y cómo logramos mantener las escuelas abiertas al máximo en Francia, durante la crisis pandémica del 2020. Urge a la vez explicitar ese desafío, pero también mostrar que dicha Escuela Abierta es una oportunidad para la reflexión y para la acción de lo que debe de ser la Escuela de mañana. Así pues, razonando a escala nacional e internacional, es evidente que nuestras sociedades deben invertir masivamente en la Escuela para compensar las dificultades creadas y las iniquidades acentuadas por los diferentes confinamientos. También es evidente que esta inversión debe realizarse en favor de una Escuela que ofrezca a cada niño un anclaje y una apertura al mundo, dando sentido al destino de cada persona y al destino humano.

Bibliografía

- Aristóteles (1988). *Política*. Madrid: Gredos.
- Blanquer, J.-M. (2021). *Ecole ouverte*. París: Editorial Gallimard.
- Fernández, T., y Tamaro, E. (2004). Biografía de Iván Illich. *Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea*. Recuperado de <https://cutt.ly/CDITccZ>.
- García, G. (1994). *Por un país al alcance de los niños*. Recuperado de <https://cutt.ly/HDIf4fv>.
- Pascal, B. (2001). *Pensamientos*. Recuperado de <https://cutt.ly/YDIId5MV>.

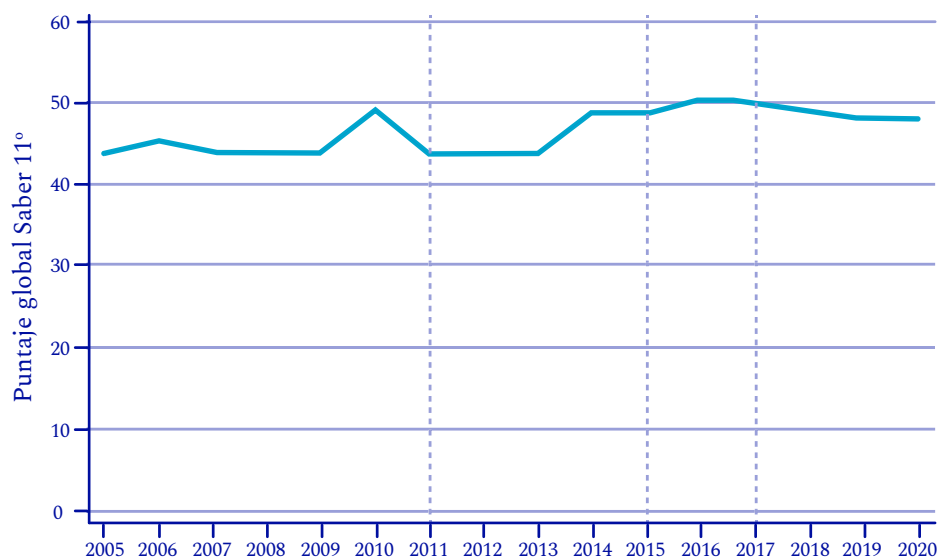
Es urgente transformar la educación en América Latina y en Colombia

Emiliana Vegas

Profesora asociada de la Escuela para Graduados de Educación de Harvard.

Es bien sabido que los aprendizajes estudiantiles en Colombia y el resto de América Latina se han mantenido estancados en las últimas décadas. Por ejemplo, en la última medición regional de aprendizajes estudiantiles de la Unesco, del 2019, no se observaron diferencias en los aprendizajes en comparación con los resultados de la prueba realizada en el 2013 (Unesco - Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad Educativa –LLECE–, 2021). Los aprendizajes de estudiantes colombianos también han permanecido estancados (ver figura 1.1). Esta falta de progreso en los aprendizajes se presenta a pesar de los aumentos sostenidos en los presupuestos nacionales dedicados al sector educativo (ver figura 1.2), y de muchos esfuerzos por parte de los Gobiernos para reformar las políticas educativas e introducir programas diseñados para mejorar la calidad y la equidad de la educación.¹

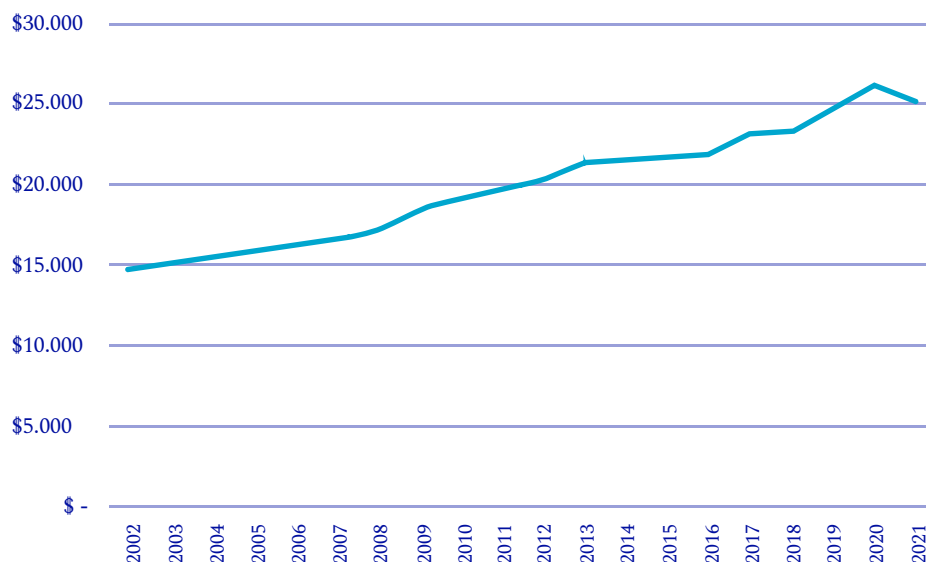
Figura 1.1 Puntaje promedio en Saber 11°, establecimientos oficiales de Colombia (2005-2020)



Fuente: Elaboración propia con datos del Icfes.

¹ En este libro se resumen muchos de los esfuerzos recientes que se han hecho en Colombia. Elacqua, Hincapie, Vegas y Alfonso (2018) analizan las reformas recientes en las políticas docentes de varios países de América Latina.

Figura 1.2 Inversión pública en el sector de la educación en Colombia, miles de millones de pesos colombianos (2002-2021)



Fuente: Elaboración propia con datos del Departamento Nacional de Planeación.

La pandemia del covid-19, que causó el cierre de escuelas a lo largo de la región y el resto del mundo en marzo del 2020, y dejó a más de 1.500 millones de estudiantes fuera de sus instituciones educativas, presenta a Colombia y al resto de la región nuevos desafíos. Las pérdidas en relación con el aprendizaje causadas por el cierre de las escuelas son significativas.² Se requieren nuevos y distintos esfuerzos para asegurar que las cohortes de niños, niñas y jóvenes afectados no sufran potenciales enormes consecuencias, como bajos niveles en las competencias fundamentales (lectoescritura, matemáticas, etc.) y socioemocionales, aumentos en la deserción escolar y sus futuros impactos en la empleabilidad y la productividad.

La pandemia también nos mostró cómo desigualdades preexistentes se afincaron, especialmente en relación con las oportunidades educativas. Los estudiantes de los países con altos ingresos (con pocas excepciones) sufrieron periodos menos largos de cierres escolares que sus pares en países con menos ingresos. Además, aquellos alumnos de los países y las comunidades con más recursos se beneficiaron de un mejor acceso a los dispositivos y la conectividad, y con ello pudieron continuar sus estudios más fácilmente durante los periodos de cierre de las escuelas. Pero, incluso en países como Holanda, donde 96 % de los hogares tiene acceso al internet y donde las escuelas estuvieron cerradas solo durante dos meses en el 2020, se han documentado pérdidas significativas en el aprendizaje estudiantil y un aumento en las brechas de aprendizaje (Haelermans *et al.*, 2022).

² Donnelly y Patrinos (2021) revisaron los estudios recientes que analizan estas pérdidas, y encontraron que la mayoría de los estudios reportan pérdidas en los aprendizajes estudiantiles, especialmente entre los grupos más vulnerables.

Quizás lo más valioso de la pandemia es que a lo largo del planeta hay una nueva valorización del importante papel que desempeñan los educadores y los establecimientos educativos. Las escuelas proveen no solo oportunidades para el aprendizaje estudiantil, sino también lugares que permiten a los adultos trabajar mientras sus hijos están bien atendidos. En muchos países, y especialmente para los niños, las niñas y los jóvenes más vulnerables, las instituciones educativas ofrecen acceso a alimentación, servicios de salud y servicios sociales.

Es claro que la educación presencial nivela la cancha: por ello, es crucial priorizar mantener las escuelas abiertas, en tiempos de pandemia, crisis o emergencias. Los estudiantes de América Latina y el Caribe perdieron en promedio 158 días de clases presenciales, el cierre de escuelas más largo del mundo (Almeyda *et al.*, 2021). Si ya antes del covid-19 la región estaba en los últimos puestos en las pruebas internacionales de aprendizaje estudiantil, es de esperarse que aumenten las brechas entre los aprendizajes de los estudiantes latinoamericanos y aquellos de países con ingresos medianos y altos de otras regiones (Di Gropello, Vargas y Pagans, 2019). No obstante, en Colombia se priorizó un regreso gradual a las clases presenciales, siendo el segundo país en la región en implementar estas políticas.

A la vez, la disrupción causada por la pandemia arroja oportunidades nuevas para transformar la educación y revertir la tendencia de los aprendizajes estancados y el aumento de las brechas entre América Latina y el resto del mundo. Es el momento de dar un salto significativo e introducir los cambios radicales que nuestros sistemas educativos necesitan si queremos poder competir y avanzar en un mundo que progresa aceleradamente, con tecnologías que transforman todos los sectores, desde la industria, hasta el sector público, y la manera en que interactuamos socialmente. Desde cómo se atiende a los estudiantes que están reintegrándose a las escuelas, hasta cómo se apoya a los educadores para integrar la tecnología y personalizar la enseñanza, sería realmente trágico que el regreso a la educación presencial se convirtiera en un regreso a la forma en que se enseñaba y se aprendía antes de marzo del 2020.

¿Cuáles cambios son urgentes para transformar la educación y así preparar a todos los niños, las niñas y los jóvenes de la región para el futuro? La mayoría de los sistemas educativos de América Latina evolucionaron bajo concepciones que hoy resultan dudosas, sobre cómo aprenden los individuos y cómo se forman para trabajos que han sido transformados o eliminados (o los serán en el futuro cercano), por los avances en la tecnología. Conocemos los resultados: demasiados no adquieren los aprendizajes requeridos, y persisten grandes brechas entre los alumnos de hogares vulnerables y aquellos de hogares con más recursos.

En la segunda década del siglo XXI, los avances en las neurociencias, las ciencias cognitivas y las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje nos obligan a concluir que repensar cómo organizamos el servicio educativo es urgente para lograr que todos los niños, las niñas y los jóvenes desarrollen su máximo potencial en un mundo constantemente cambiante, tecnológicamente avanzando y con enormes desafíos relacionados con el cambio climático y la polarización política y social.

Mirando hacia el futuro, hay cinco consideraciones centrales para transformar la educación en Colombia y el resto de América Latina. Primero, es necesario poner el aprendizaje de cada uno de los estudiantes de la región en el centro de todos los esfuerzos del sector educativo. Segundo, es urgente transformar el papel de los docentes, de aquellos cuya tarea principal es enseñar, para que estén bien preparados para guiar a los alumnos en su trayectoria educativa. Tercero, los avances en las tecnologías presentan hoy una oportunidad para dar un salto sustantivo en la calidad y la equidad de la educación en la región. Pero, para ello, hay que repensar el rol de la tecnología, para complementar, no sustituir, el rol de los docentes como guías y facilitadores del aprendizaje estudiantil. Cuarto, es urgente invertir más y mejor en educación. Aunque en la mayoría de los países de la región se ha aumentado la inversión pública en el sector, el financiamiento por alumno permanece muy por debajo de lo que invierten países que logran altos niveles de aprendizaje con equidad. Por último, lograr que la transformación de la educación esté en el centro de la agenda política requiere que distintos sectores de la sociedad civil formen alianzas fuertes y duraderas.

Poner el aprendizaje de cada estudiante en el centro

Lograr que cada estudiante adquiera las competencias necesarias para el futuro requiere repensar la organización de la escuela y de cada clase. En primer lugar, requiere llegar a consensos sobre cuáles son las competencias que todos los egresados del sistema deben tener. En vez de seguir proveyendo currículos extensos sobre lo que se “debe enseñar”, los cambios actuales requieren priorizar competencias tales como la lectoescritura, el pensamiento crítico, la colaboración, la comunicación, las habilidades matemáticas y científicas, y las competencias digitales y computacionales.

En segundo lugar, es importante saber que no todas las competencias se adquieren en el establecimiento educativo. Los alumnos también aprenden en el hogar y en actividades fuera de la escuela, tales como las prácticas deportivas, los programas extracurriculares, etc. Los sistemas educativos deben estar preparados para reconocer las competencias con que llegan los alumnos a la escuela y cómo estas van cambiando a lo largo de sus trayectorias individuales. Esto implica que se evalúe regularmente a cada alumno(a) y que se personalice la enseñanza en función de su trayectoria educativa individual. Implica una transformación radical de las clases actuales, en las que se agrupa a los alumnos por edad (no por sus conocimientos), y se les enseña un currículo diseñado para ser dictado de igual manera, al mismo tiempo a todos. A su vez, implica un cambio fundamental en el rol de los docentes.

Transformar el rol de los docentes, de educadores a facilitadores del aprendizaje

En siglos anteriores obtener información era un proceso costoso. El maestro y los materiales educativos (libros de texto) eran fuentes importantes de información. Hoy, gracias a los avances tecnológicos, la información está fácilmente disponible, a bajo costo o incluso gratis. El desafío para

niños, jóvenes y adultos (incluyendo a los docentes) es saber cuál información es confiable, cómo interpretarla y cómo analizarla para resolver problemas reales.

Esta realidad requiere de un docente distinto. En lugar de alguien que está formado para transmitir información a alumnos, se necesitan docentes que *faciliten* el aprendizaje estudiantil. Para ello, se debe capacitar a los docentes para guiar el proceso de aprendizaje, facilitando la adquisición y el análisis de información, su interpretación y su aplicación a situaciones reales. Esto implica enormes cambios en la formación inicial y el acompañamiento en el servicio. La educación y la formación de profesionales en sectores tan diversos como la salud, la banca y las finanzas, y por supuesto, la tecnología, se han transformado en las últimas décadas para responder a los enormes cambios en esos sectores. Es urgente que las instituciones que forman a los docentes también se transformen y desarrollen las nuevas capacidades requeridas en los docentes de hoy y del futuro.

Maximizar el uso de las tecnologías para complementar el rol de los docentes y poner el aprendizaje estudiantil en el centro

Durante muchos años se ha argumentado que la tecnología educativa podría igualar las oportunidades de aprendizaje entre ricos y pobres. Pero la mayoría de los programas de América Latina enfocados en la distribución de la tecnología educativa han tenido poco impacto en el aprendizaje estudiantil y en el cierre de brechas (Ganimian, Vegas y Hess, 2020). La evidencia antes y durante la pandemia del covid-19 indica que la tecnología educativa no puede sustituir el importante papel que desempeña el docente en el aprendizaje estudiantil. Además, la pandemia demostró que las brechas en el acceso a la tecnología educativa exacerban las brechas en las oportunidades educativas. Es urgente invertir en el cierre de las brechas en relación con el acceso a los dispositivos tecnológicos y la conectividad, pero es igualmente crucial reconocer que el potencial de la tecnología en la educación depende de su uso como complemento del trabajo docente, aprovechando las ventajas comparativas de la tecnología para aumentar el aprendizaje.

En un estudio reciente con Alejandro Ganimian y Frederick Hess (Ganimian, Vegas y Hess, 2020), revisamos la evidencia del uso de la tecnología educativa para mejorar el aprendizaje en países de ingresos bajos y medianos, como Colombia. Con base en esta revisión de la evidencia empírica, identificamos cuatro ventajas comparativas de la tecnología para mejorar el aprendizaje estudiantil: 1) ampliar la instrucción estandarizada (por ejemplo, a través de lecciones pregrabadas, educación a distancia o *hardware* precargado); 2) facilitar la instrucción diferenciada (por ejemplo, a través del aprendizaje adaptativo por computadora o la tutoría individual); 3) ampliar las oportunidades de práctica (por ejemplo, a través de ejercicios para aplicar conceptos aprendidos para analizar problemas reales); y 4) hacer que el aprendizaje sea más entretenido para los alumnos (por ejemplo, a través de tutoriales de video o juegos). Para que la tecnología educativa cumpla su promesa de aumentar el aprendizaje estudiantil, es necesario tener claro cómo puede ser mejor aprovechada por los docentes y los alumnos, teniendo en cuenta estas ventajas comparativas.

Invertir más y mejor en educación

A pesar del aumento que se ha hecho en las últimas décadas en la inversión educativa, Colombia y el resto de América Latina continúan invirtiendo menos por alumno (en Paridad en el Poder Adquisitivo, *Purchasing Power Parity*, en inglés) que países cuyos estudiantes tienen altos niveles de aprendizaje. Además de aumentar la inversión pública en el sector, es urgente invertir mejor, asignando el financiamiento no solo para garantizar el funcionamiento del sistema, sino estratégicamente para la mejoría del aprendizaje estudiantil y el cierre de brechas.

La experiencia de Chile con el cambio en la subvención por alumno –de una subvención que básicamente estaba orientada a asegurar la asistencia y la permanencia en la escuela a una subvención que reconoce que los alumnos de los hogares más pobres necesitan más inversión y que se puede exigir a las escuelas que aseguren el aprendizaje estudiantil– muestra que la manera en que se financia la educación importa para mejorar el aprendizaje estudiantil y reducir las brechas del aprendizaje entre alumnos ricos y alumnos pobres (Murnane *et al.*, 2018).

En Colombia, la principal fuente de financiamiento educativo es el Sistema General de Participaciones (SGP), que representa el 85 % de la inversión educativa pública (Vegas y Muñoz, 2021). A su vez, el 95 % del SGP va destinado a la prestación del servicio educativo, y solo el restante 5 % va al rubro denominado *calidad*, que en realidad no está directamente asociado con el aprendizaje estudiantil ni con el cierre de brechas. No es sorprendente entonces que a pesar del aumento sostenido en la inversión del SGP, esta no se haya traducido en mejoras significativas en el aprendizaje estudiantil. En un análisis reciente del impacto de los cambios en las fórmulas del SGP para el aprendizaje estudiantil, concluimos que para lograr mejoras sustanciales en la calidad y la equidad de la educación en Colombia es necesario introducir indicadores de desempeño (aprendizaje estudiantil, brechas en el aprendizaje) y fortalecer la capacidad institucional de las entidades territoriales certificadas (ETC) (Vegas, 2022).

Fortalecer las alianzas para mejorar la educación

La educación en Colombia y en gran parte de América Latina se encuentra en un punto de inflexión. Mucho se ha avanzado en términos de cobertura e inversión educativa. Sin embargo, los estudiantes latinoamericanos están en desventaja en relación con sus pares de otros países, quienes sí están adquiriendo las competencias necesarias para desenvolverse en nuestro mundo, cada vez más rápidamente cambiante y más complejo. Esta desventaja tiene impactos duraderos, no solo a nivel individual, sino para el futuro económico, político y social de cada uno de los países de la región.

Los Gobiernos latinoamericanos juegan un papel esencial en la mejora de la educación a escala. Pero si la sociedad civil no participa, exigiendo más y mejor inversión, mejores resultados, mayor equidad, los líderes podrán continuar priorizando otros sectores y reformas con resultados a plazos más cortos, políticamente más atractivos. Porque la transformación educativa requiere cambios profundos que necesariamente toman tiempo, hoy es más urgente que nunca comenzar concertadamente a transformar los sistemas educativos de la región.

Las organizaciones de la sociedad civil, los padres y los representantes, los empresarios y los medios de comunicación masiva, entre otros, deben ser aliados de los Gobiernos en la transformación educativa. Juntos, deben exigir a los Gobiernos poner a la educación al tope de las prioridades de la política pública. De ello dependen los tres factores más importantes para el progreso de cualquier sociedad: el desarrollo económico, el bienestar social y la convivencia en paz.

Bibliografía

Almeyda, G., Elacqua, G., Hernández, C., Viteri, A., y Zoido, P. (2021). “¿La gran oportunidad? Recuperación y transformación educativa”. *Cima Nota 23*. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <https://cutt.ly/WSH6uUf>.

Di Gropello, E., Vargas, M. J., y Yanez, M. (2019). “¿Qué lecciones nos dejan los últimos resultados de PISA 2018 para América Latina?”. *Banco Mundial*. Recuperado de <https://cutt.ly/KSH6sSB>.

Donnelly, R., y Patrinos, H. A. (2021). “Learning loss during covid-19: An early systematic review”. *Prospects*. Recuperado de <https://cutt.ly/KSH6dTr>.

Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., y Alfonso, M. (2018). *Profesión profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

Ganimian, A. J., Vegas, E., y Hess, F. M. (2020). *Realizing the promise: How can education technology improve learning for all?* Washington: The Brookings Institution.

Haelermans, C., Korthais, R., Jacobs, M., de Leeuw, S., Vermeulen, S., van Vugt, L., Aarts, B., Prokic-Breuer, T., van der Velden, R., van Wetten, S., y de Wolf, I. (2022). “Sharp increase in inequality in education in times of the covid-19 pandemic”. *PLOS ONE*. Recuperado de <https://cutt.ly/iSH6gkO>.

Murnane, R. J., Waldman, M. R., Willett, J. B., Bos, M. S., y Vegas, E. (2017). “The consequences of educational voucher reform in Chile”. *NBER Working Paper N.o 23550*, National Bureau of Economic Research.

Unesco - Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. Evaluación de logros de los estudiantes: Estudio Regional Comparativo y Explicativo* (ERCE, 2019). Santiago de Chile: Unesco.

Vegas, E. (2022). “Lecciones para el diseño de transferencias fiscales para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y reducir las brechas de aprendizaje: El caso de Colombia”. (Por publicarse). The Brookings Institution y Fundación Empresarios por la Educación.

Vegas, E., y Muñoz, M. A. (2022). “Financiación de la educación”. En Fundación Empresarios por la Educación (eds.), *¡Repensar la educación! Rutas para transformar la calidad educativa*. Bogotá: Editorial Ariel.

Educación y políticas públicas: lo que nos han enseñado nuestros errores

Pablo da Silveira

Ministro de Educación y Cultura de Uruguay.

Pensemos por un momento en un especialista en educación nacido en algún país sudamericano y fallecido en la década de los sesenta. Imaginemos a continuación que, por alguna especie de milagro, esa persona vuelve a la vida y tiene acceso a las estadísticas educativas de la región. Su asombro sería mayúsculo. El acceso a la educación básica está próximo a la universalización. Las tasas de egreso de la educación primaria son muy altas. Las tasas de egreso de la educación media, el número de estudiantes universitarios y la cantidad de universidades activas en la región lo dejarían sin palabras. El volumen de escuelas construidas y de dinero gastado en educación le parecería descomunal. Muy probablemente, ese especialista concluiría que los sudamericanos del 2022 estamos muy satisfechos con lo logrado. Pero rápidamente descubriría que no es así. Los sudamericanos que pensamos en el tema educativo estamos más bien preocupados y frustrados. No nos gusta el estado de cosas que tenemos y nos encantaría poder mejorarlo. Naturalmente, una parte importante de esta diferencia de percepciones se debe a los cambios en el contexto. América del Sur hoy es más rica, más poblada, y está más interconectada con el mundo que en la década de los sesenta. También es más compleja y está más fracturada.

Pero no se trata solo del contexto. Además, ocurre que en las últimas décadas hemos tenido muchos aprendizajes, principalmente a fuerza de cometer errores. Por ejemplo, hemos confirmado una y otra vez que muchas ideas ampliamente difundidas desde hace medio siglo no funcionan. O hemos llegado a aceptar ideas que habrían sonado exóticas en aquel entonces. O hemos terminado por reconocer que todo es más difícil y mucho menos lineal que lo que alguna vez pensamos.

En estas páginas me propongo enumerar varios aprendizajes que de algún modo marcan una hoja de ruta para nuestros países. En algunos casos se trata de errores que deberíamos intentar no repetir. En otros casos se trata de asignaturas pendientes. En otros, todavía, se trata de horizontes a los que deberíamos apuntar. Todo esto lo haré de manera somera, sin recurrir a tecnicismos ni acumular cifras agobiantes. Me mantendré, por lo tanto, en un plano de generalidades que necesitan ser ajustadas y corregidas en función de las particularidades de cada país de la región. Para intentar poner algo de orden en la exposición, voy a intentar agrupar lo que quiero decir en dos grandes paquetes: el de los aprendizajes negativos y el de los aprendizajes positivos.

Aprendizajes negativos

Por el camino duro (que es como en general se aprende) en estas décadas hemos acumulado conocimiento sobre lo que no funciona. El catálogo de esta materia debe incluir como mínimo los siguientes puntos:

Acceso no es culminación

Este es el más obvio y el más temprano de todos los aprendizajes que hemos tenido. Durante mucho tiempo estuvimos preocupados porque, más allá de las variantes muy significativas entre un país y otro, una gran cantidad de niños sudamericanos nunca llegaba a ingresar a la escuela. El dato era real y grave. Si un niño no ingresa al sistema educativo, ninguna política pública será capaz de alcanzarlo. Su capital de conocimientos y destrezas dependerá únicamente de lo que puedan proporcionarle su hogar o, eventualmente, su comunidad local, en el sentido más reducido del término.

Este último punto era especialmente preocupante, porque todas las estadísticas mostraban que quienes no accedían a la educación formal eran los más débiles en términos económicos, sociales y culturales. Dicho de otro modo, quienes no accedían eran justamente quienes más necesitaban fortalecer su dotación inicial de conocimientos y destrezas.

Para responder a este diagnóstico, los países de la región hicieron un esfuerzo grande por fortalecer el acceso a la educación básica. Se construyeron escuelas, se aumentó el número de maestros, se organizaron sistemas de transporte escolar, se aprobaron normas y se diseñaron políticas orientadas a fomentar la escolarización. La buena noticia es que, de manera más o menos eficiente, todo eso funcionó. Si lo comparamos con lo que ocurría en 1960, el acceso a la educación primaria dio un salto formidable en toda América del Sur. Los únicos países en los que no hubo mejoras espectaculares son aquellos que ya tenían buenas cifras.

Pero hay también una mala noticia, y es que esta mejora no es suficiente. Una cosa es que un niño empiece la educación primaria y otra es que la termine. La nueva situación consiste en que muchos más ingresan, pero una proporción muy significativa abandona antes de terminar el ciclo completo. Peor todavía, la experiencia muestra que los que más tempranamente abandonan son los mismos que antes no accedían, es decir, los más vulnerables en términos económicos, sociales y culturales.

Retención no es aprendizaje

A ritmos más rápidos o más lentos, esta lección fue aprendida en toda América del Sur. Como resultado, durante muchos años se pusieron en marcha políticas públicas encaminadas a aumentar la retención, es decir, a mejorar la capacidad del sistema educativo de mantener asistiendo a clases a quienes habían accedido. El cambio de enfoque era lógico y algunas medidas que se tomaron fueron razonablemente exitosas (por ejemplo, mejorar el transporte o el sistema de alimentación en las escuelas). Pero la voluntad de mejorar la retención condujo más recientemente a un giro que se volvió

problemático. Numerosos estudios de diversos países muestran que el abandono está precedido por alguna forma de fracaso escolar. En particular, en casi todas partes se identificó un ciclo que consiste en tres etapas: repetición-extraedad-abandono.

Los datos en los que se basa este diagnóstico son correctos, pero la conclusión a la que muchos llegaron es discutible: como primero ocurría el fracaso escolar y luego se producía el abandono, muchos concluyeron que el fracaso escolar (tal como era definido por los docentes) era la causa del abandono. La solución consistía entonces en bajar el umbral mínimo de aprendizajes que se aspiraba a generar, y en última instancia eliminar o reducir radicalmente la repetición.

Algunos analistas y responsables de las políticas públicas llegaron a esta conclusión porque cometieron un error de razonamiento que técnicamente se llama *confundir una correlación con una causa*: como siempre ocurre A y después B, se concluye que A es la causa de B. Si aplicáramos de manera general esta manera de pensar, frecuentemente llegaríamos a conclusiones absurdas. Por ejemplo, concluiríamos que, como millones de hombres primero se afeitan y luego van a trabajar, afeitarse es la causa de ir a trabajar.

Otros no cayeron en ese error, pero llegaron a la misma conclusión en función del modo en que jerarquizaban sus objetivos. Estas personas eran conscientes de que se estaba bajando el nivel de exigencia (y, por lo tanto, la expectativa de aprendizaje), pero pensaron que eso era menos malo que devolver a los alumnos a la calle, a la droga y al delito. Quienes vieron las cosas de esta manera estaban aceptando sacrificar objetivos educativos en beneficio de otros objetivos deseables. De alguna manera esto suponía cambiar la naturaleza de la escuela, que dejaba de ser una institución primordialmente centrada en la generación de aprendizajes, para pasar a ser una herramienta al servicio de las políticas sociales.

Por uno u otro camino, lo cierto es que en las últimas dos décadas hubo una tendencia regional a bajar el nivel de exigencia. El caso en el que esto fue más visible es justamente el de la repetición. La noción de que la repetición es la causa del abandono es seguramente equivocada. Mucho más razonable es suponer que tanto la repetición como el abandono son consecuencia de una causa común, que es la dificultad de nuestros sistemas educativos para lidiar con la diversidad de origen de los alumnos. Pero esta idea se vio opacada cuando se mezcló con otra, que es sin duda correcta, pero diferente: la idea de que la repetición es un método inadecuado e ineficiente, que genera más traumas que beneficios.

Por esta combinación de factores, la repetición ha sufrido una suerte de abolición de hecho en varios de nuestros países. Pero lo que se ha perdido de vista es que la repetición era un intento algo tosco de dar respuesta a un problema real, que es el déficit de aprendizajes en parte de nuestros alumnos. Al eliminar la repetición no estamos eliminando ese problema, sino un intento de solucionarlo.

La eliminación de la repetición debería ir acompañada de otras medidas que den una respuesta más efectiva al problema original. De hecho, existen varias soluciones ampliamente probadas, como

la extensión selectiva del tiempo pedagógico o las tutorías personalizadas. Pero lo que frecuentemente se ha hecho es eliminar la repetición sin construir nada a cambio. Y en ese caso, el problema original (el déficit de aprendizajes) sigue sin resolverse.

El resultado de este proceso es que, al menos en parte de los países de la región, hemos mejorado la retención (y casi hecho desaparecer la repetición) sin que se haya producido una mejora equivalente en los aprendizajes. Una mayor proporción de alumnos termina la primaria, una mayor proporción de alumnos termina la educación media, pero las mediciones internacionales de aprendizajes siguen poniendo a América del Sur como una región claramente deficitaria.

Puede que esta conclusión nos resulte incómoda, pero haríamos mal en ignorarla. Lo que debemos recordar siempre es que los sistemas educativos no existen para que los alumnos vayan a la escuela, sino para que aprendan, es decir, para que, como consecuencia de esa asistencia escolar, incorporen los conocimientos y las habilidades que necesitarán para tener oportunidades en la vida y para poder ejercer su ciudadanía. Lo que importa de veras no es la asistencia, sino los aprendizajes. La asistencia es un medio. Aprender es el fin.

Culminación no es igualdad de oportunidades

Las mejoras en la capacidad de retención han conducido a una mejora en las tasas de culminación de la educación básica. Esta mejora, a su vez, ha conducido a un notable aumento en el acceso a la educación superior. América del Sur está alcanzando hoy récords históricos en la cantidad y la proporción de estudiantes universitarios de primera generación. Nunca como hoy hubo tantos estudiantes universitarios cuyos padres y abuelos no terminaron la educación básica. Esto suena como una buena noticia, y en cierta medida lo es. Pero seríamos ingenuos si creyéramos que esta mejora en las cifras representa una mejora equivalente en términos de igualdad de oportunidades. Nuestros sistemas educativos han ampliado su acceso, han mejorado su retención y se han masificado, pero también se han estratificado.

Una vez más, no es posible hacer afirmaciones generales sin caer en contradicción con respecto a lo que ocurre en algunos países específicos. Pero en varios de nuestros países hay indicios fuertes de consolidación de circuitos paralelos que captan a diferentes sectores del alumnado. Hay circuitos compuestos por escuelas primarias académicamente débiles, que conducen a escuelas secundarias académicamente débiles, que conducen a universidades académicamente débiles. Y hay circuitos compuestos por escuelas primarias de buena calidad, que conducen a escuelas secundarias de buena calidad, que conducen a universidades de calidad buena o razonable.

En torno a esta situación, hay al menos dos problemas. Uno de ellos es que un título universitario obtenido en un país sudamericano puede tener un valor (académico y de mercado) muy diferente al de ese mismo título obtenido en otra universidad del mismo país. Por lo tanto, las estadísticas sobre la titulación deben ser leídas con prudencia. Otro problema, mucho más dramático, es que

muchas familias no están en condiciones de percibir lo anterior. Eso significa que hay millones de familias sudamericanas que hacen enormes esfuerzos para sostener los estudios de sus hijos, y millones de estudiantes que hacen grandes esfuerzos para acceder a un título universitario, con la expectativa de que eso les abra horizontes de desarrollo profesional que no necesariamente van a llegar. Si no corregimos este rumbo, corremos el riesgo de fabricar una inmensa (y legítima) ola de frustración y protesta.

Más gasto no es más calidad

En estos años, el gasto educativo se ha convertido en el indicador estrella de todos los debates académicos y políticos. Y lo cierto es que ese gasto ha subido significativamente a lo largo de las últimas décadas, lo que en principio debería ser algo digno de festejo. Pero lo que ha habido es poco festejo y muchas discusiones. Y esto es el resultado de múltiples causas.

En primer lugar, también hay aquí algunos problemas conceptuales y metodológicos. Eso ocurre, por ejemplo, con la medición del gasto educativo como porcentaje del producto interno bruto (PIB). Por más que se utilice con extrema frecuencia, el uso de ese indicador está lejos de ser confiable. Un gasto educativo del 4 % del PIB no implica lo mismo en un país con el 60 % de la población debajo de los 20 años que en un país con un 25 % debajo de esa edad. Ni representa lo mismo en un país con una larga historia de inversión en infraestructura educativa, que en un país con pocas escuelas construidas. Eso sin contar con que frecuentemente se confunde *gasto educativo como porcentaje del PIB* con *gasto público en educación como porcentaje del PIB*. En algunos países esas dos cifras son idénticas y en otros pueden ser bastante diferentes.

Identificar la excelencia educativa con determinado porcentaje de gasto sobre el PIB puede ser cómodo para algunos funcionarios internacionales y puede funcionar como bandera reivindicativa, pero no nos ayuda a ver claro. Si se quiere usar un único indicador, es mucho mejor atender al gasto por alumno. Pero ni siquiera en ese caso se resuelven todos los problemas. Si miramos el *ranking* internacional según el gasto por alumno y lo comparamos con el *ranking* de los países según los resultados de las pruebas internacionales de aprendizaje, vamos a descubrir que esos dos listados se parecen poco. Por poner un ejemplo clásico: Corea del Sur tiene un gasto por alumno significativamente inferior al de Estados Unidos, pero muchos mejores resultados en pruebas como la del Programme for International Student Assessment (PISA).

Como ocurre casi siempre, la disponibilidad de recursos es una condición necesaria para tener una educación de calidad, pero no es una condición suficiente. El dinero que destinamos a la educación se puede malgastar como cualquier otro dinero. Sin duda es preferible tener más dinero que menos, pero en ambos casos nuestro primer deber es gastarlo bien. Esto requiere mucha claridad en los objetivos, mucha gestión cotidiana, mucha transparencia y una permanente disposición a ser auditado.

Titulación no es excelencia docente

Otro progreso logrado en estas décadas en buena parte de la región es el aumento de la tasa de docentes titulados. Ese cambio es el resultado de políticas deliberadas, fundadas en la convicción de que una mejora en la calidad de los aprendizajes requiere como condición un fortalecimiento de la calidad docente. Y ese razonamiento es perfectamente válido. Existe una evidencia internacional abrumadora que confirma que la calidad de los docentes es la variable que tiene mayor impacto individual sobre la calidad de los aprendizajes de los alumnos. En cambio, es menos evidente que las tasas de titulación sean un buen indicador de la calidad docente.

Si todas las instituciones de formación de maestros fueran de alta calidad, y si esa calidad se mantuviera homogénea a lo largo el tiempo y del espacio, tal vez podríamos equiparar ambas cosas. Pero no es eso lo que ocurre. La realidad es que la calidad de nuestros centros de formación docente no está siempre asegurada, ni siempre tenemos mecanismos para evaluar cómo evoluciona a lo largo del tiempo. Alguna evidencia disponible sugiere que, al menos en algunos países, las mismas diferencias regionales que afectan las tasas de egreso o la calidad de los aprendizajes se ven reflejadas en la calidad de la formación docente.

Un factor añadido es el impacto de la tradición normalista. Los latinoamericanos vivimos en la región del mundo con mayor predominio de instituciones exclusivamente dedicadas a la formación docente, en situación de relativo aislamiento respecto del sistema universitario tradicional. Con alguna frecuencia esto genera dificultades para la aplicación de procedimientos generales de aseguramiento de la calidad, como los sistemas de acreditación. La situación varía de un país a otro, pero en general hay dificultades para contar con evidencia confiable que nos permita conocer la calidad de la formación inicial que reciben los docentes.

Este es uno de los grandes desafíos que nos esperan en los próximos años. Y es un desafío no muy fácil de resolver, debido al grado de controversia que existe en torno a los posibles instrumentos a utilizar. No pretendo entrar en ese debate, ni mucho menos zanjarlo. Pero sí me interesa señalar que cometemos un error si asimilamos la titulación con la excelencia docente.

Los controles burocráticos no son confiables

Este punto es en alguna medida una generalización del anterior. Uno de los aprendizajes que en general hemos hecho es que los controles burocráticos no nos dan una imagen suficientemente confiable de lo que ocurre en el terreno. Si nos atenemos a lo que dicen las planillas, en varios de nuestros países no hay problemas particularmente graves de inasistencia docente, ni de inasistencia de directores. Si nos atenemos a lo que dicen las evaluaciones realizadas por supervisores o inspectores en el aula, la calidad de las clases que se dictan es muy alta. Si nos atenemos a los expedientes administrativos, el dinero siempre estuvo bien utilizado. Otras fuentes de evidencia sugieren, sin embargo, que la realidad es algo diferente.

El análisis organizacional nos enseña que estas dificultades son más frecuentes cuanto más centralizado y burocrático es un sistema. En esas condiciones, quienes tienen que evaluar no tienen mayores incentivos para hacerlo de manera rigurosa (en general tienen costos en su entorno inmediato, y ninguna clase de beneficio). Esto se agrava si quien evalúa no se ve muy afectado por el buen o el mal funcionamiento de los servicios evaluados.

El cambio de escala de nuestros sistemas educativos y su expansión territorial han agravado estas dificultades. Es cierto que al mismo tiempo aparecieron soluciones tecnológicas que hacen posibles nuevas formas de gestión. Pero esas soluciones todavía no están suficientemente extendidas, y muchas veces no son suficientes: frente a la ausencia de un contexto adecuado, pueden terminar incorporando problemas similares a los que afectan los instrumentos más tradicionales.

Aprendizajes positivos

Hasta aquí cumplí con la tarea, un poco penosa, de resumir nuestros principales aprendizajes negativos. Pero felizmente también hay aprendizajes positivos, que nos permiten orientar nuestros esfuerzos de mejora. Quisiera mencionar algunos de ellos que me parecen especialmente significativos.

El actor fundamental es la comunidad educativa

Tanto en la región como en el mundo, se ha acumulado abundante evidencia que confirma que el actor fundamental de la vida educativa (y, consecuentemente, el actor fundamental de cualquier dinámica de mejora) es la comunidad educativa. Y por *comunidad educativa* no entiendo simplemente la sumatoria de personas que animan la vida de un centro educativo (docentes, personal no docente, alumnos, familias), sino también los lazos de cooperación y la capacidad de trabajo en equipo que existen entre ellos.

La comunidad educativa es una alternativa a la burocracia, la rigidez y el anonimato. Una comunidad no es simplemente un lugar a donde uno va, sino un grupo del que uno se siente parte. En una comunidad las personas tienen un nombre, un entorno familiar, una historia. En una comunidad no solo nos preocupamos por nuestro propio bienestar y nuestros propios logros, sino también por el bienestar y los logros de quienes nos rodean. Lo que necesitamos esencialmente son escuelas que funcionen como comunidades educativas.

Lamentablemente, los sistemas educativos tradicionales han tenido dificultades para lograr este efecto. En América del Sur hay demasiados centros educativos donde predominan las relaciones impersonales y donde casi no existe el trabajo en equipo. Hasta las reglas tienden a funcionar de esta manera. Si un docente es objeto de una supervisión en el aula, es un problema para ese docente, no un problema de todo el equipo. Algo similar ocurre con relación a los alumnos. En este punto específico, hay un indicador casi infalible para saber si una escuela funciona o no como una comunidad educativa: lo que hay que averiguar es cuán informados están sobre la suerte de sus egresados. Una comunidad educativa genera expectativas respecto de cada uno de sus alumnos. Y, una vez que

egresan, los miembros de la comunidad se interesan por su suerte: ¿pudieron cursar satisfactoriamente la secundaria luego de haber concluido la primaria? ¿Hasta dónde llegaron en sus estudios? ¿Cómo les ha ido en la vida?

Mucha evidencia confirma que las instituciones educativas que consiguen funcionar como comunidades son mejores en términos de política pública. En primer lugar, las comunidades educativas son más capaces de generar motivación y compromiso en los alumnos. Y aquellos alumnos que construyen buenos vínculos con sus docentes y que sienten que hay expectativas puestas en ellos tienden a rendir mejor en términos académicos. En segundo lugar, las comunidades educativas tienen un efecto de mejora sobre los desempeños docentes. Desde luego es importante que cada docente reciba una formación inicial adecuada. Pero hasta el docente mejor formado puede desgastarse y desmotivarse si se siente aislado y poco reconocido en el lugar donde trabaja. Como casi siempre, el trabajo en equipo suele sacar lo mejor de nosotros.

Finalmente, las comunidades educativas tienden a tener éxito en el desempeño de aquellas tareas en las que fracasa la lógica burocrática, como el control de calidad y los procesos de mejora. Desarrollar buenas políticas educativas es, básicamente, desarrollar políticas que fortalezcan a las escuelas primarias y secundarias como comunidades educativas capaces de generar sentido de pertenencia y de organizarse en torno a proyectos que sientan como propios.

El liderazgo importa

El segundo aprendizaje positivo tiene que ver con los niveles en los que puede ejercerse el liderazgo. Una evidencia acumulada al menos desde los años ochenta del siglo pasado confirma que los liderazgos de muy alto nivel (los ministros y sus equipos, los directores de grandes servicios burocráticos, las autoridades nacionales de distintos tipos) tienen una capacidad muy limitada de afectar directamente el funcionamiento de las escuelas. Quienes mejor pueden hacerlo son los líderes que operan en los propios centros educativos, o en el nivel inmediatamente superior. Es allí donde puede hacerse un ejercicio de la autoridad personalizado, sensible y capaz de adaptarse a la diversidad de las situaciones.

En este marco, el rol de dirección de un centro educativo adquiere una importancia central. Una importancia que, ciertamente, no se le dio en el pasado, cuando los directores eran vistos básicamente como correas de transmisión de lo que decidían autoridades más encumbradas (y como proveedores de información de esas mismas autoridades). Pero ninguna autoridad conoce mejor a los alumnos de una escuela que su director. Ninguna autoridad conoce mejor a sus docentes. Ninguna conoce mejor a la comunidad local que la rodea, ni los problemas y oportunidades que se presentan en ese contexto específico.

Director no significa necesariamente una persona individual. Se trata más bien de un rol que puede ser desempeñado por una persona, por un equipo de conducción o por el conjunto de la comunidad educativa. Lo importante es que quienes ejerzan ese rol tengan una capacidad real de tomar decisiones que afecten el funcionamiento de la escuela. Nada de esto significa que las autoridades

centrales (los ministros, los directores de grandes servicios, etc.) no tengan razón de ser. Por cierto, la tienen. Una de sus misiones ha de ser, precisamente, construir contextos de funcionamiento que permitan el florecimiento de comunidades educativas con capacidad de liderazgo propio. Otra es trabajar mucho en la formación de los docentes y los directores. Otra es mantener un marco de funcionamiento común a todas las escuelas, de modo que se puedan evitar la estratificación y la fragmentación del sistema.

Esto último tiene que ver con un tema que apenas puedo esbozar aquí, que es la cuestión de qué se debe centralizar y qué no. Simplemente para dejar sentado mi punto de vista: se debe descentralizar mucho la gestión de las escuelas, pero se deben mantener centralizados la definición de los objetivos de aprendizaje (para evitar la reproducción de desigualdades de origen), la evaluación de los resultados (para evitar la estratificación de los egresados) y el financiamiento público (para evitar el efecto *escuelas ricas en barrios ricos, escuelas pobres en barrios pobres*).

La diversidad importa

El ideal de los reformadores franceses del siglo XIX era que en todas las escuelas de Francia, el mismo día a la misma hora, se estuviera dando la misma lección. Hoy sabemos que ese es un mal programa, entre otras cosas porque una misma lección dada ante alumnos muy diferentes tendrá impactos también disímiles en términos de aprendizaje. Vivimos en sociedades heterogéneas en lo social, en lo cultural, en lo productivo, en lo geográfico, en lo económico. No debemos tenerle miedo a la heterogeneidad de métodos y abordajes. Más aun: dado que muchos de los métodos que venimos utilizando fracasan (por ejemplo, en el intento de desarrollar la comprensión lectora), veamos la diversidad como una oportunidad para descubrir métodos que no conocemos.

Lo que importa no es que hagan todos lo mismo en el salón de clase. Lo que importa es que seamos capaces de lograr estándares similares para todos los alumnos, de modo que adquieran los saberes y las competencias que les darán reales oportunidades en la vida. No nos preocupemos por controlar tanto los *inputs*, sino los *outputs*. La diversidad pedagógica no es un problema, sino una fortaleza. Lo que importa es que sus resultados sean debidamente auditados.

Lo básico es lo esencial

Hoy se habla mucho sobre lo que debemos enseñar a los alumnos para que sean capaces de enfrentar el futuro que les espera. Y ciertamente no hay respuestas unánimes a la hora de definir el equipamiento que necesitan. Esta es una razón más para aceptar la diversidad pedagógica. Pero, más allá de nuestras incertidumbres y discrepancias de cara al futuro, hay algo que sí está claro: independientemente de cualquier otra cosa que deba aprender, un niño no estará en buenas condiciones para enfrentar el futuro si no ha desarrollado debidamente su comprensión lectora, su capacidad de producir y organizar textos escritos, ciertas habilidades lógicas y matemáticas básicas, y una mínima cultura científica. También parece necesario que cuente con un vocabulario razonablemente amplio (y sea capaz de utilizarlo) y que haya incorporado una cultura cívica que le permita conocer sus derechos y deberes como ciudadano.

Observen que este equipamiento básico está compuesto por saberes y habilidades que se enseñaban hace miles de años. Puede que por encima de esto haga falta incorporar el pensamiento computacional, conocimientos tecnológicos, habilidades emprendedoras o lo que cada uno de nosotros considere necesario. Pero el sustento básico se conoce desde hace siglos y nada indica que vaya a dejar de ser necesario.

Lo curioso es que venimos fallando al intentar generar estos aprendizajes tan básicos y tan clásicos. Y a veces preferimos evitar recordarlo, de modo que nos enzarzamos en discusiones sobre las últimas tendencias de la inteligencia artificial, aunque tengamos un dominio muy limitado de esos temas. Así que no lo olvidemos. Lo básico sigue siendo lo esencial. Luego viene todo lo demás.

La tecnología es parte de la solución, aunque no toda la solución

La tecnología siempre estuvo presente en la vida educativa. La tiza y el pizarrón son una tecnología que demostró su altísima eficiencia durante siglos. Pero está claro que hoy estamos ante un gran salto en esta materia, y no debemos ignorarlo. Por si hiciera falta, estos años de pandemia dejaron en claro que quienes estaban más preparados en materia de tecnología educativa tuvieron una mejor capacidad de respuesta ante el cierre sanitario de las escuelas.

La pandemia también dejó en claro que la tecnología no lo puede todo. Por grandes que sean las virtudes de la educación a distancia (y es difícil exagerar al respecto), el contacto humano, el entorno afectivo, el contacto visual y el beso a la entrada de la escuela no pueden ser sustituidos por la tecnología. Y todos esos elementos no solo son esenciales desde el punto de vista humano, sino que también son importantes desde el punto de vista de sus consecuencias sobre los aprendizajes.

Se ha dicho hasta el cansancio, pero es cierto: el futuro es híbrido. Saquémosles todo el provecho posible a los dispositivos de transmisión de imágenes y sonido, a la conectividad inalámbrica, a las plataformas adaptativas, a las bases de datos, a la programación y a la robótica. Pero sepamos que, por más grande que sea nuestra inversión en tecnología educativa, no vamos a poder solucionar todos nuestros problemas por esa vía. Hay muchas otras tareas que siguen siendo nuestra responsabilidad. Entre ellas está el uso de esa formidable herramienta que es la política (entendida en el más noble de sus significados), para impulsar estrategias y acciones colectivas que redunden en más libertad y más oportunidades para las nuevas generaciones de sudamericanos.



Estudiantes en taller de mecánica, Instituto Tecnológico. Santa Rosa de Cabal (Risaralda)
Autor: Sebastian Cárdenas



Estudiantes preescolar en actividad lúdica, Colegio Parroquial San Roque. Bogotá (Cundinamarca)
Autor: Sebastián Cárdenas

Capítulo 2. Trayectorias educativas completas

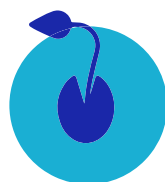


Trayectorias completas, continuas y de calidad



Notas:

- La tasa de cobertura bruta expresa la relación porcentual entre el número de estudiantes matriculados en un nivel educativo determinado y el número total de personas cuya edad está en el rango esperado para cursarlo.
- La tasa de cobertura neta expresa la relación porcentual entre el número de estudiantes matriculados en un nivel educativo determinado cuya edad está en el rango esperado y el número total de personas cuya edad está en el rango esperado para cursarlo.
- En el caso de la educación superior se calcula únicamente la tasa bruta, considerando para el numerador solamente a los estudiantes matriculados en pregrado.



Primera infancia

Completas

Educación inicial para **2 millones de niños y niñas** menores de 6 años, en el marco de la atención integral: **500.000** en establecimientos educativos oficiales y **1,5 millones** en servicios de educación inicial del ICBF (2022).

El **86% de niños y niñas** en servicios de **educación inicial** con al menos 6 atenciones prioritizadas en el marco de la **atención integral** (2021).

Hay **849.680 niños y niñas** matriculados en **preescolar**, **71 %** en el sector oficial (2021).

Contínuas

Ingreso efectivo al grado transición del **90 % de las niñas y los niños** atendidos por el ICBF y Prosperidad Social.

De calidad

Implementación del Modelo de **Medición de la Calidad** en la educación inicial en el grado transición.

Más de **14.000 maestras y maestros** de preescolar en procesos de **fortalecimiento pedagógico**.

Consolidación de la línea pedagógica en educación inicial en el Programa **Todos a Aprender** (PTA).



Educación Básica y Media

El **20 %** de los estudiantes del sector oficial cuenta con los **beneficios de Jornada Única** (2022).

Doble titulación para **605.000** estudiantes, quienes reciben diploma de bachiller y certificado técnico (2022).

Hay **9,1 millones** de estudiantes matriculados en la **educación básica y la media**; **83 %** en el sector oficial (2021).

Tasa de cobertura bruta del **106 %** en primaria, el **110 %** en secundaria y el **90 %** en media (2021).

Tasa de cobertura neta del **88 %** en primaria, el **80 %** en secundaria y el **49 %** en media (2021).

Hay **6 millones** de estudiantes del **sector oficial** que están siendo beneficiados con un nuevo Programa de **Alimentación Escolar** (2022).

Construcción y entrega de **350 colegios** nuevos o ampliados y **671 obras** de **mejoramiento** en centros educativos rurales (2022).

Reglamentación de la prestación del servicio de **transporte escolar** a través de medios no convencionales en zonas de alta **ruralidad** (2020).

Se presentó un **3,62 %** de deserción (desde transición hasta el grado 11°); **3,58 %** en el sector oficial y **3,83 %** en el privado (2021).

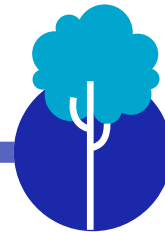
Hubo un **40 %** de **tránsito inmediato** de la educación media a la superior (2020).

Construcción y **actualización** de referentes de **calidad**.

Se inscribieron **137.000 educadores** en programas y procesos de **formación** y formación situada para fortalecer sus competencias profesionales.

Rediseño de las **pruebas Saber** de la educación básica y aplicación en los grados 3.º, 5.º, 7.º y 9.º.

Diseño, **puesta en marcha** y consolidación de la estrategia **Evaluar para Avanzar**.



Educación Superior

Hay **336.000 jóvenes** beneficiarios de **Generación E** (2022).

Cada semestre **720.000** estudiantes acceden de forma gratuita a alguna de las 64 IES públicas del país, gracias a la **Política de Gratuidad** (2022).

Hay **2,4 millones** de estudiantes matriculados en la educación superior; **51 %** en el **sector oficial** (2020).

Tasa de **cobertura** del **52 %** en la **educación superior** (2020).

La **deserción anual en pregrado de educación superior** fue del **8,25 %** (2020).

Fortalecimiento del Sistema de **Aseguramiento de la Calidad** (SAC), poniéndolo a tono con las dinámicas y las **tendencias globales**.

Actualización del Modelo de Acreditación de **Alta Calidad**.

Testimonios

Educación básica

¿Qué fue lo más chévere, lo que te generó más alegría, de tu experiencia en el colegio en los últimos años?

Jugar con mis amigas y ponerle mucha atención a la profe. Lo que más me gusta es que la profe no para de enseñarnos, nos pone videos en el televisor. La profe me ha enseñado a escribir y las letras. El profesor nos enseña a hacer educación física para que nosotros aprendamos más. Yo quisiera aprender bien para ser la mejor en este mundo.

Sarah Baquero, estudiante de la Institución Educativa Entre Nubes Sur Oriental, Bogotá (Cundinamarca).

A pesar de no relacionarnos mucho por la pandemia, pudimos trabajar con las guías y así no perdimos clase. Vimos temas y actividades nuevos. Creamos un grupo que nos permitió mantener la comunicación. En ese grupo preguntábamos y los profesores nos daban la respuesta.

Nayer Jimena Mosquera, estudiante de la Institución Educativa Agrícola Nuestra Señora de Fátima, Tadó (Chocó).

Aprender inglés. Eso me ha motivado a aprender otras lenguas extranjeras, como el portugués y el italiano.

Jhoycer Darío Mosquera Gutiérrez, estudiante de la Institución Educativa Bilingüe Andrés Bello, Istmina (Chocó).

¿Cómo te gustaría seguir aprendiendo en el futuro?

En presencialidad porque así es mejor, pero también aprender de otras maneras; por ejemplo a través de excursiones, ir a otros países y seguir aprendiendo cosas de la tecnología, porque eso fue algo bueno de la cuarentena.

Mariana Ortégón Clavijo, estudiante de la Institución Educativa Colegio Nueva Alianza Integral, Bogotá (Cundinamarca).

A través de una modalidad mixta, en la que podamos seguir aprendiendo a través de medios digitales y de la presencialidad.

Luis Daniel Arias Mosquera, estudiante de la Institución Educativa Técnica Comercial, Condoto (Chocó).

Quiero seguir aprendiendo, ir a una universidad y luego regresar a San Juanito para compartir mis aprendizajes y colaborar a las personas que más lo necesitan.

María Fernanda Torres, estudiante de la Institución Educativa Colegio John F. Kennedy, San Juanito (Meta).

Trayectorias educativas de calidad

Francisco Cajiao R.

Periodista e investigador en educación

Ninguna sociedad contemporánea puede dejar la educación de sus ciudadanos en un segundo plano, ya que de ella dependen sus oportunidades de desarrollo económico, político y cultural en el contexto cada vez más complejo de un mundo en el que el conocimiento ha adquirido un valor sin precedentes. Por eso es indispensable buscar la mejor forma posible de identificar las características y las necesidades de cada sociedad, sus riquezas y sus carencias, sus posibilidades inmediatas y sus desafíos, para ofrecer una educación que responda al desarrollo integral de los seres humanos que la constituyen.

Una primera consideración, sobre la cual se desarrolla la política pública, hace referencia a la naturaleza que se le atribuya a la educación en relación con la función del Estado. En Colombia, así como en la mayor parte de América Latina, ha primado la concepción de que se trata de un derecho individual –consagrado en la Constitución y en los tratados internacionales– que debe ser garantizado por la familia, la sociedad y el Estado. Bajo esta concepción se han establecido los parámetros que definen de manera precisa a cuánta educación tiene derecho un individuo, en qué momentos de su vida, en qué modalidades, con qué contenidos y con qué características de calidad (Unesco, 2013).

Hay, sin embargo, otra concepción menos explícita, que considera la educación como un *bien público*, en cuanto no beneficia exclusivamente a quien la recibe, sino a todo el conjunto social del cual hacen parte los individuos.¹ Es evidente que un país en el que las grandes mayorías no tienen un nivel educativo satisfactorio está seriamente amenazado en sus oportunidades de desarrollo económico, así como en su estabilidad y su progreso democrático. Desde esta perspectiva la política pública se orienta más hacia el bien común que hacia la satisfacción del derecho individual; y los recursos dedicados a la educación, la ciencia y la cultura se asumen como una inversión de largo plazo y no solo como un gasto recurrente.

Aunque puede parecer un asunto secundario, el enfoque prioritario que se dé a la educación tiene consecuencias muy grandes en la organización del sector, la planeación de mediano y largo plazo, la formación de los maestros y los directivos, y la financiación. Para ejemplificar lo que significa priorizar el enfoque de *bien público* vale la pena traer a cuento un par de situaciones planteadas en Estados Unidos en dos momentos críticos del siglo xx.

En 1957, cuando la Unión Soviética puso en órbita su satélite artificial Sputnik y, pocos meses después, el Sputnik II, en Estados Unidos entendieron que el mundo académico soviético era mucho más dinámico y efectivo que el propio. Fue entonces cuando el Gobierno federal dio un giro en

¹ Esta visión es la que subyace al principio constitucional de la obligatoriedad.

su política educativa y adoptó una postura más intervencionista. Quizá el logro más destacable de la segunda legislatura de Eisenhower (1956-1960) fue la Ley de Defensa de la Educación Nacional (NDEA, National Defense Education Act) de 1958. Esta ley supuso una inyección de fondos públicos en la educación como nunca antes se había producido, dedicados sobre todo al desarrollo de las ciencias y de la ingeniería, y que las escuelas aprovecharon para modernizar y mejorar sus equipamientos, con el pretexto de la contribución a la defensa nacional (Ferrero, S. F.).

Después, durante la administración de Reagan, la educación norteamericana sufrió un deterioro notable, que condujo a la creación de la National Commission on Excellence in Education (Comisión Nacional sobre la Excelencia en la Educación), cuyo informe publicado en 1983 tomó dieciocho meses. El documento abre con las palabras “Nuestra nación corre riesgo”. Señala que las bases educacionales del país están siendo socavadas por una “creciente marea de mediocridad” que amenaza el futuro de la nación y su pueblo. Afirma que, si esta situación hubiese sido impuesta por una potencia enemiga, se podría ver como un acto de guerra; pero en efecto, la nación parecería haberse comprometido en un acto de “desarme educacional unilateral”. Con respecto a la vida económica del país, indica que los conocimientos, la información y las experticias se han convertido en las materias primas del comercio internacional, y sin una inversión *ineludible* en la educación, el país quedaría atrás en la competencia internacional de la nueva era de la información (Berglund, 2002). La preocupación mostrada en el informe no solo tenía que ver con las ventajas económicas, sino también con el tejido social del país. El informe señala que un alto nivel compartido de educación es esencial para una sociedad *libre y democrática* y para nutrir una cultura común en un país que se enorgullece de su pensamiento y de su libertad individual.

Muchos artículos relacionados con el rápido desarrollo del sudeste asiático plantean la prioridad de la educación como una de las claves estratégicas del salto económico, tecnológico y social de esos países. Hay que decir también que países como Cuba, China y otros regímenes totalitarios han visto en la educación su principal instrumento de transformación cultural y económica.

Desde una visión en la que priman el desarrollo del país, su identidad y su prevalencia en el concierto de las naciones, los criterios para asignar recursos, definir prioridades, organizar el sistema e incentivar la innovación son muy diferentes a la perspectiva que pretende satisfacer el derecho individual lo mejor posible, pero dando mayor fuerza a la eficiencia y la racionalización del gasto, sin prestar suficiente atención a las inversiones que garanticen los resultados del aprendizaje o de la producción científica en los niveles superiores. Un país que logra tener masivamente alto nivel de educación de calidad tiene la posibilidad de generar innovaciones que son la causa del desarrollo social y económico de las naciones. La definición y el diseño de las trayectorias educativas también responden al enfoque prevalente –debe recordarse que los dos enfoques no son excluyentes– de cada sociedad en el desarrollo de su concepción política.

Sistema educativo y trayectorias completas

De la misma manera que en otros sectores, aparecen nuevos conceptos que responden a la necesidad de encontrar formas de comprender las nuevas realidades y que contribuyan al diseño de herramientas de análisis de la información y al desarrollo de estrategias de planeación y líneas de política pública que promuevan no solo el avance de los países en sus niveles educativos, sino el aumento en las oportunidades de participar en procesos de cooperación internacional, tanto en materia de disponibilidad de recursos de la banca internacional, como en procesos de asistencia técnica multilateral. Las trayectorias educativas completas representan una de estas nuevas formas de comprender y analizar la realidad educativa de los países. En la página web de Unicef (S. F.) se dice que

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

Para UNICEF esta es una meta importante. A través del proyecto Trayectorias Educativas realiza acompañamiento a la institucionalidad para que se fortalezca el vínculo entre el estudiante y la escuela, el cual se ve afectado por experiencias personales o por condiciones no favorables como la maternidad y paternidad temprana, problemas de convivencia, demoras administrativas o discontinuidades en el proceso pedagógico. El proyecto también impulsa la generación de interacciones afectivas en el aula de clase y el afianzamiento de las capacidades de lectura y escritura.

Un punto clave consiste en fortalecer la comunicación entre docentes para compartir el conocimiento que tienen de las particularidades de cada estudiante en su proceso de aprendizaje. Esto implica saber de antemano los riesgos educativos que pueden afectar la escolaridad y las respuestas pedagógicas oportunas de parte de los rectores y sus equipos. El compromiso para que los niños, niñas y adolescentes entren al colegio a tiempo, permanezcan, aprendan lo que tienen que aprender, avancen y se gradúen, requiere de acciones coordinadas entre las instituciones.

Es importante destacar cómo mediante esta concepción se va mucho más allá de la medición tradicional del acceso, la cobertura y la permanencia, incorporando en el análisis factores sociales, pedagógicos e institucionales que inciden en la continuidad de los procesos, así como las características mismas del sistema educativo. Resulta, desde luego, un reto mucho más ambicioso para un país como Colombia proponerse el logro de trayectorias completas de calidad que plantear metas fragmentadas, como la reducción de la deserción, el aumento de la cobertura en un determinado ciclo educativo o el incremento de la tasa de graduación en la educación superior. La calidad de la educación es fundamental, pero la cantidad también lo es. Si la mayor parte de la población adulta no alcanza niveles por encima de la educación básica, la sociedad no será capaz de generar innovaciones, ni de aprovechar plenamente las tecnologías existentes.

La pregunta de fondo que origina esta búsqueda de nuevos enfoques para la política pública es por qué los países de América Latina, y Colombia en particular, muestran resultados de aprendizaje tan precarios en las últimas dos décadas, a pesar de los enormes esfuerzos de la región, que se reflejan en evidentes progresos de los indicadores convencionales (cobertura en educación inicial, cobertura en educación media, aumento del número de años de escolaridad, inversión en el sector como porcentaje del producto interno bruto (PIB), expansión de la educación superior, etc.). En las pruebas Pisa del 2018 todos los países latinoamericanos que participaron en la evaluación quedaron por debajo del promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en los tres ítems que se midieron (matemáticas, lenguaje y ciencias).

Aunque se suele decir que el sector está sobrediagnosticado, es evidente que falta algo para entender completamente por qué tanto esfuerzo no se refleja en los resultados. Desde luego, no es extraño que esto ocurra, si se tiene en cuenta que el fenómeno educativo como acontecer cultural es constante, variado y complejo a lo largo de la vida de cada individuo y de cada comunidad específica. En ese sentido, es oportuno recordar lo que dice Savater sobre la educación:

La realidad de nuestros semejantes implica que todos protagonizamos el mismo cuento: ellos cuentan para nosotros, nos cuentan cosas y con su escucha hacen significativo el cuento que nosotros también vamos contando [...]. Nadie es sujeto en la soledad y el aislamiento, sino que siempre se es sujeto entre sujetos: el sentido de la vida humana no es un monólogo, sino que proviene del intercambio de sentidos, de la polifonía coral. Antes que nada, la educación es la revelación de los demás, de la condición humana como un concierto de complicidades irremediables. (2004, p. 34)

No es fácil encerrar la educación en una definición única, ni mucho menos reducirla a un conjunto de procedimientos estandarizados. Sin embargo, es ineludible que el Estado asuma la organización de un sistema institucional que simultáneamente garantice el derecho fundamental individual y promueva el desarrollo colectivo, para lo cual la educación es imprescindible. Para complicar un poco las cosas e intentar profundizar en los desafíos y las dificultades que se nos presentan como sociedad, podría decirse que hay dos sistemas educativos: uno “natural” y otro formal.

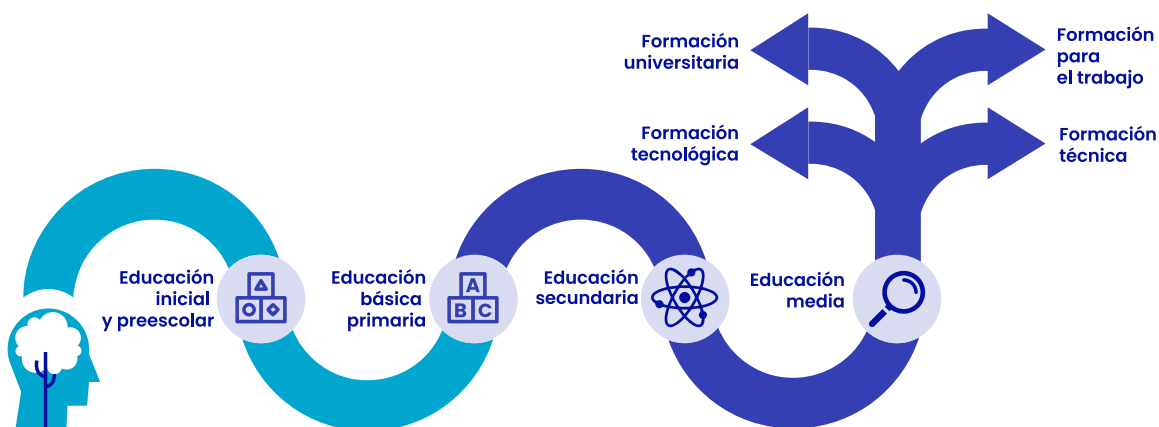
El natural incluye todos los procesos de transmisión cultural que tienen lugar desde el inicio de la vida en contextos familiares y comunitarios muy particulares. En esa matriz cultural se adquiere la lengua, se despiertan los sentidos, se desarrollan unas habilidades específicas y se incorpora una gran cantidad de códigos que regulan la convivencia, los roles sociales y muchos valores que hacen parte de la identidad individual y colectiva. Con razón señala Clifford Geertz que

somos animales incompletos o inconclusos que nos completamos por obra de la cultura, y no por obra de la cultura en general sino por formas en alto grado particulares de ella: la forma dobuana y la forma javanesa, la forma hopi y la forma italiana, la forma de clases superiores y la de clases inferiores, la forma académica y la comercial. (2003, p. 55)

En este sistema educativo que llamo natural y que parte del núcleo familiar cumplen roles específicos de educación los parientes, los compadres, los vecinos, los líderes comunitarios, los guías religiosos, los amigos y, desde luego, los medios de comunicación y las redes sociales. No puede decirse que quienes no asistieron nunca a la escuela carecen de educación, no saben nada o son completos inútiles. Sabemos que esta fue la situación de gran parte de la humanidad durante milenios y que así floreció el conocimiento en los campos más diversos, aunque fuera en élites restringidas.

Por otra parte, el sistema formal está organizado para garantizar el derecho de los ciudadanos a una educación sistemática que les permita desarrollar las competencias necesarias para que la totalidad de la población, y no solo grupos reducidos, pueda acceder al conocimiento, desplegar y enriquecer sus talentos naturales, y realizar un proyecto de vida, a la vez que le permite a la sociedad contar con ciudadanos solidarios, productivos y respetuosos de la ley, capaces de trabajar en equipo y de generar nuevos conocimientos que multipliquen los resultados del esfuerzo individual. Esto implica una enorme voluntad colectiva, pues para atender todos los frentes, que van desde la primera infancia y la educación básica hasta los más exigentes procesos de formación científica avanzada, se requieren cuantiosos recursos financieros y un complejo aparato institucional y normativo que permita atender diferenciadamente a múltiples grupos poblacionales. En la siguiente infografía, elaborada por el Ministerio de Educación, se describen las trayectorias educativas completas de Colombia, de acuerdo con la edad y el ciclo de desarrollo esperado para los niños, las niñas y los jóvenes.

Figura 2.1 Trayectorias educativas completas



Fuente: Ministerio de Educación de Colombia, *Trayectorias educativas en Colombia*.

Este proceso, que abarca al menos veintitrés años de la vida de un individuo (en algunos casos muchos más), está a cargo de muy diferentes entidades, cada una con su propio mandato legal, su normatividad y su cultura institucional. La educación inicial, por ejemplo, está a cargo de una multitud de instituciones públicas y privadas, de nivel municipal, departamental y nacional, que

no tienen instancias definidas de coordinación, supervisión y control. A cargo del Ministerio de Educación está la educación básica y media, que es un sistema independiente, que no tiene una relación orgánica con el funcionamiento de la educación inicial, ni comparte con esta los mismos mecanismos de financiamiento y gestión.

El sistema de educación básica y media es de gran complejidad, pues en él se superponen normas nacionales y locales, así como iniciativas, programas y modelos que, a su vez, tienen diferencias importantes según su naturaleza, pública o privada. Dentro del mismo Ministerio opera un tercer sistema independiente, que se ocupa de la educación superior, pero sin relaciones ni mecanismos de conexión continuos y eficientes con respecto a la básica y la media.

Para añadir complejidad, la educación superior pública está liderada solo en parte por el Ministerio de Educación, pues un porcentaje significativo de la matrícula que se atribuye a este ciclo de formación está a cargo del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), que está adscrito al Ministerio del Trabajo. A esto deben sumarse las múltiples instituciones dedicadas a la formación para el trabajo, los institutos especializados para personas con necesidades educativas especiales y los sistemas educativos especiales, de gran importancia e impacto social, como son las fuerzas armadas y la policía. No hace falta insistir en que los temas de cultura, ciencia y tecnología van cada uno por su lado, con ministerios independientes, sin que exista una relación sistémica con el proceso educativo de las nuevas generaciones.

La dispersión institucional no solo representa una indudable dificultad para asegurar la fluidez en el tránsito de un nivel a otro del sistema con condiciones de calidad satisfactorias, sino que vuelve extremadamente difícil alcanzar la coherencia entre objetivos, ciclos y modalidades. De acuerdo con los datos del Ministerio de Educación,² en el 2019 el 64 % de la población infantil de 5 años estaba en transición; el 90 % de entre 6 y 10 años, en primaria; el 79 % de entre 11 y 14 años, en secundaria; el 45 % de entre 15 y 16 años, en media; y el 52 % de entre 17 y 21 años, en superior. Estas cifras, que corresponden a coberturas netas,³ muestran que todavía hay una proporción significativa de niños (36 %) que no cursan el grado de transición o inician su escolaridad después de los cinco años. A partir de ahí se observa un desfase entre la edad y el grado escolar que le correspondería y que crece en la medida en que se avanza, hasta encontrar un bajísimo 45 % de cobertura neta en la educación media.

Esta situación tiene mucha relación con la deficiencia de la oferta y la articulación de las diversas modalidades de educación inicial con el sistema de educación básica. Se viene haciendo un gran esfuerzo por expandir este primer nivel educativo, pero todavía hay regiones y sectores de la población a los que no les llega el servicio. Después la educación primaria comienza a mostrar sus deficiencias pedagógicas, que se expresan en tasas de deserción que hasta el 2019 estaban en alrededor

2 Todos los datos estadísticos usados en este artículo son anteriores a la pandemia, para evitar la variación negativa que esta situación ha creado en muchos indicadores.

3 Es indispensable aclarar que en el caso de la educación superior no se presenta una cobertura neta, ya que el cálculo se deriva de la división entre el total de matriculados en pregrado y la población de entre 17 y 21 años, de manera que no se establece una correspondencia precisa entre la edad y el grado que se cursa.

del 3,8 %; y más preocupante aún es la tasa de repetición,⁴ que para el 2018 se estimaba en el 43 %, la segunda más alta –después de Senegal– de todos los países que presentaron en ese año las pruebas Pisa. Como dato de referencia, el promedio de repetición para los países de la OCDE es de 12 %.

Tabla 2.1 Tasa oficial de deserción total nacional

	Transición	Primaria	Secundaria	Media
2010	4,56 %	4,68 %	5,10 %	4,56 %
2011	4,82 %	4,25 %	4,82 %	4,06 %
2012	4,41 %	4,74 %	5,13 %	3,96 %
2013	3,06 %	3,21 %	4,51 %	3,12 %
2014	2,38 %	2,73 %	3,79 %	2,79 %
2015	3,25 %	2,57 %	4,39 %	2,72 %
2016	3,90 %	3,02 %	4,88 %	2,94 %
2017	3,53 %	2,46 %	3,94 %	2,65 %
2018	3,43 %	2,44 %	3,90 %	2,44 %
2019	3,67 %	2,57 %	3,92 %	2,53 %

Fuente: Elaboración propia.

La situación en la educación superior no es mejor, pues las tasas de deserción se han mantenido cercanas al 10 % anual en la última década, lo que indica que más del 45 % de los estudiantes que iniciaron un programa técnico o profesional no terminan sus estudios. Esto es aún más grave desde el punto de vista de las trayectorias educativas, si se considera que en Colombia se matricula menos del 50 % de los jóvenes que culminan su bachillerato cada año en el país.

Si de 100 niños que inician primero de primaria solo concluyen el bachillerato 44, y de estos 22 inician un programa de educación superior y solo se gradúan 11, es evidente que no hemos logrado que el sistema educativo funcione para conseguir una mínima garantía del derecho fundamental. Tampoco, por supuesto, estamos logrando la consolidación de una sociedad productiva, ni los estándares requeridos para el ejercicio pleno de la participación política, ni la reducción de las grandes brechas sociales.

En todos los lugares donde el sistema de educación formal no funciona adecuadamente para satisfacer las expectativas de las comunidades, las familias y los estudiantes el riesgo de abandono escolar es muy alto. Quienes abandonan el sistema formal en cualquier momento de su trayectoria educativa se incorporan a las economías de la subsistencia. Y en esos ambientes se siguen otras trayectorias en el ámbito de los negocios y las tradiciones familiares, la economía informal, la migración y la ilegalidad.

⁴ Este indicador se define como el porcentaje de estudiantes que declaran haber repetido un grado al menos una vez en primaria o secundaria.

Perspectivas: lo que se está haciendo y lo que tendríamos que hacer

La comprensión del fenómeno educativo es cada vez más compleja, tanto por el avance de las ciencias que exploran los procesos evolutivos y cognitivos de los niños y los jóvenes, como por los rápidos cambios tecnológicos que modifican de manera notoria las formas de acceder a la información, las maneras de relacionarse, los modelos de trabajo y las modalidades de participación democrática. Los modelos de transmisión cultural que primaron durante siglos y dieron lugar al modelo vertical de las instituciones educativas ya no parecen responder de manera eficaz a las exigencias contemporáneas, y el ideal de homogenización que subyace en los abundantes programas curriculares estandarizados y secuenciados ya no responde a los nuevos paradigmas de valoración de la diversidad y comprensión del conocimiento como un proceso que no tiene un carácter lineal.

Estos grandes cambios en la sociedad han llevado a muchos países a iniciar profundas transformaciones pedagógicas, con todas las implicaciones que ellas tienen en la organización del sistema y su gestión. Se mencionan con frecuencia los casos de los países del Sudeste Asiático, los países nórdicos, Nueva Zelanda y los núcleos de innovación de diversos países desarrollados.

Un punto de coincidencia en todos estos casos está marcado por la estrecha vinculación entre la educación y la política. Es claro que todas estas grandes transformaciones están determinadas por un fuerte *propósito colectivo de progreso*, que se inscribe en el ideario político de las naciones y en los planes de sus gobernantes. Este es quizá el primer y más relevante factor de cambio, pues convertir la educación en el eje fundamental del desarrollo de un país, en tanto que de ella dependen sus capacidades científica, cultural, económica y democrática, es muy distinto a lo que plantea el discurso corriente que aboga por la mejora del servicio con una visión de corto plazo y basada en graduales (y escasas) inyecciones presupuestales. Un palpable ejemplo de lo que representa la educación como bien público y compromiso político de los Gobiernos es la respuesta que hubo frente al retorno a clases a raíz de la pandemia. Mientras algunos países de la Unión Europea tuvieron cerradas sus escuelas menos de 90 días, otros países de América Latina completaron 300 días (Martínez, 2021).

Darle prioridad a la educación como propósito político implica también incluir esa responsabilidad como prioridad en la gestión de las entidades territoriales, no solo como administradoras de recursos, sino como gestoras de iniciativas y responsables de los resultados. En países como Estados Unidos y la Unión Soviética de los años sesenta, así como en la China actual, Japón o India, la carrera espacial, la electrónica y la biotecnología han constituido propósitos de largo plazo que se explican por el avance educativo articulado con grandes inversiones públicas y privadas en tiempos que trascienden por mucho los períodos de gobierno.

Contar con científicos de alto nivel en determinados campos, y para ello identificar y cultivar talentos desde la infancia, no es el resultado de una discusión sobre el derecho individual a la educación, sino sobre el destino colectivo de las naciones. Esto se replica en los niveles locales cuando los municipios tienen propósitos colectivos de desarrollo que incluyen aprovechar sus recursos y

sus ventajas comparativas, y la participación de gente calificada. Nuestra tradición económica, que privilegia la economía extractiva, tiene una muy baja demanda de personal altamente calificado, y eso no cambiará a menos que se multiplique la creación de empresas productivas locales que generen empleo formal calificado.

Desde hace varias décadas el país viene haciendo un enorme esfuerzo por la formación avanzada. Muchos jóvenes han accedido a becas para hacer estudios de maestría y de doctorado, y el número de colombianos con esta calificación se ha multiplicado; pero se ha creído que eso automáticamente mejora la capacidad científica del país, y lo que muestra la realidad es que muchos, tal vez los mejores y en los campos más complejos, se han quedado en el extranjero porque Colombia no tiene dónde ocuparlos ni dispone de ecosistemas robustos para que puedan desarrollar sus capacidades. Es como si creyéramos que formar una amplia cohorte de astronautas fuera suficiente para ir al espacio.

Es importante continuar formando profesionales de alto nivel, así como continuar con el esfuerzo de abrir el acceso a la educación superior de buena calidad a jóvenes con grandes capacidades pertenecientes a familias con escasos recursos. Pero si no se consigue un mayor dinamismo en el mundo laboral formal, la trayectoria iniciada pierde sentido y la deserción trunca no solamente las esperanzas de esos jóvenes, sino las de muchos otros que deciden no emprender ese camino. Además, es necesario llevar los procesos de formación superior a los municipios más pequeños, porque sacar a los mejores jóvenes de sus lugares de origen para que vayan a las universidades en las ciudades principales genera un proceso continuo de empobrecimiento de las regiones, pues los más destacados no querrán regresar.

En el país ha habido experiencias muy exitosas de prácticas y pasantías solidarias de jóvenes universitarios en municipios pequeños, donde pueden contribuir eficazmente en procesos de planeación, gestión, salud, educación, etc., de acuerdo con su formación, a la vez que conocen las realidades del país y pueden generar propuestas valiosas de desarrollo, fortaleciendo el sentido de sus conocimientos y enriqueciendo los procesos sociales y económicos de las localidades. Muchos de ellos tal vez encuentren fuera de los grandes centros urbanos oportunidades de desempeño profesional que antes no habían contemplado. Fortalecer la solidaridad, el sentido social de la educación y el conocimiento, y el propósito altruista de integración nacional es un poderoso factor para incentivar las transformaciones educativas, que son un motor de la transformación del país.

Posiblemente el mayor desafío que enfrentan los países es la transformación pedagógica de las instituciones de educación básica y media a cargo del Estado; pero si esa transformación no se hace, es previsible que los resultados del aprendizaje y todo lo que representan para el desarrollo del país no se modifiquen significativamente, tal como ha ocurrido en la última década.

Es necesario reconocer que cada gobierno introduce cambios, normas y ajustes tendientes a mejorar el desempeño de los niños, las niñas y los jóvenes en la educación básica y media. Se han ampliado las coberturas, se han hecho inversiones importantes en infraestructura, se han modificado los modelos de evaluación, se ha comenzado a implementar la jornada completa, se

ha hecho un esfuerzo gigantesco en dinero y logística para fortalecer la alimentación escolar, se han fortalecido los procesos de formación avanzada de los maestros, se han mejorado los salarios y el régimen de escalafón... y se podría continuar con los esfuerzos en conectividad, gestión local y financiación. Pero los resultados del aprendizaje en las competencias que evalúan el Icfes o las pruebas internacionales que nos comparan con otros países no mejoran.

Esto significa que las intervenciones que se hacen desde el sector central (el Ministerio o las secretarías) sobre el proceso pedagógico tienen muy poco impacto. Las grandes brechas se mantienen entre el sector público y el privado; entre las zonas urbanas y las rurales; y entre las regiones más pobres y distantes y los departamentos más ricos. Sin embargo, cuando se examinan los datos a un nivel más detallado, se encuentran colegios que muestran resultados positivos destacados, aunque estén en las mismas regiones y en los mismos contextos donde los promedios son bajos. Lo mismo ocurre cuando se examinan indicadores como la repetición o la deserción. Y no siempre coinciden los buenos resultados con mejores instalaciones, mayores recursos o maestros con más altos niveles de formación académica. Aunque estos colegios no constituyen un gran porcentaje en el conjunto del país, son suficientemente numerosos para afirmar que las transformaciones pedagógicas efectivas ocurren en las instituciones y funcionan principalmente cuando son lideradas por un rector idóneo, capaz de articular un equipo de maestros que persiga de manera profesional un propósito colectivo. De nuevo adquiere una gran importancia el propósito, la convicción de que el colegio cumple un papel fundamental en la comunidad, del cual depende no solo el futuro de los niños, sino el respeto y la gratitud que los ciudadanos les tienen a los maestros.

Identificar, reconocer, estimular, expandir y acompañar estas transformaciones pedagógicas es un camino que el país debería recorrer con prontitud, diseñando modelos que amplíen la autonomía institucional, teniendo como base los resultados efectivos y verificables de los procesos exitosos. Se podrían generar incentivos para los equipos docentes, no solamente en dinero, sino la oportunidad de compartir su experiencia con otros y de recibir un reconocimiento público que les dé un valor profesional adicional ante la comunidad. Los cambios que se hacen en las instituciones suelen responder mejor a la población específica que se atiende y logran tener mayor duración en el tiempo que los que proceden de los niveles centrales, sometidos al vaivén de los cambios políticos y a las confrontaciones que surgen de medidas generales que suscitan resistencia política o gremial.

Desde luego, hay que tener en cuenta que el avance en las tecnologías de la información requiere procesos que trascienden la capacidad de las instituciones individuales, y en su introducción y su uso es fundamental el papel de los órganos de dirección del Estado. La inteligencia artificial –por mencionar apenas una herramienta que ya comienza a usarse en otros países– permite hacer un seguimiento individual de los niños y apoyarlos en sus procesos de aprendizaje. Su uso, sin embargo, requiere que los maestros y los directivos estén en capacidad de alimentar las bases de datos y hacer lectura y seguimiento de la información que se genera. Pero de nada sirve tener esta información si la institución educativa no tiene la capacidad ni los recursos para tomar decisiones que ayuden a resolver los problemas identificados.

Es claro, por ejemplo, que una sola maestra con treinta o treinta y cinco niños en primero de primaria muy difícilmente les puede prestar la atención requerida para que avancen satisfactoriamente en su proceso de aprendizaje de la lectura, si adicionalmente tiene que enseñarles matemáticas, ciencias, religión y sociales, y la jornada escolar efectiva no supera las cinco horas. Si acaso logra identificar que cinco o seis de sus estudiantes tienen algún problema de aprendizaje –que es muy frecuente–, no los puede atender de manera diferenciada ni cuenta con alguien que lo haga. Frente a esa situación, que es el caso corriente de la inmensa mayoría de los colegios del país, la decisión más usual es que esos niños repitan el año, o que avancen sin tener las competencias necesarias para el grado siguiente. Un buen colegio, con el apoyo de orientadores, tendría que poder identificar los problemas de aprendizaje, modificar el plan de estudios, reorganizar a los maestros, apoyar a la maestra, y todo ello con el propósito claro de conseguir el aprendizaje requerido para avanzar en la trayectoria educativa de manera sólida.

En el ámbito de cada colegio debe hacerse con los adolescentes, y a veces desde la primaria, un proceso de identificación y desarrollo de talentos, entendido como la búsqueda de una identidad de los niños. Para eso resulta muy útil fortalecer los programas locales, regionales y nacionales que estimulan el deporte, las artes, las ciencias, las habilidades comunicativas, etc. Esta es una forma de cultivar desde la infancia las vocaciones, que son los grandes propósitos personales y constituyen un aliciente para el esfuerzo individual y la construcción de identidades fuertes en relación con las trayectorias que niños y adolescentes pueden concebir. Desarrollar olimpíadas de matemáticas, congresos de investigación, festivales de artes, ferias de emprendimiento, etc., hace parte de la apuesta política que permite poner la educación en el centro de la construcción de un país capaz de construirse a partir de la gente. Es indispensable cultivar desde la primera infancia las más altas aspiraciones, de las cuales depende en buena medida la capacidad de sortear las dificultades individuales para alcanzar objetivos personales y colectivos.

Es evidente que pretender abarcar la complejidad de todos los factores que intervienen en los procesos educativos de un país es imposible, sobre todo si se tiene en cuenta que la educación hace parte de todas las facetas del desarrollo humano: economía, salud, ciencia, política, justicia, cultura... Ese es el sentido profundo del proverbio africano que dice que para educar a un niño se necesita toda una tribu.

En Colombia hacemos muchas cosas buenas para mejorar la educación de nuestros niños, niñas y jóvenes, pero somos conscientes de que no son suficientes. Muchas de ellas se tienen que seguir haciendo y fortaleciendo, pero también es necesario pensar en aquellas que siguen sin mostrar resultados. No podemos perder de vista que el objetivo no es hacer cosas, por buenas que parezcan, si no generan resultados; se requieren nuevas generaciones capaces de asumir retos, reducir la pobreza, desarrollar las regiones, fortalecer la democracia. Si nuestros niños de hoy no aprenden, no se empeñan en ser mejores, en luchar por el desarrollo de sus regiones, en ir tras las fronteras del conocimiento, de nada sirve aumentar el gasto en educación, crear muchas becas o construir colegios.

Es necesario ir mucho más allá y convocar a todos los sectores sociales para que se atrevan a dar pasos importantes que nos permitan superar las grandes brechas sociales, culturales y educativas que no permiten avanzar más rápido en la senda del desarrollo. Estamos frente a enormes desafíos ambientales, energéticos y tecnológicos, de los cuales depende el futuro inmediato. Una economía sana que compita en los mercados globales requiere un aparato productivo dinámico, generador de empleo formal, capaz de incorporar gente cada vez mejor calificada a nivel profesional. Es indispensable ampliar muy rápidamente la capacidad de generar ciencia y tecnología propias en campos tan diversos como la industria, la agricultura, la química, la informática y la biotecnología, pues de otro modo el país seguirá dependiendo en gran medida de la explotación de materias primas. Nuestra democracia requiere personas cada vez más preparadas y con mayores estándares éticos, para el ejercicio de los cargos públicos en todas las ramas del poder. Y se podría seguir haciendo una lista muy larga sobre las ventajas de contar con operarios técnicos calificados, empresarios con sentido profundo su responsabilidad social, líderes sociales bien formados, medios de comunicación independientes y de gran credibilidad...

Todo esto es posible cuando la educación está en el centro del proyecto político del país y todas las fuerzas sociales se empeñan no solamente en asignar los recursos necesarios para conseguir la equidad y la excelencia, sino en ejercer un efectivo control social sobre su calidad, el uso de los recursos y la eficacia de sus procesos. Las grandes transformaciones de los países que han seguido este camino en las últimas tres décadas nos invitan a seguir su ejemplo para ofrecer mejores oportunidades a las generaciones que hoy inician su trasegar en la vida.

Bibliografía

- Berglund, S. (2002). El deterioro de la educación pública en Estados Unidos y el papel del Gobierno federal. *Cuadernos del Cendes*, 50(50), 2443-2468.
- Ferrero, V. (S. F.). Una nación en riesgo. Las políticas educativas durante la era Reagan y sus antecedentes históricos y pedagógicos. Recuperado de <https://cutt.ly/0ARCbfe>.
- Geertz, G. (2003). *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
- Martínez, L. (2021). Rankings internacionales ubican a la Argentina entre los países que más tiempo tuvieron cerradas las escuelas desde el comienzo de la pandemia. *Chequeado*. Recuperado de <https://cutt.ly/jARMDaA>.
- Savater, F. (2004). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Unesco (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile: Unesco.
- Unicef (S. F.). Trayectorias educativas. Unicef trabaja para que los recorridos de las niñas, niños y adolescentes dentro del sistema educativo, sean continuos, completos y de calidad. *Unicef Colombia*. Recuperado de <https://cutt.ly/mARVNEj>.



Estudiantes en actividades lúdicas, Instituto Tecnológico. Escuela Normal Superior. Leticia (Amazonas)
Autor: Andrés Valenzuela

Empezar con y desde la primera infancia: una oportunidad para garantizar trayectorias educativas completas

Sara Victoria Alvarado

Directora de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Cinde.

Introducción

Son múltiples los acuerdos internacionales¹ que ratifican que la construcción de una sociedad equitativa requiere la creación de marcos de comprensión, enunciación y acción que permitan alcanzar un desarrollo humano y social para todos y todas. También existen diversas investigaciones en neurociencias, ciencias sociales, educativas y económicas que muestran cómo los primeros años de vida de la persona son clave en la construcción de su desarrollo humano y social, a nivel cognitivo-emo-tivo, relacional, comunicativo, social, ético, estético y político.

Estos acuerdos e investigaciones también son insistentes al afirmar que la superación de la pobreza, de la desigualdad y de las violencias que impiden la equidad social solo es posible si los Estados y sus sociedades son capaces de garantizar que la vivencia del desarrollo humano y social inicie desde el vientre de la madre. El acceso y la garantía tardíos de los derechos, oportunidades, capacidades y condiciones requeridos para que una persona alcance su máximo despliegue tienen efectos altamente nocivos a nivel personal y colectivo, costosos y difíciles de superar en las demás etapas de la vida.

¿Por qué los primeros años de vida de los niños y las niñas son irrecuperables para garantizar trayectorias educativas completas que contribuyan al desarrollo humano y social?

En Colombia se ha llevado a cabo un trabajo importante, desde la Constitución de 1991 hasta la actual Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia “De Cero a Siempre”, para reconocer y potenciar la educación inicial y la atención integral de la primera infancia como una prioridad de política pública. Este proceso de tres décadas ha dejado como uno de sus mayores aprendizajes la importancia de adoptar una perspectiva de educación basada en la equidad y la calidad que garantice la vivencia de trayectorias educativas completas, en las que los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes puedan desarrollar capacidades, aptitudes, conocimientos y prácticas que contribuyan al impulso de sus proyectos de vida personales y colectivos, y a la consolidación de su desarrollo humano.

¹ Conferencia Mundial de Educación para Todos de Jomtien (Unesco, 1990). Conclusiones del Foro Mundial de Educación de Dakar (Unesco, 2000). Objetivos de Desarrollo del Milenio (ONU, 2000) y Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2016). De estos últimos se destacan de manera puntual la erradicación de la pobreza (ODS 1), la reducción del hambre a cero (ODS 2), la salud y el bienestar (ODS 3), la educación de calidad (ODS 4) y la reducción de las desigualdades (ODS 10).

La vivencia de trayectorias educativas completas solo es posible con el compromiso del Estado y sus gobiernos, para diseñar, financiar, realizar, evaluar y sostener procesos y acciones situados, pertinentes, suficientes y articulados que garanticen la acogida, el bienestar y la permanencia de las niñas, los niños, los adolescentes y los jóvenes en establecimientos educativos de calidad. Sin embargo, estas trayectorias completas no serán efectivas y sostenibles en el tiempo si todos los niños y las niñas del país no logran iniciarlas a tiempo durante su primera infancia.

La Organización Mundial de la Salud (2007) considera que la primera infancia es la etapa de desarrollo más importante en todo el ciclo vital de un individuo, porque si se pierde la ventana de oportunidad que se presenta en los primeros años de vida de una persona, será cada vez más difícil, en términos de tiempo y recursos, que experimente un ciclo vital de éxito y prosperidad. En ese sentido, la Unicef (2017) ratificó que la vivencia de una primera infancia sin las garantías de vida digna, en relación con la salud, la educación, el afecto, el cuidado, la participación y la recreación, frena las posibilidades de supervivencia y desarrollo educativo, social y afectivo posteriores a nivel individual y colectivo.

Científicos como Arango y Nimnicht (1982), Fraser (2003) y Araújo (2015) han demostrado en sus investigaciones en neurociencias y desarrollo infantil que durante los primeros años de vida el cerebro humano tiene la mayor plasticidad conocida y se han establecido más del 90 % de las conexiones neuronales que permiten a un niño o una niña desplegar su potencial de aprendizaje, concentración, memoria, y su capacidad de planear, evaluar los hechos, tomar decisiones, resolver problemas, controlar sus impulsos, llegar a acuerdos y seguir las reglas pactadas, entre otras habilidades; es decir que en los primeros años de vida se construyen las bases para una vida escolar y ciudadana, presente y futura, con la cual es posible enfrentar la complejidad de los cambios del mundo global.

De igual manera, se sabe que la privación afectiva, la violencia psicológica y física en las familias o comunidades y la exposición constante a factores estresores y de riesgo social en la primera infancia limitan negativamente el neurodesarrollo de las personas (Lipina y Segretin, 2015). Además, durante los primeros años de la vida humana se construyen las bases posibles para vivir en democracia, en cuanto pueden adoptarse relaciones equitativas, basadas en el reconocimiento, el respeto, el poder distribuido, la capacidad de cooperación, la valoración de lo común, el reconocimiento de las diversidades y el desarrollo de la capacidad de cuidado y de hospitalidad (Alvarado *et al.*, 2018).

Por su parte, el premio nobel de economía Amartya Sen (2000) ha insistido en que hay una relación entre la pobreza de los países y la inversión que en ellos se hace en la primera infancia. Al respecto plantea que la única forma sostenible de romper el ciclo de la pobreza de las naciones es hacer una inversión comprometida con la atención y la educación integral y de calidad para los niños y las niñas durante los primeros seis años de vida.

En ese sentido, Heckman (2004) estima que esta inversión implica atender las necesidades de los niños y las niñas en términos de su salud, nutrición, educación y vivienda, y además garantizar las

condiciones de subsistencia y bienestar de sus familias, por el peso que las relaciones y el contexto tienen en su desarrollo. Además, es posible analizar las implicaciones del contexto en el desarrollo infantil, por lo que cabe señalar

la necesidad de instalar condiciones de igualdad de oportunidades independientemente de la situación social, cultural o el carácter étnico de los niños y niñas. Diversos estudios muestran los efectos positivos de invertir en primera infancia, involucrando una buena salud para la madre y el niño o la niña, una buena alimentación, buenas prácticas de crianza, apoyos sociales sólidos e interacciones estimulantes que vayan más allá de la familia (Dodge, 2003), máxime si esto se hace temprana, frecuente y eficazmente (Ludwing & Sawhill, 2006; Dickens, Sawhill, & Tebbs, 2006). (Alvarado, 2020, p. 85)

De acuerdo con lo anterior, la Misión Internacional de Sabios, en su informe final (2020), hizo un llamado a los Gobiernos, las empresas privadas, la academia y la sociedad civil para que reconozcan que la inversión en la primera infancia representa la piedra angular del desarrollo humano y social sustentable y equitativo del país, en cuanto permite asegurar las condiciones para garantizar trayectorias educativas completas, estimular la construcción de relaciones de igualdad y equidad entre los géneros, facilitar la cohesión y la reconstrucción del tejido social, fomentar la capacidad de participación y la creación ciudadana, y con todo ello, reducir el costo de los programas de atención posteriores.

La inversión en la primera infancia implica trabajar de forma articulada en educación, salud, vivienda, alimentación, recreación y participación en todos los niveles del ciclo de vida de una persona, ya que los logros alcanzados en la primera infancia no serían efectivos y sostenibles en el tiempo si no existiera una continuidad en el acceso a los derechos, las oportunidades, las capacidades y las condiciones a través de políticas y programas que atiendan el desarrollo humano posterior de los niños y las niñas, y de los y las adolescentes (Alvarado, 2020).

Velar por el derecho de los niños y las niñas a iniciar la vida con educación y atención integral de calidad es asegurar la formación de seres humanos capaces de hacer una contribución positiva a su familia, su comunidad y su país. En ese sentido, la universalización de la educación integral y de calidad para la primera infancia es una prioridad para el país (Misión Internacional de Sabios, 2020).

Algunos retos de la atención integral a la primera infancia como base para garantizar trayectorias educativas completas en Colombia

Son dos los retos mínimos a enfrentar. El primero es la ampliación de la comprensión en torno a la primera infancia, sus agentes relacionales y sus procesos de cuidado, atención integral y educación desde una postura más amplia, compleja e interdisciplinaria del desarrollo humano, que ayude a superar las inequidades. Esta otra visión del desarrollo humano considera que

debe orientarse fundamentalmente a fortalecer la capacidad de agencia de los niños, niñas y adolescentes, de sus adultos significativos y de las comunidades e instituciones en las que habitan ellas y ellos. Por esto, el desarrollo humano de los niños, niñas y adolescentes supone, desde la gestación, además de las necesidades básicas satisfechas, nutrición saludable y suficiente, atención en salud adecuada y ambientes que propicien el desarrollo neurocognitivo para el despliegue de su máximo potencial, procesos de socialización política que posibiliten el fortalecimiento permanente de la capacidad de agencia para comprender el mundo, recrearlo y transformarlo en la dirección de las aspiraciones compartidas por los colectivos a los que pertenecen. (Alvarado, 2020, p. 79)

Para alcanzar este desarrollo humano es impostergable que la ciencia y la innovación asuman una postura de articulación de las ciencias básicas y de la salud con las ciencias sociales y las ciencias de la educación, con una mirada compleja que les permita comprender a cabalidad los aportes de las neurociencias y traducirlos en propuestas de atención integral y de educación para los niños, las niñas y sus familias.

Y esta necesaria interdisciplinariedad tiene que articularse en prácticas de investigación y de diálogos interculturales con los saberes locales, reconociendo su valor y su legitimidad. Se trata de reconocer a las comunidades no como lugares de aplicación del conocimiento, sino como lugares de cocreación y de interlocución. Es solo con las comunidades que se podrían valorar de manera rigurosa los impactos que las distintas intervenciones tienen en la vida y en el desarrollo de los niños y las niñas. Es decir, que la interdisciplinariedad sería totalmente insuficiente si al mismo tiempo no se diera la verdadera democratización del conocimiento, en la que los saberes de la academia y los saberes sociales configuran comprensiones complejas de los fenómenos y posibilitan la generación de innovaciones sociales realmente pertinentes en las regiones. Lo anterior requiere un nuevo concepto sobre la innovación, dejar de entenderla como un campo de aplicación del conocimiento científico, para entenderla como una construcción colectiva en un diálogo de saberes.

Esta nueva manera de comprender el desarrollo humano muestra la necesidad de contar con una atención integral para los niños y las niñas desde antes de su nacimiento. Esto requiere superar la creciente fragmentación de las ciencias y las disciplinas, pues la integralidad exige explicaciones, comprensiones e intervenciones, desde la interdisciplinariedad en algunos casos y desde la transdisciplinariedad, según las miradas emergentes, que reconocen además los saberes sociales acumulados en la vida y la cultura de las comunidades locales. En ese sentido, el campo de la atención integral a la primera infancia requiere sin duda del saber de las ciencias, pero este a su vez está siendo impactado por el reconocimiento de saberes locales, de prácticas culturales, de intervenciones intersectoriales que se tejen en lo local, un impacto transformador que el país debe contribuir a potenciar.

Esta dinámica también se da en el marco de las políticas públicas, ya que la atención integral a la niñez desde la primera infancia requiere de articulaciones complejas entre políticas específicas poblacionales y políticas generales sectoriales, por una parte; entre políticas generales de diferentes

sectores (vivienda, infraestructura de servicios, empleo, distribución del ingreso, medioambiente, etc.); y entre políticas nacionales, subnacionales y apropiaciones locales. La atención integral ha retado de esta manera la forma tradicional de construir y operar las políticas públicas para poder avanzar hacia la integralidad a partir de prácticas articuladas necesarias.

Igualmente, las dinámicas sociales de atención integral a la primera infancia y las políticas expresadas en la estrategia “De Cero a Siempre” han afectado y planteado retos de carácter metodológico importantes a las maneras tradicionales de medir el desarrollo humano en los diagnósticos, monitoreos y evaluaciones, en las intervenciones o programas, y han propuesto desafíos frente a las prácticas instaladas en la academia y la investigación, que fracturan la capacidad de realizar análisis cuantitativos y cualitativos, que no pueden abordarse de manera independiente.

Y el segundo reto es la implementación de estrategias intersectoriales e interdisciplinarias claras de trabajo con las familias y las comunidades, que, por un lado, tengan una perspectiva situada que contemple, valore y potencie sus diversidades en lo que se refiere al curso de vida y generación, al contexto, al género, la etnia y la cultura, y por otro lado, aborden las necesarias transiciones y continuidades de esta perspectiva en la integralidad que debería caracterizar el trabajo en los distintos niveles del sistema educativo, durante toda la formación escolar de la persona, para que lo logrado en estos primeros cinco años de vida continúe fortaleciéndose y desarrollándose. Estas estrategias pueden tener o no un carácter institucional, dependiendo de las características y las posibilidades de los contextos locales.

Una propuesta para la primera infancia: ¡derecho a comenzar al derecho!

Las trayectorias educativas completas representan la garantía de un proceso de educación y atención integral, no solo durante la primera infancia, sino a lo largo de la infancia, la adolescencia y la juventud, a partir de esquemas de atención capaces de reconocer las particularidades individuales de los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes, y también de sus contextos y territorios. Para lograrlas es necesario impulsar y articular el trabajo intersectorial, interdisciplinar y colaborativo en los territorios, con el fin de aunar los esfuerzos de los diferentes actores y sectores que permitan identificar participativamente las fortalezas y los factores de riesgo que afectan la garantía de las trayectorias educativas completas en los territorios, y diseñar y operar estrategias y programas capaces de generar transformaciones en la atención educativa, que convoquen e incluyan protagónicamente a las familias y a las comunidades en torno a la promoción del desarrollo y el aprendizaje como propósitos esenciales de la educación.

Ahora bien, en el marco de la Misión Internacional de Sabios (2020), en el Foco de Ciencias Sociales y Desarrollo Humano con Equidad, algunos de los problemas centrales que se abordaron fueron la atención y la educación integrales de la primera infancia. Como fruto del trabajo colectivo e interdisciplinario se construyó una estrategia para asegurar que los niños y las niñas puedan alcanzar su desarrollo humano a partir de una atención y una educación integrales y de calidad.

Esta estrategia se denomina “Centros de investigación, educación y desarrollo familiar y comunitario”. Se trata de *espacios de articulación* de actores, sectores y experiencias múltiples de educación con atención integral a la primera infancia en el nivel local, con un fuerte liderazgo de los maestros, en interacción con las normales, las universidades, los grupos de investigación, el Gobierno local, las instituciones educativas de la región, la familia, la comunidad, los agentes educativos, las madres comunitarias, los empresarios y los operadores de los hoy llamados programas de atención integral a la primera infancia del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (entidades del Estado, organizaciones no gubernamentales -ONG- y cajas de compensación familiar), en sus múltiples modalidades: *institucional* (centros de desarrollo infantil, hogares infantiles, hogares empresariales, hogares múltiples, jardines sociales, preescolar integral y desarrollo infantil en lugares de reclusión); *familiar* (desarrollo infantil en medio familiar -DIMF- y hogares comunitarios de Bienestar-Fami); *propia e intercultural* (encuentro con el entorno en prácticas tradicionales, encuentro en el hogar y encuentro para madres gestantes); y *comunitaria* (atención directa en familia o comunidad). Estos centros deberían estar ubicados en cada cabecera municipal del país (y podrían implementarse de manera escalonada), como instancia de articulación del Gobierno local en sus distintos sectores, la comunidad organizada o no, el sector productivo de la zona, el sistema regional de ciencia y tecnología, y la academia, cuya incidencia llega al entorno local. Los centros de investigación, educación y desarrollo familiar y comunitario tendrán que estar organizados como un *sistema de gestión de conocimiento*, con cuatro momentos o componentes.

Primer componente: producción de conocimiento socialmente pertinente sobre la primera infancia

En estos centros se tiene que desarrollar la *investigación* en torno a los actores, los procesos educativos con atención integral y los diversos ambientes educativos del territorio (características económicas, sociales y culturales de los contextos, situación de las familias del municipio y su relacionamiento con el contexto; expectativas de las familias y prácticas culturales propias frente a la crianza y la educación; características de los niños y las niñas, de sus procesos de desarrollo humano y de las maneras de hacerles seguimiento en la vida cotidiana de las familias y las instituciones; características y situación de los y las jóvenes, sus necesidades y sus potencialidades; características y situación de las mujeres, de las condiciones del maternar y el paternar en su contexto; maneras como se instalan en los territorios las prácticas de afectación negativa del medioambiente, del conflicto, de la exclusión y la discriminación de género y de etnia, y maneras de revertir estas condiciones; tipo de experiencias exitosas e impacto de las intervenciones, niveles de apropiación e impacto de las políticas y la capacidad para orientar y crear acciones, propuestas y transformaciones que rompan las inequidades y exclusiones; necesidades institucionales del Estado y la sociedad civil para un servicio de calidad, etc.).

La investigación deberá ser desarrollada por los propios educadores (docentes de los colegios del municipio, agentes educativos de los centros de desarrollo infantil, profesionales de las institu-

ciones u organizaciones que operan los servicios directos con los niños y las niñas), con el apoyo y en relación con los grupos de investigación de las universidades y los centros de investigación de la región, para garantizar la calidad de estos procesos, con un rol importante de los doctorados de la región, cuyo foco de trabajo y producción de conocimiento ayude a la comprensión de la integralidad en los procesos de educación con atención integral a la primera infancia: educación, psicología, salud, cultura y otros; con participación de los actores locales (jóvenes líderes con más alto nivel educativo y potencial de aprendizaje), y en el marco de convocatorias nacionales del Ministerio de Ciencia y Tecnología, que respondan a agendas concertadas con las regiones.

Segundo componente: innovaciones transformativas e interculturales en el territorio

Se trata del desarrollo de *innovaciones transformativas* a través de procesos de *trabajo directo en el territorio* con los niños y las niñas, sus familias, la comunidad y sus agentes relacionales, de formas institucionalizadas o no institucionalizadas, cuyas estrategias retomen directamente los resultados de la investigación producida y los indicadores nacionales de desarrollo que generen los grupos de investigación. Incluyen laboratorios que en el marco de modalidades diversas y flexibles, con un fuerte anclaje en la familia y la comunidad, estén centrados en proponer, validar y desarrollar alternativas de cuidado, atención y educación de los distintos actores sociales, con un foco especial en la primera infancia, dirigidos intencionalmente a enfrentar y revertir las múltiples inequidades que están fuertemente instaladas en la cultura.

Estos procesos pueden fungir a la vez como núcleos intersectoriales e interdisciplinarios de formación y trabajo de nuevos investigadores, y como espacios que alimenten la producción de conocimiento en diferentes niveles y posibiliten abordajes integrales y articulados, dentro de modelos participativos que desarrollen capacidades en los investigadores, las familias y las comunidades académicas y locales. Las innovaciones transformativas deben tener una base importante en la teoría que aporta la academia, pero desarrollarse con base en los saberes y las experiencias locales, y en respuesta a las necesidades del contexto. Resulta muy importante la experimentación, como base de la creación y la innovación que transforma. En esta tarea pueden ayudar los estudiantes de las universidades, que podrían hacer sus prácticas en el territorio.

Tercer componente: circulación del conocimiento y saberes en las redes de educadores

Los centros tendrán que impulsar y articular procesos de *circulación* de aprendizajes y conocimientos, derivados de las investigaciones y los procesos de trabajo directo, así como de cartografías permanentes que recojan las prácticas y los saberes locales, en diálogo con el saber construido conjuntamente. Estos procesos de circulación implican la publicación y la escritura con las comunidades, en formatos útiles y pertinentes, que se conviertan en material pedagógico que pueda ser usado en los procesos de formación, institucionalizados o no; la creación y la consolidación de

redes de conocimiento y acción entre actores de la comunidad y entre comunidades cercanas; y el uso de las tecnologías para mejorar los procesos de comunicación y de acceso al conocimiento y a la información, a la vez que se puede compartir el conocimiento construido. En ese sentido se podrían articular estrategias derivadas del trabajo en casas de la cultura, medios de comunicación nacionales y locales, etc.

Los maestros y los agentes educativos articulados con otros sectores y actores podrán estar asociados en *redes de educadores* que les permitan compartir saberes, cualificar sus propias prácticas y ayudar a recuperar el valor trascendental del maestro como figura cultural en las comunidades. Estos maestros y agentes educativos nutrirán el *observatorio* nacional de primera infancia, del que hablaremos más adelante, con representación efectiva en los territorios, desde su experiencia, y desarrollarán anualmente un *foro* regional para socializar sus aprendizajes y el resultado de sus investigaciones, de manera paralela con el foro nacional que presentaremos a continuación. Los maestros desarrollarán así la cultura de la publicación y la confrontación de sus producciones.

Cuarto componente: formación de educadores (maestros y agentes educativos)

Los centros tendrán que implementar procesos de *formación* situada de actores sociales (gestantes, madres, padres, hermanos jóvenes y abuelos), educadores, agentes educativos, madres comunitarias, jóvenes líderes, funcionarios de los Gobiernos locales, miembros de ONG y de organizaciones locales comunitarias, operadores de las diversas modalidades de educación y atención a la primera infancia (Estado, ONG, cajas de compensación), a través de procesos formales y no formales de distintos niveles del sistema educativo. Aquí cabrían estrategias derivadas de las universidades en forma de regionalización o de actividades de proyección. Y podrían articularse estrategias de trabajo que incluirían desde lo no formal, como cursos, talleres, diplomados, etc., hasta los niveles más elevados de la formalidad. No se trataría de crear programas nuevos, aunque podrían crearse de ser necesario, sino de articular la oferta alrededor de las necesidades de las familias, las comunidades y los municipios.

Algo fundamental en un centro de esta naturaleza es el auténtico diálogo intercultural, para lo que habría que generar espacios de aprendizaje a partir del saber social compartido, en una especie de escuelas itinerantes de saberes, en las que son las propias comunidades las que forman a otras. La formación sería un factor de cohesión que ayudaría a nutrir y agenciar los procesos de producción de conocimiento, trabajo y circulación, y debería tener como su eje a los maestros, quienes se constituirán, desde los procesos de formación de ellos mismos, liderados por las normales o por las facultades de educación de su región, en formadores de los agentes educativos, las madres comunitarias, las familias y la comunidad.

Los maestros, los agentes educativos y los demás actores involucrados en la educación con atención integral a la primera infancia, en servicio, participarán en procesos de formación continua. Esta formación será aportada por las propias redes de maestros de la región. Los maestros tendrán

su espacio propio de formación en las normales y en las universidades de la región, que obrarán de manera autónoma, de acuerdo con los lineamientos que se articulan en un instituto nacional, a partir de los diálogos interregionales, en procesos de amplia participación y movilización de las redes. Los doctorados de la región y los grupos de investigación de las universidades harán investigación con los maestros, de manera articulada con los propios procesos de formación.

Bibliografía

Alvarado, S. V. (2020). El derecho a comenzar al derecho: El desafío de las ciencias sociales en la construcción de desarrollo humano con equidad desde la primera infancia. En *Equidad, educación y desarrollo: propuestas del foco de ciencias sociales y desarrollo humano con equidad*, pp. 73-121. Bogotá: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Recuperado de <https://cutt.ly/dAk6rqy>.

Alvarado, S. V., Ospina, M. C., Patiño, J. A., y Arroyo, A. (2018). *Contexto de conflicto armado colombiano desde las voces de la primera infancia, la niñez y las familias en condición de desplazamiento*. Buenos Aires: Clacso.

Arango, M., y Nimnicht, G. (1982). *Implementación de programas alternativos para el sano desarrollo de los niños pequeños. Un desafío para el desarrollo económico y social*. Medellín: Cinde.

Araújo, M. C., Ardanaz, M., Armendáriz, E., Behrman, J. R., Berlinski, S., Cristia, J. P., y Bóo, F. L. (2015). *Los primeros años: el bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. Washington: Banco Internacional de Desarrollo.

Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (2017). *La violencia en la primera infancia. Marco regional de UNICEF para América Latina y el Caribe*. Recuperado de <https://cutt.ly/gAk6iwE>.

Heckman, J. (2004). *Invest in the very young*. Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development.

Lipina, S. J., y Segretin, M. S. (2015). *Strengthsand weakness of neuroscientific investigationsof childhood poverty: Future directions*. Recuperado de <https://cutt.ly/KAk6fd3>.

Mustard, F. (2003). *¿Qué es el desarrollo infantil? Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década*. Cambridge: Center of the Developing Child at Harvard University.

Organización Mundial de la Salud - OMS (2007). *Desarrollo de la primera infancia: un potente equalizador*. Recuperado de <https://cutt.ly/mAk6jvq>.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD (2016). *Objetivos del desarrollo sostenible, Colombia. Herramientas de aproximación al contexto local*. Bogotá: PNUD.

Sen, A. K. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.

Unesco. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. Jomtien: Unesco.

Unesco (2000). *Foro mundial sobre educación*. Dakar: Unesco.

Vicepresidencia de la República de Colombia (2020). *Hacia una sociedad del conocimiento: Reflexiones y propuestas*. Bogotá: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Recuperado de <https://cutt.ly/iAk6zR7>.



Estudiantes y docente, Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central. Bogotá (Cundinamarca)
Autor: Sebastián Cárdenas

Trayectorias completas, continuas y de calidad desde la primera infancia



Completas

2 millones de niños y niñas menores de 6 años con educación inicial en el marco de la **atención integral: 500 mil** en establecimientos educativos oficiales y **1.5 millones** en servicios de educación inicial del ICBF.

Ingreso efectivo del **90 %** de las niñas y niños atendidos por el ICBF y **Prosperidad Social** en el grado transición.

Diseño e **implementación** de un modelo de **educación inicial** para la **ruralidad**.

Sedes oficiales dotadas con material pedagógico para promover las **experiencias de juego, las expresiones artísticas, la literatura y la exploración del medio**, que benefician a **349.000** niñas y niños de preescolar.

Instalación de **230 salas de lectura** para la primera infancia en los **establecimientos oficiales**.



Continuas

Participación de más de **14.000 maestras y maestros** de preescolar en procesos de **fortalecimiento pedagógico**.

Consolidación de la **línea pedagógica** en educación inicial en el Programa **Todos a Aprender** (PTA).

Implementación del Modelo de **Medición de la Calidad** en la educación inicial en el grado transición.

Diseño, **puesta en marcha** y consolidación de la Estrategia **Alianza Familia-Escuela**.

De calidad

Fortalecimiento del **Sistema de Seguimiento al Desarrollo Integral** de la Primera Infancia (SSDIPI).

Más de **6.800 prestadores** privados de educación inicial identificados en el **Registro Único de Prestadores de Educación** Inicial (RUPEI).

Fortalecimiento del Modelo de **Gestión de la Educación Inicial** (MGEI) en las 96 **Entidades Territoriales** Certificadas en Educación.



Los grandes retos han fortalecido el trabajo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar¹

Lina María Arbeláez Arbeláez
Directora general ICBF.

Contar con aliados como el Ministerio de Educación Nacional le ha servido al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) para alcanzar objetivos a favor de la niñez en el marco de la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera infancia (CIPI), así como trabajar por la juventud colombiana, aún en medio de un entorno retador, como la pandemia del covid-19.

El ICBF ha implementado programas, estrategias y servicios para brindar atención integral a los niños y las niñas a lo largo de su trayectoria de vida. El reto ha sido aún mayor durante los últimos años, por la presencia del covid-19. Un aliado de peso en el logro de esos objetivos fue el Ministerio de Educación Nacional.

Invertir en la educación inicial es una de las estrategias de política pública más rentables (eficiente y eficaz) que puede implementar una sociedad para su crecimiento social y económico. James Heckman, ganador del Premio Nobel de Economía en el año 2000, estimó que la tasa de retorno anual de esta inversión es de 7 % a 10 %, debido a que reduce costos futuros asociados con la educación compensatoria, la salud y los gastos del sistema de justicia penal. En ese sentido, el futuro social y económico de un país depende, en gran medida, de la provisión de servicios de educación inicial pertinentes y de calidad, y del fortalecimiento de una fuerza laboral altamente educada y capacitada para la atención a la primera infancia.

El ICBF es consciente de que los primeros cinco años de vida de un ser humano son fundamentales para el desarrollo. Durante esta etapa de la vida se generan conexiones tempranas que son la base de la neuroplasticidad, encargada de las capacidades de aprender y adaptarse a los cambios; además, el desarrollo cerebral es más rápido que en cualquier otro período de la vida y se generan entre 700 y 1.000 conexiones neuronales nuevas por segundo.

Precisamente con el deseo de proteger y promover el desarrollo de los niños y las niñas, el ICBF presentó estos avances en los últimos años:

- Un mejoramiento sostenido de la cobertura en educación inicial a través de los servicios del propio ICBF y en articulación con el Ministerio de Educación Nacional.
- De acuerdo con las metas estipuladas en el Plan Nacional de Desarrollo Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad, el ICBF ha contribuido con la meta de 2 millones de niñas y niños atendidos

¹ Entrevista realizada por Nathalia Franco Pérez, editora académica de la publicación, el 15 de marzo del 2022; transcrita y convertida en texto narrativo por Juan Carlos Luján y Felipe Sosa, periodistas.

en educación inicial, en el marco de la atención integral, con la atención de 1.500.000 niños y niñas en servicios de educación inicial, para lo cual han invertido \$4,2 billones (valor total de la inversión para la vigencia 2022).

- El mejoramiento de la calidad de los servicios con pertinencia, especialmente en las zonas rurales y los municipios que hacen parte de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET).

Con el fin de proteger los recursos que garantizan la atención de calidad a la primera infancia, creamos BETTO (bienestar, eficiencia, transparencia, tecnología y oportunidad), una herramienta tecnológica que utiliza inteligencia artificial y analítica de datos para focalizar potenciales niñas y niños de primera infancia en condiciones de vulnerabilidad y que no acceden a los servicios de educación inicial, y fortalecer los procesos de evaluación y selección de operadores de primera infancia con los más altos estándares de calidad.

Con BETTO, el ICBF logró la microfocalización de más de 217.000 niños y niñas en condición de vulnerabilidad y de zonas rurales y rurales dispersas, y que nunca habían recibido servicios de educación inicial del ICBF.

- Con corte al 31 de diciembre del 2021, el ICBF atendió a más de 700.000 niñas, niños y mujeres gestantes en zonas rurales del país, con todos sus servicios de atención inicial. De este universo, más de 200.000 personas son de los 170 municipios PDET, lo que equivale al 28 % de la atención total rural del país, con una inversión de \$415.471 millones.
- El ICBF diseñó, junto con el Ministerio de Educación Nacional y la Consejería Presidencial para la Niñez y la Adolescencia, un nuevo servicio de educación inicial para zonas rurales y rurales dispersas, con el que busca llegar a zonas con un déficit total de los servicios sociales de Estado.
- Se ha avanzado en el escalamiento progresivo del servicio y se ha logrado llegar a las zonas rurales dispersas de más de 26 municipios PDET, con una cobertura total de 11.660 niños y niñas.
- El ICBF realizó un esfuerzo importante por fortalecer el talento humano de los servicios de educación inicial.

En este Gobierno se planteó la meta de fortalecer la formación y la cualificación de 64.000 agentes educativos y madres comunitarias que hacen parte de los servicios para la atención de la primera infancia. A la fecha, 42.000 agentes educativos, madres y padres comunitarios han participado en diferentes procesos de formación y cualificación, para lo que se han invertido más de \$70.000 millones.

Desde la labor del ICBF se identifican los siguientes desafíos principales para el futuro más cercano:

- Alcanzar cobertura universal en educación inicial para cerrar las brechas entre lo urbano y lo rural.
- Mitigar los posibles efectos de corto y mediano plazo de la pandemia en las niñas y los niños, así como los efectos relacionados con la salud mental y el bienestar emocional.
- Estructurar estrategias de financiación innovadoras en los servicios de primera infancia, orientadas a promover resultados en el desarrollo infantil y garantizar así una atención con calidad.

Atención durante la pandemia

Los años 2020 y 2021 implicaron tal vez el mayor reto de la historia colombiana de las últimas décadas: enfrentar la presencia y las consecuencias del covid-19. El balance del ICBF en relación con ese reto ha sido muy positivo. Logró garantizar el derecho impostergable a la educación inicial, al mantener una atención ininterrumpida a más de 1,7 millones de niñas y niños en todos los servicios de primera infancia, con las estrategias de Mis Manos te Enseñan, la garantía de la seguridad alimentaria y el retorno seguro a la presencialidad.

- Mis Manos te Enseñan: Es un modelo pedagógico de atención remota que garantizó la continuidad y el acompañamiento en los procesos de desarrollo de las niñas y los niños de la primera infancia. Con este programa se obtuvieron grandes logros:
 - Asegurar que 1,7 millones de niñas, niños y mujeres gestantes continuaran siendo atendidos de manera ininterrumpida durante todo el 2020 y todo el 2021, a pesar del cierre presencial de los servicios de educación inicial del ICBF. Se realizaron más de 123 millones de acompañamientos pedagógicos y seguimiento al estado de salud, y se entregaron más de 5 millones de kits pedagógicos para garantizar esta atención.
 - El programa fue reconocido por organizaciones internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial, y por instituciones académicas, como la Universidad de Harvard. Fue destacado como uno de los casos de estudio de referencia en el mundo sobre la continuidad de la educación inicial (de 0 a 5 años) durante la pandemia del covid-19.
- Seguridad alimentaria: Se entregaron más de 32 millones de canastas nutricionales para la seguridad alimentaria de la primera infancia, las mujeres gestantes y lactantes, con una inversión de más de \$2,8 billones, gracias a la flexibilización de los servicios para hacer frente a la pandemia del covid-19.
- Retorno seguro a la atención presencial: Desde finales del 2020 diseñamos una estrategia para que los 1,7 millones de niñas y niños retornaran gradualmente a la presencialidad. Esto incluyó la implementación de once Pilotos de Atención Presencial Excepcional (PAPE), evaluados por Unicef. Así mismo, en el primer semestre del 2021 se implementó el esquema de alternancia en el país, y a partir del segundo semestre inició la apertura a todas las unidades de servicio.

Trabajo conjunto con el Ministerio de Educación

El ICBF siempre ha mantenido una relación muy cercana con el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de alcanzar la atención integral de los niños y las niñas. Esto se hace, además, en conjunto con otras entidades que conforman la Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia (CIPI). Así, en el 2022 trabaja para que la totalidad de las unidades del servicio se encuentren abiertas, para que todas las niñas y los niños vinculados a los servicios de primera infancia tengan atención presencial.

Al 23 de febrero del 2022, el total de unidades de servicio (UDS) abiertas en todo el país es de 60.316, con un avance del 86 %. Con este mismo corte se cuenta con 1.396.704 usuarios en la presencialidad. Otro trabajo conjunto del 2021 fue la estructuración de un plan de vacunación para niñas y niños mayores de 3 años. Lo anterior indica que la labor va por un excelente camino y todos los esfuerzos están concentrados en el retorno seguro a la atención presencial.

El trabajo con el Ministerio de Educación Nacional se ha enfocado en cuatro líneas de trabajo principalmente:

- **Construcción de referentes y orientaciones técnicas:** En los últimos años el trabajo intersectorial se ha concentrado en el diseño de servicios de educación inicial para zonas rurales, coordinar lineamientos técnicos para la atención durante la pandemia, la actualización de las condiciones de calidad para la modalidad familiar, y la medición de la calidad y el seguimiento al desarrollo.
- **Desarrollo de capacidades del talento humano:** En colaboración con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Consejería Presidencial para la Niñez y la Adolescencia y el Ministerio de Educación Nacional, se ha diseñado e implementado el proyecto Conectar para Educar, que incluye los siguientes componentes:
 - Una estrategia multimodal para potenciar las capacidades de los agentes educativos y las madres comunitarias en zonas con baja conectividad.
 - Una solución tecnológica para la cualificación y el desarrollo de capacidades del talento humano de educación inicial, tanto del ICBF como del sector educativo.
- **Seguimiento al tránsito de las niñas y niños al grado transición:** Con las Secretarías de Educación certificadas y demás organizaciones territoriales se gestionaron acciones articuladas que han hecho posible el tránsito de los servicios de educación inicial del ICBF hacia el grado transición de los establecimientos educativos.

Además, en el 2020, en el marco de la Mesa de Trayectorias Educativas de la Comisión Intersectorial de Primera Infancia (CIPI), se desarrolló un modelo predictivo del tránsito de los servicios de educación inicial del icbf al sistema educativo, con el fin de identificar a las niñas y los niños con riesgo creciente de no transitar de acuerdo con sus condiciones y situaciones particulares.

- **Seguimiento niño a niño a través del Sistema de Seguimiento al Desarrollo Integral de la Primera Infancia (SSDIPI):** Se ha trabajado por mantener la calidad de los datos en los reportes de las atenciones priorizadas para promover el desarrollo integral y así tener un sistema más robusto que permita hacer seguimiento al estado de cada niña y niño de primera infancia del país.

Consolidaciones y retos

De este trabajo conjunto quedan enseñanzas y experiencias que deben servir para proyectar nuevas acciones o reforzar y consolidar las que han generado resultados positivos. En este caso, los retos que han surgido son los siguientes:

- Continuar la apuesta por recuperar la confianza de la ciudadanía en las instituciones públicas, bajo los principios de transparencia y objetividad, cumpliendo con los más altos estándares de calidad en la entrega de los servicios dirigidos a la atención integral de los niños y las niñas de nuestro país.
- Continuar trabajando en el cierre de las brechas existentes de desigualdad urbana-rural a través de la adecuación de la oferta de educación inicial, para responder con calidad y pertinencia a las necesidades y las demandas de las niñas y los niños, especialmente en las zonas rurales y los municipios PDET.
- Diseñar mecanismos de financiamiento innovadores, que permitan impulsar el desarrollo integral de los niños y niñas, con el fin de garantizar que las niñas y niños cumplan con el ejercicio de sus derechos.
- Fortalecer la valoración y seguimiento al desarrollo de las niñas y niños, de manera que permita orientar un proceso de mejora continua en la calidad de los servicios.
- Generar soluciones innovadoras y pertinentes para fortalecer y apoyar procesos de educación inicial en el marco de la atención integral en la ruralidad y zonas sin atención.
- Consolidar la participación ciudadana y el control social en el mejoramiento de la calidad del servicio y la transparencia en la asignación de recursos para la educación inicial.
- Fortalecer las redes de protección de las niñas y los niños en el espacio público y comunitario, en favor de la garantía y la protección de sus derechos.

Recuadro 2.1 Pacto Colombia por las Juventudes

Desde el 7 de agosto del 2018, día de la posesión de este Gobierno, se han entendido los desafíos y las oportunidades que presenta la cuarta revolución industrial, y también los cambios de paradigmas, debido a la rapidez de las transformaciones digitales y el fenómeno del cambio climático. En ese sentido, se priorizó en el Plan Nacional de Desarrollo una intervención integral para la juventud.

En el 2019 y el 2021, diversas coyunturas dieron lugar a un movimiento social que tiene el propósito concreto de hacer que la ciudadanía sea escuchada. Esta movilización y este liderazgo fueron reconocidos por el Gobierno nacional, y se inició un diálogo sin precedentes que confluyó en la firma del Pacto Colombia con las Juventudes.

Este Pacto es un proceso de participación que se articula con el marco institucional del Sistema Nacional de Juventud. Sus objetivos fueron identificar los desafíos que plantea territorialmente la ciudadanía juvenil y buscar soluciones por medio de un mecanismo de gestión, seguimiento e incidencia territorial. Esto como guía para el desarrollo de un plan unificado de trabajo y de políticas de juventud que garanticen el goce efectivo de los derechos.

El Pacto Colombia con las Juventudes es una apuesta por generar diálogo e interlocución entre el Gobierno nacional, los Gobiernos locales, la academia, el sector privado, las juventudes y demás actores de la sociedad civil, para construir propuestas, así como para consolidar acuerdos que permitan avanzar hacia un país más justo, equitativo y garante de los derechos.

Los resultados más destacables de esta labor son los siguientes:

- Se realizaron 502 mesas de escucha activa en los 32 departamentos del país. Participaron 15.145 jóvenes. Estos escenarios permitieron identificar necesidades y retos en materia de educación, empleo, salud y bienestar, equidad, participación ciudadana e institucionalidad democrática.
- Se identificaron 1.157 acciones, de las cuales 329 son priorizadas a corto plazo, 274 a mediano plazo y 121 a largo plazo. De todas estas, 195 son iniciativas accionables que se cruzan con el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) 4040 de Juventud, documento con proyección a 10 años y un presupuesto para la implementación de más de \$33,5 billones en programas que beneficiarán a cerca de 13 millones de jóvenes, y que traza la hoja de ruta que se implementará para fomentar acciones integrales de política pública para la adolescencia y la juventud.
- Para facilitar el seguimiento y la implementación de estas acciones consignadas en la matriz, se realizó un análisis estratégico que recoge el universo de propuestas en 121 acuerdos temáticos relacionados con las 12 líneas del Pacto.

Recuadro 2.2 Lecciones aprendidas con los jóvenes

- Para lograr responder a las necesidades juveniles en el país es fundamental construir los programas, las políticas y los proyectos de forma participativa con los y las jóvenes. En este sentido las instituciones deben fortalecer la confianza en los canales de comunicación e información que les permitan acceder de forma eficaz a las ofertas institucionales.
- El concepto de liderazgo juvenil se viene transformando, transitando de las representaciones individuales a los liderazgos basados en las vocerías.
- Las necesidades más relevantes demandadas por las juventudes se concentran en ejes como los siguientes:
 - Trayectorias educativas.
 - Empleo, emprendimiento y desarrollo económico.
 - Arte, cultura, deporte y recreación.
 - Salud y bienestar.
 - Derechos humanos, convivencia y paz con legalidad.
 - Ambiente, sostenibilidad y desarrollo.
 - Equidad de género, identidad y diversidad.
 - Conectividad, innovación y cierre de la brecha digital.
 - Institucionalidad democrática y participación ciudadana.
 - Vivienda, desarrollo integral y superación de la pobreza.
 - Territorio y desarrollo rural.
 - Enfoque diferencial e inclusión.

Principales desafíos para fortalecer el desarrollo integral:

- Promover la generación de oportunidades con enfoque territorial, que permita a los jóvenes materializar su proyecto de vida y aportar a la diversificación y el desarrollo de sus regiones.
- Es necesario construir entornos protectores para las juventudes, así como escenarios libres de violencias, que garanticen sus derechos fundamentales.
- Fortalecer a la ciudadanía joven para el ejercicio democrático a través de los mecanismos de participación y de incidencia que dispone la ley en Colombia.
- Conformar la instancia de seguimiento y gestión del Pacto a través del Consejo Nacional de Política de Juventud.



Infraestructura Educativa, Nueva IE Laurel de Cera. Bogotá (Cundinamarca)
Autor: Andrés Sánchez

La investigación en la formación del magisterio colombiano

Clemente Forero Pineda
Profesor titular de la Universidad de los Andes.

La Misión Internacional de Sabios le propuso a Colombia a finales del 2019 enrumbar hacia la construcción de una sociedad del conocimiento. La propuesta implica transformar la economía y la sociedad de tal manera que el desarrollo humano, la equidad, la bioeconomía y la sostenibilidad se muevan armónicamente y en la misma dirección. El planteamiento estratégico para lograr este objetivo parte de considerar que la experiencia de países como Estados Unidos, Corea, Finlandia y otros más indica que es posible encaminarse hacia una sociedad equitativa, que protege el medioambiente, y a la vez tener un desarrollo humano sostenible.

Los casos de esos países muestran que esto es posible, pero para ello se requieren varias condiciones. Entre ellas, la más importante es sin duda alguna que una educación de calidad cubra a amplias capas de la población. En la experiencia de estos y otros países fue posible compatibilizar, por ejemplo, el crecimiento de la productividad con importantes mejoras en la distribución del ingreso; en todos ellos se observa un acceso muy amplio de la población a una educación de calidad.

¿Cómo se explica esta relación entre la educación y la posibilidad de hacer compatibles los objetivos de mayor productividad, equidad y sostenibilidad? La educación, siempre y cuando sea de calidad, aumenta la productividad de las personas. Si aumenta la productividad de una persona, bien sea que esté empleada por una organización o que labore de forma independiente, ella tiende a tener mayores ingresos. Si la educación, además de ser de calidad, es universal, permitirá aumentar los ingresos de las personas de todas las clases sociales y podrá sacar de la pobreza a quienes se encuentran en esa situación. Los productos y los servicios de la organización a la que se encuentran vinculadas estas personas más educadas y productivas podrán ser de mayor calidad y, por lo tanto, podrán competir con ventaja en los mercados nacionales e internacionales.

En las últimas décadas, en muchos países, la lucha contra la pobreza se ha centrado en los subsidios. Estos pueden ser una solución en momentos de crisis, como la que ha causado la pandemia. Muchos actores políticos los prefieren igualmente, porque permiten amarrar a los electores. Pero los subsidios generalizados no son una solución ni en el mediano ni en el largo plazo. Un instrumento que compatibiliza las mejoras en la distribución del ingreso y saca de la pobreza a muchas familias en el mediano plazo es una política de pleno empleo. Sin embargo, el empleo generado mediante instrumentos de estímulo a la demanda apenas puede mantenerse por períodos limitados. Si se desea que el empleo se mantenga en el largo plazo, es necesario que este sea altamente productivo. Para ello, como se ha visto, una educación de alta calidad y el más amplio acceso posible a

la misma para toda la población son indispensables. La educación de calidad y el acceso universal en todos sus niveles le abren a la sociedad la opción de dar un viraje hacia una dinámica sostenible ambiental y socialmente. La transformación hacia esa sociedad requiere del desarrollo de la ciencia y de tecnologías especializadas, y estas a su vez requieren una alta calificación de las personas.

Además de una reconfiguración de los sectores económicos para darles cabida a actividades sostenibles e inclusivas, la transformación de la sociedad requiere un masivo esfuerzo de innovación que permita el desarrollo de tecnologías sostenibles. Si dejamos este esfuerzo a cargo del mercado, no es probable que logremos alcanzar esos objetivos a tiempo para asegurar la sostenibilidad económica y social. Para que esas actividades e innovaciones alternativas puedan adelantarse, se requiere el desarrollo de capacidades de las personas y de las organizaciones para acometer estas innovaciones. En un proceso de transformación como el que se visualiza, el empleo lo tendrán los que tengan conocimientos y capacidades que les permitan innovar en la nueva dirección (Pyka y Prettner, 2018). Y aunque la educación no es el único factor determinante, cumple un papel fundamental en el desarrollo de esas capacidades.

Educación de calidad y acceso universal para cerrar las brechas

En las experiencias internacionales señaladas y en las de otros países se observa que la educación jugó un papel transformador de la sociedad porque era de alta calidad y de acceso universal. Como lo expresa el neurocientífico Stanislas Dehaene (2020), si la educación no es de calidad, no tiene la capacidad de cerrar las brechas sociales. Cuando la calidad de la educación no es suficiente, el nivel socioeconómico de las familias se convierte en el factor determinante del éxito escolar. La educación de calidad puede disminuir el impacto de las diferencias económicas y sociales, e igualar por lo alto las capacidades individuales de las niñas, los niños y los adolescentes.

Por otra parte, si la educación no se ofrece a todos los habitantes de una sociedad, la desigualdad en términos de ingreso, riqueza y bienestar campeará. En una economía de mercado, los excluidos de la educación difícilmente accederán a trabajos de alta productividad, con remuneración suficiente y niveles aceptables de bienestar. De esta manera, es muy probable que las desigualdades se perpetúen. La calidad y la universalidad en todos los niveles de la educación deben interactuar para que sus efectos se materialicen.

Colombia ha logrado avances muy importantes en relación con la cobertura de la educación primaria. En el 2019, inmediatamente antes de la pandemia, la cobertura de primaria era de 90,0 %, según el Ministerio de Educación Nacional. Fuertes dudas se plantean en relación con su calidad y, por lo tanto, con su capacidad de igualar oportunidades. En secundaria, de acuerdo con la misma fuente, la cobertura ascendía a 78,6 %; en educación media (grados décimo y undécimo), cae abruptamente a 45,3 %. La cobertura en transición también es baja: 63,7 %; y es considerablemente más

baja de 0 a 3 años, aunque no hay cifras consolidadas para este nivel. La calidad fue afectada de manera significativa por la pandemia. Las tasas de deserción aumentaron. Los esfuerzos nacionales y territoriales por restablecer la situación anterior han sido importantes, pero en Colombia, como en otros países, la tarea ha sido muy difícil.

El retroceso que se ha observado como consecuencia de la pandemia no solamente llama a restablecer la senda que traía el país, sino que ha hecho evidente la necesidad de generar una transformación de las estrategias para alcanzar la calidad y la universalidad. Los dos niveles críticos del sistema educativo son el de la educación inicial para niñas y niños de entre 0 y 5 años y el de la educación media. Si bien para el 2019 el 36,3% de los niños y niñas de 5 años no está matriculado en el grado transición, este porcentaje es considerablemente más alto cuando se trata de la educación inicial que deberían recibir los menores de 5 años, cuando son mayores los requerimientos de participación de la familia.

La propuesta de la Misión de Sabios es precisamente la de empezar por universalizar progresivamente, entre el 2020 y el 2028, la educación de las niñas y los niños de entre 0 y 5 años, con atención integral; y la educación media, con sólido fundamento científico, entre el 2020 y el 2042, de manera que todas las colombianas y todos los colombianos que en ese año cumplan 18 años hayan tenido acceso a la educación en estos dos niveles. Como lo indica Stanislas Dehaene (2020, p. 183),

todos estamos de acuerdo en que la mejor inversión en educación es empezar la escuela tan temprano como sea posible, de cierta manera en preescolar, pero también en edades más tempranas, quizás entre 1 y 3 años de edad. Esto se debe a que los primeros años son un periodo en el que el cerebro es al máximo plástico y moldeable, y existe evidencia de que el cerebro aprende más en etapas muy tempranas.

La máxima densidad sináptica del cerebro se logra hacia los dos años, y es cuando se pueden potenciar de mejor manera las capacidades de las personas (Misión Internacional de Sabios, 2020b).

La caída de la cobertura al pasar de educación secundaria a media es muy grande. Se trata de una población de entre los 15 y los 17 años, parte de la cual ha logrado completar 9 años de educación básica que, súbitamente, por razones económicas, familiares, por fallas de orientación vocacional, o debido a que no se le ofrece un programa pertinente para su entorno, abandona los estudios. Las tasas de desempleo en el rango de edad que va de los 15 a los 28 años era de 20,6 % en enero de 2022, un porcentaje considerablemente más alto que la tasa global de desempleo. La desigualdad de género en relación con el empleo también es notable en este rango de edad. De acuerdo con el Dane, el desempleo en ese mes fue del 16,3 % para los hombres y del 26,7 % para las mujeres.

Para avanzar en la universalización de este nivel es necesario cumplir con dos requerimientos: 1) un sólido fundamento científico y 2) una conexión entre las opciones diversificadas y el entorno cultural y económico de la región. El fundamento científico es indispensable no solamente para las carreras científicas, sino para las técnicas. Los aprendizajes anteriores han demostrado en otros países que son fundamentales para el éxito de la educación técnica y vocacional que viene después o que se desarrolla simultáneamente con la educación media (Maurer, 2021).

El esfuerzo de universalizar estos dos niveles no es trivial. Además de las maestras y los maestros que actualmente están en ejercicio, el país requiere un número superior a los 160.000 maestros y maestras adicionales para lograr esta meta cuantitativa y una transformación de la educación que incorpore cinco componentes fundamentales: 1) el desarrollo del ecosistema arte-ciencia, por sí mismo y porque permite el despliegue de la creatividad y de la imaginación, requeridas para la transformación de la sociedad; 2) la educación socioemocional y para la ciudadanía; 3) la digitalización humanizada; 4) la incorporación de los resultados de la investigación en neurociencias a la pedagogía, y 5) el fundamento científico de los contenidos pedagógicos en todos los niveles de la educación. Más que cambios curriculares en la formación del magisterio, lo que se propone es un cambio en las estrategias de formación y en las pedagogías. Los talleres con maestras y maestros que ha propuesto la Misión de Sabios para avanzar en estas cinco dimensiones, y que se iniciaron con el componente 4 en noviembre de 2021, son un instrumento eficaz para esta transformación.

A los maestros y las maestras que están actualmente en ejercicio también debe ofrecérseles la oportunidad de transformar sus prácticas. De esta manera, se visualiza la necesidad de una doble estrategia:

- La formación de un nuevo magisterio, conectado con la investigación y la frontera del conocimiento en educación, con capacidad de investigar y de innovar sistemáticamente, y con la posibilidad de vincularse a los programas de posgrado de los institutos superiores de investigación en educación y alta formación de maestros (ISIE). Estos institutos deberán crearse muy pronto; se encargarán de formar ‘maestros de maestros’ para las universidades y las escuelas normales superiores. Las universidades de las regiones, coordinadas por los centros regionales de investigación en educación (CRIE), complementarán esta tarea.
- La cualificación de las maestras y los maestros que actualmente están en ejercicio, a través de su participación en los centros locales de innovación e investigación en educación (CLIE), orientados por los CRIE regionales.

La Misión de Sabios ha propuesto iniciar esta transformación con unos pilotos en varias zonas de cuatro municipios de Colombia: La Dorada y Riosucio, en Caldas; Envigado, en Antioquia; y Palmira, en el Valle del Cauca. Estos pilotos representan una oportunidad para experimentar con propuestas para universalizar la educación que se recibe entre los 0 y los 5 años, y durante la educación media; para afinar el diseño de las transformaciones que son necesarias en las pedagogías y en la formación del magisterio; y para acompañar a las comunidades en el logro del pleno acceso a la educación con atención integral. La preparación de los pilotos se inició con uno de los cinco talleres que corresponden a las cinco dimensiones de la transformación propuesta, con la participación de maestras y maestros de los cuatro municipios. Con los municipios señalados se ha avanzado en la identificación de las zonas donde se realizarían los pilotos y los lugares donde podrían funcionar los CLIE, así como en el análisis de información secundaria para precisar los retos de la universalización en estas zonas; adicionalmente, se adelantan talleres departamentales para la configuración de los CRIE. A partir de este trabajo se planeará el trabajo en los municipios para culminar la fase de diseño de los pilotos e iniciar su implementación.

La investigación en educación y la formación del magisterio

En 1992 se creó el Programa Nacional de Investigación en Estudios Científicos de la Educación, como parte del entonces recién creado Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, gestionado por Colciencias. En la primera década de este siglo, el programa fue languideciendo, hasta que finalmente, a mediados de la década pasada, fue fusionado dentro del Programa Nacional en Ciencias Humanas, Sociales y Educación, sin que repuntara su dinamismo. La investigación en educación de las dos últimas décadas ha sido escasa, atomizada y no muestra un propósito integrado. Si la educación y sus prácticas no se piensan de manera sistemática y con fundamento científico, no se tendrá claro el rumbo de las políticas, no se podrán lograr mejoramientos significativos en las prácticas ni se avanzará con paso firme en la formación del magisterio. La pregunta que debemos hacernos es ¿cómo podemos tender puentes entre la generación de nuevo conocimiento en educación y las prácticas de esta función social?

El puente entre la investigación y la educación

Esta situación tiene que ver con el aislamiento que la Misión Internacional de Sabios observó que existe entre el magisterio de muchas regiones del país y la cultura, especialmente esa parte de la cultura que es la ciencia. Las innovaciones educativas son muy numerosas, pero no hay una sistematización, una evaluación o una comparación, ni una difusión que permita diseminarlas más allá de donde se experimentan. Los proyectos formales de investigación en los que participan los maestros, financiados por Colciencias y ahora por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, se pueden contar con los dedos.

Esto no tiene que ser así. Perfectamente la carencia de rumbo y la aparente apatía podrían corregirse definiendo un programa de investigación de largo plazo con prioridades claramente definidas, estables y que dialoguen con la realidad; convocando a grupos de investigación a investigar en temáticas prioritarias, asociadas a las transformaciones propuestas para los sistemas educativos de las regiones; estimulando la interdisciplinariedad en la ejecución de los proyectos, y asegurando una conexión directa entre la investigación y la formación de los maestros en todos los niveles, pero especialmente en el de posgrado. Es decir, restableciendo un programa de investigación que sea el fruto de una reflexión colectiva de una comunidad de investigadores de distintas disciplinas, centrados en estudiar los procesos y los sistemas educativos.

En forma paralela, los educadores podrían comenzar a formarse con pedagogías que apunten hacia el desarrollo de sus capacidades de investigación. En las últimas décadas se han desarrollado pedagogías que incentivan un rol más activo del sujeto del aprendizaje (en este caso, el maestro en formación). Entre ellas cabe destacar el aprendizaje basado en la investigación (ABI; en inglés *research-based learning*), que podría contribuir de forma sustancial a tender el puente entre la formación de maestros y la investigación.

Aunque se práctica desde tiempos inmemoriales, y en Colombia fue adoptada explícitamente por el programa de doctorado de Química de la Universidad Nacional que dirigía José Luis Villaveces a finales de los años ochenta, en el curso de las últimas dos décadas los principios y los instrumentos del ABI se han sistematizado con el concurso de países europeos, asiáticos y de Norteamérica. Con frecuencia aparecen documentos que proponen decenas de estrategias que puede seguir el maestro en sus clases, desde la primaria hasta el posgrado, para activar las capacidades de investigación de sus estudiantes y ponerlas a trabajar en la construcción grupal de conocimiento y en la formación de la capacidad de participar en los procesos sociales (capacidad de agencia). Junto con pedagogías similares, también centradas en el estudiante y en su proceso de aprendizaje, como los aprendizajes basados en proyectos, en casos o en problemas, el ABI se inscribe en un nuevo paradigma de la educación, particularmente propicio para activar las capacidades creativas y la imaginación de los maestros y las maestras en formación y, por efecto en cascada, de sus estudiantes. En el ABI se desarrollan capacidades centrales de investigación, tales como la formulación de preguntas en contextos específicos; y capacidades secundarias, como las de búsqueda y selección de información, presentación de resultados y de publicación (Wagner, 2014; Boyer Commission, 1998). El ABI bien diseñado (Wood, 2003), o las pedagogías emparentadas con este, bien pueden conectar en forma directa la investigación en educación con la formación de los maestros.

Las expectativas

La Misión Internacional de Sabios trazó los lineamientos de una transformación en la que el conocimiento y la educación puedan generar un balance entre los múltiples objetivos que hoy se plantea nuestra sociedad: incrementos en la productividad, oportunidades permanentes de empleo para la población, equidad y erradicación de la pobreza, y sostenibilidad ambiental y social. Es importante que los primeros pasos se den con firmeza y prontamente. En sociedades complejas como la colombiana, las políticas públicas deben ser objeto de experimentación en espacios territoriales definidos (Misión Internacional de Sabios, 2020a).

Ese es el sentido de los pilotos que, tanto en educación como en bioeconomía, fueron propuestos por la Misión. Si estos se inician prontamente, puede esperarse que se desaten dinámicas virtuosas que lleven a la rápida propagación de las experiencias exitosas que muestre la experimentación. La oportunidad de nuestra sociedad está en el conocimiento, como puerta que nos permite entrar a ese mundo donde la equidad, la sostenibilidad ambiental y social, la erradicación de la pobreza, el desarrollo humano y el goce de la vida se hacen compatibles.

Bibliografía

Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University (1998). *The reinventing undergraduate education: A blueprint for America's research universities*. New York: State University of New York, Stony Brook.

Dehaene, S. (2020). El aporte de la investigación al sistema educativo. El caso francés. En *Equidad, educación y desarrollo. Propuesta del foco de ciencias sociales y desarrollo humano con equidad*. Vol. 5, pp. 189-199. Bogotá: Misión Internacional de Sabios.

Maurer, M. (2021), The “recognition of prior learning” in vocational education and training systems of lower and middle income countries: An analysis of the role of development cooperation in the diffusion of the concept. *Research in Comparative and International Education*, 16(4), 1-18.

Ministerio de Educación Nacional (S. F.). *Laboratorio de Economía de la Educación (LEE)*. Recuperado de <https://cutt.ly/QDx3KNj>.

Misión Internacional de Sabios (2020a). *Colombia hacia una sociedad del conocimiento. Reflexiones y Propuestas*. Vol. 1. Bogotá: Misión Internacional de Sabios.

Misión Internacional de Sabios (2020b). *Equidad, educación y desarrollo. Propuesta del foco de ciencias sociales y desarrollo humano con equidad*. Vol. 5. Bogotá: Misión Internacional de Sabios.

Pyka, A., y Prettner, K. (2018). Economic growth, development, and innovation: The transformation towards a knowledge-based bioeconomy. En I. Lewandowsky (ed.), *Bioeconomy*. Recuperado de <https://cutt.ly/ADx7NEB>.

Wagner G. (2014) Research-based learning. En C. Quave (ed.), *Innovative strategies for teaching in the plant sciences*. New York: Springer.

Wood, W. (2003). Inquiry-based undergraduate teaching in the life sciences at large research universities: A perspective on the Boyer Commission Report. *Cell Biology Education*, 2, 112-116.



Docente y estudiantes en actividad de lectura, Escuela Normal Superior. Leticia (Amazonas)
Autor: Andrés Valenzuela

Voces

Alexandra Rayo Martínez.

Exsecretaria de Educación, Guaviare

1. La Secretaría de Educación de Guaviare obtuvo varios reconocimientos en la Noche de los Mejores 2021, entre ellos el de liderazgo y gestión para lograr mejores trayectorias educativas en las zonas rurales, ¿Cuáles fueron sus principales apuestas al respecto y qué resultados destacarías?

El Departamento del Guaviare se caracteriza por tener ruralidad y ruralidad dispersa, la cual ha estado afectada negativamente por el conflicto armado, cultivos ilícitos y reclutamiento forzado, lo que ha provocado que la población de niños, niñas, adolescentes y jóvenes no consigan su trayectoria educativa completa en condiciones de calidad y pertinencia.

Reconociendo la importancia de fortalecer las trayectorias educativas rurales, la Secretaría de Guaviare se propuso fortalecer las sedes educativas con estrategias de permanencia y cualificación, para ello, se implementaron las siguientes estrategias:

- Implementación del Programa de Alimentación escolar, logrando el 100 % de cubrimiento en el municipio más afectado por el conflicto armado, Miraflores, y del 90 % de cubrimiento en el municipio de Calamar, que ocupa el primer puesto de reclutamiento forzado por las disidencias de las FARC.

- Fortalecimiento de las residencias escolares, posicionándolas como entornos protectores de nuestros jóvenes, con cero reclutamientos forzados y una deserción estudiantil por debajo del 3 %. A los estudiantes de las residencias, se les aseguró los cuatro tiempos de consumo de alimentos, cuidado permanente a cargo de personal de apoyo, educación con currículos pertinentes y el mejoramiento de la infraestructura y dotación.
- Transporte escolar terrestre y fluvial, evitando con ello que las largas caminatas fomentaran la deserción y aseguraran las trayectorias educativas completas.
- Una cuarta estrategia y no menos importante que las anteriores fue volver a la presencialidad total en la prestación del servicio educativo.
- En cuanto a la cualificación docente, esta se dio a través de la actualización en la aplicación de modelos flexibles.

Los resultados que más destacaron fueron el haber aumentado la expectativa de estudio hasta la culminación de las trayectorias educativas rurales, impulsadas estas con el fortalecimiento de las medias académicas rurales, el aumento de la permanencia escolar y ningún NNJA que haya

desertado del sistema educativo por engrosar las filas de los grupos armados.

Es indudable que la mayor ganancia obtenida fue frenar la migración de estudiantes rurales a los centros urbanos, los NNJA se sintieron mas a gusto con una educación rural provista de buenos escenarios pedagógicos y una educación mas practica, pensada en la productividad rural como despensa del sostenimiento familiar.

2. ¿Cuáles son las principales lecciones aprendidas del trabajo realizado por la Secretaría de Educación del Guaviare para avanzar en el propósito de garantizar trayectorias educativas completas?

Las lecciones aprendidas en la secretaría de educación del Guaviare pasan por:

- Garantizar un buen acceso y permanencia de nuestros estudiantes con currículos asequibles de fácil adaptación a los contextos tanto urbano como rurales.
- Es directamente proporcional la inversión en infraestructura física (dotación de elementos didácticos en sedes educativas, buenas unidades sanitarias, agua de fácil consumo humano y docentes motivados y comprometidos) con la obtención de la permanencia

escolar y la culminación de la educación básica y media.

- Entre mayor es la comunicación afectiva y asertiva de los docentes con los padres de familia, se fortalece la relación escuela y familia, resultando altamente motivado para culminar sus estudios de EBPM el estudiante.

3. ¿Qué balance hace del trabajo realizado conjuntamente con el Ministerio de Educación Nacional para avanzar en este objetivo de política pública y que desafíos destacaría de este proceso de articulación?

La comunicación eficiente y asertiva con el Ministerio de Educación Nacional nos permitió avanzar de una manera rápida y segura en la gestión de los retos generados por la dinámica del sector, es para destacar el apoyo recibido al fortalecimiento de nuestras capacidades de gestión. El enlace llevado a cabo para enfocar nuestros intereses con los del Ministerio de Educación Nacional resultó el verdadero camino hacia la proximidad de los fines de la educación.

Voces

Pablo Hernán Vera

Rector de la Universidad del Magdalena

1. La Universidad del Magdalena ha sido reconocida por el aseguramiento de la calidad y la incorporación activa de procesos de innovación y transformación digital durante la pandemia. Estos esfuerzos se concretan en el logro de trayectorias educativas completas. ¿Qué resultados destaca y cuáles son las principales apuestas al respecto?

Destaco la forma en que enfrentamos dicha realidad, nuestra resiliencia y la capacidad de adaptación, motivadas en la filosofía de Siembra por Unimagdalena, que señala la necesidad de *buscar siempre rutas para avanzar*, mejorando en cada proceso para brindar una educación superior incluyente y de calidad.

En materia de aseguramiento de la calidad, y en cumplimiento de nuestra cultura de mejoramiento continuo, resalto la renovación de la acreditación institucional por seis años y la atención de tres visitas de renovación y cuatro de acreditación por primera vez de programas académicos, todas con concepto favorable del Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Buscamos estándares internacionales de calidad y en estos dos años logramos la acreditación EQUAA (*Education Quality Accreditation Agency*) de la Facultad de Ciencias Empresariales y Económicas; iniciamos el proceso de acreditación ABET (*Accreditation Board of Engineering and Technology*) de los programas de Ingeniería; y en el ámbito institucional empezamos el proceso de acreditación como universidad comprometida ACEEU (*Accreditation Council for Entrepre-*

neurial and Engaged Universities), que esperamos concretar este 2022.

La pandemia aceleró nuestra transformación digital con el funcionamiento de un modelo híbrido de enseñanza y aprendizaje. Creamos nuestra propia red, Bloque 10, en la que estudiantes y profesores aprenden, crean y conectan a través de cursos y objetos virtuales de aprendizaje. Comenzó en el 2020 y ya pasó de 6.417 estudiantes a 17.941 este año; de 530 docentes aumentó a 1.014 que la usan; y la oferta de cursos pasó de 60 a 120. Esto lo acompaña un ecosistema digital a través de la integración de herramientas. Cuenta con 20.978 estudiantes, 1.371 profesores registrados y 5.022 cursos creados que se toman autónomamente. Y pusimos en funcionamiento 13 sedes digitales en distintos municipios del departamento.

También implementamos una estrategia integral de bienestar para la permanencia y la graduación, reconocida y premiada por el Ministerio de Educación Nacional, que contempla elementos de apoyo económico (becas y ayudas para 486 estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeconómica); dotación de elementos que permitan la educación virtual (entrega de computadores y *sim cards*) y el fortalecimiento de los servicios de bienestar (bonos de mercados, pruebas diagnósticas de covid-19, vacunación a la comunidad universitaria y un programa de atención psicológica).

La Universidad del Magdalena logró disminuir su deserción en medio de la pandemia (3,4 %); ahora es menor en 6,5 puntos porcentuales que el

promedio del resto del país, superamos nuestras cifras de graduación y en el último año le entregamos a la sociedad 3.714 nuevos profesionales.

2. En el retorno a la presencialidad plena, ¿cuáles desafíos son prioritarios y cuál es la estrategia para asegurar la concreción de trayectorias educativas completas?

La estrategia se guía por lo trazado en nuestro recientemente aprobado Plan de Desarrollo Unimagdalena Comprometida 2030. Incluye, entre otros elementos, la adaptación del marco normativo y las políticas institucionales a la nueva realidad pospandemia (proyecto educativo institucional, modelo de evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, asistencia y trabajo remoto); y la adecuación de espacios con cobertura wifi del 100 %, la construcción de aulas abiertas, la dotación de tecnología y el fortalecimiento del ecosistema digital de aprendizaje.

Se deben reforzar los procesos de asistencia de bienestar: programas de almuerzos y refrigerios, transporte, ayudantías académicas administrativas, becas de inclusión y permanencia, acompañamiento en municipios y fortalecimiento de entornos seguros y de expansión en los territorios a través del modelo de sedes digitales y centros tutoriales. Estos retos materializan nuestra promesa de valor: transformar positivamente vidas y territorios a través de una educación de calidad.

3. ¿Qué balance hace del trabajo realizado con el Ministerio de Educación Nacional

para avanzar en el objetivo de garantizar trayectorias educativas completas? Además, ¿qué desafíos destacaría de este proceso de articulación?

El balance es muy positivo. La estabilidad que el Gobierno nacional le dio al Ministerio permitió que los integrantes del Sistema Universitario Estatal pudiéramos trabajar bajo el Concepto E. También destacó el diálogo respetuoso, la búsqueda de consensos y la capacidad de traducir de forma positiva la movilización universitaria.

Todo permitió dejar en el pasado las amenazas de reforma discrecional de la Ley 30 y la pérdida de recursos reorientados a programas que presentaron dificultades, como Ser Pilo Paga; y por el contrario, avanzó en los acuerdos entre los Gobiernos y las universidades, que sin proponérselo, nos ayudaron a preparar la pandemia al facilitar la ampliación de programas como Generación E y la consolidación de Matrícula Cero como política de Estado. Además, se honraron los recursos adicionales, tanto para la base como para programas de inversión a través de los planes de fomento y fortalecimiento.

La alianza Ministerio-universidades públicas demostró que es posible avanzar en medio de las diferencias, que la autonomía universitaria no implica la desarticulación, sino que, por el contrario, exige un mayor trabajo en equipo. Conscientes del rezago económico y social de nuestro territorio, apostamos decididamente por la educación de calidad como herramienta para transformar vidas positivamente.

Voces

Adolfo Meisel Roca

Rector de la Universidad del Norte
Área Metropolitana de Barranquilla

1. ¿Qué fue lo más significativo de su experiencia como rector en los últimos cuatro años?

Soy rector de la Universidad del Norte desde el mes de julio del 2018 y mi experiencia ha sido muy gratificante. He contado con un equipo de trabajo excepcional para poder cumplir con los propósitos de la Universidad, pero sobre todo para mantener la continuidad de cada una de nuestras actividades en un contexto tan complejo como el que le ha impuesto la pandemia a nuestra sociedad. Me siento muy orgulloso de los estudiantes, los profesores, los colaboradores administrativos y quienes en este tiempo se han graduado, porque han asumido con resiliencia, liderazgo, empatía, esfuerzo y con el mismo sello de excelencia que nos caracteriza los tiempos en que educar y educarse nos han desafiado y han sacado lo mejor de cada uno de nosotros.

2. ¿Qué deberíamos seguir haciendo en materia de educación?

Las universidades son el espacio natural para la generación y el encuentro de las ideas, el debate, la diversidad, la generación de nuevos

conocimientos y siempre con una vocación de servicio. En ese sentido, desde la Universidad del Norte estamos convencidos de que ese debe ser nuestro principal aporte en la construcción de una sociedad más justa, equitativa y responsable con el desarrollo económico, el medioambiente, la inclusión y la inserción de nuestro país en un mundo globalizado. Desde esa perspectiva, las universidades debemos no solo formar profesionales de excelencia, sino también formar buenos ciudadanos, buenas personas, buenos colombianos.

3. ¿Qué deberíamos dejar de hacer?

La educación de excelencia no debería ser un privilegio para los niños ni los jóvenes de nuestro país; por ello, desde el gobierno, la empresa privada, las instituciones educativas y en su conjunto la sociedad, deberíamos incentivar el acceso equitativo a una educación de excelencia. Sin duda el futuro de una mejor sociedad está en la educación y debemos dejar de pensar en ella como un privilegio todavía de pocos, para empezar a promover más y mejor educación en todos los niveles de formación. Desde la Universidad del Norte estamos contribuyendo


positivamente a ello, pero aún falta: actualmente más del 60 % de nuestros estudiantes de pregrado cuenta con algún tipo de beca o crédito para financiar sus estudios, y conocemos de primera mano los beneficios que trae, no solo para el estudiante sino para su familia completa, el que pueda acceder a educación superior de excelencia.

4. ¿Qué debería reinventarse de manera creativa?

La pandemia ha evidenciado un problema social que desde años atrás había sido silencioso y que tal vez no hemos abordado de manera suficiente: la salud mental de nuestros jóvenes. Sin duda este ya es un reto mayúsculo para nuestras instituciones y en general para nuestra sociedad. Aquí el trabajo conjunto de estudiantes, profesores, padres de familia, autoridades, e incluso los medios de comunicación, por ejemplo, requiere de nuestra creatividad, nuestra disposición y nuestro entendimiento, no solo para enfrentar las situaciones más difíciles, sino para prevenir y prepararnos de manera conjunta por el bienestar de nuestros jóvenes.



Estudiantes en lectura al aire libre, IED Silveria Espinosa. Bogotá (Cundinamarca).
Autor: Sebastián Cárdenas



Capítulo 3.
Aprendizajes
significativos,
evaluación y
aseguramiento
de la calidad

Testimonios

Educación básica

¿Qué ha sido lo más significativo de tu experiencia como rector durante los últimos cuatro años?

Ser partícipe de la escuela de liderazgo en la estrategia Rectores Mentores, un trabajo compartido con directivos docentes de diferentes lugares del país que fundamentados en la experiencia acompañan en el caminar y nuevo rol a rectores noveles.

La participación en el programa El profe en casa, de señal Colombia, un programa con innovaciones tecnológicas y pedagógicas para enseñar y aprender desde otra dimensión.

La dotación de cuarenta computadoras portátiles generó la alegría más grande en toda la comunidad educativa y sobremanera en estudiantes y profesores, al permitir vivenciar la tecnología y la informática.

Luis Iván Caipe Quenan, rector de la Institución Educativa Andes de Cuical, Cumbal (Nariño).

Los últimos cuatro años han significado en mi experiencia un crecimiento exponencial que se atribuye a la posibilidad de tejer entre lo rural y lo urbano, con retos como enfrentar desde la labor, una pandemia que nos llevó a ser protagonistas de un acontecimiento inesperado, en donde cada miembro de la comunidad educativa ha dado muestra fidedigna de resiliencia, pasión, creatividad, pedagogía y transformación.

El trabajo comunitario contagia de esperanza, alegría y sueños, los cuales nos impulsan a seguir demostrando que la educación debe estar en primer lugar.

Lisset Peñuela González, rectora de la Institución Educativa Rodrigo Lara Bonilla, Bogotá (Cundinamarca).

Lo mas significativo como rectora de una institución pública ha sido el aprendizaje que ha dejado cada día la experiencia vivida en la cotidianidad de la escuela, haciendo de mí una mejor persona, profesional y servidora pública; concebir que somos aprendices inacabados y comprender el propósito moral y humanista de mi rol de liderazgo directivo como un fenómeno social al servicio de una comunidad educativa.

Sumado a ello, están los aprendizajes que han dejado los diversos espacios de formación ofrecidos desde el MEN en los cuales tuve la oportunidad de participar: el Programa Todos a Aprender, la Escuela de Liderazgo y la formación avanzada a nivel doctoral; ello también ha cualificado mi función directiva.

Amalfí Alejandra Rosales Yepes, rectora de la Institución Educativa Fe y Alegría El Progreso, Cartagena (Bolívar).

Aprendizajes, evaluación y aseguramiento de la calidad

María Figueroa Cahnspeyer¹
Exdirectora ICFES.

Los bajos resultados en las pruebas estandarizadas y la inequidad en materia de acceso a la educación de calidad han causado que la discusión en Colombia desde hace algunos años se centre en elevar la calidad educativa en el país. Además, estas brechas en los aprendizajes entre las instituciones educativas rurales y las urbanas, y las públicas y las privadas se intensificaron con el aislamiento ocasionado por la pandemia. Por eso resulta indispensable seguir realizando esfuerzos para darles a todos los estudiantes las herramientas que les permitan acceder a una vida digna y convertirse en ciudadanos activos que participen en la transformación de sus comunidades (Banco Mundial, 2017).

En este capítulo se discuten los avances y los retos del sector educativo enfocados en los aprendizajes, la evaluación y el aseguramiento de la calidad en la educación básica y media. Para eso, en primer lugar, se revisan los aprendizajes en las áreas fundamentales y en otras áreas del currículo escolar. Después, se describen diferentes propuestas orientadas hacia el fortalecimiento de los aprendizajes en estas áreas. Además, se exploran algunos proyectos relacionados con el desarrollo y la evaluación de las habilidades socioemocionales. Luego, se revisan algunas estrategias que buscan integrar la tecnología en las prácticas de aprendizaje y enseñanza. Finalmente, se aborda el aseguramiento de la calidad como mecanismo para hacerles seguimiento a las políticas públicas y a la evolución del sistema educativo.

Aprendizajes significativos y evaluación en áreas fundamentales

La prioridad en cualquier sistema educativo debe ser el aprendizaje de los estudiantes. Al definir las prioridades en términos de aprendizaje, varias iniciativas en educación sugieren enfocarse en aprendizajes básicos o fundamentales y después realizar esfuerzos en otras áreas. Según Jean Michel Blanquer, ministro de Educación de Francia desde el 2017, la escuela debe transmitir los saberes fundamentales, que son leer, escribir, contar y respetar. Además, hace un énfasis en la enseñanza del lenguaje como la clave para el desarrollo cognitivo (Blanquer, 2019). A continuación, se presentan resultados que reflejan cómo se encuentra el país en relación con esos saberes fundamentales, según el documento de Niveles de Desempeño del Icfes (2021) con resultados de Saber 11°, entre el 2018 y el 2021.

¹ La escritura de este capítulo fue posible gracias a los aportes y revisiones de Laura Flórez, Camilo Camargo y Juliana Iglesias.

Los resultados que se presentarán a continuación confirman la importancia de cerrar las brechas en la calidad de la educación que reciben los estudiantes y de implementar estrategias encaminadas a subsanar la pérdida de aprendizajes ocasionada por la pandemia, sin la cual se profundizarán las inequidades del sistema educativo que se agudizaron en esta coyuntura.

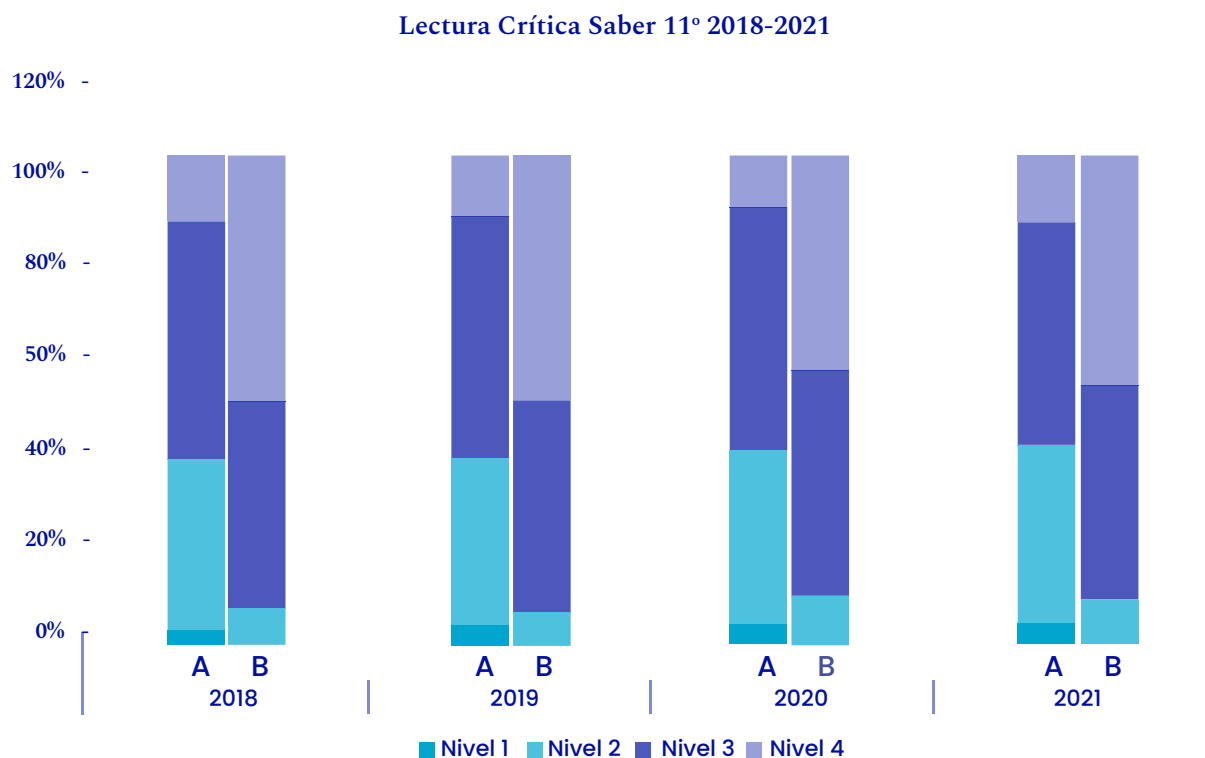
Lectura crítica

La prueba de lectura crítica busca determinar si los estudiantes cuentan con las competencias cognitivas necesarias para acercarse a diferentes tipos de texto (novelas, cuentos, canciones, cómics, caricaturas, entre otros) de manera crítica. Los resultados que los estudiantes obtienen en Saber 11° se clasifican en 4 niveles de desempeño. Estos niveles de desempeño son particulares, pues están definidos para cada una de las áreas que evalúa Saber 11°; son jerárquicos, ya que su nivel de complejidad es creciente (el nivel 1 es el más simple y el 4 el más complejo); y son inclusivos, pues estar ubicado en un nivel supone haber superado los anteriores (Icfes, 2022).

En la prueba de lectura crítica, por ejemplo, un estudiante cuyo puntaje se ubique en el nivel 1 es únicamente capaz de identificar elementos literales en los textos continuos (como cuentos o novelas) y discontinuos (como caricaturas y cómics); un estudiante en el nivel 2 puede establecer relaciones con el contexto; y un estudiante ubicado en los niveles superiores (3 y 4) logra inferir contenidos implícitos, reconocer estrategias discursivas y reflexionar sobre la visión de mundo del autor.

Al analizar los resultados de la prueba de lectura crítica de Saber 11° para los años 2018, 2019, 2020 y 2021 (ver figura 3.1) se observa que mientras el mayor porcentaje de estudiantes de calendario B alcanza los niveles 3 y 4, los puntajes de los colegios de calendario A se ubican principalmente en los niveles 2 y 3. En el 2021, en calendario A, cerca del 40 % de los estudiantes están en el nivel 1 (4 %) y en el nivel 2 (37 %), en comparación con el calendario B, en donde solo el 9 % de los estudiantes está en esos niveles (9 % - nivel 2). También hay una tendencia a tener más cantidad de estudiantes en el nivel 4, del 2020 al 2021, pero si comparamos con el 2018, hay menos estudiantes en ambos calendarios con desempeño nivel 4. Algunos de estos resultados son probablemente consecuencia de la pandemia, pero también de lo difícil y lento que es mover los resultados en educación para beneficiar a todos los niños.

Figura 3.1 Niveles de desempeño en la prueba de lectura crítica Saber 11° 2018-2021



Fuente: Elaboración propia con datos del Icfes (2018-2021).

Matemáticas

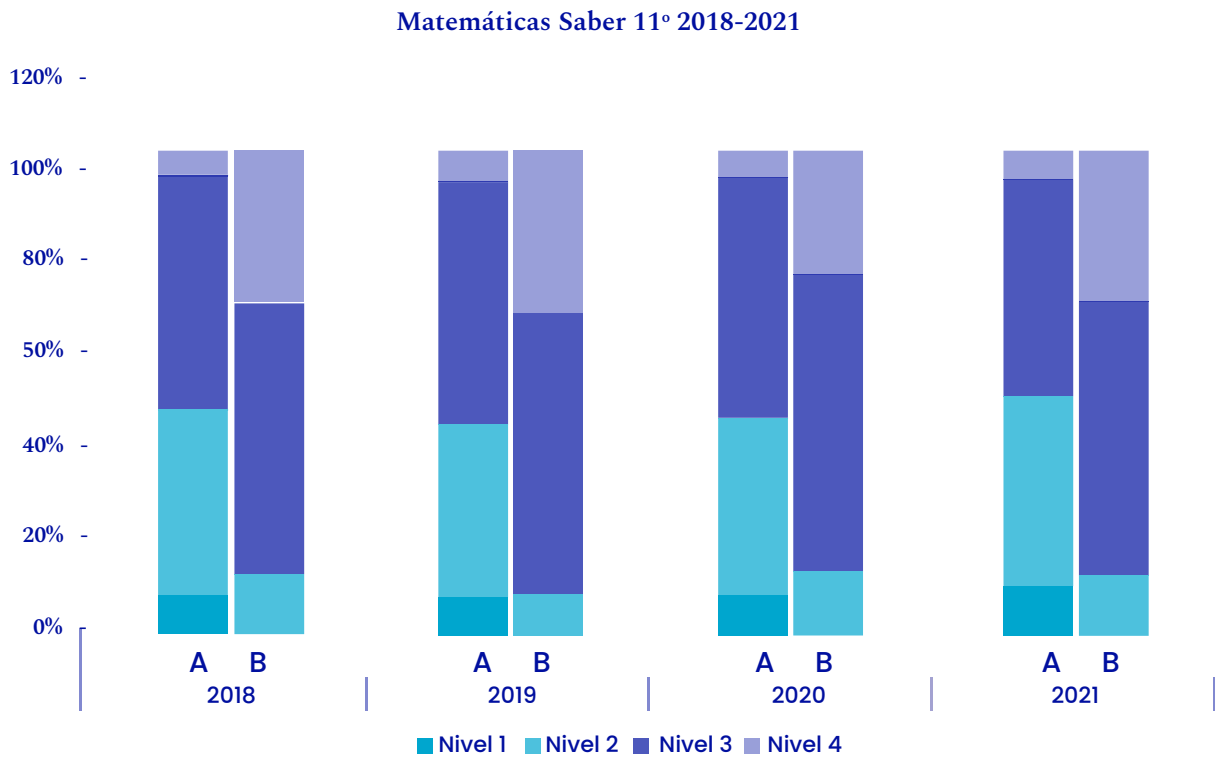
La prueba de matemáticas de Saber 11° evalúa las competencias de los estudiantes para resolver situaciones utilizando herramientas matemáticas. Con ese propósito, se plantean contextos en los que las matemáticas cobran sentido para que los estudiantes demuestren su nivel de desarrollo de competencias. Al igual que en la prueba de lectura crítica, los puntajes de los estudiantes en la prueba de matemáticas de Saber 11° se clasifican en niveles de desempeño. Se espera que un estudiante en el nivel 1 pueda leer tablas o gráficos con información específica relacionada con situaciones cotidianas, que un estudiante en el nivel 2 logre comparar y establecer relaciones entre los datos y que los estudiantes en niveles de desempeño 3 y 4 logren hacer distintos tipos de transformaciones y manipulaciones aritméticas y algebraicas, y justificar la veracidad o la falsedad de afirmaciones que requieren el uso de diferentes conceptos matemáticos (Icfes, 2022).

Los resultados de la prueba de matemáticas de Saber 11° para los años 2018, 2019, 2020 y 2021 (ver figura 3.2) muestran que, al igual que para la prueba de lectura crítica, la mayoría de los estudiantes de los colegios con calendario B se ubica en los niveles 3 y 4, y la mayoría de los estudiantes de los colegios con calendario A está ubicada en los niveles 2 y 3. La diferencia en la cifra de estu-

diantes que alcanzan el nivel 4 en matemáticas entre calendarios A y B es muy grande, prácticamente de 25 puntos porcentuales en el 2021. Tanto para el calendario A como para el B, el porcentaje de estudiantes que logran el nivel 4 es menor en la prueba de matemáticas que en la prueba de lectura crítica. Además, se observa que en el 2019 el 33 % de los estudiantes de calendario B y el 6 % de los de calendario A se ubicaron en el nivel 4, y que en el 2020 este porcentaje disminuyó a 25 % en calendario B y a 5 % en calendario A.

De acuerdo con los resultados de las Pruebas PISA (Programme for International Student Assessment) 2015 (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos –OECD–, 2016) y PISA 2018 (OECD, 2019), los resultados en el área de matemáticas son generalmente bajos en Colombia y en América Latina. Considerando que las competencias matemáticas son fundamentales para el desarrollo del pensamiento lógico y analítico, resulta indispensable generar estrategias que posibiliten el fortalecimiento de estos aprendizajes en los estudiantes.

Figura 3.2 Niveles de desempeño en la prueba de matemáticas Saber 11° 2018-2021



Fuente: Elaboración propia con datos del Icfes (2018-2021).

Aprendizajes significativos y evaluación en otras áreas

A continuación, se analizan los resultados de los desempeños de los estudiantes en ciencias naturales, sociales y ciudadanas e inglés, según el documento de Niveles de Desempeño del Icfes (2021), teniendo en cuenta los resultados de Saber 11° entre el 2018 y el 2021.

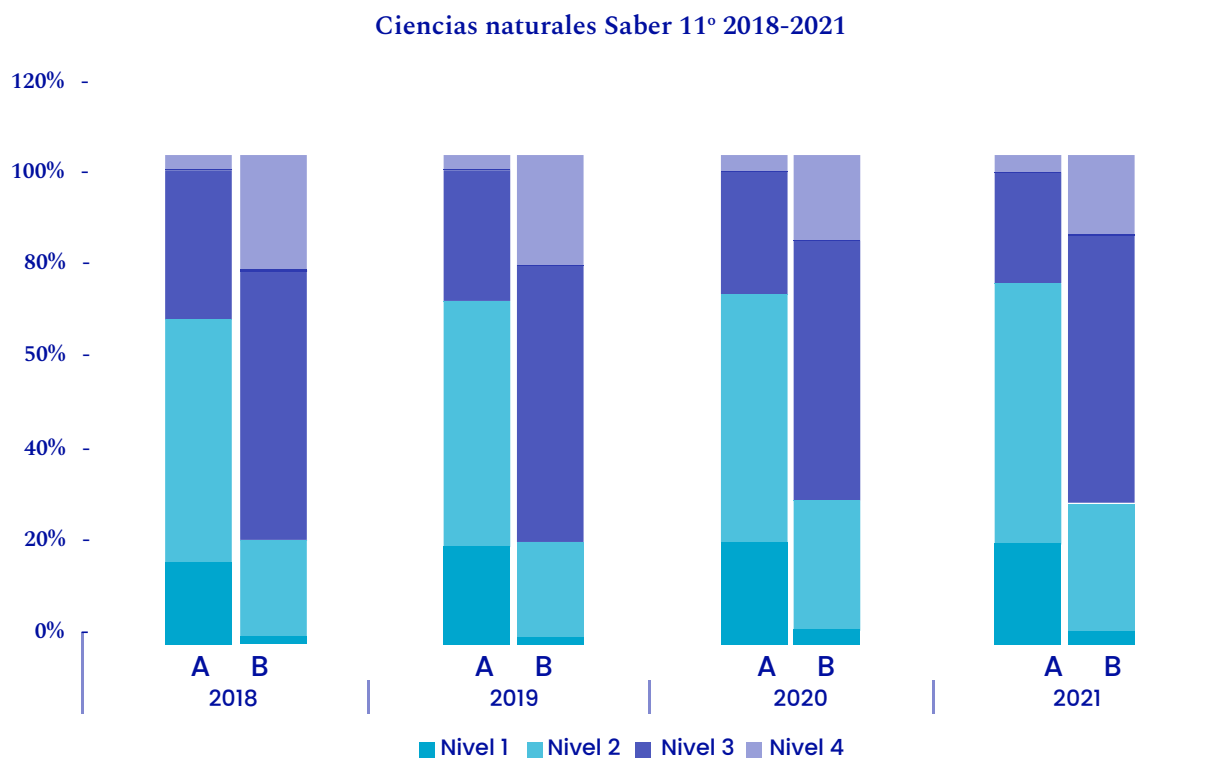
Ciencias naturales

La prueba de ciencias naturales de Saber 11° evalúa la capacidad de los estudiantes de usar conceptos y teorías de las ciencias naturales en la solución de problemas. También busca determinar la habilidad de los estudiantes de comprender y explicar cómo suceden algunos fenómenos de la naturaleza utilizando herramientas propias del conocimiento científico. De esta manera, la prueba no evalúa los conocimientos, sino la capacidad para tomar decisiones y resolver problemas de manera crítica y rigurosa. Las competencias que se evalúan en la prueba de ciencias naturales son explicación de fenómenos, uso comprensivo del conocimiento científico e indagación (Icfes, 2022). De acuerdo con el Icfes (2018), un estudiante en nivel 1 en la prueba de ciencias naturales de Saber 11° es capaz de reconocer información explícita presentada en tablas o gráficas con un lenguaje cotidiano, y que incluyen una sola variable independiente. Por su parte, un estudiante en nivel 2 puede asociar la información de las tablas o las gráficas con nociones de los conceptos básicos de las ciencias naturales. Un estudiante en nivel 3 relaciona conceptos científicos con información diversa, y un estudiante cuyo puntaje se ubica en nivel 4 soluciona situaciones problema que requieren el uso de procedimientos, habilidades y conceptos científicos.

Al observar los resultados de la prueba de ciencias naturales de Saber 11° para los años 2018, 2019, 2020 y 2021 (ver figura 3.3) se identifica una distribución similar a la de las pruebas de lectura crítica y matemáticas, debido a que la mayoría de los estudiantes de calendario B se ubica en los niveles 3 y 4, en contraste con los colegios de calendario A, donde la mayoría se ubica en los niveles 2 y 3. Además, se identifica que para el calendario A el porcentaje de estudiantes cuyo puntaje se ubica en el nivel de desempeño 1 aumenta entre el 2018 y el 2021, y se observan menos estudiantes con desempeños relacionados con el nivel 3 que en años anteriores. La proporción de aquellos que lograron el nivel 3 se redujo en 8 puntos porcentuales durante el periodo señalado, debido a que la mayor cantidad de estudiantes se encuentra en el nivel de desempeño 2. Para el calendario B también disminuye la cantidad de estudiantes del nivel de desempeño 4, y aumenta el porcentaje de estudiantes en el nivel 3.

Estos resultados muestran la misma tendencia que los obtenidos en ciencias en la prueba PISA 2018 (OECD, 2018), donde los estudiantes de la región puntúan por debajo de los demás países participantes. Adicionalmente, se evidencia la existencia de una brecha profunda en términos de aprendizajes entre los colegios con calendario A y los colegios con calendario B. Asimismo, la disminución de los puntajes en ciencias naturales entre el 2018 y el 2021 confirma la necesidad de implementar estrategias encaminadas a subsanar la pérdida de aprendizajes ocasionada por la pandemia.

Figura 3.3 Niveles de desempeño en la prueba de ciencias naturales Saber 11° 2018-2021



Fuente: Elaboración propia con datos del Icfes (2018-2021).

Ciencias sociales y ciudadanas

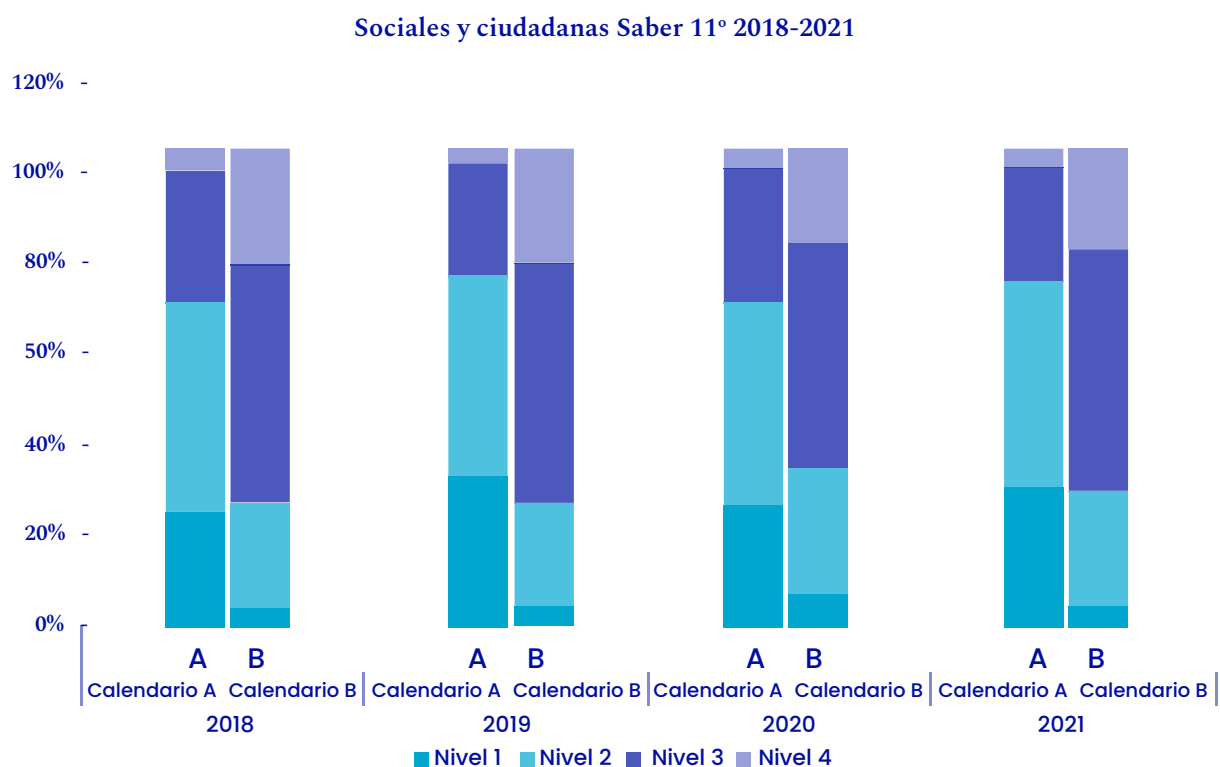
La prueba de sociales y ciudadanas de Saber 11° evalúa la comprensión de los estudiantes del mundo social a partir de las ciencias sociales, y cómo esta comprensión se convierte en referente para su ejercicio ciudadano. De esta manera, busca determinar cuáles son los conocimientos y las habilidades de los estudiantes para analizar, reflexionar y emitir juicios críticos sobre eventos, argumentos, posturas, conceptos, modelos y contextos (Icfes, 2022).

En cuanto a los niveles de desempeño de la prueba de sociales y ciudadanas de Saber 11°, se establece que un estudiante en nivel 1 puede reconocer algunos derechos ciudadanos y factores que generan conflictos, e identificar la relación entre algunas creencias y comportamientos. Un estudiante en nivel 2 reconoce los deberes del Estado colombiano e identifica cuándo se vulneran o protegen los derechos, relaciona la conducta de los individuos con su idea del mundo y analiza situaciones, problemas, decisiones y propuestas. Por su parte, un estudiante en nivel 3 identifica prejuicios, intereses e intenciones, y algunos conceptos básicos de las ciencias sociales. Finalmente, un estudiante en nivel 4 conoce algunas disposiciones de la Constitución Política de Colombia relacionadas con la participación ciudadana, analiza enunciados, intereses y argumentos, y reflexiona sobre situaciones dadas utilizando conceptos básicos de las ciencias sociales.

Al analizar los resultados de la prueba de sociales y ciudadanas de Saber 11° en los años 2018, 2019, 2020 y 2021, se observa que los puntajes de la mayoría de los estudiantes de calendario A se encuentran ubicados en el nivel de desempeño 2, y los de la mayoría de los estudiantes de calendario B se encuentran en el nivel 3. En calendario A se observa que, entre los años 2018 y 2021, hay más estudiantes que están clasificados en el nivel 1 de desempeño, por lo que disminuye el porcentaje de evaluados que lograron los niveles 2, 3 y 4. En calendario B se observa que, en el 2021, el porcentaje de evaluados clasificados en los niveles de desempeño 3 y 4 fue de 70 % (ver figura 3.4).

En comparación con las pruebas de lectura crítica, matemáticas y ciencias naturales, la prueba de sociales y ciudadanas es en la que los estudiantes tanto de calendario A como de calendario B obtienen los resultados más bajos. Si bien no se considera como una de las áreas fundamentales, es importante encaminar esfuerzos para que los estudiantes desarrollen estas competencias, que les permitirán ser ciudadanos que analizan su contexto de manera crítica y participar activamente en pro del mejoramiento de sus comunidades.

Figura 3.4 Niveles de desempeño en la prueba de sociales y ciudadanas Saber 11° 2018-2021



Fuente: Elaboración propia con datos del Icfes (2018-2021).

Inglés

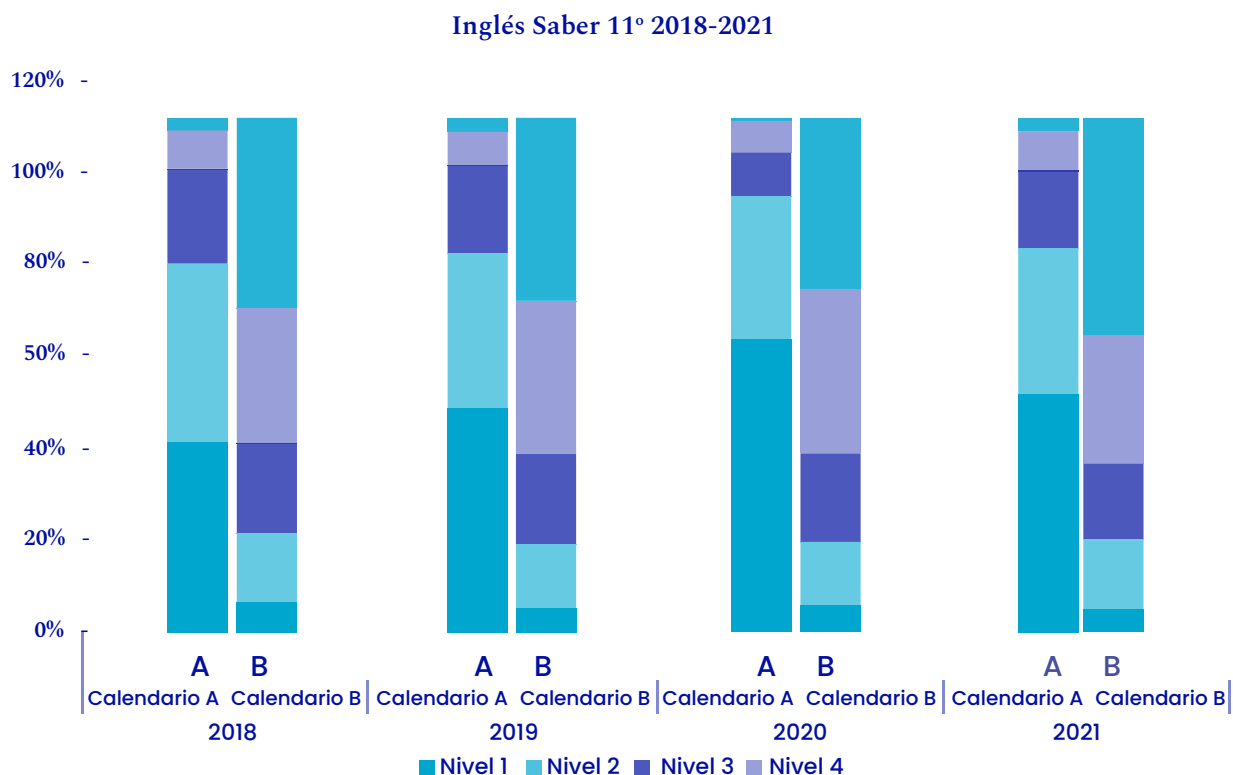
La prueba de inglés de Saber 11° evalúa la competencia de los estudiantes para comunicarse de manera efectiva en ese idioma. Esta prueba se alinea con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), por lo que los resultados de los estudiantes se clasifican en Pre A (nivel que se incluyó considerando que hay estudiantes cuyo desempeño es inferior al A1), A1, A2 y B1. Los estudiantes que superan el nivel B1 son categorizados como B+.

Respecto a lo que son capaces de hacer según su nivel de desempeño, de acuerdo con el Icfes (2022) un estudiante en nivel Pre A1 posiblemente comprenda oraciones simples y utilice vocabulario básico, un estudiante en A1 comprende situaciones comunicativas sencillas y concretas, mediadas por expresiones básicas, y un estudiante en A2 comprende textos sencillos y se comunica sobre aspectos cotidianos con un vocabulario cotidiano. Por su parte, un estudiante cuyo puntaje se clasifica como B1 es capaz de comprender textos que sean de su interés y comunicarse con seguridad en diversos contextos, y un estudiante con un puntaje en B+ comprende textos sobre temáticas abstractas y puede comunicarse con propiedad en contextos académicos.

Al analizar los resultados de la prueba de inglés de Saber 11° en los años 2018, 2019, 2020 y 2021, se observa que es en el área de inglés en la que se identifica una brecha más amplia entre los colegios con calendario A y con calendario B. Mientras que los puntajes de la mayoría de los estudiantes de los colegios con calendario A se ubican en el nivel de desempeño Pre A1, la mayoría de los estudiantes de calendario B se ubica en el nivel B+. Sin embargo, en el 2021, el 47 % de los estudiantes que presentaron la prueba de inglés en calendario A tuvo un nivel de desempeño Pre A1, lo que implica una disminución en 10 puntos porcentuales con respecto al año 2020. Finalmente, entre el 2020 y el 2021, los estudiantes que alcanzaron los niveles A2 y B1 presentaron los mayores aumentos entre estos años: 6 y 2 puntos porcentuales respectivamente (ver figura 3.5).

Si bien la disminución de estudiantes de calendario A en el nivel Pre A1 es favorable, es en el área de inglés donde se identifican con más contundencia las consecuencias de la desigualdad en materia de calidad educativa. Es por eso que uno de los retos más grandes consiste en nivelar la cancha en el dominio de la lengua extranjera, una competencia indispensable en nuestro mundo globalizado, pues en gran medida de ella depende que los estudiantes puedan acceder a más y mejores oportunidades una vez concluyan la educación media.

Figura 3.5 Niveles de desempeño en la prueba de inglés Saber 11° 2018-2021



Fuente: Elaboración propia con datos del Icfes (2018-2021).

Los resultados de los estudiantes del país en las pruebas Saber 11° de los últimos años evidencian los siguientes tres grandes retos: mejorar el desempeño de los estudiantes que están en niveles de desempeño bajos, cerrar las brechas en la calidad de la educación que reciben los estudiantes y recuperar los aprendizajes que no se alcanzaron durante los años de la pandemia. Se debe considerar también que movilizar los resultados de los estudiantes en las pruebas estandarizadas no es tarea sencilla, puesto que el impacto de los programas y las acciones que se emprenden no se reflejan en un corto plazo.

Si bien puede resultar desalentador observar las tendencias que se presentan en los resultados de las diferentes pruebas que componen Saber 11°, el Gobierno ha realizado varios esfuerzos encaminados a nivelar y potenciar los aprendizajes de los estudiantes en las áreas fundamentales y en otras áreas que contribuyen a su formación integral como ciudadanos. En el siguiente apartado se presentan varias iniciativas que se han implementado y que deberían mantenerse, considerando los beneficios que representan para los estudiantes.

Estrategias implementadas para nivelar los aprendizajes

Desarrollo de aprendizajes en lenguaje

Con el objetivo de desarrollar en los estudiantes las habilidades necesarias para que puedan comunicarse asertivamente y expresar sus puntos de vista de manera argumentada y pertinente en diferentes contextos, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2022) avanzó en las siguientes acciones encaminadas a fortalecer las habilidades de lectura, escucha, escritura y habla de los estudiantes:

El fortalecimiento del Programa Todos a Aprender (PTA), que busca transformar las prácticas pedagógicas para la enseñanza de lenguaje y matemáticas.

- La implementación del programa Aprendamos Todos a Leer en los grados transición y primero.
- La generación de entornos motivadores para los procesos de lectoescritura.
- La renovación de las bibliotecas escolares.
- La dotación de aulas y salas de lectura con recursos bibliográficos.
- La cualificación de los docentes en estrategias para fomentar los procesos de lectoescritura en todas las áreas.
- El fortalecimiento de hábitos de lectura y escritura en los entornos familiares.

Desarrollo de aprendizajes en matemáticas

Con el objetivo de fortalecer las habilidades de pensamiento matemático de los estudiantes del país, el MEN (2022) ha definido acciones de promoción del pensamiento matemático en los planes de estudios de educación básica y media:

- Implementación de la estrategia Conectados con las Matemáticas, que busca promover ambientes de aprendizaje propicios para el desarrollo del pensamiento matemático en todos los niveles de la educación básica y media. Para eso se implementaron los recursos Matific en Matemáticas y Oráculo Matemático de la Fundación Telefónica para secundaria. Con estos recursos gamificados, se buscó complementar los procesos de aprendizaje de las matemáticas y dinamizar las interacciones entre estudiantes y docentes.
- Fortalecimiento del PTA que busca transformar las prácticas pedagógicas en las áreas fundamentales de lenguaje y matemáticas.

Desarrollo de aprendizajes en ciencias naturales

Los esfuerzos en el área de ciencias naturales estuvieron enfocados en fortalecer la formación científica de los estudiantes en los municipios costeros del país, considerando que en estos lugares es fundamental implementar un enfoque territorial que asegure la consolidación de competencias para la vida y la construcción de trayectorias completas. De esta manera, se implementaron esce-

narios de estudio del contexto marino, como laboratorios que propician el surgimiento de nuevas propuestas curriculares, que giran en torno al contexto oceánico, encaminadas a enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en estas entidades territoriales (MEN, 2022).

Desarrollo de aprendizajes en ciencias sociales y ciudadanas

Para las ciencias sociales, se prioriza la necesidad de estudiar de manera crítica el pasado y fijar una mirada retrospectiva que permita pensar el país del presente. Así, se promueve el desarrollo de procesos investigativos para fortalecer en los estudiantes habilidades que les permitan participar activamente en la transformación de su contexto y tomar decisiones autónomas y responsables en sus vidas cotidianas. Con el fin de respaldar estos esfuerzos, la Comisión Asesora para la enseñanza de la historia de Colombia está trabajando en la reestructuración de los lineamientos del área de ciencias sociales, para integrar la historia de Colombia, de acuerdo con lo dispuesto en la Ley 1874 de 2017 (MEN, 2022).

Desarrollo de aprendizajes en inglés y francés

En términos de formación para el bilingüismo y el plurilingüismo, el MEN se ha dedicado a establecer un enfoque que reconozca la riqueza cultural, étnica y lingüística del país, y que permita a los estudiantes desarrollarse como ciudadanos globales a partir del conocimiento de lenguas extranjeras como el inglés. Por eso, el Programa Nacional de Bilingüismo (MEN, 2022) ha realizado los siguientes esfuerzos:

- La consolidación del programa Inspiring Teachers (Maestros que Inspiran): Un esquema de desarrollo profesional continuo dirigido a ocho mil docentes y directivos docentes, para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés a través de inmersiones en el extranjero, diplomados, acompañamiento y redes de docentes.
- El desarrollo y la difusión de recursos y contenidos innovadores: Entrega de textos, acceso a los recursos de un ecosistema digital y radial, y desarrollo de la aplicación Be the 1 Challenge, para fortalecer los aprendizajes en inglés.
- La consolidación de espacios para conectar culturas: Clubes de conversación entre maestros colombianos y extranjeros, y Aulas Globales, un programa que busca conectar las aulas del país con aulas en el extranjero.
- La promoción de ecosistemas de bilingüismo y plurilingüismo: Se han implementado modelos educativos bilingües en las escuelas normales superiores, y se ha avanzado en la inclusión del francés como lengua extranjera en treinta instituciones educativas y en el acompañamiento a sesenta y cinco entidades territoriales certificadas en la formulación de sus planes territoriales de bilingüismo.

Evaluación formativa para el aprendizaje

Durante la pandemia, el MEN y el Icfes diseñaron Evaluar para Avanzar (EPA), una estrategia que ofrece a la comunidad educativa una herramienta gratuita para todas las instituciones educativas, con el objetivo de identificar posibles brechas en los aprendizajes. De esta forma, EPA es una herramienta que mide las competencias comunes a todo el sistema educativo y está alineada con los estándares básicos de competencias del MEN; busca apoyar a los docentes en el proceso de evaluación de los aprendizajes, permite identificar las preferencias de aprendizaje de los estudiantes y otros aspectos que pueden incidir en la adquisición de conocimientos y pueden adaptarse a diferentes contextos y poblaciones, así como proveer opciones de accesibilidad para docentes y estudiantes (MEN, 2022).

La estrategia EPA está conformada por dos pruebas para cada grado, de 3° a 11°, en cada una de las cinco áreas que evalúa Saber 11°: matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales e inglés. Además, incluye tres cuadernillos auxiliares para los estudiantes: desarrollo de las habilidades socioemocionales, contexto socioeconómico y contexto de aprendizaje durante la crisis sanitaria.

Debido a que EPA es una herramienta que busca dar insumos para el mejoramiento de los aprendizajes y las prácticas pedagógicas de los docentes, se realizó un trabajo en conjunto con el PTA como canal, para que EPA se implementara en las instituciones focalizadas por este programa y se articularan los resultados de los estudiantes en las pruebas con el material del PTA.

Sin duda, EPA es una herramienta que reúne los componentes de un excelente uso de la evaluación. Su aspecto formativo puede no solo tener un impacto en los aprendizajes de los estudiantes, sino también ofrecerles información a los profesores para que mejoren sus prácticas en el aula. Una alternativa para potenciar el alcance de esta herramienta es utilizar la información obtenida para determinar cuáles son los aspectos en los que los estudiantes presentan más dificultades, y así identificar hacia dónde específicamente deben encaminarse los esfuerzos conjuntos de las entidades del sector; además, es necesario que haya un acompañamiento a los docentes a la hora de interpretar los resultados.

Otras iniciativas

Existen otros proyectos que desarrollan competencias básicas que es necesario considerar como posibilidades de formación de maestros y estudiantes. A continuación se mencionan algunos de ellos:

- Aula Global: Está enfocada en el desarrollo de competencias en lenguaje y matemáticas para estudiantes de primaria. Cuenta con el programa Aprendamos Todos a Leer, para estudiantes de primero de primaria, la aplicación de las pruebas EGRA (Early Grade Reading Assessment) y EGMA (Early Grade Math Assesment), aspectos metacognitivos e información del alcance en los aprendizajes de los estudiantes antes y después de la implementación.
- Brújula: Está dirigida a estudiantes de primaria y abarca las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y competencias ciudadanas. Además del trabajo con los estudiantes, ofrece también formación a los docentes y acompañamiento a los padres de familia.

- Programa Estudía: Está dirigido a estudiantes de primaria y enfocado en el desarrollo de las habilidades STEM (*science, technology, engineering and mathematics*).

Desarrollo y evaluación de aprendizajes socioemocionales

El cierre de las instituciones educativas debido a la pandemia del covid-19 tuvo impactos sobre los aprendizajes de los estudiantes, pero también sobre su bienestar y su desarrollo socioemocional. Si bien la importancia que tiene el desarrollo de habilidades socioemocionales ya había sido reconocida, la pandemia puso aún más en evidencia la necesidad de fortalecer el aprendizaje socioemocional.

Las habilidades socioemocionales son las capacidades para regular los pensamientos, las emociones y las conductas. También son conocidas como habilidades del siglo XXI o habilidades blandas, y les permiten a los estudiantes ser exitosos en el colegio, en la universidad y en la vida. Desde hace algunos años, diferentes países y sus respectivos sistemas educativos realizan esfuerzos para que los estudiantes desarrollen estas habilidades. Colombia ha sido de los pioneros trabajando tanto en el desarrollo de las habilidades socioemocionales y las competencias ciudadanas en los estudiantes, como en la evaluación de estas. Con el objetivo de fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales en las instituciones educativas, el MEN adelantó diversas acciones, entre las que se destacan las siguientes:

- La actualización de los referentes curriculares y pedagógicos, de manera que se promuevan la participación democrática, la ética y el ejercicio de los derechos de cara a los retos actuales relacionados con la ciudadanía digital, la economía global, la diversidad, la inclusión y la transparencia (MEN, 2022).
- La implementación de procesos de formación a docentes de diferentes áreas y orientadores, para fortalecer sus prácticas pedagógicas con estas competencias.
- El desarrollo de la cartilla Ideas para la Primera Infancia (MEN y Universidad Nacional de Colombia, 2020), que facilita que los estudiantes generen conocimientos y comprensiones sobre lo que sucede, y experimenten emociones que les permiten dar respuesta a lo que va pasando en su día a día.
- La participación en la Mesa Nacional de Competencias Transversales y Socioemocionales, donde se analizan las experiencias desarrolladas por otras entidades, se definen las líneas base y los mecanismos para compartir avances.

Para complementar los esfuerzos realizados en términos del fortalecimiento de las habilidades blandas, debe considerarse que, si bien los docentes son los principales implementadores de los programas diseñados con ese propósito, la formación socioemocional es escasa en los programas de formación inicial los docentes. De esta manera, uno de los retos es el de incluir el desarrollo y el análisis de estas competencias en los currículos de las licenciaturas que se ofrecen en el país.

La medición del aprendizaje socioemocional no es sencilla, porque en general se mide de modo indirecto, usando por ejemplo autorreportes, informes de observadores o estudios de caso. Además, la evaluación de estas habilidades es algo relativamente nuevo, que no tiene tanta trayectoria como la medición en matemáticas o lenguaje. Sin embargo, el MEN y el Icfes han realizado grandes esfuerzos relacionados con la medición de estas competencias:

- La construcción de tres pruebas para medir las competencias ciudadanas de los estudiantes de los grados 3º, 5º y 9º en el 2019: La prueba de pensamiento ciudadano, la prueba de actitudes y acciones ciudadanas y el cuestionario de habilidades socioemocionales. La intención de este esfuerzo era realizar un diagnóstico amplio y riguroso, que considere la complejidad de los aspectos significativos de la competencia ciudadana. Así, los maestros y las instituciones tendrán a su disposición información suficiente para emprender acciones de mejoramiento, de acuerdo con las necesidades específicas de sus estudiantes (Icfes – Habilidades socioemocionales).
- La implementación de los cuestionarios auxiliares de EPA: Desarrollo de las habilidades socioemocionales, contexto socioeconómico y contexto de aprendizaje durante la crisis sanitaria. En el 2022 los cuestionarios se orientarán para determinar las percepciones de los estudiantes sobre el retorno a la presencialidad.

Finalmente, es pertinente añadir que, aunque la evaluación de estas competencias debe enfocarse tanto de manera formativa como sumativa, la evaluación formativa de las habilidades socioemocionales mediante cuestionarios, reportes o incluso EPA permite darles información a los profesores y los estudiantes para que tomen decisiones en cuanto a sus fortalezas y sus retos. Sin embargo, una mirada sumativa, por ejemplo a través de las pruebas de 3º, 5º, 7º y 9º, o el estudio de la OECD pueden dar cuenta de tendencias, de alertas o de necesidades curriculares.

Tecnología y aprendizajes

La tecnología juega un papel fundamental en la educación. La pandemia probablemente aceleró el uso de estas herramientas para el aprendizaje, y es necesario reconocer y aprovechar su potencial para el desarrollo de aprendizajes cognitivos y socioemocionales. Desde hace un tiempo se han desarrollado diferentes aplicaciones y plataformas que buscan contribuir al desarrollo de los aprendizajes, de las competencias del siglo XXI, y a la apropiación pedagógica de las tecnologías. A continuación, se presentan algunos productos desarrollados por el MEN (MEN, 2022):

- BILAN: Herramienta digital que pretende ayudar a los estudiantes de 10º y 11º a desarrollar las competencias básicas en matemáticas, ciencias y lenguaje, y las competencias ciudadanas y socioemocionales, para favorecer las trayectorias posmedia.
- EdukLab: Estrategia de formación a docentes y directivos en innovación educativa, a través de nuevas tecnologías. Aborda el enfoque STEM, el uso de metodologías de aprendizaje activo y la revolución 4.0.

- **Ruta STEM:** Estrategia de formación a docentes y directivos con el enfoque STEM. Los docentes se entrenan en el diseño de prácticas educativas para el desarrollo de las habilidades del siglo XXI.
- **Programación para niños y niñas:** Estrategia de formación a docentes para que promuevan el desarrollo del pensamiento computacional en sus estudiantes.
- **Eduentretenimiento con enfoque STEM+:** Educación activa para el desarrollo de competencias afines con la revolución 4.0.
- **Desafío NovaCamp:** Retos de aprendizaje que involucran a docentes y estudiantes en experiencias de aprendizaje en STEM.
- **Labs STEM:** Laboratorios de experimentación y prototipado con participación de estudiantes y docentes.
- **Programas de la cuarta revolución industrial (4RI):** Iniciativas de formación para docentes y estudiantes que se realizan con aliados del sector digital. Se abordan temas como la programación, la inteligencia artificial, el internet de las cosas, la robótica, el diseño web, la analítica de datos, las redes y la computación.
- **Emociones Conexión Vital:** Plataforma de formación a docentes en el desarrollo de habilidades socioemocionales.
- **El desarrollo de una plataforma para orientar y empoderar a los estudiantes en temas de salud sexual y reproductiva, manejo de emociones y prevención del consumo de sustancias psicoactivas y del suicidio, como aprendizajes fundamentales para la vida.**

Debido al gran potencial de la tecnología para contribuir al fortalecimiento de los aprendizajes en los estudiantes, es necesario seguir explorando alternativas para combinar el retorno a la presencialidad con el uso de plataformas y aplicaciones tecnológicas. Una de las grandes ventajas de la tecnología es que permite el desarrollo de rutas personalizadas que responden a las fortalezas y los aspectos por mejorar de cada estudiante. Además, es necesario tener un sistema de evaluación en las diferentes aplicaciones y plataformas, que permita identificar alertas para tomar decisiones a nivel personalizado y a nivel curricular, para las instituciones educativas.

Aseguramiento de la calidad

Los sistemas educativos deben tener un mecanismo para promover, gestionar y mejorar en sus diferentes niveles. El objetivo es que, a través de procesos de seguimiento, se pueda evidenciar cómo está cambiando un sistema educativo y qué elementos están favoreciendo el aprendizaje y las habilidades de los estudiantes. Para entender cómo generar procesos de aseguramiento de la calidad es fundamental identificar los agentes principales que entran a hacer parte de la calidad educativa.

Primero que todo, se cuenta con el MEN, desde donde se dictan las políticas y las directrices para la educación en los niveles de primera infancia, básica y media, y educación superior. En segundo lugar están las secretarías de educación, que implementan las políticas nacionales y los planes

de cada municipio. En tercer lugar, las instituciones educativas, que se encargan de los procesos directos con los jóvenes. En cuarto lugar, los directivos y docentes, que son los encargados de trabajar directamente con los estudiantes. En quinto lugar, instituciones como el Icfes, que evalúan los aprendizajes en diferentes niveles. Y en sexto lugar, otros organismos, como las organizaciones no gubernamentales (ONG), los consejos de educación y otras entidades que acompañan los procesos educativos.

Los sistemas de aseguramiento de la calidad buscan hacer el seguimiento y medir el impacto de las políticas y las iniciativas que promueven el mejoramiento de la educación. A continuación se presentan diferentes esfuerzos que se realizan para asegurar la calidad. Para la primera infancia existe la política De Cero a Siempre, que busca unir esfuerzos entre los sectores públicos y privados, en pro de los niños y las niñas entre los cero y los seis años. En este proceso se articula el Sistema de Seguimiento al Desarrollo Integral de la Primera Infancia, con el fin de hacer seguimiento a las atenciones que se brindan a los niños de estas edades. La política De Cero a Siempre define cinco líneas de acción: gestión territorial, calidad y pertinencia de las atenciones, movilización social, seguimiento y evaluación, y gestión del conocimiento (Consejería Presidencial para la Niñez y la Adolescencia, 2020). Dadas las circunstancias de la pandemia, esta política obligó a los diferentes actores a trabajar mancomunadamente en la atención de este grupo de estudiantes.

El aseguramiento de la calidad en la educación básica y media depende en gran medida de los directivos y de los profesores. Los docentes son el factor de mayor incidencia para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, después del potencial de cada alumno (Wasserman, 2021). Para asegurar la calidad educativa, el sistema debe enfocar su trabajo en una formación de docentes completa y profunda, tanto en relación con los aspectos pedagógicos como con los disciplinares y los socioemocionales. El rol de las licenciaturas de educación en esta labor es fundamental. Adicionalmente, el Plan Territorial de Formación Docente (PTFD) es el horizonte orientador que permite encaminar las acciones de formación, capacitación e innovación para directivos y docentes, con el propósito de cualificar su labor pedagógica en las instituciones educativas. Se recomienda la actualización de los PTFD de todas las Entidades Territoriales Certificadas (ETC), ya que son insumos muy valiosos para darle dirección a este proceso de formación.

Para asegurar la calidad también se requiere un proceso de evaluación docente que permita identificar cómo mejorar el impacto de cada docente en sus estudiantes. Actualmente existe un sistema de evaluación que observa el desempeño de los docentes en el salón de clase a través de videos, encuestas y reflexiones. La evaluación docente tiene que continuar, con la retroalimentación oportuna para cada profesor y con oportunidades de desarrollo profesional que impacten la práctica dentro del salón de clase. Los sistemas educativos exitosos utilizan múltiples instrumentos para evaluar la calidad de la docencia. La mayoría de estas miradas se enfoca en las observaciones del aula, los resultados de exámenes de los estudiantes y el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje (Cruz *et al.*, 2020).

Los directivos escolares son también un importante factor de incidencia en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. No obstante, la pandemia evidenció que su incidencia es mayor cuando se habla de asumir retos o liderar transformaciones significativas, por su efecto en toda la comunidad escolar como conjunto. Para tener mayores avances en el aprendizaje, es necesario mejorar el liderazgo educativo. El Banco Mundial (2021) ofrece las siguientes recomendaciones:

- Mejorar los procesos de selección de líderes, para que las reformas tengan un impacto final en los resultados del aprendizaje.
- Desarrollar y llevar a cabo una formación y un apoyo prácticos y coherentes para los líderes educativos.
- Definir y asignar mejor las funciones en todos los niveles del sistema educativo, y abordar la falta de coherencia.

Durante su gestión, el MEN estructuró la Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes, que busca formar en competencias y dar herramientas para que los directivos sean más efectivos en su gestión. Esta escuela será de gran importancia en la formación de la nueva generación de directivos docentes para el país.

En cuanto al ámbito institucional, los procesos de autoevaluación son fundamentales para reconocer lo que se está haciendo bien y lo que se puede mejorar. Las instituciones deben usar los datos de los resultados de sus alumnos en las pruebas estandarizadas, hacerles seguimiento a su proyecto educativo institucional (PEI) y a las metas establecidas, y analizar el currículo para que logre abordar las necesidades de la comunidad educativa en términos de aprendizajes significativos. Documentos como la Guía 34, que invitan a los rectores, a los docentes y a toda la comunidad educativa a establecer los planes de mejoramiento, son mecanismos valiosos para este proceso de aseguramiento de la calidad. La guía está organizada en tres etapas que conducen al mejoramiento progresivo de las instituciones: la autoevaluación institucional, la elaboración de planes de mejoramiento y el seguimiento permanente al desarrollo de los planes de mejoramiento institucional. En estos momentos la guía se encuentra en proceso de actualización, para lograr orientar de la mejor manera a los directivos docentes, frente a las acciones de autoevaluación y mejoramiento que requieren las instituciones educativas.

El seguimiento que hace el MEN a través de las pruebas estandarizadas del Icfes es fundamental para entender los niveles de desempeño de los estudiantes. Un sistema de seguimiento de estos resultados para cada institución, como lo que se hace en el Día E, contribuiría a ese aseguramiento de la calidad. Adicionalmente, mecanismos como la reflexión sobre los resultados ayudan a identificar las instituciones que requieren un apoyo específico para mejorar en su calidad educativa.

Bibliografía

Banco Mundial (2017). *Aprender para hacer realidad la promesa de la educación: panorama general. Informe sobre el desarrollo mundial 2018*. Recuperado de <https://cutt.ly/ZA60zja>.

Banco Mundial (2021). Recuperando el crecimiento, reconstruyendo economías dinámicas pos-covid-19 con restricciones presupuestarias. Recuperado de <https://cutt.ly/eA610nw>.

Blanquer, J.-M. (2019). *La escuela de la vida. L'école de la vie*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, Universidad del Valle.

Consejería Presidencial para la Niñez y la Adolescencia (2020). *Informe de implementación de la política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia "De Cero a Siempre". Ley 1804 de 2016*. Recuperado de <https://cutt.ly/zA69BJq>.

Cruz, Y., Hincapie, D., y Rodríguez, C. (2020). *Profesores a prueba. Claves para una evaluación docente exitosa*. Recuperado de <https://cutt.ly/YA67QSp>.

Icfes (2018). *Niveles de desempeño prueba de ciencias naturales*. Recuperado de <https://cutt.ly/fA65ajB>.

Icfes (2021). *Niveles de desempeño del examen Saber 11º - Colombia*. Bogotá: Icfes.

Icfes (2022). *Guía de orientación 2022-1*. Recuperado de <https://cutt.ly/NA672E0>.

Icfes (2022). *Habilidades socioemocionales*. Recuperado de <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/2292311/MR%20Socioemocionales%20Saber%20359.pdf>

MEN (2022). *Nota técnica aprendizajes y evaluación*. Documento de trabajo.

MEN (2022). *Nota técnica Evaluar Para Avanzar*. Documento de trabajo.

MEN y Universidad Nacional de Colombia (2020). *Ideas para reconocer y expresar las emociones*.

OECD (2016). *PISA 2015. Resultados clave*. Recuperado de <https://cutt.ly/6SqqbU>.

OECD (2019). *Country Note, Colombia. Programme for International Student Assessment (PISA) Results from PISA 2018*. Recuperado de <https://cutt.ly/USqqzoB>.

Wasserman, M. (2021). *La educación en Colombia. País 360*. Bogotá: Debate.



Estudiantes primaria, IE José Antonio Galán. Sede la Graminea. Pereira (Risaralda)
Autor: Andrés Valenzuela

Contexto del Sistema de Aseguramiento de la Calidad

Maritza Rondón Rangel

Rectora Universidad Cooperativa de Colombia.

Alba Luz Muñoz Restrepo

Vicerrectora académica de la Universidad Cooperativa de Colombia.

Anabela Villa Saavedra

Directora de gestión de proyectos especiales de la Universidad Cooperativa de Colombia.

Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, los países del mundo proclaman la igualdad de los derechos fundamentales del hombre, y se declaran “resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad [...] y declara que [...] toda persona tiene derecho a la educación” (Organización de las Naciones Unidas –ONU–, 1948). Es aquí donde se promulga la educación como un derecho fundamental del hombre, y en sujeción a esto, en 1966 se expide el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, aprobado por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, y Colombia, mediante la Ley 74 del 26 de diciembre de 1968, se acoge y aprueba dicho pacto, así como el protocolo facultativo del mismo.

Estos principios declaratorios mundiales marcan el accionar para la educación mundial, siendo un derrotero para que los países trabajen por garantizar la educación de calidad a todas las personas, como un derecho fundamental. En Colombia puede señalarse el año 1991 como el precedente, cuando se expide la Constitución Política (el 4 de julio de ese año), como máxima ley del Estado, donde se establecen los preceptos fundamentales que regulan los derechos y los deberes de los ciudadanos, y aparece en el ámbito de la educación el espíritu de la calidad como objetivo rector de los procesos educativos.

De esta manera, se expide la norma que promulga el marco regulatorio y organiza el servicio público de la educación superior en Colombia: la Ley 30 de diciembre 28 de 1992. Es importante considerar que para ese momento ya se había creado el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) –fundado en 1968–, actor importante en el aseguramiento de la calidad, por ser el encargado de evaluar los resultados del aprendizaje de los estudiantes en los diferentes niveles de educación, y que a partir de los años noventa se convierte en el centro de la medición y regulación de la calidad de todos los sistemas de calidad.

Desde ese momento, el Estado colombiano, a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN), marca una línea base en la política y la legislación sobre el aseguramiento de la calidad, así como en los mecanismos e instrumentos necesarios para evaluar los resultados en las instituciones de educación superior (IES). Es así como se crean el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), el Sistema Nacional de Acreditación (SNA), y con este, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA),

como ente de apoyo al sistema en el proceso de cumplimiento de los más altos requisitos de calidad. Por tanto, es mediante esta ley que el sistema educativo colombiano establece su marco de gestión alrededor del aseguramiento de la calidad para los programas y las IES, lo que implicó diseñar y estructurar una normativa para dar respuesta al propósito descrito en ella.

Posteriormente, en la Ley 115 del 8 de febrero de 1994, el artículo 74 señala que debe establecerse y reglamentarse un SNA de la calidad de la educación formal y no formal y de los programas, con el fin de garantizar al Estado, a la sociedad y a la familia que las instituciones educativas cumplan con los requisitos de calidad. Además, en el artículo 113 se insta la acreditación previa de la formación de maestros, se determina que es responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia velar por la calidad de la educación, y se da la potestad al Gobierno para que establezca estrategias de seguimiento y mejoramiento continuo. Las leyes mencionadas definen el marco jurídico que seguirá reglamentando en los años posteriores el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) en el país, ya que dan pasos importantes para las bases de este, como la reglamentación del CNA y el SNA, mediante el Decreto 2904 de diciembre 31 de 1994, que contiene los criterios, instrumentos y procedimientos para realizar la evaluación de los programas y de las instituciones; también se constituye la acreditación como un proceso voluntario y temporal, tanto para los programas académicos como para las IES dentro de la autonomía universitaria, y que inicia con la autoevaluación, continúa con la evaluación externa y finaliza con la decisión del CNA. Todo esto marca una base fundamental, que se ha venido reestructurando y actualizando, con importantes resultados en el aseguramiento de la alta calidad de la educación superior.

Evolución del Sistema de Aseguramiento de la Calidad

En Colombia, el tema de la calidad de la educación superior ha venido consolidándose en el tiempo; es así como en los últimos veinticinco años se han evidenciado cambios positivos en el servicio de la educación, con la posibilidad de incluir mejoras que siguen generando transformaciones en las IES, al igual que en los programas de pregrado y posgrado. Para organismos como el Banco Mundial, que han evaluado el SAC en Colombia,

la principal fortaleza del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en el país –y paradójicamente también una de sus debilidades más sobresalientes– radica en su carácter mixto. Lo cubre todo: instituciones, programas de pregrado y posgrado y a los individuos. Intenta hacerlo todo: desde asegurar las condiciones de iniciación hasta el cumplimiento de los estándares mínimos y la garantía por una alta calidad. (Banco Mundial, 2003, p. 17)

A pesar de ello, la experiencia ha demostrado que el sistema ha logrado poner en operación este modelo mixto y ha consolidado, así, una oferta académica de programas que cumplen con las condiciones de calidad para el registro calificado, una evolución importante en la cultura de la calidad, un número significativo tanto de IES acreditadas de alta calidad como de programas en diferentes áreas del conocimiento, que alcanzan un grado de madurez importante para mantener los niveles de alta calidad en el tiempo.

Después de la Ley 30, se expiden decretos reglamentarios que empiezan a consolidar los requisitos para ofrecer y desarrollar programas de educación superior en los diferentes niveles de formación, y dan al sector elementos para oficializar la oferta y el desarrollo de programas, tales como el Decreto reglamentario 1403 de julio 21 de 1993, que tiene como propósito establecer requisitos generales o especiales para la creación y el funcionamiento de los programas académicos de pregrado y de las especializaciones.

Es importante resaltar que en esta etapa inicial de la reglamentación se separan los requisitos para ofrecer programas de pregrado y especialización, frente a los de maestría y doctorado, haciendo énfasis en la relevancia y la importancia de la investigación en estos últimos, lo que marca una pauta importante para el desarrollo futuro de la investigación, la ciencia, la tecnología y la innovación en el país. En la misma medida, se van estructurando elementos fundamentales que trascenderán en el tiempo, como los indicadores de la calidad para el hoy llamado registro calificado; esto evidencia lo prospectivo que será el SAC en la transformación y los niveles de exigencia, hasta llegar a la construcción de guías y lineamientos para la acreditación de la alta calidad de los programas.

Ya para 1994, el país establece requisitos y procedimientos para la creación de programas de maestrías, y se conforma una comisión de expertos de la comunidad académica nacional e internacional, encargada de evidenciar los requisitos mínimos, denominados así, en el Decreto 836 del 27 de abril de 1994. Seguidamente, se definen los requisitos, los criterios y los procedimientos para los programas de doctorado, y se crea la Comisión Nacional de Doctorados, que cumple esta función (Decreto 2791 de 1994).

Para dar continuidad al proceso de legislar, el CESU expide el Acuerdo 06 del 14 de diciembre de 1995, mediante el cual se adoptan las políticas generales de acreditación, entre las cuales se especifican las características de los procesos de autoevaluación y acreditación, y se sugiere, en principio, iniciar la acreditación por programas de pregrado, antes que por instituciones; esto como una manera de afianzar el proceso en las IES y entender la importancia de trabajar por la calidad del servicio educativo y por los procesos de autoevaluación internos para alcanzarla.

La evaluación de las maestrías y los doctorados se integra con la expedición del Decreto 1475 del 23 de agosto de 1996, donde además se instituye la Comisión Nacional de Doctorados y Maestrías, para unificar las dos comisiones establecidas (por los Decretos 836 y 2791 de 1994) y valorar los criterios y los procedimientos de la creación de estos programas; así, se da una apertura al sistema de educación superior a través del desarrollo de convenios nacionales e internacionales para ofrecer programas de pregrado y posgrado en el país, y se les da potestad a estas comisiones para que evalúen dichos convenios.

En 1997, el Gobierno da especial relevancia a la calidad de los programas de educación en todos sus niveles de formación, y mediante el Decreto 3076 del 23 de diciembre de 1997, derogado por el Decreto 0272 de febrero 11 de 1998, ofrece un marco legislativo sobre la calidad de los programas de educación, al reglamentar lo dispuesto por la Ley 115 de 1994. Este decreto le da al CNA la potestad

de otorgar la acreditación previa como requisito para ofrecer los programas de pregrado y especialización en educación, y a la Comisión Nacional de Maestrías y Doctorados la de emitir un concepto ante el CESU para que sea otorgada la acreditación previa por el MEN para su funcionamiento.

En concordancia con la dinámica global, Colombia participa en la primera Declaración Mundial de Educación Superior en 1998, acogiéndose a los principales postulados de esta, como reconocer los retos que el contexto demanda en nuevas competencias; la evaluación de la calidad; la diversificación de la oferta y la demanda; estar cada vez más apropiados del papel de la educación como derecho fundamental, con su importancia en lo político, lo económico, lo social y lo cultural; y la propuesta de las redes y la visión global de la regiones. Entre 1996 y 1998, los consejeros del CNA de la época, de manera participativa con asociaciones, rectores de IES y actores del sistema, inician un proceso de reflexión sobre los lineamientos para la acreditación de programas; se publica la guía de procedimiento denominada *Autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado* (CNA, 1998); se da gran relevancia al tema del proyecto institucional; hay sugerencias de indicadores; menos profundidad en la medición de la investigación frente al impacto y la pertinencia; existe ausencia de programas en modalidades diferentes; se observa el concepto de mejoramiento continuo y el plan de mejoramiento aparece con cierta timidez en el énfasis de la gestión; y además, la propuesta es esencialmente para los programas presenciales. Este fue un momento de aprendizaje importante en un nivel primario y simple, pero fundamental para el fomento, la apropiación y la ruta de lo que más adelante sería el alcance de la cultura de la calidad en el país.

Con el propósito de seguir consolidando el SAC de los programas de maestría y doctorado del país, se expide el Decreto 916 del 22 de mayo de 2001, que de nuevo unifica los procedimientos para los programas de doctorado y maestría, y anuncia que estos podrán ser de investigación o de profundización, con el alcance de estimular la capacidad investigativa, la existencia de grupos de investigación, entre otras posibilidades; ello será la base fundamental para la estructuración y la consolidación del sistema de ciencia y tecnología colombiano que hoy existe.

Entre el 2001 y el 2002, se establecen los estándares de calidad para los programas profesionales de pregrado, y para este periodo el país inicia la acreditación institucional, que tiene como condición la acreditación de programas. Ambos procesos se conciben como complementarios; sin embargo, para la acreditación institucional la evaluación está dada como un todo, que involucra los elementos, las relaciones, las necesidades, la calidad y la pertinencia en una institución, en la búsqueda de un ejercicio responsable de la autonomía universitaria (CNA, 2001).

A partir del 2001, el modelo previsto para la acreditación institucional considera óptimos de calidad los indicadores relacionados con los propósitos y las funciones institucionales como un todo, y la evaluación de la calidad se centra en el logro de los postulados institucionales, en la pertinencia social, cultural y pedagógica, y en su desempeño global, todavía con una mirada hacia el desempeño interno (CNA, 2001). La evaluación, en ese momento, tiene una mirada más instrumental, no son tan relevantes la gestión ni la medición del impacto a través de planes de mejoramiento, ni es utilizada como herramienta para la planeación institucional.

De manera simultánea, la Ley 749 del 19 julio de 2002 organiza el servicio de la formación técnica profesional y tecnológica, define que para ofrecer y desarrollar un programa de formación técnica profesional, tecnológica y profesional de pregrado o de especialización, nuevo o en funcionamiento, se requiere obtener un registro calificado del mismo; en dicha ley, se encarga al Gobierno nacional de reglamentar el registro de los programas académicos, los estándares mínimos y los exámenes de calidad de los estudiantes de educación superior. Sin duda, estas disposiciones marcan un avance en el SAC, al aportar información fundamental desde la evaluación para generar la cultura de la mejora continua.

A la vez, se contempla la acreditación de los programas técnicos profesionales y tecnológicos de carácter voluntario y temporal, se da la potestad al CNA para que surta estos procesos, y se condiciona que las instituciones técnicas profesionales y tecnológicas puedan desarrollar su ciclo profesional si tienen la acreditación de excelencia de los ciclos técnico profesional y tecnológico.

Con la redefinición de las funciones dadas al MEN mediante el Decreto 2230 del 8 agosto de 2003, se crea el Viceministerio de Educación Superior, al que se le encarga velar por la regulación y la reglamentación del servicio de la educación superior, y proponer políticas alrededor de la inspección, la vigilancia, el aseguramiento y la evaluación de la calidad, además, se establecen las condiciones mínimas de calidad, que modifican el concepto de estándares de calidad y prescriben el concepto de acreditación previa, mediante el Decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003, del cual fue declarada su nulidad por el Consejo de Estado en el 2011. Por otro lado, por medio de esta norma, se crea la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Conaces). Una de las oportunidades que ofreció esta norma fue la de acceder a programas en cualquier lugar del país, diferente del domicilio principal, donde se cumplan las condiciones de calidad exigidas; ello aporta de manera definitiva a la ampliación de la cobertura, al descentralizar la oferta y la demanda educativas.

Este decreto unifica normas para la creación de programas académicos y genera procesos y trámites que propician las bases para la estructuración de un sistema de calidad integrador, que ha venido fortaleciéndose, acorde con los contextos de país, impulsando el proceso de transformación de las IES, con mayores niveles de exigencia, promoviendo reflexiones en torno a la importancia de incorporar las tecnologías de la información y la comunicación, que para la época venían incurriendo en el país.

Siguiendo con lo señalado en el Decreto 2566 de 2003, para obtener los registros calificados se establecen quince condiciones mínimas y se enuncia que las características específicas de calidad para cada programa serán establecidas con el apoyo de las IES, las asociaciones y demás actores del sector. Se instituye que los programas de educación deberán contar con un registro calificado, que equivaldrá a su acreditación previa. Los programas en ciclos propedéuticos deberán solicitar el registro calificado para cada ciclo de manera independiente. Se reglamenta el ofrecimiento de programas en lugares diferentes al domicilio principal, se permite la apertura de programas en con-

venio con dos o más IES y se posibilita suscribir convenios para ofrecer programas con instituciones extranjeras. Se establecen por primera vez los estímulos para IES y programas acreditados con alta calidad, con lo que se otorga la facilidad de obtener el registro calificado.

Para el 2003, el CNA continúa con programas de sensibilización y capacitación a nivel nacional, mediante talleres y encuentros regionales, con énfasis en temas como el plan de mejoramiento y el detalle de la ponderación por medio de procesos matemáticos precisos. El manejo y la evaluación de factores inicia de manera descriptiva e instrumental, lo que en ese momento representa el camino para alcanzar aprendizajes que se convertirían en la raíz más importante en la evolución de la calidad y su gestión (CNA, 2003). Queda pendiente la conceptualización de la calidad de manera más contundente.

En el 2004, el CNA ingresa a la Red Iberoamericana de Acreditación de Educación Superior (Riaces), con lo cual inicia uno de los grandes hitos del país a nivel internacional, dejando atrás la endogamia del sistema y aprendiendo de otros, lo que generaría movilidad, convergencia y el reconocimiento de procesos para mejorar; además, se dieron las primeras acreditaciones regionales de programas en agronomía y medicina, con el Mercado Común del Sur (Mercosur), el Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias (Arcusur) y la Red de Agencias Nacionales de Acreditación (RANA); en el 2005 inician las reflexiones de la acreditación de programas de pregrado en las modalidades virtual y a distancia, que fueron plasmadas en una cartilla inicial denominada *Indicadores para la autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado en las modalidades a distancia y virtual* (CNA, 2005).

En noviembre del 2006, el propósito se centra en simplificar el modelo, facilitar la tarea de autoevaluación, la evaluación de pares y la evaluación final, lo que se expresa a través del documento publicado *Lineamientos para la acreditación de programas* (CNA, 2006a). Una gran contribución del CNA, alcanzada a raíz de los ejercicios de la construcción colectiva, es la propuesta del concepto de calidad, la integración de los estándares básicos de la calidad y la acreditación de alta calidad vista como el sistema integrado de calidad, y la definición de estándar. Se evoluciona en el concepto de ponderación, trascendiendo lo cuantitativo y haciendo más énfasis en lo argumentativo; se categorizan mejor los factores y las características, acompañándolas con los indicadores; y aparecen las guías de renovación de la acreditación, que resaltan como elemento básico de esta etapa el desarrollo de la innovación del programa en sus años de acreditación y la evolución del plan de mejoramiento y mantenimiento como instrumento de gestión.

Con la necesidad de seguir consolidando el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, se expide el Acuerdo 02 CESU del 1 de diciembre de 2006, cuyo objetivo fue actualizar las políticas para la acreditación de programas de pregrado y de las instituciones, y la aprobación a las instituciones acreditadas para la creación y la extensión de sus programas. Siguiendo esa línea, el CNA (2006b) expide el documento *Lineamientos para la acreditación institucional*, cuyo fundamento se establece en óptimos de calidad que conciben la institución como un todo; la nueva mirada se da con base en el entendimiento de que la calidad es un proceso sistémico y complementario, que incluye

realizar una evaluación integral de toda la institución y sus procesos; un entramado entre los factores, las características y los aspectos, de modo que se evidencia el relacionamiento sistémico con una mirada holística.

La construcción se sigue haciendo de manera colectiva con los actores del sistema, y se elabora la cartilla de *Indicadores para la autoevaluación con fines de acreditación institucional* (CNA, 2006c), como base para la autoevaluación, que da pautas para que las instituciones comprendan cómo dar respuesta a través de indicadores a los aspectos, las características y los factores. Ya mediante el Decreto 1001 del 3 de abril de 2006 se ofrecen lineamientos de manera específica para los posgrados, se definen los propósitos para cada uno de los niveles de formación y se declara que las maestrías podrán ser de profundización o de investigación, con elementos diferenciadores, como la investigación, entre otros.

Desde el 2004 el MEN emprende la tarea de desarrollar sistemas que divulgarán información veraz y actualizada de las IES y los programas; se emite el Decreto 1767 del 2 de junio de 2006, modificado el artículo 9 por el Decreto 4968 del 23 de diciembre de 2009, que reglamenta el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), e indica que las IES reportan información que será pública y usada como garante para la evaluación de la calidad de los programas. También el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SACES), que hoy ha evolucionado para alojar la información de acreditación de alta calidad tanto de programas como de las IES. El Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior (SPADIES), que aporta información de la deserción por programas de cada una de las IES, así como el índice de deserción total. Por último, aunque no menos importante, el Observatorio Laboral de la Educación Superior (OLE), que permite hacer análisis de la empleabilidad de los egresados en el mundo laboral, mediante las estadísticas de cotización a la seguridad social, además posibilita analizar qué tan pertinente es la oferta educativa del país. Estos sistemas han servido de referente para otros países, y cada vez más las IES se han apropiado de su uso y de la cultura de alojar la información en las fechas estipuladas por el MEN. En esta misma línea, pueden considerarse otras fuentes de información relevantes para el SAC que son de apoyo en Colombia; algunas de ellas son Minciencias con Scienti, el Icetex y el Icfes.

La Ley 1064 de julio 26 de 2006 se considera otro gran hito; esta regula la educación para el trabajo y el desarrollo humano, y brinda más posibilidades para aquellas poblaciones que no han podido acceder a la educación formal. De manera simultánea, el Gobierno expide el Decreto 2020 del 16 de junio de 2006, “por el cual organiza y asegura el sistema de calidad de formación para el trabajo”.

Para el año 2008 se promulga la Ley 1188 del 25 de abril, que regula el ofrecimiento de programas académicos para la educación superior que no estén acreditados en alta calidad, y reglamenta el registro calificado de programas como el instrumento del SACES, mediante el cual el Estado verifica el cumplimiento de las condiciones de calidad por parte de las IES. Es importante resaltar cómo se migra a la cultura de la autoevaluación, que ya se viene promulgando por el CNA y que logra permear el registro calificado.

Producto de la ley anterior, se expide el Decreto 1295 del 20 de abril de 2010, que da elementos para garantizar la calidad de los programas académicos de pregrado y posgrado, y marca características diferenciadoras en cada uno de los niveles formativos. Para los programas de salud y sus modalidades, ofrece particularidades en algunas condiciones, que serán evaluadas de acuerdo con las disciplinas y las profesiones de estos. Otro aspecto diferenciador, con respecto a los decretos anteriores, es lo relacionado con la exigencia del uso de los sistemas de información que ha puesto en producción el MEN, y que indica que, al evaluar el programa, la información se tomará de estos como una fuente confiable y necesaria para el proceso del registro calificado.

Nuevamente, se tienen en cuenta los incentivos para las IES y los programas acreditados en alta calidad, y se permite que las IES acreditadas ofrezcan programas hasta el nivel de maestría en cualquier parte del país, sin adelantar el proceso establecido para obtener el respectivo registro; de manera similar, los programas acreditados podrán ser ofrecidos en cualquier parte del país, mientras cumplan con las condiciones de calidad determinadas y haciendo énfasis en los programas de salud en los escenarios de docencia servicio. Por primera vez en una norma, se reconocen los programas virtuales y se delimitan en términos porcentuales las actividades académicas en redes telemáticas hasta un 80 %, para ser reconocidos como virtuales.

Entre el 2006 y el 2010 se da el proceso de consolidación sobre la acreditación de las maestrías y los doctorados, el cual se define en el Acuerdo 01 del 03 de febrero de 2010 del CESU, por medio de los lineamientos para la acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorado, con el propósito de asegurar el concepto de universidad plena, con la producción de conocimiento, la innovación y la solución de problemas, entre otros aspectos. Así se propician la consolidación, la sostenibilidad y el impacto de los programas de posgrado en su entorno, y el aporte que el programa le está haciendo a la ciencia en su respectivo campo del conocimiento.

En el 2012 y el 2016, después de un proyecto piloto de acreditación regional para programas de ingeniería, el CNA obtiene un reconocimiento de buenas prácticas con International Network for Quality Assurance Agencies (INQAAHE) y la Riaces, agencias de carácter internacional que aportan a la cultura de la calidad, la visibilidad y la credibilidad de la acreditación de alta calidad de los programas y de las IES del país, lo que legitima el sistema y la coordinación del CNA.

En el 2009, en la segunda Conferencia Mundial de Educación Superior, Colombia continúa con su participación y sigue permeando sus políticas estatales con las reflexiones que el mundo plantea; algunos de los temas principales son la visión de la educación superior como un bien común, la acreditación y la calidad de la educación (Unesco, 2009).

Para el 2013, se expiden los lineamientos de acreditación de programas para pregrado que orientan su evaluación, incluyendo los programas de formación profesional, técnico profesional y tecnológica, tanto de metodología presencial como a distancia. Aparecen la investigación y la creación artística y cultural, así como la visibilidad nacional e internacional como parte de la evolución de las reflexiones de país y la importancia de garantizar el desarrollo de la investigación, además

de las miradas globales. La invitación a las IES se centra en que realicen el análisis en función de aspectos como diga lo que hace, haga lo que dice, pruébelo y mejórela (CNA, 2013).

Se definen los lineamientos para la acreditación institucional (Acuerdo 03 del 16 de diciembre de 2014 del CESU), los cuales contribuyen con la reflexión y el mejoramiento que viene gestándose para el aseguramiento de la calidad. Por primera vez, se enuncia la acreditación multicampus y se considera si se estructura por sedes, seccionales o centros regionales de educación superior (Ceres) (art.12).

En el 2016 se aprueban los lineamientos para la acreditación de las especialidades médicas, mediante el Acuerdo 03 del CESU del 30 de septiembre, con mucho énfasis en la calidad de los profesores, los estudiantes y la investigación.

Puede decirse que en el 2018 el SAC en Colombia se caracteriza por sus ejercicios reflexivos y participativos, que llevaron a derogaciones de algunas normas y a la creación de otras; por tanto, el MEN y el CESU toman la decisión de realizar un proceso de modificación de la normatividad del SAC y construir un nuevo decreto que reglamente el registro calificado y un nuevo acuerdo con los lineamientos de acreditación de alta calidad. Lo anterior se concreta para ese momento con el Decreto 1330 de julio 25 de 2019, el cual da respuesta a las demandas establecidas en la Ley 1188 de 2008, e instaura las condiciones de calidad institucionales y de los programas. Esto se acompaña con sus respectivas resoluciones reglamentarias: 015224 de agosto 24 de 2020, y 021795 de noviembre 19 de 2020. Este grupo de normas entra a regir con condiciones de calidad actualizadas y coherentes con la demanda del contexto, y definen el SACES, el concepto de calidad y los actores. Algunas de las condiciones y los mecanismos que se destacan en estas normas son un sistema centrado en evidencias; la medición de los resultados del aprendizaje, del buen gobierno y del reconocimiento de las competencias previas; y el uso de la taxonomía para la evaluación del aprendizaje, con lo cual la institución deberá especificar el referente conceptual.

Paralelo a la expedición del Decreto 1330 de 2020, llega el Acuerdo 02 del 1 de julio de 2020 del CESU, con sus lineamientos y su guías complementarias; con este se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad y se expiden las guías 1, 2, 3 y 4, que dan orientaciones referidas a los procesos y los trámites a seguir, así como los compromisos por parte del CNA en tiempos y etapas que deben surtir para la acreditación en alta calidad tanto de las instituciones como de los programas.

La llegada de este marco legislativo se convierte en el mejor referente para seguir garantizando la evolución del sistema con su cultura de la calidad; de manera general, el Acuerdo 02 de 2020 unifica los temas de acreditación de alta calidad de los programas y las instituciones, con una propuesta de continuidad y un énfasis en aspectos relevantes como los siguientes:

- El respeto por la identidad institucional contemplando la diversidad de las instituciones, la naturaleza jurídica, la identidad, la misión y la tipología.
- La propuesta de integración del registro calificado y la acreditación de alta calidad.
- Los resultados del aprendizaje medidos en términos de un sistema institucional de evaluación del aprendizaje del estudiante.

- El gobierno, la gobernanza y la gobernabilidad guiados por el Acuerdo 02 del 08 de noviembre de 2017 del CESU.
- El enfoque del sistema en las evidencias y los indicadores de segunda generación, que miden la causa y el efecto.
- El paso de un sistema centrado en las capacidades, las cantidades y los recursos a un sistema centrado en el logro, el resultado y el impacto.
- El avance en la gestión y el manejo de los planes de mejoramiento con la medición de la eficiencia y el seguimiento en periodos más cortos, a cargo no solo de la institución, sino también del CNA.
- El énfasis en la gestión eficiente del sistema interno de aseguramiento de la calidad.
- La ponderación en el plano de la autonomía institucional y de los programas.
- La unificación de los lineamientos de acreditación de los programas académicos, los cuales se complementaron con criterios de evaluación para cada uno de los niveles de formación (técnico profesional, tecnológico, universitario, maestría, especialidad médico quirúrgica y doctorado) y cada una de las modalidades (presencial, virtual, a distancia, dual y sus combinaciones).
- Los factores que presentan niveles de profundidad en su análisis y su medición, como la estructura y los procesos académicos, la investigación y la innovación, el desarrollo tecnológico y la creación en el entorno, la comunidad de estudiantes, la comunidad de profesores y la comunidad de egresados, y el bienestar institucional y la visibilidad nacional e internacional.
- El uso pertinente de sistemas de información internos y externos.

A lo largo del tiempo, la evolución de la política pública descrita en los párrafos anteriores permite demostrar que las transformaciones del SAC se han ido estructurando alrededor de herramientas garantistas que han posibilitado el tránsito entre un sistema de aseguramiento de la calidad de primera generación a niveles más avanzados, hasta lograr una visión convergente, plural y abierta al mundo. De igual forma, se ha caracterizado por un gran despliegue de capacitaciones, foros y talleres, que tienen como tema central el aseguramiento de la calidad.

El desarrollo de nuevas políticas se vuelve cada vez más integral en el afianzamiento del sistema, con decretos como el del Marco Nacional de Cualificación (Decreto 1649 de 2021), el relacionado con el Subsistema de Formación para el Trabajo y su aseguramiento de la calidad (Decreto 1650 de 2021) y el de la gratuidad de la educación superior (Decreto 1667 de 2021), y la Resolución 447 del 23 de febrero de 2022, que habilita instituciones como las universidades para la educación para el trabajo y el desarrollo humano (ETDH). Estas normativas, además del respaldo que se venía dando desde tiempo atrás para facilitar la entrada de los estudiantes al sistema educativo –mediante el apoyo de organizaciones como el Icetex–, constituyen un escenario propicio en el fortalecimiento del derecho a la educación a lo largo de toda la vida y se convierten en el camino favorable para la prospectiva que contribuirá en el fortalecimiento del aseguramiento de la calidad.

Prospectiva del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Colombia

Algunas de las ventajas del sistema de educación superior en Colombia son su participación, su contribución, su construcción colectiva, su socialización y su adherencia de manera vinculante a las propuestas del contexto nacional y del mundo sobre el aseguramiento de la calidad educativa, y sus principales hitos se destacaron desde 1948 (año de la Declaración Universal de los Derechos Humanos) en la línea del tiempo de este artículo.

La evolución global de los sistemas de calidad definitivamente ha mostrado resultados exitosos, evidenciados en la pertinencia y el impacto en el contexto, y también en las reformas propiciadas en los sistemas de educación superior, fundado en los aportes de las políticas. Sin embargo, con la aparición del covid-19 y las demandas del mercado, estos sistemas de calidad deben permanecer vivos, dando respuesta de manera permanente, ya que hoy, más que nunca, la presencia de la incertidumbre es constante y debería ser vista como una oportunidad, como la mejor aliada para no caer en lo rutinario, estar siempre innovando y así estar seguros de que se puede garantizar la calidad a lo largo de los tiempos.

Otra característica importante que deben seguir teniendo en cuenta los sistemas de aseguramiento de la calidad es la de ser incluyentes y equitativos, y por supuesto deben garantizar siempre el derecho a la educación superior con calidad para todas y todos.

La prospectiva que se ve venir en Colombia, de acuerdo con la evolución, con evidencia de los indicadores y de los avances de las políticas educativas en estos últimos años, es la continuidad de temas para un SAC con las siguientes características:

- Con una dinámica de cambio, rápida y adaptada a las demandas y las transformaciones del medio, que haga frente a los sistemas educativos en plena expansión y disrupción, generando procedimientos eficientes para no desgastar la institucionalidad.
- Que sea más holístico y menos fraccionado, de modo que evite generar un deterioro en la medición de la eficacia, con sistemas más centrados en lo fundamental y adoptando nuevas formas de funcionamiento.
- Con menos densidad de las mediciones y de los procesos, avanzando hacia sistemas más ágiles.
- Más concentrada en la eficiencia y orientada fundamentalmente hacia la enseñanza y el aprendizaje, reconociendo este último y el conocimiento como los mayores recursos renovables con que cuenta la humanidad para responder a los desafíos, creando alternativas que den respuesta al mundo cambiante y aportando al desarrollo humano.
- Con más flexibilidad en relación con asuntos como los esquemas de movilidad educativa y formativa en sus diferentes modalidades.
- Centrada en el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- Para el reconocimiento de saberes previos.

- Con énfasis en la relevancia para la gestión de la calidad y su eficacia.
- Con un incremento en la gestión de los planes de mejoramiento y mantenimiento, que incluya el seguimiento, la evaluación y el control de manera periódica en tiempos cortos, que garanticen los cambios y las transformaciones institucionales.
- Con mayor énfasis en la internacionalización en los procesos de acreditación.
- Con el manejo de la calidad de las credenciales y las insignias.
- Con miras a la certificación internacional y con menos fuerza en la acreditación de los programas y las instituciones.
- Con métricas cualitativas de mayor impacto en la medición.
- Que incluya el aprendizaje informal.
- Que desarrolle de manera integral el aprendizaje para la educación para el trabajo y el desarrollo humano, articulando los ministerios que requieran aportar.
- Con integración a los marcos nacionales de cualificación.
- Que garantice la calidad de la educación en el derecho a la educación para todas y todos.
- Que asegure la calidad de los profesores.
- Que genere menos costos en el desarrollo de sus procesos, con la demanda de recurso humano y financiero.
- Que se articule cada vez más con los demás subsistemas de educación del país.
- Que incentive la cultura de la calidad y aporte a las instituciones beneficios que generen valor.
- Que asegure la certificación del cna en procesos de calidad con más agencias certificadoras de la calidad.
- Que asegure la continuidad del aprendizaje colectivo con el apoyo de las comunidades de aprendizaje.
- Que demuestre la convergencia, la comparabilidad y la compatibilidad con los demás sistemas de calidad, hacia una prospectiva de aprendizaje universal.
- Más incluyente en la llegada de todas las instituciones y que esta no sea vista como un proceso burocrático.
- Con presentación de informes de autoevaluación en línea, de modo que disminuya la carga de la documentación.
- Con sistemas de información inteligentes que muestren de manera inmediata la medición requerida, digitalicen y ofrezcan la robotización de los procesos.

A manera de conclusión, podemos afirmar que Colombia instaló su cultura de aseguramiento durante estos más de 25 años, al mejorar la calidad educativa, el desempeño del estudiante, el impacto social, los aportes de la investigación al medio y, lo que es de incalculable valor, aumentando

cada vez más la llegada de los jóvenes a la educación superior con el incremento de la población al derecho a la educación, evidenciado en la gratuidad en la matrícula.

Proponer aprendizajes a lo largo de la vida, reconocer los aprendizajes previos, crear el marco nacional de cualificación, con la habilitación de este ejercicio para las Universidades, demuestra el compromiso del MEN con la sociedad colombiana.

Colombia seguirá avanzando en su política para el aseguramiento de la calidad educativa, a través del fomento de la cultura de la evaluación y de la generación de acciones articuladas que promuevan un espacio común regional con los países de América Latina. Cada país, desde su autonomía, heterogeneidad y complejidad de su sistema ha venido trabajando a partir de la década de los noventa en garantizar el aseguramiento de la calidad de las instituciones educativas mediante actividades que conlleven al control de calidad y a la garantía estatal. ¡La evolución a lo largo de este tiempo ha sido evidente! Colombia lo ha demostrado y seguirá trabajando para ello con todos los desafíos que ello implica desde la política pública y desde las instituciones mismas, con la convicción que la calidad educativa es motor fundamental de desarrollo para el país.

Bibliografía

Banco Mundial (2003). *La educación terciaria en Colombia. Preparar el terreno para su reforma*. Bogotá: Editorial Gente Nueva. Recuperado de <https://cutt.ly/MDAJdmu> .

Consejo Nacional de Acreditación (1998). *Autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado. Guía de procedimiento CNA 02*.

Consejo Nacional de Acreditación (2001). *Lineamientos para la acreditación institucional. Documento CNA N.º 2*.

Consejo Nacional de Acreditación (2003). *Lineamientos para la acreditación de programas. Guía de Procedimiento CNA 03*.

Consejo Nacional de Acreditación (2005). *Indicadores para la autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado en las modalidades a distancia y virtual*.

Consejo Nacional de Acreditación (2006a). *Lineamientos para la acreditación de programas*. Bogotá: Corcas Editores.

Consejo Nacional de Acreditación (2006b). *Lineamientos para la acreditación institucional. Documento CNA N.º 2*. Bogotá: Corcas Editores.

Consejo Nacional de Acreditación (2006c). *Indicadores para la autoevaluación con fines de acreditación institucional*. Bogotá: Corcas Editores.

Consejo Nacional de Acreditación (2013). *Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado*.

Consejo Nacional de Educación Superior (1995). Acuerdo 06 de 1995. Por el cual se adoptan las políticas generales de acreditación y se derogan las normas que sean contrarias. 14 de diciembre de 1995.

Consejo Nacional de Educación Superior (2006). Acuerdo 02 de 2006. Por el cual se adoptan nuevas políticas para la acreditación de programas de pregrado e instituciones y se derogan normas que le sean contrarias. 1 de diciembre de 2006.

Consejo Nacional de Educación Superior (2010). Acuerdo 01 de 2010. Por el cual se autoriza al Consejo Nacional de Acreditación - CNA para que diseñe y promulgue los lineamientos para la acreditación de alta calidad de los programas de maestría y doctorado y se unifican los rangos de acreditación para los programas de pregrado, maestrías, doctorados e instituciones. 3 de febrero de 2010.

Consejo Nacional de Educación Superior (2014). Acuerdo 03 de 2014. Por medio del cual se aprueban los lineamientos para la acreditación institucional. Diciembre de 2014.

Consejo Nacional de Educación Superior (2016). Acuerdo 03 de 2016. Por medio del cual se adoptan y aprueban los lineamientos de las especialidades médicas.

Consejo Nacional de Educación Superior (2017). Acuerdo 02 de 2017. Por medio del cual se establece la política pública para el mejoramiento del gobierno en las Instituciones de Educación Superior. 8 de noviembre de 2017.

Consejo Nacional de Educación Superior (2020). Acuerdo 02 de 2020. Por el cual se actualiza el modelo de acreditación en alta calidad.

Ministerio de Educación Nacional (2020a). Resolución 15224 de 2020. Por la cual se establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de carácter institucional reglamentadas en el Decreto 1075 de 2015, modificado por el Decreto 1330 de 2019, para la obtención y renovación del registro calificado. Agosto 24 de 2020.

Ministerio de Educación Nacional (2020b). Resolución 21795 de 2020. Por la cual se establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de programa reglamentadas en el Decreto número 1075 de 2015, modificado por el Decreto número 1330 de 2019, para la obtención, modificación y renovación del registro calificado. Noviembre 19 de 2020.

Ministerio de Educación Nacional (2022). Resolución 447 de 2022. Por la cual se ordena asignar y transferir los recursos provenientes del Sistema General de Participaciones para Educación por concepto de Calidad Gratuidad Educativa a los establecimientos educativos a nivel nacional vigencia 2022. Febrero 23 de 2022.

Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de <https://cutt.ly/VDA3637>.

Organización de las Naciones Unidas (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Recuperado de <https://cutt.ly/KDA8bRp>.

República de Colombia (1993). Decreto Reglamentario 1403 de 1993. Por el cual se reglamenta la Ley 30 de 1992. Julio 21 de 1993.

República de Colombia (1994a). Decreto 836 de 1994. Por el cual se establecen los procedimientos para la creación y funcionamiento de programas de maestrías. Abril 27 de 1994.

República de Colombia (1994b). Decreto 2791 de 1994. Por el cual se establecen los requisitos y procedimientos para la creación de programas de doctorado, se crea la Comisión Nacional de Doctorados y se fijan plazos de evaluación de tales programas. Diciembre 22 de 1994.

República de Colombia (1994c). Decreto 2904 de 1994. Por el cual se reglamentan los artículos 53 y 54 de la Ley 30 de 1992. Diciembre 31 de 1994.

República de Colombia (1996). Decreto 1475 de 1996. Por el cual se modifican y adicionan los decretos 836 de 1994, sobre creación y funcionamiento de programas de maestría, y 2791 de 1994, por el cual se crea la Comisión Nacional de Doctorados y se fijan otras disposiciones. Agosto 20 de 1996.

República de Colombia (1997). Decreto 3076 de 1997. Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y posgrado en educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones. Diciembre 23 de 1997.

República de Colombia (1998). Decreto 0272 de 1998. Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones. Febrero 11 de 1998.

República de Colombia (2001). Decreto 916 de 2001. Por el cual se unifican los requisitos y procedimientos para los programas de doctorado y maestría. Mayo 22 de 2001.

República de Colombia (2003a). Decreto 2230 de 2003. Por el cual se modifica la estructura del Ministerio de Educación Nacional, y se dictan otras disposiciones. Agosto 8 de 2003.

República de Colombia (2003b). Decreto 2566 de 2003. Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones. Septiembre 10 de 2003.

República de Colombia (2006a). Decreto 1001 de 2006. Por el cual se organiza la oferta de programas de posgrado y se dictan otras disposiciones. Abril 3 de 2006.

República de Colombia (2006b). Decreto 1767 de 2006. Por el cual se reglamenta el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) y se dictan otras disposiciones. Junio 2 de 2006.

República de Colombia (2006c). Decreto 2020 de 2006. Por medio del cual se organiza el Sistema de Calidad de Formación para el Trabajo. Junio 16 de 2006.

República de Colombia (2009). Decreto 4968 de 2009. Por el cual se modifica el artículo 9.º del Decreto 1767 del 2 de junio de 2006. Diciembre 23 de 2009.

República de Colombia (2010). Decreto 1295 de 2010. Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior. Abril 20 de 2010.

República de Colombia (2019). Decreto 1330 de 2019. Por el cual se constituye el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación. Julio 25 de 2019.

República de Colombia (2021a). Decreto 1649 de 2021. Por el cual se adopta y reglamenta el Marco Nacional de Cualificaciones (MNC), se dictan otras disposiciones y se adiciona la Parte 7 al Libro 2 del Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación. Diciembre 6 de 2021.

República de Colombia (2021b). Decreto 1650 de 2021. Por el cual se adiciona el Capítulo 9 al Título 6 de la Parte 2 del Libro 2 del Decreto 1072 de 2015, Decreto Único Reglamentario del Sector Trabajo, en lo relacionado con el Subsistema de Formación para el Trabajo y su Aseguramiento de la Calidad. Diciembre 6 de 2021.

República de Colombia (2021c). Decreto 1667 de 2021. Por el cual se adiciona la Sección 5 al Capítulo 3, Título 3, Parte 5, Libro 2, y la Sección 6 al Capítulo 3, Título 3, Parte 5, Libro 2, del Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación, para reglamentar el artículo 27 de la Ley 2155 de 2021. Diciembre 7 de 2021.

República de Colombia (1968). Ley 74 de 1968. Por la cual se aprueban los Pactos Internacionales de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, de Derechos Civiles y Políticos, así como el Protocolo Facultativo de este último, aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en votación unánime, en Nueva York, el 16 de diciembre de 1966. 26 de diciembre de 1968. DO: 32682. <https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1622486>

República de Colombia (1992). Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior. Diciembre 28 de 1992. DO: 40.700.

República de Colombia (1994). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Febrero 8 de 1994. DO: 41.214.

República de Colombia (2002). Ley 749 de 2002. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones. Julio 19 de 2002.

República de Colombia (2006). Ley 1064 de 2006. Por la cual se dictan normas para el apoyo y fortalecimiento de la educación para el trabajo y el desarrollo humano establecida como educación no formal en la Ley General de Educación. Julio 26 de 2006.

República de Colombia (2008). Ley 1188 de 2008. Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones. Abril 25 de 2008.

República de Colombia (1991). *Constitución Política de Colombia*. Recuperado de <https://cutt.ly/NDAXe0S>.

Unesco (2009). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009 - Las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París. Recuperado de <https://cutt.ly/3DA884v>.



Estudiantes de primaria en biblioteca, IE José Antonio Galán. Pereira (Risaralda)
Autor: Andrés Valenzuela

Voces

Margarita Peña

Exdirectora del ICFES, consultora e investigadora en educación

1. A mediados de la década del 2000 realizaste un estudio sobre la visión para el 2019. Con esa visión de largo plazo, ¿cuáles crees que han sido los principales avances en educación en lo corrido de este siglo?

La Visión 2019 presenta una perspectiva optimista del estado educativo a 15 años de su formulación. Aunque cuidadosa en la definición de metas, resultó muy ambiciosa. No obstante, todavía ofrece elementos de reflexión válidos para la discusión actual. Los logros más evidentes han ocurrido alrededor de la cobertura en todos los niveles educativos y la ampliación de la capacidad del sistema para absorber la demanda por educación en todos los niveles. Destaco también avances en cuanto a la gratuidad de la educación media, la creación de mecanismos de transición entre la educación media y la superior, así como entre sus distintos niveles, y el compromiso explícito, en la legislación y en los planes de desarrollo, con la educación de la primera infancia.

Hago un especial énfasis en la consolidación del sistema de evaluación de competencias de los estudiantes a través de las pruebas Saber y la participación permanente de Colombia en estudios comparativos internacionales, como es el caso de PISA. Gracias a este avance, el país cuenta con abundante información sobre los resultados de los estudiantes en diferentes niveles, así como con análisis explicativos, lo que constituye una base sólida para la toma de decisiones sobre el mejoramiento de la calidad.

2. En la sección sobre calidad del documento Visión 2019 resaltaste varios desafíos, entre ellos lograr que todos los estudiantes demuestren que se encuentran en un grado satisfactorio en el desarrollo de sus competencias, y cerrar las brechas urbanas y rurales. En ese sentido, ¿cuáles consideras que son los principales desafíos sectoriales en materia de calidad de la educación preescolar, básica y media?

La Visión 2019 planteó metas ambiciosas, como lograr que los estudiantes mostraran un grado satisfactorio en el desarrollo de sus competencias, y cerrar las brechas urbanas y rurales. Pero en lugar de acortarse, las brechas educativas se han profundizado. La pandemia agudizó más estas diferencias y contribuyó a un rezago generalizado cuyas dimensiones precisas aún desconocemos. Una crisis educativa como esta justifica medidas extraordinarias, y debemos darnos cuenta de que con la educación Colombia se juega su futuro.

A quince años de su formulación, la realidad contrasta con las aspiraciones consignadas en la Visión 2019, no muy distantes de las actuales, que se nos presentan con un particular sentido de urgencia: los índices de pobreza y marginalidad se han incrementado, el conocimiento evoluciona a una velocidad sin precedentes, las interacciones sociales se transforman con la mediación de la tecnología digital y la población estudiantil presenta unas características muy diferentes a las de generaciones anteriores,

algo más dóciles y predecibles... Las formas de educar no pueden seguir siendo las mismas.

Frente a estos retos enormes es preciso volver la mirada a la institución educativa como espacio preferencial para la socialización y la formación de las nuevas generaciones. Se trata, sin embargo, de una institución diferente a la que conocemos: conectada al entorno inmediato y con el mundo, libre de ataduras que limiten la iniciativa de profesores y estudiantes, flexible en sus procesos y sus contenidos, y sobre todo capaz de comprender y de incorporar en su proyecto educativo las características y las expectativas de la comunidad que atiende.

3. La evaluación de competencias es una estrategia muy potente para el mejoramiento de la calidad. En su momento, identificaste como desafíos el uso de los resultados por parte de las instituciones para formular sus planes y la movilización de la participación informada de la comunidad educativa y de otros actores; ¿siguen siendo estos los desafíos?, ¿cuáles destacarías adicionalmente?

En efecto, así fue concebida. En Colombia los resultados de la evaluación no se han utilizado como en otros países (Estados Unidos, por ejemplo) para la rendición de cuentas, sino con el propósito de proporcionar información confiable, oportuna y fácil de comprender, para que las instituciones puedan hacer uso de ella en la toma de decisiones sobre el mejoramiento. Aunque hay avances muy positivos en la manera como se divulgan y se comunican los resultados de las evaluaciones, no hay una comprensión de las implicaciones de estos resultados, ni tampoco un consenso sobre su importancia como indicadores de calidad educativa. Las

mediciones no les hablan a las familias, a los estudiantes ni al gran público. Son más conocidas a través de *rankings* y comparaciones antipáticas que tienden a destacar lo mal que está el país, o las diferencias entre las instituciones públicas o privadas, en lugar de señalar los avances logrados o las implicaciones que los deficientes resultados en lectura y matemáticas tienen sobre el futuro de los estudiantes y del país. Hay una percepción generalizada de que las evaluaciones del Icfes se hacen para que el Gobierno tenga datos y que los resultados dicen muy poco sobre la calidad de la educación, sin identificar lo que efectivamente sí nos dicen. Todo esto ha contribuido a un desgaste de la estrategia, lo que constituye una amenaza para su futuro. La consolidación de las evaluaciones Saber es uno de los logros más notables en la arquitectura institucional del sector educativo colombiano. El Icfes es hoy por hoy un referente regional en materia de evaluación del logro educativo. La información que produce tiene credibilidad en escenarios nacionales y regionales de toma de decisiones. Debemos continuar trabajando en la línea de consolidar la evaluación como herramienta esencial para el mejoramiento de la calidad educativa.

4. Atendiendo a la coyuntura de la pandemia, el Ministerio ha identificado como prioridad y desafío la recuperación y la aceleración de los aprendizajes, y para ello ha puesto en marcha la estrategia Evaluar para Avanzar; ¿qué opinión tienes sobre esta iniciativa como componente de una estrategia de calidad?

Evaluar para Avanzar es un paso importante en esta dirección, pues acerca las evaluaciones del Icfes a las instituciones educativas, con

instrumentos y herramientas para procesar la información, y permite a rectores y docentes familiarizarse con formas de preguntar y valorar los aprendizajes a partir de evidencias alineadas con estándares de competencia. Las herramientas están sólidamente construidas y permiten conocer en tiempo real el estado del desarrollo de estas competencias en los estudiantes. Esta información es, como decimos coloquialmente, “oro en polvo”, pues permite tomar decisiones oportunas y adecuadas sobre acciones necesarias para mejorar las deficiencias identificadas. Evaluar para Avanzar es un poderoso medio para demostrar el potencial de la evaluación formativa en el aula.

Tiene el riesgo de inclinar el ejercicio evaluativo hacia pruebas y preguntas tipo Icfes, y desestimular el uso de otras evidencias (presentaciones orales, discusiones en grupo, representaciones visuales, etc.), dejando de lado prácticas evaluativas que valoren el progreso de los estudiantes en aprendizajes que son imposibles de capturar en este tipo de evaluaciones. Por esta razón insisto en la necesidad de dar prioridad a las prácticas de evaluación en el aula, con propósitos formativos (evaluaciones *para* aprender), que permitan establecer el grado en que los estudiantes han comprendido (o aprendido) y actuar a tiempo para evitar la reprobación y la pérdida de año, y contribuir a la retención escolar. La evaluación formativa es la que permite diagnosticar y solucionar a tiempo, para evitar así el fracaso escolar y sus devastadoras consecuencias para la vida de los estudiantes.

5. En el reciente informe de la Unesco se invita a la construcción de un nuevo contrato social para la educación que nos permita pensar de manera diferente sobre

el aprendizaje y las relaciones entre los estudiantes, los profesores, el conocimiento y el mundo. ¿Cómo podríamos avanzar en la construcción de este nuevo contrato social?

El nuevo contrato social para la educación que propone el reciente informe de la Unesco ratifica la importancia del compromiso de los Gobiernos con la educación como derecho y como bien público. Como derecho invita a pensar de manera diferente sobre el aprendizaje y las relaciones entre los estudiantes, los profesores, los conocimientos y el mundo.

Nada del informe es particularmente nuevo, aunque sí es importante referirse a la educación como un compromiso público entre partes, un contrato, con objetivos explícitos, responsabilidades mutuas y mecanismos para la verificación de su cumplimiento que sean efectivos para la resolución de conflictos.

6. Por último, ¿qué deberíamos seguir haciendo en educación?, ¿qué deberíamos dejar de hacer y qué debería reinventarse de manera creativa?

No podemos seguir haciendo las cosas de la misma manera, o simplemente mejor. La pandemia dejó lecciones muy importantes, que podemos olvidar si se retoma la inercia que ya traía el sistema educativo y que claramente demostró que ese no era el camino. En medio de las enormes dificultades que tuvo que enfrentar la educación como consecuencia de la pandemia, fuimos testigos de la manera innovadora como muchos docentes e instituciones se las arreglaron para evitar una mayor disrupción de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Dos circunstancias hicieron esto posible: la creatividad de los equipos escolares y la desaparición forzosa de restricciones impuestas

por la estructura y los hábitos de las instituciones educativas. Esta confluencia permitió que muchas actuaran con más libertad y mostró el potencial de la autonomía escolar, ya reconocida en la legislación colombiana y que ha tenido un escaso desarrollo práctico, sobre todo en los colegios públicos.

En efecto, existen en la actualidad muchas barreras para la innovación. Es cierto que algunas se derivan de normas y reglamentaciones. Pero son muchos los casos en los que los imaginarios sobre la manera correcta como deben funcionar las instituciones, las tradiciones, los hábitos y las culturas se interponen frente a los esfuerzos de cambio. Más que pensar en nuevas reformas o reglamentaciones, se trata de confiar en el potencial de las instituciones educativas y brindar los apoyos necesarios para que, en el marco de su autonomía, asuman responsabilidades y den cuenta de sus resultados.

Esta mayor autonomía debe apalancarse con un esfuerzo deliberado de construcción de la capacidad institucional, que no es otra cosa que el desarrollo y el fortalecimiento de las herramientas de gestión de la organización, así como de las habilidades de las personas en su calidad de miembros de un equipo de trabajo, mediante procesos de formación y acompañamiento *in situ* y no por fuera del contexto escolar. Mientras que los tradicionales procesos de formación en servicio se centran en el mejoramiento individual de los docentes y los directivos, los de construcción de capacidad se enfocan en el fortalecimiento de los equipos de trabajo. No basta con contar con profesionales de la mayor calidad si la organización no cuenta con mecanismos de cohesión alrededor de un objetivo común, un liderazgo competente y un proyecto educativo claro y compartido por todos.

Aunque suene como un lugar común, es imperativo que los distintos actores se pongan de acuerdo en un horizonte común para la educación, que sirva como base de un verdadero proyecto educativo nacional, con objetivos precisos alrededor de tareas prioritarias que ya existían y que se agravaron con la pandemia. Y permitir el cambio. Es tiempo para que las instituciones del sistema suelten amarras y permitan liberar la energía creativa de miles de maestros y maestras llenos de buenas ideas y proyectos. Se debe permitir el cambio desde adentro. Acompañar, apoyar, y sobre todo monitorear cuidadosamente estas innovaciones, evaluar sus resultados y su impacto, divulgar sus logros y sus maneras de hacer. No desperdiciemos esta oportunidad.

Voces

Guillermo León Restrepo Ochoa

Secretario de Educación de Itagüí

1. ¿Qué balance hace del trabajo ejecutado por su Secretaría para enfrentar los desafíos que trajo la pandemia sobre el desarrollo de aprendizajes?

Iniciamos con el cuestionamiento sobre cómo íbamos a hacer para que niños, niñas y adolescentes pudieran desarrollarse de manera integral en medio de la pandemia y cómo iban a aprender. Pensamos en todos aquellos que estaban desconectados. Teníamos que garantizar la educación y generar acciones que fueran puestas en marcha inmediatamente.

Se diseñó la construcción de una cartilla pedagógica sobre el covid-19, para informar a la comunidad educativa. Posteriormente, se creó la estrategia de construcción de guías transversales, con la respectiva formación a los docentes. Esta estrategia se ha fortalecido en estos tiempos de presencialidad, ha generado convicción en los directivos y los docentes, y perdurará, pues motiva la investigación en el aula.

Adicionalmente, e inspirados en las comidas que hacían en casa, se diseñó la estrategia de usar el Programa de Alimentación Escolar (PAE) para motivar a los niños a generar unión familiar. En los paquetes recibían las actividades para desarrollar en casa y obtenían imágenes en las que aparecían arepas rellenas de felicidad, nubecitas de maíz, barriguitas saludables, entre otras. Otro punto para destacar fue cuidar las escuelas, pintarlas, hacer que se vieran bonitas y listas para nuestros estudiantes.

El logro más significativo fue que las familias participaran en el aprendizaje de los niños, que trabajaran en armonía con la escuela y que

esta se convirtiera en ese entorno protector donde los niños están seguros porque es un lugar de amor y vida.

Por otra parte, consideramos que los principales desafíos son los siguientes:

- La motivación a las familias para que participen activamente en el aprendizaje de los niños, las niñas y los adolescentes.
- La priorización de los aprendizajes, previa caracterización en las áreas y los grados, para contextualizar los planes de estudio y aproximarnos a la atención diferenciada de los estudiantes.
- La innovación y la flexibilización curricular. La innovación es un gran camino hacia el logro de los aprendizajes.
- El mejoramiento permanente de los ambientes de aprendizaje y los espacios físicos de las instituciones educativas.
- La autonomía para el aprendizaje.
- Las competencias socioemocionales.
- La continuación de la mejora permanente de las guías transversales.
- La conectividad en las instituciones y sus alrededores.
- Los equipos de cómputo para docentes y estudiantes.
- La dinamización más el Sistema de Evaluación Institucional, para que facilite las trayectorias armónicas dentro de mayores porcentajes de promoción.
- La apropiación del uso de la tecnología para el aprendizaje del estudiante.

2. ¿Cómo le ha ayudado la estrategia Evaluar para Avanzar a enfrentar estos desafíos?

Utilizamos los cuadernillos de Evaluar para Avanzar para identificar el estado de los aprendizajes de los estudiantes al retornar a clase de manera presencial. Los resultados sirvieron como línea base en el diseño de estrategias de intervención en el aula, desde la orientación de priorización de los aprendizajes.

Los cuadernillos se ajustaron de la siguiente manera:

- Transcribimos las preguntas en los *forms* de la plataforma Office 365.
- Creamos archivos URL para aplicar la prueba en las instituciones educativas.
- Capacitamos a los directivos docentes para aplicar la prueba.
- Aplicamos 25.000 pruebas y con base en los resultados se dispuso la logística de análisis.
- Las instituciones educativas vincularon así los resultados:
 - Identificaron tres preguntas débiles en el resultado y, con base en estas, ubicaron la parte del currículo o la planeación en que se encontraba ese estándar de aprendizaje evaluado.
 - Reflexionaron sobre si las acciones planteadas apuntaban al desarrollo del aprendizaje o en qué se estaba fallando.
 - Plantearon actividades de mejora.
 - Durante el 2022 se redoblarán esfuerzos en torno a diferentes puntos de la estrategia de Evaluar para Avanzar.

3. ¿Cuáles son los principales retos que enfrenta la estrategia Evaluar para Avanzar para su consolidación en el tiempo?

Evaluar para Avanzar no es solo el instrumento de aplicación de pruebas, sino que hace parte de la estructura de planeación para el mejoramiento continuo. En Itagüí se han utilizado, para la toma de decisiones, las Pruebas Saber de 3º, 5º, 9º y 11º, Evaluar para Avanzar y pruebas internas.

4. ¿Qué balance hace del trabajo realizado con el Ministerio de Educación Nacional y el Icfes para la implementación de esta estrategia?

La evaluación formativa propuesta por Evaluar para Avanzar logró vincular toda la estructura del sistema educativo, desde transición hasta el grado 11º, con los instrumentos de evaluación y el plan de fortalecimiento académico y pedagógico por parte del Ministerio y el Icfes. Debe bajarse con mayor intensidad a apoyar en lo local a las secretarías y su trabajo con las instituciones educativas.

Voces

Alberto Roa

Rector de la Universidad Tecnológica de Bolívar (UTB)

1. ¿Qué aspectos destacaría del trabajo desarrollado para modernizar los procesos de aseguramiento de la calidad y de la alta calidad del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC)?

Durante el cuatrienio 2018-2022, se ha avanzado en la consolidación del SAC a partir de las orientaciones contenidas en normas actualizadas y más armónicas con los procesos de acreditación internacional, que sin duda favorecen el mejoramiento continuo.

Algunos de los aspectos beneficiosos son los siguientes:

- El ajuste de la temporalidad mínima de seis años para la acreditación de las instituciones de educación superior y de los programas académicos.
- La incorporación de los resultados de aprendizaje como indicador de logro del proceso formativo.
- La relevancia del gobierno institucional y la transparencia.
- La importancia en la consolidación de un sistema de aseguramiento de la calidad que apoya la gestión.
- La incorporación de los indicadores de logro en los procesos de autoevaluación de los programas y de la institución.
- La articulación de los procesos de acreditación y de registros calificados.

2. El nuevo marco normativo del SAC, ¿en qué medida le ha permitido a la Universidad Tecnológica de Bolívar gestionar de mejor forma sus procesos de calidad y cuáles retos identifica al respecto?

Ha permitido lograr eficiencias en los trámites de registro calificado de los programas académicos, que han sido renovados de oficio por articularlos con los procesos de acreditación.

Lo anterior ha favorecido la focalización de los esfuerzos para consolidar un sistema interno de aseguramiento de la calidad. Además, se valora que la actualización del modelo de acreditación en alta calidad haya incorporado el sistema interno de aseguramiento de la calidad como una característica.

Un reto es la consolidación de un eficiente sistema de evaluación de los resultados de aprendizaje que no burocratice el proceso formativo, sino que sea parte expedita y natural dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro reto es lograr que todos los actores del sistema de aseguramiento de la calidad valoren y privilegien la autonomía universitaria y actúen motivados por el principio de autorregulación, propendiendo por el cumplimiento de los propósitos y objetivos derivados de la identidad y la naturaleza de cada institución.

3. Para que esta modernización del SAC se traduzca en una oferta curricular con innovaciones que hagan frente a los retos y las dinámicas globales, ¿cuáles son los principales desafíos que enfrenta el Subsistema de Educación Superior?

El principal desafío es articular de manera efectiva y en los tiempos planteados por el Ministerio un proceso de mejoramiento continuo, basado en la medición de los resultados de aprendizaje y la construcción de indicadores de mejoramiento y de impacto acerca del logro y el desempeño de los estudiantes. No obstante, consideramos pertinente plantear que los nuevos lineamientos para la acreditación de instituciones y de programas presentan algunas inconsistencias y solicitan evidencias como las evaluaciones de impacto, que tal como lo señalaron los vicerrectores académicos en la reunión de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), superan en algunos casos las capacidades institucionales.

También es importante subrayar una mayor flexibilidad en la puesta en marcha de la evaluación del proceso de implementación, toda vez que el tiempo establecido en la Resolución 20600 de 2021 (hasta el 19 de mayo) no es suficiente, principalmente porque requiere una reflexión estructural, que permita fortalecer los programas académicos, incorporando ajustes que los hagan más pertinentes, innovadores y a la vanguardia del conocimiento y la disciplina.

También se hace necesario aclarar las dudas que han surgido con respecto a la nueva reglamentación; así mismo, las surgidas en la realidad

pospandemia con la expedición de guías para la definición adecuada acerca de las combinaciones de modalidades y los indicadores que esta nueva oferta innovadora requiere para lograr una unificación de criterios en todos los actores del sistema, incluyendo a los pares evaluadores.

4. ¿Qué balance hace del trabajo liderado por el Ministerio de forma articulada con el Subsistema de Educación Superior para el diseño y la implementación de esta apuesta de modernización? ¿Qué desafíos destaca?

Si bien se ha expedido una nueva normatividad que busca armonizar los procesos de acreditación con los de registro calificado, el reto actual se encuentra en las dificultades de interpretación de esta. Se necesitan más espacios de diálogo, sumados a los que ya existen, que permitan avanzar en la implementación de la misma, y así poder resolver muchas más dudas, sobre todo las relacionadas con los plazos para el reporte de modificaciones y modalidades.

Otro desafío es el relacionado con el rol de los pares académicos en la interpretación de los postulados generales de la misión, la naturaleza y las distintas realidades propias del contexto de cada institución. Se hace necesario que en el proceso de evaluación se minimice la subjetividad y se superen las ataduras con paradigmas universitarios preconcebidos. Esto es fundamental, por la complejidad de la evaluación de las condiciones de calidad establecidas en los modelos de acreditación y requiere un especial esfuerzo en los procesos de selección y formación de los pares académicos.

Voces

Luis Fernando Gaviria

Rector de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP)

1. En el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 se propuso poner a tono el SAC con las dinámicas y las tendencias mundiales. ¿Qué destaca del trabajo para modernizar los procesos de aseguramiento de la calidad y de la alta calidad del SAC?

El Gobierno nacional, en el marco del Plan de Desarrollo 2018-2022, puso en práctica la revisión y la actualización de la política normativa que ha derivado en unos diálogos sobre los procesos de aseguramiento de la calidad para las instituciones y para el sector educativo. Se destaca la actualización normativa realizada por el Gobierno, así como la voluntad de lograr acuerdos dentro de la comunidad académica para que la dinámica del SAC permee todas las instituciones.

Así mismo, las reflexiones sobre los resultados del aprendizaje, la incorporación de las nuevas tendencias frente a las tecnologías de la información y la comunicación en el aula, la pertinencia de los conocimientos, la propia pandemia, entre otros aspectos, han propiciado la necesidad de revisar y renovar las propuestas académicas con el fin de hacerlas pertinentes para la sociedad actual y coherente con las dinámicas educativas que queremos.

Si bien se ha buscado la participación de la comunidad académica, es importante mejorar la convocatoria y garantizar la escucha de todos los actores para condensar y orientar las políticas que se requiere generar en pro de formar profe-

sionales críticos, comprometidos con la ciudadanía, la democracia y la sostenibilidad ambiental.

2. ¿En qué medida el nuevo marco normativo del SAC le ha permitido a la utp gestionar de mejor forma sus procesos de calidad? ¿Y cuáles retos identifica?

La UTP se ha caracterizado por su compromiso con los SAC, refrendados en las acreditaciones institucionales que se han alcanzado en tres oportunidades. La primera en el 2005, por siete años; la segunda en el 2013, por ocho años; y la última en el 2021, por diez años. Ellas evidencian la evolución de los mecanismos institucionales para el aseguramiento de la calidad, la mejora continua y la innovación.

Desde el inicio de estos procesos de autoevaluación, el marco normativo le ha propuesto acciones para fortalecer sus condiciones y reconocer sus oportunidades de mejora, que han sido plasmadas en planes de mejoramiento, a los cuales se les realiza un seguimiento metodológico y periódico con excelentes resultados.

Dadas las condiciones de madurez institucional, la UTP, desde el inicio de la revisión y la actualización de su Proyecto Educativo Institucional, en el año 2015, estableció la autorreflexión, la autoevaluación y la autorregulación como parte de su cultura y de su identidad. Como institución acreditada, las normas expedidas representan elementos mínimos y básicos que se deben considerar para avanzar mucho más allá de ellas.

3. Para que esta modernización del SAC se traduzca en una oferta curricular con innovaciones que hagan frente a los retos y las dinámicas globales, ¿cuáles son los desafíos que enfrenta el Subsistema de Educación Superior?

El desafío es la construcción y la consolidación de una cultura de la participación y la reflexión en la comunidad universitaria, que permitan ir más allá de la norma, promoviendo la plena coherencia del Proyecto Educativo Institucional, los planes de desarrollo y los proyectos educativos de los programas. Que hagan de las instituciones, en uso de su autonomía, un espacio de excelencia en la formación de los ciudadanos y los profesionales del y para el siglo XXI.

Otro desafío está asociado con promover el cambio de paradigmas frente a cómo el conocimiento promueve el desarrollo social, en el que la participación, la construcción y el logro colectivo de los acuerdos generan las capacidades para que las políticas, los retos y las innovaciones trasciendan de las aulas a las comunidades.

4. Para el diseño y la implementación de esta apuesta de modernización, ¿qué balance hace del trabajo liderado por el Ministerio de forma articulada con el Subsistema de Educación Superior y en particular con la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN)? ¿Y qué desafíos destaca?


Ese trabajo debe considerar las propias capacidades del Sistema, así como otros aspectos

relevantes en las instituciones de educación superior, entendiendo que no es solo bajo el marco normativo que se modernizan o actualizan sus currículos. Es necesario promover el diálogo para el diseño y la implementación de estas apuestas de modernización, bajo una dinámica de mayor reflexión, flexibilidad y debate en las instituciones, para que la incorporación de la norma no sea solo por cumplir. Así como se busca formar ciudadanos para el siglo XXI con un pensamiento crítico, también es necesario pensar en universidades con pensamiento crítico, que respondan a las implicaciones que representan las complejidades de los saberes, más aún en este momento histórico, cuando el exceso de información cambia la forma del aprendizaje.

Algunos de los retos que se destacan, y que están plasmados en nuestro Proyecto Educativo Institucional, están asociados con promover la formación de profesionales integrales con un sentido de lo humano, que de manera holística, reflexiva y decidida permitan el abordaje interdisciplinar de los problemas que aquejan a la humanidad, comprometidos con la sostenibilidad ambiental, en busca de un desarrollo humano, educativo y social equitativo, con el que la interacción se convierta en el escenario para promover la formación en ciudadanía y la democracia, enseñar y aprender a discernir, escuchar, argumentar y respetar las diferencias.



Estudiante y docente, colegio parroquial San Roque. Bogotá (Cundinamarca).
Autor: Sebastián Cárdenas



Capítulo 4. Bienestar y desarrollo profesional

Testimonios

Educación media

¿Qué ha sido lo más significativo de tu experiencia como docente durante los últimos cuatro años?

Haber podido conformar un equipo de trabajo con directivas y por supuesto profes aliadas, aliados y con una mirada crítica del mundo. La capacidad de poder soñar una práctica educativa distinta. No puedo dejar de mencionar las salidas de campo donde nos reíamos y aprendíamos. Creo que es necesario este tipo de cosas para poder generar otras miradas del mundo, del cómo aprender y para qué.

Leifer Muñoz Madrid, docente de la Institución Educativa El Salado, Envigado (Antioquia).

La necesidad de actualizarme para estar a la par con las exigencias que se van presentando, innovar con sentido, plantear las estrategias de clase no solo desde el saber, sino centrándome en el ser. Reconocer a los estudiantes como seres que sienten, necesitan, sueñan, y no solo como individuos que piensan y razonan. Autoevaluarme continuamente con el fin de fortalecer mis conocimientos, estrategias, didáctica. Hacer parte activa de una comunidad académica, fortalecimiento del trabajo en equipo.

Sandra Milena Arias, docente de la Institución Educativa El Salado, Envigado (Antioquia).

Identificar nuevos retos para llevar la pedagogía y la lúdica al aula, para que los estudiantes puedan disfrutar más de los espacios educativos y aprendan.

Rubén Alonso Bernal Aguirre, docente de la Escuela Normal Superior del Quindío, Armenia (Quindío).

Ver la forma como el Programa de Doble Titulación contribuye a que los estudiantes puedan trabajar en grandes empresas del sector de alimentos y bebidas, y que hayan podido sacar adelante a sus familias.

Zoila Parody Jiménez, docente de la Institución Educativa Técnica Turística Simón Bolívar, Puerto Colombia (Atlántico).

¿De qué forma su participación en la Escuela de Liderazgo para directivos docentes le ha servido para fortalecer sus prácticas como líder?

Es importante verificar las prácticas directivas y considerar el mejoramiento continuo, objetivo que podemos lograr cuando las reconocemos o son vistas desde los ojos de un compañero con actitud proactiva. Cuando se hacen, analizan y desarrollan propuestas de mejoramiento, se generan experiencias enriquecedoras que permiten desarrollar el proceso reflexivo, de autopercepción. Aunar dos experiencias y capacidades al logro del objetivo, de forma participativa, fortalece nuestra práctica, al ser un intercambio de saberes, experiencias y opiniones con compañeros directivos docentes.

Luz Ángela Rodríguez Rodríguez, rectora de la Institución Educativa Técnica Pijaos, de Cucaita (Boyacá)

Los docentes pueden hacer la diferencia

Agustín Porres

Director regional para América Latina de la Fundación Varkey.

Si los docentes pueden hacer la diferencia, todo lo que podamos hacer para ayudarlos a desarrollar sus habilidades, para acompañarlos y para transformar con ellos la educación debemos hacerlo. La escuela más equipada no funcionará sin buenos docentes. ¿Y cómo podemos hacerlo? Primero deberíamos pensar en la formación inicial docente. Reflexionar sobre estas dos preguntas podría servir de plataforma: ¿qué es ser buen docente en nuestro contexto? ¿Cómo formamos esos buenos docentes?

Y a partir de ahí se deben generar otros acuerdos, ir revisando los procesos formativos y acompañar a los docentes con buena formación permanente. En el ámbito regional, la formación inicial docente fue trabajada por un grupo de expertos denominado Coalición Latinoamericana por la Excelencia Docente, en el cual estuvo participando la ministra María Victoria Angulo. Sus documentos pueden servir de guía para informar sobre este debate.¹

Por otra parte, para impulsar el desarrollo profesional, los docentes tienen que estar motivados e inspirados, y ser reconocidos por la sociedad. En otras palabras, si queremos buenos docentes, tenemos que trabajar de manera holística y los futuros profesores tienen que vivir una experiencia transformadora en su propia formación. Si queremos que enseñen distinto deben aprender distinto.

Muchas veces vemos que los docentes aprenden determinados contenidos y en otro momento practican cómo enseñarlos. Eso no es suficiente. La propia formación puede pensarse y desarrollarse a partir de las situaciones y los problemas cotidianos que los docentes se van a encontrar. La relación entre teoría y práctica debe repensarse. Además, la misma formación debería abrirse, salirse de la propia institución. La formación tiene que ser una fase de apertura, tiene que estar abierta al mundo, porque cuanto más lo esté, más oportunidades de experimentar otros lenguajes y otras formas tendrá. Los docentes necesitan conocer el mundo para el cual van a formar a sus estudiantes.

El desafío es formar docentes que estén a la altura de las nuevas circunstancias. Al complejizarse la tarea de enseñar y de transmitir la cultura a las nuevas generaciones, la formación docente requiere de saberes y destrezas más sofisticadas. Para volver a la pregunta sobre qué es ser buen docente en nuestro contexto hemos elegido diez características transversales. Son solo una selección y sin duda esta lista puede ser completada con otros rasgos:

- Trabajo en equipo: Los buenos docentes comprenden el significado real de un equipo, valoran las capacidades y las destrezas de compañeros que pueden enriquecer la enseñanza y el aprendizaje. Trabajan de manera conjunta para resolver los problemas fomentando la confianza del otro y hacia el otro.
- Desarrollo profesional continuo: Los buenos docentes saben que la formación no acaba en el magisterio, sino que es una parte fundamental de su proceso de aprendizaje que deben continuar construyendo.

¹ Ver <https://cutt.ly/2GOmXk2>.

- **Inteligencia emocional:** Los buenos docentes se caracterizan por gestionar sus emociones, ser empáticos, entusiastas y motivadores de los aprendizajes de sus alumnos, a quienes conciben en su integralidad.
- **Innovación:** Los buenos docentes saben que innovar no es solo hacer algo nuevo, sino que también significa mejorar lo que ya hacían, cambiar algo que podría limitar el deseo de aprender de sus alumnos, mejorando sus prácticas día a día. **Educación del carácter y las virtudes:** Los buenos docentes forman ciudadanos que dominan determinados conocimientos (la técnica), al tiempo que, con su inspiración y su ejemplo, desarrollan en sus estudiantes el buen carácter, es decir, valores como la justicia, la honestidad, el respeto y el bien común.
- **Atención a la diversidad:** Los buenos docentes saben que las diferencias son inherentes al ser humano y que están presentes en cualquier proceso de enseñanza y de aprendizaje. Ellos abrazan esas diferencias y se ocupan de que nadie se quede atrás.
- **Clima escolar:** Los buenos docentes saben que el clima del aula y de su escuela es una de las claves para lograr aprendizajes profundos; por esa razón se ocupan de construir buenas relaciones entre los miembros de la comunidad escolar, generando compromiso, trabajo en equipo y alegría.
- **Liderazgo distribuido:** Los buenos docentes saben que pueden enfrentar sus tareas diarias teniendo en cuenta las competencias de cada miembro de su comunidad educativa. Esto implica una actitud de escucha, humildad, autocrítica y consenso, para lograr ubicar al estudiante en el centro.
- **Humanizar la tecnología:** Los buenos docentes saben que la integración de la tecnología en la enseñanza puede ayudar a humanizar el proceso de aprendizaje al adaptar las circunstancias de los estudiantes y potenciar la relación con ellos.
- **Comunidad profesional de aprendizaje:** Los buenos docentes saben que con la participación de toda la comunidad escolar se pueden establecer objetivos comunes y posibilitar un cambio profundo y de mayor alcance.

Que los cambios sucedan

Existe la creencia generalizada de que la educación está sobrediagnosticada y que el gran cuello de botella está en la concreción de sus cambios. No nos detendremos en estas breves páginas a analizar por qué es tan complejo que sucedan los cambios en la educación, sino que intentaremos esbozar un rumbo que responda a esta pregunta: ¿cómo logramos que el cambio ocurra rápidamente, con excelencia y equidad? Estos rumbos son una invitación a seguir pensando y anotando otras pistas: para que los cambios sucedan debemos generar confianza.

El sistema está minado por la desconfianza. Los Gobiernos no siempre confían en los directores, los directores no siempre confían en los docentes, los padres no siempre confían en los docentes y ellos no siempre confían en los estudiantes. Además, sabemos que la honestidad, la buena comunicación y la transparencia generan confianza, y sin ese elemento es imposible pensar en cambios efectivos

de alto impacto y sostenidos en el tiempo. Hace poco escuché que el cambio viaja a la velocidad de la confianza.

- Para que los cambios sucedan debemos ser capaces de generar una agenda amplia.

Esta agenda debería involucrar distintas voces, darles cabida a los expertos, los docentes, los sindicatos, las organizaciones, las iglesias, los empresarios y las familias. Es imprescindible diseñar mecanismos de involucramiento y apropiación amplios para que los cambios sucedan y se sostengan.

- Para que los cambios sucedan debemos ser capaces de construir una buena comunicación.

Una cosa es lo que piensan los especialistas y otra es lo que finalmente llega a los docentes. Entonces, la comunicación con la comunidad educativa es clave para configurar con claridad el mensaje de cualquier cambio. Las reformas y los cambios requieren una apropiación particular y una validación general de la ciudadanía. Esto implica exponer las ideas una y otra vez, sin ceder al cansancio, al miedo o a la repetición. Una comunicación efectiva también implica saber escuchar, corregirse y construir con otros.

- Para que los cambios sucedan debemos ser capaces de evaluarnos y corregirnos de manera veloz.

Cada día cuenta. Por esa razón, no podemos esperar a tener un gran documento perfecto de trescientas páginas y luego empezar a trabajar, porque cuando acabemos el documento ya habrá cambiado la realidad. Es decir, los grandes cambios que el sistema educativo requiere reclaman reflexionar, hacer y aprender velozmente de nuestra propia práctica.

- Para que los cambios sucedan debemos ser capaces de hacer acuerdos.

Para que las políticas educativas se puedan sostener a mediano y a largo plazo, y no queden supeditadas a los enfoques partidarios ni a la coyuntura política debemos hacer acuerdos con los diferentes sectores. Priorizar el diálogo sin importar quién sea el interlocutor y buscando la mejora de los aprendizajes como una prioridad. Los docentes son los actores fundamentales de esos acuerdos.

- Para que los cambios sucedan y se sostengan debemos tomar decisiones basadas en la evidencia.

Es posible encontrar evidencia científica más o menos robusta sobre los beneficios y los perjuicios de cada una de nuestras decisiones. Tenemos que mejorar nuestra recolección de evidencia dentro del aula y dentro de la escuela, de tal manera que los protagonistas sean los docentes y los estudiantes.

- Para que los cambios sucedan debemos conformar equipos de trabajo.

Estos equipos deberían incluir actores referentes desde el punto de vista técnico, pero también político. En ambos casos, la misión educativa requiere el compromiso de los equipos y un sentido de servicio frente al otro. El equipo, entonces, es central, y la proyección de una buena gestión puertas afuera debe sustentarse también en la unidad hacia adentro, priorizando la escucha, la experiencia profesional y la diversidad de enfoques.

- Para que los cambios sucedan debemos pensar con urgencia en el largo plazo.

Por un lado, no podemos relajarnos con la idea de que los cambios se construyen en el largo plazo, sino que cada día cuenta. Por otro lado, no podemos dejar de mirar el largo plazo y solo tomar

decisiones de coyuntura. Como señalaba el educador argentino Juan Carlos Tedesco, el largo plazo de la educación se construye con las prioridades de política educativa que se asuman hoy.

- Para que los cambios sucedan debemos demandar una educación de calidad.

¿En qué medida reclamamos como sociedad una educación de calidad y en qué medida alzamos la voz por el derecho a aprender? Estas preguntas tal vez nos impulsen a defender uno de los derechos más importantes que tenemos.

Cada una de estas dimensiones se encuentra íntimamente vinculada con las demás. Explicitarlas y hacerlas visibles es un primer paso para entender de manera más profunda el sistema educativo y para darnos la oportunidad de que la transformación educativa sea una realidad sostenible en el tiempo, independientemente de quién gobierne.

Reimaginar la escuela como un nuevo escenario

No solo tenemos que reimaginar la escuela, la tenemos que reconstruir. No podemos volver a la vieja normalidad en la que tantos niños y niñas quedaban atrás. Tal vez antes de pensar en los docentes deberíamos reflexionar sobre qué escuela queremos, y desde ese marco pensar luego en los docentes. La respuesta ya no parece caber en un edificio. Tenemos la oportunidad de redefinir una escuela de excelencia para todos, que desarrolle aprendizajes para toda la vida.

¿Cuál es el propósito de la educación en la escuela? Una respuesta corta podría ser que cada niño y cada niña florezcan en la vida, sin importar lo que pase. Podemos empezar a espigar, a abrir esa respuesta breve. Que flozcan significa que ellos y su comunidad puedan desarrollar su máximo potencial en un estado de bienestar. Y no mencioné la palabra aprender, aunque me parece clave. Hace pocos meses me decía un investigador de gran trayectoria: “Lo que aprendemos en la escuela es a que nos enseñen”. Se refería a que en la escuela aprendes a sentarte callado, a escuchar lo que está diciendo el maestro, a entender qué es lo que ese maestro espera de ti y a responder a las expectativas de tu autoridad. Y aclaraba que al mismo tiempo en las escuelas estamos minando la capacidad de los estudiantes de aprender por su cuenta.

Aprender a que te enseñen implica poner fuera de ti la responsabilidad de decidir qué es verdadero, qué es bello, qué es bueno, y pone esa autoridad en el maestro, en el director de la escuela o del Ministerio de Educación. Es poner afuera esa responsabilidad. Aprender a aprender, por otro lado, supone asumir la responsabilidad, decidir por uno mismo en función de sus conocimientos, de sus experiencias, de sus valores individuales y comunitarios, y de sus creencias. Es una práctica de libertad.

Florece, entonces, es hacer buen uso de esa libertad. Es el proceso de humanización con el que promovemos lo mejor de una persona, incluso para que llegue a ser más de lo que ella misma había soñado. Hoy diríamos que se trata de lograr la mejor versión de alguien, que el propósito de la educación en la escuela sea que cada niño y cada niña florezcan en la vida, sin importar lo que pase. “Sin importar lo que pase”: sabemos que existen muchas incertidumbres y que vamos hacia un mundo lleno de contradicciones, donde debemos desarrollar una mentalidad de crecimiento, resiliencia

y empatía. Incluso en ese contexto debemos pensar en una escuela de calidad. Los siguientes son algunos elementos para repensar el lugar de la escuela:

- Ubicar al estudiante –y su aprendizaje– en el centro: ¿Mejora en el aprendizaje de los estudiantes? Esa es la pregunta, lo demás es secundario. Cualquier decisión escolar, municipal o nacional tiene que responder a eso. Si nos hacemos esa pregunta, no hay forma de que perdamos el foco.
- Enseñar y aprender para toda la vida: En una escuela que funciona bien hay un buen balance entre el estudio teórico y el hacer para aprender. No se trata solo de estudiar, sino también de hacer algo significativo. Esto no sucede en aislamiento, sino en diálogo con la vida fuera de la escuela. Es parte de la comunidad, no una unidad aislada.
- La familia, nuevo aliado: La familia ha tenido un acercamiento distinto a la educación en los últimos tiempos. Se ha vuelto vital, ha tenido que estar presente y ha comprendido los desafíos que conlleva el aprendizaje de sus hijos; ha visto la necesidad de involucrarse en el proceso, con una comunicación muy distinta con los docentes y la escuela, acortando la distancia entre la escuela y el hogar.
- La conectividad como herramienta para garantizar derechos: Ha quedado en evidencia que la conectividad y el uso de la tecnología no pueden ser vistos como un lujo. Dicho de otro modo, si no se brinda accesibilidad, se amplían las diferencias y se profundiza la brecha educativa. La tecnología, antes rechazada en el aula, es hoy un componente importante, pero no es la única respuesta. Como siempre, hay que encontrar el equilibrio. Con un docente como guía, nos permitirá ampliar el acceso y personalizar los procesos educativos.
- Nuevos contenidos, nuevas habilidades: Hoy tenemos la importante posibilidad de pensar los contenidos de otra manera, educar en el pensamiento crítico, la empatía y la reflexión. La pandemia está escribiendo un plan de estudios en el que va señalando los desafíos que conlleva el aprendizaje escolar. El chileno José Weinstein me decía que la pandemia ha mostrado la necesidad de separar claramente el currículo imprescindible del deseable. Hablaba de identificar el corazón curricular que tenemos que proteger y al mismo tiempo abandonar esos currículos sobrecargados, en los que no cabe nada más.
- Repensar la evaluación: No podemos pensar por separado la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Se trata de un camino, no de una calificación final. La evaluación es, o debe ser, formativa. Nunca hemos puesto en duda la necesidad de evaluar a nuestros alumnos, hoy tal vez nos animemos a hacerlo de una manera diferente y también a extrapolar y evaluar el resto del sistema educativo, evaluar a los docentes, las escuelas, y así poder trazar planes de mejora constante. Recorrer ese camino implica involucramiento, analizar los logros de los estudiantes, de los equipos y desafiarnos a alcanzar aquello que está en potencia. La pregunta es si los educadores somos capaces de mirar desde otro lugar la evaluación, con sentido de oportunidad, empatía, creatividad, con actitud de aprendices e involucrando a los estudiantes y a sus familias. En equipo, de manera colaborativa, creativa y con pensamiento crítico.

- **Liderazgo directivo:** Cuando una escuela funciona bien, se debe, en gran medida, a que existe un buen director. Durante la pandemia hemos visto que las escuelas con directores bien preparados lograron mejores respuestas. Lo mencionamos al hablar de autonomía: el liderazgo educativo es crucial. Los directores son actores fundamentales para desarrollar personal y profesionalmente sus equipos docentes, para enfocar la institución en los aprendizajes y hacer una gestión efectiva.
- **Autonomía:** Existen caminos que pueden revertir los modelos de vigilancia para transitar otros basados en la confianza y la rendición de cuentas. Esos rumbos permitirían acordar objetivos de aprendizaje y, a la vez, que la escuela pueda decidir de qué manera alcanzarlos.

Para que esto suceda es esencial continuar desarrollando tanto la capacidad pedagógica de los docentes como la capacidad de gestión autónoma de los recursos de una escuela. Si se logran desarrollar ambos, estaremos efectivizando el concepto ya mencionado del liderazgo pedagógico, que impulsa a que se trabaje en conjunto lo que sucede en el aula y cómo se gestiona la escuela. Con ello, los alcances de la tarea educativa crecerán exponencialmente. Un liderazgo autónomo podría permitir, a la vez, adaptar los lineamientos nacionales a los diversos entornos y contextos de cada escuela. En ese sentido, una autonomía efectiva podría permitir una contextualización acertada del currículo, de manera que la educación responda a las necesidades y las realidades de las distintas comunidades educativas, que varían en relación con la geografía, el nivel social y el contexto político.

Tecnología y formación docente

El relato no es nuevo. Lo pueden contar mejor los historiadores que los especialistas en educación. La tiza fue una revolución; el pizarrón, otra. La escuela misma es una tecnología de transmisión de saberes que surgió hace poco tiempo, en el siglo XVII. Lo que a veces creemos que es un desafío actual, único e irrepetible, también sucedía con el pizarrón hace dos siglos. Durante años, a los maestros se les entrenó en el correcto empleo del pizarrón, en el tipo y el tamaño de la letra a emplear, en la manera de escribir en él. Y el mismo pizarrón fue evolucionando. En resumidas cuentas, el pizarrón también tuvo y tiene un código de empleo que es necesario dominar para que su uso en el proceso de enseñanza dé los resultados esperados.

Por esa razón, cuando analizamos la tecnología es importante ubicar en primer lugar las necesidades educativas o pedagógicas de cada contexto. Y desde allí definir y valorar la tecnología en su justa dimensión. De poco sirve contar con más y mejores tecnologías si no hay docentes con las suficientes capacidades para usarlas de manera efectiva y mejorar así los aprendizajes de los estudiantes.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) existían desde antes de la pandemia. Sin embargo, eran incluidas en las clases solo por los docentes más innovadores. Una gran diferencia estuvo dada por la enorme solidaridad en el interior de los equipos docentes. La virtualidad ayudó a tomar conciencia de la fuerza enorme de la colaboración remota. Es cierto que en los últimos dos años hemos recibido grandes lecciones, con altísimos costos: nos hemos dado cuenta de

que no necesitamos que los estudiantes estén todos juntos a la misma hora, en el mismo sitio, para aprender algo. En cambio, sí que necesitan estar todos juntos, a la misma hora y en el mismo sitio, para compartir y para trabajar en equipo. Allí sí que necesitan entonces esa sincronía.

En este recorrido, los docentes no solo aprendimos a aplicar soluciones tecnológicas. Empezamos a comprender las tendencias culturales que ya atravesaban a sus estudiantes antes de la pandemia. De cara al futuro, esto genera condiciones totalmente originales para la construcción de propuestas didácticas renovadas, que tendremos que abrazar en la presencialidad. Si la tecnología y los contextos cambian permanentemente, hay que desarrollar capacidades, también, de manera permanente. La pregunta entonces es ¿cómo desarrollamos esas capacidades?

Y así la mirada vuelve al docente, no a la herramienta tecnológica *per se*. La tecnología no puede ser un objeto de culto del sistema educativo si no hay otras condiciones, como la capacidad de los educadores para orientar a los alumnos en la utilización y la práctica de estas tecnologías orientadas dentro del currículo. Este punto es central y ha llevado a algunos países de Latinoamérica a entregar masivamente dispositivos electrónicos sin crear una estructura para ello.

Primero que nada, entonces, deberíamos pensar en que el proceso formativo tenga una flexibilidad mayor; si no, vamos a llegar tarde. Y los espacios de formación continua actualizados se deben dar de la mano con los desafíos docentes. Necesitamos una tecnología que saque el mejor partido de la energía y de la imaginación de cada persona. Que les permita florecer, no que avasalle.

Para que los docentes integren la tecnología no deben conocer solo su especialidad con eficacia. No solo les basta con dominar su asignatura, sino que tienen que conocer los fundamentos pedagógico-didácticos del proceso de su enseñanza-aprendizaje y, además, conocer la tecnología. En la formación docente para la integración de las TIC es necesario fundamentar la práctica didáctica desde la teoría y desde la práctica, generando un diálogo entre ambas. También hay que hacer un trabajo que, en un contexto de confianza y de fortalecimiento, permita entender qué cosas hay que cambiar. Los consensos son difíciles, pero necesarios, y los cambios que se pueden sostener en el tiempo devienen de esos acuerdos.

Valorar a nuestros docentes

Educar no es solo una tarea solitaria del docente. Me decía un educador finlandés que antes de alabar el sistema finlandés debíamos entender cómo funciona su sociedad. Esa comunidad ha comprendido que la clave principal son los docentes. Los finlandeses han logrado hacer de la docencia una opción atractiva. No tanto por el salario, sino por la relevancia social, la autonomía profesional y la satisfacción personal. Esto nos interpela como sociedad.

Tenemos que reconocer que mucho de lo que logramos está vinculado a los maestros que tuvimos, a los que creyeron en nosotros, a los que nos desafiaron en algún momento de nuestra vida. Por otro lado, está claro que, como aprendices, absorbemos algo con mucha mayor facilidad dependiendo de quién sea la persona que dice algo que por la forma en que lo dice. En otras palabras, nuestros estudiantes serán mucho más permeables si la sociedad que los rodea valora a sus docentes.

Ese estudio internacional incluyó treinta y cinco países y concluyó con un índice sobre la valoración que las diferentes sociedades tienen de sus docentes. El Global Teacher Status Index (GTSI) combinó ítems como el respeto a los docentes, la preferencia por seguir la profesión, la percepción social sobre el estatus del docente y el respeto de los profesores por parte de los alumnos. Como corolario podemos afirmar que el respeto a los profesores no solo es un deber moral, sino que también resulta esencial para los resultados educativos de un país.

Volviendo a una pregunta bien concreta: ¿conocemos al maestro o la maestra de nuestros hijos? Primero conozcámoslos, y luego reconozcamos su enorme trabajo, acompañémoslos. Generemos espacios de conversación con ellos y de ellos. Hablemos de educación en diferentes ámbitos y pidámosles que visibilicen su trabajo, que no lo dejen en el aula. Tenemos que admitir que la educación es, en esencia, lo que hacen los maestros y la comunidad educativa. El maestro o la maestra es una persona concreta que desempeña una tarea apasionante y demandante, en un contexto singular y de manera personalísima.

Me gustaría hacer un paréntesis y contar una breve anécdota: hace un poco más de dos años, en Colombia, en un encuentro que hicimos con los maestros finalistas del Global Teacher Prize de toda Latinoamérica, alguien dijo: “¿Y si hacemos un libro que reúna historias?”. Así empezó un trabajo de contar en detalle esas historias. Fue un lindo desafío destacar lo común y, al mismo tiempo, valorar las diferencias. Cada uno convive con un contexto diferente y cada uno representa una historia profunda. Cada docente nos dice de un modo distinto que no hay una manera única de ser un gran maestro, sino que hay muchas.

En ese libro hay grandes historias regionales y muchas de ellas son colombianas. Está la de Luis Miguel Bermúdez, que redujo a cero los índices de embarazo y acoso entre los adolescentes. La de Sindey Bernal, de Bogotá, que desarrolló proyectos tecnológicos para la inclusión de estudiantes con discapacidades. Está la de Jhon Alexander Echeverri, de Antioquia, que junto a sus estudiantes lucha contra el cambio climático. La de Katy Franco Cárdenas, de Medellín, que aprovechó las computadoras para estimular la creatividad y el pensamiento crítico. La de Eduardo Esteban Pérez León, de Cúcuta. La de Luis Emiro Ramírez, que trabaja para impulsar aprendizajes para toda la vida. La de Alexander Rubio Álvarez, que impulsa alternativas pedagógicas a partir de la curiosidad y la fe en sus estudiantes. La de Carlos Enrique Sánchez Santamaría, de contratación, que invita a sus estudiantes a vencer los prejuicios y a dejar su huella.

Es repetida la frase de que la calidad de un sistema educativo no puede superar a la calidad de sus maestros. Es cierto. Pero también es cierto que debemos escuchar cada día más su voz, sus nombres e historias que se convierten en prácticas para reimaginar la escuela. Los buenos docentes son personas valientes, justas, honestas y de ellos seguimos y seguiremos aprendiendo. Conozcamoslos y reconozcámoslos más y más. Es el momento de decirles más fuerte: ¡gracias! Y motivar e inspirar con ellos los desafíos que la escuela reclama en estas épocas de pospandemia.



Docente y estudiantes / lectura, Colegio rural Quiba Alta, Bogotá (Cundinamarca)
Autor: Andrés Valenzuela

Voces

Diana Rubio

Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios N.o 118, Querétaro (México).
Finalista top 10 del Global Teacher Prize 2021.

1. ¿Cuáles son los elementos que los sistemas educativos deberían priorizar para promover el desarrollo profesional de los docentes?

El más importante es el reconocimiento de su labor, su compromiso, su entrega y su pasión. Otro es diseñar el desarrollo profesional, partiendo de las necesidades y los intereses de capacitación asociadas a sus contextos, a los retos de los estudiantes y a la dinámica de interacción de la comunidad académica.

Es fundamental identificar a los docentes líderes y destacar sus talentos. El contexto actual demanda desarrollar competencias del siglo XXI en los estudiantes, entonces debe ser prioridad desarrollarlas también en los docentes. Otro elemento importante es la formación en investigación-acción, que el aula se convierta en un laboratorio. Concebir la actividad docente como una actividad científica.

Adicionalmente, integrar a los diferentes actores de la sociedad es fundamental para el logro de una educación de calidad e inclusiva, con programas que se integren a otros actores (ONG, Gobierno, iniciativas privadas, emprendedores, etc.). Y por supuesto, mejorar las condiciones laborales, brindar mejores sueldos y crear incentivos, así como dotar los colegios de infraestructura y material para interactuar en espacios dignos.

2. El informe de la Unesco sobre los Futuros de la Educación invita a reimaginar la escuela. Uno de los ejes propuestos de la transformación educativa es el de la pedagogía, organizada en torno a los principios de cooperación, colaboración y solidaridad, y fomentar las capacidades intelectuales, sociales y morales de los estudiantes, para que trabajen juntos y transformen el mundo con empatía y compasión. ¿Cuáles son los principales desafíos para implementar estas transformaciones?

El principal es poner a los estudiantes en el centro de las acciones. Debemos mantener la escucha activa y brindarles la confianza necesaria para que opinen respecto a cómo viven la clase. En estos intercambios necesitamos una mirada distinta, pensar en trayectos formativos y no en ciclos escolares o en clases. Dentro de las aulas hay seres humanos con aspiraciones que debemos conocer para saber cómo el contenido puede aportar valor al proceso de formación.

El futuro de la educación es muy dinámico. Debemos reimaginar la escuela con base en desafíos locales, entrar en una dinámica de replantear, innovar y colaborar en diálogo con nuestra comunidad educativa. Reconocer la importancia de los principios de cooperación, colaboración y solidaridad. Diseñar experiencias a largo plazo y definir aprendizajes irrenunciables; cuáles son las grandes ideas que puedo usar como ejes transversales y que promuevan los cambios de conducta.

Debemos deconstruir la preconcepción que tenemos del docente para crear nuevas docencias, comprometidas con los sueños y los talentos de cada estudiante. Debe existir innovación en la forma de abordar los conocimientos con diseño multidisciplinario para el desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico. La docencia debe ser una profesión colaborativa y un referente en la transformación social que parta de formar a ciudadanos que contribuyan al bien común, haciendo de las escuelas espacios que protejan y garanticen la inclusión, la paz y el bienestar individual y colectivo.

3. Antes de la pandemia se hablaba ya de una crisis de los aprendizajes. Durante la pandemia, esta situación se agravó con el cierre de las escuelas y comprometió los aprendizajes socioemocionales y la salud mental de los estudiantes. ¿Cuál debería ser el rol del docente para que ellos adquieran los aprendizajes propuestos y realicen sus proyectos de vida?

El rol del docente debe perseguir la comprensión profunda de aprendizajes irrenunciables que han quedado comprometidos con la pandemia. El regreso nos ha mostrado que los chicos vivieron esa pandemia de formas distintas, y hay que hacerles saber que nuestra labor es acompañarlos.

Como docentes debemos contar con alfabetización emocional, sin desconocer que también somos vulnerables. Estar capacitados en nuestras emociones nos permite incidir de forma positiva. El docente debe comunicar de manera sencilla los objetivos de aprendizaje, involucrar emociones, plantear proyectos de recuperación y darles herramientas para el presente y los retos futuros.

4. ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan los sistemas educativos de la región para facilitar y potenciar este rol de los docentes?

Los desafíos son muchos y complejos. Cada país tiene propósitos que deben ser atendidos de forma específica. Algunos de ellos son los siguientes:

- Cerrar las brechas de acceso a la educación.
- Contar con infraestructura digna.
- Plantear una coherencia entre los cambios en los paradigmas educativos, las competencias que se desarrollan y los instrumentos de ingreso a las universidades.
- Incluir los aprendizajes personalizados.
- Desarrollar el pensamiento científico profundo.
- Revalorar las tradiciones, las culturas y las creencias de los estudiantes.
- Hacer uso de la tecnología para democratizar la calidad educativa.
- Enfocarse en desarrollar competencias básicas que según las neurociencias son fundamentales para aprender (las sensaciones, las percepciones, la atención y la memoria).
- Apoyar a los estudiantes para que descubran sus propias formas de aprender.
- Desarrollar habilidades para el empleo.
- Desarrollar habilidades técnicas.
- Desarrollar vocaciones profesionales de mayor potencial de crecimiento.
- Desarrollar las habilidades de emprendimiento.
- Permear una cultura de los objetivos de desarrollo sostenible.

El desarrollo profesional de docentes y directivos, y los retos de los aprendizajes: en busca de respuestas para mejorar la calidad educativa

Jorge Enrique Celis Giraldo

Asesor de la Ministra de Educación Nacional con la responsabilidad de liderar el Programa Todos a Aprender.

Introducción

A raíz de la pandemia del covid-19 se ha venido hablando, de manera recurrente, sobre la crisis de los aprendizajes, que se agravó con el cierre de las escuelas, una medida adoptada para prevenir los contagios y salvaguardar la vida de las comunidades educativas. Es oportuno anotar que, desde la década pasada, varios investigadores y organismos multilaterales ya habían lanzado alertas en torno a esta situación. Un ejemplo fue el informe sobre el desarrollo mundial, *Aprender para hacer realidad la promesa de la educación*, publicado en el 2018 por el Banco Mundial, y en el cual se abordó la crisis de los aprendizajes.

Vista como un fenómeno global y como el marco en el cual se deberían estar definiendo las agendas públicas de la educación, y a pesar del significativo aumento de la matrícula, sobre todo en los primeros grados, esta crisis no solo consiste en que los estudiantes no están alcanzando los logros de aprendizaje esperados (Angrist *et al.*, 2022), particularmente en las áreas de Lenguaje y de Matemáticas, sino también en que las brechas entre países de altos y bajos ingresos no cesan de expandirse. Al analizar los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas nacionales e internacionales se observa un estancamiento en los aprendizajes. Si bien la universalización del acceso a la educación se considera un bien social al cual aspiran los países a través de la implementación de diversas estrategias, esta no es, en definitiva, una condición suficiente para cumplir a cabalidad con el objetivo principal de ofrecer una educación de calidad. Además de la universalización, se requiere, de manera inexorable, que las instituciones educativas establezcan mecanismos enfocados en asegurar que cualquier estudiante, sin importar su origen social o cultural, adquiera los aprendizajes propuestos y permanezca y transite dentro de los diferentes grados para que pueda llevar a cabo su proyecto de vida.

Dejar de atender esta crisis trae varias consecuencias críticas, tanto para los países como para sus habitantes. En primer lugar, el crecimiento económico y el bienestar social dependen en gran medida de la calidad de los aprendizajes. Al parecer, los años de escolaridad no son un factor explicativo tan robusto cuando se comparan con los efectos que tienen los aprendizajes en la economía y la calidad de vida; por ello, es crucial acompañar la acumulación de años de estudio con un proceso

de escolarización que promueva con decisión la adquisición de aprendizajes con altos estándares de exigencia (Hanushek y Wössmann, 2007). Esta conclusión sobre el papel que juegan los aprendizajes está soportada no solo en datos obtenidos de las pruebas dirigidas a la población estudiantil de 15 años que está concluyendo su escolaridad básica, que por lo general corresponde a los nueve grados que comprenden los ciclos de la básica primaria y la básica secundaria (Programme for International Student Assessment - PISA), sino también de aquellas pruebas aplicadas a personas entre los 16 y los 62 años que suelen estar vinculadas al mercado de trabajo (Programme for the International Assessment of Adult Competencies - PIACC). Los aprendizajes son esenciales para los países y fijarlos como una de las prioridades que irradian las políticas públicas de varios sectores es un imperativo social.

En segundo lugar, la innovación, entendida como la absorción por parte del mercado de un nuevo producto o un proceso mejorado (Organisation for Economic Cooperation and Development - OECD y Eurostat, 2005) no es factible si los países no cuentan con un recurso humano con capacidad de difundir, de apropiarse, de utilizar y de generar nuevos conocimientos y tecnologías de punta (Celis y Acosta, 2016). No es casualidad que los países que se caracterizan por exportar mayoritariamente productos que no están basados en la innovación sean aquellos que tienen sistemas educativos en los que los aprendizajes de los egresados de la educación media no los habilitan, ni mucho menos los motivan para optar por carreras universitarias de las áreas de las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (Duque y Celis, 2012).

En tercer lugar, la perpetuación de la pobreza en que algunos grupos sociales han estado sumidos de manera histórica, a pesar de haber ingresado al sistema educativo, debido a que están equipados con aprendizajes precarios que les impiden acceder a la movilidad social y, por tanto, al disfrute de una posición social y económica más favorable que la ocupada por las generaciones que los precedieron.

En cuarto lugar, la deserción escolar y el abandono definitivo de los estudios. No contar con los aprendizajes requeridos hace que los estudiantes no tengan las habilidades para comprender los contenidos dispuestos en las asignaturas ni para desarrollar con solvencia las actividades académicas. Esta situación produce una gran frustración y desmotivación personales, y una desconfianza en la misma sociedad, pues no existe una relación armónica entre las expectativas subjetivas de los estudiantes y las condiciones objetivas dadas por el sistema educativo. Ahora bien, en el caso de aquellos que permanecen y cuyos aprendizajes no son sólidos, su tránsito de un nivel educativo a otro está comprometido. La repitencia es una consecuencia de ello. El paso de la educación primaria a la básica secundaria es uno de los más críticos, y también lo es el de la educación media a la educación superior. De ahí que uno de los principales factores que explica la deserción en la educación superior sean las condiciones académicas de ingreso de los estudiantes.

Finalmente, la participación y el ejercicio de la ciudadanía demandan personas que tengan conocimientos sobre el funcionamiento del Estado y de sus derechos y deberes, así como actitudes

orientadas hacia el respeto y la valoración de las diferencias, la búsqueda de la equidad, la justicia social y la sostenibilidad ambiental. Algunos trabajos encontraron relaciones entre las actitudes ciudadanas de los estudiantes y sus aprendizajes: por ejemplo, en el caso de los estudiantes de quinto grado de Bogotá, aquellos que tienen actitudes más proclives al uso de mecanismos violentos para manejar las interacciones con los demás (tratar mal o pegarle a alguien cuando tiene rabia, o sentirse bien cuando le pasa algo negativo a una persona que le cae mal) tienen desempeños más bajos en Matemáticas (Icfes, 2017).

Superar la profundización de esta crisis de los aprendizajes supondrá un mayor esfuerzo por parte de los países en el actual contexto, en el que muchos ya han abierto las escuelas para permitir nuevamente la interacción presencial entre estudiantes y docentes. De acuerdo con la Unesco (2020), a pesar de las acciones adelantadas para que los sistemas educativos provean enseñanza de manera remota como la alternativa para mantener la prestación del servicio educativo durante la pandemia, esta estrategia no contribuyó a los aprendizajes de los estudiantes. Según un informe del Banco Mundial (2021), se estima que los cierres de las escuelas pueden haber repercutido en que los estudiantes solo alcancen un 70 % de los aprendizajes esperados en lectura y un 50 % en el caso de Matemáticas, en comparación con cualquier año anterior a la pandemia, y que los efectos en el aprendizaje pueden ser más severos en los primeros grados.

Simulaciones hechas sobre los resultados de PISA de países en desarrollo que participan en estas pruebas sugieren que, si no se emprenden acciones efectivas de gran escala dirigidas a la recuperación y los refuerzos en los aprendizajes, habrá una pérdida de un 33 % respecto de lo que se espera que un estudiante logre en un año escolar, lo que equivale a cierres de las escuelas durante tres meses. Para el caso del tercer grado, no recuperar estas pérdidas puede resultar en que el 72 % de los estudiantes se quede atrás, de tal forma que, cuando lleguen a décimo grado, habrán perdido más de un año escolar, lo que aumenta no solo la probabilidad de deserción, sino también de no contar con las bases necesarias para apropiarse de los contenidos correspondientes a ese grado y concluir de manera satisfactoria la educación media, y disminuye de manera sustancial las posibilidades de ingresar a la educación superior en lo ulterior. Además, proyecciones realizadas por el Banco Mundial indican que el covid-19 podría generar una pérdida de 0,6 años de estudios ajustados en calidad, con lo cual disminuirían los años efectivos de escolaridad básica que los estudiantes alcanzan durante sus 7,9 a 7,3 años de estar asistiendo a las instituciones educativas. Así mismo, la Unesco estima que 23,8 millones más de niños a nivel global van a desertar o no tendrán acceso a la educación a causa de la crisis económica ocasionada por la pandemia.

De igual manera, los aprendizajes socioemocionales han sido impactados negativamente por la pandemia. En términos generales, estos son un conjunto de creencias, actitudes y comportamientos que les permiten a las personas conocerse mejor a sí mismas, trazarse metas y avanzar hacia ellas con propósito y determinación, construir relaciones positivas con los demás y aportar a la construcción de la sociedad (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning - CASEL, 2017). Las personas que tienen un buen desarrollo socioemocional están en capacidad de afrontar diferentes

situaciones personales y sociales de forma efectiva, debido a que manejan mejor sus propias emociones, establecen relaciones positivas con los demás y toman buenas decisiones. Lo socioemocional se adquiere y se desarrolla a lo largo de la vida y en las distintas esferas sociales (la familia, la escuela, el trabajo), pero es durante la infancia que su desarrollo es fundamental y, por consiguiente, se ha venido argumentando que la educación básica primaria es el nivel educativo más apropiado para que sean enseñadas, pues además de que la cobertura en este nivel educativo es casi universal, es usual que los niños pasen la mayor parte del tiempo en un solo salón de clases y por lo general con un único docente y con el mismo grupo de pares durante todo el año lectivo.

Por otra parte, la importancia de lo socioemocional radica en que tienen relación positiva con un rango de resultados deseables para las personas: su bienestar y su satisfacción con la vida, la salud, la participación cívica, la familia, las conexiones sociales, el mercado laboral, la educación y la seguridad personal (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE, 2015). Significa entonces que estas personas suelen ser más felices, gozan de una mejor sanidad y tienden a votar en los procesos electorales.

La orfandad en que quedaron muchos niños al perder a uno de sus cuidadores, en algunos casos a ambos y por lo general a los cuidadores paternos, como consecuencia de la pandemia (López y Ripani, 2021), es un hecho que plantea grandes desafíos para los sistemas educativos. Al no tener a sus cuidadores, la integración afectiva al mundo social se vio afectada (Celis y Guatame, 2003). Además, la pandemia tuvo una incidencia en la gestión emocional, y esta, a su vez, en competencias relacionadas con el desarrollo de tareas y la apertura de mente. Y la explicación a este fenómeno puede deberse a que el aislamiento preventivo generó alteraciones en el desarrollo de un conjunto de competencias basadas en las interacciones con otros, distintos a las personas del núcleo familiar.

Las habilidades socioemocionales son la base para que los aprendizajes cognitivos sean posibles. La preeminencia que han ido tomando en el sector educativo se halla en el estudio internacional hecho por la OECD (2021) y del cual hicieron parte estudiantes de 10 y de 15 años; y en el caso de Colombia, aquellos que residían en las ciudades de Bogotá y de Manizales. Se hizo una medición de los siguientes cinco dominios: desempeño en la tarea (motivación, responsabilidad, autocontrol y persistencia), interacción con otros (sociabilidad, asertividad y energía), regulación emocional (manejo del estrés, optimismo y control emocional), apertura de mente (curiosidad, tolerancia y creatividad) y colaboración (empatía, confianza y cooperación).

En el caso de Bogotá, los estudiantes con los niveles más altos de asertividad, persistencia, optimismo y tolerancia tienen altas expectativas frente a la posibilidad de completar la educación superior. Por otra parte, aquellos que son más optimistas experimentan menos angustia que los pesimistas cuando enfrentan dificultades en sus vidas. Los optimistas tienen estrategias más apropiadas para lidiar con situaciones desafiantes. Los niños muestran más habilidades en los dominios de regulación emocional (resistencia al estrés, optimismo y control emocional) y relacionamiento con los demás (sociabilidad, asertividad y energía), mientras que las niñas exhiben mayores niveles de responsabilidad, empatía, cooperación, tolerancia y motivación de logro (OECD, 2021).

En Colombia, la ciudad de Bogotá diseñó la estrategia *Emociones para la Vida* con el fin de que los estudiantes de básica primaria matriculados en grupos de colegios oficiales aprendieran a 1) conocer y manejar sus propias emociones, 2) entender los puntos de vista de los demás y 3) resolver conflictos por medios creativos y pacíficos (Secretaría de Educación del Distrito - SED, 2017). *Emociones para la Vida* contiene materiales para cada uno de los grados del ciclo de la básica primaria: cuadernillos para los estudiantes y guías para los docentes y los padres y las madres de familia. Estas últimas ofrecen orientaciones sobre cómo aplicar los materiales. Con esta estrategia se esperaba ampliar, de igual manera, los procesos de formación de los docentes en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes, en un escenario que les permitiera reflexionar sobre sus propias capacidades y sobre los estilos de docencia adecuados para favorecer un ambiente en el aula que promoviera el desarrollo socioemocional. La evaluación de impacto hecha a esta estrategia mostró resultados positivos en cuanto a la empatía, especialmente a lo que tiene que ver con comprender la situación emocional del otro y prestar apoyo, y con la regulación emocional de aquellos que suelen ser los agresores en situaciones de acoso escolar (Banco Mundial, 2019).

Como se puede inferir, la crisis de los aprendizajes no solo está asociada con los aspectos cognitivos, sino también con los socioemocionales y de ciudadanía (compromisos sociales y políticos). Al ser comprendidos como un conjunto de cambios que los estudiantes experimentan en sus dimensiones cognitivas, emocionales y ciudadanas (Shavelson, 2010) a lo largo de su proceso de escolarización y en la interacción con sus grupos sociales cercanos, puede inferirse que los sistemas educativos están en la obligación de abordar esta crisis atendiendo a todas estas dimensiones. En consecuencia, la recuperación de los aprendizajes debe abordar lo socioemocional y lo relacionado con las áreas de Matemáticas y Lenguaje.

¿Qué pueden hacer los sistemas educativos frente a estos retos de los aprendizajes?

Si bien cualquier sistema educativo está organizado en niveles (nacional, regional, local), cuenta con una normatividad que lo regula, dispone de unos recursos según las prioridades que se establezcan y es el resultado de las relaciones entre actores internacionales, actores gubernamentales y comunidades locales, la respuesta a este interrogante se encuentra en las instituciones educativas. Ellas reúnen a los dos actores esenciales que hacen posible que los aprendizajes de los estudiantes sean de calidad: los docentes y los directivos docentes (en adelante, directivos). Los docentes hacen que la enseñanza esté orientada de tal manera que los estudiantes logren los resultados de aprendizaje propuestos para cada grado. Por su parte, los directivos son responsables de alinear a la comunidad educativa de padres de familia, estudiantes y docentes, la cultura institucional y la gestión escolar (planeación, recursos, autoevaluación, planes de mejoramiento y esquemas de seguimiento) en función de los logros establecidos para los diferentes grados.

Asumiendo que tanto docentes como directivos están en un constante proceso de desarrollo profesional, es adecuado definir esquemas que favorezcan que, en los próximos años, dicho desarrollo esté orientado hacia la recuperación, la nivelación y el fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes. De esta manera, estos actores contarán con conocimientos, métodos y técnicas adicionales a los adquiridos durante su formación inicial y los años de experiencia para potenciar su ejercicio profesional con este propósito.

Ahora bien, es preciso hacer una serie de consideraciones sobre lo que se define como desarrollo profesional y, de esta manera, comprender el alcance que este tiene en la consolidación de las instituciones educativas como espacios idóneos para los aprendizajes. Si las instituciones educativas se vertebran alrededor de ellos, el alcance del desarrollo profesional de directivos y docentes impregnará los sistemas educativos, y podrá ser mucho mayor si se tiene en cuenta que los sistemas educativos son los que nutren los países con recurso humano con capacidad de ejercer con responsabilidad la ciudadanía, aportar a la construcción de cultura e innovar en los sistemas políticos, económicos y culturales. Un país que concentre sus políticas en el desarrollo profesional de sus docentes y directivos con el objetivo de ofrecer una educación de calidad tiene altas probabilidades de que su sociedad sea más democrática, justa, próspera e innovadora, con ciudadanos más participativos, empáticos, respetuosos y que gocen de un bienestar personal.

Una profesión, como primera consideración, está constituida por un conjunto de conocimientos, métodos y técnicas que se han venido acumulando alrededor de las mejores prácticas (Duque *et al.*, 2014). Estas han sido el resultado, entre otras cosas, de procurar el mayor beneficio a las personas que interactúan con dichos profesionales, pues los países, por lo general, tienen como premisa el bienestar social de sus ciudadanos. Y se habla de desarrollo profesional porque las profesiones van estableciendo nuevas mejores prácticas y los profesionales deben incorporarlas a su ejercicio (Celis *et al.*, 2014). Ello supone que una profesión no es estática y que los profesionales están en un constante proceso de actualización. Este principio aplica tanto para los directivos como para los docentes, quienes deben ser formados, de manera permanente, en las mejores prácticas sobre el aprendizaje, pues las sociedades tienen fijas sus expectativas en que estos profesionales de la educación formen a los estudiantes con altos estándares de calidad.

Mientras los directivos son profesionales en gestión escolar, los docentes lo son en la enseñanza. Al considerarlos como profesionales, uno de los principales cometidos que se persigue con su profesionalización es la erudición, que es sinónimo de alcanzar un amplio dominio en la gestión escolar y en la enseñanza, respectivamente. Esta erudición se logra gracias a los años ejerciendo la profesión y desarrollando procesos de formación cuya intención es el desarrollo profesional (Celis *et al.*, 2014). Algunos trabajos han encontrado, al respecto, el efecto que tiene la formación de los docentes en ejercicio en los aprendizajes de los estudiantes (Icfes, 2022).

La segunda consideración se refiere a la centralidad que tiene el desarrollo profesional enfocado en los aprendizajes, tanto para los directivos como para los docentes. Es usual enfocar la calidad de los aprendizajes en la enseñanza y, por tanto, en los docentes, dejando de lado a los directivos.

Aunque la enseñanza es un factor destacable a la hora de promover aprendizajes de calidad, la gestión escolar es determinante, pues la planeación institucional y la autoevaluación también deben aportar a los aprendizajes. Centrarse exclusivamente en la enseñanza es desconocer la gestión escolar que hace sostenibles los cambios en materia de prácticas de aula por parte de los docentes. Así las cosas, el aula y la institución educativa son interdependientes y, como un todo, estarán en sintonía con los aprendizajes: lo que suceda en el aula hace parte de la planeación, y esta integra al aula como un espacio estratégico de los aprendizajes que luego harán parte de la gestión (en especial de los procesos de autoevaluación).

La tercera consideración tiene que ver con el lugar donde se da ese desarrollo profesional. Es relevante mencionar que las profesiones tienen dispuestos espacios sociales para su ejercicio. En el caso de la educación, ese lugar es la institución educativa en la que están laborando los docentes y los directivos. Es en el ejercicio mismo que se puede tener un conocimiento preciso de lo que se debe promover dentro de la formación, y el acompañamiento se convierte en un factor de primer orden.

La cuarta consideración se relaciona con el colegaje y las redes para el aprendizaje entre pares. El desarrollo profesional implica, entre otras cosas, la interacción con otros profesionales, porque la enseñanza y la gestión escolar se consolidan en las comunidades en las que los docentes y los directivos ejercen su profesión. Y la última consideración enfatiza la dimensión personal, que articula las anteriores y que busca que por medio de la formación se fortalezcan las identidades de los docentes y de los directivos docentes como profesionales, que tengan altas expectativas sobre sí mismos y sobre sus estudiantes, además de una profunda satisfacción laboral (Icfes, 2022).

A continuación, se proponen algunos elementos para el desarrollo profesional de los docentes y, después, algunos para el de los directivos, en el marco de la gestión escolar. El propósito es considerar estos elementos para el diseño de programas que busquen el fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes y permitan afrontar, en el ámbito de las instituciones educativas, la crisis de los aprendizajes.

Para la elaboración de estos apartados se tuvieron en cuenta 1) algunas investigaciones adelantadas sobre el desarrollo profesional (Celis *et al.*, 2013; Celis *et al.*, 2014; Duque *et al.*, 2014); 2) las premisas que dan sustento a los procesos de formación de educadores en Colombia: el fortalecimiento del liderazgo educativo y de las prácticas pedagógicas, y la promoción de la formación situada, con el fin de continuar profesionalizando a directivos y docentes (Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2022b); y 3) la sistematización de la experiencia del Programa Todos a Aprender (PTA), que fue creado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el año 2012 para mejorar la calidad de la educación en las áreas de Lenguaje y Matemáticas, a través de la transformación de las prácticas de aula de los docentes y el liderazgo pedagógico de los directivos (Celis *et al.*, 2022).¹

¹ Con datos que abarcan hasta el 31 de diciembre del 2021 y en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, “Pacto por Colombia, pacto por la equidad”, ha alcanzado los siguientes objetivos (Celis *et al.*, 2022):

- Formar y acompañar en el liderazgo pedagógico a 102.569 docentes y 573 directivos docentes pertenecientes a 4.500 instituciones educativas.
- Entregar un total de 29.766.337 libros de texto para estudiantes y guías para los docentes pertenecientes a las sedes educativas focalizadas.
- Estar presente en los 32 departamentos del país, en más del 70 % de los 1.103 municipios y en 10 de las 18 áreas no municipalizadas.

Este programa se hace operable mediante una ruta de formación y un acompañamiento que “es un proceso estructurado que tiene identificados momentos y actividades específicas para desarrollar y fortalecer competencias y habilidades de los docentes y directivos docentes en ejercicio” (Celis *et al.*, 2022, p. 11). Es oportuno señalar que este programa ha tenido dos evaluaciones de impacto y la tercera está siendo finalizada. Estas evaluaciones han sido indispensables para refinar aquellos aspectos que son esenciales para un programa de desarrollo profesional centrado en los aprendizajes.

Principales acciones asociadas con la política de formación docente en Colombia en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2018–2022, “Pacto por Colombia, pacto por la equidad”

- Acompañar a las 129 Escuelas Normales Superiores (ENS) oficiales en su fortalecimiento como instituciones formadoras de docentes, y selección de 20 de ellas que se consolidan como Centros de Liderazgo y Excelencia Educativa para la Formación de Docentes Rurales.
- Promover y apoyar la continuidad de las trayectorias de formación y profesionalización de 305 normalistas superiores en programas de licenciatura.
- Inscribir a 137.000 educadores del país en programas y procesos de formación y formación situada para su actualización pedagógica y disciplinar, transformar su práctica pedagógica o de liderazgo y fortalecer sus competencias profesionales.
- Fortalecer las capacidades de investigación de 700 educadores con procesos de formación y acompañamiento que llevan a la divulgación de su saber.
- Consolidar la plataforma Contacto Maestro para la divulgación de la oferta de formación de educadores y de experiencias docentes.
- Fortalecer las capacidades institucionales de las 96 entidades territoriales certificadas en educación para el diseño y la implementación de los Planes Territoriales de Formación Docente (PTFD).
- Formar y acompañar en el liderazgo pedagógico a 102.569 docentes y 573 directivos docentes pertenecientes a 4.500 instituciones educativas, a través del PTA.
- Consolidar la Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes beneficiando a 4.802 directivos.
- Beneficiar a 1.564 docentes con oportunidades de formación posgradual (especialización, maestría y doctorado) (MEN, 2022b).

Más adelante se muestra, de manera sintética, el modo en que el PTA aporta al desarrollo profesional de los docentes y los directivos. Se concluye este escrito con unas consideraciones relacionadas con el diseño curricular y un conjunto de acciones que consolidarán el desarrollo profesional de los educadores en Colombia.

• Acompañar en el 2021 a establecimientos educativos de 166 municipios de los 170 que están incluidos en los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET).

¿Qué elementos se pueden considerar para el desarrollo profesional en la enseñanza?

Los primeros elementos son la formación y el acompañamiento realizados por parte de expertos en la divulgación y la implementación de buenas prácticas en la enseñanza. Estos expertos, eruditos por principio y con una trayectoria profesional reconocida, forman a los docentes en prácticas educativas que están en el estado del arte, los observan mientras ellos enseñan en el aula y hacen valoraciones que luego son compartidas para que mejoren sus prácticas pedagógicas.

La formación que hagan los expertos requiere entregar a los docentes materiales educativos e instruccionales que estén asociados con los materiales que se entregan a los estudiantes. Los materiales de los docentes deben contener recomendaciones didácticas estrechamente vinculadas con los resultados del aprendizaje consignados en aquellos dispuestos para los estudiantes. Dichos materiales, debidamente secuenciados en relación con la complejidad de los aprendizajes que deben alcanzarse, ofrecen ayudas didácticas para que los docentes las puedan incorporar en sus prácticas de aula, así como una serie de sugerencias para evaluar el proceso de aprendizaje. Así, los recursos educativos se convierten en un elemento central del desarrollo profesional en la enseñanza; y de la robustez didáctica con la que estos están estructurados depende mucho la calidad del acompañamiento que se haga, pues esta incide en el nivel de conocimiento y apropiación por parte de los docentes para lograr la transformación de sus prácticas de aula.

Cabe aclarar que los materiales, por sí solos, no son suficientes cuando se trata de promover el desarrollo profesional en la enseñanza. Los docentes deben ser formados en los últimos avances registrados en el conocimiento didáctico de las disciplinas, para que su enseñanza se imparta según las mejores prácticas reconocidas, de manera reciente, en la profesión. En este caso, los materiales deben estar acompañados de protocolos o de instrumentos que permitan consignar dichos avances. De esta manera, la formación que hagan los expertos debe contener lo referido tanto a los materiales como a los protocolos o instrumentos sobre las mejores prácticas en la enseñanza.

La formación y el acompañamiento recibidos se concretan en las prácticas de aula que son observadas por el experto con el fin de consolidar el desarrollo profesional. Para ello, se emplean instrumentos de observación de aula validados internacionalmente y que hacen posible que los docentes reciban una valoración cualificada de sus prácticas. Se analizan a través de estos instrumentos cuestiones relacionadas con la planeación de la clase, el uso de los materiales, pasando por la organización del aula, la realización de las actividades, la evaluación y hasta el clima y las interacciones que se dan entre los estudiantes, y entre ellos y el docente. La observación, junto con los análisis que realiza el experto de la ejecución pedagógica que realiza el docente, es el acompañamiento, y este ha mostrado ser un factor muy importante de transformación de la enseñanza.

Un elemento sustantivo de las prácticas de aula es la evaluación de los aprendizajes que realizan los docentes, tanto de manera formativa como sumativa. Ambas son indispensables para saber a ciencia cierta qué tanto han aprendido los estudiantes, cómo estos aprendizajes han evolucionado

nado en determinado periodo y qué aspectos de la enseñanza empleada requieren ser modificados o ajustados.

Por último, las prácticas de aula se nutren de las discusiones que tengan los docentes con sus pares. El desarrollo profesional demanda un trabajo colectivo en el que un docente expone de qué manera ha mejorado su ejercicio de enseñar al incorporar mejores prácticas. Por consiguiente, las instituciones educativas promueven espacios para la conformación de comunidades en las que los docentes, como profesionales de la enseñanza, aportan al refinamiento de las prácticas de aula de sus colegas. También existen evidencias de que aquellas comunidades en las que se exige presentar ponencias y se promueven publicaciones con rigor académico son muy efectivas para fortalecer las prácticas de enseñanza.

¿Qué elementos se pueden considerar para un desarrollo profesional en la gestión escolar?

Los elementos, en este caso, son de dos tipos. Por un lado, la formación que reciben los directivos y, por otro, la estructuración de la gestión escolar de las instituciones educativas alrededor de los aprendizajes. Como en el caso de los docentes, la formación y el acompañamiento a los directivos para fortalecer sus habilidades de gestión y liderazgo son de primer orden a la hora de consolidar equipos de trabajo en los que la corresponsabilidad y la colaboración para resolver los problemas y alcanzar las metas sean prioritarias. En este caso, el liderazgo de los directivos es un factor determinante en el cambio escolar y en el desarrollo de condiciones claves para hacer posibles el aprendizaje y el éxito académico de los estudiantes. Por consiguiente, es necesario fortalecer un liderazgo cuyo núcleo de acción sea la calidad de la enseñanza brindada por la institución educativa en función de los aprendizajes de todos los estudiantes. Para el efecto, el liderazgo directivo se distribuye en una diversidad de dinámicas dentro de la institución que propicien el éxito escolar de los estudiantes.

Así, los ejes principales de formación para el desarrollo profesional de los directivos deben permitir que ellos 1) comprendan el liderazgo educativo enfatizando el liderazgo pedagógico y cómo este incide en la transformación de los aprendizajes en la institución educativa; 2) desarrollen o fortalezcan sus competencias socioemocionales y también sus habilidades intra e interpersonales; y (3) generen las condiciones para que los integrantes de la comunidad educativa participen en la transformación pedagógica de la institución.

En cuanto a la gestión escolar, es recomendable que se defina una serie de dimensiones que tengan relación directa con los aprendizajes de los estudiantes. Vale la pena destacar dos dimensiones: la evaluación y los sistemas de información. La primera no puede estar circunscrita al aula de clase. La evaluación, desde una óptica institucional, supone que las comunidades educativas recolecten información útil y la empleen para tomar decisiones basadas en evidencia. Por ello, se recomienda usar metodologías similares a las empleadas en las evaluaciones de impacto para determinar con precisión si las estrategias para mejorar los aprendizajes funcionan correctamente, y en caso de que no sea así, identificar y aplicar los correctivos del caso.

Sobre los sistemas de información, estos deben cumplir varios propósitos con el fin de que la gestión escolar esté soportada en evidencias. El primer propósito es que recopilen y hagan posible la sistematización y el análisis de los datos que se deriven de las observaciones de aula hechas por expertos y las discusiones emanadas de las comunidades de los docentes. No se trata solo de hacer una documentación del proceso relacionado con el desarrollo profesional, sino también de contar con datos sobre los cuales se puede robustecer el mismo desarrollo profesional en la enseñanza. El segundo propósito es que estos sistemas estén diseñados para que contengan una bitácora por docente y por directivo, en la cual se consignen la manera en que su desarrollo profesional se ha venido dando (qué tipo de acompañamientos ha recibido, cuáles son sus principales fortalezas y oportunidades de mejora, y un plan de cualificación en la enseñanza o la gestión escolar, según sea el caso) y las decisiones que se han tomado para aportar a su erudición. Así, estas bitácoras deben dar cuenta del desarrollo profesional de cada uno de los actores que son responsables de los aprendizajes de los estudiantes tanto en el aula y como en la institución educativa en general. El tercer propósito es que los sistemas de información visibilicen los aprendizajes que requieren mayor atención por parte de las instituciones educativas según las áreas de conocimiento, los grados y los niveles educativos, de manera que la planeación institucional anual cuente con la evidencia necesaria para orientar las acciones requeridas.

El Programa Todos a Aprender y la estrategia Evaluar para Avanzar

Ante la urgencia de recuperar los aprendizajes de los estudiantes de la básica primaria, el PTA incorporó dentro de su ruta de formación y acompañamiento a los docentes la estrategia Evaluar para Avanzar, que es una herramienta compuesta por varios instrumentos que el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) ha elaborado con la metodología de diseño centrado en evidencias (DCE).² Se ha aplicado durante los años 2020 y 2021, y se realizará una nueva aplicación en el 2022. Los instrumentos cubren los grados desde tercero hasta undécimo y se valoran las áreas de Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales, Competencias Ciudadanas e Inglés (esta última dirigida a los grados finales de la básica secundaria y la media). También se aplican cuestionarios para obtener información sobre aspectos socioemocionales y de contexto sociodemográfico de los estudiantes. Esta estrategia busca identificar las fortalezas y las debilidades en cuanto a los aprendizajes de los estudiantes, y los resultados obtenidos son el insumo para fortalecer los procesos de planeación en los establecimientos educativos focalizados por el PTA, consolidar sus respectivos Sistemas Institucionales de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) y aportar a que las prácticas pedagógicas respondan a las necesidades y los contextos educativos de los estudiantes.

² “El DCE es una serie de prácticas que definen los procesos de diseño, desarrollo y uso de un instrumento de evaluación en términos de varios *estratos*, relacionados lógicamente. Estas prácticas ayudan a clarificar y asegurar la validez de las inferencias que se pueden hacer a partir de la puntuación que obtiene un estudiante en una prueba, así como determinar cómo proveer la evidencia para sustentar estas inferencias, dados los constreñimientos y limitaciones propios de la aplicación de una prueba” (Icfes, 2018, p. 6).

Ante la necesidad de potenciar los instrumentos brindados por la estrategia Evaluar para Avanzar y proporcionar a los establecimientos educativos herramientas para el fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes, a comienzos del 2021 los formadores y los tutores del PTA elaboraron unas mallas de recursos en Matemáticas y Lenguaje para los grados tercero, cuarto y quinto. Dichas mallas retomaron los constructos y las preguntas de los instrumentos de valoración aplicados en el 2020 en el marco de esta estrategia, y se asociaron con contenidos específicos disponibles, tanto en los libros de texto y las guías que el Programa distribuye a los establecimientos educativos focalizados, como en otros materiales con los que cuenta el MEN. A comienzos del 2022 estas mallas se revisaron y actualizaron con la incorporación de las preguntas utilizadas en los instrumentos de valoración aplicados en el 2021 y la complementación con sugerencias didácticas específicas que integran el uso de los materiales pedagógicos para promover los aprendizajes y el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

El Programa Todos a Aprender y la Escuela de Liderazgo

Como una manera de fortalecer las capacidades de gestión escolar de los directivos, el MEN creó la Escuela de Liderazgo (MEN, 2022a). Desde el año 2020, en el marco de la oferta de la Escuela, el PTA inició la adopción de una ruta de formación y acompañamiento de directivos con el propósito de mejorar los aprendizajes en las instituciones educativas a través del fortalecimiento de su liderazgo pedagógico y el desarrollo personal y profesional de los directivos, y para convocar y reunir a las comunidades educativas alrededor de la transformación de las prácticas de aula (Celis *et al.*, 2022).

Se pretende con esta ruta que los directivos propicien las condiciones que coadyuven en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes dando un fuerte énfasis al involucramiento de las familias en la vida escolar. “Ello, sin restar importancia a la capacidad de gestión de los procesos institucionales con visión estratégica para administrar los recursos, fortalecer las relaciones entre su comunidad e integrar la escuela con su entorno” (Celis *et al.*, 2022, p. 38).

El diseño curricular: una tarea inaplazable

Es imperativo que los diseños curriculares se hagan con base en los logros de aprendizaje, en lo que se espera que los estudiantes alcancen una vez concluyan un grado y un nivel educativo determinados. El diseño curricular supone una definición de un plan de estudios que se concreta mediante unas asignaturas, un conjunto de estrategias didácticas y materiales para apoyar su desarrollo, y un sistema de evaluación. Para realizar este diseño también es relevante considerar el desarrollo de las habilidades socioemocionales que están asociadas a la edad de los estudiantes. Existen propuestas que abarcan los diferentes niveles educativos y que pueden emplearse en los diseños curriculares.

En general, se ha encontrado que aquellos diseños que son secuenciados (es decir, tienen actividades conectadas y coordinadas para fomentar el desarrollo de habilidades), activos (que se basan en estrategias vivenciales de aprendizaje), focalizados (que destinan un tiempo específico para de-

sarrollar las actividades) y explícitos (que giran alrededor de un conjunto de habilidades específicas) son los que logran mejores resultados (SED, 2017).

Este diseño curricular debe estar acompañado de una evaluación constante de los aprendizajes a través de pruebas externas que permitan no solo la comparabilidad con otras instituciones educativas, sino también conocer su evolución en el tiempo. Una ventaja que tiene Colombia con respecto a otros países es que cuenta con un sistema nacional de evaluación que se ha venido consolidando desde hace varias décadas. Dicho sistema permite tener una valoración periódica de los aprendizajes de los estudiantes en cada uno de los niveles que componen el sistema educativo del país –desde la básica primaria, pasando por la básica secundaria y la media, hasta la educación superior–. Así mismo, y como ya se mencionó, la estrategia Evaluar para Avanzar también produce información de utilidad para los docentes y las instituciones educativas en el caso de los niveles de básica primaria, secundaria y media.

Conclusiones

Es evidente que los retos principales que enfrentan los sistemas educativos en el corto plazo son la recuperación de los aprendizajes y el desarrollo socioemocional de sus estudiantes. Es perentorio nivelar a los estudiantes después de lo vivido durante la pandemia del covid-19. No obstante, tanto el fortalecimiento de los aprendizajes como el trabajo en torno a las habilidades socioemocionales deben ser los principales cometidos en el largo plazo en las instituciones educativas y en los sistemas educativos. Para responder con oportunidad y pertinencia, el desarrollo profesional en la enseñanza y en la gestión escolar es un aspecto central que debe dar lugar a programas de formación con acompañamientos hechos por expertos que aporten de manera efectiva a la erudición de los docentes y los directivos.

Al respecto, es recomendable consolidar un conjunto de acciones que se vienen adelantando en beneficio del desarrollo profesional de los docentes y los directivos:

- El acompañamiento situado por parte de pares expertos es definitivo. La profesionalización requiere que los docentes y los directivos interactúen con pares que tengan el conocimiento derivado de la experiencia durante años de ejercicio para aportar a la erudición en la enseñanza y la gestión escolar.
- El liderazgo pedagógico con énfasis en los aprendizajes de los estudiantes debe seguirse incluyendo en el desarrollo profesional de los directivos. Ellos tienen la responsabilidad de irradiar a las instituciones educativas con planes que tengan como foco principal los aprendizajes y el desarrollo socioemocional.
- La valoración permanente de los aprendizajes a nivel institucional, la participación en evaluaciones externas y la adopción de las mejores prácticas de enseñanza para que los estudiantes alcancen los resultados esperados son aspectos que, al ser introducidos en la gestión escolar y en

el trabajo de aula, garantizarán que las comunidades educativas estén a tono con la principal función de todo sistema educativo, que no es otra que ofrecer una educación de calidad para todos.

- La formación en el uso de materiales educativos es esencial para el fortalecimiento de las prácticas de aula en el camino del mejoramiento de la calidad educativa.
- Estas acciones deben considerarse para que el PTA y la Escuela de Liderazgo sigan siendo los dos pilares sobre los cuales Colombia aporte al desarrollo profesional de los docentes y los directivos, y que de esta manera se logre el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

Bibliografía

Angrist, N., Patrinos, H., Djankov, S., y Goldberg, P. (2022). Mapping the global learning crisis. *Education Next* 22(1). Recuperado de <https://cutt.ly/QGcLI81>.

Banco Mundial (2018). *Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación*. Washington: Banco Mundial.

Banco Mundial (2019). *Evaluación de impacto del programa de fortalecimiento socioemocional “Emociones para la Vida”*. Informe de circulación interna. Bogotá: Banco Mundial.

Banco Mundial (2021). *Remediating learning loss*. Washington: Banco Mundial.

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning - CASEL (2017). *What is SEL? Approaches*. Chicago: CASEL.

Celis, J., Fernandes, M., Rodríguez, A., Pinzón, J., Rangel, L., Bolívar, M., Montero, A., Betancur, M., y Celis, L. (2022). *Programa Todos a Aprender. Nota técnica*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. En prensa.

Celis, J., y Acosta, O. (2016). The industrial PhD Programs for the strengthening of the industry’s production of innovation in Colombia. *Revista Innovar*, 26(62), 11-27.

Celis, J., Camacho, A., Arenas, A., y Duque, M. (2014). *Dime cómo enseñas y te diré qué aprenden los estudiantes. Los aprendizajes y las prácticas de aula en algunas facultades de ingeniería en Colombia*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Ingeniería, Icfes, Universidad de los Andes, Universidad del Norte.

Celis, J., Duque, M., y Díaz, B. (2013). La enseñanza como profesión: un factor fundamental para promover el tránsito entre la educación media y la educación superior. *Revista Internacional de Magisterio*, 64, 28-34.

Celis, J., y Guatame, P. (2003). La dinámica institucional, la sociabilidad y las prácticas escolares: Un acercamiento metodológico desde la sociología. *Revista Colombiana de Sociología*, 21, 207-230.

Duque, M., Celis, J., Díaz, B., y Gómez, M. (2014). Diez pilares para un programa de desarrollo profesional docente centrado en el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Colombiana de Educación*, 67, 107-124.

Duque, M., y Celis, J. (2012). *Educación en ingeniería para la ciudadanía, la innovación y la competitividad en Iberoamérica. Matemáticas, ciencias, tecnología e ingeniería y el rol de las Facultades de Ingeniería*. Bogotá: Asociación Iberoamericana de Instituciones de Enseñanza de la Ingeniería.

Hanushek, E. A., y Wössmann, L. (2007). *Calidad de la educación y crecimiento económico*. Serie Documentos, N.º 39. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - Icfes (2022). *Informe Nacional de Resultados Colombia. TALIS PISA-LINK*. Bogotá: Icfes.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - Icfes (2018). *Guía introductoria al diseño centrado en evidencias*. Bogotá: Icfes.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - Icfes (2017). *Las características del aprendizaje. Convivencia y paz. Emociones y actitudes frente a la agresión. Entidad territorial certificada de Bogotá, D. C.* Documento N.º 6. Bogotá: Icfes.

López, F., y Ripani, L. (2021). El impacto del covid-19 en el cuidado de los más pequeños. *Banco Interamericano de Desarrollo*. Recuperado de <https://cutt.ly/BGcVHWI>.

Ministerio de Educación Nacional - MEN (2022a). *El liderazgo directivo: una apuesta por la calidad de la educación en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. En prensa.

Ministerio de Educación Nacional - MEN, (2022b). *La formación docente en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. En prensa.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OECD (2015). *Habilidades para el progreso social: el poder de las habilidades sociales y emocionales. Information Paper N.º 28*. Montreal: Unesco.

OECD (2021). *Beyond academic learning: First results from the survey of social and emotional skills*. Paris: OECD Publishing.

OECD y Eurostat (2005). *Oslo manual: Guidelines for Collecting and interpreting innovation data*, 3.ª ed. Paris: OECD Publishing.

Programa Todos a Aprender - PTA (2022). *Orientaciones para el Ciclo 2022, formación de tutores*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Secretaría de Educación Distrital - SED (2017). *Emociones para la Vida. Programa de Educación Socioemocional [Colección de cuadernillos]*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Shavelson, R. (2010). *Measuring college learning responsibly: Accountability in a new era*. California: Stanford University Press.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - Unesco (2020). *Education in a post-covid world. Nine ideas for public action*. Paris: International Commission on the Futures of Education, Unesco.



Docente y estudiantes / lectura, Escuela Normal Superior. Leticia (Amazonas)
Autor: Andrés Valenzuela

Voces

Katerine Franco Cárdenas

Institución Educativa José Asunción Silva (Medellín)
Finalista del Global Teacher Prize 2016

1. ¿Cuáles son los elementos que los sistemas educativos deberían priorizar para promover el desarrollo profesional de los docentes?

El desarrollo profesional de los docentes es una oportunidad para fortalecer su tarea y es un proceso que debe ser continuo. Es fundamental que los sistemas educativos prioricen los siguientes aspectos:

- La capacitación continua situada; que los programas de fortalecimiento de las competencias docentes y las estrategias didácticas respondan a las necesidades del contexto rural o urbano de la institución educativa.
- El trabajo en comunidades de aprendizaje: espacios de interacción para compartir experiencias de aula y transformar las prácticas pedagógicas, construir alianzas, favorecer la investigación y la sistematización de experiencias.
- La capacitación en la integración de las mediaciones tecnológicas como dinamizadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El mejoramiento del bienestar laboral de los maestros.
- El liderazgo de los docentes; que quienes tienen fortalezas en áreas específicas puedan convertirse en mentores. Además,

realizar pasantías de intercambio de conocimientos, incluso internacionales.

- La resignificación y la promoción de la tarea docente a través de reconocimientos y ascensos en la carrera, y la implementación de convenios con instituciones de educación superior.
- El bilingüismo como una oportunidad para establecer relaciones y alianzas en una sociedad del conocimiento.

2. Una de las principales apuestas del Gobierno en el cuatrienio 2018-2022 ha sido la de brindar oportunidades de formación a lo largo de toda la carrera docente, desde la educación inicial hasta la formación en posgrado. ¿Qué valoración hace de esta postura y qué desafíos destacaría?

El Ministerio de Educación Nacional ha venido realizando una apuesta de trabajo en red con las diferentes secretarías de educación, no solo para fortalecer las competencias de los maestros, sino también para garantizar el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. Los planes territoriales de formación docente han sido pensados y estructurados de acuerdo con las necesidades de cada región, teniendo en cuenta el proceso de formación inicial de cada escuela normal, donde se preparan los futuros maestros, así como el establecimiento de pro-

gramas de formación para quienes se encuentran en la carrera docente. En la constitución de estos planes territoriales se han organizado programas de capacitación que incentivan el crecimiento profesional con la participación en convocatorias académicas, como diplomados, foros y posgrados.

Destaco el trabajo que se ha venido gestando en las instituciones públicas con el Programa Todos a Aprender (PTA), cuya meta es mejorar los aprendizajes en la básica primaria, entre los grados de transición y quinto, con un énfasis en las áreas de matemáticas y lenguaje. Finalmente, si bien el Ministerio de Educación Nacional genera oportunidades de formación, es necesario seguir abriendo más espacios para que los maestros se constituyan en investigadores de su propia práctica. Así, pueden tener la oportunidad de reflexionar sobre su quehacer pedagógico, permitir que los programas de cualificación sean sostenibles y generar mayor impacto en la transformación de la calidad de la educación.

3. Un informe de la Unesco sobre los Futuros de la Educación invita a reimaginar la escuela. Uno de los ejes de la transformación educativa que propone el informe es el de la pedagogía, que debería organizarse en torno a los principios de cooperación, colaboración y solidaridad, y fomentar las

capacidades intelectuales, sociales y morales de los estudiantes, para que puedan trabajar juntos y transformar el mundo con empatía y compasión. ¿Cuáles son los principales desafíos para la implementación de estas transformaciones pedagógicas?

- Implementar una educación inclusiva y sostenible, con la que los estudiantes puedan prepararse para afrontar los retos globales.
- Diseñar programas que fortalezcan la formación del carácter, la educación emocional y el desarrollo de las virtudes de los estudiantes.
- Ofrecer a los maestros capacitación continua en la integración de la tecnología en el aula, así como un currículo con el enfoque STEAM (en español, CTIM: ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas).
- Potenciar las comunidades de aprendizaje.
- Crear centros de innovación e investigación para los maestros y laboratorios de aprendizaje donde puedan constituir alianzas de trabajo colaborativo.
- Generar una cultura de bilingüismo entre los maestros, desde la educación inicial hasta la media.
- Incentivar las pasantías de intercambio educativo.
- Vincular a las familias en el acompañamiento escolar, con programas que fortalezcan las

prácticas de crianza y el desarrollo de los aprendizajes.

4. Antes de la pandemia se hablaba de una crisis de los aprendizajes. Durante la pandemia, esta situación se agravó, debido al cierre de las escuelas, y comprometió los aprendizajes socioemocionales y la salud mental de los niños y los jóvenes. En este contexto, ¿cuál debería ser el rol del docente para que los estudiantes adquieran los aprendizajes propuestos y puedan realizar sus proyectos de vida?

El rol de los maestros ha tenido transformaciones ante la situación de la pandemia, lo que ha implicado que enfrenten nuevos desafíos, como la integración acelerada de la tecnología y la inclusión de la educación emocional como un proceso de gestión de las emociones. La pandemia puso en evidencia la importancia del rol de los maestros en el proceso formativo, pues un maestro acompaña, orienta y es empático con las realidades de los educandos.

Por otra parte, si observamos los resultados de las pruebas estandarizadas Pisa y Saber, en tiempos de pandemia han sido un poco desalentadores con respecto a las expectativas de mejoramiento frente a los años anteriores, lo

que deja de manifiesto la urgencia de establecer planes de fortalecimiento y nivelación de los aprendizajes. De ahí que sea importante que el maestro actúe como un mediador de saberes que direcciona los planes de trabajo y fortalece el aprendizaje autónomo. El docente es una guía que acompaña el proceso de cada estudiante, con miras al mejoramiento de la calidad educativa.

5. ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta el sistema educativo colombiano para facilitar y potenciar este rol de los docentes?

El país venía mostrando avances en el proceso educativo; sin embargo, la pandemia puso de manifiesto las brechas en la educación, lo que lleva a pensar en varios desafíos para potenciar el rol de los docentes:

- Alcanzar el objetivo 4 de los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible), propuesto en la Agenda 2030, que plantea que es necesario “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.
- Ofrecer capacitación a docentes mujeres en el ámbito de la ciencia y la investiga-

ción, para que motiven a las estudiantes a ingresar a programas steam y así mitigar la brecha de género y posibilitar oportunidades de crecimiento profesional.

- Incentivar a los maestros para que continúen el proceso de cualificación docente con la participación en redes de aprendizaje y programas de formación avanzada, en convenio con las mejores instituciones de educación superior del país.
- Establecer la educación emocional y del carácter como un eje que transversaliza el proceso de aprendizaje dentro del currículo.
- Implementar la formación en ciudadanía global, para preparar a los maestros de acuerdo con las exigencias que el mundo globalizado está planteando.
- Generar alianzas con las instituciones de educación superior, para que puedan establecer comunidades de aprendizaje con los docentes de las instituciones y así conocer los nuevos desafíos a los que tendrán que enfrentarse los estudiantes.

Voces

Diego Fernando Pulecio Herrera

Formador y coordinador de la zona 1 (Caribe)

1. En el 2022, el Programa Todos a Aprender (PTA) cumple una década de implementación, ¿cuáles aspectos destacaría en torno a los procesos de formación y acompañamiento a los docentes?

El PTA es un programa reconocido desde distintas instancias, incluso en el ámbito internacional. Existen varios aspectos importantes, pero destaco dos en especial. El primero está enfocado desde su esencia en la formación y el acompañamiento a los maestros de primaria. El diseño y la implementación de la ruta pedagógica, desde una modalidad situada de formación, han posibilitado una atención contextualizada en los establecimientos educativos acompañados. En ellos es posible un diálogo permanente entre las necesidades de formación reconocidas, declaradas y diferenciadas, y aquellas identificadas desde los referentes de calidad y el análisis de la situación del aprendizaje en el país. Un aspecto destacado en esta ruta de formación y acompañamiento tiene que ver con los ejes de acción propuestos, que enfatizan no solo en áreas disciplinares, como lenguaje, matemáticas y educación inicial, sino también en componentes fundamentales para la práctica pedagógica, como la evaluación, la gestión de los ambientes de aprendizaje y el acompañamiento en aula.

El segundo se da porque su estructura y su funcionamiento facilitan que la política pública emanada desde el Ministerio de Educación Nacional se dinamice en los establecimientos educativos, en un trabajo mancomunado con los

directivos docentes y las secretarías de educación. Este trabajo entre la entidad de orden nacional, las entidades regionales y los establecimientos educativos posibilita una genuina interacción entre diversos actores y una mirada común sobre las fortalezas, las necesidades y las alternativas para el mejoramiento de los procesos educativos.

2. ¿Cuáles son las principales lecciones aprendidas del trabajo que ha realizado como formador y como coordinador de zona, con miras a seguir fortaleciendo el PTA?

No solo bajo la comprensión de su cobertura, sino especialmente en su apuesta de formación y acompañamiento, las lecciones que convocan son variadas, desde diversos actores, en diversas circunstancias y temporalidades. Entre las lecciones que se han aprendido están la dinamización del conocimiento didáctico del contenido y del acompañamiento en el aula, además de las comunidades de aprendizaje como instancia de construcción de conocimiento.

En cuanto al conocimiento didáctico, ha sido clave comprender cómo el mismo conocimiento se construye y dinamiza entre maestros, en un diálogo pedagógico que tiende puentes entre la teoría y la práctica, y favorece tanto aspectos pedagógicos como disciplinares. Estos procesos han posibilitado analizar y construir planes de acompañamiento situado, desmitificando de manera significativa el acto de “entrar al aula” en una dinámica de “acompañamiento entre pares”. Este acompañamiento ha reconocido prácticas

de aula que favorecen los aprendizajes de los estudiantes, a partir de una reflexión constante sobre el quehacer docente, en contextos que reconocen, promueven y celebran la agencia de los educadores acompañados, todo lo cual constituye una genuina formación situada.

Finalmente, a la vez que ha sido retador impulsar y acompañar la conformación y la consolidación de comunidades de aprendizaje de docentes, ha sido motivante e inspirador evidenciar los logros que se alcanzan desde estas instancias de formación, que impulsan el desarrollo profesional, que es enriquecido a través de la reflexión, la planificación, la puesta en marcha y la evaluación de distintos procesos. Algo importante sobre las comunidades de aprendizaje de docentes acompañados por el PTA tiene que ver con la construcción, la sistematización y la divulgación de conocimientos mediante diversos medios y escenarios, como foros educativos, eventos de experiencias significativas o inspiradoras, el portal Colombia Aprende, entre otros. Esto es relevante si se considera la importancia de consolidar las comunidades académicas para el desarrollo del país.

3. ¿Cuáles son los principales desafíos del PTA en el corto y el mediano plazo, y cuáles son sus recomendaciones para hacerles frente?

Con la pandemia del covid-19, el aula cambió y posibilitó el reconocimiento de la necesidad de favorecer ambientes de aprendizaje que van más allá de los espacios físicos e involucran de manera más activa y concreta a la familia y al

estudiante. Un desafío es identificar y valorar las prácticas, las herramientas y los recursos que tuvieron lugar o se fortalecieron en los escenarios de educación en casa, y que se integran reflexivamente a las dinámicas de la educación presencial.

En ese sentido, es importante direccionar, implementar y hacerle seguimiento a una ruta pedagógica que, de manera prioritaria, se oriente a favorecer prácticas tendientes a superar rezagos, brechas y pérdidas de aprendizajes derivadas del escenario de la pandemia, en las que se agudizaron problemáticas como la comprensión lectora y el dominio de saberes matemáticos. Finalmente, es crucial seguir apostando por las capacidades que requieren ser instaladas en las instituciones educativas; esto en cuanto a los procesos de formación, de diseño, puesta en marcha y evaluación de planes de mejoramiento, uso pedagógico de materiales y de resultados de evaluaciones internas y externas, revisión y fortalecimiento curricular, entre otras. Para esto será vital la comunicación efectiva que facilite el reconocimiento de aquellas áreas en las que se requiere mayor apropiación, de manera que se puedan generar y brindar herramientas para lograr la instalación de capacidades que se reconocen como fundamentales para el mejoramiento de los aprendizajes.

Voces

Heidy Ester Correa Álvarez

Rectora de la Institución Educativa Jesús de Nazareth, de Lorica (Córdoba)

1. ¿Cómo el rector contribuye al cambio de una institución educativa (IE) y a desarrollar condiciones que posibiliten el aprendizaje y el éxito académico de los estudiantes?

Los cambios en las instituciones educativas (IE) son el resultado de las interacciones que se gestan entre los actores educativos. Es decir, desde procesos fundamentados en el diálogo de saberes y la ciudadanía, entendida esta última a partir de las relaciones de cuidado que es necesario fundamentar en la escuela con las sinergias que involucran la familia y la comunidad. En este contexto, el directivo docente tiene la función de aprender continuamente para contar con más y mejores herramientas teóricas y metodológicas, con el fin de ejercer su labor, al tiempo que identifica cuáles son los aprendizajes y las competencias básicas que los estudiantes deben desarrollar en su proceso educativo. Estos aspectos forman parte de la función del directivo docente-rector, aunque a veces los afanes administrativos los distraigan del desarrollo de estos procesos esenciales, corazón del ámbito educativo.

En ese sentido, el intercambio de experiencias en las IE y de estas con las comunidades permite generar aprendizajes y fortalecer el desarrollo de gestiones. En cuanto a la gestión académica, es importante propender por el fortalecimiento de los procesos de diseño curricular, las prácticas pedagógicas institucionales, la gestión de clases y el seguimiento académico.

La gestión administrativa y financiera se basa en el apoyo a la gestión académica, la administración de la planta física, los recursos y los servicios, el manejo del talento humano, y el apoyo financiero y contable. Así, los directivos docentes estamos llamados a mirar de nuevo la importancia de la inversión en materiales pedagógicos para el aprendizaje, y la gestión del talento humano con la generación de intercambios académicos que aporten al crecimiento profesional de la comunidad de docentes. Por eso, la inversión más importante no es la que se realice en muros o en infraestructura educativa, sino aquella que fortalezca el talento humano y el aprendizaje mediante actividades pedagógicas, científicas, deportivas y culturales.

Frente a la gestión con la comunidad, es necesario generar acciones que permitan incrementar las relaciones de la institución con esta, así como la participación y la convivencia. Los padres de familia se vinculan a través de la realización de proyectos de aula y también en el desarrollo de actividades de animación a la lectura y talleres relacionados con el fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes.

Finalmente, el rector tiene la responsabilidad de propiciar el fortalecimiento del direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno. De tal manera que, al fortalecer los procesos de planeación de aula, se fortalezca también la planeación institucional.

En conclusión, un directivo docente transformador dinamiza el trabajo del equipo en todas las gestiones institucionales, al tiempo que permite el aseguramiento de la calidad porque motiva la realización de acciones orientadas a promover, gestionar y mejorar permanentemente dicha calidad, teniendo en cuenta el impacto que pueden tener en la formación docente y el aprendizaje de los estudiantes.

2. ¿Cuáles son los principales atributos que debe tener este profesional para liderar procesos de transformación y mejoramiento?

Debe poseer competencias de liderazgo, orientación pedagógica y trabajo colaborativo. Debe reconocer también la importancia de la interacción con los equipos de trabajo, fomentando la cultura de la reflexión, desde procesos de acompañamiento y seguimiento que permiten ubicar al directivo no en un lugar de superioridad, sino en un espacio de diálogo en el que la comunicación asertiva cumple un papel protagónico, desde la escucha activa y la generación de acuerdos en los que se concreten metas comunes y se fortalezca la autoconciencia, vista no solo desde la perspectiva del reconocimiento individual, sino desde la posibilidad que tienen los miembros de la comunidad de ser conscientes de las limitaciones y los potenciales.

3. ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan los programas dirigidos a fortalecer el rol de los directivos como líderes de transformaciones?

- Generar procesos de autoconocimiento que permitan asumir el liderazgo directivo como una posibilidad de hacer transformaciones didácticas y de vida en los diferentes niveles educativos en los que se desarrolla la actividad como directivo decente.
- Fortalecer los procesos de metacognición que faciliten la reflexión del quehacer educativo desde la autoconciencia y el manejo de las emociones.
- Lograr que los procesos de formación que se desarrollan en el acompañamiento que realiza el tutor no se queden solamente en los maestros, sino que lleguen a los estudiantes y permeen todos los ámbitos.
- Vincular permanentemente las diferentes áreas de gestión que involucren las potencialidades de los actores que intervienen en el proceso con altas expectativas sobre el talento humano que acompaña dicho proceso.
- Establecer sinergias entre la familia y la escuela para que haya participación de los cuidadores de los niños y las niñas, seguros de que el aprendizaje es un proceso social en el que la cultura, el contexto y las vivencias de la sociedad son importantes para generar aprendizajes significativos.

Voces

Doris Eliana Arcila Toro

Rectora de la Institución Educativa La Paz, de Apartadó (Antioquia)

1. ¿Cómo contribuye el rector al cambio de una institución educativa (IE) y a desarrollar condiciones que posibiliten el aprendizaje y el éxito académico de los estudiantes?

Cada profesión necesita de seres humanos que transformen. Esa búsqueda de mejoramiento hace que la formación sea indispensable y que la puesta en escena de conocimientos y saberes sea un reto personal de quienes los adquieren.

Un rector o una rectora es un líder que, diferente a otros profesionales, es formador de formadores con una enorme responsabilidad personal y social, y con apuestas contextuales para las instituciones en las que laboran.

2. ¿Qué principales atributos debe tener este profesional para liderar procesos de transformación y mejoramiento?

Debe direccionar las gestiones directiva, académica, administrativa y de comunidad, pero ese atributo, de ser formador de formadores, lo centra en el currículo y la pedagogía, motor de aprendizaje y enseñanza. Los cambios en las IE son procesos con dinámicas diferentes, así como las formas de aprendizaje de cada estudiante e integrante de la comunidad que vive y se sitúa en un contexto con particularidades distintas. Por eso, el conocimiento del currículo y la pedagogía le proporcionará al profesional herramientas para ajustar o rediseñar el trabajo en cada contexto. Debe comprender que cuando la escuela conversa con el contexto es más fácil negociar

los aprendizajes con los estudiantes y la comunidad, pues la imposición genera resistencia, y los aprendizajes y los procesos institucionales pierden pertinencia. Así, la comunicación, los acuerdos y las metodologías participativas que incluyen a las familias posibilitan la cercanía y el deseo por aprender. En consecuencia, mejor éxito académico para los estudiantes.

3. ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan los programas dirigidos a fortalecer el rol de los directivos como líderes de transformaciones?

Existen muchas formas de contribuir a los cambios y de desarrollar condiciones para el aprendizaje y el éxito académico de los estudiantes, que son ilimitadas o de contextos existentes. Sin embargo, son los atributos del rector los que podrían posibilitarlas o limitarlas. Estos son, en mi opinión, los atributos o cualidades más importantes, según algunos documentos:

1) Escucha empática. Con esta se puede acercar a lo que la comunidad educativa quiere o espera. Se puede conocer al maestro y apoyarlo en lo que requiere como profesional y persona. Se estudia a la comunidad y se adquiere un conocimiento contextual que permitirá realizar propuestas curriculares y pedagógicas con propiedad y garantía inclusiva. 2) Disposición para el aprendizaje permanente. Hace posible su actualización con nuevas investigaciones, tendencias y paradigmas. Que sea propositivo y genere múltiples

posibilidades para el aprendizaje de los maestros, los estudiantes y la comunidad. Además, que se vea como un referente académico confiable. 3) Humildad. Contribuye a crear ambientes de respeto, a reconocer que somos personas en proceso de construcción, a comprender la importancia de todos, y a crear oportunidades para crecer y aprender. La humildad permite que pueda reconocerse un error, y aceptarlo y corregirlo, lo que posibilita una comunicación horizontal y trabajo en equipo. Estos atributos facilitan su labor porque crean confianza y lo alinean hacia el horizonte institucional.

Importante es también reflexionar sobre los atributos de estos profesionales. Es válido, entonces, preguntarse por los desafíos de los programas dirigidos a fortalecer su rol como líderes de transformaciones. Es complejo y más cuando se conocen sus numerosas funciones, aunque liderar la gestión pedagógica es el centro de la escuela y su razón de ser, lo que requiere la primera línea de formación. Hay otras que, trabajándose articuladamente, requieren atención y tiempo por su nivel de responsabilidad, como la gestión administrativa y financiera. Un desafío de programas del Ministerio de Educación Nacional (MEN), para fortalecer el rol de los directivos docentes, es apuntar a acciones formativas en estos temas para que a mayor conocimiento haya menos dudas y más rendimiento. Y finalmente, el desafío estrella, por la pandemia del covid-19, es el trabajo de las competencias

socioemocionales que se convierten en un tema urgente para abordar de forma transversal con la comunidad. La formación de los rectores es necesaria. Se deben seguir promocionando las becas para este fin, en especial las de doctorado; además, reglamentar los años sabáticos y pasantías, dentro y fuera del país, para conocer experiencias que fortalezcan el trabajo institucional desde la investigación.

Como conclusión, la labor es compleja y requiere de profesionales responsables social y éticamente para transformar la escuela desde el conocimiento del contexto y el ser como persona y profesional. Se prioriza la gestión pedagógica como centro de su accionar; sin embargo, las otras funciones requieren formación por su grado de responsabilidad. También, el tema socioemocional ha tomado gran relevancia a raíz de la pandemia y ha generado la necesidad de plantearlo como tema transversal. La escuela, hoy y mañana, demanda rectores bien formados. Por lo tanto, los retos o desafíos del MEN son fortalecer los procesos formativos con becas de doctorado y gestionar la reglamentación de las pasantías y los años sabáticos.

Estrategia de formación de docentes y directivos

Educación preescolar, básica y media



Fortalecimiento de **129 Escuelas Normales Superiores** (ENS) como instituciones formadoras de docentes y **selección de 20** de ellas que **se consolidan** como **Centros de Liderazgo y Excelencia en Educación Rural**.

Hay **305 normalistas** superiores **inscritos** en programas de **licenciaturas**.

Más de **137 mil educadores** del país han participado en programas y procesos de **formación** situada y de formación posgradual, para su **actualización pedagógica** y disciplinar, transformar su práctica pedagógica o de liderazgo y fortalecer sus competencias **profesionales**.

Cerca de **103.000 docentes** con formación y **acompañamiento** del Programa **Todos a Aprender** (PTA). El PTA hace **presencia** en todos los departamentos y más del **70 %** de los **municipios**.

Consolidación de la plataforma **Contacto Maestro** para la **divulgación** de la oferta de **formación** de educadores y de **experiencias** docentes.

El **100% de las Entidades Territoriales** Certificadas cuentan con **más capacidades** para la definición e implementación de sus planes territoriales de **formación docente**.



Diseño, puesta en marcha y consolidación de la Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes

Los cinco componentes de la Escuela son
i) formación, ii) bienestar y desarrollo personal, iii) redes de aprendizaje, iv) investigación y v) banco de recursos.

Componentes de la Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes

Transformar Prácticas de Liderazgo

Para mejorar la gestión de los E.E. y aportar al desarrollo integral y los aprendizajes de NNA.

Estrategias Formativas



Redes de Aprendizaje
Pasantías / Visita de pares.
Comunidades de práctica.



Investigación
Producción y divulgación de conocimiento.
Conexión entre grupos y comunidades de saber.



Formación
Inicial, continua y posgradual.
Programa Todos a Aprender.



Banco de Recursos
Materiales educativos digitales: documentos, videos, herramientas y plataformas.



Bienestar y Desarrollo Personal
Fortalecimiento de actitudes y habilidades socioemocionales.
Propósito de vida.
Estilos de vida saludable.

Autoformación / Aprendizaje entre pares
Acompañamiento Situado / Mentorías

Seguimiento y Evaluación

<https://escuelaenterritorio.colombiaaprende.edu.co/>

Participación de **4.802 directivos** en una o más **estrategias** de alguno de los **5 componentes de la Escuela.**



Voces

Ángela Restrepo

Instituto Tecnológico Metropolitano

1. ¿Cuáles son los elementos que los sistemas educativos deberían priorizar para promover el desarrollo profesional de los docentes de la educación superior?

Entendimos que la incertidumbre, lo inimaginado y el riesgo hacen parte de las realidades. Por ello, hay un llamado a atender a la condición humana como objeto de reflexión y posiblemente de resignificación entre los docentes.

Se torna preponderante la mirada al otro en su totalidad y desde sus posibilidades, para constituir los encuentros pedagógicos y didácticos en lugares de valoración y respeto. Se deriva una necesidad de atender a la formación de y en la emocionalidad de los maestros, y con ello el empoderamiento como agentes en la formación de la emocionalidad de sus estudiantes.

Cobra igualmente valor la mirada del maestro sobre sí mismo, con todo lo que ello requiere para comprender sus estilos de aprendizaje, sus habilidades y oportunidades para los pensamientos crítico y sistémico.

Paralelamente, se instauran otros elementos que deben seguir transversalizando el desarrollo profesional de los docentes y los directivos docentes: el fortalecimiento de las redes de pares académicas y pedagógicas; la práctica dinamizada por la reflexión; atender la relación entre evaluación y didáctica; el aprendizaje y la puesta en acción de estrategias que suscitan la motivación por la vida propia de la educación superior; y finalmente, la consideración del currículo como una oportunidad para el desarrollo humano.

2. Un informe de la Unesco sobre los futuros de la educación invita a reimaginarla. Uno de los ejes de la transformación educativa que propone es el de la pedagogía, que debería organizarse en torno a los principios de cooperación, colaboración y solidaridad, y fomentar las capacidades intelectuales, sociales y morales de los estudiantes. ¿Cuáles son los principales desafíos para implementar estas transformaciones pedagógicas en el subsistema de la educación superior colombiano?

Entre los principales está asumir que hay otros contenidos diferentes a los disciplinares o a los saberes netamente académicos. Igualmente, es un desafío erigir una sólida convicción por parte de los docentes sobre su incidencia en la transformación del mundo.

Otro desafío es un trabajo de acompañamiento a los docentes y a los directivos docentes en la potenciación de sus convicciones y fortalezas, para que se vean como portadores de nuevas alternativas. Ellos promueven sentidos y significados que circulan tácitamente en las aulas.

3. Como uno de los cuatro pilares/procesos de transformación educativa propuestos (investigación e innovación, universidades, cooperación internacional y solidaridad y diálogo social), en este informe de la Unesco se enfatiza en el papel de las instituciones de educación superior (IES), ¿dónde ve las oportunidades y los desafíos para lograr la

participación de ellas en la transformación del sistema educativo colombiano?

Las IES son, probablemente, las primeras en hablar de transformación. Sus planes de desarrollo y sus proyectos educativos siempre aluden a ella, no obstante, en el tránsito entre lo escrito y lo realizado hay grandes distancias, y por ello están llamadas a reinventarse. Requieren aprovechar su saber acumulado, competencias investigativas, compromisos con la creación y la innovación para ofrecer propuestas pertinentes.

4. De poco sirve contar con más y mejores tecnologías si no hay docentes con las capacidades para usarlas de manera efectiva. ¿Cómo integrar estas tecnologías a su desarrollo profesional y cómo crear esas capacidades?

La investigación en educación ha mostrado cómo los docentes tienden a perpetuar las prácticas de quienes fueron sus maestros. Por eso, vale la apuesta por procesos de formación integrales, en los que se tenga la oportunidad de sentir, vivir y disfrutar el impacto del uso de las tecnologías en sus aprendizajes. Se trata de transversalizar el uso de las tecnologías a partir del excelente uso de ellas por parte de otros docentes que ya las han incorporado.

5. Antes de la pandemia se hablaba ya de una crisis de los aprendizajes. Durante la pandemia, esta situación se agravó debido al cierre de las instituciones educativas,

y compromete también los aprendizajes socioemocionales y la salud mental de los jóvenes. ¿Cuál debería ser el rol del docente para que estos jóvenes adquieran los aprendizajes propuestos y puedan consolidar sus proyectos de vida?

Implica asumir que se acompaña a los jóvenes en la construcción y en la vivencia simultánea de un proyecto de vida. Ellos no llegan a las IES en busca de contenidos académicos, sino que acceden por el deseo de hacerse profesionales, con la ilusión de ser otros, y ello implica una mirada a sus anhelos de transformación y no a la acumulación descomunal de contenidos disciplinares.

Cuando el docente entiende y atiende a los estudiantes como sujetos con expectativas, con anhelos de realización, con apuestas por sacar adelante a sus familias, con deseos de aportar a la sociedad, o mínimamente de hacer algo diferente en ella, entiende que los contenidos académicos y lo que sucede en la clase se convierten en pretextos para acompañarlos en la construcción de aprendizajes significativos. Los aprendizajes serán más fácilmente alcanzados cuando adquieran sentido para los jóvenes.



Infraestructura Educativa. Centro Educativo Rural Santa Rita sede Palo Grande. Sopetrán (Antioquia)
Autor: Andrés Sánchez

Capítulo 5. Inclusión y cierre de brechas



Testimonios

¿Qué deberíamos seguir haciendo en educación, qué deberíamos dejar de hacer y qué debería reinventarse de manera creativa?

La escuela tiene que seguir siendo un espacio de esperanza. Son muchos los estudiantes que encuentran en la escuela un espacio para descansar y un espacio para encontrarse con los amigos. Estamos enamorados de la educación y así tenemos que seguir.

El Estado tiene que permitirse el reto de tener menos estudiantes por aula. Deberían reinventar las rutinas de clase. Hay rutinas en las que se puede apoyar la sana convivencia.

Rubén Alonso Bernal Aguirre, docente de la Escuela Normal Superior del Quindío, Armenia (Quindío).

Deberíamos dejar de seguir haciendo intentos de una educación basada en la competencia, estandarizada, tecnificada, con ideologías que impiden el desarrollo integral del ser humano, haciéndolo insensible al dolor del otro, donde nuestra tendencia es destacar al “pilo”, sin darnos cuenta de que estamos descartando a un ser humano con potencialidades a desarrollar, tras el afán de cumplir unas normas impuestas en la educación que impiden pensar con libertad, amor y autonomía. Dejar de implementar criterios que deshumanizan al ser humano. Soñemos una educación que respeta e integra la interculturalidad, en la diversidad que es capaz de trabajar, caminar y construir juntos siendo conscientes de la vulnerabilidad humana y el potencial espiritual y mental que cada ser humano posee.

Marta Queta, docente de la Escuela Normal Superior del Putumayo, Sibundoy (Putumayo).

Debemos aprovechar las enseñanzas de la pandemia, en el sentido de trabajar de manera híbrida y valorar el tiempo de trabajo en casa, ya que muchos de los contenidos quedaron diseñados en plataformas que facilitan su reutilización. Debemos dejar atrás las clases magistrales tradicionales y aprovechar las tecnologías a través de una buena conectividad.

Wilmar Enrique Pérez Benítez, rector del colegio Francisco Javier Cisneros, Puerto Colombia (Atlántico).

Las residencias escolares rurales, lugares de acogida y de inclusión en el sistema educativo

Ángela Beatriz Anzola de Toro
Presidente ejecutiva Fundación PLAN Colombia.

Empieza el día. Son las cinco de la mañana. Las niñas son las primeras en levantarse, la directora de la residencia es quien las despierta; una vez se han bañado y lavado los dientes, los niños hacen lo propio, acompañados de su tutor. Antes de las seis, cuando reciben una aguapanela (el desayuno vendrá después), los cuartos ya han quedado organizados, las camas tendidas, la ropa guardada, las canecas de la basura desocupadas, los pisos barridos y trapeados y los baños lavados. Son cuatro dormitorios, uno para las niñas y tres para los niños. Por turnos se asignan las rutinas de aseo, grandes y chicos se ayudan, las tareas las hacen por igual entre niñas y niños. Estamos hablando de algo más de ciento veinte estudiantes residentes de varias edades.

La jornada escolar inicia a las 6:15 de la mañana; a esa hora acuden a las aulas no solo quienes viven en la residencia, sino otros niños, niñas y adolescentes que viven cerca. La dinámica propia de la institución educativa toma su rumbo: bloques de clases, desayuno a las 8:15, recesos, salida de primaria a las 12:15, y salida de secundaria y media a la 1:30 p. m. Luego almuerza la totalidad de los estudiantes e inicia una rutina para quienes residen allí, hasta la hora de dormir, que incluye tiempo de esparcimiento, hora de tareas, deportes y recreación, aseo del colegio y nuevamente de los cuartos (“con luz de día para ver bien”), cena y juegos o películas, una vez ponen la energía del pueblo; y si no hay, se prende la planta eléctrica de la residencia escolar. A las siete y media de la noche se apagan las luces, hasta el nuevo día. Los fines de semana la dinámica es diferente, “más sueltos, lavan la ropa, organizan los dormitorios, hacen mucho más deporte, vemos películas y se acuestan a las ocho u ocho y media”, dice el docente Córdoba. Pero lo que sí es cierto es que las veinticuatro horas del día de los siete días de la semana están bajo el cuidado de personas adultas: “Uno como docente tiene que estar pendiente, porque digamos no es tan pequeño y está en una zona muy rocosa y montañosa y muy selvática, entonces ellos se meten al monte a jugar y también no están exentos de peligros”.

De manera sintética, puede decirse que así transcurre la vida en la Residencia Escolar Divino Niño Salvador, ubicada en el corregimiento de Mapiripana, municipio Barrancominas, sobre el río Guaviare, límite entre los departamentos de Guaviare y Vichada. Las vías de entrada se encuentran en Villavicencio y en San José del Guaviare; en el primer caso, debe tomarse un vuelo en un avión DC3 a Barrancominas, que dura cerca de dos horas, y allí se coge una “voladora” (lancha) que va río arriba durante unas seis horas o más, dependiendo de la potencia del motor, hasta llegar al poblado denominado Raudal; si se entra por la capital del Guaviare, el recorrido es solo fluvial, río abajo,

por cerca de nueve horas. Del poblado a la residencia se llega en cinco minutos a pie, subiendo una pequeña loma.

La magnitud del desafío

La Divino Niño Salvador es una de las seiscientos cuarenta y tres residencias escolares que hay en el país. Cada una tiene sus particularidades; aunque algunas de las rutinas sean similares, ninguna es igual a otra, porque cada niña, niño y adolescente que vive en ellas es un ser único, particular, diferente, como lo son sus tutores, las personas que preparan los alimentos, quienes llevan a cabo las tareas de mantenimiento y las comunidades en las que viven!

De esa magnitud es el desafío que tiene Colombia. Ofrecer acogida, bienestar y una educación inclusiva y de calidad a los 35.512 chicas y chicos que pasan la mayor parte del año en las residencias escolares, a donde han llegado por cuenta de la distancia que hay entre sus viviendas y las instituciones educativas (en ocasiones de días), pues el costo del transporte para llegar a ellas puede llegar a ser muy alto (¡hasta de \$500.000 o \$600.000 por trayecto!). Y a medida que se va aumentando el grado escolar, la situación es más aguda, pues la oferta llega hasta el grado noveno, así que siendo adolescentes se van a vivir en las residencias escolares. Pero también hay quienes llegan allí porque las condiciones familiares lo demandan: sus padres y madres saben que en la residencia escolar recibirán alimentación, que serán cuidados y tendrán garantizada la educación.

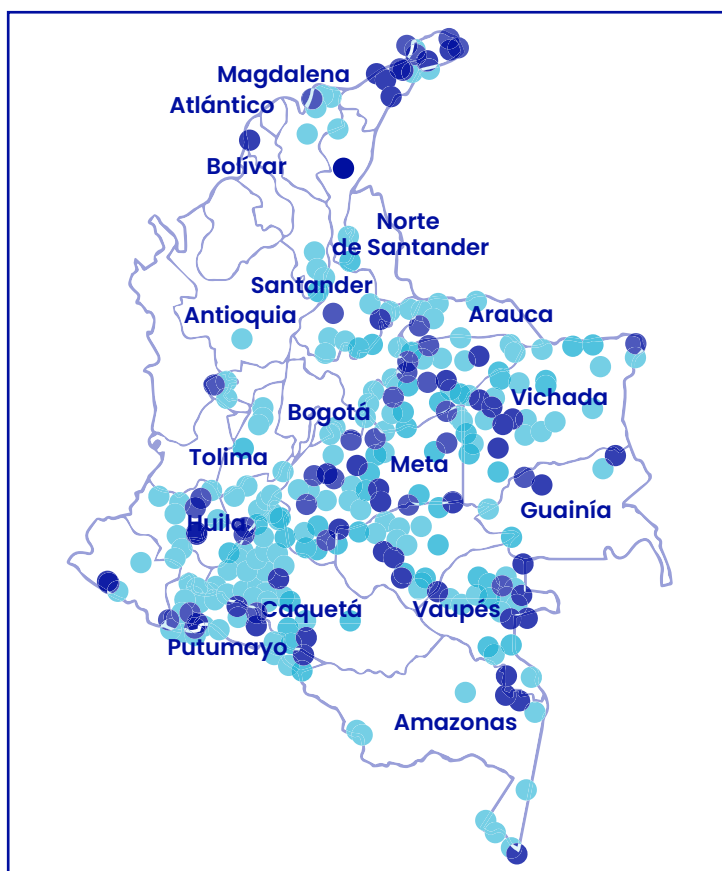
La magnitud del desafío que tiene Colombia

En nuestro país 35.512 niñas, niños y adolescentes, de entre los 9 y los 19 años, habitan en 643 residencias escolares rurales.

El tamaño de las sedes es variado; existen sedes en las que participan menos de 20 estudiantes y sedes con más de 1.000 residentes, lo que determina la naturaleza de las acciones.

Como puede observarse, las residencias escolares rurales están ubicadas principalmente en los departamentos del sur y el oriente del país (Arauca, Meta, Caquetá, Vichada, Guainía, Vaupés, Putumayo y Amazonas), lo que representa el 51,78 % del territorio nacional.

Figura 5.1 Ubicación de las residencias escolares rurales



Fuente: Elaboración propia.

El propósito del país es claro: proporcionar las condiciones para que niñas, niños, adolescentes y jóvenes que habitan zonas rurales dispersas, de compleja movilidad o con ausencia de la oferta educativa convencional puedan desarrollarse integral y plenamente en cuatro grandes dimensiones: su ser, su hacer, su vida con otras personas y el conocer. Dicho de otra manera, el objetivo es que sean efectivamente incluidos e incluidas en la sociedad y, por supuesto, en el sistema escolar; que permanezcan en él, avancen en su trayectoria completa y tengan las herramientas necesarias para construir sus proyectos de vida y aportar a la consolidación de una sociedad más justa. Para ello, las residencias escolares ofrecen un entorno en el que pueden alojarse, alimentarse, recibir cuidados, disfrutar de bienes culturales, recrearse, hacer deporte, convivir y ser acompañados y acompañadas por personas idóneas. Hablar de inclusión supone mucho más que el mero ingreso de esos niñas, niños y adolescentes a las residencias escolares. Implica reconocerlos en su individualidad (raza, clase social, origen étnico, religión, género, orientación sexual, condición migrante o refugiada y capacidad), saber de dónde vienen, cuál y cómo es su contexto, cómo es su familia, las razones por las cuales están allí, qué capacidades tienen para integrarse a la vida de la residencia, conocer sus necesidades relacionadas con la edad, las condiciones físicas y afectivas, identificar sus potencialidades

y propiciarles las herramientas para que las desarrollen. Y, ¡por supuesto!, actuar en consonancia, eliminar las barreras que podrían llevar a cada una y a cada uno a sentirse excluido de un conglomerado y de la sociedad a la que pertenecen, hacer intervenciones oportunas, pertinentes, de calidad y con calidez, y no soltarles la mano hasta que no tengan vuelo propio. Sí, ¡el desafío es enorme!

Es menester destacar que, de manera consecuente con la Constitución nacional y los desarrollos educativos en diversos campos, en las residencias escolares el país orienta sus acciones conforme a un enfoque de derechos, que incluye el derecho a la educación, un enfoque de construcción de paz, uno diferencial y de igualdad de género, y uno étnico; además del enfoque inclusivo, al que ya se ha hecho mención. Como se señala en los lineamientos de la política para la inclusión y la equidad en la educación “Educarse juntos, sin excepción”, se trata de

garantizar las condiciones para que, sin distinguir las niñas, los niños, adolescentes, jóvenes, personas adultas y mayores puedan ejercer sus derechos y conseguir una vida propia, auténtica y con sentido personal, social, cultural e histórico.

Insistir en una educación para todas las personas sin excepción requiere ampliar la comprensión sobre la diversidad de estas, de las comunidades y de los contextos, su magnitud y complejidad respecto a la ampliación de la cobertura, la mejor calidad y la mayor pertinencia educativa, la disponibilidad y accesibilidad suficiente y oportuna a la infraestructura, a los recursos educativos analógicos y digitales, a las dotaciones y apoyos con equidad para cada una, y a la mayor eficiencia en la inversión. Orientarse hacia el logro de una educación para todas las personas y asegurar trayectorias completas, oportunas y diversas implica comprender que los procesos de inclusión y equidad son el camino para los cambios estructurales y sistémicos que satisfagan el derecho a la educación de todas las personas en el país.

Cómo enfrenta Colombia el desafío de la inclusión de quienes viven en zonas apartadas

Ante la necesidad de aterrizar el desafío del que se viene hablando en acciones que deriven en la atención que merecen quienes empiezan a vivir, el país ha establecido cinco grandes frentes, denominados componentes, que demandan ser tomados en consideración en los distintos niveles de gobernabilidad, aquel del orden nacional, el territorial, el local y el institucional. Esos cinco componentes son 1) la administración y la gestión, 2) la familia, la comunidad y las redes, 3) el pedagógico y de vida cotidiana, 4) la salud y la nutrición, y 5) la infraestructura y los ambientes seguros y protectores. Antes de pasar a decir qué acciones ha adelantado el país en los distintos órdenes, es importante esbozar a qué se refiere cada componente.

Familia, comunidad y redes

Según consta en la Constitución de Colombia, junto con el Estado, las familias y la sociedad son corresponsables de la garantía de los derechos de las niñas, los niños y los adolescentes. Así, en-

tonces, la estrategia de las Residencias Escolares Rurales contempla actuaciones encaminadas a vincular a las familias, pese a las distancias y sus condiciones de vida, en el desarrollo integral de sus hijos, hijas, nietos, nietas, sobrinos y sobrinas. Aquí el reto es grande, pues es apremiante diseñar intervenciones que tengan en cuenta los bajos índices de alfabetismo de los padres y las madres de familia, la alta movilidad a causa de sus oficios, las dinámicas propias de las familias y, ciertamente, la ausencia de conectividad. Mantener vivos los vínculos familiares supone para los responsables de las residencias estar atentos a las comunicaciones semanales de las niñas y los niños con sus madres y sus padres, y velar por que de manera esporádica estos vayan a donde están sus hijas e hijos, para lo cual en algunos casos hay que ofrecerles el pago del transporte y darles alojamiento y alimentación por unos días. Ahora, cada familia es un universo por explorar, por conocer, para garantizar que las comunicaciones y las actuaciones sean asertivas.

Otro aspecto fundamental de este componente es la articulación con las comunidades en las que están insertas las Residencias Escolares; la población que vive cerca de las residencias y, en consecuencia, las instituciones educativas de las que hace parte. Pero ello, por supuesto, no ocurre de manera natural, ni espontánea; quienes están al frente de las residencias escolares deben llevar a cabo actuaciones encaminadas a lograrlo, propiciar encuentros entre pobladores y residentes, diseñar proyectos que en la práctica demuestren que vale la pena unirse a favor de la niñez. El siguiente testimonio del profesor Córdoba de Caudal,¹ de Mapiripán, es bastante diciente sobre lo que se está afirmando:

La comunidad aquí siempre mira que los estudiantes estén bien, hacen lo posible para que los chicos tengan una buena alimentación; por ejemplo, cuando hay subienda, pasan mucho pescado para los estudiantes, o si van a cazar, nos dejan danta, casil, lapa y otros animales, y también mandan plátano. La institución con la comunidad siempre hemos trabajado juntos, cuando se hacen reuniones están pendientes de que nosotros los docentes bajemos al pueblo y nosotros les ayudamos; por ejemplo, cuando estábamos acá sin centro médico, nos pidieron ayuda para redactar el documento, todas esas cosas. Acá, tanto el colegio como la comunidad siempre vamos a la par; o sea, uno se beneficia del otro.

El desarrollo de proyectos productivos es un posible camino para lograr una mayor integración de la residencia escolar y la comunidad, siendo esta además una excelente estrategia para el desarrollo de un sinnúmero de competencias de las chicas y los chicos, y el origen de nuevos emprendimientos; de hecho, tienden a valorarlos mucho más que las áreas tradicionales. Ahora, esos procesos demandan tiempo, recursos y asesoría técnica, por lo cual las directivas deben buscar alianzas con las organizaciones y las empresas del territorio, como ocurre con la Institución Jorge Eliécer Gaitán, ubicada casi a trescientos kilómetros de Villavicencio, según la coordinadora de convivencia Mejía:

¹ Los nombres principales de las diferentes personas que contribuyeron en la elaboración de este documento fueron tratados bajo la orientación de protección y salvaguarda. Agradezco su participación y su apoyo en esta labor.

A los chicos de la residencia escolar se les facilita y les gusta mucho el tema de la producción agropecuaria, pero aquí no tenemos un espacio adecuado, el único espacio libre que tenemos es la cancha de voley playa, lo otro son unos jardines muy escasos, pero hace varios años me ronda en la cabeza el tema de que aprendan a hacer pan panificado. Por ahí una empresa del sector del hidrocarburo, como estamos en zona petrolera, dijo que nos darían el patrocinio.

Finalmente, la generación de entornos protectores de la niñez que habita en las residencias escolares se ve fortificada gracias a la constitución de redes de apoyo con organizaciones locales de diversos tipos, públicas y privadas, como la Policía, la Defensa Civil, las comisarías de familia, la Cruz Roja, las EPS, la Umata, el Sena, la UNAD, la Pastoral Social, y otras organizaciones no gubernamentales con proyectos en la zona.

Salud y nutrición

La garantía de los derechos, la seguridad alimentaria y nutricional están a la orden del día en la atención que se presta en las residencias escolares rurales, siendo un imperativo “el suministro de una alimentación adecuada y suficiente en cumplimiento a las necesidades nutricionales”, así como “la promoción de hábitos de vida saludable que aporten al bienestar, salud y nutrición de las niñas, niños y adolescentes” (Ministerio de Educación, 2020). Como se viene diciendo, la situación de extrema pobreza en la que viven las niñas y los niños en muchas regiones del país puede llegar a ser la razón por la cual las madres y los padres los llevan a una residencia escolar; así lo afirma el rector Granda, de la Institución Educativa Andrés Bello, del Guanía:

En ocasiones el padre de familia le dice a uno “yo tengo dos, tres hijos para llevarlos a la residencia porque es que en mi casita no tienen nada que comer”; ellos muchas veces le dan a uno a conocer así que la prioridad no es el estudio sino la alimentación; digamos que es el gancho y ahí se empiezan a desarrollar esos procesos de aprendizaje.

Por lo dicho, la alimentación es un factor importante para la permanencia de las niñas y los niños en el sistema escolar, y que aporta a que sigan su trayectoria completa. Las entidades territoriales lo saben, como lo dijeron las y los representantes de la Secretaría de Educación de Florencia, Caquetá, en el Encuentro Nacional de Residencias Escolares 2021, a propósito de las estrategias implementadas para el retorno de los chicos y las chicas tras la pandemia. Como explica la funcionaria Calderón, de la Oficina de Calidad de dicho despacho,

una de las estrategias que más aporta a la permanencia de los niños es la alimentación, entonces [es importante] tener los contratos de prestación de servicios para el suministro de los alimentos para los niños residentes [...] a tiempo conforme al calendario [...] y poder garantizar su desayuno, su almuerzo, su cena.

Además de velar por un adecuado manejo de la cadena alimentaria (la producción local, el almacenamiento, la preparación, la distribución y la servida de los alimentos), las residencias escola-

res tienen el desafío de robustecer sus menús con los productos de la región y todo su potencial nutricional, así como la oportunidad de avivar los saberes culturales en torno a los alimentos; la vinculación de miembros de la comunidad a ciertas actividades puede ser de un enorme potencial para estrechar los lazos con el territorio y afianzar la identidad cultural; además, cuando las familias visitan a sus hijas e hijos, también pueden aportar sus saberes y así enriquecer el universo culinario de la residencia.

Componente pedagógico y de vida cotidiana

Sin lugar a dudas, este es uno de los campos de acción nodulares. Si bien las niñas, los niños y los adolescentes que se reciben en las residencias escolares siguen sus estudios formales en una institución educativa, es claro que durante su permanencia las y los adultos deben orientar sus actuaciones de manera intencionada, comprendiendo que estas tienen implicaciones en la estructuración del ser de las niñas, los niños y los adolescentes. En consecuencia, el país no deja a la deriva este componente; antes bien, se ocupa de él ofreciendo elementos para que el día a día de la residencia se constituya en una experiencia formativa a propósito de lo que significa cuidar de sí mismo y vivir con otras personas en un encuentro intergeneracional que sin duda enriquece integralmente y que demanda resolver conflictos, organizar el tiempo, explorar y desarrollar habilidades, participar de proyectos de la comunidad, tomar decisiones y ejercer el propio ser y la ciudadanía.

En este componente los retos son muchos, empezando por la construcción de un escenario emocional y social de acogida. Los siguientes testimonios de dos estudiantes de la Residencia Escolar Camilo Torres, que pertenece a la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán, son bastante dicentes respecto a la importancia de este asunto:

Yo a partir de los nueve años he estado en una residencia [...]. Esta es la primera vez que estoy en esta, pero he estado en otras. Cuando entré la primera vez pues era con pena, uno nuevo y no conoce a nadie, entonces me daba pena al hablar, decir algo, que se le rieran a uno, pues tenía el presentimiento de que si yo decía algo se burlaban de mí o algo así. Ya ahorita me gusta estar en un internado, porque comparto con compañeros, disfruto. (Estudiante)

Si uno es amigable, se le facilita entrar a un lugar nuevo [...], pero para otras personas es como difícil. (Estudiante)

Como puede verse, al momento de la llegada, quienes hacen las veces de cuidadores y cuidadoras, y en general el personal de las residencias escolares, cumplen por supuesto un papel de primer orden; son quienes deben garantizar que los estudiantes sientan la acogida y el respeto por su individualidad, a la par que se integran a la vida en comunidad. “Yo le agarré mucho cariño a la tutora”, dice una estudiante; afirma incluso que “los tutores serían como unos padres, ¿me entiende?”, y aunque es claro que no se trata de suplantar a las y los progenitores, la afirmación de esta chica deja ver la cercanía que se establece entre tutores y residentes. El profesor Córdoba, de la Institución

Educativa Divino Niño Salvador, del Guainía, dice que interactúan mucho con los chicos y las chicas, y que incluso comparten momentos de esparcimiento, en los que juegan y ven películas. Una labor que sin duda sobrepasa el papel de vigilancia.

Aprender a convivir es quizás uno de los aprendizajes más importantes de los seres humanos, y las residencias escolares tienen un papel preponderante en ese sentido. El respeto por la diferencia, el cuidado de unos y otras, la solución de conflictos y el trabajo en equipo son asuntos que están a la orden del día en las residencias escolares, y nuevamente en ello cumplen un importante papel los cuidadores y las cuidadoras. Con respecto al asunto de las interacciones, las residencias enfrentan un reto muy grande relacionado con la equidad de género y el respeto por la diversidad; por eso, se enfatiza en la necesidad de romper con los estereotipos de género, razón por la cual las tareas deben hacerlas por igual las niñas y los niños, y también se debe velar por que su práctica deportiva favorezca la integración de todas y todos. Los siguientes testimonios de un docente y una estudiante de la Residencia Escolar Canaletal, de Bolívar, señalan cómo se va caminando en esa dirección:

[Pensando en] una forma de integrar a los estudiantes con los miembros de la comunidad, decidimos realizar un campeonato de fútbol. Se conformaron equipos mixtos, la idea era que hubiera niños, niñas, señores, señoras en la integración. (Docente Ariza)
En el que yo jugué habían [sic] mujeres y hombres. Jugamos muy bien, los chicos no nos hacían a un lado porque éramos mujeres o porque no jugábamos, sino también jugaban con nosotras, nos funcionó muy bien, jugamos rebién. (Estudiante)

De igual manera, el país ha avanzado en el reconocimiento de la diversidad sexual, y es gratificante escuchar relatos sobre el abordaje que se está haciendo al respecto en las residencias escolares, como el que narra la coordinadora Mejía:

Aquí en la institución los chicos llegaron muy abiertos, porque nunca habíamos tenido temas muy puntuales y este año tenemos tres, uno de ellos es de una chica residente que se identifica como chico, como niño, como varón, ha sido como el primer caso [...]. Los chicos han tenido bastante aceptación, en ninguna manera les han rechazado, como creímos en el primer momento. Dijimos: “Dios mío, ahora qué se nos viene encima”, pero no, se ha podido concertar. Él solicitó no asistir con falda, entonces va a asistir con el uniforme de educación física; solicitó ingresar al baño de las niñas y escogió el dormitorio de niñas. O sea, todo transcurrió de manera muy normal, yo estuve dialogando con él y ya trató el tema con su mamá, con su comunidad; él llegó acá identificado plenamente como niño.

Otro desafío en materia de pedagogía y vida cotidiana tiene que ver con el manejo de las rutinas diarias, que sin duda son importantes en la vida, y más aún si se vive con otros. Si bien es un asunto bastante reglado, las personas a cargo de las y los residentes se enfrentan al dilema de cómo instaurar estas rutinas de manera que se vayan consolidando hábitos, pero respetando los estilos de cada

quien. Y hay más, ¿cómo permitir que las niñas y los niños interpelen las rutinas cuando estas van consolidándose como algo incuestionable? Lo ideal es hacerlo de manera participativa, pero en esto aún hay que recorrer un camino que pasa por la formación misma de los tutores.

Algo similar ocurre con el manejo del tiempo libre de las chicas y los chicos, ¿cómo cuidarles sin asfixiarlos?, ¿cómo darles libertad garantizando su seguridad? También el manejo de los credos demanda apertura, ¿cómo ofrecer una formación espiritual que respete los distintos credos? La educación para la sexualidad es, de igual manera, todo un campo que merece una reflexión que está atravesada, como en el caso mencionado arriba, por cuestiones culturales. La clave es recordar los enfoques que guían el actuar, partiendo del respeto por los derechos.

Finalmente, es importante destacar el papel que el equipo docente cumple en el desarrollo del ser del estudiante y en el empoderamiento de su propia vida. Así lo deja ver el docente Guerrero Noguera, de la Institución Educativa Agropecuaria Comunidad Indígena Incalagúa, ubicada en el resguardo indígena de Magui, en el municipio de Ricaurte, departamento de Nariño.

Una base importantísima es esa confianza que como docentes hemos tenido con los estudiantes; dentro de esa confianza hemos tratado de sacarle al estudiante, desde sus adentro, toda es magia del pensamiento [...] y este estudiante ya ha tratado de expresarse con más libertad [...]. Anteriormente vivían en un contexto conflictivo y naturalmente eso creo yo que a toda persona la va a tratar de dominar y tenerlo allá aislado, sin querer salir, sin querer hablar, pero qué hemos hecho nosotros, con nuestras actividades organizadas [...]. Esos estudiantes ya han tomado el liderazgo de sus propios accionares.

Infraestructura y ambientes seguros y protectores

Mucho de lo dicho hasta aquí podría sencillamente desvanecerse si las instalaciones donde habitan las niñas, los niños y los adolescentes no fueran adecuadas; es decir, si no contaran con los espacios requeridos, dotados para la vida cotidiana y con los estándares de calidad respectivos, si no fueran adecuadas para el territorio, accesibles para todos y todas, y por supuesto, si no fueran seguras y no contaran con los servicios de agua potable, saneamiento básico y energía eléctrica.

Así, entonces, es responsabilidad del país, a través de sus instancias de coordinación en los distintos niveles de gobernabilidad, velar y garantizar por que quienes habitan en zonas remotas del país, y que por las condiciones de sus territorios y de sus familias no pueden desplazarse diariamente a una institución educativa y deben vivir en residencias escolares rurales, lo hagan en sitios dignos y propicios para seguir su desarrollo integral. De igual manera, es necesario tomar las medidas necesarias en cuanto a la infraestructura, los alrededores y la dotación para prevenir accidentes, enfermedades y demás situaciones que atenten contra la integridad de las niñas, los niños y los adolescentes.

Administración y gestión

Como es apenas natural, la administración y la gestión de estos procesos requiere atención, no se da de manera espontánea, requiere un direccionamiento estratégico para la articulación de los componentes mencionados y el trabajo coordinado de los equipos (Comisión de Residencia Escolar), atender asuntos relacionados con el talento humano, el seguimiento a la matrícula, la gestión de recursos, la articulación con organizaciones comunitarias y el sector productivo, los procesos de evaluación de la calidad, entre otros.

Particular atención requiere el talento humano, desde su selección, siguiendo con su formación constante y su acompañamiento. Como ya se vio en el apartado sobre el componente pedagógico y de vida cotidiana, las mujeres y los hombres que residen con las niñas y los niños (responsables, cuidadores, tutores, coordinadores, entre otros) deben poseer unos altos estándares humanos y pedagógicos para cumplir su trascendental papel velando por que la cotidianidad tenga una intencionalidad pedagógica; pero además no pueden ser dejados solos con su labor, por lo cual la dirección de las instituciones educativas debe tener adscritas las residencias escolares.

Igualmente, es menester hacer ingentes esfuerzos para generar alianzas de orden local y territorial, no solamente para garantizar los recursos que permitan robustecer la infraestructura, abrir nuevos campos de acción y cualificar el servicio, sino para generar entornos verdaderamente comprometidos con la niñez y la adolescencia. Conviene señalar también el crucial papel que cumplen los procesos de planeación, seguimiento y evaluación, como pilares de una gestión que está al servicio de la cualificación de la atención que se les presta a las niñas, los niños y los adolescentes residentes.

Recursos con los que cuenta el país para hacer frente al desafío

Para empezar, habría que decir que el país cuenta con más de trescientos años de experiencia acumulada en la materia, como bien lo documentó el estudio adelantado en el 2013 por el Ministerio de Educación Nacional, la Corporación Opción Legal, el Consejo Noruego para los Refugiados y la Unicef, titulado *Diagnóstico de la situación de los internados escolares en Colombia*. Desde entonces esta figura de atención a niños, niñas y adolescentes que viven lejos de donde está la oferta educativa ha estado a cargo de conglomerados de diversos matices que a su vez le han impreso sellos variados: desde hospicios y casas de protección para niños y niñas huérfanos de las guerras de independencia y las posteriores guerras civiles, pasando por centros de acogida con intenciones pedagógicas, correccionales, centros misionales y colonias escolares vacacionales. Incluso llegaron a ser invisibles por un tiempo (más no inexistentes); ni siquiera las leyes 115 de 1994 y 2001, con sus decretos reglamentarios, contemplaron una estrategia para atender a quienes materialmente no pueden asistir a la institucionalidad regular. Por fortuna, en el 2013, “al evidenciar que el internado escolar continuaba siendo implementado como estrategia de permanencia en diferentes Entidades Territoriales Certificadas –ETC–”, el Ministerio de Educación Nacional suscribió un convenio para llevar a cabo

el estudio mencionado anteriormente, que reportó la existencia de 512 internados (como aún eran llamados), de una muestra de 85 instituciones educativas que contaban con esta estrategia. Así mismo, se estableció que el 59 % de esos establecimientos educativos llevaba 25 o más años con internados, y que el 48 % estaban ubicados en zonas rurales dispersas.

Tomando como punto de partida este estudio, el país ha construido en los últimos años varios referentes de un valor incalculable:

- Línea de base para el mejoramiento integral de las residencias escolares en los componentes de infraestructura, administrativo, financiero, pedagógico y de gestión (2013).
- Lineamientos de política pública para la atención integral de niños, niñas y adolescentes vinculados al sistema educativo formal en la modalidad de internados escolares con enfoque diferencial (2015).
- Manual de funcionamiento y administración de los internados escolares (2015).
- Lineamientos técnicos y metodológicos del componente de vida cotidiana en las residencias escolares (2020).
- Lineamientos técnicos y operativos para la atención en residencias escolares (2021).
- Documento base para la concertación del lineamiento para residencias escolares que atienden población indígena (2021).
- *Educarse juntos, sin excepción. Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación* (2022).

Por otra parte, es necesario reconocer la arquitectura institucional con la que cuenta el país, tanto en el ámbito nacional, como en el territorial y el local, para enfrentar de manera mancomunada la complejidad de garantizar el acceso y la permanencia de niños y niñas que viven en zonas rurales dispersas. Así, las secretarías de educación certificadas han ido asumiendo la tarea de incluir en su labor de administrar la educación en los territorios la búsqueda de la concurrencia de actores, sectores e instituciones para prestar un servicio de calidad; igualmente han comprendido que en lo que a la gestión financiera se refiere, esta debe ir más allá de administrar los recursos provenientes del Sistema General de Participaciones y del Sistema General de Regalías, y explorar fuentes secundarias; finalmente, se han ido fortaleciendo técnicamente para poder acompañar, apoyar y supervisar los establecimientos educativos con residencias.

En la misma línea de construir sinergias a favor de la garantía de un servicio educativo pertinente, oportuno y de calidad, hace ya varios años que el país comprendió la importancia de establecer alianzas público-privadas que permitan aunar esfuerzos, equipos humanos, experiencias y recursos. Para el caso concreto de las residencias escolares, en los últimos años la Fundación PLAN y el Ministerio de Educación hicieron una alianza que le permitió al país avanzar en la elaboración y la validación de lineamientos como los señalados arriba;² la asistencia y el fortalecimiento técnico, pedagógico, de gestión y financiero de los representantes de algunas entidades territoriales

² Algunos documentos de lineamiento venían ya construyéndose de tiempo atrás, otros se elaboraron tomando como base desarrollos previos y algunos se iniciaron con ocasión de la alianza entre la Fundación PLAN y el Ministerio de Educación Nacional.

certificadas, así como del personal de las residencias escolares y las instituciones educativas a las que están estas inscritas; la identificación, el reconocimiento, el fortalecimiento y la socialización de experiencias significativas, y las dotaciones y el material pedagógico para el fortalecimiento del componente de vida cotidiana en las residencias escolares (ver tabla 5.1).

Tabla 5.1 Resultados de la alianza entre el Ministerio de Educación Nacional y la Fundación PLAN

Construcción de los documentos de la política

- Caracterización de 536 residencias escolares a partir de los datos recabados por la Universidad Pedagógica Nacional en el diagnóstico adelantado en el 2019.
- Elaboración y validación de los lineamientos técnicos y metodológicos del componente de vida cotidiana de las residencias escolares a partir de los documentos base y la retroalimentación a los mismos en los territorios durante el 2019.
- Elaboración y validación de los lineamientos técnicos y operativos para la atención en las residencias escolares.
- Elaboración y validación del documento base para la concertación de los lineamientos técnicos y operativos para las residencias escolares que atienden a la población indígena.
- Elaboración de documentos con orientaciones para el abordaje de situaciones relacionadas con los derechos sexuales, la igualdad de género y el apoyo psicosocial, y producción de video con orientaciones sobre la transversalización de los enfoques de género, diferencial y de gestión emocional.
- Elaboración de un documento de recomendaciones para el retorno de los estudiantes residentes, posterior a una emergencia.
- Elaboración y validación de los instrumentos para los procesos de autoevaluación y construcción de planes de fortalecimiento a la luz de los lineamientos.

Asistencia y fortalecimiento técnico, pedagógico y de gestión

(y financiero)

Para tal efecto, se priorizaron 436 residencias escolares, con las que se avanzó en los siguientes aspectos:

- Sesiones formativas sobre los lineamientos técnicos y operativos para la atención en 270 residencias escolares.
- Fortalecimiento técnico a 24 entidades territoriales certificadas mediante sesiones virtuales.

- Fortalecimiento técnico a 120 instituciones educativas y residencias escolares mediante sesiones virtuales.
- Acompañamiento a 205 residencias en el proceso de autoevaluación y 109 en la construcción de planes de fortalecimiento.

Reconocimiento y fortalecimiento de experiencias significativas

- Identificación de experiencias significativas (22) por parte de las entidades territoriales certificadas.
- Elaboración de videos de cada una de las experiencias significativas.
- Reconocimientos económicos a las experiencias significativas seleccionadas.
- Encuentro Nacional de Experiencias Significativas en Residencias Escolares.

Dotaciones y material pedagógico para el fortalecimiento del componente de vida cotidiana en las residencias escolares

- Entrega de elementos lúdicos y pedagógicos, acompañados de un documento para su uso pedagógico.
- Diseño de los protocolos y afiches para la desinfección y el acondicionamiento sanitario de áreas y superficies en las residencias escolares. Manejo de riesgos y amenazas en las residencias escolares.
- Diseño de programas radiales sobre el trabajo en casa, la alternancia y el retorno.

Finalmente, cabe anotar que el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 “Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad” plantea la transformación de la estrategia de los internados, comenzando por su denominación, que pasará a ser *residencias escolares*, y a los estudiantes que se benefician de las mismas se les llamará *estudiantes residentes*, para darles una identidad propia e ir desmontando los imaginarios de reclusorio, correccional y guardería que se tienen actualmente. Se busca que dichos estudiantes cuenten con espacios educativos de calidad y condiciones dignas, que vinculen a las familias y aporten a la construcción de proyectos de vida viables y con oportunidades.

En esta dirección, en el 2019 se avanzó en la elaboración del proyecto de decreto para la reglamentación de la estrategia de las residencias escolares en términos del personal requerido para su implementación, la alimentación de los estudiantes internos, la infraestructura necesaria, los requisitos para ser beneficiarios, el aprovechamiento del tiempo después de la jornada escolar, la articulación de la estrategia con el proyecto educativo institucional, la financiación, la administración y el seguimiento de los recursos, y las responsabilidades de los diferentes actores involucrados.

Lecciones aprendidas

Con el ánimo de seguir construyendo sobre lo construido, en lo que sigue se expondrán las principales lecciones aprendidas en los últimos años, como fruto de la alianza entre la Fundación PLAN y el Ministerio de Educación Nacional.

- La visibilización de la estrategia de Residencias Escolares dentro del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, Pacto por Colombia, permitió que el Ministerio de Educación Nacional generara diferentes estrategias para favorecer el fortalecimiento de la atención de niñas, niños, adolescentes y jóvenes residentes (lineamientos, infraestructura, dotación y fortalecimiento integral).
- La educación es el medio más importante para lograr cambios culturales en las sociedades; por ejemplo, con respecto a los estereotipos sobre los hombres y las mujeres, y a favor de la diversidad, de la comprensión de las cosmogonías y de la cosmovisión de las comunidades.
- Tener un diagnóstico del 81 % de las residencias escolares (536 de 643) fue clave para empezar a reconocer cómo estaban funcionando, ya que al no contar con un marco normativo, su funcionamiento en muchos casos era autónomo, independiente de los establecimientos educativos e incluso desconocido para las entidades territoriales certificadas y el Ministerio de Educación Nacional.
- Debido al impacto en los diferentes territorios, incluyendo el mejoramiento técnico y de gestión, es necesario continuar con los procesos de articulación con los demás actores territoriales, a nivel público y privado, para la coordinación de acciones en pro del fortalecimiento de las residencias.
- Involucrar a las comunidades educativas (directivos, docentes, estudiantes y familias) en la validación de los lineamientos permite que lo plasmado sea lo más cercano a las realidades, además de favorecer su apropiación y su responsabilidad.
- Los lineamientos e instrumentos para formular planes de fortalecimiento de las residencias escolares les permiten visibilizar aquellos asuntos en los que deben centrar su mirada para cualificar el servicio, iniciando con compromisos muy sencillos que no requieren de altos costos, lo que ayuda a plantear acciones alcanzables para un periodo concreto (es importante que en la construcción de los planes de fortalecimiento se formulen acciones realizables en el tiempo establecido).
- La participación de las secretarías de educación certificadas en la construcción de los planes de fortalecimiento de las residencias escolares les permite a estas revisar sus propias acciones y establecer cuáles aportan al mejoramiento de las residencias, a la par que fortalece su compromiso con las mismas (incluyendo la búsqueda de recursos financieros), de manera que se avance en una gestión mancomunada.

- El hecho de que la estrategia de las residencias escolares esté transversalizada por distintos enfoques permite nutrir cada una de las actividades que llevan a cabo con una mirada diferencial, centrada en los derechos y garante del bienestar de las niñas, los niños y los adolescentes, considerando a quienes más sufren las afectaciones o han sido históricamente invisibilizados.

Desafíos

A partir de la experiencia derivada de la alianza entre la Fundación PLAN y el Ministerio de Educación Nacional, se concluye que los siguientes son los principales desafíos para los años venideros:

- Aprobación e implementación del decreto a través del cual se reglamenta la estrategia de las residencias escolares y se orientan su operación y su funcionamiento, desde la perspectiva del fortalecimiento de las competencias transversales y socioemocionales, el aseguramiento de inversiones para mejorar las condiciones de infraestructura y de dotaciones, que permitan dar garantía de protección y de goce efectivo de los derechos de esta población, en ambientes que inspiran y promueven más y mejores aprendizajes.
- Implementar el Plan Especial de Educación Rural (2021-2031), en el que se incorporó una estrategia específica de residencias escolares dentro del componente de acogida, bienestar y permanencia para la educación en zonas rurales.
- Fortalecer las alianzas y la articulación, tanto en el ámbito nacional como en el territorial y el local, de los sectores público y privado, a favor del fortalecimiento técnico, de la infraestructura, de la dotación y financiero de las residencias escolares; y una atención especial merece la creación de redes de aliados en los territorios.
- La apropiación, el empoderamiento y la puesta en marcha en todas las residencias escolares del país de los lineamientos técnicos y operativos definidos por el Ministerio de Educación Nacional. Ello demanda ampliar la cobertura para el acompañamiento a las entidades territoriales certificadas, los directivos y los docentes.
- Debido a que actuar a partir de un marco de enfoques implica no solo el conocimiento, sino la propia acción, es necesario continuar generando espacios que permitan reconocer y reflexionar en torno a su cumplimiento desde las competencias del ser, el hacer y el saber.
- Contar con un sistema de información nacional cuya recolección de datos en la ruralidad sea exhaustiva, detallada y oportuna en cuanto a la realidad de las residencias escolares: edades de las y los residentes, cantidad de personas que habitan en ellas, sexo, género, condición de discapacidad, pertenencia étnica, composición familiar, ubicación geográfica, entre otros aspectos.
- Apropiarse del proceso de autoevaluación como un ejercicio permanente que permita a los directivos, docentes y responsables de las residencias escolares revisar su estado real y dejar proyectadas acciones para su mejoramiento.

- Garantizar que todas las residenciales escolares cuenten con profesionales con las capacidades humanas y pedagógicas necesarias para implementar estrategias de acogida y permanencia centradas en las necesidades socioemocionales de las y los estudiantes; dicho rol debe ser reconocido e incluido dentro de la planta docente del Ministerio de Educación Nacional, pues esto permite tener mayor control sobre su perfil, sus funciones y sus compromisos. Se requiere igualmente que cada sede educativa que cuente con una residencia escolar tenga un docente orientador que se dedique exclusivamente a ella, por cuanto debe hacerse responsable del diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de las acciones de orientación estudiantil tendientes a favorecer el pleno desarrollo de la personalidad de los educandos, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico, y a la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y de respeto de la diversidad y las diferencias, que les faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo humano y socioeconómico del país.
- La educación integral para la sexualidad es un tema fundamental en una entidad educativa, y aún más en una residencia escolar, debido a las dinámicas de la convivencia, los factores de riesgo que podrían llegar a presentarse, y los asuntos culturales y territoriales, en donde el acceso a la información y a la toma de decisiones puede ser en ocasiones limitado.
- Contar con estrategias para el financiamiento de proyectos pedagógicos productivos en cada una de las residencias escolares, tales como huertas, granjas, procesamiento de alimentos y artesanías, entre otras que favorezcan el desarrollo de habilidades y competencias útiles para fortalecer sus proyectos de vida.
- Garantizar la conectividad en todas las sedes educativas que cuenten con residencias escolares, así como renovar sus equipos de comunicación y tecnología. Avanzar igualmente en la conectividad de las zonas rurales dispersas, para facilitar la interacción de las familias y sus hijos e hijas en los tiempos de estancia en las residencias, y en caso de que se presenten otras situaciones que demanden la permanencia de las y los estudiantes en sus casas, de manera que puedan continuar con sus procesos educativos.
- Mayor involucramiento de las comunidades en la vida cotidiana de las residencias escolares, de tal manera que se fortalezcan el arraigo cultural, la transmisión y el intercambio de saberes, el uso de los recursos de los que se disponen en el entorno inmediato y el sentido de corresponsabilidad con respecto a la protección y la garantía de los derechos de las niñas, los niños y los adolescentes que viven en su territorio.
- Reconocer y enaltecer el potencial alimentario regional, avanzando hacia la construcción de minutas diferenciales que promuevan la priorización de la oferta y la compra de la producción local; e instaurar hábitos de alimentación saludable en diálogo con las prácticas culturales en los territorios.
- Estrechar los vínculos afectivos entre las familias y sus hijos e hijas, y hacerles partícipes y corresponsables del proceso educativo de las niñas, los niños y los adolescentes que viven en las residencias escolares, más allá de la entrega de notas o la asistencia a reuniones.

- Identificación, reconocimiento y divulgación de experiencias significativas de las residencias escolares como medio para el intercambio de saberes y la construcción de nuevos aprendizajes.
- Mejoramiento de las infraestructuras de las residencias escolares, para garantizar la prestación de un servicio que dignifique la estadía de las y los residentes; en ello puede cumplir un papel importante la concurrencia de diversos actores y sectores. Es urgente que los Gobiernos municipales y departamentales aumenten la inversión en la construcción o el mejoramiento de los espacios de comedores y cocinas. Igualmente importante es construir espacios de esparcimiento y para el desarrollo de actividades culturales y deportivas, pues algunas residencias escolares no cuentan con ellos, están rodeadas de naturaleza, en ocasiones inhóspita, propia de la ruralidad, y los accesos a otros escenarios pueden llegar a ser nulos.



Estudiante haciendo uso de tablets educativas, IE Sylvania. Gigante (Huila)
Autor: Andrés Valenzuela

Un trabajo constante a favor de la infancia y la adolescencia¹

Carolina Salgado Lozano
Cosejera Presidencial para la Niñez y la Adolescencia.

La Consejería Presidencial para la Niñez y la Adolescencia, que amplió el alcance de su gestión a niños de hasta los diecisiete años, ha logrado concretar objetivos significativos y de calidad que han permitido generar una mayor equidad en el curso de la niñez, además del fortalecimiento de la labor con la primera infancia, entre otros buenos indicadores. Esta unidad estableció un trabajo conjunto y estratégico con el Ministerio de Educación Nacional en la transformación de la integralidad.

En Colombia, la Consejería Presidencial para la Niñez y la Adolescencia ha cumplido un rol clave en la generación de oportunidades para las personas menores de edad. El país cuenta con la Ley 1098 de 2006, el llamado Código de Infancia y Adolescencia, un marco normativo que reafirma el compromiso del Estado con la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes. En el desarrollo del mismo, Colombia ha avanzado en la implementación de las políticas estructuradas a largo plazo y de carácter universal, en las que se sentaron las bases técnicas y políticas, y la gestión de la misma Consejería. Por su parte, la promulgación de la Ley 1804 de 2016 estableció las bases para la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre, planteó la organización de los mecanismos de gestión y formalizó la arquitectura institucional con visión de integralidad y coordinación intersectorial.

La Consejería, como respuesta a una directriz del Gobierno nacional en su Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2018-2022: “Pacto por Colombia, pacto por la equidad”, asumió el compromiso de avanzar en la generación de mayor equidad en el curso completo de la niñez. Por eso, el foco de atención se amplió y dejó de centrarse únicamente en el periodo que abarca desde la gestación hasta los cinco años de edad, para avanzar hasta los diecisiete años. En este cambio de focalización se centraron los esfuerzos en dos elementos:

- El fortalecimiento de la atención integral de la primera infancia, ampliando la cobertura y con un énfasis supremamente importante en la calidad. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) tiene un logro con respecto a este ítem, que consistió en cualificar la atención en preescolar y priorizar a la población de la ruralidad.
- La generación de las condiciones técnicas y de gestión para la atención de la infancia y la adolescencia.

¹ Entrevista realizada por Nathalia Franco Pérez, editora académica de la publicación, el 25 de febrero del 2022; transcrita y convertida en texto narrativo por Juan Carlos Luján y Felipe Sosa, periodistas.

La Comisión Intersectorial de Primera Infancia: una instancia que une saberes

Para las personas de entre los 6 y los 17 años, PND estableció el reto de implementar la Política Nacional de Infancia y Adolescencia (PNIA), en la que se vincula toda la acción del Estado para garantizarles a las familias los derechos de salud, nutrición, educación, identidad, protección y salud sexual. Además, estableció que la Comisión Intersectorial de Primera Infancia (CIPI), creada mediante el Decreto 4875 de 2011 y modificada por el Decreto 1416 de 2018, acompañaría desde su experticia política, técnica y de gestión las acciones de atención integral para la infancia y la adolescencia.

La CIPI es presidida, precisamente, por la Consejería, y ha sabido articular las políticas, los planes, los programas y las acciones para la atención integral. La conforman varios ministerios y direcciones del Gobierno nacional, y un delegado de la Presidencia de la República. Esta es una instancia de alta jerarquía con capacidad de convocatoria, toma de decisiones y debate de asuntos estratégicos para la primera infancia.

Gracias a ese contexto y ese acompañamiento, se alcanzaron objetivos como el aumento en la atención de la línea base. En el 2017 eran 1,2 millones de niños, niñas y madres gestantes las personas beneficiadas, pero el PND estableció una meta de 2 millones y diferentes a las atendidas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), que se plantearon en 1,5 millones. Adicionalmente, se definió una meta específica para la etapa preescolar de 500.000 personas beneficiadas, pero esta última ha estado liderada por el MEN.

En cuanto a la primera infancia, hoy, después del camino recorrido y de un proceso que ha implicado no solo crecer en cobertura, sino robustecer la calidad de los servicios y de los procesos administrativos, el alcance es de 1,7 millones de niñas, niños y gestantes, y se han asegurado las gestiones necesarias para alcanzar la meta de 2 millones en el 2022.

Este logro es el resultado de la coordinación de los integrantes de la CIPI, que hizo posible cumplir con la educación inicial y con el marco de atención integral para las niñas y los niños (educación inicial, atención en salud, seguimiento nutricional, recreación, acceso a la cultura, fortalecimiento de las familias, cualificación del talento humano, nutrición, seguimiento al desarrollo y dotación de los espacios de educación inicial).

Logros más representativos

El trabajo a favor de los niños, las niñas y los adolescentes ha generado un listado de logros que demuestran la importancia de la labor ejercida en los últimos años. En el 2019, luego de un trabajo intersectorial y que involucró a la sociedad civil y a diversos representantes del territorio, se terminó la construcción de la Ruta Integral de Atenciones para la Infancia y la Adolescencia.

Para su puesta en marcha se ha avanzado en la priorización de las atenciones con las cuales inició el seguimiento niño a niño, niña a niña y la gestión concurrente. En conjunto se contó con

diez atenciones en función de aspectos como la identidad, la educación, la formación para la vida, la salud, la nutrición, el desarrollo socioemocional y de talentos, y el fortalecimiento familiar. Entre los logros más destacados se tienen los siguientes:

- Se superó el compromiso del PND de avanzar en el seguimiento nominal de la atención integral para 1.100.000 (de un estimado de 9,5 millones) niñas, niños y adolescentes, de entre los 6 y los 17 años.
- En el 2021 se realizó un acuerdo intersectorial en el marco de la Mesa Técnica de Infancia y Adolescencia, que consistió en iniciar la gestión de concurrencia y el seguimiento nominal de las atenciones priorizadas a niñas, niños y adolescentes (1.100.000) que acceden al programa Jornada Única en los establecimientos educativos.
- Se han fortalecido las gobernaciones y los municipios en sus capacidades para la implementación de las políticas para el desarrollo integral de la niñez. Este ejercicio se realizó a través de acciones coordinadas con el Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF), que incluyen el diseño y la puesta en marcha del Modelo de Gestión Territorial de las políticas, en alianza con la Unicef, en el marco de la Estrategia Territorios Amigos de la Niñez, alianzas generadas con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y mediante la acción directa en territorio, a través del fortalecimiento de las capacidades locales en los municipios que hacen parte del Programa de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET).
- Avances en la gestión del Proyecto de Ley 364 de 2021, que busca elevar la Política Nacional de Infancia y Adolescencia y todos los desarrollos generados para su implementación a la política de Estado Todos por la Infancia y la Adolescencia.

Ruta integral de atención

A la par de la implementación y la ejecución de las políticas públicas, una de las herramientas más poderosas de gestión es la denominada Ruta Integral de Atención. Para garantizar que niños, niñas y adolescentes se beneficien realmente, los estamentos públicos responsables han trabajado en equipo en el acompañamiento territorial para su implementación. La Consejería construyó en el 2019 la Ruta Integral de Infancia y Adolescencia, y así cumplió, además, con uno de los propósitos establecidos en el PND.

La Ruta Integral de Atenciones materializa la atención, garantiza el desarrollo de los niños y las niñas, y permite interactuar con los padres y las madres de familia. Un niño o una niña necesita, por ejemplo, alimentación sana, acceso a los servicios de salud y atención pediátrica, control del peso, aplicación de vacunas, asistir a un jardín infantil y ampliar sus horizontes de aprendizaje. Todo esto suena fácil y sencillo, pero el reto real está en materializar esas intenciones.

Esta labor conjunta ha alcanzado una cobertura cada vez más amplia en las zonas urbanas. Sin embargo, el reto mayor se presenta en las rurales. Para contrarrestar esto, se han diseñado bases só-

lidas, modelos y herramientas de gestión que permiten llegar con pertinencia a zonas apartadas de los centros urbanos. Aunado a eso, otro reto es humanizar la atención integral y generar corresponsabilidad con los demás agentes implicados en el acompañamiento a niños, niñas y adolescentes. Y en ese proceso de humanización de la atención integral cabe, por ejemplo, generar conciencia sobre la importancia de los controles médicos periódicos, y cualificar el talento humano que está inmerso en esa cadena de atención.

La Consejería implementó una línea de desarrollo de entornos. Con ella, se movilizan actores para lograr la construcción de centros de desarrollo, y más allá de una obra o una infraestructura, realmente la visualización consiste en contar con espacios que potencien a los niños y las niñas. En ese sentido, se unen la actualización de las guías para ofrecer una atención de calidad y el propósito de que los espacios propicien el desarrollo integral.

Aportes que suman

En este trabajo, armónico con otros órganos administrativos, resalta la labor conjunta con el MEN, pues durante estos más de tres años de gobierno ha tomado una posición protagónica al hacer una apuesta por la transformación de la integralidad. Ha aportado desde lo técnico, lo político y la gestión, con miras a la meta de 500.000 asistencias que cumplirá este año 2022.

Estas labores exigen una continua búsqueda de la creación de modelos pedagógicos que aporten y potencien el desarrollo de los niños y las niñas, así como entablar ejercicios de alto impacto, como Conectar para Educar, que cuenta con el acompañamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

El principal aporte del MEN en la CIPi ha sido, entre muchos otros, el compromiso con el cumplimiento del rol que establece para el sector la Ley 1804 en los siguientes términos:

- Generar la línea técnica (conceptual y pedagógica) y condiciones para el reconocimiento de la educación inicial como derecho fundamental de la primera infancia.
- Liderar la construcción y la implementación de orientaciones de política pública para la transición armónica de los niños y las niñas de primera infancia en el sistema educativo.
- Orientar y dar directrices frente a los procesos de cualificación y formación del talento humano.
- Estructurar y poner en marcha el Sistema de Seguimiento al Desarrollo Integral de la Primera Infancia (SSDIPI), con el cual el país tiene la oportunidad de hacer un rastreo nominal a las niñas y los niños que se encuentran en la primera infancia.
- Estructurar el sistema de gestión de la calidad para las modalidades de educación inicial, mediante estándares de calidad.

Ha sido clave también su aporte en términos de la actualización, la modernización y la armonización de la oferta de preescolar, a la luz de lo que el país reconoce como educación inicial, con lo cual deja un importante legado. Además, se destaca su compromiso con las trayectorias educativas

completas, lo que supone una apuesta no solo por la permanencia de las niñas y los niños en el servicio educativo, sino por generar condiciones que garanticen su atención integral y el inicio en el país del seguimiento nominal extendido.

La pandemia exigió la mejor respuesta

Un reto enorme para la Consejería Presidencial para la Niñez y la Adolescencia se presentó con la aparición y la propagación del covid-19. En marzo del 2020 todo lo proyectado y planeado quedó en receso, las puertas de los servicios de educación se cerraron y no se sabía hasta cuándo se estaría en esa condición. La incertidumbre por desconocer totalmente lo que el futuro deparaba generó preocupaciones. En el caso de la Consejería, esta realidad le exigió una respuesta que, a dos años de ese acontecimiento, se puede tomar como un testimonio de resiliencia.

El año 2020 obligó a crear, en muy poco tiempo, un nuevo modelo de atención integral, con cambios en relación con temas técnicos, operativos y contractuales. Aceleró también el desarrollo de las tecnologías de la información y los entornos digitales en beneficio de la educación. En la atención a la primera infancia nunca se había presentado una movilización ni una sincronía tan grande a favor de los niños y las niñas, además en tan corto tiempo. Fue una oportunidad para dar relevancia a la ruralidad y las principales necesidades de los 1.103 municipios que conforman el país; y no se trató de llegar únicamente con un complemento nutricional, sino con material pedagógico para facilitar el acompañamiento de los niños y las niñas.

Estos logros fueron producto de un trabajo coordinado, con la alineación y la sensibilización de los actores; y quedaron experiencias para resaltar, como el desempeño del MEN y la atención integral en edad preescolar. La CIPI aumentó su valor y su protagonismo al adaptarse, ajustarse y entender, en medio de una situación desconocida, cómo podría asegurar el desarrollo adecuado de los niños y las niñas, y seguir trabajando desde esa visión de curso de vida la perspectiva de la atención integral hasta los 17 años, para luego empatar con las políticas de juventud.

Acciones que se deben seguir fortaleciendo

Existen labores continuas y a la vez de constante cambio en una sociedad, y una de esas es la atención a la infancia y la adolescencia. En ese sentido, y de acuerdo con lo laborado en los últimos años, la Consejería definió algunos aspectos en los cuales se debe seguir haciendo hincapié para continuar beneficiando a quienes apenas comienzan su vida.

- Avanzar en las condiciones que posibiliten la gestión de la atención con pertinencia en la primera infancia, en la infancia y en la adolescencia.
- Profundizar en los análisis y las gestiones que permitan financiar la educación inicial y otras atenciones de las rutas integrales de atención en salud de la primera infancia, con recursos que garanticen su sostenibilidad y su universalidad.

- Progresar en la consolidación de las gestiones que permitan avanzar con la atención integral de los niños y las niñas que habitan la ruralidad dispersa del país.
- Posicionar los avances y los desarrollos en la integralidad para niñas, niños y adolescentes.
- Trabajar coordinadamente con los demás sectores para consolidar la atención integral para la niñez.
- Continuar fortaleciendo el preescolar, en el que se rinda toda la oportunidad de carácter universal para que las niñas y los niños a sus cinco años accedan a una educación inicial de calidad.
- Ampliar los procesos de actualización y desarrollo de nuevas habilidades en los maestros, de tal modo que se armonice su práctica a la luz de lo que implica el desarrollo integral.
- Fortalecer la jornada única como oportunidad que conecta con la atención integral para niñas, niños y adolescentes.
- Consolidar la alianza familia-escuela y la apuesta por el desarrollo socioemocional de niñas, niños, adolescentes y maestros.
- Mejorar los modelos flexibles, para alcanzar la universalidad educativa con pertinencia.
- Fortalecer el SSDIPI para seguir contando con la posibilidad de hacerle un rastreo nominal a la primera infancia y a la infancia y la adolescencia.
- Reinventar, de manera creativa, la estructuración del modelo pedagógico, los aspectos operativos y el fortalecimiento de los maestros y las maestras que pueden llegar a la ruralidad dispersa.
- Consolidar las lógicas de trabajo articulado y de construcción colegiada.
- Fortalecer, armonizar y actualizar la arquitectura institucional con la que cuenta el país para la niñez.

Todo por las niñas, los niños y los adolescentes. Desde la Consejería, en asocio con el Ministerio, hemos buscado un acompañamiento integral y de calidad que les permita a ellos acceder a la garantía de sus derechos y disfrutar de esta época tan maravillosa de sus vidas, bien sea en las ciudades o en el campo. La idea es seguir dirigiendo la gestión hacia su bienestar y el de sus familias, en un esfuerzo que debe ser de toda la sociedad.

La educación en Manizales está, como la ciudad, en un punto alto

Pablo Jaramillo Villegas
Gerente general de la Fundación Luker.

Santiago Isaza Arango
Director de Educación de la Fundación Luker.

La Fundación Luker lidera un grupo conformado por instituciones públicas y privadas de la capital caldense que busca, con varias estrategias y programas, el cierre de brechas de la educación en todos sus niveles. Proyectos como Aprendamos Todos a Leer son ejemplo de cómo se puede avanzar hacia mejores prácticas que facilitan el aprendizaje y la adquisición de competencias. Los resultados positivos ya son evidentes.

El trabajo de la Fundación Luker a favor de la educación de Manizales, principalmente, y con ello del departamento de Caldas, busca mejorar significativamente la calidad. Para eso, priorizó tres programas de intervención en los cuales se ha puesto la atención ya por más de 20 años, y las evaluaciones demuestran que los resultados han sido muy positivos en sus programas Escuela Activa Urbana, Universidad en tu Colegio, y Aprendamos todos a Leer.

Antes de entrar en detalles de los principales logros, es conveniente comentar que la Fundación Luker fue creada en Manizales en 1994 por CasaLuker, y esta última tiene más de un siglo de labores que la han consolidado en la región y el país por su portafolio en líneas de alimentos y aseo. Para los actuales manizaleños, CasaLuker es un nombre que ha hecho parte de toda la vida, de toda su vida.

Desde su comienzo, la Fundación Luker se convirtió en un referente como laboratorio de innovación social, que crea soluciones y promueve el desarrollo y la equidad, y sus acciones las ha logrado con alianzas públicas, privadas y académicas. Uno de sus alicientes es el convencimiento de que una persona educada y emprendedora transforma y genera desarrollo. Por esto mismo, su trabajo se enfoca en ayudar a personas y comunidades a que desarrollen su potencial gracias a la educación. En estas dos décadas se han logrado claros resultados y alianzas, se ha mantenido el legado de los valores familiares que dieron origen a la Fundación, y se han creado modelos de trabajo en torno al ámbito educativo.

Motivos para trabajar

Un reto permanente en Colombia, a la luz de las cifras, es disminuir cada vez más la inequidad y la desigualdad. Si se compara con las naciones que pertenecen a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el resultado exige acciones concretas y rápidas.

En educación, la desigualdad se centra en analizar brechas, por ejemplo entre estudiantes de colegios públicos y privados o entre sus estratos socioeconómicos. Existen también muchas causas

que explican estas brechas y una muy común es el acceso. De hecho, en este caso se presenta cuando un grupo de estudiantes puede acceder a más y mejores bienes, recursos o servicios educativos que otros, por ejemplo a mejores recursos didácticos, a conectividad y a una mejor infraestructura. En ese caso, normalmente, también se presentan brechas por resultado. Por lo general, quienes tienen acceso a más y mejores bienes y servicios educativos aprenden más que aquellos que no lo tienen. No obstante, no todas las brechas educativas se explican por el acceso a más y mejores recursos. Suele suceder que en un grupo de estudiantes aparentemente homogéneo, con acceso a recursos similares, se obtengan resultados muy diferentes.

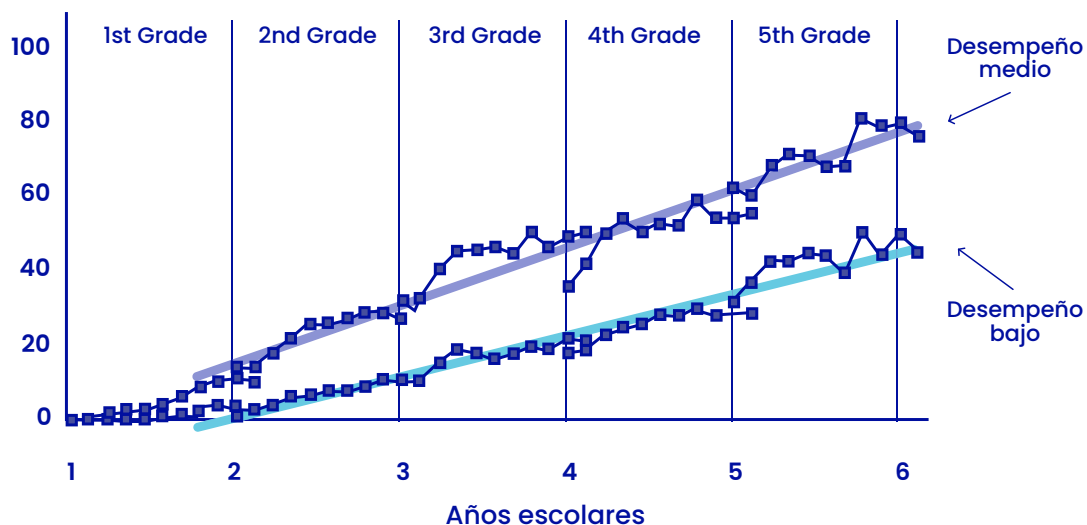
Es muy conocido el hecho de que en Latinoamérica les va mejor a los niños que a las niñas en el área de matemáticas, pero en lenguaje el resultado es exactamente opuesto. ¿El solo género explica esta brecha? Seguramente no es así de simple. Hay brechas difíciles de analizar, por ejemplo cuando un grupo determinado de estudiantes, con acceso a recursos similares que otros, obtiene resultados significativamente diferentes. Una explicación superior, fácil de aceptar, es que no todos los niños y las niñas aprenden a la misma velocidad o de la misma forma. Las habilidades de unos y de otros son diferentes: aquellos que tienen facilidad para las matemáticas es posible que tengan dificultades para las ciencias sociales, mientras que aquellos que son buenos deportistas pueden no ser buenos artistas. Esta diferencia en las capacidades y las habilidades de los niños justifica, claramente, la inconveniencia de brindar una educación homogénea para todo un colectivo.

Las brechas son naturales, pero a la vez corregibles. Es de esperar que se presenten; no obstante, la clave está en que pronto se corrijan. El problema no radica en su existencia, sino en tomar a tiempo medidas correctivas y remediales para disminuirlas y nivelar a aquellos estudiantes que por cualquier motivo se quedaron atrás. Los alumnos que estén en desventaja tienen el derecho a que el sistema educativo implemente acciones correctivas que les permitan eliminar o compensar esa desventaja. Infortunadamente, esto no siempre se vive de esa manera. En los sistemas educativos exitosos es muy clara la intervención oportuna de acciones remediales para eliminar la desventaja de algunos estudiantes. La brecha se presenta, se mide y se corrige.

Cuando se registra una brecha de aprendizaje y no se toman las acciones correctivas, esta no solo no se corrige, sino que, por el contrario, aumenta. Para ilustrar esta afirmación es importante apreciar la figura 5.2, en la que se explica el efecto Mateo. El efecto Mateo, o *Matthew effect*, es un concepto que fue empleado por primera vez por el sociólogo Robert K. Merton, en un artículo publicado en *Science*, en 1968. En este texto se demuestra que los niños que mejor leen aprenderán en el futuro mucho más que aquellos que leen con más dificultades. Es decir, hay un efecto acumulativo. En otras palabras, la brecha de aprendizaje aumenta con el tiempo.

Para mayor claridad se muestra la gráfica de Good, Simmons y Smith (1998), publicada por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y en la que se muestra que una brecha inicial en lectura se incrementa si no hay tratamiento o si el tratamiento es inefectivo.

Figura 5.2 El efecto Mateo en lectura



Fuente: BID.

Aunque se identificó básicamente en lectura, el efecto Mateo se repite claramente en las demás brechas. En este caso, si no se da un refuerzo adicional a los que empiezan a quedarse en sus logros en un momento dado, el rezago será más significativo a medida que avanza el tiempo, o dicho en terminos más coloquiales, si no se plantean acciones correctivas y remediales efectivas, los estudiantes que hoy se encuentren rezagados estarán peor cada año adicional.

Aprendamos Todos a Leer

Un ejemplo de cierre de brechas es, precisamente, el programa Aprendamos Todos a Leer, el cual surgió en Manizales gracias al liderazgo de la Fundación Luker. El diseño comenzó en 2014 y su masificación, después de un proceso evaluativo, fue en 2020. El principal motivador fue mejorar un indicador que mostraba como el 50 % de los niños de Colombia en quinto grado escolar, con una edad promedio de 10 años, contaba con una baja comprensión lectora, no entendía lo que leía.

Aprendamos Todos a Leer consta de varios componentes y en este 2022 beneficia a más de 675 mil estudiantes. Esto se ha logrado gracias a una suma de voluntades de la alianza con el BID y el apoyo de la Alcaldía de Manizales y la Caja de Compensación Familiar de Caldas (Confá). Los resultados han sido satisfactorios y han permitido que esta iniciativa se lleve a otros lugares del país, e incluso al vecino país de Panamá.

Para la implementación del programa, el análisis previo llevó a hacer un contexto de la situación. El lenguaje es una cualidad natural de las personas y permite la comunicación entre sí, la transmisión de conocimiento y la expresión de ideas, opiniones y sentimientos. Así pues, el len-

guaje es sin duda el pilar más importante de un proceso educativo. Según el estudio del Programa Internacional para la Evaluación de las Competencias de Vida Adulta (PIACC) del año 2021 de la OCDE, las competencias de lectura se relacionan con una mayor probabilidad de conseguir empleo en la vida adulta, tener salarios altos, adecuados niveles de autoconfianza y un mejor estado de salud, entre otros beneficios.

Es bien conocida la relación que existe entre educación y desarrollo, y como se mencionó anteriormente, la lectoescritura es uno de los pilares más importantes de la educación. Esto se evidencia con los bajos resultados en lenguaje de los estudiantes de los países latinoamericanos, los cuales se asimilan a los bajos niveles de desarrollo de estos. Chile es el país de la región que ha ocupado siempre los más altos niveles en relación con el producto interno bruto (PIB) per cápita, y así mismo, ha sido siempre el mejor de estas naciones en lenguaje en las pruebas PISA.

El promedio de las pruebas PISA en los países suramericanos es de 407 puntos (año 2018), mientras que en Norteamérica y Europa estas se encuentran en 513 y 463 puntos, respectivamente. Hay una estadística que dice que 30 puntos en las pruebas PISA equivalen a un año escolar, es decir, que la brecha que existe en los países latinoamericanos corresponde a tres y dos años escolares frente a Estados Unidos y Europa. Pero hay una buena noticia: tener bajos niveles socioeconómicos no significa que se deban tener bajos desempeños académicos.

A partir de esto, la Fundación Luker analizó propuestas pedagógicas de Colombia, Finlandia (en ese entonces el primer país en pruebas PISA), Inglaterra y Cuba. El modelo elegido para replicar en Manizales fue el cubano. Allí se encontró que, a pesar de la difícil situación socioeconómica, los estudiantes mostraban altos desempeños en lectoescritura. Este país caribeño no se presenta a las pruebas PISA, pero sí ha participado, por ejemplo, en cada Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE). En su cuarta y por ahora última edición (2019), las conclusiones generales destacaron que la educación cubana garantiza la educación para todos los ciudadanos, desde preescolar hasta la educación de jóvenes y adultos. Por ello, al analizar las diferentes variables de Cuba, leer varios documentos y poder visitar las aulas de dicho país –eso junto con otras experiencias internacionales–, se concluyó que maestros bien formados y con un buen método, pueden generar excelentes resultados a pesar del contexto socioeconómico de los estudiantes.

En la isla caribeña desarrollaron un método con el cual evalúan niño a niño todas las semanas, tienen objetivos definidos y los alcanzan con herramientas como canciones, juegos, dibujos... El fin de semana evalúan a cada estudiante y si alguno demuestra alguna falencia le entregan un plan de trabajo para realizar entre sábado y domingo. El lunes deben regresar todos a clase con unos conocimientos ya definidos.

Aprendamos Todos a Leer se basó en el método fonético sintético, que ha sido documentado y probado, a lo largo de muchos años, como el más efectivo para el aprendizaje de la lectoescritura. Este programa tiene los siguientes componentes:

- Desarrollo de materiales de alta calidad para maestros y estudiantes que se sustentan en el método fonético sintético.

- Formación y acompañamiento permanente de maestros para el manejo del método y los materiales.
- Tutorías de remediación para los estudiantes que tienen mayores dificultades en la adquisición de la lectoescritura.
- Sistema de seguimiento y monitoreo individual para conocer el estado y el progreso de cada estudiante en su proceso de aprendizaje de lectoescritura.

Además, tuvo consciencia de temas trascendentales como los siguientes:

- Todos los niños aprenden a diferentes velocidades y ritmos.
- Se debe evaluar la metodología con un sistema de medición riguroso. Por ejemplo, en una de ellas participaron mil niños escogidos al azar, de diferentes instituciones educativas. Año tras año se han ido aplicando mejoras según estos resultados.
- El BID evaluó también la iniciativa y la calificación positiva llevó a que se implementara en todos los colegios de Manizales y a promoverlo en otras regiones de Colombia y Latinoamérica.
- En este año 2022, Aprendamos Todos a Leer ha sido aplicado por la Alianza Educativa en Bogotá, las instituciones educativas en concesión de la Fundación Carvajal en el Valle del Cauca, la Alcaldía de Barranquilla en todas sus instituciones educativas, y el Ministerio de Educación Nacional en el programa Todos a Aprender. Fuera del país, lo adoptó el gobierno de Panamá para todos sus colegios en primaria.

Desde sus inicios el programa contempló un riguroso sistema de evaluación, basado en la metodología experimental. Algunos colegios usaron aleatoriamente el método y otros fueron elegidos al azar como grupo de control. En estos se evaluaron experimentalmente tres elementos:

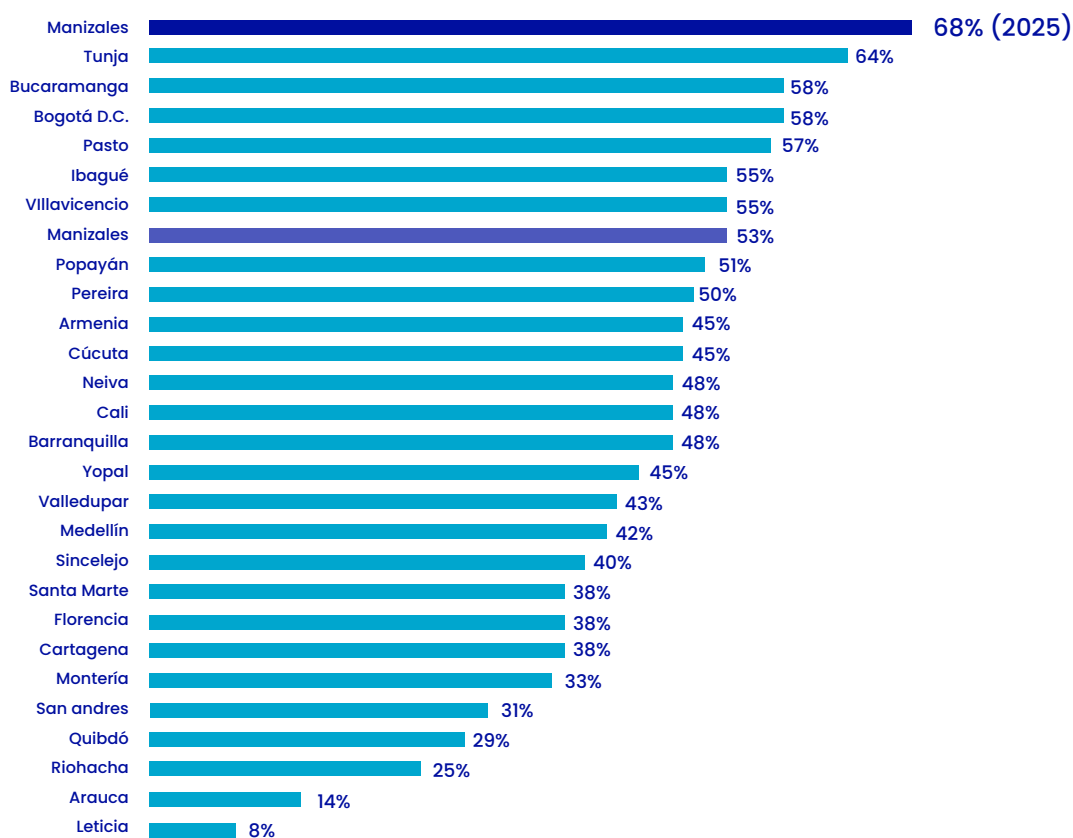
- La remediación de lectura en estudiantes de tercer grado con dificultades. Se hizo con pequeños grupos de alumnos, con tutores externos a la escuela y durante el horario escolar. En el experimento participaron 90 escuelas (asignadas al azar) y unos 2.000 niños en tres años consecutivos (2015, 2016 y 2017). El análisis estadístico reveló que, inmediatamente después de finalizar el experimento (al final del tercer grado), la puntuación global de competencia en lectoescritura de los estudiantes elegibles en las escuelas tratadas mejoró en un 29 %, en comparación con la puntuación de los estudiantes elegibles en las escuelas de control. El impacto se mantuvo en cuarto grado. Cabe destacar que la eficacia de la intervención parece haber aumentado con el tiempo, ya que se perfeccionó con las lecciones aprendidas cada año por el equipo de ejecución.
- La intervención en el aula con maestros para estudiantes de primer grado. Se evaluó cómo el nuevo material pedagógico y la formación de maestros del programa podría motivar la fluidez lectora en estudiantes de primer grado de primaria. El experimento, llevado a cabo en 2018 y 2019, contó con la participación de cerca de 4.000 niños de 71 escuelas asignadas de forma escalonada y aleatoria al estatus de tratamiento y control durante los dos años. El análisis estadístico indicó una ganancia en la puntuación general de competencia en lectoescritura del 32 % para

los grupos de tratamiento, frente al grupo de control al final del primer grado. Una vez más, las ganancias persisten en el segundo grado. El éxito de este enfoque para la enseñanza de la alfabetización en el primer grado reducirá la necesidad de remediación en los grados posteriores.

- La información ofrecida a los padres de familia sobre el desempeño de los estudiantes y el apoyo desde casa. Se hicieron visitas y se enviaron mensajes de texto a los padres de familia con el fin de involucrarlos en el proceso educativo de sus hijos. El experimento fue llevado a cabo entre 2015 y 2017, con la participación de 3.000 estudiantes de los grados cuarto y quinto. Uno de los principales hallazgos es que los estudiantes que tenían más bajos desempeños incrementaron sus resultados en un 28 % frente al grupo de control.

Los anteriores estudios fueron analizados por un experto en psicometría, quien manifestó que si en Manizales se implementaba de manera juiciosa y masiva el método en todos los colegios públicos, la ciudad podría tener 15 puntos porcentuales adicionales en las pruebas Saber de grado quinto en cinco años, lo cual convertiría a esta capital en la número uno del país en cuanto al desempeño en lenguaje (suponiendo que las demás ciudades se mantengan en los mismos resultados).

Figura 5.3 Pruebas Saber 5° - Lenguaje



Fuente: Elaboración propia.

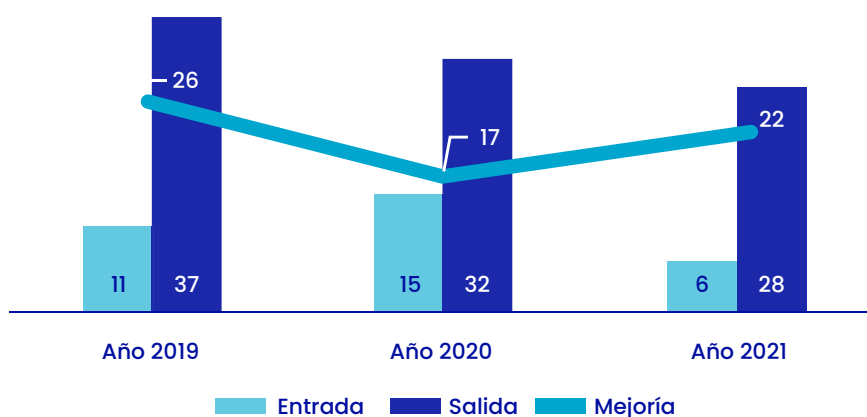
Los resultados y sus implicaciones en medio de la pandemia

Previo a la presentación de los resultados del programa, es importante señalar que la pandemia causada por el covid-19 en el bienio 2020-2021 dejó pérdidas económicas, sociales y emocionales de gran magnitud. En el caso colombiano, las escuelas y los colegios funcionaron de forma discontinua en estos dos años. La no presencialidad de los estudiantes y los docentes fue la norma en 2020, pues se pasó a un sistema de trabajo académico en casa y en el 2021 se dio el retorno en alternancia y presencialidad. En conclusión, los aprendizajes en estos dos años se vieron significativamente afectados y las brechas se aumentaron.

Así, y volviendo sobre Aprendamos Todos a Leer, y precisamente en el tema de cierre de brechas, este se enfocó en 2019 en las evaluaciones descritas anteriormente y se hizo una evaluación en el grado primero, con la que se intervino a más de la mitad de los estudiantes de este grado y cuyo avance resultó siendo muy alto (26 palabras por minuto). Para 2020, los estudiantes llegaron a la prueba de entrada con buenas bases, gracias a que el programa tiene un trabajo de precursores de lectura en preescolar. Sin embargo, el avance de 2020 no fue el esperado, debido a los efectos de la pandemia con base en lo ya especificado (solo 17 palabras por minuto de mejoría).

Para 2021, los estudiantes en su prueba de entrada lograron 6 palabras por minuto, 9 palabras por debajo de 2020 debido a la pandemia y al aprendizaje remoto de ese mismo año. Y ese mismo año, y con el trabajo de varios meses en presencialidad, se llegó a 22 palabras por minuto. Si bien no fue tan alto como en 2019, sí fue mucho mejor que en el 2020.

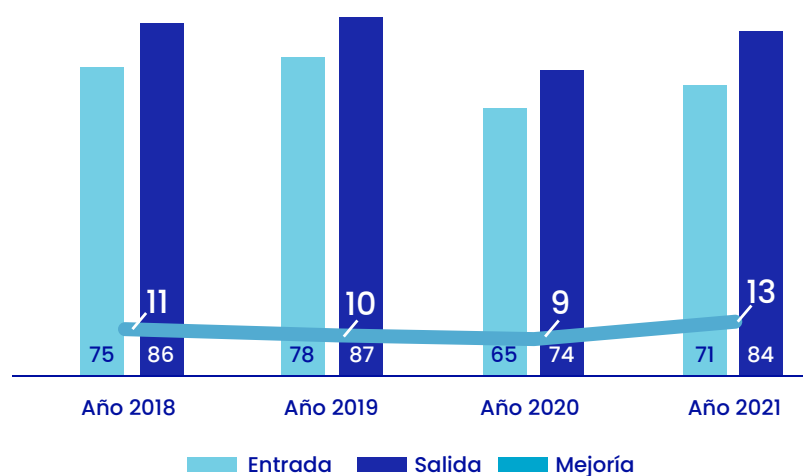
Figura 5.4 Palabras leídas por minuto en el grado 1°



Fuente: Elaboración propia.

Las palabras por minuto en los grados de segundo a quinto tuvieron un comportamiento similar. Durante 2018 y 2019 no hubo una intervención por parte del programa (estos dos años sirvieron como línea de base); no obstante, para 2020 y 2021 sí hubo una intervención de tutorías de remediación, que resultó complejo desarrollar durante 2020, pues la mayor parte de ese año hubo estrategia de educación remota. En 2021 pudo hacerse más trabajo presencial y los estudiantes alcanzaron en promedio 84 palabras por minuto, que era prácticamente lo mismo que obtenían en un año normal. Para 2022 se espera poder llevar el mayor porcentaje de estudiantes a los estándares de lectura establecidos y que el indicador de avance en fluidez mejore con respecto a los años anteriores.

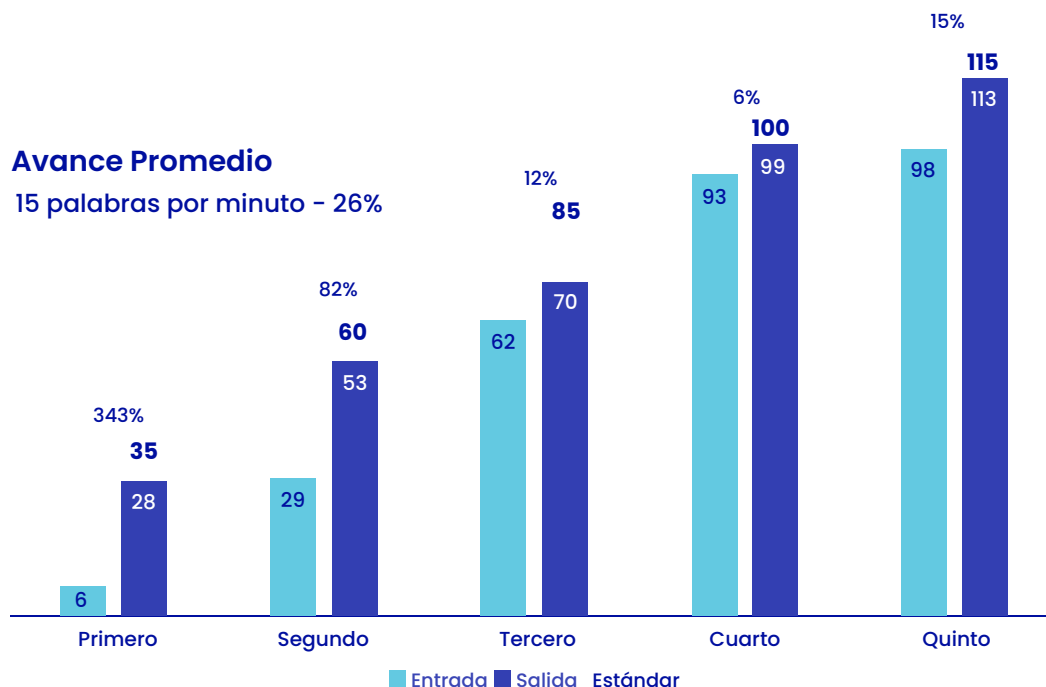
Figura 5.5 Palabras leídas por minuto en los grados 2° a 5°



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, el programa ayuda a los estudiantes a alcanzar el nivel esperado en fluidez lectora a pesar de las dificultades de 2020. En la siguiente figura, se puede apreciar cómo los estudiantes están alcanzando los estándares esperados:

Figura 5.6 Resultados de la Evaluación de Nivel de Lectura Temprana (EGRA – Early Grade Reading Assessment) 2021



Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados han contribuido a masificar el programa en las instituciones educativas oficiales de Manizales, pero también ayudan a que otras ciudades y países lo implementen. Aprendamos Todos a Leer llega a más de 675.000 estudiantes de colegios oficiales de Colombia y Panamá, gracias a aliados como los ministerios de educación de estos dos países, la Alcaldía de Barranquilla, la Alianza Educativa, la Fundación Carvajal y la Fundación Gases del Caribe, entre otros. El programa tiene ahora más metas: seguir mejorando los desempeños de los estudiantes, utilizar la tecnología como facilitador del aprendizaje y continuar expandiéndose a otros países latinoamericanos.

Escuela Activa Urbana

Otro programa de gran importancia para la educación en Manizales es Escuela Activa Urbana. Hace ya 20 años, la Fundación Luker la implementó como una adaptación del modelo de Escuela Nueva al área urbana y a todos los grados de escolaridad. Escuela Nueva fue un programa que se realizó básicamente en áreas rurales y solamente con los cinco grados de la educación básica primaria. Así que con Escuela Activa Urbana, la Fundación llevó esa metodología a todos los grados de escolaridad.

Para esto, desarrolló guías propias de grados sexto a once junto con el Comité de Cafeteros de Caldas. Su elaboración fue independiente del Ministerio de Educación Nacional porque, en ese momento, no existían algunas similares para estos grados, y su contenido fue específico para los estudiantes de Manizales.

Escuela Activa Urbana se implementó para desarrollar competencias socioemocionales, y esa metodología fue desarrollada cuando, incluso, esas palabras no eran mencionadas. En su definición se priorizaron quince de esas competencias, y las guías fueron diseñadas de manera tal que cada actividad se enfocara a una de las competencias, por ejemplo, para inculcar y fortalecer el trabajo en grupo, los niños conformaban equipos de tres a seis integrantes, el mobiliario del aula se ubicaba de manera diferentes (no había pupitres ubicados hacia el frente sino mesas de trabajo y los estudiantes se miraban entre sí), y premeditadamente se entregaba una guía por cada tres niños, de tal manera que tenían que trabajar en grupo.

Este objetivo del desarrollo de competencias lo motivó el conocer un estudio presentado por el Banco Mundial, el cual contó con la participación de empresarios de diferentes lugares del mundo. El 51 % respondió que de sus colaboradores esperaban una gran fortaleza en competencias socioemocionales, mucho más que en las competencias técnicas o básicas. Esto estaba alineado con el convencimiento de la Fundación Luker de formar personas autónomas, participativas, honestas y responsables, y después llegar a su formación en un conocimiento específico.

Generalizando, este tipo de competencias socioemocionales forman niños más participativos, con mayor autoestima y autonomía, capaces de hablar en público y debatir, y se integran fácilmente a cualquier grupo. Esta clase de formación va en sintonía, además, con la intención de Manizales, como ciudad, de definir su ventaja competitiva frente a las ciudades con las que “compite”, que son las vecinas o las similares en temas de población y servicios. La ventaja competitiva de la capital caldense es, desde hace ya varios años, contar con el mejor talento humano. Sin embargo, las ciudades colombianas tienen en esencia un igual sistema educativo, así que los estudiantes responden a un parámetro común. Con ese contexto nacional, la Fundación Luker pensó localmente en desarrollar las competencias socioemocionales de manera activa durante los once grados escolares. El sueño, desde un comienzo, fue desarrollar un talento humano distinto, que colmara las expectativas de los empresarios con producción en Manizales, y el sueño se ha cumplido. En la actualidad, un total de 23 instituciones educativas oficiales de la ciudad hacen parte del modelo Escuela Activa Urbana, lo que equivale al 62 % de las instituciones públicas urbanas de la ciudad.

Universidad en tu Colegio

El programa Universidad en tu Colegio se desarrolla desde 2014 con el propósito de superar una evidencia: un joven que posea únicamente el título de bachiller no es apetecido en el mercado laboral. Por esto, la Fundación Luker, en compañía de otras instituciones públicas y privadas, se propuso cambiar un indicador que afirmaba que el 33 % de los bachilleres de la ciudad accedían a la edu-

cación superior, una cifra que estaba unos pocos puntos por encima del promedio nacional y que hoy día se estima en alrededor del 50 %. Y en Manizales se logró llegar al 84% con este programa, sumado a los accesos naturales de los jóvenes a la universidad. ¿Y cómo se logró?

En la capital caldense, todos los estudiantes de instituciones educativas oficiales que quieran educación superior pueden acceder a ella y de manera gratuita. Consiste en ofrecer carreras técnicas, unas 25 en total; en cada uno de los 54 colegios participantes son preseleccionadas tres carreras técnicas por los docentes, las cuales pueden cursarse desde el grado décimo. Los estudiantes, libremente, eligen una de las tres y las clases son ofrecidas por profesores de instituciones de educación superior, pero en sus propios colegios, en contrajornada, y pueden incluso matricularse en otra institución educativa si lo ofrecido en la propia no es de su preferencia.

Así, cuando terminan su bachillerato se pueden graduar a la par del programa técnico, y si desean acceder a una tecnología, tienen la opción de continuar un año más de clases gratuitamente, también en la misma institución educativa, y optar al título de tecnólogo.

Con esa estrategia, Manizales pasó del 33 % al 84 % de estudiantes que acceden a educación superior. En este 2022 se ofrecen unos 2.200 cupos y son 3.000 los jóvenes con la intención de estudiar en esta modalidad. Aún se debe trabajar para cubrir al 100 %, pero adicionalmente a esta oferta, algunas instituciones educativas están articuladas con el SENA, que ofrece formación de técnico laboral, y otros jóvenes eligen otras clases de educación o actividades, como las deportivas, por ejemplo.

Los resultados de Universidad en Tu Colegio son muy positivos. Aparte del 84 % de los estudiantes de Manizales con título de carrera técnica al terminar el colegio, los resultados en las pruebas Saber 11° mejoraron un 11 %, así que Universidad en tu Colegio ha servido también como una especie de lo que se denomina comúnmente como un preicfes. Además, Manizales es la ciudad con menos desempleo juvenil de Colombia. No está medido ni probado que la razón para estos logros positivos sea por Universidad en tu Colegio, pero es casi seguro que sí ha incidido.

Adicionalmente, Manizales es la primera ciudad del país en cantidad de programas técnicos y tecnológicos, y está entre las cinco primeras capitales del país donde es más rápido el tránsito del colegio a la universidad. Pero sin duda, ningún indicador es más importante que saber que a cada uno de esos muchachos se le abre una esperanza de vida.

Este programa es financiado de dos maneras: en el área rural está a cargo del Comité de Cafeteros de Caldas con aliados como la Gobernación de Caldas y la Central hidroeléctrica de Caldas (Chec); en la zona urbana, con la Fundación Luker también aparecen la Confa, la Chec, Colegiatura del Café, Fenalco, Sura y la Fundación Corona.

Este programa, además de ser gratuito para los estudiantes, es muy económico para los integrantes de la alianza, que pagan a las instituciones de educación superior un 60 % menos del costo comercial.

Las bondades de esta metodología serán replicadas en la cercana ciudad de Pereira (Risaralda), Tumaco (Nariño), Necoclí (Antioquia) y la capital Bogotá. En Manizales ha sido ya evaluada y por ello el interés en otras zonas del país por conocer cómo lo han hecho.

Un camino mejor para los estudiantes

Es importante entender que los niños y adolescentes son heterogéneos en su pensar, en su sentir y en su aprender. Tienen acceso a distintos recursos, aprenden en forma diferente y a distintos ritmos. Por ello, las brechas en la educación son naturales, lo que no es natural, comprensible o aceptable es brindar una educación homogénea esperando a que todos aprendan de forma similar y al mismo tiempo. La inequidad se da, entonces, cuando las brechas no se atienden en el momento oportuno, lo que genera brechas mayores.

Por esto, estrategias como las de la Fundación Luker y las instituciones públicas y privadas que trabajan en grupo demuestran que el trabajo mancomunado, en sintonía con el bienestar común y con esfuerzos y dedicación por la niñez y su aprendizaje, ofrecen resultados que benefician a todos. Además, apuntan a ese cierre de brechas, se consolidan como unas estrategias exitosas y marcan una ruta esperanzadora a favor de la educación colombiana. Sí, la palabra es esperanza, y más cuando programas de esta índole se replican y expanden a otras zonas de la nación y del exterior, con lo que no solo se expande una iniciativa, sino la convicción de cambiar historias de vida a través de la educación.

Bibliografía

Barrera, F., Quintero, D., Cañizares, D., y Escallón, D. (2022) *Repensar la educación. Rutas para transformar la calidad educativa*. Bogotá: Fundación Empresarios por la Educación.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE (2018). *Censo nacional de población y vivienda*. Bogotá: DANE.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE (2021). *Encuesta de tecnologías de la información y las comunicaciones en los hogares - ENTIC Hogares*. Bogotá: DANE.

Gill, I., y Saavedra, J. (2022). Estamos perdiendo una generación: los impactos devastadores de la covid-19. *Banco Mundial Blogs*. Recuperado de <https://cutt.ly/MFaFilX>.

Merton, R. (1968). The Matthew effect in science. *Science* 199, 55-63.

Ruta para la atención educativa de niños, niñas y adolescentes provenientes de Venezuela

1



Se solicita un cupo en la institución educativa

El padre de familia o acudiente deberá acercarse al establecimiento educativo más cercano a su lugar de residencia para solicitar el cupo. En caso tal de que la escuela o el colegio no cuente con la capacidad, el padre o acudiente deberá acercarse a la Secretaría de Educación para que esta ubique un cupo disponible en otra institución.

2



Se inicia el proceso de matrícula

Si cuenta

con documento de identificación válido en Colombia que acredite su estatus migratorio regular (visa, cédula de extranjería, pasaporte y/o visa).

Si NO cuenta

con un documento de identificación válido en Colombia y tiene estatus migratorio irregular, se matriculará con el NES (Número Establecido por la Secretaría – SIMAT)

3

Inscribir al estudiante en el SIRE (Sistema para el Reporte de Extranjeros dentro de los 30 días calendario siguientes a la matrícula).

4

El estudiante se presenta ante la institución educativa en la que se encuentra matriculado, para que se pueda actualizar su información en el SIMAT y normalizar su condición en el sistema educativo.

5

Se revisan los documentos académicos del estudiante

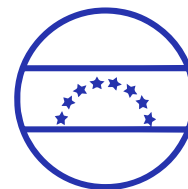
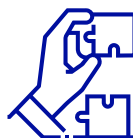
Si cuenta

con documentos académicos (constancias de promoción o certificación de calificaciones) debidamente legalizados (con sello de la zona educativa) y apostillados, se ubica de acuerdo con la tabla de equivalencia del Convenio Andrés Bello.

Para la normalización de la matrícula la institución educativa le concederá un plazo de 6 meses al padre de familia o acudiente para que solicite ante el Ministerio de Educación Nacional la convalidación de los estudios de forma virtual por medio de la página web.



6



Se incluye al estudiante extranjero matriculado en los programas de permanencia y apoyo pedagógico y psicosocial.

7



En caso de requerir el reconocimiento del título de bachiller Incluir al estudiante extranjero matriculado en los programas de permanencia y apoyo pedagógico y psicosocial.

Si cuenta

con el diploma debidamente legalizado (con sello de la zona educativa) y apostillado, debe solicitar la convalidación del título ante el Ministerio de Educación Nacional a través de la página web.

Si NO cuenta

con el diploma debidamente legalizado y apostillado, únicamente se podrá obtener el reconocimiento del bachillerato mediante la prueba de validación que realiza el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES).

8



Los niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos matriculados en una institución educativa pueden acceder al Programa de Alimentación Escolar - PAE.

9



Los niños, niñas y adolescentes migrantes de Venezuela matriculados en una institución educativa pueden acceder al programa de transporte escolar.



Estrategias de bienestar y permanencia para la acogida de la población migrante



Gestión de permanencia

- Transporte Escolar
- Programa de Alimentación Escolar
- Suministro de vestuario / Uniformes
- Suministro kits de aseo
- Suministro de kits escolares



Gestión de bienestar

- Atención psicosocial a comunidades receptoras, migrantes y retornados
- Nivelación escolar
- Derivación en Rutas Integrales de Atención
- Estilos de vida saludable
- Convivencia escolar y ciudadanía
- Formación docente en atención a población migrante



Secretarías de educación



Estudiantes

Acogida

Bienestar



Gestión de la cobertura

- Dotación

Mobiliario
escolar

Elementos
de tecnología

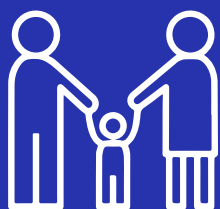
Elementos
pedagógicos

Elementos
deportivos

- Aulas temporales
- Mejoramientos y ampliación de infraestructura existente
- Construcción de nuevas aulas y servicios sanitarios
- Modelos Educativos Flexibles
- Gestión del acceso y matrícula



Instituciones
educativas



Familia

Permanencia



Voces

Carmen Helena Rodríguez Ramón

Líder de Cobertura, Secretaría de Educación de Norte de Santander

1. ¿Cuáles han sido las principales prácticas implementadas por la Secretaría desde el área de cobertura y cómo se han traducido en mejores resultados de inclusión e integración?

Norte de Santander, en su condición de limítrofe con Venezuela, fue el primer departamento colombiano con elevada migración desde mediados del año 2015, a causa del cierre fronterizo establecido por el Gobierno de ese país. Con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional, el Gobierno departamental y las agencias de cooperación internacional que se encontraban en la región, se diseñó una ruta de atención que permitió, con la infraestructura existente, garantizar el acceso y la permanencia de los niños, las niñas, los jóvenes y los adolescentes.

Producto de esas acciones implementadas, hubo un incremento en el número de matrículas, lo que aseguró el acceso al sistema educativo; y esto se articuló con las estrategias de permanencia educativa, tales como el transporte escolar desde los albergues, hasta las instituciones educativas y el suministro de kits escolares y de higiene. Aunado a lo anterior, se ejecutó el programa de alimentación escolar, el cual garantizó el aporte definido en porcentajes nutricionales. Esto favoreció la permanencia y disminuyó las cifras de deserción.

2. ¿Cuáles son las principales lecciones aprendidas del trabajo realizado para la atención de la población migrante?

Deben existir mecanismos consignados en manuales, directivas ministeriales, sistemas de información actualizados y funcionales para tener el registro real de estudiantes atendidos. Hubo situaciones como que los reportes en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) no coincidían con las realidades de este territorio, pero se corrigieron para no tener subregistros. Se deben definir procesos reales para atender a estudiantes en extraedad. Esto afecta los factores de acceso al sistema educativo, aun cuando se tienen modelos educativos flexibles, pues carecen de herramientas que faciliten la aplicabilidad de los mismos.

Finalmente, se superaron barreras de acceso de tipo administrativo, como los sistemas de calificación, la situación migratoria de los niños, las niñas, los jóvenes y los adolescentes procedentes de Venezuela (documentos de identidad definidos por la ley colombiana), el acceso al sistema de salud y el paso de la secundaria al Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena). Superar estos aspectos benefició a esta población con un proceso de regularización temporal por diez años. Además, se realizaron pruebas diagnósticas para evaluar el nivel del conocimiento para el ingreso al sistema educativo y hubo atención de parte de las agencias de cooperación con modelos flexibles en articulación con establecimientos educativos oficiales.

3. ¿Qué balance hace del trabajo realizado con el Ministerio de Educación Nacional para avanzar en este objetivo de inclusión y atención de la población migrante? ¿Qué desafíos destaca de este proceso de articulación?

Se ha logrado la atención a la población migrante venezolana en edad escolar en las mismas condiciones de calidad y accesibilidad con las que se atiende a los niños, las niñas, los jóvenes y los adolescentes colombianos. La atención a la población migrante venezolana y retornada viene incrementándose año a año, como registran los reportes del SIMAT; el comportamiento de los últimos cuatro años se evidencia de la siguiente manera:

Registro de matrícula			
2019	2020	2021	2022
10.788	16.520	22.014	26.346

La población escolarizada migrante tiene acceso a las estrategias de permanencia, como el transporte escolar, en el marco del corredor humanitario establecido desde el año 2015, mediante un acta suscrita por los Gobiernos de los dos países, beneficiando a la totalidad de los estudiantes residentes en el territorio venezolano que acceden a las instituciones educativas del municipio de Villa del Rosario:

Transporte escolar fronterizo			
2019	2020	2021	2022
1.423	1.459	N.A.	2.319

En la priorización establecida por la norma, se atiende con la estrategia del Programa de Ali-

mentación Escolar (PAE) a los estudiantes focalizados por cada uno de los directivos docentes de sus establecimientos, independientemente de si son colombianos o venezolanos, dentro de los porcentajes establecidos para las zonas urbanas y rurales.

Programa de alimentación escolar			
2019	2020	2021	2022
8.183	12.887	15.644	Proceso de cargue de información

Con la Mesa de Educación en Emergencia se han articulado las actividades en las que está inmersa la atención a la población migrante venezolana. Se han identificado las necesidades y los vacíos de protección a los menores migrantes y se han establecido acciones con la Cooperación Internacional que han permitido ofrecer una respuesta coordinada, como lo fue el apoyo para la socialización y la implementación de la regularización migratoria, establecida por el Gobierno nacional, tanto para los niños, las niñas, los jóvenes y los adolescentes como para los padres de familia. Esta acción posibilita la trayectoria completa hasta el grado 11.º y su continuidad en la educación superior.

De la misma manera, y como respuesta al mapeo de barreras y necesidades educativas, durante la emergencia por el covid-19, la Mesa de Educación en Emergencia lideró la caracterización de esa población estudiantil residente al otro lado de la frontera y que estudia en Colombia, para acompañar la continuidad del servicio educativo en casa con material de guías pedagógicas, que benefició a 2.400 estudiantes.

Inclusión y cierre de brechas: el punto de partida es tan importante como la meta

Daniel Uribe Parra

Director ejecutivo de la Fundación Corona.

La Fundación Corona tiene una visión comprensiva de lo que implica transitar desde la adolescencia¹ hasta la adultez por el sistema educativo, el de intermediación laboral y el sistema productivo, en especial para diversas poblaciones que enfrentan barreras que hacen que sus trayectorias en estos ámbitos sean intermitentes o precarias. Por eso, la Fundación procura impactar en el mejoramiento de su calidad de vida, en su bienestar y en su movilidad social.

En cuanto al paso de la educación al empleo se observa que, desde la educación media pueden visualizarse diferentes puntos de llegada que implican importantes esfuerzos personales, familiares e institucionales, como la finalización exitosa del bachillerato, el acceso a un programa de educación o formación posmedia o a la contratación en un empleo formal. Desde esta perspectiva, se promueven proyectos para que quienes logren culminar la educación media gocen de las condiciones necesarias para que su tránsito hacia esos lugares futuros sea fluido, con oportunidades y pertinencia. Lograr estas condiciones para el cierre de brechas implica varios niveles de acción, que pueden ser tanto remediales como estructurales; es decir, que son el resultado tanto de los propósitos institucionales de impacto colectivo, sistémico y diferencial, como de su concreción en los aprendizajes, las herramientas y el acompañamiento que facilitan el inicio de la trayectoria hacia el empleo:

- El desarrollo de las competencias básicas y las habilidades socioemocionales que habiliten a las personas para dar el paso siguiente que escojan.
- La definición de un proyecto de vida que articule las expectativas y las capacidades individuales con el entorno educativo, familiar y social.
- La oferta educativa y social, desde el enfoque diferencial, que mitigue las barreras que puedan estar alargando la brecha entre el colegio y el proyecto de vida.

Para lograr estas condiciones, en los últimos años se han presentado diversas estrategias, impulsadas tanto desde el Ministerio de Educación como desde las instituciones del sector social que se mencionarán más adelante, cuyo propósito es aportar al reto de ofrecer una educación media en Colombia fortalecida desde la comunidad educativa y articulada de manera intersectorial.

¹ En los casi 60 años de labor social de Fundación Corona, se destaca la implementación de los programas Palabrarío y Numerario, creados con Negocios Corona y Genesis Foundation. Con estos Programas, se impactó el quehacer docente en la didáctica de la lectura, la escritura y el pensamiento lógico-matemático en los estudiantes de preescolar y educación básica primaria. Al menos, durante 11 años de implementación, entre 2007 y 2018, se beneficiaron más de 47 mil estudiantes y 15 mil docentes en mil instituciones educativas.

Asegurar el punto de partida: acceso a la educación media

Con base en el Modelo de Empleo Inclusivo, propuesto mediante una alianza entre la Fundación Andi, ACDI-VOCA y la Fundación Corona, las experiencias institucionales, públicas y privadas, y los indicadores de educación y empleo, se concluye que antes de poner el foco en esos logros deseables que se espera que alcancen los y las adolescentes y jóvenes en Colombia, hay otras complejidades que deben superar quienes se encuentran en la educación media. Muchos adolescentes ni siquiera pueden acceder a ella, su cobertura neta sigue siendo inferior al 50 %, y en las zonas rurales inferior al 30 % (Fundación Andi, ACDI-VOCA y Fundación Corona, 2021). Por otro lado, para el 2021 se presentó una tasa de deserción intra-anual del 3,62 % en educación preescolar, básica y media, aumentando 1,08 puntos porcentuales respecto al año anterior.

En el caso de los jóvenes, fenómenos que causaban una preocupación menor o inexistente cobraron relevancia en 2020. Algunos de ellos son la inasistencia escolar, el trabajo académico en casa y la conectividad de internet en los hogares.

La inasistencia en la educación media había alcanzado el 16,4 % (frente al 2,7 % de 2019) y en el área rural este porcentaje pasó de 4,6 % a 30,1 %, resultados estos presentados, obviamente, por el confinamiento para enfrentar el covid-19. En términos de presencialidad, Latinoamérica fue durante la pandemia una de las regiones del mundo que menos tiempo tuvo abiertas las escuelas y los colegios, aunque en un panorama regional, Colombia fue el segundo país en retornar a clases presenciales (después de Uruguay) y fue también el segundo con menor cierre de sus instituciones educativas. En el país, y según las estimaciones del Banco Mundial, cerca de 6,3 millones de estudiantes de colegios oficiales no contaban con acceso a internet ni a dispositivos digitales (Fundación Andi, ACDI-VOCA y Fundación Corona, 2021). Sin embargo, es conveniente aclarar que gran parte de esa población escolar continuó con trabajo académico en casa, y las estrategias utilizadas para llegar a los hogares de los estudiantes fueron varias, entre ellas la entrega de guías físicas que explicaban, paso a paso, los ejercicios propuestos para alcanzar las competencias acordes con cada grado, o el envío de actividades a través de redes sociales como WhatsApp.

En el caso de Bogotá, según el informe del 2021 de la iniciativa Global Opportunity Youth Network (GOYN),² el 22 % de los jóvenes con potencial (denominamos así a aquellas personas entre 14 y 28 años que no cursan ni han cursado estudios superiores y tampoco hacen parte de la población laboral) está desconectado de la educación media, es decir, son jóvenes que no terminaron la etapa escolar completa hasta el grado undécimo. Del total de estos jóvenes, el 19 % tiene entre 14 y 17 años, y podrían ser reconectados directamente al sistema educativo; el 42 % tiene entre 18 y 23 años; y el 39 % restante tiene entre 24 y 28 años.

² La GOYN es una estrategia que busca aumentar el bienestar de los jóvenes, especialmente de quienes ni estudian ni trabajan, conocidos como ninis, o los jóvenes que tienen trabajos informales. En la iniciativa se les llama *jóvenes con potencial*. La estrategia es liderada por el Aspen Institute, Prudential, Global Development Incubator (GDI), YouthBuild International, Accenture y Catholic Relief Services (CRS). Está presente en ocho ciudades del mundo, de las cuales Bogotá fue la primera elegida para formar parte de la red. En Colombia es administrada por la Fundación Corona. El informe anual del 2021 se encuentra disponible en el *hub* de conocimiento <https://includere.co>.

Las situaciones en las que se encuentran estos jóvenes desconectados de la educación media son la informalidad (42 %) y la inactividad (38 %). En el empleo informal es más usual entre los hombres, y las mujeres suelen estar por fuera de la fuerza de trabajo o realizando oficios no remunerados en el hogar.

En el caso particular de los jóvenes que hacen parte del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente (SRPA) se presenta una evidente complejidad y es necesaria una visión diferencial. Según la Encuesta Nacional de Caracterización Poblacional del SRPA, realizada en 2019 por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y la Universidad Nacional de Colombia, el 60,95 % no había logrado alcanzar el grado noveno; el 15,6 % no había finalizado la educación media; y la mayoría de los jóvenes estaba en situación de extraedad (tenían dos o tres años más en relación con la edad promedio esperada para un grado determinado) o repitencia (cuando un estudiante no es promovido al siguiente grado o cuando ha dejado de estudiar durante un tiempo y regresa); y el 48,5 % reportó una desescolarización entre de entre 1 y 12 meses.

Frente a este panorama, el ICBF y la iniciativa GOYN preparan para 2022 un piloto para fortalecer el Sistema y procurar que los jóvenes vinculados y egresados del SRPA tengan una trayectoria sostenible de educación, formación y empleo. Del diagnóstico adelantado hasta el momento se resalta el trabajo de la Corporación Infancia y Desarrollo (CID), que propone un modelo de educación flexible basado en seis ciclos, ajustados al rezago en el aprendizaje y el tiempo de sanción. Este modelo aborda cuatro áreas fundamentales: la comunicativa, la lógica, el componente ciudadano (sociales) y el ambiental; además, incluye el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Junto a iniciativas como esta, se reconoce también la implementación de estrategias para fortalecer el ambiente familiar y educativo; lograr una mejor adherencia y la permanencia en el sistema; valorar, reforzar e innovar en los aprendizajes en competencias básicas; promover el desarrollo de habilidades socioemocionales y, con esto, consolidar un proyecto de vida para los y las adolescentes y jóvenes.

Se destacan algunos ejemplos, como La Educación que Nos Une (Empresarios por la Educación, S. F.), estrategia de impacto colectivo liderada por Empresarios por la Educación y aliados del sector social, que desde 2020 ofrece herramientas para enriquecer el hogar o el espacio donde confluyeron durante la pandemia la familia, los conflictos y las responsabilidades bajo el sentido del cuidado; mantener y fortalecer los aprendizajes en el contexto virtual; y fomentar las habilidades socioemocionales, entre los padres, los tutores, los docentes y los directivos.

Por su parte, la Estrategia de Orientación Socio-ocupacional, creada por la Fundación Corona y Enseña por Colombia, ha buscado desde 2017 apoyar a los jóvenes que se encuentran en un proceso de transición entre la educación básica y la vida adulta, a través de una herramienta pedagógica mediada por los docentes en los grados noveno, décimo y undécimo. La estrategia se ha fortalecido con otras herramientas, como las cartillas autodirigidas, las mentorías grupales y, desde el año pasado, un catálogo informativo diseñado para presentar, desde un sector económico predefinido, las diferentes trayectorias ocupacionales y formativas. Este fortalecimiento incluye el acompaña-

miento operativo y metodológico del Ministerio de Educación a las secretarías de educación según la reglamentación reciente sobre la materia (Ley 2109 de 2021).

Como aporte a la medición rigurosa del estado socioemocional de los niños, las niñas y los adolescentes, la Fundación Luker y la Fundación Corona, con la asesoría técnica del Banco Mundial, ha dispuesto desde 2019 la Herramienta de Medición de Habilidades Socioemocionales, que puede aplicarse desde el grado tercero hasta el grado undécimo, que ofrece una alternativa basada en las mejores prácticas y en los marcos internacionales, adaptada al contexto y al marco regulatorio del país, y que además es gratuita, modular y fácil de implementar.

Los resultados de la primera aplicación del instrumento en 1.800 estudiantes de educación media de Urabá, Manizales, Cali y Bogotá, publicados en el Informe Nacional de Empleo Inclusivo (INEI) del 2021, indican que el *seguimiento de las reglas* está en una escala de desarrollo alto, a diferencia de la *toma de decisiones responsables*, que se refiere a la posición de los estudiantes frente a la copia en el contexto escolar, y la *agresión escolar*, que mide la prevalencia de la violencia entre compañeros de colegio. Con posibilidad de llegar a un desarrollo alto se encuentran la *empatía*, entendida como la capacidad de comprender lo que sienten los demás, y la *perseverancia*, el esfuerzo continuo por alcanzar metas de largo plazo a pesar de la adversidad.

También se destacan las siguientes iniciativas del Ministerio de Educación Nacional: Ecosistemas para la Innovación de la Educación Media, en alianza con Unicef, Corpoeducación y Proyecta-T, que tiene el compromiso de promover la permanencia, la graduación y el tránsito de los jóvenes hacia la educación posmedia, el mundo del trabajo y la vida adulta, en sintonía con el compromiso institucional del desarrollo de trayectorias educativas completas y pertinentes;³ Evaluar para Avanzar, que tiene el reto de responder de manera sistémica al rezago en los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes, desde el tercer grado, agravado por la pandemia, con la provisión de herramientas de valoración de competencias básicas y socioemocionales, así como de prácticas pedagógicas alternativas y del fortalecimiento directivo y docente que permita generar sostenibilidad y resultados; construcción de orientaciones curriculares e implementación de una estrategia de fortalecimiento de la educación media rural y técnica agropecuaria, que incluye el fortalecimiento de ambientes de aprendizaje; y el diseño de herramientas para el fortalecimiento de competencias básicas, ciudadanas y socioemocionales.

Culminación de la educación media: una fotografía de los nuevos bachilleres

En el caso de quienes logran terminar la educación media, esa fotografía de los graduados viene acompañada de la medición de sus aprendizajes, mediante las Pruebas Saber 11°, y de esta manera

³ De acuerdo con información del Ministerio de Educación se han consolidado 10 ecosistemas de innovación: 1) Montes de María, 2) Norte de Santander – Catatumbo, 3) Valle del Cauca, 4) Atlántico – Barranquilla, 5) Urabá Antioqueño y Bajo Cauca y Nordeste Antioqueño, 6) Piedemonte Caqueteño, 7) Frontera y Pacífico Nariñense, 8) Sierra Nevada del Perijá, 9) Meta (Macarena) – Guaviare, y 10) Putumayo.

se evidencian nuevas brechas. En 2020 la brecha de género en los puntajes promedio de las pruebas Saber 11° fue de 7,2 puntos porcentuales de las mujeres frente a los hombres, es decir, un aumento de 1,6 puntos con respecto a 2019. Esta brecha aumentó en 0,3 puntos en lectura, 1,8 en ciencias y más de 3 puntos en matemáticas (Fundación Andi, ACDI-VOCA y Fundación Corona, 2021).

Según los resultados agregados de las Pruebas Saber 11° de 2021, presentados por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), se evidencian brechas relacionadas con el acceso a los servicios digitales y el desempeño en las Pruebas: hubo una diferencia de 34 puntos en el resultado global entre quienes tenían acceso a internet en casa (84 %) y aquellos que no. Según la caracterización de los estudiantes que hicieron la prueba, solo 4 de cada 10 estudiantes reportaron que disponían de un computador. Con respecto a los y las jóvenes del calendario A, el Icfes destacó que un 36 % se encontraba trabajando, y la diferencia del puntaje promedio fue de 21 puntos por debajo con respecto al de quienes no trabajaban.

Según las cifras del Observatorio de Gestión Educativa de la Fundación de Empresarios por la Educación, entre las secretarías de educación con mayor brecha urbano-rural se encuentran las de Quibdó, Maicao, Guainía, Vaupés y Vichada, que presentan diferencias hasta de 40 puntos en el puntaje global, y un incremento con respecto a 2020.

Estos resultados profundizan la inquietud de la comunidad educativa sobre la magnitud de la pérdida en años de aprendizaje durante la pandemia. Para mitigar los efectos de la pandemia sobre los aprendizajes de los estudiantes, se concibió y puso en marcha desde 2020 la estrategia Evaluar para Avanzar, mediante la cual se ponen a disposición de las instituciones educativas una serie de instrumentos de diagnóstico (instrumentos de matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, competencias ciudadanas e inglés, además de cuestionarios auxiliares para habilidades socioemocionales y factores asociados) que permiten la construcción de planes de apoyo académico y pedagógico para los estudiantes.

Adicional a estos instrumentos de evaluación formativa, el país requiere fortalecer y asegurar la aplicación periódica de pruebas estandarizadas externas en la educación básica, aplicadas hasta 2017 y retomadas recientemente, y que complementan la información proveniente de las pruebas de Estado.

Otra parte de la fotografía que tradicionalmente se ha considerado intangible es el estado socioemocional de los bachilleres. En los escenarios de recuperación social, la salud mental y el bienestar emocional sí están en la mesa de prioridades, aunque los esfuerzos por definir y desarrollar proyectos en ese sentido parecerían estar dispersos. Sin embargo, junto a las iniciativas mencionadas hay otras que surgen para mantener el tema de las habilidades socioemocionales (HSE) visible en la agenda.

Desde el año pasado, en el Seminario Internacional de Investigación sobre la Calidad de la Educación, organizado por el Icfes, el tema central fueron las HSE, con la premisa de incorporar en el sistema educativo tanto su definición, como su desarrollo, su medición y su fomento. Seguramente

los avances en el desarrollo de estas habilidades se verán próximamente reflejados en las pruebas oficiales, y se atenderá a ese llamado de urgencia para develar el estado socioemocional de los y las estudiantes, y los retos que esta valoración implicará para los modelos y los contenidos pedagógicos de los sistemas educativos formales.

Este contexto también amerita destacar el espacio continuo de la Mesa Nacional de Competencias Transversales y Socioemocionales que el Departamento Nacional de Planeación ha liderado desde hace varios años, donde concurren principalmente entidades públicas de diferentes sectores y misionales, según el ciclo de vida y el ámbito donde se desarrollan sus políticas públicas, así como algunos actores privados del sector social.

Además de las iniciativas públicas, se destacan las entidades privadas del sector social y educativo, que de manera voluntaria, y con la convicción profunda de que es necesario promover el desarrollo de las HSE en la educación para la trayectoria de vida, participan de la Alianza para la Formación Socioemocional en Colombia (AFSEC), como comunidad de aprendizaje, incidencia y acción colaborativa.

Lo referido hasta el momento da cuenta de ese punto de partida que es la educación media para tomar la decisión de dar el paso que sigue, un momento en el que muchos jóvenes aún ven cómo se confrontan sus expectativas con su realidad. Parece reiterativo, pero además del nivel de competencias básicas y socioemocionales con que se gradúan, características como el género, la etnia, la condición económica, la ubicación geográfica, el estatus migratorio, entre otras, siguen determinando qué tan amplia y compleja será la brecha que se debe cerrar según el paso a emprender.

Caminando con precaución: de la media a la actividad o la inactividad laboral

Debido a las circunstancias que llevan a que algunos jóvenes tengan que apoyar a sus familias en la generación de ingresos, al hecho de que en algunos territorios no hay opciones para continuar la trayectoria formativa o a la necesidad de encontrar los medios para procurarse la subsistencia, es probable que jóvenes que logran concluir la educación media se encuentren nuevamente en el mercado laboral realizando trabajos precarios e informales, buscando oportunidades de empleo o desempeñándose en labores no remuneradas, como los oficios del hogar.

El 61 % de los jóvenes con potencial de Bogotá, a pesar de que termina la etapa escolar, no logra alcanzar un nivel mayor de formación; de ellos, el 41 % está en empleos informales, el 34 % en situación de desempleo y el 25 % restante en inactividad. Estos datos los evidenció el Informe 2021 “Jóvenes con Potencial: Alternativas a la crisis de oportunidades de educación y empleo para los jóvenes en Bogotá”, lanzado GOYN Bogotá, y que es administrada en Colombia por Fundación Corona. El mismo informe llegó a la conclusión de que se repite la tendencia por género, en la que las mujeres reportan principalmente que están por fuera de la fuerza de trabajo y los hombres en trabajos informales. Ese grupo poblacional se calcula en 434 mil jóvenes, con edades entre los 14 y

28 años, y la gran mayoría de ellos (86 %), nunca ha accedido a algún tipo de formación posmedia, y un 14 % accedió en algún momento, pero desertó y no logró finalizar su formación.

Desde la Fundación Corona se hace un constante llamado a reconectar a los jóvenes a la formación posmedia, debido a que con esta oferta se pueden adquirir competencias laborales específicas, así como habilidades socioemocionales, con las que una persona puede desempeñarse en empleos con mayor nivel de cualificación y formalización laboral.

Ahora bien, esta oferta que integra la educación formal superior, la educación para el trabajo y el desarrollo humano, la nueva oferta de formación para el trabajo y el reconocimiento de aprendizajes previos debe ser una respuesta eficiente y pertinente a la diversidad de la demanda, es decir, a las expectativas y capacidades en este caso de los y las jóvenes; los requerimientos de las apuestas productivas de las regiones y los de las empresas existentes y futuras.

En la reciente publicación de *Empresarios por la Educación, Repensar la educación. Retos para transformar la calidad educativa*, la Fundación Corona convocó a transformar la formación posmedia en relación con el acceso, la financiación, el aseguramiento de la calidad y la pertinencia, y a consolidar un sistema que genere los resultados requeridos para el avance hacia una movilidad social sostenible de los ciudadanos y los territorios, así como para el aumento de la productividad y la competitividad de las regiones y las empresas que los demandan.

En este contexto de precaución, para evitar que los y las jóvenes sigan desconectados del aprendizaje a lo largo de la vida, así como de más y mejores oportunidades de empleo o generación de ingresos, en estos años se han iniciado, retomado y fortalecido respuestas institucionales públicas y privadas que tienen como norte ofrecer una garantía para la articulación de la media con la posmedia, atendiendo a la demanda laboral de cada territorio; organizar y ofrecer información transparente sobre educación, formación y ocupaciones; y reconocer y promover los aprendizajes por medio de ofertas diferenciales y flexibles.

Para facilitar la conexión de la media con otras oportunidades de formación y empleo, se destaca el esfuerzo intersectorial que coordinan, desde ya hace varias décadas, el Ministerio de Educación y el SENA, a través de la oferta de programas de formación que se integran al currículo de la media y que le permiten al estudiante obtener un título técnico además del título de bachiller. Con el Programa de Doble Titulación, en los últimos años se buscó diversificar la oferta de estos programas y se promovió una mejor comunicación entre las secretarías de educación y los centros de formación del SENA.

En las regiones, una muestra de este esfuerzo por conectar la media es el programa Universidad en Tu Colegio, de la Fundación Luker, que responde a la necesidad de enriquecer la experiencia de la educación media y concretar la conexión con la formación posmedia, con la intervención de toda la comunidad educativa, con la oferta de programas técnicos en paralelo para los grados décimo y undécimo, en la misma institución educativa. El despliegue se ha dado principalmente en Manizales; sin embargo, desde este año Bogotá, Palmira y Pereira están realizando una réplica del programa en varias instituciones oficiales.

También en Bogotá, gracias a la iniciativa de impacto colectivo GOYN y a su misión de disminuir el número de jóvenes que ni estudian ni trabajan o que están en la informalidad a través de la generación de oportunidades económicas, de formación integral y de participación y liderazgo, en el 2021 se implementaron los pilotos del programa Quiero Ser Digital, para proveer formación, gestión y colocación de empleo, así como retención en el mismo. En el componente de formación se ofrecieron *bootcamps*, que son programas de educación informal cortos pero intensivos, con un modelo que permite desarrollar competencias básicas en un cargo de entrada en el sector digital, y que pese a que no ofrecen una titulación, reconectan a los jóvenes con dinámicas de aprendizaje colectivo, experiencial y basado en problemas concretos.

Otra iniciativa pública que impacta las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida y en la que han trabajado por varios años el Ministerio de Educación y otras entidades de orden nacional, es el Marco Nacional de Cualificaciones (MNC), instrumento del Sistema Nacional de Cualificaciones (SNC) que busca organizar la oferta educativa y formativa y facilitar el reconocimiento de las competencias y aprendizajes obtenidos a lo largo de la vida. Esta herramienta fue adoptada a través del Decreto 1649 de 2021 y brindará a la demanda educativa y laboral, como a quienes ofrecen la formación y los puestos de trabajo, la información concreta, sencilla y práctica para resignificar el saber hacer en un contexto, reconocer el valor de la fuerza de trabajo que tiene esas competencias y movilizar a los ciudadanos hacia el aprendizaje a lo largo de la vida. A partir del trabajo en torno al MNC se definió una metodología para el diseño de cualificaciones que ha permitido la construcción de 15 catálogos de cualificaciones en sectores económicos priorizados. Para fomentar el uso de estos catálogos se han abierto convocatorias dirigidas a instituciones de educación superior interesadas en diseñar ofertas educativas basadas en cualificaciones. Además, el Consejo Privado de Competitividad y la Fundación Corona unieron sus capacidades en el 2021 para diseñar un modelo de institucionalidad y gobernanza para el MNC, que facilite su administración y sostenibilidad.

El MNC será la herramienta que permita la interacción y toma de decisiones transparentes e informadas a lo largo de la trayectoria de la educación hacia el empleo, tanto para los ciudadanos como los demás actores involucrados: gobierno, sector productivo, educativo, formativo y social.

Recomendaciones para el cierre de brechas hacia el empleo inclusivo

La Fundación Corona y sus aliados, que implementan el Modelo de Empleo Inclusivo, recomiendan promover el empleo inclusivo, lo que implica articular los propósitos institucionales y las estrategias de impacto colectivo, sistémico y diferencial, así como remediales, de mitigación o prevención, para que los egresados del sistema educativo transiten de manera fluida, con calidad y pertinencia hacia empleos futuros que aporten a la equidad y la movilidad social positiva de las personas, las comunidades y los territorios.

En cuanto al acceso a la educación media son importantes las medidas tomadas para el retorno a la presencialidad en 2021 y 2022 con el fin de favorecer la salud mental, el aprendizaje y el desa-

rrollo de las habilidades blandas; además, con el propósito de reducir las desigualdades entre los estudiantes, en especial por la cobertura del acceso a internet y a los computadores, pues existe una brecha digital que es más profunda en la Colombia rural, que sigue distanciando sus logros educativos y que es urgente cerrar.

Es importante que este retorno se oriente al desarrollo de aprendizajes fundamentales, entre los cuales se encuentran las habilidades socioemocionales de los estudiantes, los docentes y los directivos, en todos los niveles del sistema educativo. Implementar estrategias integrales y diferenciales de permanencia en la educación media, que incluyan modelos pedagógicos pertinentes de acuerdo al territorio, a las condiciones sociales y al proyecto de vida de los estudiantes, así como un sistema de seguimiento a los estudiantes que hayan abandonado o se encuentren en riesgo de desertar.

Además, hay que multiplicar en las instituciones educativas la articulación de la educación media con la posmedia, así como las herramientas del SNC. Esto implica mejorar y consolidar los registros estadísticos de la oferta de educación y formación posmedia, para que sean interoperables tanto con los sistemas de información de la educación básica y media, como con los de oferta y demanda laboral, que den cuenta de toda la trayectoria de la educación para el empleo. También es necesario profundizar el fortalecimiento curricular de la educación media y de la media técnica agropecuaria, además del trabajo intersectorial para llevar innovaciones a este nivel, como los derivados de la implementación de los ecosistemas.

Se invita entonces a mantener el diálogo abierto y la brújula hacia el norte en materia de inclusión y cierre de brechas, para movilizar las acciones que deberán realizar en los próximos años el nuevo Gobierno nacional, los Gobiernos locales y las organizaciones sociales, que siguen en continua transformación en este momento de reactivación y recuperación social inclusiva.

Bibliografía

Empresarios por la Educación (S. F.). *La Educación que Nos Une*. Recuperado de <https://cutt.ly/HDki6RT>.

Empresarios por la Educación (S. F.). *Observatorio a la Gestión Educativa ExE*. Recuperado de <https://cutt.ly/kDkuB6b>.

Fundación Andi, ACIDI-VOCA y Fundación Corona (2021). Informe Nacional de Empleo Inclusivo. *Includere. Hub de recursos para el ecosistema de empleo inclusivo*. Recuperado de <https://includere.co/>.

Global Opportunity Networking. (2021). Jóvenes Con Potencial: Alternativas para la crisis de oportunidades de educación y empleo para los jóvenes en Bogotá. Recuperado de <https://includere.co/>



Estudiantes de primaria compartiendo, IE Colegio Rogelio Salmona. Bogotá (Cundinamarca)
Autor: Andrés Valenzuela

Voces

Omar Lengerke Pérez

Rector de las Unidades Tecnológicas de Santander

1. En Colombia se han implementado acciones de fomento de la formación técnica profesional y tecnológica. ¿Cuáles han sido los principales avances y los desafíos al promocionar esta formación?

La formación técnica profesional y tecnológica en Colombia se ha transformado, en los últimos años, a partir de la ruptura de paradigmas que tiene como génesis las tipologías de instituciones de educación superior existentes en el país. La actividad creadora del hombre, su inteligencia y su trabajo han provocado cambios profundos, tanto en el dominio de la ciencia y de la técnica como en la vida social y cultural. La técnica es, indudablemente, una aliada del hombre. La tecnología comprende un enfoque mucho más amplio que el de las técnicas, no solo las tiene en cuenta como tales, sino que las relaciona con la ciencia y con la estructura económica y sociocultural, a fin de solucionar problemas concretos. Mientras la técnica hace, la tecnología hace y reflexiona, crea saberes tecnológicos. La tecnología integra el saber hacer con el hacer para saber.

Es trascendental señalar que frente al vertiginoso cambio que plantean los grandes grupos económicos, políticos, ambientales, científicos y culturales del mundo, nuestra nación debe

visionar, preparar, desafiar y emprender gestiones, iniciativas y decisiones que proporcionen respuestas. Desde esta misma perspectiva, se hace inaplazable asumir desafíos de transformación, fortalecimiento y fomento de la formación en todos sus niveles, desde el conocimiento en sus diversas formas, áreas y disciplinas, hasta la renovación y la restauración de la economía, en armonía y coherencia con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS).

El orbe progresa en un medio ambiente de tendencia tecnológica a gran escala, de alta velocidad, intensidad y capacidad de transformación social, cultural y económica (Comisión Económica para América Latina y el Caribe –CEPAL–, 2020). La cuarta revolución industrial modela, reestructura cadenas productivas y suministra diferentes modelos de servicios y productos, que mejoran la producción y la economía. Incluye las progresivas demandas de energía, la defensa de los recursos naturales y, en congruencia con el tema en observación, mayores y mejores esfuerzos en el fomento de la formación técnica profesional y tecnológica, y los demás niveles de educación que integran el sistema de educación.

Un aspecto fundamental es el reconocimiento de los avances de los últimos años en relación con la formación técnica profesional, con mayor

énfasis en la formación tecnológica y sus ciclos pedagógicos,¹² y en consonancia con el respectivo nivel de exploración, visto como un reto, se encuentra la convergencia de ciencias y tecnologías en dominios antes aislados, por ejemplo la biología y las disciplinas cognitivas, la nanotecnología y la salud, hasta la inserción de nuevos oficios o trabajos.

2. ¿Cuáles son los principales atributos que debe tener la formación técnica profesional y tecnológica para contribuir al cierre de brechas de calidad e inequidad?

En las Unidades Tecnológicas de Santander (UTS) es preciso seguir desarrollando capacidades humanas, generar masa crítica o capital intelectual propio; visto esto como una oportunidad para responder a las múltiples demandas del nuevo entorno, que admite la llamada sociedad del conocimiento, para fructificar y cultivar en el

mediano plazo los disímiles adelantos y gestionar la inevitable incertidumbre que genera dicha convergencia.

A partir de programas como Generación E, la política de gratuidad y el fortalecimiento financiero de las instituciones técnicas profesionales, tecnológicas y universitarias, como responsabilidad primordial que asumió el actual Ministerio de Educación Nacional, se deben relacionar los desafíos y las dificultades que infieren la presencia de la incertidumbre y de la complejidad³ para la pedagogía contemporánea, como condiciones en que debe desenvolverse la actividad científica y tecnológica en los ámbitos socioculturales modernos.

Las circunstancias del medio exigen prácticas pedagógicas de carácter emergente, e incluso irreverente, que tengan como ejes centrales el dinamismo, la investigación, la reflexión, la dialogicidad, que religados con los principios de la metacognición formen personas capaces de autodirigir sus propios procesos de aprendizaje y capaces de vivir y desenvolverse en una sociedad permeada por la complejidad.

La formación técnica profesional, tecnológica y los programas articulados por ciclos

1 Los ciclos propedéuticos se caracterizan porque permiten al estudiante decidir sobre sus tiempos de aprendizaje; también porque llevan a la movilidad entre niveles de formación, instituciones, programas y el sector productivo, y la inserción en este último también es en ascenso (Pulido, 2005, recuperado de <https://cutt.ly/dFn7S5h>).

2 “La tecnología moderna difiere cualitativamente de la tradición técnica basada en la experiencia, en la reflexión sobre la práctica y en el conocimiento derivado del ensayo y error. La tecnología moderna no es la versión actual de la tradición técnica. La diferencia fundamental es la estrecha relación actual entre el conocimiento científico y el tecnológico” (Palacio, Domínguez & Cardona, 2007, p. 60).

3 Según Edgar Morin, “conocer y pensar no es llegar a una verdad absolutamente cierta, sino que es dialogar con la incertidumbre”.

propedéuticos deben cumplir con atributos para cerrar las brechas de calidad e inequidad, con un diseño curricular que responda a las necesidades de sus grupos de interés. Las intenciones formativas se deben diferenciar claramente en los niveles de formación. La implementación de los planes de estudio debe guardar correspondencia con los propósitos de formación definidos y se debe propiciar la educación auténtica, a través de prácticas empresariales que faciliten el aprendizaje significativo. Los planes de estudio deben permitir la implementación de rutas formativas flexibles que faciliten la permanencia de los estudiantes, y los programas de formación técnica y tecnológica deben promover la cualificación de los saberes empíricos construidos por los trabajadores.

3. El Marco Nacional de Cualificaciones constituye una herramienta útil para avanzar en este objetivo de cierre de brechas, ¿cuál es la visión sobre esta herramienta y cuáles desafíos identifica para consolidarla? Acumula una importancia relevante para la formación técnica profesional y tecnológica, la adopción y la implementación del Marco Nacional de Cualificaciones, basado en resultados de

aprendizaje, a través del Decreto 1649 de 2021, porque representa una oportunidad para que los colombianos se formen a lo largo de su vida y una plataforma que promueve el diálogo entre el sistema educativo y los sectores productivos del país. De igual forma, en las UTS permite el diseño de rutas formativas que respondan a las necesidades del capital humano que requieren las empresas, facilita la movilidad de estudiantes entre niveles, el acercamiento de los profesores a la realidad del sector para el cual están formando a los futuros profesionales y el reconocimiento de las cualificaciones que fomentan nuevas vías de aprendizaje.

Ante este logro de la educación superior colombiana, es importante que el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Trabajo asuman el desafío de promover el diálogo entre las instituciones de educación superior (IES) y las empresas, a través de acciones positivas que incentiven a los empresarios a buscar a los profesores y a los estudiantes para plantear y solucionar sus problemas, de forma que se promueva una educación auténtica y el desarrollo productivo.

Así, se advierten grandes retos en los ámbitos tecnológicos y pedagógicos que hacen

referencia a las competencias digitales de los profesores, el personal administrativo y los estudiantes; también a la educación inclusiva, en la cual desde el proyecto educativo institucional (PEI) y su modelo pedagógico se revelan positivamente y se brindan posibilidades a las personas y las diferencias individuales.

Se hace necesario reflexionar e innovar en la práctica pedagógica en el aula de clase con contenidos dinámicos, atractivos e interactivos que respondan a las nuevas formas de comunicación de los jóvenes. Se debe reflexionar sobre la infraestructura en la escuela y la conectividad, sobre la necesidad de proveer a las IES, y en consecuencia a los profesores y los estudiantes en formación, facilidades e infraestructuras en el ámbito de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), para que puedan desarrollar su actividad con el uso y la aplicación de herramientas.

Los nuevos sistemas de enseñanza configurados alrededor de las telecomunicaciones y las tecnologías interactivas demandan una redefinición o una resignificación de los modelos tradicionales, para trasladarse a un tipo de procesos de enseñanza aprendizaje más flexibles. Se hace imprescindible la flexibilización de las IES

para adecuarse a las dinámicas y las necesidades de la sociedad actual, que hace tránsito por la exploración y la explotación de las tecnologías de la información y las comunicaciones en los procesos de formación.



Estudiantes en taller de laboratorio, IED la Floresta Sur. Bogotá (Cundinamarca)
Autor: Sebastián Cárdenas

A woman with brown hair tied back, wearing a white lab coat, is shown in profile, smiling and looking down at her work. She is in a laboratory setting with a blue brick wall in the background. The text 'Capítulo 6. Investigación e innovación educativa' is overlaid on the right side of the image.

Capítulo 6. Investigación e innovación educativa

Testimonios

¿Qué ha sido lo más significativo de tu experiencia como docente durante los últimos cuatro años?

Poder convertir el aula de clase en un sitio de investigación. Hemos buscado que los estudiantes se motiven a investigar en ingeniería, a participar en eventos científicos y a publicar sus trabajos, desarrollar nuevas cosas que pueden llegar a patentes y registros de software.

Además, conocer muchas herramientas TIC, que fueron necesarias durante la pandemia. Eso me ayudó a tener otras perspectivas sobre las clases presenciales. Y buscar nuevas rutas pedagógicas que me ayudaran a entender mejor mi rol como docente, para trabajar más integralmente.

Andrés Mauricio González Vargas, docente de la Facultad de Ingeniería, Universidad Autónoma de Occidente, Cali (Valle del Cauca).

¿Qué debería reinventarse en la educación?

Debemos pensar más en la formación de seres humanos solidarios, con capacidad de pensar en el otro y de adaptación. Igual, debemos seguir formando a personas críticas y competentes, y eso lo puede ofrecer un servicio educativo de calidad. Debemos dejar de ser tan rígidos. A veces educamos a los niños para un mundo rígido y no les damos la oportunidad de opinar ni de criticar. Debemos reinventar los sistemas de evaluación para lograr un servicio educativo de calidad.

Adela Mogollón Candia, rectora de la Institución Educativa CASD, Armenia (Quindío).

¿Qué te gustaría que fuera diferente en tu colegio?

A pesar de que existen maestros que le apuntan a la transformación de la educación, hay otros que frenan ese tipo de procesos por estar estancados en una educación estática, una educación que no se mueve con el pasar del tiempo y con los mismos métodos de hace siglos; cambiaría la expansión de conocimiento de los maestros como primera instancia, para expandir el conocimiento de los estudiantes; necesitamos apuntarle a una transformación benéfica para todos los integrantes de la comunidad educativa, espacios que permitan la construcción de un pensamiento crítico, en el que podamos cuestionar y poner sobre la mesa esas incógnitas sin resolver que muchos tenemos en la mente; a través de eso se pueden realizar trabajos enriquecedores para la institución.

Salomé Londoño, estudiante de la Institución Educativa Comercial de Envigado, Envigado (Antioquia).

Creando el futuro de la educación: la experiencia del Tecnológico de Monterrey

José Escamilla

Director de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey.

Michael Fung

Director Ejecutivo Instituto para el Futuro de la Educación del Tecnológico de Monterrey.

La pandemia del covid-19 marcó un antes y un después en la historia mundial. Todos los ámbitos de la vida de las personas se vieron afectados con la rápida propagación del coronavirus SARS-CoV-2, lo que obligó a los Gobiernos a tomar medidas de contingencia y a implementar protocolos para hacer frente a una crisis sanitaria que, en principio, se pensaba sería temporal, por lo que estas medidas permitirían que en un par de meses el curso del mundo volviera a la normalidad. Nadie habría podido predecir que dos años después estaríamos todavía enfrentando nuevas variantes del virus y los retos que conlleva su aparición.

Como humanidad estamos viviendo un proceso de aprendizaje similar al que se experimentó hace más de cien años, durante la pandemia de la gripe de 1918, una de las pandemias más devastadoras de la historia. A diferencia de lo que aconteció en 1918, actualmente los avances tecnológicos han posibilitado la creación, en corto tiempo, de vacunas contra el covid-19, el diseño de aplicaciones de rastreo para localizar focos de contagio, la innovación en materiales de protección, como las mascarillas FFP2, y el desarrollo de equipos de ventilación de bajo costo, respiradores de emergencia e incluso medicamentos preventivos para la enfermedad. Sin embargo, a pesar de todos estos avances, está claro que no estábamos preparados para los retos que ha traído consigo el coronavirus.

Más allá de la crisis sanitaria, la vida de las personas dio un giro de ciento ochenta grados en marzo del 2020, cuando prácticamente toda la población mundial tuvo que hacer una pausa en sus actividades para sumarse a las cuarentenas de contingencia, establecidas por los Gobiernos con el fin de frenar el avance del virus. Durante algunas semanas, las calles de grandes ciudades, como Nueva York, Bogotá, Ciudad de México, Singapur y Tokio, se vieron completamente vacías. Escuelas, oficinas, aeropuertos y negocios no esenciales cerraron sus puertas y el ritmo de vida acelerado al que estábamos acostumbrados se vio ralentizado de un día para otro.

Esta disrupción en nuestro día a día ha transformado la forma en que trabajamos, aprendemos y nos relacionamos. El traslado de las aulas y las oficinas a los hogares implicó un desafío sin precedentes que tuvo que llevarse a cabo en un par de días y que dejó entrever las carencias de la infraestructura, que persisten en muchos países y hacen aún más evidente la brecha digital, de acceso y de género que afecta a millones de personas en todo el mundo. De acuerdo con datos de la Unesco (S. F.), más de 1,6 mil millones de niñas, niños y jóvenes no pudieron asistir a la escuela durante meses, y algunos de ellos siguen todavía sin poder regresar a las aulas.

La continuidad académica ha sido un caso particularmente retador, ya que si bien es cierto que la educación a distancia cuenta con más de cien años de historia (García, 1999), las escuelas, las universidades y las instituciones educativas no estaban preparadas para la implementación de la educación remota de emergencia. Hasta el 2020 la enseñanza presencial era la norma, por lo que la mudanza a la escuela Zoom implicó muchas horas de trabajo por parte de los docentes, los administrativos y los directivos académicos. Mientras que, del otro lado, madres, padres y cuidadores conocieron de primera mano los retos de la enseñanza, y reconocieron la gran labor que llevan a cabo las maestras y los maestros diariamente.

Los modelos educativos tradicionales, antes considerados exitosos, han dejado de ser efectivos frente a las innovaciones tecnológicas y pedagógicas (XXI World Economic Forum, 2019), y las transformaciones sociales y económicas desencadenadas a raíz de la pandemia. Estos nuevos retos educativos y las repercusiones en todas las áreas de la vida moderna que apenas empezamos a vislumbrar han puesto bajo la lupa la efectividad de la educación tal como la conocemos.

A estos desafíos se suman aquellas problemáticas que ya afectaban a las personas más vulnerables. Los países más afectados por la pandemia fueron aquellos en vías de desarrollo, donde el porcentaje de alfabetización sigue siendo bajo, el acceso a internet es un lujo e incluso servicios básicos como el agua, el gas y la electricidad no están garantizados. Según datos publicados por la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT), cerca de 2.900 millones de personas (37 % de la población mundial) (Mena, 2021) nunca han usado internet, mientras que la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021) estima que 660 millones de personas, la mayoría de ellas establecidas en África, al sur del Sahara, seguirán sin tener acceso a la electricidad en el 2030. Además, hoy en día cerca de 773 millones de personas, dos tercios de ellas mujeres, aún no cuentan con las competencias básicas en lectoescritura (Unesco, 2021).

Estas problemáticas, más los nuevos retos que han llegado con la pandemia, hacen que hoy más que nunca sea inminente la necesidad de repensar y transformar los modelos de aprendizaje, la forma de acceder al conocimiento y los esquemas de gestión y administración de las instituciones. Sin embargo, las problemáticas que enfrentan hoy los sistemas educativos no se podrán resolver sin el involucramiento y el compromiso conjunto de los Gobiernos, las instituciones, las empresas y la sociedad. Esta sinergia se hace aún más imprescindible en el caso de los países y las regiones en desarrollo, cuyas necesidades particulares no se pueden resolver siguiendo fórmulas universales, ya que se requieren propuestas y soluciones diseñadas específicamente para su contexto. Ese es el caso de América Latina, una región con una extensión, una diversidad y una complejidad en relación con sus políticas económicas que implican una mirada latinoamericana que tome en cuenta su pluralidad a la hora de proponer soluciones.

En el caso de América Latina, la prevalente desigualdad económica y las brechas que permean la región se han acentuado a raíz de la pandemia. La brecha digital en Latinoamérica es incuestionable y preocupante. De acuerdo con datos de la Comisión Económica para América Latina y

el Caribe (CEPAL, 2020), en el 2019 solo el 66,7 % de los habitantes de la región tenía conexión a internet. “El tercio restante goza de un acceso limitado o no tiene acceso a las tecnologías digitales debido a su condición económica y social, en particular según su edad y localización”. Dentro de la propia región existen disimilitudes.

En países como Brasil y Chile, más del 60 % de los hogares del primer quintil tiene conexión a internet, mientras que en Bolivia, Paraguay y el Perú, solo el 3 % la tiene. Este bajo porcentaje limita o impide el acceso al teletrabajo, a la educación sobre covid-19 en línea y a los servicios de salud electrónica, así como a otros bienes y servicios ofrecidos por las plataformas e instituciones públicas, lo que amplía las brechas preexistentes. (CEPAL, 2020, p. 2)

Y esta discrepancia de conectividad es todavía más significativa entre las zonas urbanas y rurales.

El 67 % de los hogares urbanos está conectado a internet, en tanto que en las zonas rurales solo lo está el 23 % de ellos. En algunos países como Bolivia, El Salvador, Paraguay y el Perú, más del 90 % de los hogares rurales no cuentan con conexión a internet. (CEPAL, 2020, p. 3)

Además, la crisis sanitaria ha puesto en evidencia la insuficiencia de las oportunidades de capacitación para los docentes. El estudio *Covid-19: Tecnologías digitales y educación superior: ¿Qué opinan los docentes?* (Arias y Escamilla *et al.*, 2020) realizado en febrero y marzo del 2020 por el Instituto para el Futuro de la Educación (IFE) del Tecnológico de Monterrey y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), consultó a más de ochocientos docentes de nivel superior acerca de la penetración de las tecnologías digitales en las universidades. Se encontró que tres de cada cuatro docentes de la región no se sienten preparados para incorporar nuevas tecnologías digitales en el aula. En ese sentido, la carencia de recursos tecnológicos y financieros, así como la falta de planeación estratégica y de capacitación son considerados los principales retos educativos de la región.

El 90 % de los docentes considera útiles las tecnologías digitales para mejorar los procesos de aprendizaje. Sin embargo, existen importantes retos para su adopción. En Argentina y Perú, el 40 % y 30 % de los docentes, respectivamente, considera que la falta de acceso a internet es el principal obstáculo. El 27 % de los docentes en Colombia y 22 % en México consideran la falta de financiamiento y el acceso a nuevas tecnologías como los principales retos. (CEPAL, 2020, p. 4)

Ante estas cifras resulta esencial incrementar los espacios de colaboración, fortalecer el diagnóstico de las habilidades digitales y fomentar la capacitación docente continua. Pero los desafíos que hoy enfrentan las instituciones educativas latinoamericanas son numerosos y diversos: las universidades luchan por seguir el ritmo de los avances tecnológicos, y los cambios constantes en la demanda de nuevas competencias en el mercado laboral han puesto en duda el valor que la educación superior ofrece a la sociedad en términos de la empleabilidad de sus egresados. Por otro

lado, el perfil de las nuevas generaciones, comprometidas con la lucha por el cambio climático y las problemáticas sociales, hace necesaria la creación de modelos educativos que impulsen no solo el desarrollo de competencias innovadoras, sino también la formación de ciudadanos globales que fungirán como agentes de transformación social comprometidos con el planeta y con su entorno.

Otro aspecto que se vio afectado por el covid-19 fue la colaboración entre instituciones de educación superior y la internacionalización del estudiantado. Las restricciones sanitarias han minimizado la movilidad, y tras el primer año de la pandemia, las universidades latinoamericanas han estado retomando la presencialidad gradualmente en los campus universitarios, siguiendo los lineamientos de los Gobiernos correspondientes. Esta situación ha estancado la internacionalización de los estudiantes universitarios latinoamericanos, situación que ya se revelaba como potencial área de oportunidad para la región desde antes de la llegada de la pandemia. Las restricciones de movilidad también han afectado la colaboración entre universidades, la creación de alianzas estratégicas y el desplazamiento de estudiantes, investigadores y académicos para realizar conferencias y estancias de investigación.

Latinoamérica tiene ante sí grandes desafíos; sin embargo, la pandemia ha abierto el camino para acelerar la implementación de transformaciones que hasta el momento habían permanecido como buenas intenciones. Ese giro de ciento ochenta grados que vivió la humanidad en el 2020 se ha manifestado en una apertura a nuevas estructuras y en la ruptura de paradigmas que no son válidos para los tiempos que estamos viviendo en la actualidad, en los que el respeto y el cuidado del medioambiente, la empatía, la compasión y la justicia social se han convertido en prioridades para la sociedad.

En definitiva, estamos viviendo tiempos de cambio. La pandemia evidenció una serie de problemáticas sociales, económicas, políticas y estructurales apremiantes que ya venían presentándose desde hace más de una década. Sin embargo, la llegada del covid-19, con todos los desafíos que ha traído, también ha presentado una ventana de oportunidades para acelerar el avance de lo que hemos identificado como las grandes *cinco fuerzas de cambio*.

Cinco fuerzas de cambio

La segunda década del siglo XXI ha estado moldeada por fuerzas de cambio muy poderosas que tocan casi todos los aspectos de la vida diaria. La educación no es la excepción. Hemos identificado cinco fuerzas de cambio que están impulsando la transformación de la educación superior y el aprendizaje a lo largo de la vida en el ámbito mundial. La primera fuerza de cambio es la *tecnología*, que justamente es para la que menos están preparadas las instituciones de educación superior, pues han sido de las últimas que han comenzado a digitalizarse. La pandemia ha acelerado esa digitalización y veremos un cambio muy pronunciado en las siguientes décadas: desde los procesos administrativos hasta el aprendizaje y la enseñanza serán moldeados profundamente por el cambio tecnológico. Ligada a la digitalización, la cuarta revolución industrial, impulsada por avances en

la automatización y la inteligencia artificial, presenta un cambio de paradigma que imaginamos transformará las sociedades por completo. Las instituciones de educación superior deben comenzar a prepararse para un proceso de transformación muy complejo que las llevará a replantear su oferta educativa, que tendrá que ajustarse para formar alumnos versados en competencias que les permitan desempeñarse en un futuro en el que los humanos y la inteligencia artificial van a interactuar de manera diaria y de modos que apenas podemos imaginar.

La segunda fuerza son los *eventos catastróficos*. Aunque son imposibles de predecir, existe evidencia científica de que algunos eventos serán más factibles y frecuentes que otros. En las siguientes décadas la forma en la que vivimos y convivimos cambiará de manera radical. En particular, el cambio climático, la contaminación rampante, nuevas pandemias y otros fenómenos naturales tendrán un impacto en las instituciones educativas, que tendrán que replantearse temas tan amplios como su uso actual de los espacios físicos, y apostar por una mayor hibridez o incluso por largos periodos de participación a distancia. Consideramos que la pandemia del covid-19, que todavía continúa, fue solo una prueba de las futuras que seguro vendrán.

La tercera fuerza es la *volatilidad geopolítica*, que también prevalecerá durante este siglo. Para la muestra, mientras se escriben estas líneas Rusia invade Ucrania, en un acto de guerra de magnitud y consecuencias no vistas desde la Segunda Guerra Mundial, que ha cimbrado al mundo y cuyo costo en vidas humanas ha impactado las cadenas de abasto y las actividades industriales y financieras.

La cuarta fuerza son los *cambios demográficos*, entre los que podemos incluir la tasas de natalidad decrecientes, el envejecimiento generacional, una mayor demanda de recursos para la salud y las jubilaciones, y la presión sobre las finanzas gubernamentales. Es cierto que cada día vivimos más y mejor; ¿cómo educamos a las generaciones que están naciendo para experimentar una vida de cien años?; ¿cómo nos preparamos para vivir vidas más plenas?; ¿cómo financiamos el *upskilling* y el *retraining* constantes, que serán necesarios en el futuro?

Por último, se considera como quinta fuerza la *inequidad*, que incluye aspectos económicos y tecnológicos, de género, étnicos y de acceso; desigualdades que se han ido incrementando en las últimas décadas y que, por su complejidad, seguirán presentes en el corto y el mediano plazo.

A pesar de que el panorama mundial actual no es alentador, creemos que vale la pena reflexionar e intentar comprender *de dónde venimos*, antes de pasar al *hacia dónde vamos*. Como escribe la filósofa catalana Marina Garcés, “la oscuridad del futuro es la sombra que proyectan unos presentes que no sabemos leer” (Garcés, 2020, p. 153). Es por eso que para poder dar respuesta a estas cinco fuerzas de cambio y participar en la construcción del futuro que queremos, necesitamos primero mirar con atención el presente, de manera que el futuro no se convierta en amenaza, sino en alternativas. En el libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Unesco, 1999), el filósofo y sociólogo francés Edgar Morin expone precisamente esto, no podemos avanzar hacia el futuro sin antes atender aquellos *problemas fundamentales* que hemos ignorado o que no han podido ser resueltos hasta el momento. Esos problemas fundamentales que nosotros hemos identificado como las grandes cinco

fuerzas de cambio se presentan hoy como saberes necesarios que nos llevarán a imaginar mejores futuros, pues somos conscientes de que “los saberes del futuro serán aquellos que se hagan cargo de las situaciones del presente” (Garcés, 2020, p. 158). En ese sentido, las universidades, como grandes casas de la generación y la transferencia del conocimiento y como motores de cambio, tendrán un rol fundamental en el diseño de propuestas que impacten directamente en estas fuerzas de cambio.

¿Cómo pueden responder las universidades a estas fuerzas de cambio?

La pandemia del covid-19 dejó claro que, para lograr estos grandes cambios, será necesaria la creación de sinergias entre las instituciones de educación superior y los sectores público y privado, así como el involucramiento de la sociedad en general. Las universidades pueden servir de “puente” entre estos distintos elementos; pero, además, necesitan cambiar aspectos clave de su operación. Uno que consideramos de enorme importancia es el de poner al estudiante en el centro y dejar atrás la idea del docente como el “sabio del escenario”, y de esta manera aumentar la interacción e involucrar a los estudiantes en su educación. Por otro lado, las instituciones educativas deben ofrecer flexibilidad en cuanto al qué, el cómo y el cuándo estudiar, pues ya es una demanda de los alumnos tradicionales y no tradicionales, y que un contexto de aprendizaje a lo largo de la vida no puede desestimarse. Las universidades deben buscar reinventarse para volverse más resilientes y mejor adaptadas a las necesidades de sus alumnos y de la sociedad, y deben plantear la idea de un currículum con el que nos volvemos socios formadores de nuestros estudiantes para el resto de sus vidas.

También deben ofrecer modelos alternativos de formación (credenciales alternativas y microcredenciales), más cortos, efectivos y de menor costo. Las universidades forman ciudadanos, forman para la vida y el trabajo. Sin embargo, muchas veces descuidan esta segunda parte, la formación para el trabajo, por lo que se requiere una mayor conexión de las universidades con el mundo laboral.

Se pronostica que en la próxima década 35 millones de estudiantes nuevos ingresarán al sistema de educación superior en América Latina y 350 millones lo harán en el ámbito mundial. Tenemos que buscar maneras más ágiles, esbeltas y flexibles de lograr este objetivo con calidad. Para eso debemos pensar en modelos que reduzcan los costos, por ejemplo en algunos que no requieran más universidades con enormes instalaciones físicas.

Si la inteligencia artificial va a superar en algunas aplicaciones a la inteligencia humana, las instituciones educativas deben de comenzar a preparar a los alumnos para un futuro en el que la interacción con la tecnología sea mucho mayor que la que existe actualmente. Para eso es necesario que ellos desarrollen las competencias del siglo XXI: pensamiento crítico, trabajo en equipo, alfabetización digital, resolución de problemas, etc. Todas estas habilidades son inherentes al ser humano y difícilmente podrán ser remplazadas por un algoritmo. Además, son muy apreciadas en el mundo laboral y muy importantes para el desarrollo personal.

Por último, las universidades deben de incrementar la comunicación y la interacción con sus estudiantes y el resto de la comunidad, escuchando sus necesidades y adaptándose de manera acor-

de a ellas, no solo en cuestiones académicas, sino en cuestiones relacionadas con su vida personal, como la salud mental. Este último punto, que cobró una enorme relevancia durante la pandemia, debe seguir en las prioridades de las áreas administrativas, e incluir a la planta laboral, que también se ha visto y seguirá viéndose afectada por este tipo de problemas.

Cada universidad responderá de una manera distinta a estas cinco fuerzas de cambio, de acuerdo a su contexto. Esta respuesta dependerá de su misión, del estudiante al que le sirva, del perfil de egresado que quiera formar, de las necesidades y las oportunidades de la región en la que se encuentra y de los recursos de los que dispone.

Para dar respuesta a estas cinco fuerzas de cambio y en sintonía con su visión hacia el 2030, el Tecnológico de Monterrey creó el Modelo Tec21 como propuesta para la evolución de la educación ante los cambios más disruptivos en la actividad humana. Son los primeros peldaños para llegar a ser lo que aspiramos en un futuro no muy lejano.

Tec21: un modelo educativo para afrontar los retos del futuro

El Tecnológico de Monterrey es una universidad mexicana, privada y sin fines de lucro, fundada en 1943. Su propósito es transformar a México y al mundo a través de la educación. El Tec de Monterrey posee una extensa historia y una amplia experiencia en el uso de la tecnología y en la reforma de programas educativos que infunden en sus estudiantes el espíritu de emprendimiento, sentido humano e internacionalización. Además, la institución se rige por una cultura de autorreinvención e innovación, que porta con orgullo de pionera.

Como parte de esta cultura de innovación y reinversión, el Tec de Monterrey creó en el 2013 el Modelo Educativo Tec21,¹ una nueva propuesta pedagógica, única en el mundo, cuyo objetivo es brindar a los estudiantes una formación integral que les permita convertirse en líderes capaces de enfrentar los retos y las oportunidades del siglo XXI. Así, los programas educativos se complementan con la internacionalización, el emprendimiento, la innovación, el liderazgo, la responsabilidad social, y con actividades deportivas y culturales.

Son cuatro los componentes clave del Modelo Tec21. El primero es el *aprendizaje basado en retos*, a través del cual los estudiantes participan de manera activa en problemas reales, relevantes y vinculados con su entorno. Los estudiantes se inscriben en retos que son problemas reales de un socio formador (una empresa, una entidad gubernamental o una organización de la sociedad civil). Los retos han sido diseñados en conjunto por un socio formador y al menos dos profesores de distintas disciplinas, ya que el mundo real es interdisciplinario, y tienen el objetivo de desarrollar las competencias disciplinares y no disciplinares que están contempladas en el currículum. Además, los retos tienen asociados módulos de aprendizaje y cursos que proporcionan a los estudiantes justo a tiempo el conocimiento que requieren para resolver el reto en cuestión. Al final del reto los estudiantes son

¹ Para más información sobre el Modelo Tec21 visita: <https://tec.mx/es/modelo-tec21>.

evaluados por los conocimientos adquiridos en los módulos de aprendizaje y a través del portafolio de evidencias de las competencias desarrolladas en el reto.

El segundo es la *personalización*, que brinda al estudiante flexibilidad (gracias a un enfoque basado en competencias) en cuanto al qué, el cómo, el cuándo y el dónde de su proceso de formación profesional. Al ingresar al Tec el alumno cuenta con nueve entradas disciplinares, como la ingeniería, los negocios, la salud, etc., y con un periodo de un año y medio para conocer, a través de los retos, las distintas áreas de especialización por las que puede optar en esa disciplina. Por ejemplo, si un estudiante escoge el área disciplinar de ingeniería, tiene un año y medio para probar distintas áreas de ingeniería y luego decidir si quiere ser ingeniero industrial, ingeniero químico o ingeniero en informática.

El tercer pilar consiste en que los estudiantes experimenten una *vida universitaria memorable*, gracias que este modelo innovador integra al currículo actividades deportivas, culturales y de liderazgo estudiantil bajo el ecosistema LIFE (Liderazgo y Formación Estudiantil), así como también la internacionalización, a través de la cual los estudiantes realizan parte de su trayectoria educativa en el extranjero. Y el cuarto pilar, sin el que todo esto no podría lograrse, son los *profesores inspiradores*, quienes bajo el Modelo Tec21 desempeñan una variedad de roles que responden al momento y a las necesidades de sus alumnos, de tal manera que pueden fungir como catedráticos, asesores, evaluadores o diseñadores de retos.

Figura 7.1 Pilares del Modelo Tec21



Aprendizaje
basado
en retos



Flexibilidad en cuanto
al cómo, el cuándo y
el dónde se aprende



Una vivencia
universitaria
memorable



Profesores
inspiradores

Fuente: Elaboración propia.

Es así como el Tec de Monterrey, a través de su Modelo Tec21, busca formar a los estudiantes con competencias sólidas e integrales que les permitan afrontar, de forma creativa y estratégica, los retos del presente y del futuro. Además, consciente de la rapidez con la que cambia el mundo, el Tec ha definido su Visión 2030, la cual propone una nueva etapa de transformación que retomará la esencia de la institución planteada por nuestros fundadores, para enfocarse en un futuro más humano, innovador y centrado en el bienestar de la comunidad. Como parte de su Plan Estratégico rumbo

al 2030, el Tec de Monterrey ha apostado por el aprendizaje a lo largo de la vida como centro de su nueva Visión al 2030, con la cual busca crear programas educativos que preparen a los estudiantes no solo para el trabajo, sino también para la vida, y de manera continua.

Aprendizaje a lo largo de la vida: construyendo ecosistemas de aprendizaje holísticos y colaborativos

El concepto de *aprendizaje a lo largo de la vida* no es nuevo. La educación a lo largo de la vida ha estado vigente desde la década de los sesenta y desde entonces ha ido evolucionando, adaptándose a las necesidades creadas por las condiciones económicas, políticas y sociales mundiales. El concepto que hoy entendemos como aprendizaje a lo largo de la vida, basado en la economía del conocimiento, surgió en un contexto político de cambios acelerados, crecimiento económico y una profunda transformación social. A principios del nuevo milenio, la Comisión Europea, en su reporte *Making a European area of lifelong learning a reality* (2001), definía el aprendizaje a lo largo de la vida como “todas las actividades de aprendizaje realizadas a lo largo de la vida, con el objetivo de mejorar el conocimiento, las habilidades y las competencias dentro de una perspectiva personal, cívica, social y/o laboral” (European Union, 2001, p. 9). Más de una década después, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2019) reconoce el rol fundamental que el aprendizaje a lo largo de la vida tendrá en el desarrollo económico a nivel mundial en un contexto globalizado y de rápidos cambios tecnológicos. Al respecto, señala: “A medida que la globalización y la tecnología continúan reestructurando las necesidades de los mercados laborales en todo el mundo, la demanda de personas con una base de conocimiento más amplia y habilidades más especializadas continúa aumentando” (OCDE, 2019).

Para mantenerse relevantes en un mundo que cambia rápidamente las próximas generaciones requerirán capacitación constante y actualización de habilidades durante toda su vida. Los graduados universitarios deben estar adecuadamente preparados con las habilidades, el conocimiento y la experiencia relevantes para cumplir con los requisitos de los trabajos actuales y futuros, teniendo en cuenta que las interrupciones están cambiando la naturaleza de los trabajos a una velocidad vertiginosa (Krishnan, 2020, citado en Fung, Taal y Sim, 2019). En este panorama en el que las habilidades e incluso profesiones completas pueden volverse obsoletas en unos pocos años, el modelo universitario tradicional de cuatro años ya no será suficiente, deberá ser complementado por nuevas formas de aprendizaje, y la fuerza de trabajo recurrirá a instituciones dedicadas al aprendizaje permanente, para su desarrollo tanto profesional como personal.

En ese sentido, se requiere un nuevo paradigma para los sistemas educativos y la pedagogía, con el fin de brindar oportunidades accesibles para aprender nuevas habilidades a lo largo de la vida, que permitan a las personas seguir siendo relevantes y aplicables en el lugar de trabajo (Fung, Taal y Sim, 2019). Pero estos retos no son responsabilidad únicamente de los sistemas educativos, ni de los individuos. Hasta el momento esta responsabilidad ha recaído, por un lado, en los individuos

que tienen que asumir en la mayoría de los casos el costo de constantes *upskilling* y *reskilling* para mantenerse relevantes laboralmente. Y por otro lado, en las universidades, que se encuentran bajo la constante presión de adaptar sus programas educativos para seguir el ritmo de los cambios tecnológicos y las demandas de los empleadores. Mientras que grandes empresas, como Google, Apple, Salesforce, entre otras, han creado sus propios programas de formación e innovadoras plataformas para que sus empleados se mantengan al día en el ámbito profesional, no todas las empresas pueden costearse este tipo de iniciativas. Muchas recurren a la contratación de personal nuevo y, sin darse cuenta, contribuyen a un problema creciente que consiste en que la demanda de talento con habilidades específicas supera la oferta (Fung, Taal y Sim, 2019). Para lograr verdaderas sociedades del conocimiento, se requiere de un esfuerzo conjunto entre los Gobiernos, las Empresas y las instituciones educativas.

En su informe *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?*, la Unesco (2015) plantea que la educación debe ser considerada como un bien común, y advierte sobre la necesidad de que el sector privado y la sociedad civil inviertan en educación más allá de sus necesidades inmediatas, ya que esto ayudaría a aliviar la presión sobre el Estado y generaría una mayor inclusión (Fung, Taal y Sim, 2019). Si además tomamos en cuenta que la educación ya no puede considerarse como una sola etapa de la vida de una persona, que tiene un inicio y un fin, sino que será una actividad continua a realizar durante toda su vida, dependiendo de sus necesidades profesionales y personales, está claro que la educación a lo largo de la vida se posiciona como un bien público a través del cual la formación continua es asequible y está al alcance de todos.

Aunados a las necesidades cambiantes del mercado laboral mundial, los movimientos demográficos que estamos viviendo desde hace años impactarán no solo nuestras vidas laborales, sino también la forma en que vivimos. Los cambios demográficos causados por la disminución de la fertilidad y el aumento de la longevidad han llevado a que el número de personas mayores vaya en aumento. Hoy en día, los adultos mayores son el grupo demográfico de mayor crecimiento a nivel mundial. En el 2019 había 703 millones de personas de 65 años o más en el mundo, según datos de las Naciones Unidas (2019). Se proyecta que este número se duplicará a 1.500 millones para el año 2050. A nivel mundial se prevé que para el 2050, 1 de cada 6 personas en el mundo tendrá 65 años o más. Se espera que entre el 2019 y el 2050 la proporción de personas mayores se duplique al menos en cuatro regiones: África septentrional y Asia occidental, Asia central y meridional, América Latina y el Caribe, y Asia oriental y sudoriental (Naciones Unidas, 2019). En números absolutos, este grupo de edad pasará de 605 millones a 2.000 millones en el transcurso de medio siglo,² Estos cambios demográficos implicarán importantes retos desde el punto de vista económico, político y social.

Prepararse para los desafíos asociados con el envejecimiento de la población mundial y las transformaciones que vendrán con la era digital hace que invertir en la educación, la salud y el bienestar de todas las personas, a través del fomento del aprendizaje a lo largo de la vida como un

2 Se pueden encontrar datos interesantes acerca del envejecimiento en <https://www.who.int/ageing/about/facts/es/>.

bien público, sea una tarea esencial para garantizar el logro de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) de las Naciones Unidas. La directora general de la Unesco, Irina Bokova, afirma lo siguiente:

No existe una fuerza transformadora más poderosa que la educación: para promover los derechos humanos y la dignidad, para erradicar la pobreza y profundizar la sostenibilidad, para construir un futuro mejor para todos [...]. Es por eso que debemos volver a pensar en grande de nuevo y revisar la educación en un mundo cambiante. (Unesco, 2015)

Instituto para el Futuro de la Educación: crear el futuro de la educación para mejorar la vida de millones de personas

Estas grandes fuerzas de cambio y los nuevos desafíos que trajo consigo la pandemia reivindicaron la necesidad de pensar estratégicamente con una visión a futuro. Es por eso que el Tecnológico de Monterrey inauguró en diciembre del 2020 el IFE, dedicado al impulso de la innovación educativa y a la generación de investigación y emprendimiento para mejorar la calidad de la educación superior y del aprendizaje para la vida. El sueño de esta iniciativa es el de crear el futuro de la educación superior y el aprendizaje a lo largo de la vida para mejorar la manera de vivir de millones de personas en todo el mundo.

Desde las primeras fases de planeación de este proyecto hemos identificado cuatro principios clave de la educación del futuro, que corresponden al acrónimo FAIR (equitativa, en inglés). Creemos que la educación tiene que ser *fiel a su propósito*, utilizando un enfoque pedagógico y tecnológico que tenga como resultado un aprendizaje efectivo. Estamos convencidos de que la educación debe ser *accesible* y necesita tomar en cuenta el contexto y las necesidades del estudiante. Consideramos que la educación requiere ser *incluyente* y ofrecer sus servicios a todos los segmentos de la población. Por último, la educación debe ser *relevante* y *responsiva* en su respuesta a los cambios y las necesidades de la sociedad y de la industria.

Figura 7.2 Cuatro principios clave para la educación del futuro



Fuente: Elaboración propia.

Para mejorar la calidad y la pertinencia, la cobertura y la inclusión, así como la eficiencia de la educación superior y el aprendizaje a lo largo de la vida, en el IFE hemos identificado cinco grandes retos, en los que estaremos enfocando nuestros esfuerzos de investigación. El primer reto es incrementar los resultados del aprendizaje transformando la enseñanza-aprendizaje para que sea más participativa y motivadora. El segundo reto es diseñar sistemas efectivos de educación basada en las competencias y el aprendizaje a lo largo de la vida para incrementar los resultados del aprendizaje. El tercer reto es desarrollar competencias para apoyar la movilidad laboral de los trabajadores y la transformación de las empresas. El cuarto reto es ampliar la educación superior de calidad y las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos los segmentos de la población. El quinto y último reto es hacer que la educación sea asequible y relevante para los diferentes segmentos de estudiantes.

Figura 7.3 Cinco grandes retos



Fuente: Elaboración propia.

El IFE, mediante el conocimiento generado gracias a las investigaciones que realizó, generará innovaciones que se transferirán a la sociedad a través de la divulgación de mejores prácticas, emprendimientos, licenciamientos y actividades de consultoría de educación continua. Para lograrlo, el Instituto emprenderá, entre otros, proyectos de educación a distancia, mediante el uso de la tecnología, de inteligencia artificial y ciencia de datos en educación, que impactarán de manera relevante todo aquello que hoy se hace en educación superior y en aprendizaje a lo largo de la vida. A través de la inteligencia artificial, sistemas de tutorío inteligente, aprendizaje adaptativo, *chatbots*, etc., se buscará comprender mejor a los estudiantes, así como entender y hacer predicciones sobre los fenómenos educativos. Asimismo, se generará, transferirá y divulgará conocimiento aplicable en innovación educativa, con un enfoque experimental, interdisciplinario, abierto y de nivel mundial, conectando, inspirando y acompañando a quienes buscan soluciones para la educación del futuro.

El IFE cuenta actualmente con más de trece iniciativas y proyectos en áreas como el aprendizaje a lo largo de la vida, las credenciales alternativas, la transferencia de la investigación, el emprendimiento EdTech, la experimentación y la medición del impacto, y la promoción de la innovación educativa. Entre algunas de las iniciativas más recientes desarrolladas por el IFE se encuentran el Excellence Research Lab, conformado por investigadores de diversas regiones del mundo que abordarán temas como las aplicaciones de inteligencia artificial, las ciencias de datos, el aprendizaje para la vida y las ciencias cognitivas en educación; y el recién creado Hub Comillas, una iniciativa

de creación conjunta entre el Tecnológico de Monterrey, el Gobierno de Cantabria y la Universidad de Cantabria (España). Este proyecto multidisciplinar combina la innovación educativa, el emprendimiento de base social y la generación y la transferencia del conocimiento. El Hub Comillas, que estará ubicado a treinta kilómetros de la capital, Santander, nace de un acuerdo entre ambas universidades y el Gobierno de Cantabria para implementar, mejorar y desarrollar la innovación en educación superior y el emprendimiento de base social. Su principal propósito para participar en la cocreación del futuro de la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida es impulsar un crecimiento sostenible e inclusivo, fundamentado en la detección y la puesta en valor de las diferentes oportunidades que existen en el territorio.

Como hemos repasado hasta ahora, estamos viviendo tiempos de cambio sin precedentes. La pandemia del covid-19, las transformaciones demográficas que está experimentando la humanidad, los movimientos sociales, la evolución de las relaciones geopolíticas, entre otros factores, están transformando la forma en que vivimos, estudiamos, trabajamos y nos relacionamos. Las próximas décadas serán claves para definir el futuro de la humanidad. Es por eso que reiteramos la necesidad de trabajar hoy en la construcción del futuro, pues como mencionamos anteriormente, somos conscientes de que “los saberes del futuro serán aquellos que se hagan cargo de las situaciones del presente” (Garcés, 2020, p. 158). Por consiguiente, consideramos que la colaboración entre los Gobiernos, las universidades y el sector privado será indispensable para la generación de soluciones a los problemas que enfrentamos hoy y para la construcción del futuro que queremos.

Bibliografía

Arias, E., Escamilla, J., et al. (2020). Nota CIMA # 21 covid-19: Tecnologías digitales y educación superior: ¿Qué opinan los docentes? *Banco Interamericano de Desarrollo*. Recuperado de <https://cutt.ly/DSPoitc>.

CEPAL. (2020). Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19. Informe especial Covid-19 No 7. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45938/4/S2000550_es.pdf

European Union (2001). Making a European area of lifelong learning a reality. Communication from the Commission. COM (2001) 678 final, 21 November 2001. *University of Pittsburgh*. Recuperado de <https://cutt.ly/mSpsiGl>.

Fung, M., Taal, R., y Sim, C. W. (2019). Skills future: The roles of public and private sectors in developing a learning society in Singapore. En S. Ra, S. Jagannathan y R. Maclean (eds.), *Powering a learning society during an age of disruption*, pp. 195-208. Singapore: Springer. Recuperado de <https://cutt.ly/5Spgw8M>.

Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

García, L. (1999). Historia de la educación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 2(1), 8-27. Recuperado de <https://cutt.ly/YSpycIc>.

Mena, M. (2021). Más de un tercio de la población mundial no usa internet. *Statista*. Recuperado de <https://cutt.ly/4Spuqdc>.

OECD (2019). Education at a glance 2019: OECD indicators. París: OECD Publishing. Recuperado de <https://cutt.ly/aSpd9xb>.

Oms (2021). Informe: El acceso universal a la energía sostenible seguirá siendo inalcanzable, a menos que se aborden las desigualdades. *Organización Mundial de la Salud*. Recuperado de <https://cutt.ly/LSpuWzJ>.

Unesco (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* Unesco. Recuperado de <https://cutt.ly/RSplmgR>.

Unesco (2021). Mensaje de la Sra. Audrey Azoulay, directora general de la Unesco, con motivo del Día Internacional de la Alfabetización. Unesco. Recuperado de <https://cutt.ly/BSpiq48>.

Unesco (S. F.). Apoyo de la Unesco: respuesta del ámbito educativo a la covid-19. Unesco. Recuperado de <https://cutt.ly/RSpt4PL>.



Estudiantes en desafíos tecnológicos, Novacamp campamentos de innovación. Medellín (Antioquia)
Autor: Andrés Valenzuela

Innovación educativa para el mundo que viene. Lecciones de la Escuela Nueva Colombiana¹

Santiago Rincón Gallardo

Director del Equipo de Consultoría Internacional de Michael Fullan.

Vicky Colbert

Directora de la Fundación Escuela Nueva.

El mundo se encuentra inmerso en la que podría considerarse la crisis global más profunda y generalizada que la humanidad haya vivido hasta ahora. En el 2020, la pandemia del covid-19 reveló y exacerbó los efectos de una macrocrisis que venía gestándose durante décadas. Hay signos alarmantes de que la vida en el planeta y, junto con ella, la humanidad, se dirigen hacia el precipicio a un paso cada vez más acelerado. Estos signos incluyen, entre otros, la extinción masiva y precipitada de especies y ecosistemas, el aumento en la frecuencia y la escala de desastres naturales causados por la producción humana de dióxido de carbono, las desigualdades exacerbadas, la inestabilidad social y económica, la erosión de las democracias, la proliferación de expresiones descaradas del discurso y las acciones deshumanizantes, y ahora además la amenaza nuclear que representa la declaración de guerra de Rusia a Ucrania.

Según Antonio Gramsci, una crisis es una etapa en la que el viejo sistema ya se murió, pero el nuevo sistema aún no nace. En tiempos de crisis, nada garantiza que el nuevo sistema vaya a ser mejor que el que le precedió. Es posible, por ejemplo, que tras esta crisis aumenten el deterioro ambiental y la deshumanización. Por otro lado, esta crisis ofrece una oportunidad inigualable para reimaginar radicalmente la vida cotidiana y la organización de nuestras sociedades, nuestras economías y nuestra conexión con el planeta. Específicamente, la crisis actual presenta una oportunidad para reimaginar la escuela y los sistemas educativos, de modo que estos se conviertan en vehículos efectivos para preparar a nuestras generaciones más jóvenes para sobrevivir, encontrar la plenitud y dar forma al mundo que está por nacer.

Este capítulo plantea la discusión sobre la innovación educativa en torno a una tensión básica que, desde la perspectiva de los autores, se encuentra en el centro de la lucha por reconstruir el proyecto humano a través de la educación: la tensión entre la escolarización y el aprendizaje.

Educación e innovación educativa, ¿para qué?

La pandemia abrió de golpe una multiplicidad de oportunidades para plantear, individual y colectivamente, qué es lo verdaderamente importante. En particular, hay una pregunta fundamental que es

¹ Este capítulo adopta ideas de dos publicaciones anteriores de Santiago Rincón Gallardo: un artículo titulado “Innovación pedagógica en gran escala: ¿lujo o imperativo moral?”, del 2014; y un capítulo de libro titulado “Leading to liberate learning: educational change meets social movements”, del 2021.

necesario responder con tanta claridad y precisión como sea posible: ¿para qué educar? La respuesta a esta pregunta puede ofrecer la orientación necesaria para identificar el tipo de innovación educativa que vale la pena desarrollar y diseminar en las escuelas y los demás sistemas de enseñanza.

Cuatro planteamientos esenciales resumen los propósitos de la educación, que pueden identificarse en los idearios educativos de múltiples naciones, culturas, filosofías y momentos históricos. Dicho sucintamente, la educación formal debería preparar a las niñas, los niños y los jóvenes para que

- Se conozcan a sí mismos
- Aprendan y piensen por sí mismos
- Cuiden de sí mismos y de otros
- Mejoren el mundo.

Estos propósitos son especialmente relevantes ahora. Si se cultivan de manera enfocada y con determinación, las nuevas generaciones estarán mejor preparadas para enfrentar y cambiar para bien el mundo que están heredando. La mala noticia es que muchas escuelas y sistemas educativos convencionales han sido, hasta ahora, medios poco apropiados para alcanzar cualquiera de estos propósitos. De hecho, en muchas ocasiones, la escolarización impide su realización. Aprender es una práctica de libertad, pero la escolarización puede ser un vehículo de control (Rincón, 2019). Los propósitos, las prioridades, las formas de organización y las estrategias de las escuelas y los sistemas educativos del mundo pueden variar mucho según su contexto y el momento histórico. En toda esta diversidad, sin embargo, es posible identificar una tendencia común de la escolarización: que a través de ella los estudiantes *aprenden a que les enseñen*. En muchos países y contextos, aprender a que te enseñen significa aprender a sentarse quieto y callado, a escuchar atentamente lo que el maestro dice, a entender y satisfacer las expectativas de las autoridades de la escuela –maestros, directores, etc.–. Aprender a que te enseñen es, fundamentalmente, aprender a obedecer. Si bien la dinámica de aprender a que te enseñen sirvió para atender las prioridades de las sociedades industriales de finales del siglo XIX y principios del XX, ese objetivo histórico de la escolarización va en contra de los cuatro propósitos de la educación delineados previamente. No obstante, varias escuelas y sistemas educativos, aún convencionales, han logrado preparar a los individuos para que alcancen los propósitos antes enunciados.

Aprender a que te enseñen supone delegar a otros (maestros, directivos docentes, ministros de educación, presidentes, “los expertos”) la autoridad y la responsabilidad de determinar qué es verdadero, qué es bueno y qué es bello. Poner fuera de ti esa responsabilidad te aleja del *conocerse a sí mismo y del aprender y pensar por sí mismo*, que deberían estar en el centro de nuestros esfuerzos por educar a nuestras generaciones más jóvenes. Finalmente, ese aprender a que te enseñen ha tenido poca o nula incidencia en el interés de los niños, las niñas y los jóvenes por *cuidar el planeta y mejorar el mundo*. Con su énfasis puesto fundamentalmente en prepararlos para la vida en un futuro distante, la escolarización convencional ha postergado la participación y el involucramiento directo de las nuevas generaciones en el cuidado del planeta y la mejora del mundo.

Históricamente, la escolarización masiva y obligatoria ha cumplido tres funciones fundamentales: la custodia (cuidar de los niños mientras los padres trabajan), el control y la clasificación (determinar quién tendrá acceso a qué tipo de oportunidades) (Elmore, 2019; Rincón, 2019). La escuela convencional ha cumplido estas tres funciones históricas con relativo éxito durante más de un siglo. No es que la escuela y los sistemas escolares no funcionen: funcionan bien para los fines para los que fueron diseñados. Pero cuando se trata de preparar a nuestras niñas, niños y jóvenes para el mundo presente y el futuro, la tendencia en la escolarización convencional es la de quedarse corta, y de muchas maneras estorba.

Para que la educación se convierta en un vehículo efectivo para que niñas, niños y jóvenes se conozcan a sí mismos, aprendan y piensen por sí mismos, cuiden de sí mismos y de otros, y mejoren el mundo, es necesario transformar, de manera profunda y generalizada, la cultura escolar convencional. En particular, resulta fundamental reconfigurar el núcleo pedagógico, la relación entre maestro y aprendiz en función de un objeto de conocimiento (Elmore, 2010; Hawkins, 1974). Este concepto se discutirá con mayor amplitud más adelante. Por ahora, baste mencionar que, al hablar de innovación educativa, este capítulo no busca cubrir todo tipo de innovación en educación. En su lugar, presta atención a la innovación enfocada en 1) alterar visiblemente las relaciones que se establecen en el núcleo pedagógico y 2) hacerlo en miles de escuelas y en sistemas educativos enteros.

Varios autores han identificado la enorme capacidad de la cultura escolar convencional para resistir los esfuerzos por transformarla (Cuban, 1984; Sarason, 1982). Algunos rasgos característicos de la cultura escolar convencional incluyen la separación jerárquica entre el que enseña y el que aprende, la cobertura de contenidos al mismo tiempo y con el mismo ritmo para todo el grupo, y la priorización de la cobertura de contenidos por sobre la comprensión. Hace casi un cuarto de siglo, Richard Elmore (1996) afirmaba que aun en aquellas ocasiones en que nuevas ideas sobre la pedagogía habían buscado transformar radicalmente la enseñanza y el aprendizaje, el núcleo pedagógico había cambiado muy poco, pues los cambios notables ocurren en un número relativamente pequeño de salones y escuelas, y no duran mucho en los pocos lugares donde se presentan.

Los autores son especialmente escépticos frente a la innovación educativa en sí misma. La adopción acelerada de nuevas tecnologías, los incentivos monetarios que premian a los maestros por los puntajes de sus alumnos en las pruebas estandarizadas, o bien la creación de sistemas de *vouchers*, que buscan ampliar las opciones de escuela para las familias y acentuar la competencia entre escuelas, son ejemplos de innovación educativa. Pero ninguno de estos ejemplos ha logrado responder afirmativamente, y de forma definitiva, a la pregunta por si los estudiantes están aprendiendo más y mejor como resultado de esas innovaciones. En nombre de la innovación educativa se corre el riesgo de desperdiciar recursos, capital humano y social, sin lograr los propósitos centrales que deberían orientar el trabajo del día a día de las escuelas y los sistemas educativos.

Existe evidencia cada vez más sólida sobre el tipo de prácticas pedagógicas con mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes. En su libro *Aprendizaje visible*, John Hattie (2009) presenta el es-

tudio más completo y definitivo que se ha escrito al respecto hasta la fecha. A través de un metaanálisis de más de ochocientos metaanálisis realizados en un periodo de quince años, Hattie identifica las cinco prácticas con los efectos más trascendentales para el logro educativo estudiantil: 1) *la enseñanza recíproca*, es decir, permitir que los estudiantes dirijan su propio aprendizaje y ofrezcan y reciban apoyo de otros estudiantes; 2) *la retroalimentación vinculada al trabajo de los estudiantes*; 3) *la promoción del pensamiento en voz alta y el planteamiento de preguntas propias entre los estudiantes*; 4) *la metacognición*; y 5) *la enseñanza centrada en la resolución de problemas*. Hattie sugiere que “lo más importante es que la enseñanza sea visible a los estudiantes y que el aprendizaje sea visible a los maestros. En la medida en que el estudiante se convierta en maestro y el maestro se convierta en estudiante, mayor será el logro educativo” (2009, p. 22).

Tomarse en serio los cuatro propósitos para la educación que aquí se han propuesto implica buscar estrategias para transformar radicalmente el núcleo pedagógico, de manera que los cambios den lugar a mejoras visibles en el aprendizaje de los estudiantes, y que estos sucedan en miles de aulas y escuelas de los sistemas educativos estatales, provinciales y nacionales. El sistema y el modelo pedagógico Escuela Nueva, que centra su apuesta pedagógica en el estudiante y en el aprendizaje cooperativo, tiene mucho que enseñarnos al respecto.

El núcleo pedagógico: la unidad básica de la innovación educativa

El núcleo pedagógico es la relación entre el educador y el aprendiz en presencia de un objeto de conocimiento (Elmore, 2010).² Es la unidad fundamental que es necesario transformar para hacer efectivos nuestros esfuerzos por reconstruir el proyecto humano, a través de la educación. En la década más reciente ha habido un interés progresivo por cambiar el núcleo pedagógico sustentado en la idea de que en esta unidad básica se juega el aprendizaje. En su configuración convencional, la tendencia en el núcleo pedagógico consiste en configurar relaciones de autoridad y control que establecen una separación jerárquica entre “el que sabe” y el que no; entre quien dice lo que debe hacerse y el que debe obedecer; entre quien enseña y quien aprende. Este mismo patrón puede observarse en la división jerárquica que se ha establecido entre la política y la práctica educativa, con la primera por encima de la segunda. A través de esta configuración, *los estudiantes aprenden a que les enseñen*. Con unas cuantas excepciones, esta configuración del núcleo pedagógico permanece prácticamente intacta tras la titánica sacudida de la pandemia. El buen aprendizaje, sin embargo, ocurre gracias a las relaciones horizontales, de diálogo y de reconocimiento mutuo.

2 Se ha reemplazado intencionalmente los términos maestro, estudiante y contenido de la definición original de Richard Elmore con sus equivalentes *educador*, *aprendiz* y *objeto de conocimiento*. El reemplazo obedece a que estos tres términos alternativos permiten un rango más amplio de posibles actores y roles. Al usar estos conceptos, cualquiera puede jugar el rol de educador (no sólo el ‘maestro’ sino también el ‘estudiante’ u otros adultos) o aprendiz (incluyendo a los maestros). Más aún, el término ‘objeto de conocimiento’ permite un rango mucho más amplio de posibles objetos que pueden convocar el encuentro de educadores y aprendices y la búsqueda de sentido/aprendizaje, incluyendo, pero sin limitarse, a los contenidos curriculares oficiales. Abre además la posibilidad a un rango más amplio de opciones respecto a qué se considera como conocimiento válido y quién lo decide.

Además del *aprendizaje*, otros dos propósitos clave de la educación están en juego en el terreno del núcleo pedagógico: la *democracia* y el *bienestar*. El núcleo pedagógico está moldeado por relaciones de poder, y las reproduce. Su configuración convencional resulta más adecuada para cultivar actitudes, mentalidades y comportamientos más afines a los regímenes autoritarios que a las democracias robustas. En efecto, *aprender a que te enseñen* es aprender a obedecer, a mantener una actitud pasiva y a dar por cierto lo que te dice la autoridad. En contraste, las democracias robustas –al igual que el buen aprendizaje– requieren de ciudadanos que practican la autonomía, la participación activa y el pensamiento crítico. Transformar el núcleo pedagógico es la vía más directa no solo para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, sino también para cultivar las mentalidades y actitudes necesarias para construir democracias robustas. Finalmente, en el núcleo pedagógico se juega también el bienestar. El estrés y el aburrimiento son experiencias comunes en la escuela convencional, así como la reducción en los niveles de compromiso y entusiasmo de los estudiantes, y la práctica eliminación de su creatividad y de su imaginación conforme los estudiantes avanzan en su paso por la escuela. Las ciencias del desarrollo infantil destacan la importancia de las relaciones de cariño, motivación y apoyo con los adultos para el desarrollo saludable de los niños, y del tipo de vínculos que nutren el interés y el compromiso de los estudiantes, sus competencias sociales, su regulación emocional y su disposición a enfrentar desafíos (Osher *et al.*, 2018).

Con la pandemia han crecido el interés y el énfasis de las escuelas y los sistemas educativos en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Este es un avance importante, pero se quedará corto si el desarrollo socioemocional de los estudiantes se entiende tan solo como una precondition para que los estudiantes puedan asumir su rol convencional de pasividad y obediencia, y continuar aprendiendo a que les enseñen.

La exposición constante de los estudiantes a relaciones verticales de autoridad y control en las aulas y las escuelas –sin importar las buenas intenciones de los maestros y los directores escolares– socavan el aprendizaje, el bienestar y la democracia. En contraste, estos encuentran un terreno fértil en las relaciones de cuidado (Osher *et al.*, 2018), diálogo (Freire, 1970), aprendizaje mutuo (Hattie, 2009) y solidaridad (Freire, 1970; Rincón, 2019), en las que ambas partes aprenden y se transforman en el proceso. La influencia de los líderes educativos en el núcleo pedagógico es necesariamente indirecta, pero tiene que ser intencional. Posteriormente se discutirá esto con más detalle.

Transformar de manera fundamental el núcleo pedagógico, de modo que aprendices y educadores interactúen en presencia de múltiples objetos de conocimiento, en relaciones de diálogo, cariño y aprendizaje mutuo, representa quizá la vía más directa y potente para cultivar de manera simultánea el buen aprendizaje, la democracia y el bienestar. En esta configuración del núcleo pedagógico está implícito un cambio fundamental en el rol de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, pues ya no actúan como receptores, sino como agentes activos que deciden qué, cómo, cuándo y con quién aprender. Y es precisamente en el núcleo pedagógico, como unidad básica de la innovación educativa, que el sistema y modelo pedagógico Escuela Nueva de Colombia ha logrado importantes

transformaciones y renovaciones, como las mencionadas anteriormente, lo que lo lleva a ser mundialmente reconocido como referente educativo y pedagógico.

La Escuela Nueva y la innovación educativa para el mundo que viene

La Escuela Nueva colombiana ofrece un ejemplo ilustrativo de innovación pedagógica efectiva de gran escala. Esta iniciativa, que nació de abajo hacia arriba y que se ha sostenido a lo largo del tiempo, lo ha logrado porque los principales agentes de cambio han sido los mismos alumnos, los docentes y las comunidades. Para conseguirlo ha tomado como punto de partida la reconfiguración del núcleo pedagógico en aulas de escuelas públicas rurales y en barrios urbanos marginales, y ha llegado a millones de niños en Colombia y el mundo.

Escuela Nueva nació en la década de los setenta como un modelo educativo para ofrecer educación primaria en comunidades rurales remotas de Colombia, con el fin de universalizar la educación básica primaria en el país (Colbert, Arboleda y Chiappe, 1991). En 1980, bajo el liderazgo de Vicky Colbert, Escuela Nueva se convirtió en una política educativa nacional. El modelo ha sido adoptado en varios países y, actualmente, continúa promoviéndose en Colombia e internacionalmente, y adaptándose a nuevos contextos y poblaciones, a través de la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente (FEN). Concretamente, la FEN ha adaptado las estrategias y herramientas del modelo a los contextos urbanos denominándolo Escuela Activa Urbana, y el trabajo con la población desplazada y migrante lo ha realizado a través del programa Círculos de Aprendizaje Escuela Nueva Activa.

Este modelo promueve un cambio fundamental en el paradigma educativo típicamente centrado en el docente, hacia una pedagogía centrada en el estudiante, que le asigne un rol activo en su proceso de aprendizaje; en su proceso de *aprender a aprender*. El modelo Escuela Nueva busca realizar el ideal filosófico social y pedagógico del Movimiento de Escuela Nueva clásico, promovido por varios filósofos y psicólogos, como María Montessori, Ovide Decroly, John Dewey, y sus seguidores: Jean Piaget, Matthew Lipman y Agustín Nieto, entre otros. El aporte fundamental de este movimiento fue el cambio de la relación pedagógica profesor-educando unilateral por una recíproca, que ubica al educando en el centro del proceso educativo. El efecto pedagógico de este cambio de paradigma permite fomentar la autonomía del educando, el pensar por sí mismo, construir conocimiento colectivamente y poner en práctica la relación democrática en el salón de clases; es decir, el aprendizaje activo, participativo, personalizado y cooperativo.

Escuela Nueva incluye, además, mecanismos de promoción flexibles que permiten a los estudiantes avanzar de un grado a otro y completar unidades académicas a su propio ritmo, gobiernos estudiantiles (de estudiantes para estudiantes) que permiten vivir la democracia y la participación, textos guía dialogantes diseñados para promover el aprendizaje basado en el diálogo y la interacción, y un modelo de formación y práctica docente que enfatiza el rol del maestro como facilitador del aprendizaje. En Escuela Nueva, aprendices y educadores interactúan en relaciones horizontales de

diálogo, afecto y aprendizaje mutuo; es un escenario potente para cultivar las habilidades socioemocionales, la convivencia y la democracia, y promover el bienestar.

Para finales de la década de los noventa, Escuela Nueva se había convertido en un programa nacional, y se extendió a más de veinte mil escuelas rurales multigrado en Colombia, produciendo mejoras significativas en el aprendizaje y la formación ciudadana de sus estudiantes. Gracias a este programa, los estudiantes de las escuelas rurales comenzaron a obtener mejores niveles de logro educativo que los estudiantes de las escuelas urbanas, con excepción de las megaciudades, como lo demuestran los resultados de la evaluación del Primer Laboratorio Latinoamericano de Calidad Educativa, promovido por la Unesco (Colbert, 2002).

A lo largo de los años, Escuela Nueva ha conseguido que los estudiantes alcancen mejores logros de aprendizaje a nivel cognitivo, en las dimensiones socioemocionales y en relación con la convivencia pacífica. También ha logrado incidir en la motivación y en los cambios actitudinales de docentes. La fuerte y constante evidencia empírica de los resultados y los impactos que logra Escuela Nueva cuando está bien implementada es una de las principales razones por las que esta innovación sigue vigente, es relevante y se ha sostenido en el tiempo.

La expansión a escala de Escuela Nueva se realizó a través de la creación de redes o microcentros en los que estudiantes, maestros y directivos colaboraron con sus pares para observar y refinar la nueva pedagogía, incluso visitándose y observando de primera mano para aprender y mostrar públicamente su trabajo. Estas redes ganaron nuevos aliados y atrajeron el apoyo de las autoridades educativas a través de un proceso de contagio que ocurre cuando las familias y las autoridades locales, estatales o nacionales observan mejoras visibles en el aprendizaje y el gusto por aprender de los estudiantes y los maestros. Estos cambios los inspiran a apoyar el desarrollo de las nuevas pedagogías, correr la voz entre sus propias redes y diseminar las nuevas prácticas pedagógicas en otros sitios. Escuela Nueva ha sido identificada y reconocida por expertos y organizaciones internacionales como un ejemplo del futuro del aprendizaje (Schiefelbein, 1992; Leadbeater, 2010; Levin, y Lockheed, 1991; Little, 2006).

Escuela Nueva es similar en su génesis y su desarrollo a un movimiento social. Maestros y autoridades educativas locales se han movilizado, en coordinación con los líderes de estos proyectos, para generar interés y atraer apoyo político y material. En distintos momentos de su desarrollo, los líderes de Escuela Nueva han sido capaces de ganar acceso a posiciones de poder institucional y político, lo que les ha permitido llevar a escala las nuevas prácticas pedagógicas. Una vez en posiciones de poder institucional, han sido relativamente exitosos en el desarrollo de un vínculo de influencia mutua entre política y práctica educativa, con el que una y otra se complementan a través del diálogo horizontal.

En Escuela Nueva la innovación pedagógica se asume como punto de partida: el objetivo deseado de un sistema educativo con una buena pedagogía se trae a la práctica presente de maestros y estudiantes, y se convierte en una realidad palpable. Desde luego es posible que en las etapas ini-

ciales la calidad de la innovación pedagógica sea rudimentaria, pero el intento de construir nuevas pedagogías que apoyen el aprendizaje en profundidad ocurre desde el inicio.

Retos de las innovaciones educativas

Una limitación de las iniciativas de innovación pedagógica a gran escala, como lo es Escuela Nueva, es que son vulnerables frente a los cambios políticos y administrativos de los Gobiernos. El modelo pedagógico Escuela Nueva, no obstante, ha continuado refinándose, diseminándose y adaptándose a nuevos contextos, tanto en Colombia como alrededor del mundo, gracias al liderazgo de la FEN.

Otro punto débil de iniciativas como Escuela Nueva es que las prácticas pedagógicas que promueven son propensas a la burocratización o la mecanización cuando la innovación se lleva a escala demasiado rápido. Para contrarrestar esa debilidad, los autores y líderes de Escuela Nueva se han organizado como agrupaciones de la sociedad civil (es el caso de la FEN), con la intención de sostener el movimiento de transformación pedagógica que han inspirado, cuidar la calidad de la innovación pedagógica y seguir innovando con ella. Es decir, la sociedad civil juega un papel de apoyo a la calidad y la sostenibilidad de una política pública, y además continúa innovando.

En ese sentido, FEN propuso fortalecer y consolidar una comunidad de práctica alrededor de los nuevos desarrollos e innovaciones que ha liderado, así como la experiencia de miles de docentes de Escuela Nueva en Colombia. Más recientemente, e impulsado por la pandemia, Renueva, el campus virtual desarrollado, se convirtió en una herramienta clave de la comunidad de práctica, que ofrece un espacio de aprendizaje interactivo y flexible, facilita el afianzamiento de la comprensión de las estrategias pedagógicas del modelo y fortalece su proceso de implementación con calidad.

Durante el 2020 y el 2021, en alianza con el Ministerio de Educación Nacional, se desarrollaron dos cursos virtuales de estrategias del modelo adaptadas al contexto de trabajo en casa y en condición de alternancia. Durante los dos años, mil setecientos ochenta docentes de educación básica primaria de escuelas rurales multigrado de diecinueve departamentos y trescientos treinta municipios (todos de subregiones incluidas en el Plan de Desarrollo con Enfoque Territorial, PDET) participaron del curso. En total, más de mil trescientos docentes los finalizaron satisfactoriamente y con gran motivación. Iniciativas como estas continúan cultivando un movimiento de innovación educativa que está renovando las prácticas pedagógicas y redefiniendo la enseñanza y el aprendizaje en escuelas públicas latinoamericanas.

La adecuada implementación de Escuela Nueva, con todas sus estrategias pedagógicas y curriculares, ha demostrado ser una innovación educativa que ha permitido que los estudiantes se conozcan a sí mismos, aprendan y piensen por sí mismos, cuiden de sí mismos y de otros, y fortalezcan sus capacidades para contribuir a mejorar el mundo. En ese sentido, el potencial de adoptar modelos curriculares y pedagógicos como el de Escuela Nueva y utilizarlos como vehículo para la renovación de los sistemas de educación pública no debe subestimarse, y debe explorarse más, especialmente en estos tiempos en que tanto está en juego.

Recientemente, el concepto de *aprendizaje profundo* (Fullan, Hill y Rincón, 2017; Fullan, Quinn y McEachen, 2017; Mehta y Fine, 2019) se ha ganado la atención de expertos y practicantes de la educación. El modelo y la práctica pedagógica de Escuela Nueva están fundados en una comprensión clara y realizable de cómo y por qué aprende la gente. Esto conduce a los autores a confiar en que, más allá de su impacto indiscutible en los resultados convencionales del aprendizaje, Escuela Nueva fomenta hábitos, actitudes y conocimientos asociados con el aprendizaje profundo. Dicho esto, y con la mirada hacia adelante, será importante prestar atención a la medida en la que el modelo de Escuela Nueva es efectivo para promover el aprendizaje profundo, que incluye aspectos que van mucho más allá del aprendizaje escolar convencional, tales como el pensamiento complejo, el trabajo interdisciplinar, la creación de nuevo conocimiento, la metacognición y la transferencia de aprendizajes a nuevos contextos.

Los países en desarrollo a la delantera en la innovación educativa

Hay, *grosso modo*, dos maneras de concebir la innovación educativa: como lujo o como imperativo moral (Rincón, 2014). El reporte para la consultora internacional McKinsey titulado “Cómo continúan mejorando los sistemas escolares que más han avanzado” (Mourshed, Chiniezi y Barber, 2010) representa un buen ejemplo de la perspectiva que contempla la innovación educativa como un lujo. El reporte presenta uno de los estudios más ambiciosos y comprensivos, hasta la fecha, sobre la reforma educativa a gran escala. Examina cómo veinte sistemas escolares con contextos y puntos de partida diferentes han logrado mejoras significativas, sostenidas y a gran escala, en el logro académico de sus estudiantes. Describe el proceso de mejora de los sistemas educativos como una sucesión de etapas de desempeño, que van de pobre a aceptable, de aceptable a bueno, de bueno a muy bueno, y de muy bueno a excelente.

El proceso de mejora se presenta como una progresión lineal incremental, en la que se transita de una etapa a la siguiente. La primera etapa, de pobre a aceptable, consiste en estabilizar el sistema y asegurar las destrezas básicas en lectoescritura y matemáticas. La de aceptable a bueno consiste en consolidar los fundamentos del sistema a través de la producción de mediciones de logro educativo de alta calidad, asegurar la rendición de cuentas de maestros y escuelas, y crear estructuras financieras, de gestión y modelos pedagógicos. En la tercera etapa, de bueno a muy bueno, la atención se centra en consolidar la enseñanza y el liderazgo escolar como profesiones bien establecidas. En la etapa final, de muy bueno a excelente, la responsabilidad de mejorar se trasfiere a las escuelas, se introducen intercambios entre escuelas y se apoyan la innovación y la experimentación.

Desde esta perspectiva, la innovación pedagógica debe incentivarse en la etapa final de desarrollo de un sistema educativo, después de que se han construido los cimientos del sistema, sus estructuras financieras y de gestión, y una vez que la docencia y el liderazgo escolar han sido establecidos como profesión. La innovación se concibe como un lujo, un derecho reservado a sistemas educa-

tivos como los de Ontario o Singapur, identificados en el reporte de McKinsey como sistemas con altos niveles de excelencia. Según esta lógica, en los sistemas educativos ubicados en las economías emergentes la innovación pedagógica se concibe como algo que debe posponerse hasta que los fundamentos del sistema educativo, la profesión docente y el liderazgo escolar estén bien establecidos.

Una pregunta clave que deben encarar los sistemas educativos de los países en desarrollo al respecto es si sus esfuerzos deben enfocarse en emular a sus vecinos del Norte o bien en reinventar la educación, de modo que se convierta en un vehículo que efectivamente prepare a los niños, las niñas y los jóvenes para que se conozcan a sí mismos, aprendan y piensen por sí mismos, cuiden de sí mismos y de otros, y mejoren el mundo. Desde la perspectiva de los autores de este capítulo, los países en desarrollo deberían resistirse a la tentación de intentar “ponerse al corriente” con el viejo juego de la escolarización convencional, que encuentra en ejemplos de los países llamados desarrollados. En su lugar, los países llamados en desarrollo deberían tomar la delantera en el nuevo juego del buen aprendizaje. Y de ahí la importancia de pensar y practicar la innovación educativa como imperativo moral.

Escuela Nueva es una innovación educativa y pedagógica que se desarrolló mientras el sistema educativo colombiano se fundamentaba y la profesión docente del liderazgo escolar apenas se fortalecía y cualificaba. Es decir, esta innovación pedagógica se ideó en una etapa temprana de desarrollo del sistema educativo, y su expansión masiva en el país coincidió con el inicio del proceso de descentralización de las estructuras financieras y de gestión del sistema.

Vista como imperativo moral, la innovación educativa viene de la necesidad inmediata de ofrecer a los más marginados una educación relevante, pertinente y de alta calidad. Charles Leadbeater (2010) ha seguido de cerca cien iniciativas de innovación educativa en economías emergentes, entre ellas Escuela Nueva. Concluye que la innovación educativa más radical y efectiva está ocurriendo con mayor frecuencia en las economías emergentes que en las desarrolladas, debido a que en los márgenes de la sociedad las enormes necesidades, la gran demanda insatisfecha y la disfuncionalidad y la inviabilidad de las soluciones convencionales de alto costo crean condiciones para reinventar las oportunidades de aprender y enseñar a un bajo costo, y de modos que impactan de manera positiva el aprendizaje, la vida cotidiana y las oportunidades de aquellos que habitan en los márgenes del sistema.

Conclusiones

En este capítulo hemos destacado la importancia de centrar los esfuerzos de innovación educativa en la transformación de raíz del núcleo pedagógico. Se ha intentado comunicar, además, un sentido de urgencia por reemplazar la escolarización convencional con modelos pedagógicos y curriculares que pongan en el centro el buen aprendizaje, tanto de los estudiantes como de los adultos. El logro de este propósito puede contribuir de manera sustancial a la construcción de un mundo mejor.

Así mismo, se requiere un cambio de paradigma pedagógico que permita pasar de la transmisión de conocimientos a la construcción social de conocimientos, para que los estudiantes aprendan a través del diálogo y la interacción, y que el rol del docente sea un verdadero nuevo rol, de mentor y facilitador. El sistema y modelo Escuela Nueva es un ejemplo vivo de estas transformaciones.

Se ha discutido, además, el enorme potencial que existe ya en los países en desarrollo para reimaginar la escuela y los sistemas educativos. Y se ha argumentado que harán bien en resistirse a la tentación de emular los modelos de escolarización de los países desarrollados y, en su lugar, en aprovechar sus condiciones de supuesta desventaja para tomar la delantera en la creación de escuelas y sistemas escolares en los que el aprendizaje se practique en condiciones de libertad, colaboración y gozo.

Se ha intentado, además, clarificar las posibilidades y las limitaciones de dos cursos de acción para la innovación pedagógica en los sistemas educativos de las economías emergentes. Esta discusión es fundamental debido a la creciente conciencia de las limitaciones de los actuales esfuerzos de reforma educativa alrededor del mundo, y a la necesidad de reimaginar la escuela y los sistemas educativos. Se ha defendido aquí la *innovación educativa como imperativo moral*. Y algo que hace especialmente atractiva esta idea es que está al alcance de todos, en particular de los estudiantes, los maestros y las familias.

Bibliografía

- Colbert, V., Arboleda, J., y Chiappe, C. (1991). The New School Program: More and better primary education for children in Colombia. En H. Levin y M. Lockheed (eds.), *Effective schools in developing countries*. Stanford: World Bank.
- Colbert, V. (2002). Improving the quality of education for the rural poor: Escuela Nueva in Colombia. En C. de Moura Castro y A. Verdisco (eds.), *Making education work. Latin American ideas and Asian results*. New York: Inter-american Development Bank.
- Colbert, V., y Arboleda, J. (2016). Bringing a student-centered participatory pedagogy to scale in Colombia. *Journal of Educational Change*, 17, 385-410.
- Cuban, L. (1984). *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms (1890-1980)*. Nueva York: Longman.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la Escuela desde la Sala de Clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Elmore, R. (2019). The future of learning and the future of assessment. *ECNU Review of Education*, 2(3): 328-341.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Fullan, M., Hill, P., y Rincón, S. (2017a). *Deep learning: shaking the foundations*. *Deep Learning Series*, volumen 3. Toronto: New Pedagogies for Deep Learning.
- Fullan, M., Quinn, J., y McEachen, J. (2017b). *Deep learning: engage the world, change the world*. Thousand Oaks: Corwin.
- Hatch, T., Corson, J., y Gerth van den Berg, S. (2021). *The education we need for a future we can't predict*. Thousand Oaks: Corwin.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hawkins, D. (1974). *The informed vision: Essays on learning and human nature*. Nueva York: Agathon Books.

Leadbeater, C. (2010). *Education innovation in the slums*. Londres: TED-talk. Recuperado de <https://cutt.ly/wAk6QB0>.

Leadbeater, C. (2015). *Learning to make a difference: School as a creative community*. Qatar: Qatar Foundation.

Mehta, J., y Fine, S. (2019). *In search of deeper learning: the quest to remake the American High School*. Cambridge: Harvard University Press.

Mourshed, M., Chijioke, C., y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Londres: McKinsey & Company.

Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L., y Rose, T. (2018). Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development. *Applied Developmental Science*, 1, doi:10.1080/10888691.2017.1398650.

Rincón, S. (2014). Innovación pedagógica en gran escala: ¿lujo o imperativo moral? *Didac*, 65(20), 11-18.

Rincón, S. (2019). *Liberar el aprendizaje: el cambio educativo como movimiento social*. Ciudad de México: Grano de Sal.

Rincón, S. (2021). Leading to liberate learning: Educational change meets social movements. En D. Netolicky (ed.), *Future alternatives for educational leadership: Diversity, inclusion, equity, and democracy*, pp. 181 - 193. New York: Routledge.

Sarason, S. (1982). *The culture of school and the problem of change*. Boston: Allyn & Bacon.

Schiefelbein, E. (1992). *En busca de la escuela del siglo XXI. ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?* Santiago de Chile: Unesco-Unicef.



Estudiantes en laboratorio, Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central. Bogotá (Cundinamarca)
Autor: Sebastián Cárdenas

Voces

Carlos A. Criollo

Docente de la Escuela Normal Superior de Pasto

1. En la Noche de los Mejores 2021 se reconoció su trabajo como docente inspirador de la transformación de prácticas educativas a través de la innovación. ¿Cuáles han sido las principales prácticas que ha desarrollado para inspirar estas transformaciones y qué resultados destacaría?

La principal práctica innovadora en el sector educativo ha sido involucrar procesos de investigación en el aula de clase. De esta manera, se han transformado mis concepciones como docente y han mejorado las experiencias de aprendizaje de mis estudiantes. La investigación es un recurso idóneo para obtener experiencias significativas de conocimiento que son tendencia mundial, y reportan resultados satisfactorios en ambientes de aprendizaje de tecnología para niños. Por ejemplo, he logrado desarrollar ideas principales del pensamiento computacional en mis estudiantes a partir de ejercicios prácticos de programación, con lenguajes por bloques y con Scratch. Esto ha sido un factor diferenciador. Este tipo de temáticas innovadoras ha despertado interés por temas acordes con los contextos

tecnológicos actuales y poco explorados en mi institución, tales como el desarrollo de aplicaciones para dispositivos móviles y la robótica.

2. ¿Qué balance hace sobre el trabajo desarrollado por el sector educativo para hacer frente a los desafíos que trajo la pandemia, y de manera particular sobre el uso de herramientas tecnológicas y metodologías emergentes que permitieron la continuidad de los procesos educativos?

Mi balance es positivo. Las instituciones educativas y los docentes hicieron un esfuerzo sin precedentes por llegar a sus estudiantes, empleando diversas estrategias y tecnologías que garantizaron la continuidad del servicio educativo. Además, considero que apoyos como el portal Colombia Aprende y las alianzas estratégicas del Gobierno con el sector de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) permitieron que la comunidad educativa participara de forma gratuita en oportunidades de formación sobre las herramientas y las tecnologías que fueron fundamentales para el trabajo en casa.

En mi caso particular, en el contexto de la pandemia y con ayuda del Ministerio de Educación Nacional, logré participar en certámenes como concursos mundiales sobre programación, en la *editatón*, que es la edición de artículos de Wikipedia, en mentorías a docentes sobre el uso de herramientas para la comunicación compartidas por docentes de Corea del Sur en el marco de la beca ICT Training for Colombian Teachers, y en capacitaciones sobre inteligencia artificial para niños, entre otras actividades. Estas oportunidades, sin lugar a dudas, cambiaron mis perspectivas sobre la educación en tecnología y los temas tendencia en el mundo que pueden posicionar a nuestros estudiantes en procesos de aprendizaje de alto nivel y acordes con el contexto tecnológico actual.

3. ¿Cómo describiría el avance del sector en cuanto al uso de estas herramientas y tecnologías, y qué retos vislumbra a futuro?

Considero que se han logrado excelentes avances. Es frecuente encontrar proyectos institucionales de uso de las TIC fortalecidos en todo

el país, que demuestran las buenas capacidades que tienen las instituciones educativas para aprovechar los conocimientos adquiridos y los recursos instalados después de afrontar los retos de la pandemia.

Es común encontrar que las comunidades educativas del país se organizan a través de herramientas tecnológicas para la comunicación. En efecto, emplean cada vez más herramientas para la evaluación en línea en ambientes de aprendizaje, y apoyan y profundizan la búsqueda de información para la creación de conocimiento en el aula.

A futuro, es importante pensar que el uso de estos medios en el contexto de la presencialidad requiere mejorar la infraestructura tecnológica de las instituciones, garantizar el acceso equitativo al internet, contar con computadores, dispositivos móviles y accesorios tecnológicos que permitan seguir usando, con otro enfoque, claro está, estas herramientas y tecnologías.

Voces

Diego Mauricio Mazo Cuervo

Rector del CEIPA Business School

1. En la Noche de los Mejores 2021 se reconoció el trabajo de la Fundación Universitaria CEIPA, en la categoría de mejor experiencia de innovación en la educación superior. ¿Cuáles han sido las principales apuestas que su institución ha desarrollado al respecto en los últimos años y qué resultados destacaría?

En el CEIPA creemos firmemente en el poder transformador de la educación y su gran impacto en la movilidad social. La educación es esa puerta de acceso a las oportunidades, lo cual demanda de las instituciones la actualización, no solo en los contenidos curriculares, sino también en la vinculación de las tecnologías a los mismos y en la adopción de nuevas metodologías para garantizar una educación pertinente y de calidad a nuestros estudiantes. En resumen, la institución debe centrar en los estudiantes sus procesos formativos.

En los últimos años, conscientes de los retos que enfrenta nuestra sociedad, como la cuarta revolución industrial, hemos emprendido la adopción del currículo denominado “Océanos Azules”, enfocado en los problemas de las organizaciones y la sociedad. Se trata de un plan de estudios interdisciplinar, que gracias a la metodología *learning by doing* (aprender haciendo) les permite a los estudiantes estar en contacto permanente con la realidad empresarial. En cada

núcleo problemático (unidad curricular interdisciplinar) se enfrentan a un reto empresarial.

Además, la incorporación de tecnologías de información hace ya más de veinte años le ha permitido al CEIPA evolucionar de las modalidades virtual y presencial a un UBflex, en el cual el estudiante tiene la libertad y la oportunidad de escoger dónde y cómo asiste a los encuentros sincrónicos con su profesor. La consecuencia ha sido una propuesta formativa, teórico-práctica, que integra a las empresas en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje y que conecta el salón de clase del campus presencial con los ambientes virtuales, convirtiéndose en un aula extendida.

2. En este Gobierno se implementó el Plan Padrino y se diseñó el Laboratorio de Innovación Educativa para la Educación Superior (Co-Lab) como una estrategia de experimentación, investigación, colaboración, participación e intercambio de experiencias y prácticas vinculadas a los procesos de innovación educativa y de transformación digital en la educación superior, ¿qué balance hace de esta iniciativa y qué desafíos identifica a futuro para su consolidación?

Sin lugar a dudas, el Plan Padrino fue una excelente herramienta para que muchas instituciones pudieran continuar con la prestación del servicio

educativo. Este ejercicio de solidaridad permitió que las instituciones de educación superior se conocieran y aprendieran unas de otras. El Co-Lab es una excelente herramienta para mostrar las mejores prácticas que las instituciones de educación superior (IES) desarrollan, pero que muchas veces es difícil que logren visibilidad en el medio y puedan beneficiar el sector. Nuestro sistema educativo tiene grandes retos. Con el Plan Padrino y el Co-Lab se demostró el interés de las IES por explorar nuevas oportunidades de colaboración. Debemos pasar a fomentar sinergias permanentes y estratégicas entre las IES para enfrentar problemas como la cobertura, la flexibilidad, el desarrollo tecnológico y los objetivos de desarrollo sostenible.

3. ¿Cuáles son los principales retos que tiene el sector para potenciar el rol de la innovación en la transformación de la oferta curricular y de los procesos de aprendizaje de los estudiantes? ¿Cuál es el papel del trabajo en red para el logro de este propósito de transformación?

En un entorno volátil, incierto, complejo y ambiguo, las IES deben actuar de acuerdo con las necesidades de la sociedad y adoptar los cambios que ella les demanda, en forma oportuna y confiable. Para ello, es pertinente que se repiensen y sean más innovadoras. La innovación que el sistema

educativo requiere no es la de un proceso, es la del sistema educativo completo, partiendo de las IES e integrando a todos los actores, incluidos los entes de fomento y la autoridad reguladora.

Las IES deben enfrentar un proceso de transformación total, partiendo de la cultura organizacional, las estructuras de gobierno y las políticas administrativas y académicas. También es necesario conectarlas con las fronteras de desarrollo científico y tecnológico para que puedan orientar adecuadamente los planes de desarrollo. Ellas pueden repensarse cuando logran conectarse con sus pares, compartir experiencias o realizar estudios comparativos sobre los diferentes servicios que ofrecen.

Pero esto no será posible si verdaderamente los miembros de la comunidad académica no asumimos con humildad los llamados que la sociedad nos hace, si no abrimos los ojos ante el cambio inminente que se está dando en el mundo, tanto en lo social, como en lo ambiental y en lo tecnológico. En este contexto, sería muy aportante si continuara simplificando y agilizando algunos trámites y procedimientos que faciliten la implementación de propuestas educativas innovadoras en materia de calidad, pertinencia, eficiencia, flexibilidad, descentralización y cobertura.

Imaginar futuros para hacerlos realidad¹

Claudia María Zea Restrepo

Directora Centro Imaginar Futuros de la Universidad EAFIT.

EAFIT cuenta con el centro de pensamiento y acción Imaginar Futuros, que consolida la experiencia de la Universidad en el liderazgo de importantes proyectos de innovación educativa, desde hace cerca de 35 años, a favor de la formación académica en el país y en todas las etapas escolares. Con el Ministerio de Educación Nacional ha sabido mantener una relación de confianza que se demuestra con los proyectos conjuntos ejecutados y que durante el actual cuatrienio, en el desarrollo del Plan Sectorial *Pacto por la equidad, pacto por la educación*, centró su foco en el estudiante y en el eje del aprendizaje, con el fin de que puedan generarse las condiciones para que se completen las trayectorias educativas y haya un cierre de brechas y desigualdades.

La Universidad EAFIT ha tenido una presencia importante en el desarrollo de la educación en Colombia durante las últimas dos décadas, con logros no solo para la comunidad universitaria, sino que se han extendido a entidades privadas y públicas del país. Esa participación activa ha consolidado un vínculo de confianza con el Gobierno nacional y más específicamente con el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Además, EAFIT ha liderado decenas de proyectos que han beneficiado y transformado la educación en Colombia desde el escenario de la innovación y con apoyo de la tecnología. En ese sentido, se hace necesario plantear inicialmente un recorrido por estos casi veinte años de trabajo permanente, para entender no solo el presente, sino también el futuro del sector, y cómo se han ido articulando los programas a lo largo del tiempo para llegar a los logros y los avances del actual cuatrienio (2018-2022), en el que, entre otros retos, se debieron sortear los obstáculos de una pandemia y proyectar soluciones que determinarán cómo se abordarán los desafíos de la educación.

El primer proceso de gran impacto, en este recorrido histórico, fue el modelo Conexiones, de 1994, enfocado en los ambientes de aprendizaje colaborativos. Consolidó la primera red escolar de comunicaciones y fue un proyecto que nació como un hermano de su similar Enlaces, de Chile, gracias a la transferencia de conocimiento mediante las redes de internet. La intención al implementar Conexiones era iniciar con matemáticas y lenguaje, pero se optó por empezar con los valores humanos, ecológicos y culturales, para poder captar mejor la atención de los estudiantes, quienes socializaron con pares de otras naciones. Esta iniciativa marcó un hito en la historia, pudo generar transformaciones y no fue una copia, sino una adaptación local que dio pie al Programa Nacional de Tecnologías en Educación.

¹ Entrevista realizada por Nathalia Franco Pérez, editora académica de la publicación, el 22 de marzo del 2022; transcrita y convertida en texto narrativo por Juan Carlos Luján y Felipe Sosa, periodistas.

Luego, EAFIT tuvo la oportunidad de intervenir en un municipio completo con la tecnología disponible, pensando en un modelo de uno a uno. Fue en el 2012 en Itagüí (en el Área Metropolitana del Valle de Aburrá), con 11.000 computadores y casi un uno a uno con los jóvenes de la localidad. Este fue el llamado en ese entonces Plan Digital Teso, conocido hoy como Plan Digital Itagüí y cuya transferencia de conocimiento se ha expandido a otros lugares de Colombia.

Allí se creó un modelo UbiTAG, de aprendizaje ubicuo, que logró establecer un equilibrio entre la gestión, el aprendizaje y la tecnología, y relacionó estos tres ejes para desarrollar un proceso de innovación que, además, transformó la cultura y el aprendizaje. Esa cultura de la innovación hizo que Itagüí pasara de ser un municipio con condiciones adversas a ser uno de los que tienen mejor calidad de vida. Y no quiere decir que el proyecto haya sido la única causa del cambio, pero las herramientas que le dio al sistema educativo permitieron desarrollar capacidades en los docentes, los rectores y los padres de familia.

No obstante, esa labor conjunta con el MEN comenzó hace ya alrededor de 35 años. Esas primeras iniciativas se relacionaron con el Sistema Nacional de Informática Educativa, génesis de varios de los proyectos trabajados durante estas décadas y en los que la Universidad ha sido protagonista. Cuando se creó este Sistema, varias universidades aportaron en su consolidación, y en ese entonces EAFIT desarrolló actividades como la formación de maestros.

Así mismo, se ejecutaron muchas iniciativas en educación básica, media y superior, y actividades alrededor de las capacidades de innovación educativa. Por ejemplo, surgió el portal web *Colombia Aprende* (www.colombiaprende.edu.co). Desde entonces, los Gobiernos colombianos han retomado muchas de estas iniciativas y han establecido los espacios para continuar estos avances. Por ello, el papel de EAFIT ha seguido siendo protagónico y la institución ha acompañado todas las iniciativas de los centros de innovación educativa regional (CIER), que cuentan, además, con una alianza estratégica con el Gobierno de Corea del Sur. Posteriormente, se escaló un modelo de la Universidad al Plan Nacional Colegios 10 TIC. Por su parte, Saber Digital, de Bogotá, con proyección en todas las instituciones oficiales del distrito y con continuidad en varias administraciones de la capital, es también una muestra de ese apoyo y esas transferencias que han permitido avanzar, con la tutoría del Ministerio, en el cierre de brechas, con una educación pertinente, vanguardista y de calidad.

Surgimiento del Centro Imaginar Futuros

El centro de pensamiento y acción Imaginar Futuros capitaliza la experiencia de 35 años de innovación educativa de la Universidad EAFIT. Formalizó la idea de pensar en el futuro, de pensar en cuáles son esas capacidades que se requieren, empezando por la capacidad de observación y de anticiparse a los retos de la humanidad. Siempre se mira lo que ya ocurrió, pero hace falta anticiparse, releer esas señales y buscar soluciones a partir de los problemas actuales, con el fin de cerrar brechas y acompañar a las instituciones en la formación de los docentes y en la generación de diferentes experiencias de aprendizaje, por contar solo unos aspectos.

Cuando se habla de los jóvenes, se debe anticipar el futuro. Esa capacidad de observar es necesaria: observar a través de la interacción, de la escucha, de los datos, de las cifras. La observación es una de las capacidades que trae el Centro Imaginar Futuros, que le apunta a fortalecer la educación y a que en la sociedad haya una adaptación a las transformaciones y a las señales de un porvenir que se muestra retador e incierto, pero a la vez esperanzador. Es este un propósito necesario y solo tiene sentido si contribuye al florecimiento de la humanidad. El centro formula, además, estudios rigurosos alrededor de la educación y el aprendizaje, y los lleva a la acción a través del diseño de experiencias que permitan vivenciar lo que se construye.

La posibilidad de experimentar con el futuro es una capacidad. La Universidad EAFIT empezó con los puntos asistidos por computador, creó el primer tutor inteligente y cuando creó la Red Escolar fue la primera en cuanto a las comunicaciones. Ha intentado adelantarse a esos futuros entregando experiencias reales. Así, el Centro Imaginar Futuros es un laboratorio de investigación, desarrollo e innovación. Genera condiciones para que se puedan dar oportunidades futuras, siempre busca cómo mejorar las condiciones para que se puedan dar esa cultura de la innovación y el aprendizaje. Para eso existe, para anticiparse, soñar y poder realizar ese futuro. Es consciente de la necesidad de fortalecer nuevos liderazgos, de motivar nuevas acciones y de expandir nuevos conocimientos.

Utiliza señales y fuerzas de futuro para entender lo incierto, afinar la observación y proyectar escenarios posibles. Bien sea para identificar el crecimiento en escala de una innovación o para tener un impacto significativo en ese futuro, el Centro existe para escribir parte de ese mañana mediado por las circunstancias y por las dinámicas del pasado y del presente. Es la consecuencia de todas las capacidades desarrolladas por la Universidad en estos años.

Avances en innovación educativa

En los últimos años en Colombia, y sobre todo después de los retos generados por la pandemia, uno de los grandes pasos y el propósito de este cuatrienio ha sido consolidar el Ecosistema Nacional de Innovación Educativa, cuyo objetivo ha sido fortalecer y transformar las condiciones que posibiliten las trayectorias educativas completas para que estas sean continuas y de calidad, con la premisa, propia de este Gobierno, de centrar el foco en el estudiante y en el eje del aprendizaje; a lo que se suma trabajar por las capacidades de desarrollo en las instituciones de educación básica, media y superior, que atienden a cerca de 12 millones de estudiantes en Colombia. Las diferentes iniciativas lideradas por la Universidad (ver infográfico que acompaña este texto) con el MEN tienen conexiones entre sí, y tal como se mencionó en el párrafo anterior, su objetivo es crear las condiciones para que se den dichas trayectorias.

Sin embargo, hasta la llegada de la pandemia, los recursos estaban a disposición de los actores del ecosistema a través, por ejemplo, de programas o proyectos como el Laboratorio para la Innovación Educativa en la Educación Superior, el portal Colombia Aprende, y los recursos de radio y televisión. Todo estaba dispuesto para su uso y se aplicaban innovaciones para facilitar la interacción de los niños. Había preocupación por la conectividad de todas las aulas de las instituciones

educativas, pero cuando llegó la pandemia, la conectividad en las aulas no sirvió para nada; en ese momento se necesitaba, pero en la casa.

Desde ese momento hubo un gran desarrollo en cuanto a la conectividad, se pensó no solamente en las instituciones, sino en cómo llegar a los hogares, cómo el celular era un medio posible para desarrollar actividades, incluso para aumentar la comunicación entre los docentes y los padres de familia. Ahora, con un celular y una plataforma digital un padre o una madre podrían acceder a una reunión, hablar con los profesores o con otros padres de familia para solucionar los problemas de aprendizaje de sus hijos.

Se logró dar un paso importante en relación con las capacidades digitales, en algunas partes incluso se habló de alfabetización digital, pues algunos padres no estaban familiarizados con estos sistemas y tuvieron que conocerlos. En ese ecosistema emergieron experiencias como la de los docentes *youtubers*, quienes generan contenidos para jóvenes y otros profesores, están más al alcance de sus cotidianidades y son una muestra de innovación importante.

Se ha presentado otro fenómeno relevante en ese ecosistema y es la cantidad de estudiantes que asumieron un liderazgo. Muchos empezaron a buscar otros recursos complementarios a los que les entregaban sus docentes, y ahí es cuando se encuentran con los recursos de los profesores *youtubers* o con cursos gratuitos en Coursera; incluso, empezaron a crear sus propios recursos educativos y sus agendas de formación. Muchos forman ahora agendas de programación de los cursos que quieren revisar y se han convertido en líderes de sus procesos de aprendizaje.

Iniciativas conectadas entre sí

Como se mencionó líneas más arriba, la pandemia formuló una serie de desafíos que fueron asumiéndose a medida que la contingencia sanitaria avanzaba. Los programas fueron flexibles y se les dio continuidad o manejo según el momento que se atravesaba. Así, EAFIT acompañó y lideró el proceso con el denominado Fortalecimiento del Ecosistema Nacional de Innovación Educativa, del que se derivaron proyectos de gran importancia.

El primero es el fortalecimiento territorial, que se hace tangible a partir de los Planes de Innovación Educativa Territorial (PTIE), que se enfocan en generar capacidades en las regiones, en las secretarías de educación y en las instituciones educativas. Seguidamente, se encuentra el Índice de Innovación Educativa, que muestra cómo la institución evoluciona en este propósito y que debería ser masivo para las 43.000 sedes del país. Esto permitiría ver qué sucedió realmente, pues hubo una innovación en infraestructura, pero también en la creatividad de los docentes y en el apoyo y el acompañamiento de los padres de familia y de los estudiantes mismos. Por ejemplo, EAFIT ha hecho mediciones importantes en Bogotá e Itagüí, que incluyen unas 500 instituciones educativas; pero esta es una muestra pequeña ante el universo que representan todas las instituciones del país.

Ligado a estos programas iniciales, existe un Observatorio de Trayectorias Educativas que entrega una cantidad de insumos para tener claras las brechas existentes en el tránsito de la forma-

ción inicial a la educación primaria, luego a la secundaria, después a la media, más adelante a la universitaria y, finalmente, al mundo laboral. Además, al programa Evaluar para Avanzar, que se abordará más adelante, le suma nueva información y lo complementa. Dentro de este gran ecosistema de innovación educativa se encuentra, a su vez, el ya mencionado ecosistema digital Colombia Aprende (cuya actualización tecnológica se realizó durante el periodo 2018-2022 mediante la transformación de la experiencia de usuario y la organización y la generación de nuevos contenidos), y en línea con este se encuentra el fortalecimiento de la Escuela Virtual de Secretarías de Educación, espacio de comunicación y de interacción para los funcionarios de las secretarías y los rectores de las instituciones educativas. Otro de los productos es el Laboratorio de Innovación Educativa para la Educación Superior (Co Lab).

Actualidad ante la pandemia

Muchos han sido los años de trabajo de la Universidad en la preparación de los docentes y la búsqueda de conectividad en las aulas de clases para desarrollar capacidades y lograr transformaciones. Por ejemplo, cuando empezó el Laboratorio para la Innovación y el Aprendizaje Proyecto 50 (proyecto de EAFIT que busca el desarrollo de las competencias para la innovación educativa), la idea era hacer toda la transformación curricular. Los cambios planteados incluían, por ejemplo, el mobiliario, con distintas configuraciones en un aula de clases. Ya no se instalarían las filas tradicionales, sino otras configuraciones que generaran distintas interacciones entre los estudiantes, para propiciar un aprendizaje entre pares, con docentes y estudiantes, o entre los mismos docentes también, porque ya podrían compartir una misma aula.

Sin embargo, nunca se está ciento por ciento preparado para los imprevistos. Aunque EAFIT contaba, por ejemplo, con tecnología y con acompañamiento constante a los docentes, con la llegada del covid-19 se vio obligada a cerrar y trasladarse a un mundo totalmente remoto. Aun así, supo generar una sinergia. El reto institucional en la actualidad es identificar los aprendizajes. Se debe buscar ahora qué tiene sentido en el aula de clase. Las personas volvieron a encontrarse cara a cara, pero ¿qué vale la pena hacer para cerrar brechas de aprendizaje y fortalecer otras estrategias? Algunos conocimientos pueden transmitirse con otras series de recursos, y el tiempo puede aprovecharse para compartir y aprender con el otro y fortalecer los valores. El gran reto es ese equilibrio.

Nuevos desafíos y prioridades

La sociedad tiene retos como capitalizar las lecciones aprendidas de los últimos años, aprovechar al máximo las capacidades digitales desarrolladas y saber qué sucedió con cada uno de los niños y los jóvenes durante la pandemia; además de apuntarle al cierre de las brechas, que se profundizaron durante esta contingencia.

Varios analistas aseguran que el aprendizaje desde el 2020 ha sido solo por WhatsApp. Sin embargo, las redes sociales bien utilizadas pueden conducir a un gran aprendizaje. Además, muchos

menores estuvieron en sus casas con sus padres, y en muchos casos su mamá o su papá o ambos tenían una formación intelectual o académica avanzada, entonces los niños contaron con otros maestros dedicados a ellos, algo que no ocurría habitualmente, porque casi siempre esa responsabilidad está a cargo de otros. Por eso, no se sabe cuál es el estado de cada niño, de sus competencias básicas y su situación emocional. Muchos informes dicen que quedaron secuelas emocionales y mentales, pero se necesita una evaluación.

Esa evaluación debe ser pensada desde el aula, desde el contacto directo con los estudiantes. No se puede quedar solamente en la educación escolar básica y media, pues las universidades también necesitan evaluar las condiciones de quienes estudian en ella. Esto genera otro reto: cómo serán esos fortalecimientos y aprendizajes, y eso no se da en un tiempo largo.

Las universidades tienen que reflexionar. Si los estudiantes llegan con deficiencias, ¿hasta qué punto pueden suplirlas? ¿O deben vincularse más con la educación básica y media? Si las universidades asumen esa carga, pueden bajar su nivel al estar en función de esa solución, y los estudiantes podrían tener deficiencias. Algunos países han logrado avanzar más rápidamente en el cierre de esas brechas. Existe un reto importante en cuanto a cómo se asume y cuáles son esos compromisos, y ahí vuelve a escena el tema del ecosistema, la mejor alternativa para conectar esas brechas con las capacidades; eso sí, si se tienen identificados los actores y si se cuenta con una evaluación.

Otro gran reto es la pertinencia. Quedaron problemas y secuelas de la pandemia, aunque, claro está, desde antes de ella había cuestionamientos. Por ejemplo, se habla de que los estudiantes quieren carreras cortas, como una técnica de un año para adquirir rápidamente un empleo con buenas oportunidades, pero ¿qué hubiera pasado en la pandemia si hubiera solo programadores que se formaron en un año? Se necesitan también profesionales y científicos para solucionar problemas económicos y sociales. Hay mitos relacionados con la falta de oportunidades de empleo, desarrollo o emprendimiento que encuentran los jóvenes; sin embargo, se debe analizar cuáles son las alternativas. En todo esto influye ahora un tema demográfico de inversión de la pirámide. Cada vez hay menos jóvenes que ingresarán al sistema, pero también cada vez se extenderá ese aprendizaje a lo largo de la vida.

Si bien se debe trabajar en las soluciones de estos problemas globales, también se debe aprender a abordarlos de manera interdisciplinaria, en equipo y con metodologías diferentes, aprovechando los datos, la tecnología de *big data* y la inteligencia artificial, que permitan acceder a la información de una manera muy diferente a como se ha hecho hasta ahora.

Evaluar para Avanzar

La estrategia Evaluar para Avanzar del Ministerio de Educación Nacional ofrece a los docentes, desde el 2020, un conjunto de herramientas para apoyar y acompañar los procesos de enseñanza, seguimiento y fortalecimiento del desarrollo educativo a estudiantes de 3.º a 11.º. Otorga resultados de gran valía, pero se requiere un esquema diferente a las pruebas estandarizadas; por ello, no se

les puede agregar información ni hacer análisis para concluir si están bien o mal. Aun así, es una gran oportunidad de crear condiciones para el futuro de la educación, un acercamiento al sueño de la personalización y la adaptación a las necesidades de cada estudiante. Con modelos como el de Evaluar para Avanzar, el que no alcanza rápidamente el objetivo se beneficia de otras metodologías y acompañamientos para poder lograrlo.

Este tipo de concientizaciones representa una oportunidad de ser más pertinentes, de priorizar las metas de aprendizaje para avanzar más ágilmente, y genera capacidades en docentes y directivos docentes frente al liderazgo que deben tener. Actualmente se está solucionando una problemática del momento y del largo plazo, todo lo que se hace ahora incidirá en los proyectos de vida de los estudiantes; entonces gestionar esta innovación, que se utilicen todos los recursos que se están exponiendo en este momento, que los docentes los acojan, que las universidades y otros actores se vinculen al acompañamiento de todo el proceso generará capacidades para enfrentar el futuro de una manera diferente.

Qué necesita la educación

La educación en Colombia se debe seguir pensando en clave de futuro. Por ejemplo, EAFIT hace 35 años que está hablando del porvenir de la educación. Cuando se creó Proyecto 50, la Universidad pensaba en una transformación curricular, y esto sucedió en el 2012. La Universidad estaba totalmente enfocada en ese proceso de transformación, pero estos cambios no pueden implementarse tan rápido, muchas veces porque las personas están seguras de que hacen muy bien lo que ejecutan y no es fácil que puedan pensar en otras alternativas. Existen mitos que hacen difícil la transformación en la educación.

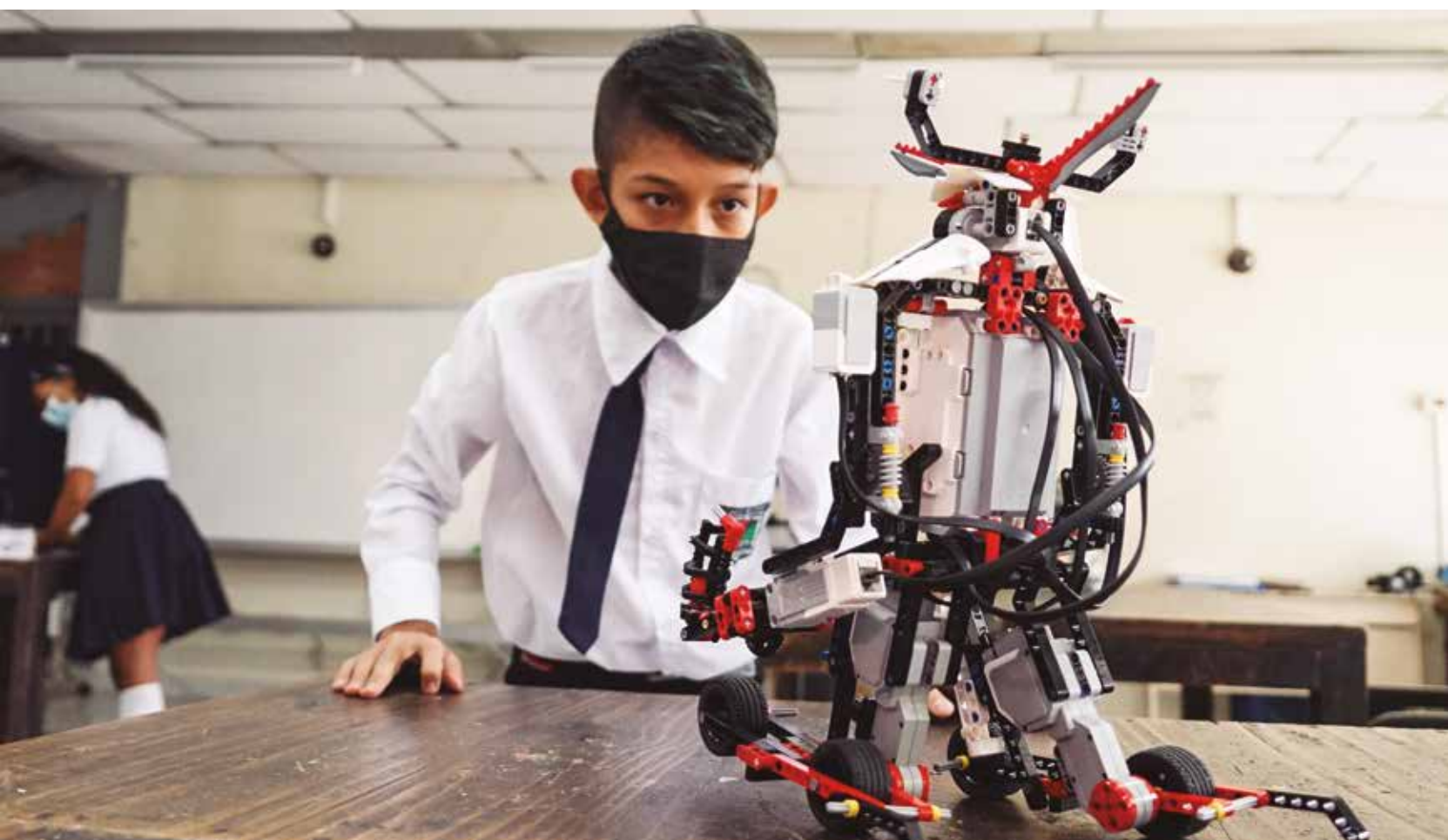
Se deben aprovechar siempre el conocimiento y las capacidades adquiridas; pueden ser distintas a las que se esperaban o las que se plantearon, pero de todas se pueden extraer experiencias para aprovechar. También se debe seguir trabajando por los jóvenes, pues necesitan orientación y empezar a ver el mundo de manera diferente para crear esas oportunidades. Así mismo, en Colombia se debe enfatizar en el sector rural. Se debe repensar la educación desde las mismas ciencias del aprendizaje, para poder tener una mirada mucho más interdisciplinaria de esas personas que se están formando.

En mayo del 2022 circuló, por parte de la Unesco, el documento *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior*, en el que se plantea, entre otros temas, el futuro de la educación superior a partir de asuntos como la amenaza a la paz, el impacto de la actividad humana en el planeta, la ampliación de las desigualdades por la pandemia y la revolución digital. Entre los principios para configurar el futuro de la educación superior se encuentran la inclusión, la equidad y el pluralismo; la libertad académica y la participación; la indagación, el pensamiento crítico y la creatividad; la integridad y la ética; el compromiso con la sostenibilidad y la responsabilidad social; y la excelencia académica.

Más allá de cualquier análisis, lo que allí se propone es tomarse en serio los cambios que atraviesa la humanidad y determinar qué tanto son oportunidades o desafíos. Lo cierto es que Colombia

debe asumir esa responsabilidad y ese compromiso desde sus universidades para hacerle frente a una situación clara y determinante: la vida no será la misma y los cambios de los últimos años han afectado los diferentes contextos, lo que implica que es necesario asumir posturas y tomar decisiones audaces y flexibles.

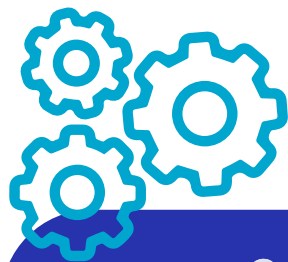
En síntesis, se requiere de una educación conectada con los retos de la humanidad, que le apueste a la innovación desde el rol activo de cada uno de los actores, que se apoye en la tecnología, que cierre brechas y que fortalezca el ecosistema nacional de innovación. Se necesita de maestros empoderados, apoyados por directivos líderes que fomenten el aprendizaje no solo entre los estudiantes, sino también en las familias. A esto debe sumársele un apoyo permanente por parte del Estado, para generar condiciones favorables incluso en las regiones más apartadas y con la vocación de cada lugar, para que dicha innovación tenga un ambiente propicio para su desarrollo. Más que presente, por acá pasa el futuro de la educación colombiana, y desde el centro de pensamiento y acción se tendrán las capacidades para “leer” esta realidad y proyectarla en nuevos escenarios.



Estudiante en actividad de robótica y programación, IE Instituto Tebaida. La Tebaida (Quindío)
Autor: Andrés Valenzuela

Índice de innovación Educativa

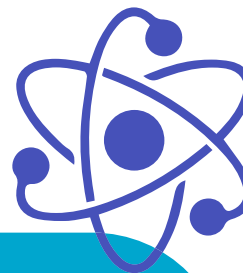
Determina el estado en las sedes
educativas de acuerdo con:



Gestión de
la Innovación educativa



Condiciones y capacidades



Iniciativas, proyectos
y experiencias que incluyan
la innovación, con o sin
tecnologías digitales



Las diferentes formas de
apropiación de la
innovación educativa



Gestión y política

Fomentar la creación de múltiples espacios para construir o incentivar la participación de diferentes actores

Prácticas pedagógicas y currículo

Uso de los recursos educativos y actividades sociales en procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación para lograr los fines educativos

Desarrollo de capacidades docentes

Capacidades creativas, estratégicas y organizativas de los docentes para generar cambios educativos en la gestión institucional, el currículo y las prácticas educativas

Gestión del conocimiento pedagógico y educativo

Generación de saberes hasta su apropiación en la comunidad educativa





Estudiantes primaria, IE Colegio Rogelio Salmona. Bogotá (Cundinamarca)
Autor: Andrés Valenzuela

Capítulo 7. Ecosistema sectorial



Testimonios

¿Qué ha sido lo más significativo de tu experiencia como docente o como rector durante los últimos cuatro años?

El Gobierno nacional, en el marco de los Acuerdos de Paz, asumió un compromiso con la educación rural que ha derivado en la oportunidad de ampliar espacios de reflexión y participación para pensarnos, pero sobre todo pensarnos distinto, desde los contextos rurales. Para las Escuelas Normales Superiores esta oportunidad se ha concretado desde la participación en diversos procesos de acompañamiento liderados por la Universidad de La Salle, como operadora del Ministerio de Educación Nacional en este tema. Ha sido significativo en tanto ha permitido refrendar lo rural como posibilidad de vida querida; reconocer que existe una codependencia entre la ciudad y el campo que nos invita a asumir una perspectiva horizontal en la construcción de proyectos de vida individuales y comunitarios; y motivar la necesidad de resignificar nuestro horizonte educativo a la luz de nuevas comprensiones y apuestas colectivas para una formación más pertinente y esperanzadora.

Yoli Marcela Hernández, docente de la Escuela Normal Superior Los Andes, La Vega (Cauca).

Lo más significativo de mi papel como rector, en estos cuatro años, ha sido avanzar en el proceso de acreditación en alta calidad de nuestra universidad y de los programas académicos. Mediante convenios con el Ministerio de Educación Nacional, la Universidad ha acompañado a cientos de instituciones de educación superior en el mejoramiento de sus condiciones de calidad, impactando en la región suroccidental colombiana, en una articulación también con el Sistema Universitario Estatal (SUE).

Por otro lado, ha sido muy significativo lograr, con el Gobierno nacional y la participación de los diferentes estamentos universitarios, un esquema de financiación que permitió recursos adicionales a la base presupuestal, lo que contribuyó a conjurar el déficit presupuestal y sustentar el desarrollo y crecimiento de nuestra Institución, sobre todo, en materia de ampliación de la cobertura con la oferta de nuevos programas de pregrado y posgrado, en particular novedosos doctorados.

Édgar Varela Barrios, rector de la Universidad del Valle, Cali (Valle del Cauca).

Desde el punto de vista de la gestión se enfrentó el gran desafío de garantizar la formación de los profesores en el uso de las tecnologías para la educación en un tiempo que en verdad fue muy corto, porque los compromisos con los estudiantes no esperaban. De todo lo vivido aprendimos que la educación exige actualización, transformación e innovación permanentes, pues la formación es un proceso muy dinámico dados los rápidos avances en la ciencia, en las disciplinas y en el campo laboral, así como en los procesos sociales y en las características de cada generación de estudiantes que llega a las instituciones de educación superior; todo esto exige que los planes de estudios, los procesos de aprendizaje, el sistema de evaluación se concentren en el desarrollo de funciones cognitivas y procesos mentales que les permitan a los estudiantes aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a aprender. De hecho, el uso de las TIC en este tiempo prolongado permitió cambiar la dependencia del profesor que desarrollan los estudiantes de educación presencial, y favoreció el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, que asumieron con responsabilidad el proceso de aprendizaje en este tiempo.

Hernán Porras, rector de la Universidad Industrial de Santander (UIS), Bucaramanga (Santander).

El ecosistema educativo sectorial

Cecilia María Vélez White
Exministra de Educación Nacional.

Esta reflexión parte de la forma en que se ha construido el ecosistema educativo colombiano y de las tensiones y los retos generados en su desarrollo, y plantea algunos desafíos que se vislumbran con las nuevas realidades. Si bien en el proceso educativo participa toda la sociedad, en este caso nos referiremos al ecosistema sectorial, es decir, a las instituciones que hacen parte del sistema educativo directamente y a los actores que participan en él.

La conformación histórica: respondiendo a la demanda

Los sistemas educativos se han desarrollado de acuerdo con las necesidades de cada grupo social y con los momentos históricos. La educación formal inicialmente cobijaba grupos muy reducidos de la sociedad, pero la Revolución Industrial generó la necesidad de masificar la educación, y los Estados organizaron sistemas que hicieran posible llevarla a todas las comunidades, ofreciendo infraestructura, docentes y elementos básicos (libros, capacitación, etc.). En nuestro país, si bien desde el siglo XIX se realizaron esfuerzos de ampliación de la oferta para ampliar el sistema educativo, la universalización se inició en la segunda mitad del siglo XX.

Aunque se fundaron simultáneamente instituciones de todos los niveles (la escuela primaria, la secundaria, las escuelas técnicas y tecnológicas, y la universidad), la masificación de la educación oficial se realizó partiendo de los niveles básicos, en la medida en que se establecían como “obligatorios”. Así, en Colombia, en los años sesenta del siglo pasado, se promovieron planes de universalización de la primaria, llegando hasta las zonas rurales con escuelas (el maestro y la infraestructura), y luego, a partir de los años noventa, cuando se estableció la obligatoriedad de la educación básica, se buscó universalizar la secundaria, fundamentalmente aumentando los niveles en las escuelas primarias; y finalmente, desde la última década del siglo XX se viene ampliando la cobertura de la educación media.

Así mismo, a lo largo de la historia surgieron ofertas privadas para responder a las demandas específicas de distintos grupos sociales o para, mediante convenios con el Estado, prestar el servicio a determinadas regiones o comunidades. Hoy, estas instituciones educativas son de diversos tipos; por un lado están las instituciones que financian los usuarios, como los colegios de élite y los colegios de zonas muy vulnerables en donde las comunidades prefieren el servicio privado o no existe la oferta pública; y por otro lado, las que son financiadas por el Estado, bien sea con contratos de prestación de servicios o contratos de concesión, que en muchos casos se establecen con organizaciones como las comunidades religiosas, que administran varias instituciones. Esta última modalidad se utilizó como alternativa para llegar rápidamente con oferta pública y apoyar la universalización.

Terminamos el siglo xx con una diversidad de instituciones de acuerdo con los niveles ofrecidos o con la modalidad (privada o pública). Y en la actualidad existen 18.330 establecimientos educativos en 53.539 sedes; 8.665 establecimientos oficiales en 43.872 sedes, que responden aproximadamente por el 80 % de la matrícula; y 9.665 establecimientos no oficiales en 9.667 sedes, que responden por el 20 %. Del total, 11.844 establecimientos en 17.674 sedes están ubicados en las áreas urbanas, y 5.333 establecimientos con 35.865 sedes se encuentran ubicados en el área rural.

En las zonas urbanas con mayores densidades se desarrollaron instituciones que hoy ofrecen todos los niveles, y que en muchos casos se diversificaron en la educación media, ofreciendo formación técnica. Sin embargo, en las zonas rurales y en las áreas marginales de las ciudades las instituciones en general solo ofrecían la primaria completa. A partir del año 2000 se iniciaron los esfuerzos para lograr que la educación pública contara con instituciones que ofrecieran a los estudiantes la posibilidad de completar su ciclo educativo hasta la media, y adicionalmente se buscó que el proyecto educativo institucional cobijara todos los niveles educativos. Se unificaron instituciones, bajo la dirección de un solo rector, de tal manera que las escuelas de primaria pasaran a ser coordinadas desde una institución que pudiera ofrecer los restantes niveles educativos.

En cuanto a la administración de la educación oficial, en la historia del país la responsabilidad ha pasado pendularmente de la nación a las entidades territoriales y de estas a la nación en diferentes periodos, buscando resolver las crisis que se presentaban periódicamente. A partir de la Constitución de 1991, la educación básica y la media se descentralizan, y quedan a cargo de las secretarías de educación. Hoy están certificadas para administrar el servicio a nivel local 96 secretarías departamentales y municipales (fundamentalmente las de los municipios que cuentan con más de 100.00 habitantes).

El preescolar empieza a integrarse al sistema con la Ley 115 de 1994, que establece como obligatorio un grado de preescolar y la posibilidad de cursar dos grados adicionales, los cuales ya existían en la educación privada. A partir del 2005 se empieza a estructurar una política de educación inicial entre los 0 y los 5 años, en la que se integran componentes como la nutrición y la protección. Se definen diversas formas del servicio integrado, y se vincula al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) como actor importante en el proceso pedagógico.

En el último periodo se da la expedición del Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006), del documento Conpes 109 de 2007 (Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la Primera Infancia”) y de la Ley 1804 de 2016 (Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia “De Cero a Siempre”), que se refiere al trabajo intersectorial para promover el desarrollo integral de los niños y niñas.

En el caso de la educación superior, en el siglo xvii se crean en nuestro país las primeras universidades, que fueron privadas (fundamentalmente de comunidades religiosas). En el siglo xix surgen las primeras universidades públicas. Pero solo hasta finales del siglo xx se inicia la ampliación de

este nivel educativo. Con su evolución y la expedición de la Ley 30 de 1992 se consolidó un sistema mixto, con una oferta pública y una oferta privada que hoy ostentan una participación similar en la matrícula. Las instituciones técnicas y tecnológicas se empiezan a desarrollar a partir de la segunda mitad del siglo xx, y se consolidan con la creación del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), en 1957. En la medida en que se creaban las instituciones educativas, se estructuraron las entidades oficiales encargadas de administrar el sistema. Para coordinar y articular las diferentes instancias se crea en 2003 el Viceministerio de Educación Superior como parte de la estructura orgánica del Ministerio de Educación.

El ecosistema actual

Esta evolución da como resultado un sistema con múltiples actores:

- Algunos agentes e instancias del Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF).
- Instituciones educativas de preescolar, básica y media: públicas, privadas y contratadas.
- Instituciones de nivel superior: universidades, instituciones universitarias o escuelas tecnológicas e instituciones técnicas profesionales.
- Instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano.
- Comunidades educativas: los estudiantes, sus familias, los profesores y los directivos.
- Organizaciones que administran varias instituciones educativas (comunidades religiosas y organizaciones privadas).
- Secretarías de educación departamentales y municipales.
- Ministerio de Educación y sus entidades adscritas y vinculadas.
- Otros ministerios y entidades del nivel nacional.
- SENA.
- Órganos consultivos del Gobierno nacional para la educación superior: Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) y Sistema de Universidades del Estado (SUE).
- Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES).
- Agremiaciones de los profesores (sindicatos y organizaciones profesionales), agremiaciones de instituciones públicas y privadas, organizaciones de padres de familia y organizaciones de estudiantes.

Avances y retos en la organización actual del ecosistema

La intersectorialidad

En general, la educación es un elemento transversal de todos los sectores. Se requieren educación en salud, vías, justicia, finanzas, etc., y de hecho debe existir la coordinación desde el Ministerio de Educación para abordar las necesidades educativas desde todos los frentes. Sin embargo, hay algunos niveles educativos que por sus características requieren más que una coordinación para su desarrollo, tanto en relación con las políticas como con su ejecución, como la educación inicial y la educación para el trabajo.

Para que el desarrollo de los niños de 0 a 5 años sea adecuado la educación debe estar íntimamente ligada a su nutrición y a su protección. Es indudable que estos tres elementos se deben vincular para lograr los resultados en el desarrollo cognitivo. En el país, la protección y la nutrición fueron encomendadas al ICBF desde 1968, dependiendo de la Presidencia de la República, e inicialmente financiadas con un recurso parafiscal que pasó a ser una asignación presupuestal. Por otro lado, la Ley 115 de 1994 establece para el sistema educativo un año de preescolar obligatorio, con la posibilidad de extenderlo 2 años adicionales (es decir, de 3 a 5 años), y la prestación de este servicio se asigna a las instituciones educativas. La responsabilidad de dictar políticas educativas para este nivel recae en el Ministerio de Educación.

Desde el 2006 se estableció la necesidad de ampliar la cobertura de la atención educativa, en especial en los sectores más vulnerables. Existía la conciencia de la importancia del desarrollo temprano para garantizar las trayectorias educativas de los niños y su impacto en la adquisición de competencias básicas. Y también se evidenció la necesidad de integrar la educación a los servicios de protección y nutrición del ICBF. Se establecieron varias modalidades de atención, algunas con este Instituto, integrando en sus servicios los elementos educativos (tanto en los jardines como en otras modalidades, como la comunitaria). Asimismo, algunas instituciones educativas han venido aumentando los niveles de preescolar adicionales al grado obligatorio.

En el marco de la Política para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia “De Cero a Siempre” se definieron las competencias institucionales de los diferentes sectores para garantizar la atención integral, entendida como la acción coordinada del Estado y otros actores sociales para ofrecer atención a las mujeres gestantes y los niños y niñas en primera infancia.

Pese a los avances, la coordinación entre las instituciones sigue siendo difícil, así como el seguimiento y el manejo de la información sobre cobertura y calidad. Es importante implementar un modelo de gobernanza de este nivel que a la vez que preserve la intersectorialidad, garantice su universalización y su calidad. Algunos países han establecido una comisión intersectorial a la cabeza del sistema, que garantiza tanto la ejecución de las políticas (que son establecidas para cada servicio por las instituciones responsables) como la disponibilidad de los recursos y el seguimiento.

En el caso de la educación para el trabajo es evidente la necesidad de relacionar las demandas educativas del sector real con la respuesta del sistema educativo. El Ministerio del Trabajo responde por el conocimiento del mercado laboral y su desarrollo. Para suplir estas necesidades, en 1957 se creó el SENA, adscrito a este Ministerio e inicialmente fondeado por un recurso parafiscal, y que en la actualidad es la institución de esta modalidad con mayor cobertura. Sin embargo, se asignó a las secretarías de educación la responsabilidad de certificar las instituciones de educación para el trabajo en sus respectivas regiones.

Se han dado pasos importantes en la coordinación entre los dos ministerios (Educación y Trabajo), especialmente con la definición del marco general de cualificaciones y la reglamentación del Subsistema de Formación para el Trabajo y su aseguramiento de la calidad, en la cual se reglamenta el trámite que deben cumplir las instituciones de educación superior, las instituciones de educación para el trabajo y desarrollo humano y el SENA, en su calidad de oferentes, para obtener la habilitación de los programas de formación propios de este Subsistema, proceso que estará a cargo del Ministerio de Trabajo. Este proceso constituye un avance en la necesaria definición de responsabilidades en este momento en el que, debido a la aceleración de la tecnología, esta formación reviste un importante papel en la adecuación de la fuerza laboral. En el caso de la definición de políticas y requisitos para ofrecer esta educación es necesaria la coordinación interministerial, así como la asignación de la responsabilidad sobre el sistema de información de las instituciones, las ofertas y la matrícula. El sistema de información debe ser responsabilidad del Ministerio de Educación, con el fin de realizar el seguimiento de las trayectorias educativas de la población, pero el análisis de esta para alertar sobre los vacíos y las sobreofertas de acuerdo con las demandas del mercado debe ser responsabilidad del Ministerio de Trabajo. El Ministerio de Educación debería fortalecerse mediante la creación de una dirección (o un viceministerio) que se encargue de la definición de políticas en coordinación con el Ministerio de Trabajo, del sistema de información y de un sistema de aseguramiento de la calidad de este nivel educativo.

La descentralización

A partir de la Constitución de 1991 se descentralizó el sector educativo y se distribuyeron las responsabilidades y los recursos entre los diferentes niveles gubernamentales. Actualmente, en el nivel nacional, el Ministerio de Educación, a través del Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media, dicta las políticas educativas para estos niveles, distribuye los recursos nacionales a las secretarías de educación (departamentales y municipales), maneja el sistema de información, hace seguimiento y desarrolla proyectos de fomento de la calidad.

Las secretarías de educación certificadas administran estos niveles educativos: la planta docente, la infraestructura y los apoyos pedagógicos. La descentralización de las funciones y los recursos fue reglamentada por la Ley 60 de 1993, que tuvo una reforma transitoria en la Ley 715 de 2001.

Aunque la descentralización le ha brindado estabilidad al sector, es necesario revisar las fórmulas de distribución de recursos para ofrecer incentivos a las secretarías relacionados con la calidad y con un mayor esfuerzo fiscal. También es necesario generar mecanismos de rendición de cuentas con información suficiente para la ciudadanía acerca de las responsabilidades de cada nivel administrativo (nacional y local).

Privado-público

La educación es un servicio público, prestado por actores oficiales y actores privados. Estas modalidades conviven en el sistema educativo y esta diversidad ha traído numerosos beneficios, ya que ambas modalidades tienen fortalezas que contribuyen al progreso educativo. En los niveles de la educación básica y media la oferta es mayoritariamente pública (80 % de la matrícula); sin embargo, el sector privado tiene una importancia especialmente en cuanto a los resultados en calidad. Los colegios privados ostentan los mejores desempeños medidos en las pruebas que se realizan a los estudiantes, y un factor explicativo importante es que los grupos que atienden están constituidos en su mayoría por alumnos con padres de estratos altos que han alcanzado avanzados niveles de educación. Adicionalmente, aplican criterios de selección de los estudiantes al ingreso, y cuentan con recursos económicos y con autonomía para la administración de la planta docente (selección y desvinculación). También encontramos entre las instituciones privadas algunas con resultados muy pobres, que atienden una población vulnerable cuya capacidad de pago es bastante reducida.

Los colegios públicos reciben principalmente a los estudiantes de los sectores más vulnerables, en su gran mayoría no aplican criterios de selección y dependen de las secretarías de educación para la asignación de la planta docente y de la mayor parte de sus recursos. Tienen una alta dispersión en cuanto a la disponibilidad de apoyos educativos. Si bien los resultados en términos de calidad no son sobresalientes, en general se ubican en torno a la media, con una menor varianza que la del sistema en general. Su planta docente tiene un importante poder de negociación, lo que ha mejorado las condiciones salariales de los maestros.

La contratación del servicio educativo permite que entidades privadas presten o administren el servicio mediante convenios con el Estado. Para obtener sus recursos dependen de las entidades territoriales certificadas en educación, y en general no administran su matrícula, pero sí cuentan con autonomía para administrar a los docentes y sus recursos. Han demostrado en muchos casos resultados sobresalientes en el desarrollo de las competencias de estudiantes de sectores muy desfavorecidos. También han resultado fundamentales en la ampliación de la cobertura en zonas rurales muy dispersas. Es de notar que inicialmente la ampliación de la cobertura a través de este tipo de contratación, incentivada por las fórmulas de distribución de recursos entre las entidades territoriales (a mayor matrícula mayores recursos), se dio sin las condiciones de calidad, con resultados muy deficientes. Las auditorías a la matrícula y la reglamentación expedida ha venido corrigiendo esto en la última década.

Nuestro sistema educativo reproduce las características de segregación de la sociedad, que se reflejan en los resultados de los estudiantes y que perpetúan las distancias sociales. Los intentos de mejorar este aspecto y buscar una mayor integración de los estudiantes de estratos bajos, por ejemplo con las becas Paces de los años noventa, que se otorgaban a los estudiantes con menos recursos económicos para que asistieran a los colegios de su elección, se encontraron con las limitaciones impuestas por los usos sociales: la ubicación de los colegios, y la segregación al interior de estos. Es necesario seguir buscando alternativas para mejorar la oferta pública y superar las desigualdades, integrando las mejores prácticas de los dos sectores educativos: el público y el privado.

El nivel de preescolar lo ofrecen entidades públicas y privadas. La mezcla se da tanto en los preescolares formales (que hacen parte de las instituciones de preescolar, básica y media) como en los jardines y mediante otras formas de atención. Asimismo, existen los contratos del Estado con prestadores privados que ofrecen otras formas de atención (como la modalidad comunitaria u otras modalidades de atención). En los programas alternativos a la educación formal, los prestadores privados han demostrado que tienen una mayor flexibilidad que los esquemas oficiales en cuanto a modalidades y jornadas, pero exigen mayor supervisión y evaluación.

En cuanto a la educación superior, la participación de la matrícula es equilibrada entre la oferta pública y la privada (con cambios en favor de la pública en los últimos años). En términos de calidad, también es más equilibrado el resultado con universidades de alto desempeño en los dos sectores, con una menor dispersión de los resultados en la educación pública, y una mayor concentración de las instituciones privadas en la parte más baja de los resultados. En este nivel educativo, a diferencia de los otros niveles, de acuerdo con la ley, las instituciones tienen que ser fundaciones sin ánimo de lucro, condición muy difícil de controlar por parte del Estado y que se reglamentó recientemente con el fin de mantener las exenciones tributarias. Los fondos del Estado para financiar la oferta son dirigidos fundamentalmente a las instituciones públicas mediante reglas establecidas por la Ley 30 de 1992, y por otra parte a la financiación de la demanda, mediante becas o créditos para los estudiantes. Es importante garantizar la existencia de los dos sistemas (el público y el privado), debido a la dinámica positiva que ha generado en la cobertura y la calidad de este nivel educativo. Para eso los subsidios a la demanda son la clave, ya que los nuevos candidatos a la educación superior se encuentran en condiciones económicas precarias, y adicionalmente generan la integración de estudiantes de distintos niveles socioeconómicos en los establecimientos. El crédito contingente puede ser la alternativa sostenible y además establece una sana competencia entre las instituciones.

La autonomía de las instituciones de educación superior

En 1991 se elevó a principio constitucional la autonomía de las universidades y se reglamentó mediante la Ley 30 de 1992, que desarrolla el principio y la responsabilidad del Estado de velar por la calidad a través del “supremo derecho de la supervisión y vigilancia”. Existe una tensión entre la au-

tonomía y la supervisión y la vigilancia, que se ha resuelto mediante la creación de los órganos colegiados, como el comité de acreditación CNA y el de aseguramiento de la calidad CONACES. Están compuestos por miembros de la comunidad académica y que se encargan de los procesos de acreditación de la calidad, así como de los procesos de aseguramiento en la creación de instituciones y programas.

Es indudable el progreso que las instituciones de educación superior han tenido en las últimas dos décadas, y en parte esto se debe a los sistemas de aseguramiento y acreditación. No obstante, crecen las críticas sobre si los criterios aplicados respetan las particularidades de las instituciones, si el sistema de pares académicos induce a la uniformización y si los criterios son lo suficientemente exigentes en la actualidad para lograr el mejoramiento de las instituciones. Por otra parte, se cuestiona que el sistema no tenga en cuenta la efectividad de las instituciones, medida en función de las competencias que desarrollan los estudiantes.

En los últimos años se ha avanzado en el desarrollo del Sistema de Aseguramiento de Calidad, con el nuevo marco regulatorio y normativo (Decreto 1330 de 2019), que hace énfasis en resultados de aprendizaje y que promueve nuevas modalidades de oferta. Además, con la implementación de la escuela de pares y de un nuevo sistema de información para la administración de los diferentes procesos, y la actualización del Modelo de Acreditación de Alta Calidad.

El sistema requiere seguir adecuándose a los nuevos retos, especialmente al de la flexibilidad, necesaria para adaptarse a las nuevas realidades.

Las instituciones de la básica y las trayectorias educativas

Como se dijo anteriormente, la evolución del sistema dio origen a instituciones públicas que respondían a diferentes niveles educativos: primarias, secundarias, medias. En las concentraciones urbanas se configuraron más instituciones completas con los niveles de preescolar a media, y en las áreas rurales la mayoría de las escuelas ofrecía solo la primaria. Los caminos que se siguieron para establecer instituciones integradas que permitieran ofrecer a los estudiantes el ciclo completo hasta la media fueron eficaces en algunos casos, bien sea por el crecimiento de los niveles en las escuelas o por la integración de establecimientos con diversos niveles. Sin embargo, especialmente en las zonas rurales, la nueva organización deja mucho que desear, ya que no pasó de ser una integración formal que no ha cumplido sus objetivos de garantizar trayectorias completas ni se han integrado los proyectos educativos institucionales. En consecuencia, es necesario revisar la organización de los establecimientos, especialmente en las áreas rurales.

Además, si bien la Ley 115 estableció la autonomía en la definición de los proyectos educativos por parte de las instituciones, el manejo de recursos y de la planta de personal está subordinado a las decisiones de las administraciones locales, lo que limita la adaptabilidad de estas a las condiciones de las distintas comunidades. Para lograr mayor efectividad debe encontrarse la manera de establecer mayor autonomía en el manejo de los recursos, incluidos los docentes, lo que requiere

un esquema de rendición de cuentas y el fortalecimiento de los mecanismos de participación de la comunidad en la operación de los colegios. Un obstáculo para aumentar la autonomía son las condiciones generales que han logrado obtener los maestros (el estatuto docente y la remuneración); sin embargo, es posible que se mantengan las condiciones en esquemas descentralizados, como en el caso de sistemas como el finlandés o el holandés.

Las tendencias: nuevos actores y retos para la organización del sistema

En el mundo se han venido consolidando unas tendencias que establecen nuevas exigencias y prioridades para la educación. Cambian las sociedades y los individuos. El vertiginoso desarrollo tecnológico, la globalización, la cuarta revolución industrial y el cambio demográfico determinan una serie de competencias a desarrollar en las personas para generar la capacidad de aportar a la sociedad y a la realización personal. Las transformaciones operan, asimismo, variaciones en los individuos, hoy más autónomos, digitales e inmediatistas, y esto requiere modificaciones en la forma de enseñar para que sea efectiva.

Hoy, debido a los retos del presente, es necesario revisar el funcionamiento del sistema e incluir a los nuevos actores que aparecen en el ecosistema. La irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación ha generado alteraciones fundamentales en la vida social e individual. La evolución, que se convirtió en vertiginosa con la introducción del internet, se masificó durante la pandemia. La introducción de estas tecnologías en la educación se venía realizando, pero tuvo un impulso inusitado en esta situación de crisis. Es evidente que su utilización efectiva requiere de un cambio en el modelo pedagógico para responder a las necesidades de los individuos y lograr que estos efectivamente se capaciten para utilizar las ventajas que estas nuevas herramientas ponen a su disposición.

Las plataformas educativas globales, en línea, se están convirtiendo en actores importantes como proveedores de contenido y conocimiento. Pero se refuerza el papel de las instituciones y los maestros, puesto que se hace más urgente el desarrollo de la comprensión de lectura, del pensamiento crítico y del pensamiento moral. La escuela (puede ser virtual o presencial) tiene un papel protagónico en la formación integral del individuo.

De igual manera, la tecnología puede jugar un papel fundamental en la articulación de las instituciones educativas, tanto en el ámbito administrativo como en el de la generación de comunidades de práctica, intercambio de experiencias y transferencia tecnológica. La llegada con tecnología a las áreas rurales dispersas puede convertirse en una herramienta básica para cerrar las brechas de la calidad educativa y para facilitar las trayectorias educativas a quienes hasta ahora solo han tenido como opción el nivel más básico de educación.

La utilización de la información del sistema mediante la inteligencia artificial genera cambios en las funciones de algunos actores. El Ministerio de Educación, al suministrar a las instituciones

conocimiento sobre los estudiantes, se puede convertir en una pieza fundamental del cambio en el modelo pedagógico, y este conocimiento puede hacer un gran aporte para garantizar las trayectorias educativas de los estudiantes.

En consecuencia, surgen nuevos actores en el ecosistema, como los desarrolladores de las plataformas educativas y en general de las herramientas que pueden ser utilizadas en la educación. La reglamentación de este mundo virtual en la educación está al orden del día, y requiere de innovación y flexibilidad por parte de los reguladores. Además, se vienen integrando a la educación el Ministerio de Tecnologías de la Información y la Comunicación y los proveedores de internet, como actores fundamentales para proveer la infraestructura necesaria que requiere este reto tecnológico, que será mayor con los desarrollos de la realidad aumentada.

La globalización plantea también retos importantes. Paradójicamente, evidencia la necesidad de una relación de la educación con el contexto local. Está a la orden del día el desarrollo de proyectos que partan de la realidad del entorno de los estudiantes, que les permitan desarrollar sus competencias para transformar sus realidades, pero articulados con las plataformas de cooperación global. La posibilidad de relacionar lo local con lo global genera una mayor comprensión e inmensas posibilidades de desarrollo. Y surgen aquí nuevos actores; por ejemplo, las ciudades ofrecen apoyos para el desarrollo de habilidades específicas mediante proyectos puestos al servicio del sistema educativo en el ámbito cultural, científico y deportivo, que incluyen parques, museos, clubes deportivos, etc.

La cuarta revolución industrial está transformando el aparato productivo; las necesidades en relación con el capital humano exigen la innovación permanente y la vinculación del conocimiento a través de la investigación en todas las actividades productivas. Se están demandando diferentes profesiones que en general requieren mayor integración de conocimientos y la adaptación de la mano de obra actual a esta nueva realidad. La investigación que en el país se desarrolla, fundamentalmente en el sector educativo, se vuelve un factor clave para el aumento de la productividad de las industrias. Se fortalece el rol del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, regulando, apoyando y fomentando la investigación en las universidades. Más que nunca la relación con el mundo productivo es un imperativo para el sistema educativo, las empresas se vuelven actores importantes que colaboran en la formación, mientras ellas mismas forman en el sector su capital humano.

El cambio demográfico, la extensión de la esperanza de vida de los individuos, la disminución de la natalidad y el cambio tecnológico hacen imperativa la educación durante toda la vida. Esto requiere de una mayor flexibilidad de nuestro sistema de educación superior. Están en boga las ofertas de educación para la adaptación a los cambios tecnológicos que no necesariamente llevan a la obtención de un título. También los cursos cortos con objetivos específicos, bien sea para la actualización de los conocimientos o para mejorar la comprensión de la sociedad y la calidad de vida. Y aquí aparecen de nuevo algunos actores en el ecosistema, con ofertas online muy atractivas, que de algún modo deberíamos poder vincular a nuestro sistema tradicional de educación superior.

Conclusión

Nuestro ecosistema educativo es el resultado de la respuesta de la sociedad a las necesidades de formación de sus individuos. En general, las instituciones se han desarrollado respondiendo a los retos que se plantearon en cada época histórica. En la actualidad, tenemos un sistema que abarca todos los niveles educativos, que se plantea la posibilidad de ofrecer a todos los ciudadanos oportunidades para desarrollar trayectorias educativas cada vez más completas. Debemos reconocer el camino recorrido e identificar sus fortalezas: la capacidad de planear, la información, los modelos de relacionamiento con las instituciones y el empoderamiento de las entidades territoriales.

También es importante la reflexión sobre las tensiones que en este momento se manifiestan como resultado del proceso histórico de conformación del sector, y que se traducen en conflictos entre instituciones o ineficiencias en la forma de operar. Las tensiones generadas en el funcionamiento de forma intersectorial, la coexistencia del sector privado y el público, la descentralización, la oferta de trayectorias educativas completas, la autonomía versus la supervisión se deben analizar y transformar para mejorar el sistema. Esto implica fijar objetivos para lograr que las entidades del Estado operen con mayor coordinación, que el sistema mixto se fortalezca con lo mejor de lo público y de lo privado, que se mantenga un esquema descentralizado con los incentivos correctos, que las instituciones ofrezcan realmente trayectorias completas a sus estudiantes, que la regulación sea flexible y que la supervisión sea eficaz.

Vivimos una época de grandes transformaciones que establecen importantes retos. El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, la cuarta revolución industrial y el cambio demográfico generan nuevas exigencias para el sector y abren simultáneamente inmensas posibilidades de desarrollo. Es necesario identificar y regular los nuevos actores del sistema, flexibilizar las regulaciones, fortalecer en todas las instituciones del sector el uso de la tecnología y de la información, y estar atentos a los cambios en las tendencias, para adaptar permanentemente el funcionamiento a las nuevas realidades. Este es el camino para que la sociedad y sus individuos puedan aprovechar productivamente las posibilidades que la evolución social pone a su alcance.

Vivimos una época de grandes transformaciones que establecen importantes retos. El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, la cuarta revolución industrial y el cambio demográfico generan nuevas exigencias para el sector y abren simultáneamente inmensas posibilidades de desarrollo. Es necesario identificar y regular los nuevos actores del sistema, flexibilizar las regulaciones, fortalecer en todas las instituciones del sector el uso de la tecnología y de la información, y estar atentos a los cambios en las tendencias, para adaptar permanentemente el funcionamiento a las nuevas realidades. Este es el camino para que la sociedad y sus individuos puedan aprovechar productivamente las posibilidades que la evolución social pone a su alcance.

En el comienzo fue la nutrición¹

Gonzalo Restrepo López
Presidente de la Junta Directiva de la Fundación Éxito.

Un problema que el país afronta desde hace muchas décadas es el de la desnutrición infantil en la primera infancia, ligado también a la necesidad de mejorar las cifras en relación con la lactancia materna y el cuidado de las madres durante el embarazo. Si bien existen avances, la pandemia del covid-19 pudo haber agravado situaciones de esta índole, por lo que se hace necesario disponer de recursos y del apoyo del empresariado para mantener los esfuerzos y seguir disminuyendo las brechas. La Fundación Éxito ha liderado esta iniciativa en el país.

Crear en el comienzo, en los primeros años, en la primera infancia; creer que la nutrición no es solo física, sino también psicológica que, así como debe nutrirse el cuerpo, es necesario nutrir la mente y el espíritu, en especial en ese lapso inicial de la vida. Un cerebro en formación necesita condiciones alimentarias para su crecimiento, proceso al que deben ir ligados la lactancia materna y el cuidado durante el embarazo, pues juntos determinan que una persona esté preparada no solo para la educación, sino para otras esferas de su desarrollo.

Desde la Fundación Éxito creemos que es en ese origen en el que deben tomarse las primeras decisiones que garanticen una infancia funcional y feliz. Por eso, desde allí nos ocupamos de la nutrición infantil, sobre todo en los primeros mil días, pero contando también los nueve meses de embarazo. En realidad, se trata de dos terceras partes de esos mil días o, en un sentido más amplio, hasta los cinco años, pero con énfasis en los primeros tres, con el fin de que, de entrada, los niños tengan una muy buena nutrición. Para ello, la Fundación dedica unos 20.000 millones de pesos al año, con recursos adquiridos a través de las “goticas” y de otros ingresos, de forma continua –teniendo en cuenta que son procesos que no pueden detenerse–, a la nutrición de cerca de 70.000 niños en Colombia. No obstante, son aproximadamente 500.000 los niños que tenemos en el país con desnutrición crónica y en riesgo.

En ese sentido consideramos que, si bien una de las grandes apuestas de la nación debe ser por una buena educación, la base para que pueda cumplirse este objetivo es una buena intervención en la primera infancia, con la nutrición como primer paso. Posteriormente deben plantearse otras intervenciones, pero una buena nutrición les permitirá a los jóvenes, en el futuro, ingresar más fácilmente a las universidades o abordar disciplinas como las matemáticas o los cálculos complejos, y acercarse a artes como la música, claves en su formación. Ahí atacamos el problema en su parte más sensible. Y llegamos a la conclusión –con análisis simples y leyendo sobre la experiencia de otros países– de que el mejor retorno sobre el capital invertido está sobre esa edad. Creemos que es

¹ Entrevista realizada por Nathalia Franco Pérez, editora académica de la publicación, el 12 de abril del 2022; transcrita y convertida en texto narrativo por Juan Carlos Luján y Felipe Sosa, periodistas.

ahí, en el comienzo. Es como en una carrera. Es decir, si uno arranca tarde, ya no llega dentro de los primeros lugares.

La Fundación, ante esto, formula una serie de mecanismos que se han explorado para darle solución al problema de la nutrición en los niños. Insistimos en que no es solo un asunto de índole física. Acudimos también a un ámbito psicológico. Sí, es tener las tres comidas al día y, por supuesto, bien balanceadas, pero hablamos mucho de nutrición para el alma, como del ya mencionado estudio temprano de la música, un excelente “alimento” para los niños y para la formación de sus canales neuronales, lo que los dota de muchas habilidades. Es que, si nos vamos a los datos, Colombia carga con un gran atraso en el tema de la desnutrición, pues uno de cada nueve niños, el 10,8 % o el 11 %, padece de un problema de talla para su edad. De eso deberíamos ocuparnos primero, teniendo en cuenta que ni siquiera estamos hablando de niños de educación básica, sino de primera infancia.

Es este, entonces, un retraso multicausal. Una de las causas es el embarazo adolescente, pues estamos ante madres que no tienen suficiente preparación, y no tendrán ni los medios económicos necesarios ni agua potable, entre otras deficiencias, además de un mal cuidado por parte de sus padres, sumado a una mala lactancia materna. Se trata, en realidad, de distintas causas de un mismo problema, que se debe asumir, como se ha reiterado, desde el mismo origen, pues si ponemos como ejemplo el mundo empresarial, el reto pasa por encontrar la génesis principal de una dificultad para solucionarla de forma definitiva.

Y siguiendo con esta temática, vital para el desarrollo del país, tenemos estadísticas del 2015, año en que solo el 36 % de las madres les proveían suficiente lactancia materna a sus hijos, cifra que ha subido al 46 %. Y aunque todavía tenemos terreno que recuperar, logramos con el actual Gobierno asumir este desafío, lo que hizo que se lograra crear el programa de lactancia materna de una manera muy seria. La verdad es que creemos que estamos a punto de llegar al 52 %.

¿Por qué el interés hacia este fenómeno?

La decisión de darle foco a la nutrición de los más pequeños parte de una situación muy evidente. ¡Cuando las cosas son muy evidentes los estudios no tienen que ser muy profundos! Así, aparece la figura de don Gustavo Toro Quintero, empresario y fundador de Almacenes Éxito (hoy Grupo Éxito), y quien no solo entendió el valor de la educación, sino que estaba presente siempre que ocurriera algún problema. En mi familia también se entendió la misma situación. Por eso mi abuelo, Gonzalo Restrepo Jaramillo, escribió un libro denominado *Los círculos concéntricos*, en el que afirma que cuando un ser humano nace, lo primero que hace es comer, resolviendo de esta forma una necesidad fundamental, algo parecido a la escala de valores de Maslow.

Yo comparto este pensamiento de mi abuelo; de hecho, él no hablaba de alimentar, sino de nutrir. Lo que debe nutrirse durante estos tres primeros años de vida es el cerebro, lapso en el que se forma el 85 % de este órgano. Una persona que no tenga la talla para su edad también tiene un cerebro más pequeño de lo que debería ser. Es como decir que un computador, en vez de tener 50 gigas, tiene una sola, porque seguro cuenta con menos conexiones neuronales. Mi formación empresarial

me ha hecho pragmático, por lo que la explicación de lo que acontece en el cerebro de una persona mal nutrida me parece lógica. Siguiendo con el ejemplo del computador, considero que con estas decisiones le apuntamos a formar a un supercomputador o a uno mini. ¡Y los países desarrollados se han dado cuenta de eso!

Continuando con las razones por las que el Grupo Éxito se la jugó por la nutrición en la primera infancia, recuerdo que don Gustavo creía mucho en este cuento de la educación. En su familia fueron once o doce hijos, y ninguno pudo recibir mucha educación; muy pocos pasaron de la primaria y el que cursó el bachillerato era el “Ph. D.” de la casa. Por eso, él le daba mucha importancia al tema, y nosotros, más adelante, profundizamos un poco más, aunque hemos sido conscientes de que la educación es un camino muy largo en su aplicación, porque va desde jardín hasta el doctorado, y cuando Coltejer se ocupaba de los mejores bachilleres, estos ya tenían esta condición: eran bachilleres.

Por lo anterior es que hemos sido obsesivos con el tema de la nutrición en la primera infancia, y más ahora que arrastramos la preocupación del retroceso que vivimos con la pandemia del covid-19, que implicó pérdidas de empleos, encierros y problemas psicológicos. Esto nos lleva a hacer mucha gestión; de ahí que nos reunamos permanentemente con senadores y representantes, para que entiendan la magnitud de este problema y su solución. Sin embargo, ocurre que cuando comprenden el asunto suceden cambios, lo que puede truncar los procesos. Lo positivo es que es extraño que haya un congresista que no incluya en su agenda tópicos de este tipo. Eso es para nosotros un gran logro. También tuvimos la oportunidad de reunirnos con los candidatos presidenciales para tocar este tema.

¿Pero por qué esta obsesión? ¡Por la niñez! Dicen que cuando terminó la Segunda Guerra Mundial, y al ver la pobreza que sumía a Francia, el presidente Charles de Gaulle instauró como primer decreto para reconstruir el país la entrega de un vaso de leche a todos los niños todos los días. ¡Ese era un mensaje muy poderoso! En la actualidad, en la Fundación recibimos a jefes de Estado, analizamos el caso de países como Chile, hemos traído a expertos de Estados Unidos, a nobeles, y organizamos un premio por la nutrición infantil todos los años. Hacemos incluso bingos, intentando llenar el parque más grande de Bogotá, en pro de la lactancia materna. No trabajamos por emociones, sino por indicadores a largo plazo. Y todo esto por los niños.

Uno de los énfasis que debería tener este tema en el país, de cara al futuro, aparte de muchas otras problemáticas, es en lo rural, pues en el campo la pobreza es tenaz. El desafío pasa allí por seguir cerrando brechas en relación con el agua potable, las escuelas y, por supuesto, la alimentación. Por ejemplo, el 68 % de los hogares en Colombia, desde 1989 hasta la actualidad, cuenta diariamente con las tres comidas, y otro porcentaje cercano cuenta con dos. El reto seguirá siendo mejorar todos los indicadores para tener una niñez más feliz y preparada para afrontar un mundo lleno de objetivos por conquistar.

Papel histórico del empresariado y el rol de los últimos años

El empresariado ha ejercido una labor filantrópica a través de sus entidades de apoyo a la sociedad para financiar proyectos de educación. Este sector ha empezado a escuchar y a entender esta problemática en particular, la de la desnutrición, pues si la “materia prima” no funciona, y con materia prima me refiero a la nutrición, el resto no funciona, pues como se dice popularmente, es primero el uno que el dos. Los empresarios ayudan y contribuyen, creen en la educación y han dado apoyos en el nivel secundario y universitario, por mencionar algunos. Universidades como EAFIT, la Universidad de Antioquia y la Escuela de Ingeniería de Antioquia, entre otras, se han visto beneficiadas con estos impulsos.

La Fundación Fraternidad Medellín, por ejemplo, se ha ido ocupando, en los últimos tres años, de mejorar la infraestructura, con una especialización muy grande, precisamente, en todo lo que tiene que ver en el Suroeste de Antioquia con los servicios de agua potable, energía, etcétera. También se ha relacionado mucho con la lucha contra la desnutrición, pues como ya se ha reiterado, la carencia de esos elementos dificulta el proceso educativo. De igual forma hay que subrayar que, en este nivel inicial, habría que trascender de un rol asistencial a una participación directa, para investigar fenómenos alrededor de las mejores condiciones en este punto de partida. Sí, es importante la infraestructura, pero valdría la pena investigar las causas de la buena educación que se tiene en lugares como Shanghái (China) o Corea del Sur, y cuáles son los elementos pedagógicos y estructurales que allí se aplican para que sean casos de excelencia.

En el caso latinoamericano, hablando de la situación de Colombia, podemos decir que estamos en un escenario positivo. No alcanzamos a Chile, pero estamos mejor posicionados que Perú para señalar a dos países que nos sirven como referencia. En realidad, tenemos que hacer muy bien lo que hay que hacer. Podemos decir que ha habido una progresiva toma de conciencia y una mejora en los indicadores, así como en los últimos periodos presidenciales. Queremos, eso sí, que exista más decisión en la rama legislativa, para que haya más leyes que prioricen estas temáticas, y que no haya tantos rompimientos en las esferas locales.

En cuanto a aquello que debe seguir haciéndose y aquello que no, consideramos que no es viable hacer todo a la vez. Llevándolo a nuestro gran anhelo como país, que es la paz, pondría el ejemplo de la tierra, a mi modo de ver, de carácter estructural. Si la gente puede tener su pedazo de tierra para vivir y para trabajar, esta nación sería una maravilla. Pero habría que centrarse en ello. No es posible tratar de resolver todos los problemas, por más mentes brillantes que tenga Colombia, y que son muchas. También creemos que un asunto que debe resolverse, en línea con lo que hemos venido hablando de la educación, es el desconocimiento a la hora de tender puentes y de escuchar al otro, al que piensa distinto; por eso la polarización que vivimos hoy en día. ¡La invitación es a eso, a tender puentes y a escuchar! Y por supuesto, a seguir trabajando por la primera infancia, para que a medida que mejoran los indicadores, tengamos en el futuro generaciones con más capacidades y, por ende, con acceso a más oportunidades.

Voces

Mónica Ospina Londoño

Directora general del Icfes

1. Colombia es un referente regional en materia de evaluación de la calidad de la educación, ¿cuáles han sido las principales apuestas del Icfes de los últimos años al respecto, y cuáles son los principales resultados?

Las principales apuestas en términos de evaluación se centran en el enfoque diferencial en toda la cadena de valor de la evaluación, la implementación de la evaluación con fines formativos, las trayectorias escolares, y la medición de nuevas competencias y habilidades importantes para la vida y a lo largo de los ciclos escolares.

Enfoque diferencial en toda la cadena de valor de la evaluación

Para medir la calidad de la educación, hemos incorporado el diseño universal de la evaluación (DUE) en el desarrollo, la construcción y la implementación de sus pruebas, lo que ha contribuido a que los evaluados puedan demostrar sus conocimientos, habilidades y destrezas. Hemos buscado garantizar la reducción de las barreras que se generan en la interacción entre las características de las pruebas y las de los evaluados. Desde el 2017 se ha trabajado en el diseño y la operación de pruebas para personas con autismo o discapacidad intelectual, mental-psicosocial, física, visual o auditiva. El número de personas con discapacidad evaluadas se ha triplicado desde el 2017 y alcanzó 5.300 en el 2021.

Evaluación formativa

A partir del 2020, y en alianza con el Ministerio de Educación Nacional, le apostamos a la estrategia Evaluar para Avanzar, que ofrece instrumentos de valoración de aprendizajes para apoyar la evaluación formativa de los docentes. La estrategia es de libre uso y gratuita, se ofrece en modalidades *online*, *offline* y con archivos descargables. La gran apuesta es por garantizar una cobertura nacional en este 2022. Evaluar para Avanzar se convirtió en la política de aceleración de aprendizajes del Ministerio.

Trayectorias escolares: Saber 3°, 5°, 7° y 9°

Como parte del nuevo diseño de la evaluación a gran escala Saber 3°, 5°, 7° y 9°, piloteado en el 2019 y con mediciones durante el 2021 y el 2022, se incluyó el estudio de Trayectorias Escolares en las áreas de lectura y matemáticas para los estudiantes de 3° y 5° grado. El objetivo es brindar información sobre los procesos de aprendizaje, a partir de la medición del progreso en el desempeño de las competencias a lo largo de su paso de primaria a secundaria, y su seguimiento en términos del contexto familiar y escolar.

Medición de nuevas competencias y habilidades importantes para la vida y a lo largo de los ciclos escolares

De acuerdo con el Banco Interamericano de Desarrollo, estamos entre los cuatro países

que cuentan con una medición de habilidades socioemocionales en la región de Latinoamérica y el Caribe. Para alcanzar este logro, en los últimos cuatro años hemos diseñado e implementado una medición de habilidades socioemocionales. Estos instrumentos han sido piloteados y validados psicométricamente, y se ofrecen tanto en las pruebas Saber 3º, 5º, 7º y 9º, como en Evaluar para Avanzar entre los grados 3º a 11º.

El Instituto también ha desarrollado un instrumento cuyo objetivo es recoger las percepciones de los docentes y los directivos docentes acerca de aspectos como el ambiente escolar, el ambiente del aula y el relacionamiento entre actores de la comunidad educativa. Estos instrumentos serán aplicados por primera vez en las pruebas Saber 3º, 5º, 7º y 9º. En paralelo, en el 2020, el Icfes le apostó a desarrollar una propuesta para la medición del pensamiento creativo. Se busca delimitar las bases para el Sistema Nacional de Medición en Primera Infancia. Finalmente, es necesario investigar para recolectar información integral acerca de la educación. Por esta razón, el Icfes promueve desde el 2021 el Laboratorio de Evaluación, con el objetivo de explorar y prototipar nuevas experiencias y servicios evaluativos.

2. ¿Qué significó para el Icfes mantener los procesos de evaluación durante la pandemia y qué lecciones aprendidas se derivaron de esa experiencia?

Ser uno de los pocos países de la región y del mundo que mantuvo los procesos de evaluación durante la pandemia ha sido muy significativo. Tenemos una serie continua y comparable de datos que resultan de la evaluación de los estudiantes. El Icfes puede entregar información rigurosa sobre el desarrollo de competencias, así como de condiciones socioeconómicas de los estudiantes, antes, durante y después de la pandemia. Esto permitió ampliar el espectro de nuestras evaluaciones con el desarrollo y la implementación del programa Evaluar para Avanzar de 3º a 11º, que permitió llevar los instrumentos tradicionales de evaluación al aula y que los docentes pudieran hacer una valoración de los aprendizajes.

El contexto de la pandemia aceleró los procesos de innovación digital. Logramos aplicar la prueba Saber TyT y la Prueba Saber Pro de manera electrónica y con la opción de hacerla desde el domicilio de cada evaluado a partir del 2020. La meta del Instituto establece que el 5 % de las pruebas se realizarían de manera electrónica para el 2023, pero desde el 2020, con la pandemia, un poco más del 40 % de las pruebas se realizan de forma electrónica.

El Instituto diseñó un modelo de soporte en doble vía, que debe darse al evaluado durante las diferentes etapas de la prueba, con el propósito de garantizar una experiencia de usuario satisfactoria. Para poder llegar a todos los estudiantes, se aceleró el desarrollo de la plataforma de evaluación Plexi, que permite la realización de la prueba sin conectividad y ofrece acomodaciones para la población con discapacidad visual y auditiva.

La evaluación electrónica en casa representa retos tecnológicos para la validación de identidad y evitar la suplantación, la copia o el fraude. Se implementó una solución tecnológica que utiliza herramientas de inteligencia artificial para los procesos de seguridad de la prueba, con biometría para identificar a los evaluados y un chat en doble vía para la comunicación entre los monitores vigilantes y los evaluados.

Finalmente, se hicieron los ajustes necesarios para que la prueba de estado Saber 11° pudiera reducir el tiempo de evaluación de nueve a cinco horas. Durante el periodo de aislamiento, más de seiscientos mil estudiantes la presentaron. De las lecciones aprendidas, se destaca el trabajo colaborativo intersectorial con el Ministerio de Educación Nacional, el Ministe-

rio de Salud y Protección Social, y las entidades territoriales certificadas.

3. ¿Qué balance hace del trabajo realizado con el Ministerio y las secretarías de educación, para el diseño y la implementación de la estrategia Evaluar para Avanzar?

Evaluar para Avanzar nació en el 2020 como una herramienta del Ministerio de Educación Nacional y el Icfes para valorar el desarrollo de las competencias básicas y socioemocionales de los niños, las niñas y los jóvenes. Las pruebas que realiza el Icfes se transforman en instrumentos de valoración con un propósito formativo; el docente está en el centro del proceso, no solo porque realiza el ejercicio de valoración, sino porque conoce las competencias, las afirmaciones y las tareas que se evalúan; además analiza los resultados con un propósito de retroalimentar al estudiante y fortalecer su plan académico.

A partir de este 2022 se incorpora a los enlaces territoriales del Ministerio, con el fin de apoyar los territorios en los procesos de implementación. En términos de resultados, durante estos dos años se ha contado con la participación de 135.343 docentes y 2.293.467 estudiantes

pertenecientes a 8.065 sedes educativas en 1.122 municipios de los 32 departamentos del país.

4. ¿Qué desafíos destaca en el corto y el mediano plazo para la consolidación de esta estrategia y en general para la del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SNEE)?

Identificamos unos desafíos para la consolidación de Evaluar para Avanzar y del SNEE en torno al cambio de una cultura de evaluación del aprendizaje por una de evaluación para el aprendizaje. Los efectos de la pandemia en el aprendizaje afectan el rol de la evaluación en los sistemas educativos. No puede ser considerada únicamente como un proceso de medición del desempeño académico, sino también como una herramienta para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Este cambio de perspectiva es, en parte, el resultado del reconocimiento de la evaluación formativa, de la retroalimentación como un medio efectivo para mejorar los resultados de aprendizaje.

Aunque la retroalimentación formativa surge principalmente de evaluaciones formativas, hay que resaltar que las evaluaciones sumativas son esenciales para efectos de la comparabilidad y como insumos para medir el impacto de diferentes políticas educativas. Cambiar nuestra

cultura de evaluación del aprendizaje por una de evaluación para el aprendizaje es esencial para la consolidación de Evaluar para Avanzar y del SNEE. A continuación, se lista una serie de desafíos específicos para lograr el objetivo:

- Fomentar una cultura de la evaluación formativa en todos los niveles educativos (inicial, básico, medio y superior).
- Posicionar Evaluar para Avanzar 3° a 11° como programa nacional de aceleración del aprendizaje.
- Brindarles acompañamiento a los docentes, los directivos docentes y los profesionales de las secretarías de educación para fortalecer sus competencias pedagógicas en áreas y aspectos identificados como prioritarios, a partir de los resultados de las evaluaciones de Evaluar para Avanzar y de las pruebas Saber.
- Desarrollar la investigación sobre los usos y los resultados de las evaluaciones.
- Desafíos contextuales en la implementación de Evaluar para Avanzar.

Voces

Bibiana Luz Rincón

Secretaria de Educación de Barranquilla

1. ¿Cuáles han sido las apuestas de Barranquilla para el mejoramiento de la educación media?

Barranquilla creyó y apostó por la educación como la principal herramienta y el eje transversal para la transformación y el desarrollo. Los proyectos han estado enfocados en brindar una formación integral desde la educación inicial hasta la media, acompañando el proceso y logrando el acceso a la educación superior para completar las trayectorias educativas. La Alcaldía desarrolló una gran estrategia: Puedes - Tu puerta a la educación superior, que busca generar espacios de aprendizaje y reflexión sobre los componentes que inciden en ese tránsito. Esto se realiza con programas como los siguientes:

- Bilingüismo: Enseñanza y aprendizaje del inglés para estudiantes y docentes.
- Metodologías flexibles: La población en extraedad puede acceder y promocionarse.
- Orientación socioocupacional: Hacia el autoconocimiento, el conocimiento de la educación superior y el mundo del trabajo.
- Programa de doble titulación: Formación técnica laboral para estudiantes de la media.
- Nuestra ruta a la excelencia: Fortalecimiento de competencias básicas.
- Fomento de la educación superior: Promoción del acceso a la educación terciaria y entrega de becas del 100 % para carreras técnicas profesionales.

2. ¿Cuáles son los principales resultados?

Se reflejan en el cierre de brechas que Barranquilla viene alcanzando. Gracias a las estrategias para el fortalecimiento de las competencias de los estudiantes, se ha logrado la disminución de los estudiantes con bajos puntajes, así como el incremento del puntaje de los colegios de las categorías C y D. Otro logro es ser una de las pocas ciudades en graduar con doble titulación a los estudiantes de los colegios oficiales. Además, en los últimos dos años se han otorgado alrededor de 5.000 becas en programas técnico-profesionales. Se identificó que el 58 % de los egresados accedió a la educación superior en el 2020. Esto representa el cumplimiento de la meta del Plan de Desarrollo y supera la tasa nacional de tránsito a la educación superior para ese año.

3. En esta ruta de mejoramiento, ¿qué lecciones aprendidas destacaría del trabajo realizado con el Sena y las instituciones de educación superior?

- La necesidad de hacer seguimiento uno a uno a los estudiantes, para identificar a quienes han dado continuidad a su trayectoria educativa, a los que necesitan acompañamiento y una focalización más efectiva de los programas de acceso a la educación superior y a las becas.
- Acceso en la cadena de formación de la doble titulación (técnico-laboral por competencias) a tecnólogo sin realizar prueba de entrada. Se minimizan las barreras de en-

trada al Sena y un solo grupo debe inscribirse para tener su cupo.

4. ¿Qué desafíos de corto y mediano plazo identifica en este proceso de articulación?

Lograr una articulación y sinergia entre las entidades e instituciones que hacen parte de este ecosistema. Lo anterior para que se tengan en cuenta factores tan fundamentales como la dinámica del mercado, los sectores productivos y las entidades educativas para la flexibilización de los procesos y la oferta educativa de estas instituciones. Y continuar fortaleciendo la orientación socioocupacional durante el proceso de transición a la educación terciaria y durante esta.

5. ¿Qué balance hace del trabajo realizado en torno a la configuración del Ecosistema de Innovación de la Educación Media?

Estamos llamados a promover oportunidades que aporten a la construcción del proyecto de vida. Es vital desarrollar propuestas que respondan al contexto educativo y produzcan transformaciones desde lo académico y desde el ser. Gracias a la iniciativa del Ministerio de Educación Nacional, Unicef y Corpoeducación, se abrió una oportunidad para continuar dinamizando el camino de la media. Se destacan las asistencias técnicas, que evidenciaron la necesidad de un autodiagnóstico que apunte a la revisión de los factores que intervienen en el desarrollo de la educación media: la gestión estratégica, la gestión educativa, la gestión

del talento humano, la gestión presupuestal y la gestión de resultados. Adicionalmente, el espacio de ecosistema de innovación, con el apoyo del Sena, ha abierto una puerta para fortalecer la línea de investigación. Con este diagnóstico se crea el plan ecosistémico del Distrito de Barranquilla. Se fundamenta en la dinámica y las necesidades de la educación media, apuntando a la identificación de aliados que dinamizarán el entorno.

6. ¿Qué desafíos encuentra para la consolidación de esta estrategia del Ecosistema de Innovación de la Educación Media, teniendo en cuenta la diversidad de actores que participan?

El mayor desafío en el proceso del cumplimiento es involucrar, a través de políticas públicas, a los actores externos que inciden en el sector educativo y productivo. Se podrían generar planes de acción que incidan en el fortalecimiento de la trayectoria educativa. Entre estos están la actualización del currículo, actividades complementarias para el fortalecimiento de las competencias desde el hacer, planes anuales para la orientación socioocupacional, becas en educación superior y, por último, las herramientas adecuadas para el ingreso al mundo laboral. Se considera necesaria la reflexión continua de los proyectos direccionados hacia la media, teniendo en cuenta la pertinencia y la inclusión de aliados que propendan por la implementación de sus acciones desde su responsabilidad social.

Voces

Manuel Acevedo Jaramillo

Ex presidente del Icetex

1. El Icetex cumple un papel clave al brindar oportunidades de acceso a la educación superior. ¿Cuáles han sido las principales apuestas en los últimos años y cuáles los principales resultados?

El Icetex ha trabajado por reestablecer la confianza de sus usuarios y brindar esperanza a los jóvenes, quienes ven en la entidad una alternativa para acceder a la educación superior. Para lograr este objetivo, el Instituto ha desarrollado un proceso de transformación integral y participativo, en el que estudiantes, docentes, rectores, funcionarios de las distintas entidades del Gobierno y demás actores del sector educativo han compartido sus propuestas de cambio a partir de tres asuntos críticos:

- Ofrecer mejores condiciones en las tasas de interés y las formas de pago.
- Contar con más acompañamiento, más información, menos trabas y cuentas claras.
- Brindar alivios y estímulos.

Para dar respuesta a estos requerimientos, la entidad ha tomado diferentes medidas y los resultados del proceso de transformación se observan desde distintos frentes. En primer lugar, la emisión de bonos sociales y ordinarios, la implementación de nuevos mecanismos de normalización de cartera, el otorgamiento de nuevos créditos sin codeudor y la aprobación del sistema de Financiación Contingente al Ingreso (FCI), entre otros, han permitido ofrecer mejores condiciones y diversificar el portafolio de servicios. La emisión de bonos sociales permite diversificar las fuentes de recursos y mejorar las

condiciones de los créditos, lo que se traduce en una menor tasa de interés para sus beneficiarios, llegando a su mínimo histórico en 2022.

En segundo lugar, la atención ha cambiado gracias a los Centros de Experiencia Presencial (CEP), el programa de Comunidad Icetex, las ferias de información y servicio en los diferentes territorios y la modernización de los canales de atención. Además, ha sido posible llegar a las regiones con mayores barreras para acceder a la educación superior y el tránsito a la vida productiva.

Estos cambios se han soportado en la actualización de las plataformas virtuales (portal institucional y transaccional), el desarrollo de nuevas y mejores herramientas de gestión de la información (*core* bancario) y en una propuesta de rediseño organizacional con el usuario en el centro. Finalmente, se han entregado diversos subsidios a los beneficiarios afectados por la pandemia del covid-19. A 31 de diciembre de 2021 se habían entregado 211.196 auxilios a 195.037 personas por un valor de \$196 mil millones; además, se aprobaron alivios y estímulos para los estudiantes que presenten excelencia académica, aportes en la construcción o la apropiación social de nuevo conocimiento o buen comportamiento de pago. Se han fortalecido los procesos de internacionalización de beneficiarios e instituciones de educación.

2. El Icetex ha liderado espacios para avanzar en su proceso de transformación y fortalecimiento integral, ¿qué lecciones

aprendidas dejó este proceso y cuáles son los principales desafíos para consolidarlo?

La esencia del proceso de transformación del Icetex ha sido el diálogo con los grupos de interés, lo cual ha sido fundamental para entender sus necesidades, comprender la visión que tienen del Instituto y realizar una construcción compartida sobre lo que debería ser la entidad. Los encuentros con los diferentes actores del sistema educativo han sido lo más valioso del proceso, porque han hecho posible escuchar sus propuestas directamente.

Esta metodología ha dado lugar a tres conjuntos de lecciones claves. La primera se refiere al desconocimiento generalizado que tienen los grupos de interés sobre el Icetex. Este es un llamado a mejorar los procesos de comunicación para divulgar clara y oportunamente los servicios y las ventajas asociadas, a la vez que se trabaja por simplificar los procesos y el lenguaje utilizado. La segunda lección es que el proceso permitió que la entidad reforzara la relevancia de implementar constantemente instrumentos innovadores para identificar y dar respuesta oportuna a las necesidades de los usuarios. La tercera lección alude a que es imperativo mantener el diálogo, seguir generando escenarios para escuchar a los jóvenes, responder asertivamente a sus requerimientos y reforzar su sentido de apropiación sobre el proceso de transformación de la entidad.

3. Una apuesta de este cuatrienio ha sido evolucionar hacia un concepto de

ecosistema sectorial que posibilite una mejor articulación entre las diferentes entidades.

¿Qué balance hace del trabajo realizado con el Ministerio para lograr los resultados de transformación alcanzados?

Anteriormente, se presentaba una tendencia al trabajo individualizado. El proceso de transformación del Icetex ha posibilitado un sistema integrado, en el que las entidades del sector trabajamos articuladamente por un mismo objetivo: las trayectorias educativas completas en un contexto de equidad e inclusión. Uno de los principales cambios en la relación con el Ministerio ha sido pasar de ser una entidad prestadora de servicios, enfocada en desarrollar una función legal, a convertirse en un eslabón determinante en la ejecución de la política pública educativa. Así, el Icetex se ha convertido en un aliado estratégico del Ministerio para realizar el diseño y la implementación de estrategias que promueven el acceso a la educación superior y favorecen el tránsito a la vida productiva. Además, se ha generado un flujo permanente de aprendizajes y nuevo conocimiento. Lo anterior ha permitido integrar procesos lógicos y coherentes para ejecutar propuestas de política educativa exitosamente. De esta forma, la implementación de programas como Generación E es una muestra de cómo las nuevas capacidades alcanzadas por el Instituto en este contexto de trabajo integrado permiten acelerar los procesos de implementación, consolidando así el subsistema de educación superior.

La ciencia, el arte y la cultura al servicio de la educación y la innovación¹

Édgar Leonardo Puentes Melo

Director del programa Formación de Comunidad de la Orquesta Filarmónica de Bogotá.
Coordinador del Foco de Industria Creativa y Cultural de la Misión Internacional de Sabios 2019 por la Educación, la Ciencia y la Tecnología.

En importantes momentos de la historia el conocimiento científico y el conocimiento artístico coexistieron sin distanciamientos ni jerarquizaciones; de hecho, en el pasado la investigación científica ha utilizado técnicas y metodologías del arte como herramientas para buscar soluciones innovadoras y transformadoras. Sin embargo, en la actualidad esta relación entre el arte y la ciencia no es tan cercana ni tan clara.

Por eso, uno de los temas de análisis abordados a través del Foco de Industria Creativa y Cultural, en diversos escenarios de la Misión Internacional de Sabios 2019, se centró en comprender las causas del distanciamiento actual entre el arte y la ciencia. Este es un asunto de gran importancia para el país, mucho más si se valoran el potencial creativo de Colombia, la importancia y el valor de sus diversos patrimonios, la necesidad de validar la creación y la I+C (investigación + creación) como modelos esenciales para la investigación en nuestro país.

Como se evidenció con las primeras reflexiones de la Misión, un problema fundamental se manifiesta en la estructura general del conocimiento en el país; la cultura, por ejemplo, no contempla la ciencia como una manifestación propia, y la excluye de su reflexión particular. En un contexto general, es difícil imaginar tanto la ciencia como parte esencial de un ministerio de cultura, como el arte siendo un área esencial de un ministerio de ciencia, tecnología e innovación; así, es complejo asumir que tanto la ciencia como el arte son pilares igualmente fundamentales e importantes para el desarrollo de una sociedad del conocimiento. A esto se suman la ausencia de una política de formación artística y la falta de obligatoriedad de la formación artística a través de todo el sistema educativo, pues está ausente en preescolar, en la educación básica y en la secundaria. En el caso de la educación superior, esto afecta la percepción de la importancia del arte para la investigación en nuestro país, manifiesta mediante la creación y la I+C, como modelos de generación de conocimiento.

Esta discusión se pone en contexto con el modelo de país planteado por la Misión de Sabios 2019, entre cuyos objetivos estaba plantear propuestas de políticas públicas de educación, tecnología, ciencia e innovación, y en el que se sugirieron tres grandes retos:

- Colombia Biodiversa (innovación basada en la diversidad natural y cultural).
- Colombia productiva y sostenible (crecimiento basado en la ciencia).
- Colombia Equitativa (conocimiento y educación para la inclusión social).

Un resultado de esta discusión fue el reconocimiento de la importancia de la diversidad natural y cultural de Colombia, manifiesta en el reto Colombia Biodiversa y en las misiones Colombia Diversa, Bioeconomía y Economía Creativa. Comprender la importancia de la diversidad en Colombia es vital para el desarrollo de nuevas formas de conocimiento y la generación de nuevas líneas de investigación, asumiendo de igual manera uno de los grandes retos de la misión: establecer una dinámica que potencie procesos de apropiación del conocimiento. Comprender la diversidad cultural desde un contexto biológico y como resultado de la gran diversidad natural permite reconocer su importancia para el

¹ Entrevista realizada por Nathalia Franco Pérez, editora académica de la publicación, el 9 de marzo del 2022; transcrita y convertida en texto narrativo por Juan Carlos Luján y Felipe Sosa, periodistas.

desarrollo y el fortalecimiento de nuestro país, y su valor para la generación de nuevo conocimiento y la búsqueda de nuevas articulaciones entre diversas formas del conocimiento, del arte y de la ciencia.

La innovación, entendida como la necesidad de generar nuevas maneras de abordar los problemas y los retos del mundo, se nutre de relaciones no convencionales, en el entrecruzamiento y el encuentro de diversas formas de conocimiento, así como en el uso y la adaptabilidad de metodologías provenientes de áreas no afines. Por esto se hace fundamental y prioritario que la educación privilegie a través de todas sus etapas de formación procesos que posibiliten y dinamicen este tipo de experiencias con nuestros niños y niñas. Generar un trabajo colaborativo entre las diversas áreas del conocimiento y la posibilidad de desarrollar experiencias complejas en la creación de soluciones no convencionales se hace necesario para cultivar desde la primera infancia y a través de todo el sistema educativo un enfoque diferencial en los procesos educativos, una metodología abierta a la posibilidad de implementar la experimentación y la creación, como opciones reales para la construcción de nuevas interpretaciones y soluciones frente a los problemas y los retos del mundo moderno; extender esto en un proceso lógico y natural en la formación de maestros más flexibles, en la construcción de estrategias de liderazgo orientadas hacia el trabajo colectivo y en equipo, la capacidad de aprendizaje en áreas no convencionales en función del conocimiento de base y el fortalecimiento de una mirada inter y transdisciplinar, se hace fundamental si se piensa en una transformación efectiva del sistema educativo. Mientras más diverso y variado sea este enfoque, más posibilidades existen de dar pasos fundamentales para el acercamiento y el relacionamiento entre las áreas diversas del arte y la ciencia, y en los posibles desarrollos posteriores, en nuevas líneas que fortalezcan la investigación del país y en línea con las recomendaciones hechas por la Misión de Sabios 2019.

Repensar el sistema educativo

Como se planteó previamente, uno de los grandes problemas del sistema educativo colombiano es que no cuenta con un programa de formación artístico obligatorio, un sistema que entienda y privilegie la formación artística comprendiendo y entendiendo su importancia en los procesos de formación. Este problema se hace más complejo cuando no se validan sus formas de construcción planteadas desde la creación, como líneas de generación de conocimiento vitales para el enriquecimiento de la experiencia humana y cuando no se estimulan de manera natural la sensibilidad, el desarrollo estético ni la capacidad de comprender e interpretar el mundo de las más diversas y variadas formas. No es difícil comprender que mientras más interpretaciones haya desde la práctica del arte, más se enriquece la capacidad de comprender la realidad, pues se generan perspectivas variadas, comprensiones y miradas desde otros ángulos, que enriquecen la comprensión, la interpretación y la resignificación de la realidad. De igual forma, la práctica y la formación en el campo de las artes enriquecen la percepción y la práctica de otras formas de conocimiento, perfilan el trabajo colaborativo, mejoran las estrategias de relacionamiento en áreas como el desarrollo social, fortalecen los procesos en aras de una visión ampliada y holística, enriquecen la capacidad de enfrentar retos y la búsqueda de posibles soluciones, mejoran sustancialmente la capacidad en el manejo y la resignificación de las emociones, y fortalecen la definición y el afianzamiento del carácter y la personalidad. Ken Robinson, educador y director del proyecto The Arts in Schools Project, en el Informe Robinson de 1999 titulado “Todos nuestros futuros: creatividad, cultura y educación”, y en su conferencia “Las escuelas matan la creatividad”, insistió en que el sistema educativo, al eliminar la práctica y la formación artística en el modelo curricular, “priva de manera categórica y sistémica la capacidad de los niños y niñas, en las posibilidades de experimentar, crear, improvisar y muy importante, la capacidad de aceptar y validar la equivocación y el error como parte del proceso de aprendizaje”. La espontaneidad, la capacidad de imaginar, de buscar respuestas a

las preguntas de la vida para plantearse nuevas preguntas, la posibilidad de integrar miradas diversas, la capacidad de crear un discurso personal desde el conocimiento ante la vida, de imaginar infinitas, innovadoras y diversas respuestas frente a los retos y los problemas cotidianos son privilegiados en la construcción y la práctica creativa del arte.

Sin duda, el desarrollo de la personalidad y la innovación se fortalecen con la formación y las prácticas del arte; es a través de este que las preguntas fundamentales de la educación encuentran herramientas esenciales en procesos como el autodescubrimiento, la expresión, la búsqueda del sentido y el propósito de la vida. Como lo expresó el científico colombiano Rodolfo Llinás en una de sus conferencias sobre educación, somos nuestro cerebro, estamos atrapados en una caverna de hueso, a través de la cual desarrollamos un sistema de locomoción y movimiento (nuestro cuerpo) y múltiples ventanas frente a nuestro entorno (nuestros sentidos), con el propósito permanente de hacer puestas en escena, manifestaciones externas con un objetivo fundamental: responder la pregunta esencial ¿quién soy yo? La integración del arte y la ciencia manifiesta el principio de unicidad y totalidad del funcionamiento de la mente humana; nuestro cerebro es un sistema holístico que integra de manera permanente y desarrolla estrategias cada vez más complejas para entender e interpretar de formas cada vez más complejas el entorno en el que vive. Privar a nuestros niños, niñas y jóvenes de la práctica y la formación en artes en su proceso académico atenta contra el sano y normal desarrollo de la mente y el cuerpo, elimina la posibilidad de acceder a los modelos de complejidad presentes en la naturaleza, en el universo, e implica descartar herramientas únicas para construir imaginarios, mundos posibles, alternativas de vida, expresiones necesarias para enriquecer la experiencia de la vida y para ofrecer nociones y caminos para la construcción de nuevos futuros enfocados, en particular en este tiempo, en la responsabilidad y en el deber mayor de la preservación y el cuidado de nuestro planeta, sus especies animales y vegetales, incluyendo la especie humana. La educación se ha centrado en formar en ciertas áreas del conocimiento, como las matemáticas y el lenguaje, dejando de lado las humanidades y el arte; esto es algo que debemos cambiar.

Ecosistema ciencia-arte

La distinción entre los saberes humanísticos y los científicos –como si la ciencia no fuera producto del hombre– es el fruto más reciente del ansia de especialización típica de la carrera por el desarrollo tecnológico. Esa distinción no existía en tiempos de Dante ni Galileo, cuando el conocimiento dividido en trívium y quadrivium contribuía por igual a la totalidad cultural...

La cultura es una sola cuando está en la misma mente.

Ricardo Prattessi, Dos lecciones infernales.

A lo largo de la historia es posible encontrar múltiples ejemplos de la forma en que el arte y la ciencia han ido de la mano. Pitágoras, filósofo y matemático griego, desarrolló un modelo de comprensión del universo conocido en el que la astronomía explicaba su funcionamiento y la música era un lenguaje que posibilitaba la comprensión del espacio; de ahí que las definiciones tonales de la música fueran comprendidas e identificadas con los planetas de nuestro sistema solar, y que a partir de esta teoría se creyera que el sonido propio, la tonalidad de cada planeta, afectaba la vida en la tierra, a través de los ciclos de las estaciones, los ciclos biológicos y los ritmos propios de la naturaleza. Otro buen ejemplo es el de Galileo Galilei, considerado padre de la ciencia moderna y a quien recordamos como matemático, astrónomo y físico; curiosamente, pocos lo referencian como pintor o como músico. Galileo contó con una sólida formación artística por parte de su padre Vincenzo Galilei, músico (laudista, composi-

tor, teórico y experimentador musical), quien fue uno de los primeros científicos del campo del arte e impulsó una profunda transformación en la percepción y la estructuración de la música, planteando el concepto necesario de la experimentación y la práctica de la escucha más allá de los modelos previamente definidos, en los que la rigurosidad matemática determinaba el tipo específico de afinación y la construcción de las estructuras musicales. Sería a través de una rigurosa experimentación que Vincenzo demostraría el error matemático de Pitágoras y transformaría la estructura de la música occidental, con categorías como la afinación, la interpretación, la organología, la acústica, entre otras. Algunos historiadores plantean que Galileo participó en estos experimentos con su padre y que en gran medida su espíritu rebelde y empírico determinó el derrotero en el que basaría su manera de experimentar con la ciencia. Por otro lado, su formación artística sería fundamental desde la perspectiva de la observación, el análisis y la deducción. Galileo estudió las técnicas del claroscuro con Giorgio Vasari en Florencia, y aunque los telescopios de su época contaban con una óptica primitiva y limitada, gracias a ese conocimiento pudo entender lo que veía en sus primeras observaciones de la luna y reconocer la topografía propia de nuestro satélite, su relieve, sus valles, sus depresiones y sus cráteres: la pintura le había proporcionado herramientas para comprender de mejor manera lo que estaba observando a través del telescopio. Sus dibujos y pinturas, además, serían referencia de la observación astronómica y servirían de inspiración para muchos pintores de la época.

Este artista-científico se atrevió a utilizar métodos experimentales que eran profundamente imperfectos y solamente se basaban en lo que llamó una especulación atrevida. Galileo implementó procesos de fragmentación y de división en partes iguales (compases), métodos que son utilizados en la escritura de la música. Utilizó la intuición y la capacidad de percepción de los directores de orquesta, así como la marcación del compás; utilizando esta metodología, pudo hacer mediciones del tiempo y alcanzar resultados que fueran ligeramente cercanos a la realidad que hoy brindan instrumentos de medición más exactos. En los tiempos de Galileo no existían instrumentos exactos de medición, y la única manera de medir con precisión los tiempos de los experimentos científicos era la marcación característica utilizada en la dirección de orquesta. En cierto sentido debemos la metodología experimental de la ciencia moderna a un músico llamada Vincenzo Galilei, quien influenció de diversas maneras a su hijo Galileo, en particular en relación con su postura férrea de demostrar a través de la experimentación la validez de una hipótesis.

Hoy se habla en el mundo de un nuevo renacimiento. Este planteamiento parte en gran medida de la articulación entre las diversas formas del conocimiento, sus metodologías y sus prácticas. Entender la necesidad de establecer nuevos caminos en la construcción y la búsqueda de nuevas formas del conocimiento, que como ya he planteado fueron fundamentales en el desarrollo de la sociedad humana en diversos momentos de su historia, se hace prioridad en nuestro tiempo. Podemos observar ejemplos puntuales de esta búsqueda en el campo de la investigación astronómica. El centro de investigación Seti ha tenido como misión durante décadas liderar la búsqueda y la comprensión del origen de la vida y la inteligencia en el universo, incluyendo nuestro planeta. Sus orígenes se remontan al célebre grupo Delfín, integrado por científicos, astrónomos, escritores y otros, entre quienes se contaba con Carl Sagan, Isaac Asimov y Arthur C. Clarke. Una de las conclusiones de este equipo fue que la detección de vida más allá de la tierra debía estar mediada por manifestaciones propias de la inteligencia, siendo una de las más relevantes el arte: si son inteligentes, deben crearlo y practicarlo. Por ello, muchos de los observadores e investigadores del mundo son músicos e ingenieros de sonido, dada su capacidad de análisis de la información en los diversos niveles que la música provee.

Otro buen ejemplo de este tipo de relaciones es el desarrollado a través de la ingeniería del origami, que da cuenta de las posibilidades que ofrecen las metodologías propias del arte aplicadas al campo de la ingeniería y el diseño; entre sus aplicaciones encontramos algoritmos para el mejoramiento en el diseño de *airbags*, implantes y dispositivos médicos que ocupen poco espacio y que puedan plegarse en

un tamaño mínimo, para que posteriormente se desplieguen y alcancen el tamaño apropiado; también, el ahorro de costos y de materiales en diversas áreas del diseño; el mejoramiento en la construcción y el diseño de lugares de habitación; el empaquetamiento de estructuras en las futuras misiones a Marte; aplicaciones en nanotecnología y biomedicina, entre otras.

En Colombia, en el año 2004 desarrollé un experimento con la creación de lo que denominé la Música de la Vacuna SPF 66, desarrollada por el doctor Manuel Elkin Patarroyo; establecí un modelo de representación en secuencias musicales de la estructura de los nucleótidos, componentes básicos del ADN modelados desde la estructura de una vacuna sintética; por otro lado, los modelos de síntesis aplicados en el desarrollo de la vacuna fueron emulados en sintetizadores virtuales utilizando su estructura y aplicándola en un sistema de modelado de sonido. La vacuna, de esta forma, puede ser representada en una secuencia musical, preservando en parte su estructura desde el diseño. Lo que desde la perspectiva artística puede ser categorizado como una obra musical de carácter conceptual, desde la ciencia puede ser utilizado como un sistema de análisis y lectura de secuencias genéticas.

En el año 2019, el Massachusetts Institute of Technology (MIT) desarrolló una propuesta similar a la expuesta, con el propósito de encontrar modelos efectivos en el secuenciamiento de ADN y nuevas metodologías para el desarrollo de vacunas. El mundo en general orienta hoy nuevas líneas de investigación a través de nuevas propuestas y metodologías. Desde esta perspectiva, es importante entender que la increíble diversidad cultural y artística de Colombia plantea una posibilidad enorme de desarrollo, a partir del aprovechamiento de los potenciales de conocimiento regional y sus posibles aplicaciones y articulaciones con áreas no afines de conocimiento, lo que permite pensar a Colombia como un país líder en modelos de innovación en la investigación en el campo de la ciencia y el arte.

Conclusiones sobre la educación del Foco de Industria Creativa y Cultural

De las múltiples recomendaciones desarrolladas por el Foco de Industria Creativa y Cultural de la Misión Internacional de Sabios 2019 resaltaría algunas para el área de la educación:

- Se debe crear una política nacional de educación artística y cultural, en conjunto con los ministerios de Ciencia, Tecnología e Innovación, Cultura, Educación y Trabajo. Deben garantizarse las condiciones para que la educación artística sea implementada como área fundamental del currículo, haciéndose obligatoria desde la primera infancia y a través de todos los niveles y todas las modalidades de la formación básica y media. Además, debe establecerse una política que contemple programas específicos para la educación y la formación de maestros que tengan a su cargo contenidos relacionados con el arte, la cultura y las industrias creativas y culturales en sus diferentes áreas y modalidades.
- Se deben promover, desde las etapas primarias de la educación, el trabajo colaborativo de forma permanente entre diferentes disciplinas, otros roles de las cadenas de valor y áreas de conocimiento poco afines con el área o el ámbito de profundización.
- Se debe fortalecer la formación artística en todos los niveles del sistema educativo. Deben fortalecerse y entenderse la cultura y la formación artística, como parte de un sistema posibilitador de estrategias para la expresión, la comunicación y el diálogo.
- En el campo de la educación superior, se debe promover la investigación orientada por misiones: la priorización del conocimiento y el uso sostenible del patrimonio cultural colombiano (investigación, desarrollo, innovación y creación desde todas las áreas del conocimiento), en aras de fortalecer la diversidad cultural, su apropiación y su aprovechamiento.

- La I+C debe estar presente a lo largo de todo el proceso formativo, especialmente en la educación superior. Se debe ampliar la oferta de formación de alto nivel (maestrías y doctorados) en áreas relacionadas con las industrias creativas y culturales, con énfasis en procesos de I+C.
- El Ministerio de Educación debe producir lineamientos para lograr transformaciones curriculares, pedagógicas y evaluativas en la primera infancia y en la educación básica y media, desde una aproximación estética, es decir, que desarrolle la percepción, la sensibilidad y la receptividad (estecis). Estos lineamientos deben incorporar y privilegiar en el currículum los saberes locales, estableciendo asociaciones entre este conocimiento y el conocimiento global; dar lugar a la exploración subjetiva e intersubjetiva; e implementar metodologías en el aula que prioricen la creatividad como mecanismo de resolución de problemas.
- Es fundamental desarrollar redes que permitan fortalecer el vínculo entre maestros de las diversas regiones del país, que posibiliten el intercambio de saberes, metodologías y estrategias pedagógicas, en las diversas áreas del conocimiento y en particular en la práctica y la formación artística.

Otros retos para la educación

Uno de los grandes logros de la Misión Internacional de Sabios 2019 fue sin duda poder establecer un diálogo nacional desde lugares, posturas, visiones, objetivos y propuestas diversas. Implementar, primero que todo, un modelo en el que se plantearon ocho focos temáticos, e incluir en esta discusión la participación de la cultura y el arte fue un gran acierto y a la vez un gran reto para la Misión. La metodología de trabajo propuesta involucró también a la academia, el Estado, la empresa y la sociedad colombiana, escuchándolos e intentando tejer puentes entre todos estos estamentos. Este ejercicio puso de manifiesto uno de nuestros grandes retos como país: recobrar la confianza y la posibilidad de trabajar como sociedad en conjunto, y en medio de las enormes diferencias, construir un discurso consensuado, un discurso con un norte común.

Un reto enorme para la educación en Colombia es encontrar el camino en el que las diferencias, la diversidad propia de un ecosistema variado, como el que caracteriza a nuestro país, sea entendido como un potencial de desarrollo, como una ventaja necesaria en los procesos de crecimiento y de construcción de la sociedad; este debe ser abordado como un problema y un reto fundamental de la educación para nuestro país. Construir escenarios para el diálogo, la aceptación, la colaboración, la validación de la diferencia, la creación, la creatividad y la innovación desde la escuela y a lo largo de las diferentes etapas de la formación como formas de pensamiento es un proceso esencial y necesario para avanzar en el desarrollo de una sociedad del conocimiento.

En la medida en que entendamos que fortaleciendo los rasgos individuales y diversos, las capacidades, los talentos y las habilidades de cada niño, niña, joven, maestro y maestra, que enfatizamos los procesos en los que el eje central sea el proyecto de vida, alimentado por la imaginación, los sueños, el arte, la ciencia, la visión de lo que a través de estos se manifiesta en una historia y en un linaje genético, lograremos fortalecer la construcción de una sociedad mucho más sana, respetuosa, generosa, ética, honesta y en línea con la capacidad creativa de la sociedad colombiana en su conjunto. Alimentar este proceso, con una visión integradora, con la capacidad de vernos como parte de un ecosistema amplio, en el que la responsabilidad y los deberes que tenemos como especie ocupen un lugar central en la transformación del planeta, a partir del aprecio, la protección y el cuidado del mismo, podrá encausar el sentido fundamental de la educación de nuestra especie, presente en un rincón diverso, profundo, hermoso e inspirador del cosmos, que es nuestra responsabilidad y que puede convertirse en ejemplo para los demás países de la Tierra... un lugar llamado Colombia.



Estudiantes de Generación E. Universidad de la Amazonía, Florencia (Caquetá)
Autor: Sebastián Cárdenas

Capítulo 8. Juventud: una voz necesaria para la transformación educativa



Testimonios

Educación superior

¿Qué ha sido lo más interesante de los últimos años, según tu experiencia en el programa y en la institución donde estudias?

Generación E me ha permitido tener un crecimiento a nivel académico y personal. Puedo destacar el programa de mentorías. Tuve como mentora a una profesional del área de medicina. Esto me ayudó a enfocar mi proyecto de vida y conocer más sobre las oportunidades laborales. Para mí es muy valioso que la Universidad me permita ser una figura de representación siendo una estudiante foránea.

Carlota Eugenia Angulo Sánchez, estudiante del pregrado en Enfermería, Universidad del Quindío, Armenia (Quindío).

La buena comunicación con el Ministerio; fue muy sencillo actualizar la información de la beca semestre a semestre, sin que este proceso representara una carga o un temor. El Programa cambió mi vida porque mis condiciones económicas no entorpecieron el sueño de estudiar lo que quería en la institución donde quería.

Ana Isabel Torres, estudiante del pregrado en Ciencia Política, Universidad Javeriana, Bogotá (Cundinamarca).

La experiencia universitaria en la Universidad del Norte. En la Universidad hay muchas actividades, los espacios son grandísimos y las instalaciones están muy bien cuidadas. Además, los convenios, que permiten realizar muy buenas prácticas.

Javier David Narváez Daza, egresado del pregrado en Medicina, Universidad del Norte, Barranquilla (Atlántico).

Tuve la oportunidad de estudiar en la Universidad Nacional y de compartir con personas de todos los contextos socioeconómicos, lo cual permite desarrollar un sentido de país. La Universidad se preocupa por que los profesores sean muy buenos en el área de estudio en la que se especializan.

Nicolás Gómez Gutiérrez, egresado del pregrado en Ingeniería de Sistemas y Computación, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá (Cundinamarca).

Enfrentarse a nuevos retos académicos propios del doctorado. Ha sido una experiencia valiosa, principalmente de crecimiento personal y profesional. En la institución brindan muchos talleres para la conformación de empresas después de realizar el proceso de investigación doctoral.

Creo que podría existir más acompañamiento en el tema de salud mental. Es algo muy poco desarrollado en las instituciones. Hay que fortalecer la empatía entre tutor y estudiante.

Katherin Otálora, estudiante del doctorado en Biodiversidad, Universitat de Barcelona, Barcelona (España).

Una sensibilidad juvenil para la educación en Colombia

Claudia Restrepo Montoya
Rectora Universidad EAFIT.

Mas hay que seguir hablando de los jóvenes.
Y mejor aún si se pudiera seguir o empezar
a hablar con los jóvenes
y borrar de nuestro vocabulario
la frase *esta juventud de ahora*.
María Zambrano, “Esta juventud de ahora”

La educación es una conversación larga e incesante que acompaña al ser humano durante toda su vida. A partir de este planteamiento, el presente documento profundiza en las reflexiones, las propuestas y los sentimientos que los jóvenes tienen con respecto al país y en la manera en que estos asuntos proponen renovados desafíos para la educación en Colombia. ¿Cuál debe ser, por tanto, esa educación-conversación que permita trascender el desarrollo cognitivo y se conecte, también, desde las emociones, la sensibilidad, la empatía y el contexto social de un país surcado por una pandemia y por el malestar social?

Educar es dejarse atravesar. Así de sencillo y profundo. Y lo es por cuanto la interacción entre un maestro y un aprendiz supone una tarea humilde, quijotesca, cotidiana, pero extraordinaria a la vez: ese esfuerzo dramático por conquistar el alma y la mente de una persona implica, al tiempo, el deseo de que el universo atraviese y transforme. La educación, por tanto, es sentencia y libertad: una vez nos ha recorrido y traspasado, dejamos de ser los mismos.

Si entendemos la educación desde la transformación y el constante movimiento, tenemos que pensar también que la educación en sí misma debe dejarse atravesar. Esa premisa cobra aún más importancia ahora que la pandemia y las condiciones sociales revelan un periodo de “desasosiego social”. Como educadores ¿hemos sabido leer y conectarnos con el sentir de los jóvenes?, ¿qué esperan ellos de la sociedad y de la educación misma?

El acto educativo como un acontecimiento dialógico

La educación debe ser entendida como una larga e incesante conversación que expande, sorprende, resignifica, cuestiona y permite comprender, imaginar y resolver. Y decimos que es larga e incesante puesto que se convierte en una suerte de compañera de existencia. Dimensionarla en su completitud es saberla falible y a la vez habitada por las limitaciones; algunas de peso, ligadas a las barreras socioeconómicas o geográficas, y otras de corte cultural, más asociadas a las creencias o las formas en que se comprende el mundo. ¿Qué compañera de existencia debería ser hoy la educación para los jóvenes de Colombia?

Podríamos señalar que la juventud es la época de la empatía. Cada joven quiere conocerse a sí mismo, ser parte de una tribu y saberse único en ella. Y ese proceso supone una tensión: la búsqueda de un lugar en el mundo abre la sensibilidad y la apertura a mirar al otro y verse como él; también desata una profunda reivindicación de la autonomía y la identidad. Es por eso que muchos encuentran la juventud como auténtica, pero errática a la vez. ¿Cómo conectarnos desde esos asuntos juveniles aparentemente contradictorios? Si bien las respuestas son variadas, hay una en particular que resulta impostergable: es necesario que el maestro, el educador y los demás actores de la sociedad se relacionen desde aquello que caracteriza a esa población, la empatía. Esto supone comprender que el desarrollo cognitivo es importante, como lo son también sus sentimientos, vacíos, angustias y alegrías. Para educar al joven hay que sentir con él y acompañarlo a digerir y a “respirar sus emociones”, a entender el riesgo que supone el contexto en el que vive y que lo somete a una sociedad intensa, que oscila entre la realidad, la mentira (la verdad construida) y la fantasía.

Los jóvenes aprecian con mucho interés la vida de otros, y eso los convierte en una especie de sensores de la sociedad. Sus voces son agitadoras, inconformes, adoloridas, pero también creativas, disruptivas y transformadoras. Tal vez el camino para la humanidad no sea el de volver adultos a los jóvenes, sino el de rejuvenecer la adultez abriéndole paso a la sensibilidad, la tensión y la inconformidad, debidamente acompasadas con la madurez, la ganancia de perspectiva y el carácter. Y eso se logra, en parte, observando y comprendiendo a fondo el país en el que vivimos. Los actuales escenarios educativos no son los mismos de hace unos años.

Frente a una pandemia que evidencia limitaciones, ¿cuál es el lugar de la educación?

De entrada, la educación respondió con flexibilidad y resiliencia al reto que le planteó este momento histórico. El Gobierno nacional y las regiones, a través de diferentes organismos, buscaron articularse con el fin de trabajar en procura del cuidado y la salud de niños, niñas, jóvenes y maestros. Era fundamental garantizar el derecho a la educación y para ello, también de la mano con las entidades territoriales certificadas y con las instituciones de educación superior, se gestionaron contenidos, se dispusieron recursos, se establecieron sinergias y se configuró una estrategia integral en la que también se incluyó el bienestar socioemocional. ¡La respuesta fue inmediata ante un evento de magnitudes inimaginables!

El covid-19 confinó a miles de estudiantes de todas las edades y rincones del país. El alivio que trajo el anuncio de la vacunación masiva palideció ante las cifras del Dane: por cuenta de la pandemia, más de medio millón de negocios quedaron en la quiebra y unos 3,5 millones de colombianos han caído en la pobreza, aunque debe decirse que las cifras de 2021, con respecto a las de 2020, mostraron una recuperación en aspectos como la condición de pobreza monetaria, que disminuyó 3,2 por ciento; y que también, en el último año, cerca de 1,4 millones de personas salieron de esta condición. Para mayo del 2021 tomaba forma una gran cantidad de insatisfacciones, antes dispersas, como una maraña de núcleos de explosiones inminentes, previsibles quizás, pero ignoradas. En ese

momento el país dio paso a una vigilia que duraría meses y con la que se agudizarían las inconformidades. Miles de jóvenes, algunos en las calles y otros desde sus pantallas, siempre conectados, sentían que el país corría por sus venas.

En ese momento, la Universidad del Rosario, la Casa Editorial El Tiempo y la firma Cifras y Conceptos presentaron el *Estudio de percepción de jóvenes*, que reveló que el 84 % de ellos, entre los dieciocho y los treinta y dos años, que corresponde a cuatro millones de personas, se sentía representado por el Paro Nacional a través de la protesta pacífica. Es bueno aclarar, en este punto, que no necesariamente estarían de acuerdo con muchas formas de violencia que vinieron después. Aquí lo importante es señalar el indicio, o la evidencia, de que los jóvenes no se sentían conectados con el rumbo de Colombia. El desasosiego se vivía en las calles y en las casas, así como en las redes sociales estalladas en emotividad y desespero. Esta misma medición, pero de 2022, exhibió que las instituciones en que más confían los jóvenes son las universidades públicas (60 %) y las universidades privadas (53 %). La educación, y las instituciones que la representan, se erigen como faros que los jóvenes reconocen como confiables, lo que señala una luz de esperanza.

Para las universidades de Colombia, y siguiendo con el tema del descontento social de 2021, esto representó la obligación de intensificar la tarea de conversar, en algunos casos para tratar de acompañar y entender qué pasaba con los jóvenes y sus angustias; en otros, para explicarles lo que acontecía, sus alcances y sus impactos para el país y para ellos mismos; y, finalmente, en todos los casos, para buscar rutas y caminos de solución, a partir de las ideas y las propuestas que aparecían sobre la mesa.

En ese contexto se identificaron más de sesenta iniciativas de diálogo promovidas por organizaciones sociales, culturales y empresariales, el Gobierno y las universidades, y con estas, ideas y emociones compartidas aparecieron en la cabeza de los jóvenes, muchas relacionadas con la educación. La pandemia nos enfrentó con nuestras sombras, pero también con nuestras luces, y al tiempo, hizo todavía más evidente esa necesidad de conectar desde la sensibilidad y la empatía para construir colectivamente un nuevo contrato social que, como se vería con mayor contundencia más adelante, deberá estar orientado desde la educación.

Una herramienta para conectarnos con los jóvenes: “Tenemos que Hablar Colombia”

800 jóvenes colombianos señalaron el papel determinante de la educación en una democracia permanentemente amenazada por la inequidad y la falta de formación ciudadana.
“Tenemos que Hablar Colombia”

Varias conversaciones permanecían abiertas de manera paralela, cuando surgió la pregunta sobre cómo tejer en una plataforma los diálogos nacionales para construir una hoja de ruta compartida.

Fue así como nació “Tenemos que Hablar Colombia”: seis universidades de todo el país –EAFIT, la Universidad Nacional, la Universidad de los Andes, la Universidad del Valle, la Universidad del Norte y la Universidad Industrial de Santander– se unieron a mediados del año 2021, con el apoyo del Grupo Sura y la Fundación Ideas para la Paz, para adelantar un diálogo nacional con la transferencia metodológica de “Tenemos que Hablar de Chile”. Las conversaciones convocaron a casi cinco mil personas de diversas regiones, edades y géneros, que le aportaron a la mirada del país a partir de tres preguntas: qué cambiarían, qué mejorarían y qué mantendrían en Colombia.

Después de cinco meses de conversaciones de “Tenemos que Hablar Colombia” (de agosto a diciembre de 2021), los resultados dejaron al descubierto una suerte de dolor compartido: en el país habita una emoción intensa, que no es la rabia, sino la tristeza. Esa es la emoción compartida por los jóvenes que participaron en la iniciativa. Y este es un hallazgo doloroso pero interesante, puesto que a pesar del escepticismo, los colombianos aún creen en el poder transformador de la política, y lo que observan con tristeza es cómo se desvanecen las oportunidades del país ante los comportamientos precarios en la política y la falta de cultura ciudadana. Los jóvenes colombianos --lo dicen los ochocientos que participaron de “Tenemos que Hablar--” no quieren acabar con el país ni empezar de cero. Quieren algo más difícil: que funcione lo que tiene que funcionar, y para eso consideran que deben hacer parte de las soluciones posibles.

¿Qué quiere decir que funcione lo que tiene que funcionar? La respuesta es, sobre cualquier otra cosa, la educación: “Yo siento que a la educación se le deben agregar materias ciudadanas, que enseñen educación financiera, sexualidad y género, formación ciudadana, la importancia del voto”.

“Tenemos que Hablar” no es un estudio sobre las emociones, pero también habla sobre ellas porque permiten reconocer los estados de ánimo y las afecciones cuando se habla de un tema u otro, cuando se propone cambiar, mejorar o mantener algo. De acuerdo con lo esperado, el 60 % de los participantes prefirió hablar sobre lo que quería cambiar y solo el 10 % escogió hablar sobre lo que mantendría. Ambos asuntos son muy dicentes, en el primer caso porque descubre el espíritu reformista de los colombianos, lleno de desasosiego; y en el segundo porque los asuntos que más valoran para conservar y que los hacen sentirse felices son la Constitución, la cultura y la diversidad, lo que significa que eligen al país y aprecian su ordenamiento territorial y legal, a pesar de que consideran que se deben cambiar asuntos esenciales, como la educación, la corrupción y la política.

El propósito de “Tenemos que Hablar” es entender los asuntos de país que más les importan a los colombianos, que más pueden moverlos a la acción y que, en consecuencia, permitirían construir un futuro compartido. No hay mucha cabida para la sorpresa. Los grandes temas derivan, con frecuencia, en lugares comunes, y de tanto ser mencionados en las discusiones públicas y privadas, parecería que perdieran su valor, que no importaran en la cotidianidad de los jóvenes, en el enfrentamiento diario con la vida. Pero esto está lejos de ser cierto, porque estos temas están en la agenda de los jóvenes, no como lugares comunes, sino como parte de su cotidianidad. Aparecen cada día como una barrera o como una oportunidad, y de eso depende su futuro. Por eso cuando dicen que en Colombia hay que cambiar la educación, la política, la corrupción y el Estado, sienten tristeza, do-

lor, desesperanza, infelicidad, frustración. No son temas, entonces, que se discutan siempre afuera, lejos de los intereses propios, porque la emoción los ubica indefectiblemente adentro, en el fuero más íntimo, y por lo tanto, son ineludibles.

Los jóvenes lo expresan claramente en frases como estas: “Yo creo que se puede definir cuál es la vocación del estudiante y definir áreas afines para la vida, al tiempo que se incluyan mecanismos de solución de conflictos, educación en derechos humanos”. “A la educación hay que plantearla desde un enfoque de integralidad y desde un enfoque holístico y territorial”. “Cambiar el enfoque en la educación básica y media, centrado más en la generación de ideas emprendedoras y en que permita una discusión elevada en temas sociales y políticos”. “Enseñar sobre mecanismos de participación, veedurías, sobre qué podemos hacer como ciudadanos y sobre las formas de participación política”. “Yo ampliaría la cobertura de la educación a los sectores más vulnerables de Colombia, caso de la Amazonía, debemos darle mayor relevancia”.

La mayoría de los jóvenes que escucharon las universidades considera que algo debe cambiar en el país –seis de cada diez-. Ese deseo de cambio les produce angustias. Y en el centro de las angustias de los jóvenes colombianos está la educación, aunque no es la única. Cuando las personas entre los catorce y los veinticinco años hablaron, ya no de lo que había que cambiar, sino de lo que quieren mejorar, mencionaron la educación y la política de nuevo, pero esta vez aparecieron también la salud y la participación. Y es posible que esta información no tenga el ruido de la novedad, pero quizá sí lo tengan las explicaciones que hay detrás de estos enunciados.

Cuando los jóvenes hablan de educación están pensando en esta como un medio, más que como un fin en sí misma. Eso pasa cuando hablan de política. “Debemos cambiar la educación *para* desarrollar capacidades individuales y formar para el ejercicio de la ciudadanía; debemos cambiar la política *para* fortalecer la democracia y resaltar la legalidad”. Los jóvenes están hablando de cambios que tienen el propósito de evitar la exclusión, la inequidad y la desigualdad, lo que requiere la formación de mejores ciudadanos –con pensamiento crítico, principios morales y cívicos, capacitados para la toma de decisiones– y la construcción de un futuro colectivo más justo, más equitativo, respetuoso de la diferencia. La educación y la política son medios para construir el país que están exigiendo y por el que quieren trabajar.

El gran obstáculo que encuentran para vivir en ese país es la corrupción, y eso se hace evidente cuando en el tercer y el cuarto lugar de lo que quieren cambiar aparecen la corrupción y el Estado; y en el segundo y el cuarto lugar de lo que quieren mejorar están la política y la participación. Ese es el panorama general. Los jóvenes priorizaron la necesidad de un cambio, casi en concordancia exacta con la muestra general –educación, política, corrupción y cultura-. Los asuntos que se destacan como más importantes resultan ser también los asuntos más importantes para todos. Estos jóvenes tristes, como todos los jóvenes tristes del mundo, necesitan ser escuchados y están dispuestos, pese a los tiempos convulsos, como lo demostró este proceso de diálogo, a sentarse a conversar. Si en la democracia algo no funciona bien para todos, es posible que haya un fallo que requiera ser reparado.

La universidad como espacio para imaginar y conversar

¿Qué tienen las universidades para decirle a la sociedad sobre los asuntos democráticos coyunturales y estructurales? Si las peticiones de cambio no son atendidas, si los jóvenes no encuentran quién los escuche en el entorno público, solo queda la frustración. Algunas de las consecuencias de esa frustración se vieron hace menos de un año. ¿Es posible sostener una situación así indefinidamente? Hay riesgos enormes: la posibilidad permanente de la combustión nacional, obstáculos para el desarrollo y amenazas palpables a la gobernabilidad. La universidad que hoy reclama esta sociedad, y especialmente la juventud, es una que pone en el centro la formación de ciudadanos, la cultura política basada en la conversación. Por supuesto, la academia debe formar excelentes humanistas, ingenieros, físicos y economistas, pero ¿qué ciudadanos debe formar hoy para esta sociedad?

El sistema educativo debe cultivar las democracias y robustecerlas, así como propiciar la construcción de pensamiento crítico y ser escenario para la diversidad. En Colombia, muchos jóvenes viven “múltiples primeras veces” relacionadas con la democracia cuando llegan a la universidad: será la primera vez que voten por un candidato presidencial, será la primera vez que participen en la elección del Congreso de la República y de los concejos municipales. Para muchos será la entrada a un mundo público de debates, activismo o emprendimientos, y en ese camino la academia no es solo un escenario, es la que pone en contacto a esos ciudadanos con la ciudad. ¿Cómo se relaciona lo que se hace en las universidades con lo que pasa en el país? ¿Cómo la producción de conocimiento para la sostenibilidad ambiental, la tecnología y el mercado laboral pasa por la construcción de confianza, por el cuidado de las personas y del planeta?

Es muy posible que la única manera de lograr todo esto sea la conversación. En una charla sobre educación, ética y democracia que tuvo lugar en el 2015, el biólogo chileno Humberto Maturana señaló que la democracia es una conversación en la que se hace todo lo posible por el encuentro. El novelista francés André Maurois también habló de la conversación como una manera de conspirar para el encuentro, cuando dijo que un matrimonio feliz es una larga conversación que siempre parece demasiado corta.

Es posible, entonces, que hoy el camino para acordar cuál es la educación que se necesita, cuál es la universidad que debe acompañar la formación de estos ciudadanos, sea conversar. Pero con reglas e intenciones claras. ¿Cómo se encuentra la academia con la sociedad? ¿Los jóvenes conocen la historia de este país y saben cómo funcionan en ella los dispositivos de poder? ¿Saben cómo se crean los discursos hegemónicos? ¿Es la academia parte de ese discurso de poder? ¿Cómo lograr que los jóvenes tengan la disciplina para reflexionar y conversar de manera pausada, y no con el frenetismo al que los impulsan las vertiginosas redes sociales?

Ellos ya tienen algunas ideas. “Hay que generar más espacios para intercambios y discusiones de los ciudadanos con personas que piensan diferente sobre los temas que afectan al país”. “Incluir desde la primera infancia una enseñanza de cultura ciudadana y civil (valores ciudadanos). Trabajar la cultura ciudadana desde todos los niveles educativos”. “Debe ser interdisciplinaria: que incluya

lo social, lo político, cultural y económico”. “Empezar a modelar un nuevo sistema, que debe tener como básico que pueda cambiar y adaptarse a los cambios económicos, sociales y culturales”.

¿Y en quién confían? Estos ochocientos jóvenes de todas las regiones del país, entre los que hubo una participación bastante par de hombres y mujeres, así como una participación más pequeña de quienes se identifican como no binarios, creen que los encargados de liderar este cambio son el Ministerio de Educación, la sociedad, el Gobierno, el Estado, la universidad y el Congreso. Pero en quienes confían para que, efectivamente, se realice es en la academia, en los educadores, en la ciudadanía y en ellos mismos. Esto da muchas pistas sobre la vía que se debe seguir para empezar esa larga conversación.

Otra pista es que la confianza no es inmutable. Tras las conversaciones, más del 80 % de los participantes dijo que esta experiencia le dio conocimientos o perspectivas nuevas sobre el país. Es posible que este no sea el país polarizado que muchas veces parece ser desde la perspectiva de las redes sociales y los medios, pero es claro que necesita conversaciones. La confianza es fundamental en los procesos democráticos.

Una de las cosas que más disfrutó la gran mayoría (el 74 %) fue conocer personas y realidades distintas que, en muchos casos, generaban diálogos que de otro modo no habrían tenido lugar nunca. Otro porcentaje similar se sintió muy conectado con la idea de contribuir al cambio social con ideas y con argumentos. Y la que es tal vez la pista más esperanzadora es que la mayoría de las personas manifestó que conversar con desconocidos les había generado confianza o alegría. Así que hay muchos motivos para pensar que quien conversa confía. En una conversación moderada, con miradas a los ojos y con reglas claras, es posible el encuentro. A través de una conversación con estas características es posible imaginar un mejor país.

Los jóvenes también hablan de ese horizonte compartido de país: la Constitución, la diversidad cultural y la política como camino, aunque desconfíen de las prácticas de los políticos; y cuando hablan de eso la emoción predominante es la alegría. Así que es posible salir de la tristeza. Recientemente, un estudio de EAFIT, Comfama y Bancolombia señaló la confianza como una gestión de la vulnerabilidad. Y si alguien tiene niveles de vulnerabilidad altos es el joven que confía en que cuando llegue a una universidad va a ser bien formado. Los jóvenes confían en que cuando estén en el ámbito laboral van a tener un buen trabajo, digno y bien remunerado. Confían en que la sociedad y sus acuerdos democráticos les van a dar las oportunidades que necesitan, si se esfuerzan lo suficiente. Cuando eso no pasa su reclamo es legítimo. Es legítimo que les pregunten a quienes están tomando decisiones cómo es que están gestionando esa confianza.

“Que las universidades creen vínculos con las empresas del sector productivo. Las universidades deben crear espacios accesibles para que las empresas puedan establecer vínculos”. Estas frases, de una de las 1.453 conversaciones que están registradas, es un ejemplo de eso que ellos esperan que pase. Y ya está pasando. Una parte fundamental de esa tarea que se pensó como poner a estos ciudadanos en contacto con la ciudad es ampliar las conexiones entre los jóvenes y el mundo de

las organizaciones. Con base en ese objetivo la universidad también tiene que preguntarse por las expectativas y los retos. ¿Cómo son estos jóvenes y cómo es el mundo laboral hoy? Nuevamente, ¿qué tiene la academia para decir al respecto y cómo se sigue tejiendo y conversando más profundamente sobre estas nuevas realidades en los ámbitos público, privado y académico?

En un país de jóvenes tristes, según concluye esta plataforma de diálogo e incidencia ciudadana, queda el mundo privado como consuelo –los amigos, la familia, la pareja– o la posibilidad de huida. Casi igual de impresionantes que las imágenes de los marchantes en las protestas del 2021 fueron las filas inacabables de personas en las oficinas de pasaportes de todas las ciudades principales de Colombia. Parafraseando a Lipovetsky, en *La era del vacío*, el desencanto exacerba el individualismo, que lleva al abandono de la política.

No obstante, como se mencionó líneas más arriba, no se quiere empezar de cero ni mucho menos “destruir” el país. Lo que se busca por parte de la mayoría de los colombianos, entre ellos los jóvenes, es oportunidades, posibilidades de futuro, esperanza... Una nación con los inmensos recursos naturales de Colombia y con una diversidad tan desbordante no puede estar abocada siempre a la tristeza. Al contrario, se requiere de nuevas narrativas para recuperar la alegría y emprender un proyecto nacional, basado en la confianza, en el que todos se sientan representados. Y la educación es uno de los pilares, sino el más, para alcanzar ese anhelo de futuro, pero principalmente de presente.

Es que esa tristeza que ya se mencionó puede ser fácilmente capitalizada por intereses particulares, clientelistas y populistas. El historiador Marco Palacios afirmaba que el proceso histórico de Colombia lo ha gestado una nación de individualistas. De manera que cuando alguien se siente invitado a participar en lo público traslada a lo público ese talante individualista. Quizás sea el momento de romper el círculo vicioso. Los espacios para la educación son los escenarios para la creación, para pensar el país, para pensar el futuro, para el ejercicio de la imaginación práctica. Desde estos escenarios hay que hacerse la pregunta de hacia dónde ir, para que los jóvenes puedan empezar a construir reflexiones que los acompañen toda la vida.

La sensibilidad juvenil de la educación

Cuida de mis sueños
Cuida de mi vida [...]
No maltrates nunca mi fragilidad
Soy la fortaleza del mañana.

Pedro Guerra, “Cuídame”

Descubrir, o más bien ratificar, que la juventud del país expone solicitudes y clamores históricos en medio de un descontento generalizado, pero a la vez sigue confiando en que la educación es el medio para encontrar las soluciones que requiere la sociedad implica entender que esa tarea de la

educación, que se ha dicho es humilde, quijotesca y cotidiana, debe reconectarse con su sensibilidad más juvenil, esa que le permite imaginarse y renovarse, ser insatisfecha y buscadora, y convertirse en el espacio para una conversación expandida, en la que las ideas y también las emociones acompañen el cultivo de lo humano.

Es así como un gran propósito para la educación es conectar con la juventud y abrazarla, entender que en la academia se debe abrir un espacio para la reflexión, donde se les ayude a los jóvenes a construir su carácter y su sentido, y especialmente donde su gran capacidad empática y su búsqueda de la identidad se puedan cuidar para desarrollar una empatía social a través de la escucha activa y la madurez emocional, que permiten conectar con otros y construir relaciones en armonía.

La educación, sobre todo, debe ser empática, conectarse con la otredad. Se ha dicho en múltiples ocasiones que educar es despertar al individuo en su potencialidad, pero ese individuo es parte de una comunidad, de una sociedad cada vez más conectada y a la vez y paradójicamente con más soledades. La conectan las redes y la desconectan las intimidades, que son cada vez más aisladas en relación con la exhibición de emociones, ideas y comportamientos. Y la educación, ¿qué puede hacer, además de cultivar mentes, cuidar emociones, miedos e incertidumbres? Una sensibilidad juvenil le servirá a la educación para sentir, más que para pensar; para afiliarse, más que para desarrollar; para reflexionar, más que para afirmar.

Se ha dicho durante mucho tiempo que la educación debe estar centrada en el estudiante, lo cual es más que obvio, porque el aprendizaje es un acto que pasa por la mente y el corazón de una persona, así que es pretencioso pensar que se le enseña a alguien, cuando más bien es ese alguien el que dispone su capacidad de aprendizaje y se entrega a la seducción del encuentro educativo. Hoy más que en cualquier otro momento de la historia, ante una juventud frágil, sensible y llena de incertidumbres, en tiempos cambiantes, el principal desafío está en conectar, en escuchar activamente, en cuidar de los pequeños detalles, de su salud emocional, corporal y mental, de sus ímpetus y de sus miedos. También en enseñar sobre los límites y las fronteras, las posibilidades y los condicionamientos. Hoy se necesita más humanidad que nunca en el acto de educar, se necesita de esa sensibilidad juvenil que está lista para sentir y entregarlo todo.

Bibliografía

Berasátegui, B. (2019). Javier Gomá: “Con la dignidad, la historia ha dejado atrás a la filosofía”. *El Español*. Recuperado de <https://cutt.ly/WSIbdxZ>.

Casado, Á., Sánchez, J. (2007). *María Zambrano. Filosofía y educación. Manuscritos*. Málaga: Ágora.

EAFIT, Bancolombia y Comfama (2020). *Oportunidades para la construcción de confianza en contextos organizacionales*. Medellín: EAFIT.

Tenemos que Hablar Colombia (2021). *Tenemos que Hablar Colombia*. Recuperado de <https://cutt.ly/oSIIngHW>.

Voces

Juan Sebastián Arango

Consejero presidencial para la juventud

1. ¿Cuáles han sido las principales apuestas para darle a la juventud colombiana herramientas para su transformación?

En Colombia el 27 % de la población tiene entre 14 y 28 años, y alrededor del 70 % es menor de 45 años. Por esa razón, y conscientes del poder transformador de la juventud, el Gobierno, desde su Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, propuso a la juventud como un eje central y transversal. El propósito de trazar una transición armónica del curso de vida, crear institucionalidad para la juventud y dejar atrás la vieja promesa de poner en funcionamiento los mecanismos de participación de los jóvenes buscaba consolidar proyectos de vida sostenibles y que impactaran a sus comunidades.

Así, se creó la Consejería Presidencial para la Juventud, la Dirección de Juventud y Adolescencia en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, y se instituyeron programas desde 21 entidades del Gobierno, cuyos puntos fundamentales fueron la educación, el emprendimiento y la empleabilidad, columna vertebral de la política que ha sido instaurada en la estrategia *Sacúdete* y que se asegura con un documento CONPES de juventud. A su vez, en noviembre del 2019 se instauró el mecanismo de Conversación Nacional, con el cual se determinó la realización de las elecciones de los consejos municipales de juventud. Y con estas medidas, se puso en marcha el Sistema Nacional de Juventudes.

2. ¿Cómo abordaron, en medio del estadillo social del 2021, la conversación con los jóvenes?

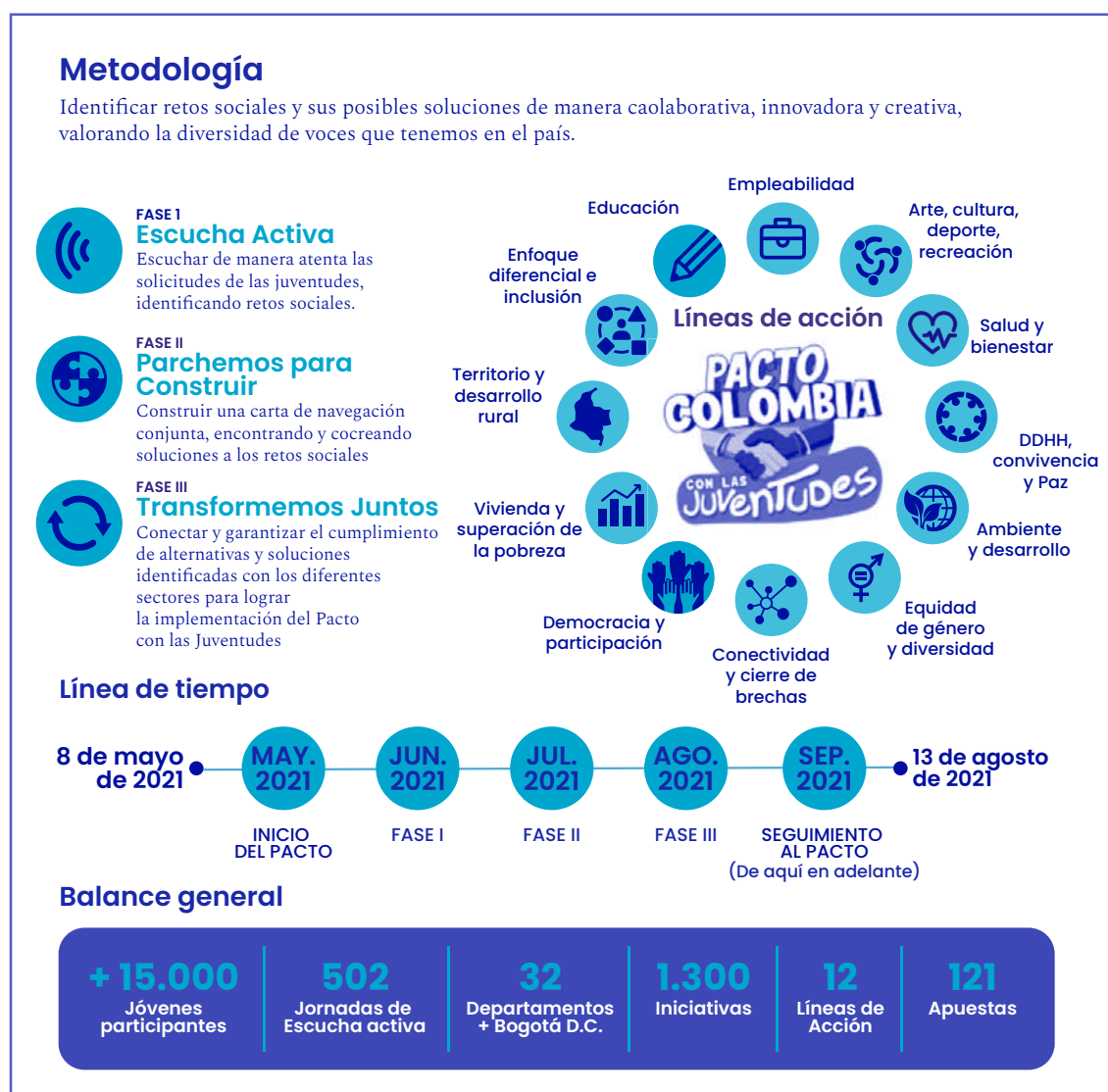
El presidente de la República decidió construir un consenso amplio alrededor de las salidas fiscales para mantener los programas sociales, las cuales nos habían permitido mitigar los efectos de la emergencia por la pandemia. También anunció la realización de las elecciones de los consejos de juventud, aplazadas por esta coyuntura. El 3 de mayo llegamos a Cali para comenzar un proceso de escucha activa con la comunidad, en especial con los jóvenes. Las medidas que habíamos tomado desde el 2018, como la creación de la institucionalidad de jóvenes y la creación de programas intersectoriales, nos permitió atender ese llamado para potenciar la ruta de acción. Nuestro espíritu siempre fue encontrarnos en el disenso para construir consensos.

El 8 de mayo nos encontramos con 40 jóvenes provenientes de todo el país, representantes de movimientos sociales, colectivos juveniles, partidos, indígenas, LGBTIQ+, artistas, ambientalistas y feministas. Allí logramos algo ejemplarizante: encontrarnos en la diferencia y propiciar un diálogo para construir un pacto que atendiera en el corto, el mediano y el largo plazo a nuestra juventud: el Pacto Colombia con las Juventudes.

La metodología que construimos para propiciar el diálogo incluía que los ministros, las

cabezas de las entidades y el propio presidente Duque lideraran parte de los diálogos. Diseñamos, entonces, con el acompañamiento de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) y ACDI/VOCA, tres fases: Escucha Activa, Parchemos para Construir y Transformemos Juntos. La primera fase consistía en un micrófono abierto; en la segunda se podían construir propuestas; y en la tercera se plasmarían y se ejecutarían con mecanismos de seguimiento y veeduría.

Se puso también en funcionamiento la Comisión Nacional para las Garantías de la Manifestación Pública y Pacífica, en la cual los jóvenes tuvieron asiento. Este ejercicio integral permitió que más de 15.000 jóvenes, en más de 500 mesas de trabajo de los 32 departamentos, presentaran alrededor de 1.300 propuestas. Las conversaciones incluyeron la escucha de jóvenes que marchaban y que no, los de largas experiencias en el liderazgo social y los que llegaron por primera vez a estos espacios.



3. ¿Qué surgió de ese diálogo?

En menos de un mes, y basados en la información recolectada, lanzamos un paquete de iniciativas que comprometería alrededor de 2 billones de pesos, entre las que se incluía como hito la matrícula gratuita en educación superior para los estratos 1, 2 y 3, y un plan de choque para la empleabilidad juvenil.

Igualmente, toda la oferta institucional para los jóvenes tuvo una refocalización o una adecuación. Alrededor de 70 programas que se ofertaban fueron repotencializados y puestos en el territorio, basados en las relatorías que se habían construido, con una inversión superior a los 15 billones de pesos en el cuatrienio, una cifra sin precedentes.

Así mismo, con los insumos recolectados de las propuestas, se fortaleció el documento CONPES de juventud que se venía construyendo, al incluirse el 89 % de las propuestas realizadas por los jóvenes en las diferentes mesas y teniendo como resultado la construcción y la aprobación del documento CONPES 4040: Pacto Colombia con las Juventudes: Estrategia para fortalecer el desarrollo integral de la juventud (2021-2030), que invertirá en los próximos 10 años 33,5 billones de pesos. Este compromiso institucional fue firmado por el Gobierno el 8 de agosto del 2021, y en él 150 jóvenes se comprometieron a hacerle seguimiento, veeduría, control y difusión.



4. ¿Cómo ha sido la puesta en marcha de los mecanismos de participación?

Desde el 2013 les habían prometido a los jóvenes, a través de la Ley Estatutaria de Juventudes, que se realizaría la elección de los consejos de juventud y se pondría en funcionamiento el sistema de Plataformas de Juventud a niveles departamental y nacional.

Es así como durante este Gobierno hemos pasado de tener 604 a tener 1.011 plataformas municipales de juventud, y de ninguna a 31 plataformas departamentales y 10 distritales, teniendo como resultado que el 2 de noviembre del 2021 se instalara, por primera vez después de 24 años, la Plataforma Nacional de Juventudes para hacer un acompañamiento a los consejos de juventud y construir una agenda de juventudes.

Por otra parte, se realizó por primera vez la elección de los consejos municipales y locales de juventud, en la que participaron, el 5 de diciembre del 2021, más de 1,2 millones de jóvenes, que eligieron a cerca de 12.800 consejeros de juventud en todos los municipios. Actualmente, todos los consejos de juventud están funcionando, ya se posesionaron todos los consejos departamentales y en julio del 2022 fue posesionado el Consejo Nacional de Juventudes (CNJ), el único de la región que se ha elegido de manera democrática.

Los 48 jóvenes de todo el país que integran el CNJ representan la voz de más de 12,7 millones de jóvenes ante el Gobierno. Sin duda, este

ejercicio será un semillero de nuevos liderazgos, dinamizará el control social y nos seguirá mostrando una nueva agenda de país enfocada en el desarrollo.

5. ¿Qué desafíos se tienen para que el Pacto siga su curso en pro de los jóvenes?

- Continuar con el fortalecimiento de cada uno de los programas acordados en el Pacto Colombia con las Juventudes.
- Fortalecer el rol de los jóvenes en los distintos mecanismos de participación que hoy son realidad.
- Ampliar la articulación entre las distintas entidades del Gobierno, de manera que redunde en mayores beneficios para los jóvenes.
- Atender la necesidad de crear políticas de Estado y no de Gobierno, cuyo eje central sea la juventud colombiana.

El Sena está alineado con los desafíos mundiales en educación¹

Carlos Mario Estrada Molina
Director general del Sena.

Las nuevas tecnologías marcan el camino en todos los ámbitos de la vida social; por ello, esta institución ha perfilado sus procesos de enseñanza-aprendizaje en escenarios que amplían su cobertura, su calidad y su pertinencia.

El Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena) es una de las instituciones públicas de más grata recordación entre los colombianos. En sus más de cincuenta años de labores, y con mucha conciencia del mundo actual, ha sabido implementar acciones que apuntan al desarrollo de competencias en el marco de la formación profesional integral, y también planea y enfrenta los retos del futuro con innovación.

Es innegable que en el ámbito de la formación profesional integral se han realizado avances en los contenidos y las estrategias, orientados tanto al desarrollo de competencias para las ocupaciones del futuro –entre las que se destacan las industrias 4.0, las tecnologías de la información, las energías alternativas y el sector agrícola–, como a la incorporación de recursos didácticos y formativos innovadores. Esto se dio también como respuesta a las transformaciones generadas por la pandemia del covid-19, que movilizó a la comunidad educativa a reconocer y apropiarse de herramientas como las plataformas digitales de enseñanza *online*, los simuladores y los recursos en la nube, las redes sociales, el correo y el LMS (*learning management system*).

Nuevos retos

Es necesario reconocer y enfrentar desafíos relacionados, por ejemplo, con el fortalecimiento de los instructores. Necesitan actualizarse permanentemente tanto en las tecnologías emergentes como en la apropiación de nuevas estrategias y recursos didácticos y pedagógicos. Igualmente, el Sena debe ofrecer constantemente programas flexibles, adaptables y que respondan a las dinámicas de los sectores.

Existen otros elementos que si bien no son responsabilidad de la entidad, sí tornan más complejos el acceso y la permanencia de los aprendices en la formación, como la conectividad, la disponibilidad de energía eléctrica, el acceso a zonas de ruralidad profunda y los programas especiales para poblaciones indígenas y NARP (negros, afrodescendientes, raizales y palenqueros).

En cuanto a las temáticas de formación para el futuro, se deben contextualizar con esta realidad: antes del covid-19, el Observatorio Laboral del Foro Económico Mundial de Davos (Suiza) conclu-

¹ Entrevista realizada por Nathalia Franco Pérez, editora académica de la publicación, el 2 de marzo del 2022; transcrita y convertida en texto narrativo por Juan Carlos Luján y Felipe Sosa, periodistas.

yó que en los próximos años van a desaparecer en el mundo entre 80 y 85 millones de empleos en tareas repetitivas y operativas que hoy día son ejecutadas por seres humanos. Pero, en contraparte, sostiene que van a surgir 130 millones de nuevas oportunidades laborales, asociadas en su mayoría a todas las áreas que conforman la revolución 4.0, como la inteligencia artificial, el *big data*, el manejo de drones, la realidad virtual, el internet de las cosas, el *blockchain*, el *machine learning*, la nanotecnología, la ciberseguridad (*hackers* éticos), la impresión 3D, la robótica y la ingeniería genética.

Ambos hechos no van a suceder al mismo tiempo. Mientras las pérdidas de empleo son inmediatas, las nuevas opciones laborales se irán presentando de forma gradual. Ante este contexto, el Sena desplegó una profunda transformación digital y una renovación cultural, y aceleró el marchitamiento de los programas de formación del siglo xx y de la era industrial. Ahora desarrolla nuevos currículos que responden con pertinencia a los sectores económicos y las áreas que van a generar los empleos formales.

Los desafíos incluyen la actualización de la oferta formativa para la incorporación de programas en temas de industria 4.0, transición energética, agricultura, economía naranja y habilidades digitales. También es importante que los aprendices se formen integralmente con el desarrollo de competencias relacionadas con el humanismo, el respeto, el trabajo en equipo, la adaptabilidad al cambio, los comportamientos éticos, el pensamiento crítico e innovador, la capacidad de expresión, la actitud permanente de servicio, la disciplina, la puntualidad, el sentido del humor y la inteligencia emocional. El modelo actual de selección de personal está basado en un 60 % en las competencias socioemocionales y un 40 % en las habilidades técnicas.

Garantía de cobertura, calidad y pertinencia

Estas tres dimensiones de la aplicación de la formación profesional integral: cobertura, calidad y pertinencia, son tenidas en cuenta por el Sena en el desarrollo de sus estrategias. Al llevar a cabo la oferta de programas desde los diferentes centros de formación, se tienen en cuenta la calidad, representada en una oferta por competencias, con recursos formativos, bibliográficos, de ambientes y de instructores; la pertinencia, que se puede evidenciar con el desarrollo de competencias que les permitan a las personas incorporarse en procesos productivos en la región; y finalmente la cobertura, que se refleja en la participación en ciento diecisiete centros de formación y acceso a programas en modalidad virtual.

El Sena ofrece formación integral enfocada en el fortalecimiento de los conocimientos técnicos y las habilidades digitales, así como de las competencias socioemocionales y ciudadanas a más de ocho millones de colombianos anualmente, en programas relacionados con los sectores productivos de cada región. Esto demuestra la amplia cobertura de la entidad. Sin embargo, se debe hacer un esfuerzo para seguir ampliando esa cobertura, pues el Sena no es capaz aún de satisfacer toda la demanda de la población vulnerable. En conclusión, la pertinencia, la calidad y la cobertura de la formación profesional integral se establecen en la entidad como principios para asegurar la respuesta institucional en los territorios.

Acompañamiento en políticas públicas

En el 2021, el Sena participó en la construcción y la ejecución de políticas para la atención al desarrollo integral de los jóvenes. Esa labor permitió ratificar la importancia del desarrollo de procesos formativos en los territorios en los que la gran mayoría de los usuarios son jóvenes entre los catorce y los veinticuatro años. El Sena conformó una oferta de programas de formación y procesos de certificación de competencias, además de otras estrategias institucionales, que incluyen la formación para el sector rural y que se articulan con la educación media con programas técnicos.

Por ejemplo, con la estrategia “Sena, futuro para los jóvenes”, se realizaron acciones de formación, generación de empleo formal y desarrollo de emprendimientos en todo el territorio nacional. Se ofreció formación de cara a la cuarta revolución industrial, enfocada en las habilidades digitales para el sector del *software* en el marco de la iniciativa Sena Digital. Esto se desarrolló con dos fines: primero, fortalecer las destrezas técnicas y socioemocionales en temáticas afines a las industrias 4.0; y segundo, proporcionar los instrumentos necesarios que les permitan enfrentar los cambios de la transformación digital mediante cursos virtuales desarrollados bajo los estándares de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

En lo concerniente al emprendimiento, el Sena abrió las convocatorias Fondo Empezar para apalancar el financiamiento de las ideas productivas de los jóvenes entre los dieciocho y los veintiocho años. Se suma la convocatoria Aprendiendo a Empezar, con la cual se pretende llegar con formación en “Comportamiento emprendedor” y “Emprendimiento digital” a cerca de cien mil jóvenes, de los cuales tres mil serán de zonas rurales.

De igual forma, en el marco de esta estrategia y con el fin de promover la empleabilidad, se desarrollaron actividades como la Feria Nacional de Empleo, para egresados del Sena –a través de las acciones de intermediación laboral con la Agencia Pública de Empleo–, ExpoEmpleo –la primera feria virtual de empleo para jóvenes de todo el país, con el fin de lograr su postulación en la oferta laboral disponible–, además de los talleres de orientación, la gestión empresarial para vacantes y las ferias regionales de empleo. Resalta como desafío la necesidad de modernizar los ambientes y los recursos formativos.

Desafíos que presentó la pandemia

El covid-19 presentó un desafío que había que enfrentar inmediatamente. Gracias al proceso de Transformación Digital y Renovación Cultural que había iniciado la entidad y que involucró todas las áreas misionales –con el apoyo de reconocidas firmas tecnológicas de prestigio mundial, como Everis, Movistar y Territorium, además de la Universidad del Rosario–, se lograron articular acciones y métodos de enseñanza-aprendizaje que permitieron responder a las necesidades de formación.

Como respuesta a esta situación, el Sena desplegó estrategias que incluyeron el acceso a la libre navegación en páginas institucionales, la mensajería de textos, así como el aprovechamiento por parte del equipo de instructores de recursos digitales en la nube, para mantener los procesos forma-

tivos. Se implementó una biblioteca de 663 simuladores digitales en la nube, de los cuales 400 son en español y 263 en inglés, para apoyar más de 130 programas de formación titulada presencial y virtual, en áreas como las de materiales para la industria, logística, gestión de la producción, química aplicada, medioambiente, comercio y ventas, electrónica y automatización, gestión administrativa y financiera, hotelería y turismo, informática, diseño y desarrollo de *software*, transporte y agrícola.

En el 2020 se entregaron a los instructores 4.000 *sim cards* con planes de datos (plan de voz ilimitado y 32 GB de datos) en 106 centros de formación. Y se gestionaron beneficios de navegación gratuita con los operadores Claro, Movistar y Tigo para los aprendices, sin consumir sus datos en las páginas institucionales de la entidad. Se fortalecieron las competencias de los instructores en cuanto al manejo de recursos y la mediación digital para la formación. Para la vigencia 2021 se realizaron 235 sesiones de formación virtual y a distancia, 163 *webinars* y 72 transferencias focalizadas, lo que benefició a un total de 2.396 instructores, de los cuales 1.419 son de formación virtual y 977 de formación presencial y a distancia.

El regreso a una nueva normalidad permitió mantener el uso de recursos formativos digitales y optimizar los escenarios físicos, los laboratorios y los talleres para fortalecer el desarrollo de competencias, principalmente en aquellos componentes del aprendizaje que requieren la interacción con máquinas, equipos y herramientas, y que no se pueden suplir con recursos en la nube.

Avances en nuevas tecnologías

En el Sena se han actualizado los programas, se ha capacitado a los instructores y se han puesto al día los métodos y las pedagogías de aprendizaje virtuales. Se impulsó la cualificación en temas afines a la programación, el diseño y el desarrollo de *software* y web para estudiantes de múltiples áreas del conocimiento. Para lograrlo, se establecieron convenios y acuerdos con los líderes tecnológicos globales, tal como lo hacen las universidades públicas y privadas, y los sectores más dinámicos de la economía.

En esa dirección, se establecieron alianzas con las plataformas tecnológicas de enseñanza de Microsoft, Amazon Web Services Educate, LinkedIn Learning, Oracle, SAP, Bosh, Lego Education y con organizaciones que contribuyen con la actualización de los ambientes de formación, como Samsung, Huawei, Siemens, Festo, Mnemo, Renault, Ecopetrol, Challenger, Haceb y otras empresas líderes globales y nacionales.

Estas alianzas permiten, mediante la formación complementaria, desarrollar una estrategia en habilidades digitales en dos rutas: una en desarrollo, programación y código para certificar a trecientos mil ciudadanos en el 2022; y la otra, implementada bajo el estándar de la OCDE, es la denominada Ciudadanos Digitales del Siglo XXI, orientada a complementar la formación de cinco millones de aprendices para el año 2022 en habilidades y destrezas relacionadas con el manejo de recursos y servicios de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), los modelos de negocios digitales, el teletrabajo, la autogestión y la innovación productiva, entre otros aspectos.

El Sena tiene la obligación de enfrentar el complejo contexto global actual, que incluye la llegada de la cuarta revolución industrial, el covid-19, la crisis económica, el alto desempleo y la pobreza, mediante dos vías enmarcadas en los conceptos de *upskilling* (desarrollar nuevas habilidades y competencias para el trabajo o la posición actual) y *reskilling* (el desarrollo de habilidades y competencias enfocadas en una nueva posición o un nuevo trabajo).

En este contexto urge, de acuerdo con la Unesco, aplicar los conocimientos básicos: aprender a aprender, es decir, adquirir los instrumentos del saber: atención, memoria y pensamiento, con la convicción de que se aprende de todas las experiencias, durante toda la vida; aprender a hacer, adaptar la enseñanza al futuro mercado del trabajo, para poner en práctica los conocimientos e influir sobre el entorno; aprender a ser, esto es, el desarrollo corporal, mental y espiritual de la persona, y el desenvolvimiento de la inteligencia, la sensibilidad y los sentidos ético y estético, para formar un pensamiento autónomo y crítico, y manejar un juicio propio en un proceso que parte del conocimiento de sí mismo y se abre a las relaciones con los demás; aprender a convivir, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas, mediante el respeto, el diálogo, la tolerancia, la empatía, para tender a objetivos comunes; y finalmente, aprender a emprender, para encontrar alternativas distintas para hacer las cosas, retar la estabilidad de lo rutinario y asumir nuevos proyectos e ideas.

Serán fundamentales en el futuro el reentrenamiento y la actualización permanentes. Antes se estudiaba cinco años en una universidad y se podía ejercer una profesión durante toda la vida. Ahora no. Las actuales generaciones tienen que estudiar durante toda la vida laboral. Ante la demanda de las personas de más de cuarenta años, que solicitan la recalificación de sus conocimientos, surgen otros desafíos, el Sena ha tratado de recalificar los conocimientos, de construir un diálogo intergeneracional, pero en el futuro será el metaverso la gran herramienta para generar contenidos que queden en la nube. Ya la institución tiene la capacidad técnica para realizarlo y cuenta, además, con el acercamiento del Instituto de Diseño Europeo para la consolidación del proyecto.

Labor articulada con el Ministerio de Educación Nacional

La educación en el Gobierno del presidente Iván Duque es una prioridad y una herramienta fundamental para el cierre de brechas sociales, la equidad y el desarrollo del país. Por eso, el trabajo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN) es la alianza perfecta para el Sena, porque permite llevar formación profesional integral, pertinente y de calidad a cada rincón del país. Y de este trabajo conjunto se destacan dos aspectos: la confianza y el diálogo fluido.

Se entablaron estrategias como el programa de doble titulación, que permite a los jóvenes obtener su certificado como bachilleres y técnicos. Esto robustece las acciones formativas en cada territorio y facilita la identificación de actores en la educación media, que potencializan la construcción de sus vidas y apoyan el talento humano idóneo para los sectores productivos y para la dinamización de proyectos de emprendimiento que, en algunos casos, trascienden al contexto del núcleo familiar

y generan empleos dignos, decentes, estables y formales. Este programa cierra la brecha de acceso a la formación técnica, promueve la continuidad en la trayectoria educativa tecnológica y universitaria, y facilita la inserción laboral pertinente.

El acompañamiento del MEN es realmente importante para garantizar las condiciones de calidad de los programas de educación superior del Sena, mediante el otorgamiento de los registros calificados. Lo anterior le permite a la institución ofertar programas que cuenten con todos los requerimientos técnicos y sectoriales para la adecuada formación del talento humano del país.

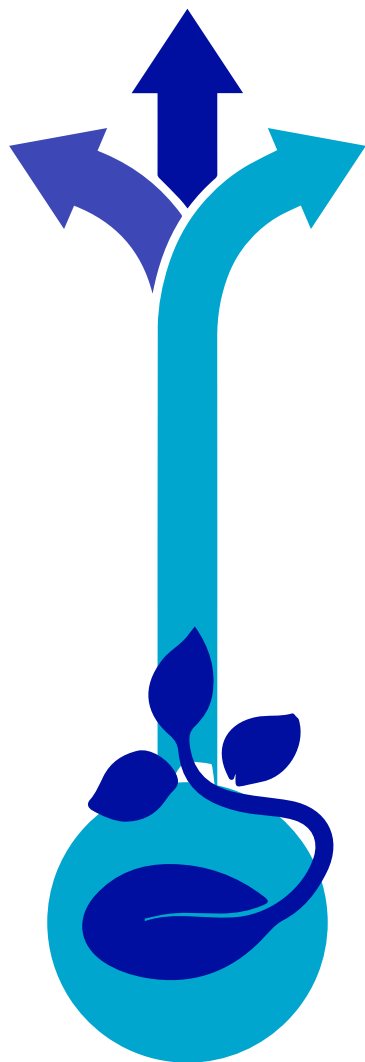
Para potencializar el trabajo intersectorial es fundamental continuar las alianzas de este tipo entre las entidades del Estado; al aunar esfuerzos se perfeccionan los lineamientos y las políticas educativas que impactan directamente en las particularidades de las regiones y de sus habitantes. La generación de proyectos en conjunto para fortalecer temas estratégicos, como las competencias técnicas, tecnológicas, socioemocionales, digitales y de los emprendedores, entre otras, son determinantes para el avance del país en materia de formación para el trabajo.

Transformación de vidas

El Sena ha logrado impulsar, capacitar y transformar las vidas de miles de colombianos para enfrentar los cambios disruptivos generados por la cuarta revolución industrial. Esto se ha posibilitado con estrategias como la construcción de los centros de desarrollo de *software*, que favorecen la empleabilidad y el emprendimiento en relación con las TIC, mediante la articulación y la integración de la comunidad académica, científica y el sector productivo. También aportan a la construcción de los *hubs* de innovación del Sena.

La presencia institucional en los territorios está llena de casos exitosos de transformación de vidas, familias y comunidades. Así, se generan oportunidades de emprendimiento, se realizan acercamientos constantes al sector productivo y se llevan a cabo procesos formativos en los que no solo se busca el fortalecimiento de una capacidad y un conocimiento, sino que se incluye un componente de integralidad, que busca formar a seres humanos íntegros, participativos y competentes para la transformación de sus vidas, sus familias y sus comunidades.

Educación media, pertinencia y protección de las trayectorias educativas completas, continuas y de calidad



Completas

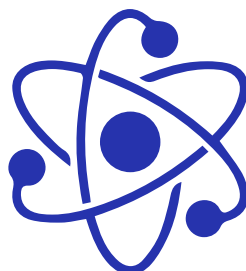


Programa de doble titulación

Doble titulación para **605.000 estudiantes**, quienes reciben un certificado técnico, además de su diploma de bachiller.

Este programa cuenta con una oferta de **165 programas de formación** que se desarrollan en más de **4.000 instituciones educativas**.

Trabajo articulado con el **Sena** para **reenfocar los programas** de doble titulación y **brindar a los jóvenes** una **oferta diversa y pertinente**.





Continuas



Fortalecimiento curricular

Construcción de **orientaciones curriculares** en **4 áreas**: (i) talento digital (programación e industrias culturales y creativas), (ii) desarrollo rural sostenible, (iii) arte, cultura y patrimonio, y (iv) turismo con énfasis en segunda lengua y emprendimiento.

Implementación de la estrategia de **fortalecimiento** de la **educación media rural** y técnica agropecuaria, y fortalecimiento de los ambientes de aprendizaje (kits agrícola, agropecuario bovino, agropecuario porcino y agroindustrial).

Fortalecimiento de las competencias

Desarrollo de una **herramienta digital (BILAN)** para **fortalecer las competencias básicas** en matemáticas, ciencias y lenguaje, y las competencias ciudadanas y socioemocionales.

Consolidación de los **recursos educativos** y orientaciones sobre la educación económica y financiera (Nueva Pangea).

De calidad



Ecosistemas de innovación

Promoción de **acciones** para **articular** el trabajo en la media con la **oferta de programas posmedia** y estrategias que fomentan el empleo juvenil y los emprendimientos.

Estructuración de **10 ecosistemas** de **innovación**, en los que participan **32 secretarías de educación** junto con aliados del sector y de otros sectores.

Orientación socioocupacional

Creación de **Proyecta-T**.

Despliegue de un **proceso de acompañamiento territorial** integral y situado.



Voces

Ana Isabel Torres Villa

Estudiante de Ciencia Política
Beneficiaria de Generación E

1. Gran parte de las transformaciones educativas recientes se deriva de la conformación de espacios de diálogo social, en los que la voz de los jóvenes ha sido fundamental. ¿Cómo enriquecer estos procesos de diálogo y cómo asegurar que estas voces tengan cada vez más incidencia en los procesos de transformación educativa?

En la búsqueda de la incidencia de la irremplazable voz de las juventudes dentro de algo tan suyo como lo es la educación resulta vital que desde el Estado se gesten no solo espacios de consulta y escucha a los jóvenes en el inicio de los procesos, sino también en otras etapas, como la formulación de programas, proyectos y políticas, la creación de estos y la forma en que su funcionamiento afectará de una manera u otra a las juventudes como población objetivo.

De esta manera, al participar no solo visibilizando los problemas y las necesidades del sistema, sino también aportando y opinando respecto a las acciones y medidas que el Gobierno implementará frente a estos, se tendrían un mayor cierre de brechas y una positiva relación acción-resultado, logrando que las voces de las juventudes tengan mayor incidencia en estas transformaciones.

2. La implementación de Generación E ha promovido varias transformaciones educativas que se derivan de su objetivo de brindar más oportunidades de acceso y permanencia en la educación superior. ¿Qué experiencias favorables destaca de su participación en este programa y que recomendaría para su cualificación y su fortalecimiento?

Durante los ya más de tres años que he sido beneficiaria de Generación E he tenido diversas experiencias positivas alrededor del programa, situación que a veces no se espera al tener que mantener una beca, y que me ha sorprendido gratamente. Generación E funciona de una manera muy amigable con los jóvenes beneficiarios, tanto en términos de gestión como en la esencia misma del programa. Por un lado, es un programa que no establece metas exageradas ni irreales para los jóvenes, pues no exige a los beneficiarios un promedio académico alto desde su primer semestre, ni reprende o amenaza su permanencia en el programa de acuerdo con la excelencia de su desempeño. Parece reconocer la transversalidad de los integrantes del programa y sus experiencias. Por el lado de lo administrativo, los procesos de diligenciamiento de datos, que son algo que debe realizarse cada seis meses,

son muy fáciles y no representan una carga ni una preocupación para los becados.

Sin embargo, una acción que considero que el programa podría fortalecer es la de evidenciar el accionar humano dentro de los procesos de atención a los beneficiarios. Aunque la automatización y el uso de cuestionarios web, correos y plataformas hacen más eficaces y prácticos los procesos, en mi experiencia en el programa he sentido ciertos aspectos un poco deshumanizados. En términos de cualificación, me parece que el programa debería ser medido en indicadores como la permanencia académica de los beneficiarios y el impacto del programa en sus vidas a futuro (¿qué hacen los graduados después de salir de Generación E?, ¿logran con éxito o no insertarse en la esfera laboral, académica, etc.?).

3. En el mes de agosto del 2021 se aprobó el Pacto Colombia con las Juventudes, estrategia para fortalecer el desarrollo integral de la juventud. ¿Qué aspectos de la política pública deberían priorizarse para favorecer cada vez más este desarrollo integral de los jóvenes?

Aunque considero vital priorizar todos y cada uno de los aspectos de la política pública, pues de sus doce líneas de temáticas todas estas

impactan de manera fundamental en la vida y el desarrollo de las juventudes, en una realidad como la que hemos venido atravesando hace ya una buena cantidad de años en Colombia considero crucial la priorización de temas como la educación, el desarrollo económico, la equidad y la superación de la pobreza. Todos ellos deben ser permeados por un enfoque diferencial e inclusivo, que facilite la creación de alternativas para las juventudes, reconociendo la diversidad de nuestro país y de sus jóvenes, así como las barreras a las que se enfrenta cada uno de estos a lo largo y ancho del territorio. Además, se puede aportar así a la implementación de programas y soluciones que impacten positivamente y generen un cambio en las condiciones de vida a través de la posibilidad de un desarrollo verdaderamente integral para estos.

Voces

Melanie Claudeth Blandón Herrera

Beneficiaria de la Política de Gratuidad en la educación superior

1. ¿Qué expectativas tenías al terminar el bachillerato con respecto a la posibilidad de continuar tus estudios en la educación superior?

Soy una joven oriunda del corregimiento de Camarones, que pertenece al distrito de Riohacha, donde las posibilidades de ingresar a la educación superior son un privilegio para los jóvenes de bajos recursos, donde la única opción para realizar una carrera profesional se encuentra en la Universidad de La Guajira. Por tal motivo, veía muy difícil realizar mis estudios profesionales.

2. ¿Existía algún factor que limitara el cumplimiento de esas expectativas?

El factor económico y el lugar de residencia, que me impedían pensar en sostenimiento, alimentación y vivienda en el distrito de Riohacha.

3. ¿Qué significa esta oportunidad de acceder de manera gratuita a un programa de educación superior y cómo valorarías tu experiencia hasta el momento?

Esta oportunidad es una gran bendición, que me abre las puertas de la preparación profe-

sional. Gracias a los beneficios de Bienestar de la Universidad de La Guajira relacionados con las rutas universitarias gratuitas que traen a mi corregimiento resuelvo mi primer impedimento; y el beneficio del Gobierno nacional me alivia el peso económico, resolviendo así los impedimentos más difíciles de superar para mí y para mi familia, ya que sin esta ayuda sería imposible alcanzar este sueño.

4. ¿Qué responsabilidades adquieres contigo misma, tu familia y el país a raíz de esta oportunidad?

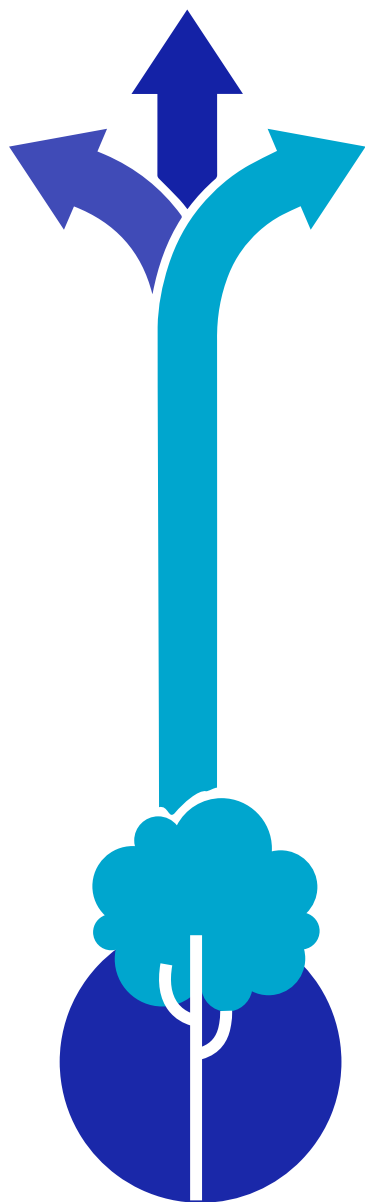
Es un gran reto para demostrar que invertir en la educación y en los jóvenes de pueblo y de bajos recursos traerá desarrollo a todos los rincones de nuestro país, y eso permitirá que en la evaluación de estas políticas se muestren los resultados en jóvenes emprendedores, jóvenes preparados y trabajando, jóvenes que con su conocimiento traerán cambios sociales a su entorno.



Estudiantes en campus, Universidad Industrial de Santander (UIS). Bucaramanga (Santander)
Autor: Andrés Valenzuela

Agenda de impulso a la educación superior

La prioridad en el fortalecimiento de la educación pública se materializó a través de nuevos recursos para funcionamiento e inversión, la implementación de la gratuidad en la matrícula como política de Estado y el desarrollo de propuestas para avanzar en la desconcentración de la oferta y llegar a zonas y regiones apartadas.



Nuevos recursos para el funcionamiento y la inversión

Se destinaron **\$4,6 billones** en el cuatrienio para el **fortalecimiento** de los presupuestos de funcionamiento e **inversión** de todas las **IES públicas** del país.



Gratuidad en la matrícula

En el período 2018-2022, fueron beneficiados **336.000 jóvenes** de **Generación E** (2022), en los componentes de equidad y excelencia.

En pandemia se creó el **Fondo Solidario para la Educación**, a través del cual se logró apoyar con Generación E el **pago de la matrícula** de **661.000 estudiantes** durante el primer semestre de 2021.

Con **Matrícula Cero** se amplió el auxilio a estudiantes de **estratos 1, 2 y 3**, beneficiando a **695.000 estudiantes** (2021, segundo semestre).

La gratuidad en Colombia es **política de Estado**, y fue posible a través de la ley 2155 de 2021 (artículo 27), permitiendo que más de **720.000 estudiantes** por semestre cuenten con esta **oportunidad** de acceso gratuito a la educación superior.

Nueva oferta pública

Entre 2018 y 2022 el **sistema de educación superior público** pasó de **61 a 64 instituciones**: se integraron a él la Universidad Autónoma Indígena Intercultural – UAIIN, la Institución Universitaria Digital de Antioquia y la Universidad Internacional del Trópico Americano – UNITRÓPICO.





Salas de lectura para primera infancia, regreso a clases presenciales. IE Rufino José Cuervo. Armenia (Quindío)
Autor: Sebastián Cárdenas

Capítulo 9. Educación en tiempos de pandemia



Testimonios

¿Qué ha sido lo más significativo de tu experiencia como docente durante los últimos cuatro años?

Ver cómo nos vimos en la eminente necesidad de modificar nuestras prácticas de aula en torno a las necesidades de nuestros estudiantes; no solamente porque las dinámicas de vida cambiaron, sino porque las necesidades particulares de la sociedad, las familias y la escuela en general se fueron tornando diversas. Se hizo necesario para nosotros, como maestros, no solamente a causa de la pandemia, sino de otros factores económicos, sociales y políticos, empezar a pensar en una evaluación transformadora que realmente diera cuenta de los aprendizajes y que, por ende, estos aprendizajes dieran cuenta de las habilidades que una persona requiere para desenvolverse en el mundo actual.

Liz Eugenia Carmona Pareja, docente de la Institución Educativa Normal Superior de Envigado, Envigado (Antioquia).

¿Qué deberíamos seguir haciendo en educación, qué deberíamos dejar de hacer y qué debería reinventarse de manera creativa?

La formación al maestro y el acompañamiento en temas de evaluación formativa, planeación pedagógica y educación basada en las competencias emocionales son las principales características que debería tener nuestro sistema, y si bien hemos avanzado un poco hacia ellas, no deberíamos retroceder. La educación remota, virtual o a distancia cobró un papel importante en los últimos tres años electivos y se vuelve fundamental. Se hace necesario seguir pensando en las competencias digitales y la ciudadanía digital como estrategias a fortalecer, no solamente como metodologías de emergencia frente a una situación sanitaria, sino de cara a la educación del futuro.

Liz Eugenia Carmona Pareja, docente de la Institución Educativa Normal Superior de Envigado, Envigado (Antioquia).

Deberíamos seguir transformándonos desde el ser y desde nuestras prácticas pedagógicas, para hacer realidad el sueño de una educación de calidad, pertinente. Debemos dejar a un lado las prácticas anquilosadas y estancadas. Debemos dejar a un lado la incertidumbre y el temor a hacer cosas diferentes. Se debería reinventar en todo momento la forma de enseñar y aprender, en la búsqueda de unas prácticas pedagógicas activas y vivenciales.

Julián Morales, docente de la Institución Educativa El Salado, Medellín (Antioquia).

La educación en la pandemia del covid-19: de la incertidumbre a la esperanza

Juan Luis Mejía Arango
Exrector Universidad EAFIT.

Todas las personas que viven hoy en día tienen la importante obligación, tanto para con las generaciones actuales como para las futuras, de garantizar que nuestro mundo sea un mundo de abundancia y no de escasez, y que todos disfruten plenamente de los mismos derechos humanos. A pesar de la urgencia de actuar, y en un contexto de gran incertidumbre tenemos motivos para estar llenos de esperanza. Como especie, nos encontramos en un momento de nuestra historia colectiva en el que tenemos más acceso que nunca al conocimiento y a herramientas que nos permitan colaborar. Para la humanidad, la posibilidad de participar en la creación conjunta de mejores futuros nunca ha sido mayor.

Unesco, Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación.

Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación

A partir de la segunda semana de marzo de 2020, la situación de la educación en Colombia vivió, como todas las otras actividades de la sociedad, una crisis nunca imaginada, consecuencia de la pandemia del covid-19, generada por el virus SARS-CoV-2. En palabras del pensador francés Edgar Morin, la crisis sanitaria produjo una crisis económica mundial, que a su vez creó una crisis social que condujo a una crisis existencial de la humanidad.

Para cuantificar las dimensiones del desafío que se presentó en todo el sistema educativo en Colombia es importante conocer algunas cifras:

- Colombia tiene una superficie de 1.141.750 kilómetros cuadrados (Banco Mundial, 2022). En sus 32 departamentos había 18.330 establecimientos educativos de preescolar, básica y media en el 2021 (MEN, 2022).
- Al inicio de la pandemia figuraban matriculados más de diez millones de estudiantes atendidos por 448.000 docentes. El 80,4 % de las instituciones educativas pertenecía a la educación oficial y el 19,5 % a la no oficial. El 76,4 % estaba ubicado en centros urbanos y el 23,6 % en la ruralidad (MEN, 2022).

En cuanto a la educación superior, las cifras eran las siguientes:

- En las cuatro categorías de instituciones de educación superior en Colombia, a saber, universidades, instituciones universitarias, instituciones tecnológicas e instituciones técnicas

profesionales, existían 296 establecimientos en los cuales estaban matriculados 2.355.603 estudiantes (MEN, 2021a).

- En cifras generales, se puede afirmar que al inicio de la pandemia estaban integrados a la educación cerca de 12.400.000 estudiantes.

Consecuencias de la pandemia del covid-19 en Colombia:

- Desde el momento en que se decretó la emergencia sanitaria (marzo del 2020), se han presentado cuatro picos de contagios, ante los cuales se han adoptado diferentes medidas sanitarias, acordes con el conocimiento adquirido en los meses transcurridos desde el inicio de la pandemia.
- El primer caso de contagio en Colombia se detectó en una paciente proveniente de Italia, el 6 de marzo del 2020. Cinco días después, la Organización Mundial de la Salud (OMS) decretó la pandemia del covid-19, “debido a la velocidad de su propagación”. A su vez, el 16 de marzo el Ministerio de Educación Nacional (MEN) expidió la circular 020, por medio de la cual se ajustó el calendario académico en la educación preescolar, básica y media. En la educación superior, la mayoría de las instituciones cerraron sus instalaciones el viernes 13 de marzo e iniciaron la actividad remota a partir del lunes 23 de ese mismo mes.
- El 22 de marzo de ese año, el Gobierno nacional expidió el Decreto 425, por medio del cual se ordenó el “aislamiento preventivo obligatorio colaborativo e inteligente de todas las personas habitantes de la República de Colombia” desde el 25 de marzo hasta el 13 de abril. Luego se decretaron sucesivas prórrogas: hasta el 26 de abril, el 25 de mayo, el 15 de julio y el primero de agosto, y luego hasta el 30 de noviembre de 2020.

Fueron momentos de gran incertidumbre y de temor ante el aumento de los contagios. Las personas se refugiaron en sus hogares, atentas a las noticias sobre las medidas sanitarias que se debían adoptar para evitar la propagación del virus. Era sobrecogedor observar las imágenes de las calles desiertas, escuchar el ulular de las ambulancias, participar en el reconocimiento espontáneo a los integrantes del cuerpo médico, y contemplar los trapos rojos que pendían de ventanas y balcones en señal de auxilio alimenticio.

La pandemia y la educación

De un momento a otro, al lenguaje educativo se incorporaron conceptos como Zoom, Teams, StreamYard, Webex Meet, Webinar y otros, hasta entonces utilizados por un pequeño grupo de iniciados, quienes en un breve lapso pudieron capacitar a sus colegas en el uso de las distintas plataformas. Una de las lecciones positivas de esta primera etapa fue la interacción del profesorado, que generó el intercambio de experiencias sobre el uso de las tecnologías, lo que permitió el tránsito de la educación presencial a la remota.

Así, fueron muchos los retos, tanto frente a los dispositivos como a la conexión, en especial en las zonas rurales. De acuerdo con los datos oficiales, el 14,6 % de las sedes educativas adscritas a

organismos estatales tenía deficiencias en la conexión eléctrica, y solo el 21 % tenía conexión wifi (MEN, 2021b). En este punto, es importante mencionar que el crecimiento que se tenía proyectado, antes de la irrupción de la pandemia, fue obstaculizado precisamente por la ausencia de estudiantes y personal docente en las aulas, y esos recursos físicos, económicos y humanos fueron priorizados para fortalecer el trabajo en casa. Incluso, el servicio de internet fue suspendido o no contratado en las sedes, debido a que las aulas permanecieron vacías varios meses. Sin embargo, la conexión de dispositivos móviles en el país superaba los 60 millones, es decir, un 119 % más que la población total de Colombia.

Un estudio realizado por la Universidad de los Andes y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) reveló que, durante los dos años lectivos transcurridos en la pandemia, la herramienta más usada en la educación estatal para la relación profesor-alumno fue el envío de guías por WhatsApp, con un promedio del 82 %, ponderando primaria y secundaria (2021). El envío de las guías y la posterior revisión por parte de los maestros de los resultados de los ejercicios, vía fotografía de la pantalla, se convirtió, en las regiones más apartadas, en la forma de mantener el contacto entre profesores y alumnos. El mismo estudio reveló que un porcentaje de los estudiantes que hicieron uso de esta metodología no aumentó sus conocimientos y, en el caso de alumnos de entre ocho y diez años, su proceso decreció, sobre todo en el área de la lectoescritura (BID y Universidad de los Andes, 2021).

Otras de las herramientas usadas para la continuidad de la educación en las áreas más remotas y en la periferia de las ciudades fueron la radio y la televisión. Colombia tiene una larga tradición con la radio educativa, desde la mitad del siglo xx, cuando a través de Radio Sutatenza se logró alfabetizar a miles de familias campesinas. Esa experiencia se retomó durante la pandemia y tanto desde la Radio Nacional de Colombia como desde emisoras comerciales o digitales, se impartieron cursos de diversos niveles educativos. De igual manera, desde la Radio Televisión Colombiana (RTVC) y los siete canales regionales se ofrecieron a niños y jóvenes franjas preferenciales para emitir programas educativos o de capacitación en el uso de plataformas digitales para maestros. Una de las estrategias diseñada por el MEN, en alianza con el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y RTVC, fue la denominada 3,2,1 Edu-acción, la cual incluía el programa *Profe en tu casa*, que posibilitó la continuidad del plan de estudios de muchos niños colombianos que, por alguna razón, carecían de conexión a internet.

Uno de los soportes para afrontar la pandemia fue el portal *Colombia Aprende*, en el cual los maestros y los padres y las madres de familia encontraron material que les ayudó a capacitarse en temas diversos; desde recomendaciones para manejar adecuadamente las emociones durante la cuarentena, hasta la divulgación de guías de autoestudio. Los maestros contaron, además, con la robusta batería de objetos de aprendizaje existentes en el portal.

Tal vez, la mayor dificultad de la educación en casa se presentó con la primera infancia, pues debido a que la evolución cognitiva de los pequeños impide que tengan una concentración duradera frente a una pantalla, fueron muchos los jardines infantiles que cerraron sus puertas de manera

definitiva. También, ya durante la reanudación de la etapa presencial, el uso permanente de mascarillas impactó en la capacidad fonoaudiológica de los estudiantes que se encontraban en la etapa de fortalecimiento verbal.

Otras dificultades se presentaron en áreas que demandan actividad física y grupal. A pesar de los imaginativos esfuerzos que hicieron muchos profesores de educación física para mantener el ritmo de sus clases, el impacto de la pandemia afectó el desarrollo muscular de un gran número de alumnos, en una etapa decisiva de su crecimiento. De igual manera, quedó la evidencia de que aquellos municipios que habían incorporado en sus instituciones de educación (IE) el uso de nuevas tecnologías pudieron enfrentar los efectos de la pandemia con mayor éxito.

En otros frentes, es importante reconocer otras acciones del MEN; por ejemplo, la conformación de equipos territoriales de apoyo a la gestión. Estos equipos acompañaron a las secretarías de educación en la definición y la consolidación de estrategias para que ese trabajo en casa de los estudiantes fuese realmente eficiente. Hubo, además, ajustes en el calendario académico, y se ofrecieron los lineamientos para la flexibilización curricular y del plan de estudios, la priorización de aprendizajes y la definición de estrategias didácticas.

Hubo también recursos adicionales para los fondos educativos, y después del receso escolar se desarrolló, avanzó e implementó la prestación del servicio educativo bajo el esquema de la alternancia. Con la referencia de los lineamientos entregados por la Unesco, se diseñó el retorno gradual y progresivo, como realmente ocurrió. Y aún con este contexto que exigió nuevas acciones, se realizaron en el segundo semestre las pruebas Saber 11° de manera presencial.

Por otra parte, para nadie es un secreto la enorme brecha digital que existe entre las instituciones rurales y las urbanas. Al comenzar el año 2020, el país contaba con 30,9 millones de conexiones de internet móvil y 7,3 millones de internet fijo. La gran brecha digital se encontraba en los departamentos y las regiones más apartadas. Para favorecer a estudiantes de esas zonas, el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones desarrolló, en el 2021, el proyecto Última Milla Móvil, por medio del cual se beneficiaron cerca de 340.000 estudiantes, a quienes se les adjudicó una tarjeta sim con capacidad de 15 gigas.

Tal vez uno de los mayores retos que enfrentaron las autoridades educativas durante la pandemia fue la continuidad del Programa de Alimentación Escolar (PAE), que suministra el aporte nutricional esencial a millones de niños en Colombia. La Unidad Administrativa Especial de Alimentación Escolar Alimentos para Aprender puso en marcha el programa Ración para Preparar en Casa, con el que se entregaron, a través de las IE, bonos alimenticios por valor de \$50.000 por estudiante y raciones tanto industrializadas como perecederas, acompañadas con las minutas para preparar en los hogares, con el fin de mantener el aporte calórico de más de 5.600.000 estudiantes, de los cuales una tercera parte corresponde a estudiantes rurales.

Es importante destacar también los beneficios del Fondo Solidario para la Educación, que lideraron el MEN y el Icetex. Se trató de un crédito condonable para el pago de pensiones de jardines y colegios privados, y que le apuntó a favorecer la permanencia escolar de los estudiantes en el siste-

ma educativo. Entre el 2020 y el 2021 alcanzó una cobertura de más de 106.000 familias beneficiadas. A lo anterior se suman los recursos del Fondo de Mitigación de Emergencias (FOME), que creó el Gobierno nacional ante las afectaciones de la pandemia, y que destinó mediante de la Directiva 17 de 2020 para fortalecer los procesos de implementación de las estrategias para la atención de la población estudiantil en Colombia.

Así mismo, como parte del proceso de alistamiento para regresar a la prestación del servicio educativo presencial, durante el segundo semestre del año 2020, de las 96 Entidades Territoriales Certificadas en Educación (ETC), 51 implementaron experiencias piloto de retorno gradual, progresivo y seguro de docentes y estudiantes a la modalidad presencial, con condiciones de bioseguridad, en 176 municipios del país.

Ese retorno requirió desarrollar clases presenciales con alternancia en algunos colegios oficiales y no oficiales, la operación de residencias escolares, y como es sabido, se realizaron presencialmente las Pruebas de Estado Saber 11°. Esos pilotos de alternancia tuvieron un alcance territorial de 23 de los 32 departamentos del país, más Bogotá, lo que corresponde al 72 % de los departamentos colombianos, que desarrollaron experiencias de implementación de pilotos de alternancia.

Tabla 9.1 Detalle de los departamentos con experiencias de alternancia durante el 2020

Departamentos con pilotos de alternancia	
Amazonas	Magdalena
Antioquia	Meta
Atlántico	Nariño
Bolívar	Norte de Santander
Boyacá	Quindío
Caldas	Risaralda
Caquetá	Santander
Cesar	Putumayo
Córdoba	Sucre
Cundinamarca	Tolima
Guaviare	Valle del Cauca
La Guajira	Bogotá

Fuente: Seguimiento VEPBM - Noviembre 2020.

En cuanto a los protocolos de bioseguridad y su correcta implementación en las instituciones educativas, el MEN mantuvo contacto directo con el Ministerio de Salud y Protección Social, y siguió las directrices otorgadas en la Resolución 1721 del 24 de septiembre del año 2020. En ella, estableció el protocolo de bioseguridad para el sector educativo. A la par, el MEN expidió la Directiva 016 el 9 de octubre del 2020, y con ellas las 96 secretarías de educación implementaron sus Planes de Alternancia Educativa.

Esta normatividad dio las bases para comenzar, en enero del 2021, las actividades académicas presenciales con alternancia, con condiciones de bioseguridad para toda la comunidad educativa. Entre enero y junio del 2021, el 42,3 % de las instituciones educativas del país ofreció clases presenciales con alternancia a 1.633.009 estudiantes matriculados en educación preescolar, básica y media. La siguiente tabla muestra el avance por sectores (público-oficial y privado-no oficial) y consolidado del país.

Tabla 9.2 Instituciones educativas y estudiantes con educación presencial en alternancia

	Sector oficial			Sector no oficial			Consolidado		
	Con presencialidad	Total	Avance	Con presencialidad	Total	Avance	Con presencialidad	Total	Avance
Instituciones educativas	3.134	8.756	36 %	4.587	9.483	48 %	7.721	18.239	42.3 %
Estudiantes	1.099.051	7.914.838	14 %	563.958	1.905.104	30 %	1.663.009	9.819.942	17 %

Fuente: Ministerio de Educación Nacional.

El 2 de junio de 2021, el Ministerio de Salud expidió la Resolución 777. Esta estableció el retorno seguro a clases presenciales como prioridad de salud pública en educación preescolar, básica y media, como medida necesaria para acortar las brechas causadas por la pandemia en cuanto a la formación, socialización y salud mental. La Resolución estableció que estaban listas las condiciones para ese retorno, en consideración al avance en el Plan Nacional de Vacunación, que tuvo prioridad con los docentes del país, y la implementación de los protocolos de bioseguridad.

Ese conjunto normativo conformó una reglamentación que estableció el protocolo de bioseguridad para el regreso a las aulas de los niveles de preescolar, básica y media a partir del mes de julio de 2021. Con corte al 30 de noviembre de 2021, el 97,8% de las IE del país habían regresado a actividades académicas presenciales para 8,3 millones de estudiantes (83,1% del total de la matrícula del país). La siguiente tabla detalla el avance por sectores (público-oficial y privado-no oficial), así como el consolidado del país.

Tabla 9.3 Instituciones educativas, sedes y estudiantes en presencialidad - Segundo semestre del 2021

	Sector oficial			Sector no oficial			Consolidado		
	Con presencialidad	Total	Avance	Con presencialidad	Total	Avance	Con presencialidad	Total	Avance
Instituciones educativas	8.379	8.592	97.5 %	9.466	9.656	98 %	17.845	18.248	98 %
Sedes	42.388	43.866	96.6 %	9.466	9.656	98 %	51.854	53.522	97 %
Estudiantes	6,519.717	7.969.549	81.6 %	1.772.542	2.008.719	88.2 %	8.292.259	9.978.268	83.1 %

Fuente: Ministerio de Educación Nacional.

A partir del mes de enero de 2022, los estudiantes y los docentes de todo el país regresaron a las actividades presenciales, luego de la decisión del Gobierno nacional de eliminar las restricciones de aforo en todos los niveles educativos y como resultado del importante avance del Plan Nacional de Vacunación para toda la población a partir de los 3 años en adelante.

Las universidades y la pandemia

La situación de las instituciones de educación superior (IES) no fue muy diferente a la que se presentó en la básica y la media. La prioridad en los primeros días fue el aseguramiento de la salud de la comunidad universitaria, para lo cual se expidieron protocolos dirigidos a conservar la salud y evitar los contagios mediante el seguimiento estricto de la condición física de los estudiantes, los profesores, los administrativos y sus familias.

Fue así como se dio el paso de la educación presencial a la remota. De esta forma, una vez cerrados los campus universitarios, se presentaron las mismas dificultades de la educación en general para la continuidad de la vida académica: falta de conectividad y carencia de dispositivos móviles. Para suplir estas carencias, las universidades debieron incurrir en inversiones en tecnología, para evitar que por estas causas se interrumpiera la vida universitaria de muchos estudiantes, en especial de aquellos residentes en zonas rurales.

Para ello fue necesaria la apertura de cuentas adicionales a las existentes al inicio de la pandemia, lo que las hizo más vulnerables frente a los ataques cibernéticos. En cuanto a los estudiantes, por medio de subsidios o la entrega de tarjetas sim, se logró que muchos jóvenes tuvieran conexión con sus universidades. A esto se le suma que se suministraron computadores portátiles hasta en los más remotos lugares de la geografía, enviados a través de las empresas de logística instaladas en el país.

La pandemia también sorprendió a las instituciones en un estado desigual de desarrollo digital. Muchas de estas, sobre todo las que habían consolidado procesos de acreditación institucional de alta calidad y se preparaban para las distintas modalidades de educación virtual (*e-learning*, *m-learning*, *b-learning*, *u-learning*), estuvieron en mejores condiciones para hacer el tránsito de lo presencial a lo remoto. Para suplir estas desigualdades, el MEN promovió el Plan Padrino, por medio del cual 20 universidades que habían avanzado en el uso de plataformas digitales transferirían sus conocimientos a 96 instituciones que tenían un grado de desarrollo inferior. Esta buena práctica permitió nivelar a muchos profesores en el uso de las tecnologías para la educación.

La declaratoria de la emergencia por la pandemia ocurrió en un momento en el que el sector de la educación superior había avanzado de manera importante en el fortalecimiento de su Sistema de Aseguramiento de la Calidad. De forma particular, con la expedición del Decreto 1330 de 2019 se abrió la posibilidad de ofertar programas en las modalidades presencial, a distancia, virtual, dual u otras que combinen e integren las anteriores modalidades y metodologías, adecuadas a las necesidades poblacionales y territoriales. En este contexto, el Ministerio expidió la Directiva 04 del 22 de marzo de 2020, a través de la cual se autorizó el uso de las tecnologías de la información las comuni-

caciones (TIC) como elementos de mediación pertinentes para continuar la prestación del servicio educativo en el contexto de la emergencia.

Y de gran impacto es, sin duda, la gratuidad de la matrícula de los estudiantes más vulnerables de las instituciones de educación superior públicas. El Gobierno, con la sanción de la Ley de Inversión Social 2021, convirtió esta iniciativa en una política estatal, e incluye los recursos económicos de programas como Generación E, los recursos asignados desde el Fondo Solidario para la Educación, creado en el 2020, y los aportes de las gobernaciones y las alcaldías.

El impacto en la movilidad internacional

Uno de los mayores retos que debieron enfrentar aquellas instituciones que tenían programas de movilidad internacional fue la repatriación de los profesores y los estudiantes extranjeros que estaban en Colombia, así como de aquellos nacionales que se encontraban en el exterior. Debido al cierre de las fronteras y a la exigencia de cuarentenas, la repatriación se hizo cada vez más difícil. Gracias a los vuelos humanitarios que coordinó la Cancillería colombiana desde distintos lugares del mundo, fue posible el retorno gradual de quienes habían quedado aislados en los países en los que realizaban su estancia académica. De igual manera, se efectuó la evacuación de los extranjeros residentes en Colombia, gracias a los vuelos humanitarios organizados por los distintos países. Para los profesores y los estudiantes que hacían sus prácticas y sus estudios en las instituciones regionales, el proceso fue mucho más difícil, pues debido a la cancelación de vuelos nacionales su viaje hasta Bogotá debió realizarse por las desiertas carreteras del país.

La investigación universitaria y la pandemia

La investigación universitaria, por su parte, habría que mirarla con base en dos factores. El negativo tiene que ver con la suspensión de procesos de investigación a largo plazo, que se vieron interrumpidos por el cierre de los laboratorios en los que se realizaban. Muchos experimentos que requieren observación constante durante largos períodos debieron ser interrumpidos ante la imposibilidad de acceder a los campus universitarios. A lo anterior se suma que las investigaciones colaborativas, entre instituciones nacionales e internacionales, se vieron afectadas debido a la imposibilidad de desplazamiento de los investigadores.

Al respecto, el Decreto 749 del 28 de mayo de 2020 del Ministerio de Salud incluyó como una excepción al aislamiento obligatorio los laboratorios prácticos y de investigación de las instituciones de educación superior. En consideración a esta excepcionalidad, el Ministerio trabajó con los actores del sector para la expedición de la Directiva 13 del 3 de junio de 2020, mediante la cual se presentaron recomendaciones generales para el desarrollo de actividades académicas de laboratorios prácticos.

Y el factor positivo es el reconocimiento de las capacidades investigativas instaladas en las universidades colombianas. Tanto el Gobierno nacional como los Gobiernos regionales se apoyaron

en conceptos de investigadores universitarios, especialistas en distintas áreas disciplinares, para tomar sus decisiones. Sobre todo en el campo de la salud, el país encontró a un cuerpo de profesionales que puso todas sus capacidades en función del manejo de la pandemia. De manera espontánea, la ciudadanía reconocía la entrega de los profesionales de la salud, tanto en la prevención como en la atención de los pacientes contagiados. Otros profesionales contribuyeron al manejo de la primera crisis: matemáticos expertos en estadística de epidemias e ingenieros mecánicos y de producción, que diseñaron y fabricaron equipos médicos de urgencia, como respiradores o camillas aisladas para el traslado de los pacientes contagiados.

El recién instaurado Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación creó una bolsa concursable de unos siete millones y medio de dólares para financiar aquellos proyectos de investigación que permitieran contrarrestar los efectos del virus SARS-CoV-2, causante de la pandemia del covid-19. Es de destacar un hecho relevante: de los 25 proyectos seleccionados, un gran porcentaje de los grupos de galardonados estaba liderado por mujeres investigadoras.

La salud mental en todos los niveles

Con el paso de los días, las alarmas saltaron cuando se hizo evidente un fenómeno inesperado: las consecuencias de la pandemia estaban afectando la salud mental de los estudiantes y los profesores. No había pasado un mes desde el inicio de la cuarentena cuando, luego de realizar las primeras evaluaciones, quedó en evidencia que, si bien se habían logrado sortear las dificultades relacionadas con la conexión y los dispositivos, los estudiantes manifestaban síntomas de ansiedad, angustia, insomnio y falta de concentración. Era evidente que el aislamiento, las condiciones de estudio en el hogar, la incertidumbre ante las dificultades económicas de la familia y la adaptación a las nuevas modalidades de estudio estaban afectando la salud mental de los estudiantes. Lo mismo ocurría con el cuerpo de profesores, que empezó a mostrar fatiga, incertidumbre y temor al enfrentarse a las tecnologías que permitían la mediación con sus estudiantes. Los maestros veteranos, acostumbrados durante años a la educación presencial, estaban desconcertados ante la rigidez que imponía la pantalla, que elimina toda posibilidad de comunicación gestual. Las instituciones se vieron obligadas a redoblar sus equipos de psicólogos, con el fin de atender las nuevas demandas que traía la pandemia. Fue necesario, incluso, prolongar el servicio de acompañamiento virtual durante las 24 horas del día, pues muchas de las crisis se presentaban en horas de la noche o en la madrugada.

En el segundo semestre del 2020 el MEN y el Instituto Colombiano de Fomento a la Educación (Icfes) diseñaron y pusieron en práctica el programa Evaluar para Avanzar 3° a 11°, que tuvo como objetivo “ofrecer un conjunto de herramientas de uso voluntario para apoyar y acompañar los procesos de enseñanza de los docentes durante la emergencia sanitaria”. La plataforma electrónica permitía medir competencias en lectura, matemáticas, ciencias naturales, competencias ciudadanas, inglés y unos “cuestionarios auxiliares” que facilitaban a los docentes indagar por las habilidades socioemocionales y las condiciones del entorno familiar en el que se encontraban los estudiantes.

Evaluar para Avanzar es un insumo de gran valor porque permite conocer los niveles de aprendizaje alcanzados por cada estudiante y cada grupo; además, con base en esos resultados y en otras herramientas de apoyo, como las guías de orientación, se pueden definir otras estrategias específicas para nivelar a quien lo necesite y posibilitar así el cierre de las brechas académicas. Esta es, sin duda, una iniciativa que busca fortalecer los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes, para garantizar la educación de calidad como un derecho para toda la vida. La idea es obtener diagnósticos y orientaciones para tomar decisiones y profundizar, mantener o cambiar cualquier práctica o política.

A finales de mayo del 2020 se tenía la esperanza de que el impacto de la pandemia podría ceder al culminar el mes de julio, fecha hasta la que se extendió el servicio educativo en casa. Por tal motivo, el MEN promulgó algunas directrices con el fin de preparar las condiciones para un retorno gradual a los establecimientos educativos bajo la modalidad de alternancia, entendida como

una combinación del trabajo académico en casa, complementado con encuentros periódicos presenciales e integración de diversos recursos pedagógicos, así como la asistencia al establecimiento educativo debidamente organizada, de acuerdo con el análisis particular del contexto del establecimiento educativo y otras variantes que pueden surgir, observando las medidas de bioseguridad y distanciamiento social. (MEN, 2020)

El Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) realizó durante el 2020 una investigación denominada Pulso Social, que puso en evidencia que el 42,8 % de los encuestados presentaba preocupación o nerviosismo; el 17,6 %, cansancio; el 9,7 %, angustia; y el 8,9 %, soledad (DANE, 2020). Estos datos sirvieron de insumo para centrar muchas de las decisiones en procura de mitigar esos efectos provocados por la pandemia. A propósito, en cuanto al acompañamiento socioemocional, el MEN implementó una estrategia de orientación y asesoría a la comunidad educativa para el fortalecimiento de esas competencias. Así, brindó apoyo a los jóvenes y sus familias, en un momento en el que los cambios en las dinámicas familiares y sociales fueron sorprendentes e incluso nunca imaginados.

Ya desde el fin del primer semestre se introdujo el debate de la promoción automática de los estudiantes. Se plantearon opiniones en pro y en contra. Quienes apoyaban la promoción argumentaban que no se podía castigar a quienes por falta de conexión o dispositivos no pudieron continuar su proceso educativo y que además las consecuencias afectivas y socioemocionales de los reprobados conducían indefectiblemente a la deserción del sistema. Desde otra óptica, se consideraba que no debía existir una especie de amnistía general, sino que lo adecuado era analizar caso por caso y acompañar a aquellos estudiantes que no habían contado con las condiciones óptimas para su aprendizaje, con el fin de retenerlos en el sistema, y nivelar a aquellos que manifestaban un evidente retraso en sus objetivos académicos.

La esperanza de un retorno paulatino y gradual a los establecimientos educativos se vio afectada por la prolongación del primer pico de la pandemia, que tuvo su etapa más crítica en las últimas semanas del mes de julio y las primeras de agosto. De manera que solo a partir de los meses de

septiembre y octubre de 2020 se inició tímidamente el proceso de alternancia, con las adaptaciones locativas y pedagógicas que esta modalidad implicaba: estrictos protocolos de seguridad, distanciamiento social y, sobre todo, la adaptación del profesorado a un modelo mixto o híbrido de educación, en el cual simultáneamente se ofrecen clases presenciales y remotas, lo que exige un doble esfuerzo para el profesor.

Un proceso fundamental para reforzar la salud mental fue la iniciativa Bienestar en tu Mente, una plataforma del Ministerio en asocio con la Asociación Colombiana de Facultades de Psicología y el Sistema Universitario Estatal, que se enfocó en el manejo de las emociones y de herramientas para abordar el bienestar socioemocional. Los contenidos para la comunidad educativa estuvieron disponibles en la página Colombia Aprende.

Segundo pico de covid

El 30 de agosto, después de 150 días de aislamiento, el presidente de la República anunció el final del confinamiento y la reapertura gradual de las actividades sociales. Se iniciaba así una etapa de meseta que duraría hasta diciembre, cuando se desató el segundo y más mortífero pico de la pandemia, que se extendería hasta febrero del 2021. Durante la etapa de meseta, como se expresó con anterioridad, algunas instituciones privadas, incluidas algunas universidades, iniciaron el regreso a clases presenciales con la modalidad de alternancia.

Luego de establecer estrictos protocolos de bioseguridad, preparar los espacios de aprendizaje para la educación mixta –presencial y remota de manera simultánea– y de adecuar las instalaciones educativas para conservar el distanciamiento social, se pusieron de manifiesto las dificultades para el regreso. Por ejemplo: seguían existiendo limitaciones en el transporte público; el profesorado debía realizar una segunda capacitación con el fin de adaptarse a la modalidad dual y, ante todo, permanecía el temor colectivo al contagio. Y claro, cuando se esperaba que el año lectivo 2021 comenzaría con el esquema de alternancia, la pandemia se agudizó, en diciembre, lo que generó un segundo pico, mucho más letal que el primero, y que se prolongó hasta febrero del 2021. Cuando el número de casos empezó a disminuir, se pudieron iniciar las clases en algunos colegios, tanto públicos como privados, siempre bajo la modalidad de alternancia.

El 18 de febrero del 2021 se aplicó la primera dosis de la vacuna contra el covid-19 en el país, lo cual generó un halo de esperanza en la población. Las medidas sanitarias seguían ejecutándose, aunque con menos rigor que en la época del aislamiento obligatorio. Por ejemplo, se establecieron modalidades como el pico y cédula, y el pico y género para el ingreso a establecimientos públicos, o toques de queda los fines de semana. Para abril, el descontento social iba en aumento debido a una serie de causas. Por ejemplo, las reivindicaciones del paro realizado a finales del 2019 habían quedado sin resolverse debido a la irrupción del covid-19, y la presentación al Congreso de una reforma tributaria generó un profundo malestar en los sectores populares, duramente afectados a causa de la pandemia. El descontento tomó cuerpo, y los sindicatos y las organizaciones sociales programaron

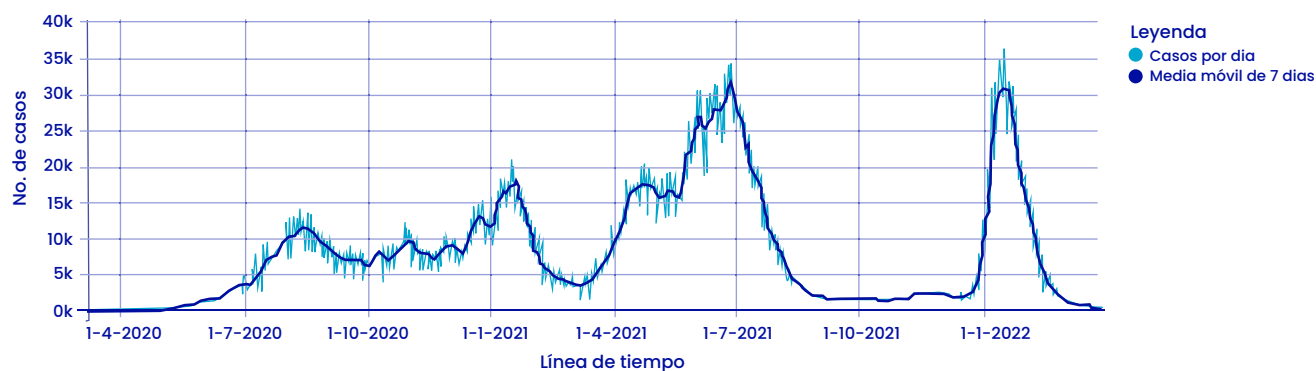
un paro nacional a partir del 26 de abril, el cual se prolongó hasta mediados del segundo semestre de 2021, con graves implicaciones en la economía, la salud y, por supuesto, en la educación.

En cuanto a la salud, en medio de las protestas sociales, se desató el tercer pico de la pandemia, que alcanzó las cifras más altas a finales de junio, superando los 30.000 contagios y las 700 muertes por día. Durante el 2021, la educación estatal se vio duramente afectada, no solo a consecuencia de la pandemia, sino por la posición del sindicato de trabajadores de la educación (Fecode), una de las organizaciones promotoras del paro nacional, que bajo el lema “No a la alternancia” y argumentando falta de garantías sanitarias, se negó a retomar sus actividades, lo cual afectó a millones de niños y jóvenes de la educación oficial. A su vez, la vida universitaria se vio afectada severamente debido a la masiva participación de los jóvenes en el paro nacional.

Aun con esas posturas, el MEN siempre asumió una posición clara que obedecía a la necesidad de retornar a clases con alternancia. Por ese motivo, siempre se gestionó la adecuación de los espacios y se mantuvo la prioridad del sector docente dentro del Plan Nacional de Vacunación. Luego, la alternancia se presentó paulatina y diferencialmente, mientras las ETC implementaban sus experiencias piloto de retorno gradual.

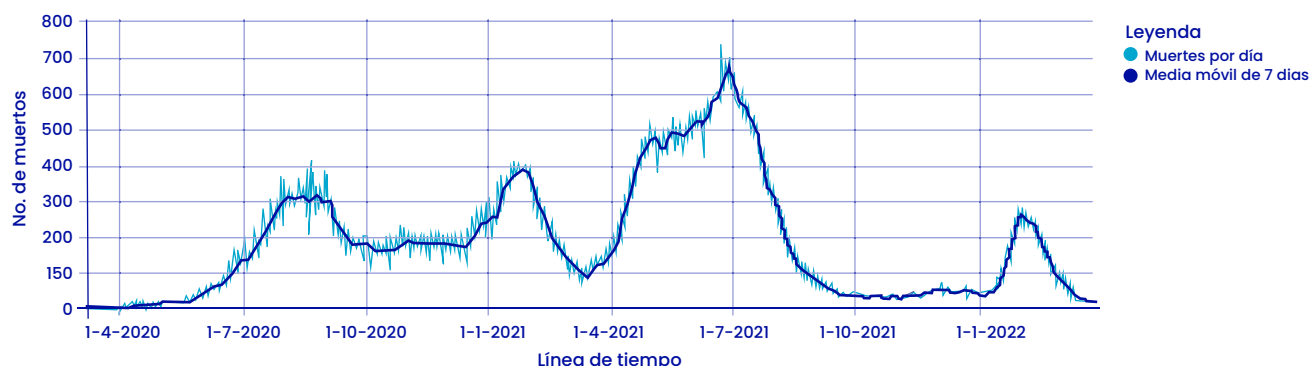
La pandemia estuvo relativamente controlada entre agosto y diciembre de 2021, lo que facilitó la reanudación de las actividades sociales, la reactivación de la economía y una mayor adaptación de la educación privada al modelo de alternancia. Con el regreso gradual de los padres y las madres de familia a las actividades económicas se registró una nueva dificultad, en relación con el acompañamiento a sus hijos, que debieron permanecer solos en las casas. Al finalizar el 2021, debido a la presencia en el país de la variante ómicron, llegó el cuarto pico de la pandemia, que si bien presentó una cifra de casos positivos similar a los tres anteriores, el número de fallecimientos fue mucho menor, debido al alto cubrimiento de vacunas aplicadas a la población.

Figura 9.1 Casos nuevos por día en Colombia



Fuente: Ministerio de Salud Nacional, 2022.

Figura 9.2 Muertes por día en Colombia



Fuente: Ministerio de Salud Nacional, 2022.

De manera que el año lectivo 2022 se inició con unas condiciones sanitarias muy diferentes, lo que ha redundado en el regreso a la presencialidad, conservando, eso sí, medidas de protección tanto a profesores como a estudiantes. La tarea prioritaria en esta etapa de nueva normalidad es recuperar para el sistema educativo a quienes, por alguna razón, se retiraron. A la fecha de escribir estas palabras es difícil determinar cuántos jóvenes desertaron del proceso educativo, pues las fuentes consultadas arrojan cifras disímiles.

Pensando precisamente en el retorno, y como se especifica en la separata Educación para Todos, del Ministerio de Educación Nacional (abril del 2022), el Gobierno invirtió más de 1,2 billones de pesos en la implementación de protocolos y la adecuación de sedes. Como se ha destacado en ámbitos internacionales, Colombia fue una de las naciones de América Latina que abrieron más rápido los colegios luego de esta contingencia sanitaria.

En el caso de las universidades, las cifras no fueron tan dramáticas como se auguraba al inicio de la pandemia, cuando se preveía una deserción cercana al 30 % del estudiantado. Al consolidar las cifras, el porcentaje no superó el 1,7 %, lo que demuestra que las medidas tomadas tanto por el Gobierno nacional como por las instituciones de educación superior fueron efectivas.

La otra asignatura pendiente es la nivelación de aquellos estudiantes que sufrieron un considerable retraso en el proceso formativo. Esto por causas que van desde dificultades en la conexión a internet hasta afectaciones socioemocionales severas. Los maestros y los directivos docentes tienen el gran reto de identificar los vacíos formativos de cada estudiante, para programar planes individuales que permitan nivelarlos con sus compañeros de grado. Es una tarea urgente, pues está demostrado que el rezago que origina la extraedad es una de las principales causas de la deserción temprana.

Doce lecciones positivas que ha dejado la pandemia

La pandemia ha abierto una ventana de oportunidad para que los sistemas educativos avancen hacia un camino de progreso acelerado.

Banco Mundial, *Realizando el futuro del aprendizaje*

Luego de dos años de incertidumbre, el regreso a una relativa normalidad deja huellas y lecciones que ameritan una reflexión sobre el rumbo de la educación en los años que están por venir. Dos hechos merecen ser destacables: el primero es la capacidad de adaptación de todo el sistema educativo a las condiciones que impuso la pandemia, y esta adaptabilidad es signo de que los grandes cambios que requiere la educación son posibles; el segundo es la valoración de las instituciones educativas como entorno protector y lugar para la sociabilidad. Así, y tras dos años del arribo de la contingencia, fuera de los recuerdos ante la incertidumbre, de los miedos al contagio y de la pérdida de seres queridos, estas son algunas lecciones y experiencias dignas de ser destacadas:

- La valoración de la escuela como lugar de encuentro y socialización: A pesar de las limitaciones impuestas por el distanciamiento social, la imagen más conmovedora del retorno de los estudiantes fue la de la emoción del reencuentro con sus compañeros. A pesar de las mascarillas, de que estuvieran prohibidos los abrazos y los contactos físicos, eran inevitables las manifestaciones de afecto y cariño.

Si algo evidenció la pandemia fue la añoranza del contacto personal, de la posibilidad de expresar sentimientos hacia los pares generacionales, del poder del lenguaje corporal, de la mirada cómplice y del gesto amigable. El aislamiento no hizo sino confirmar que somos seres sociales y que la escuela es el espacio en el que se inicia la cohesión social. También, la educación presencial le ha devuelto al cuerpo de profesores la posibilidad de “leer” de manera integral el comportamiento de cada uno de los alumnos

- La escuela como ambiente protector: Tres indicadores se deterioraron de manera dramática durante la emergencia sanitaria, a consecuencia del cierre de los establecimientos educativos. La desnutrición, el embarazo adolescente y la violencia intrafamiliar. Estos indicadores reiteran la importancia que tiene la escuela no solo como espacio de socialización, sino como ambiente protector.
 - La desnutrición en la primera infancia: Colombia había avanzado positivamente en la atención de la primera infancia. Esta tendencia fue interrumpida por la pandemia. De acuerdo con el estudio realizado por la fundación NiñezYa, “el país habría retrocedido durante 2020, aproximadamente, cuatro años en el objetivo de erradicar la desnutrición crónica” (2021, p. 7). Este alarmante dato pone de relieve la urgencia de focalizar, de manera prioritaria, la primera infancia en las políticas sociales.
 - El embarazo adolescente: De acuerdo con cifras suministradas por el DANE, durante el año 2021, por cuenta del confinamiento del 2020, en Colombia nacieron 886 bebés de madres

menores de 14 años, lo que indica un crecimiento del 19,4 % con respecto a las cifras de los años anteriores.

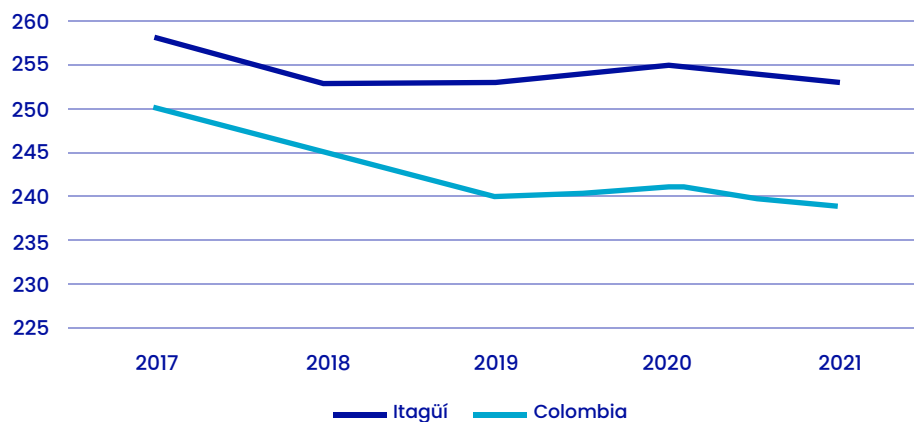
- La violencia intrafamiliar y el abuso sexual: Según datos suministrados por la Directora del Instituto de Bienestar Familiar (ICBF), “en el año 2020 tuvimos más de 27.000 niños, niñas y adolescentes víctimas de algún tipo de violencia. De esos, 14.200 fueron víctimas de violencia sexual, de las cuales el 80 % son mujeres [...]. El 72 % de los casos ocurre en el hogar” (Arbeláez, 2021).
- El involucramiento de las familias en el proceso educativo: El encierro obligatorio de más de 150 días y las posteriores limitaciones a la educación presencial permitieron a padres y madres de familia involucrarse de manera activa en el proceso educativo de sus hijos. Este hecho repercutió de forma positiva en la educación de los niños, ya que ha aumentado el conocimiento de los planes de estudio, una cercanía que conduce a un mayor acompañamiento al proceso y, ante todo, una comunicación más estrecha entre los educadores y las familias.
- Las redes colaborativas entre profesores: Otro de los aspectos positivos que ha dejado la pandemia es la constitución espontánea de redes colaborativas entre directivos docentes y profesores de grados similares o áreas del conocimiento afines. La necesidad de conocer experiencias positivas y, sobre todo, de tener pares académicos con los cuales compartir ideas y opiniones en medio de la incertidumbre generada por la pandemia permitió estrechar vínculos profesionales que, sin duda, han enriquecido la práctica pedagógica y el crecimiento profesional de muchos docentes.
- Las redes colaborativas entre profesores: Otro de los aspectos positivos que ha dejado la pandemia es la constitución espontánea de redes colaborativas entre directivos docentes y profesores de grados similares o áreas del conocimiento afines. La necesidad de conocer experiencias positivas y, sobre todo, de tener pares académicos con los cuales compartir ideas y opiniones en medio de la incertidumbre generada por la pandemia permitió estrechar vínculos profesionales que, sin duda, han enriquecido la práctica pedagógica y el crecimiento profesional de muchos docentes.
- La importancia de la formación socioafectiva y la atención a la salud mental: Si algo se ha aprendido en los dos años transcurridos en la pandemia ha sido la importancia que para el proceso educativo tiene el manejo de las emociones. Desde hace unos años, y de la mano de importantes teóricos de la educación, se viene predicando la importancia de incluir en el currículo el aspecto socioemocional. Las teorías pedagógicas de principios del siglo xx plantean la relación estrecha que existe entre la adquisición de conocimiento y el manejo del afecto y las emociones. Desde un sector de la academia se hace una fuerte crítica a la educación socioemocional como un instrumento más de dominación capitalista, que solo busca generar una mayor eficiencia en la cadena de producción. En respuesta, otro sector plantea que la educación socioemocional “es esencialmente un proceso de interacción social, una base sobre la cual asentar las relaciones

humanas y una forma de contribuir a la formación integral del ser humano en todas las etapas de su desarrollo” (Álvarez, 2020, p. 399).

Para el regreso a la educación presencial, los docentes cuentan con la versión 2022 del programa Evaluar para Avanzar, que incluye cuestionarios auxiliares en los que encontrarán la manera de evaluar las habilidades socioemocionales de sus estudiantes, en especial lo relacionado con la autorregulación emocional y la automotivación. El otro tema que requerirá la máxima atención en los años pospandemia es el de la salud mental. Según diferentes investigadores, las consecuencias se prolongarán por varios años, incluso por una generación, a la cual ya se le denomina *pandemics*. De manera que las instituciones educativas de todos los niveles deberán reforzar el acompañamiento de los estudiantes para estar atentas a los cambios de comportamiento que indiquen alguno de los síntomas de alteración mental, lo que indefectiblemente repercute en el rendimiento académico y en el comportamiento social.

- El uso de las TIC en la educación: ¿Qué habría sido de la educación durante la pandemia sin internet?, ¿sin dispositivos móviles? La respuesta es simple: una verdadera catástrofe. Con todas las imperfecciones que se pueden describir, la continuidad de la vida académica se logró gracias a la tecnología. Desde hace años se viene insistiendo en la necesidad de incorporar diversas tecnologías en la educación, a pesar de los resultados ambiguos. La evidencia muestra que aquellos municipios e instituciones que habían apostado por incorporar las TIC en los ambientes de aprendizaje obtuvieron mejores resultados académicos durante la emergencia del covid-19. Un ejemplo es el del municipio de Itagüí, en el departamento de Antioquia, que desde el año 2012 había implementado un Plan Digital que involucraba las 24 instituciones oficiales del municipio, a 1.131 docentes y a más de 36.000 estudiantes. El gráfico siguiente muestra que el desempeño general de esta localidad está por encima de la media nacional y pudo mantener el nivel durante la emergencia de la pandemia.

Figura 9.3 Puntaje en Saber 11° del municipio de Itagüí



Si, como se dijo anteriormente, las instituciones educativas son el lugar para la socialización y constituyen un ambiente protector indispensable para la niñez más vulnerable, no quiere decir que el conocimiento, el uso y la apropiación de las TIC no sean fundamentales en la educación contemporánea. No usarlas es, por decirlo de alguna manera, un desperdicio y un sinsentido histórico. Las competencias digitales son esenciales en la vida cotidiana de cualquier ciudadano y más aún para los profesionales de la educación y sus alumnos. Pero hay que entenderlas siempre como un medio y no como un fin.

Uno de los aspectos positivos que acompañaron la pandemia fue la obligatoriedad en el uso de las TIC para dar continuidad al proceso académico. Esa competencia quedó incorporada en el quehacer cotidiano de los maestros. Lo importante ahora es potenciar su uso y sus posibilidades. De acuerdo con el Banco Mundial, “es vital cerrar rápidamente las brechas digitales que aún persisten y aprovechar la crisis actual para impulsar transformaciones que eran necesarias incluso antes de la pandemia” (2021).

Desde la perspectiva de los estudiantes, el uso permanente de las TIC los dotó de una competencia esencial requerida en las demandas laborales que encontrarán en el futuro, como el trabajo en casa y la interlocución con personas de otras culturas y latitudes. A su vez, la obligatoria búsqueda de información en los distintos buscadores web dotó a los estudiantes de una habilidad necesaria para continuar el proceso de autoformación.

- La educación artística: De acuerdo con Howard Gardner, la educación debe hacer el cambio y utilizar la educación artística para generar un aprendizaje significativo en el cual los niños y niñas no solo memoricen, sino que también plasmen de manera creativa sus experiencias, sentimientos, emociones y aprendizajes (1994). La pandemia puso en evidencia lo obsoleto de la educación memorística. Fomentar la dimensión creativa del niño y el joven, a través de las distintas prácticas artísticas, adquiere una importancia relevante para la educación actual. Mantener despierta la capacidad de asombro, cultivar la sensibilidad ante lo bello y, sobre todo, potenciar las capacidades de creación y recreación de niños y jóvenes se convierte en un imperativo de la educación en su búsqueda de seres integrales.
- La importancia del desarrollo físico y del deporte grupal: Muchos maestros han detectado las dificultades físicas y motoras de sus alumnos con el regreso de la educación presencial. A pesar de la inmensa creatividad demostrada por muchos profesores de educación física que lograron mantener la práctica de ejercicio desde las plataformas virtuales, es evidente que el encierro obligatorio incidió en el desarrollo físico y en la movilidad de buena parte del estudiantado. Además, la imposibilidad de practicar deportes grupales afectó a muchos jóvenes que encuentran en el deporte la posibilidad de desarrollar sus habilidades sociales.
- La investigación universitaria: La pandemia puso en evidencia la importancia que tiene la ciencia para la sociedad. Cuando todo parecía oscuro, cuando la incertidumbre se apoderaba del ánimo de todos, fueron los científicos los llamados a dar las respuestas que requería el mane-

jo de la grave situación. Fueron los investigadores de las universidades colombianas los que acompañaron a las autoridades gubernamentales a tomar las decisiones fundamentales para mitigar los efectos del virus. Fueron los especialistas en epidemiología los que dieron luces sobre la evolución de la pandemia en cada uno de los picos. Fue el cuerpo médico, en una actitud que ha merecido el reconocimiento social, el responsable de la atención de miles de pacientes que lograron superar los efectos del virus. Fueron los hombres y las mujeres de ciencia los que aportaron sus conocimientos y sus laboratorios para crear una amplia red de análisis de pruebas para detectar los avances de la pandemia. Fueron científicos de muy distintas disciplinas los que lograron construir, en tiempo récord, instrumentos y dispositivos médicos que se distribuyeron en la red hospitalaria del país, lo que permitió ofrecer una mejor atención a los pacientes, en especial en las zonas más apartadas de la nación.

Sería muy extensa la enumeración del aporte de la ciencia colombiana en el manejo de la crisis sanitaria. Colombia, pese a todas las dificultades y críticas, ha presentado un importante avance científico en los últimos 25 años. Ese logro no puede quedar estancando. Es el momento de que la sociedad entera, liderada por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, valore la contribución de la ciencia nacional en el desarrollo futuro del país.

- La política de gratuidad: Los movimientos estudiantiles de los últimos años en toda América Latina han tenido como una de sus principales reivindicaciones la gratuidad para la educación universitaria de pregrado. A pesar de las dificultades fiscales que conlleva esta propuesta, algunos países, entre ellos Colombia, han adoptado medidas económicas para permitir, de manera paulatina, el acceso y la continuidad de los jóvenes con menos recursos en la universidad. En el Plan de Desarrollo 2018-2022 Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad se incluyó el programa Generación E, que permitirá el ingreso y la permanencia en la educación superior de 336.000 jóvenes. Sin embargo, uno de los efectos generados por el covid-19 fue la incertidumbre de muchos jóvenes que, debido a las dificultades económicas emanadas de la pandemia, vieron peligrar la continuidad de sus estudios superiores. Este fue uno de los detonantes del estallido social de abril del 2021. Para dar respuesta a esa demanda social, el Gobierno le dio vida al Fondo Solidario para la Educación, mediante el cual garantizó la “matrícula cero” a cerca de 700.000 estudiantes de las instituciones de educación superior públicas del país pertenecientes a los estratos 1, 2 y 3 en el segundo semestre del 2021.

Y para continuar con este programa, se garantizó la apropiación de los recursos en el presupuesto nacional por medio de un artículo incluido en la Ley de Inversión Social (reforma tributaria). El artículo dispone: “El Gobierno destinará anualmente recursos para atender las necesidades de los jóvenes de las familias más vulnerables socioeconómicamente de los estratos 1, 2 y 3, mediante el pago del valor de la matrícula de los estudiantes de pregrado de las instituciones de educación superior públicas” (Decreto 1667 de 2021). Con esta norma se garantizan el ingreso y la permanencia de más de 720.000 estudiantes universitarios del país.

- El MEN lideró la implementación de acciones acordes con la realidad de lo acontecido en el país y en el mundo, y siempre fueron oportunas y sustentadas en la evidencia científica. Al priorizar la salud de la comunidad educativa, el compromiso fue garantizar el derecho a la educación en una labor conjunta con las secretarías de educación, los docentes, los directivos docentes, las familias y las instituciones de preescolar, básica, media y educación superior.
- El trabajo conjunto del MEN y las demás entidades del Gobierno nacional, especialmente con el Ministerio de Salud y Protección Social, posibilitó la definición de estrategias y decisiones que permitieron enfrentar y sobrepasar los retos presentados durante la pandemia. El desafío presentado por el cierre de las instituciones educativas se sobrepasó con la implementación oportuna de todas las recomendaciones del Minsalud.

Epílogo

Dos años después del primer caso positivo, Colombia suma más de seis millones de contagiados y cerca de 140.000 fallecidos (Ministerio de Salud Nacional, 2022). En estos dos años, la sociedad estuvo en jaque. Fueron dos años de miedos, duelos familiares y profunda crisis económica. El sistema educativo, en una situación inédita en la historia, tuvo que adaptarse, en cuestión de días, al cambio de un modelo en el que primaba lo presencial a uno remoto, mediado por las distintas tecnologías. La sociedad, una vez más, mostró la capacidad de superar las mayores dificultades. De la incertidumbre inicial pasamos a la esperanza de construir una sociedad más justa, más cohesionada, más educada y respetuosa con su medioambiente.

Bibliografía

- Álvarez, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-408.
- Arbeláez, L. (2021). Entrevista a Lina Arbeláez, directora del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. *Infobae*. Recuperado de <https://www.infobae.com/america/colombia/2021/09/04/icbf-reporta-9927-procesos-por-violencia-sexual-contra-menores-de-edad-en-2021/>.
- Banco Interamericano de Desarrollo y Universidad de los Andes (2021). *Afectaciones de la pandemia en la educación de los niños, niñas y adolescentes en Latinoamérica: el caso de Colombia en colegios oficiales*. Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo. Bogotá: Banco Interamericano de Desarrollo, Universidad de los Andes.
- Banco Interamericano de Desarrollo (2021). Después del covid, ¿qué? La educación en América Latina y el Caribe hacia el futuro. *BID. Mejorando Vidas*. Recuperado de <https://cutt.ly/fFuGnbk>.
- Banco Mundial et al. (2021). El estado de la crisis educativa mundial: un camino hacia la recuperación. *Banco Mundial Blogs*. Recuperado de <https://cutt.ly/IFuGOUU>.
- Banco Mundial (2022). Superficie (kilómetros cuadrados) - Colombia. *Datos Banco Mundial* Recuperado de <https://cutt.ly/dFuGZQc>.
- Calvo, R., y Ramírez, N. (2020). *Proyecto de Aula para fortalecer la Dimensión Socio Afectiva en niños de Preescolar en una institución pública de Floridablanca*. Tesis de Grado. Universidad Cooperativa de Colombia.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2020). Encuesta Pulso Social: comunicado de prensa, sexta ronda - diciembre 2020. *Encuesta Pulso Social - Históricos*. Recuperado de <https://cutt.ly/VFuHkpo>.

Fundación Empresarios por la Educación (2022a). *Repensar la Educación. Rutas para transformar la calidad educativa*. Bogotá: Editorial Ariel.

Fundación Empresarios por la Educación (2022b). Observatorio Gestión Educativa. *Sistema Nacional de Indicadores*. Recuperado de <https://cutt.ly/LFuLxln>.

Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Limpergraf, S. L.

Ministerio de Educación Nacional (2020). *Directiva 11 de 2020*. Recuperado de <https://cutt.ly/AFuL4h4>.

Ministerio de Educación Nacional (2021a). Matrícula en educación superior 2020 - SNIES. *Bases consolidadas - Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado de <https://cutt.ly/6FuZeUk>.

Ministerio de Educación Nacional (2021b). Porcentaje de matrícula oficial con conexión a internet. *Conexión total en cifras - Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado de <https://cutt.ly/xFuL5AX>.

Ministerio de Educación Nacional (2021c). *Decreto 1667 de 2021*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Salud Nacional (2022a). *Coronavirus (covid-19)*. Recuperado de <https://cutt.ly/WFuLZv2>.

Ministerio de Educación Nacional (2022b). Matrícula definitiva 2020. *Visor de matrícula - Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado de <https://cutt.ly/5FuZtp5>.

NiñezYa. (2021). La pandemia tiene en crisis los derechos de la niñez. *Informe NiñezYa febrero 2021*. Recuperado de <https://cutt.ly/kFuLKCm>.

Reimers, F., Amaechi, U., Banerji, A., y Wang, M. (2022). *Una calamidad educativa. Aprendizaje y enseñanza durante la pandemia de covid-19*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Unesco (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. Informe de la Comisión Internacional sobre los futuros de la educación*. París: Unesco.



Estudiante en prácticas de música, IE Amina Melendro de Pulecio. Ibagué (Tolima)
Autor: Sebastián Cárdenas

Trabajo conjunto para superar el mayor reto¹

Fernando Ruíz Gómez
Ministro de Salud y Protección Social de Colombia.

La labor grupal del Ministerio de Educación Nacional, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, y el Ministerio de Salud y Protección Social durante la pandemia del covid-19 permitió definir estrategias y encontrar soluciones en medio de la crisis mundial más exigente de las últimas décadas.

En el 2020, Colombia asumió la que tal vez haya sido la mayor crisis y el reto más exigente de la historia del país. Ese año comenzó con una amenaza que, en un principio, parecía lejana para gran parte del mundo, pero que poco a poco fue extendiéndose por todas las naciones, hasta que en marzo obligó a que se implementaran, no solo en Colombia, sino en todos los países, unas medidas nunca antes imaginadas, como el confinamiento durante varias semanas. Ese reto fue detener la propagación del covid-19.

El Gobierno nacional, con todas las entidades del sector público, asumió un desafío inusitado: analizar y evaluar día a día las condiciones locales, regionales y nacionales en cuanto al control de la difusión del virus, y con ello, las medidas para actuar en cada uno de los sectores de la vida social. Se requirieron nuevas estrategias para educar en medio de la pandemia y atender las necesidades del país con respecto a la amenaza constante de un virus del que casi nada se conocía. Gran parte de esta responsabilidad recayó, lógicamente, en el Ministerio de Salud y Protección Social, pero como es sabido, los temas de salud pública inciden en todos los sectores de la sociedad, y por eso fue vital el aporte de cada entidad con su saber específico.

Evitar esa masiva propagación del covid-19 requirió de decisiones como la del aislamiento preventivo obligatorio, una medida eficaz para detener el avance del virus y desacelerar su rápida propagación, a sabiendas de los efectos negativos que cada día de confinamiento generaba en la economía nacional. Esto, sin duda, ocasionó que varios sectores alzarán la voz porque se sentían afectados. Uno de los más comprometidos fue el sector educativo.

En primera instancia, cuando el total de la población entró en ese aislamiento (que, además, no se sabía cuánto tiempo duraría), se presentaron impactos directos en frentes como el proceso de enseñanza-aprendizaje, al no poder disfrutar de la presencialidad en las instituciones educativas. Luego se presentaron otras necesidades, por ejemplo, en relación con el aspecto alimentario, pues un grupo importante de niñas y niños no pudo tener acceso por unos días a los beneficios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

¹ Entrevista realizada por Nathalia Franco Pérez, editora académica de la publicación, el 25 de febrero del 2022; transcrita y convertida en texto narrativo por Juan Carlos Luján y Felipe Sosa, periodistas.

Igualmente, se presentó la ruptura de la cotidianidad que se vivía en hogares, escuelas, universidades y lugares de trabajo. Varias investigaciones han arrojado ya resultados sobre los cambios y los efectos de eventos que, lastimosamente, se registraron en el país durante ese periodo de confinamiento, como la violencia intrafamiliar, el maltrato físico y psicológico, y la afectación mental. Y para la población infantil, de adolescentes y universitaria del país representó tener que vivir un cambio drástico en la cotidianidad, por la nueva manera de recibir sus clases, de interactuar virtualmente con los docentes, y la necesidad de contar obligatoriamente con algunas herramientas tecnológicas para continuar su proceso educativo. Sin duda, la educación y todo el contexto que la rodea conforman una de las áreas más afectadas por la aparición del covid-19 en la sociedad colombiana.

Buscando beneficios sociales

En el momento de enfrentar ese reto, el Gobierno nacional tuvo que adoptar medidas extremas. Ya se ha mencionado el aislamiento preventivo obligatorio, pero con esta decisión se tenía que definir el protocolo de bioseguridad para mitigar, controlar y realizar el manejo más adecuado del riesgo de la pandemia. Todas estas fueron medidas muy complejas, desde su planeación, su concepción y las decisiones que implicaron, pero probablemente lo más difícil fue el desescalonamiento de esas medidas y tener que analizar día a día el estado de los riesgos, para poder retornar con tranquilidad a las escuelas, los colegios y las universidades.

El tiempo de la pandemia representó socialmente un costo muy grande, debido a la pérdida de oportunidades educativas y de las relaciones que se dan en el interior de las instituciones; pero, paradójicamente, ha sido también muy difícil cambiar y abordar el regreso a las aulas, a las clases presenciales. Las dinámicas sociales cambiaron y se requieren nuevos protocolos de comportamiento para controlar el contagio del virus y generar la tranquilidad necesaria para convivir nuevamente en los salones. Este fue y es aún un reto para Colombia.

El monitoreo constante de estas situaciones, el análisis de lo acontecido y la toma de decisiones ha sido siempre producto de un trabajo conjunto, en este caso con el Ministerio de Educación Nacional. Con la ministra María Victoria Angulo González se analizaron previamente las medidas y las decisiones tomadas en cuanto al proceso educativo, siempre en beneficio de los niños, las niñas, los adolescentes, los jóvenes y sus familias.

Es sabido que en otros periodos históricos de Colombia se tornaba difícil llegar a acuerdos cuando se trataba de determinaciones conjuntas entre los sectores de la salud y la educación, tal vez en parte por la especificidad de cada uno; sin embargo, durante la pandemia esta relación fue totalmente de trabajo conjunto y siempre con la premisa de generar el mayor bienestar posible. Esa labor generó una capacidad de integración y de análisis grupal, una construcción en equipo de soluciones y de comunicación de las condiciones y de las estrategias adoptadas a los estamentos de salud y educativos.

De esa labor de dos años, que comenzó prácticamente por una obligación, quedan muchos aprendizajes que se adquirieron en tiempo récord. Desde un punto de vista personal y cercano,

posibilitó conocer la empatía, la eficiencia y la capacidad de trabajo de la ministra María Victoria Angulo González y su grupo de colaboradores. Su compromiso por lograr los objetivos del Ministerio de Educación Nacional ha sido evidente en cada decisión tomada, y siempre en beneficio de todo el sector educativo y de las personas que lo integran.

Otro actor importante en la consolidación del trabajo de estos dos ministerios, el de Educación Nacional y el de Salud y Protección Social, fue el ICBF. Los tres conformaron una tríada en la que todas las decisiones han sido siempre armónicas, a cargo de equipos técnicos que pusieron su mejor empeño en la construcción de soluciones con sentido de servicio. Esta labor tuvo una dificultad externa que el grupo supo entender y superar, y tiene que ver con que en una pandemia claramente nadie es poseedor de la verdad, pues aunque se decide en gran parte con base en la evidencia científica, también la intuición y el análisis de los sucesos diarios otorgan claridades a la hora de tomar, mantener o cambiar una medida. La consolidación de ese trabajo conjunto es un beneficio que, a futuro, debe seguir manteniéndose, porque logró integrar y coordinar acciones, y en los tiempos poscovid-19 puede contribuir en el diseño de propuestas de atención y solución a asuntos de competencia mutua, como la salud mental y la atención a la población estudiantil del país.

Esta sinergia posibilitó que el Gobierno nacional hubiera sido elogiado en el ámbito internacional, porque a la par con el avance del Plan Nacional de Vacunación contra el covid-19, logró el retorno gradual a las clases en las instituciones educativas de primaria y secundaria, y en las universidades. Las condiciones geográficas del país representaron un reto ante el deseo de avanzar con rapidez con la vacunación; aun así, Colombia fue uno de los primeros países en tomar la determinación de regresar a las aulas, y esto se logró gracias al trabajo conjunto ya reseñado. Siempre el convencimiento fue que había que priorizar la necesidad de que los niños, las niñas y los adolescentes regresaran rápidamente a sus lugares de estudio. Y fue evidente que las instituciones educativas de primaria y secundaria, y las universidades debían recibir de nuevo a sus estudiantes en el menor tiempo posible. Ahora, cuando se analiza con calma lo acontecido, el balance es satisfactorio.

Obviamente, quedan por solucionar problemas específicos con estudiantes que por diversos motivos no han podido asistir a clases; así mismo, los registros de vacunación de los menores de edad siguen en aumento desde su comienzo a finales del 2021, y por ello la convivencia escolar ha sido satisfactoria. De todos modos, aunque los registros sean positivos, lo que sucede en cada entorno educativo nos obliga a analizar los desenlaces día a día. Las instituciones educativas abiertas y las secretarías municipales comprometidas con nuestros objetivos en pro de los niños, las niñas y los adolescentes nos permiten avizorar un trabajo de correlación en cuanto a los intereses en el aprendizaje, pero debemos estar atentos a todos los escenarios en los que debemos intervenir.

Por ejemplo, con respecto al tema de la salud mental, la pandemia ha tenido varias etapas. De manera rápida, se tiende a pensar que esta solo implica el asunto del contagio y la mortalidad, evidenciado con las estadísticas que se ofrecen todos los días. Pero hay otros dos efectos, de mediano y largo plazo, tan importantes como la misma pandemia. El primero hace referencia a los síntomas

poscovid, que incluyen varias molestias físicas que quedan en ciertas poblaciones en las que la enfermedad tiene manifestaciones crónicas de diferentes tipos. El otro punto es el de la salud mental, un asunto absolutamente importante porque representó una carga adicional sobre la población. La pandemia rompió la cotidianidad de las relaciones, entonces ahora el reto es restituirla, retomar esa interacción o, incluso, construirla, porque hubo niños y niñas que apenas ingresaron al sistema educativo fueron sacados y estuvieron dos años sin interactuar con sus grupos de estudio. En esa estrategia se requerirá no solo de los profesionales en psicología o psiquiatría, y de cada docente, pues pueden identificar y acompañar cada proceso, sino también de todas las personas involucradas en los procesos educativos.

El panorama es positivo. El país supo sobreponerse a una crisis sin precedentes y el trabajo conjunto, una vez más, demostró que es una de las mejores estrategias para alcanzar los objetivos propuestos. Un claro ejemplo es esta labor grupal del Ministerio de Salud y Protección Social, el Ministerio de Educación Nacional y el ICBF, una tríada que aportó soluciones y que ha sabido buscar beneficios a favor de las niñas, los niños, los adolescentes y los jóvenes del país.



Estudiantes en actividades deportivas, IE San Víctor. Supía (Caldas)
Autor: Andrés Valenzuela

Voces

Edna Cristina Bonilla Sebá¹

Secretaria de Educación de Bogotá

1. En la Noche de los Mejores 2021 se reconoció el trabajo desarrollado en la Secretaría de Educación Distrital con respecto a la gestión realizada para el retorno a clases presenciales. ¿Cuáles fueron sus principales apuestas y qué lecciones deja este proceso?

Advirtiendo sobre los impactos producidos en el aprendizaje y la salud emocional de niños, niñas y jóvenes por el cierre de los colegios como medida de contención del covid-19, la Secretaría de Educación del Distrito (SED), en el 2020 y el 2021, centró sus esfuerzos en consolidar la estrategia de Reapertura Gradual, Progresiva y Segura (R-GPS), pionera en Colombia. Esto permitió que Bogotá iniciara con pilotos de reapertura veinte semanas después de la declaración de emergencia sanitaria, mientras que ciudades como Buenos Aires o Ciudad de México iniciaron el retorno entre treinta y cincuenta semanas después del cierre.² Para la estrategia del 2021, la SED estableció la apuesta institucional para asegurar el cumplimiento de doce elementos indispensables para la R-GPS:

- Un diagnóstico de las condiciones y el acompañamiento a las cuatrocientas instituciones educativas distritales (IED).

- Intervenciones en la infraestructura y mejoramientos en el 100 % de las sedes.
- Diseño y aplicación de protocolos de bioseguridad acompañados por auxiliares de enfermería en cada colegio.
- Demarcaciones en las IED para asegurar las medidas de distanciamiento y los aforos.
- Adquisición de más de un millón de elementos de bioseguridad.
- Articulación, con la Secretaría Distrital de Salud y otras entidades, para el monitoreo de la situación epidemiológica y de los entornos educativos.
- Flexibilización pedagógica y curricular como elemento fundamental para garantizar el derecho a la educación.
- Funcionamiento de los programas de bienestar escolar, como el Programa de Alimentación Escolar (PAE) y la educación socioemocional.
- Diálogo permanente con la comunidad educativa para informar sobre los avances del proceso.
- Entrega a estudiantes de secundaria de 105.455 tabletas o computadores con conectividad, en el marco de la estrategia Ruta 100K ¡conéctate y aprende!, así como la ampliación del ancho de banda de las IED.
- Consolidación de los instrumentos de monitoreo, seguimiento y acompañamiento detallado por colegio.
- Priorización de la vacunación del personal docente y administrativo.
- Como resultado de este proceso, al 31 de diciembre del 2021 el 100 % de los colegios

¹ Equipo de apoyo: Helen Orjuela y Salma Baizer, despacho de la Secretaría de Educación del Distrito.

² Análisis con la información disponible en Carranza (2020). *Colegios en Buenos Aires vuelven a clases después de casi 8 meses de cierre*. Agencia Anadolu Cabrera (2021). *La importancia de regresar a las aulas no es solo educativa*. IBERO Salinas (2021). *Ciudad de México anuncia el retorno a las escuelas el 7 de junio tras un año de cierre por la pandemia*.

públicos había retornado a la presencialidad, así como el 85 % de los estudiantes y el 99 % de los maestros.

2. El retorno a la presencialidad viene acompañado de desafíos, ¿cuáles tienen prioridad y cuál es la estrategia para enfrentarlos?

Existen consensos respecto a los impactos del cierre de los colegios sobre el aprendizaje,³ la salud física,⁴ mental y socioemocional de las niñas, los niños y los jóvenes.⁵ También se han evidenciado efectos positivos; por ejemplo, la mayor participación de los padres y las madres en los procesos educativos,⁶ así como el avance en la implementación de herramientas digitales en la práctica pedagógica.⁷ Conscientes de estos desafíos, iniciamos el 2022 con presencialidad bajo tres principios fundamentales: Autocuidado, Bioseguridad y Corresponsabilidad (ABC).

La SED ha elaborado una ruta de acción para la construcción colectiva de la Educación Pospandemia, un proyecto que articula diversas estrategias que se identifican con las

necesidades mundiales comprendidas en el documento *Un nuevo contrato social para la educación*, elaborado por la Unesco (2021).

Actualmente, en convenio con las cuatro subredes de salud de Bogotá, se avanza en el tamizaje de peso y talla al 100 % de los niños y las niñas de preescolar de los colegios públicos, así como en un muestreo representativo de estudiantes de primaria. Se han fortalecido los equipos de respuesta integral de orientación socioemocional y avanza la consolidación del programa de Entornos Educativos Compartidos, Protectores y Confiables (ECO). Finalmente, consolidamos una propuesta de formación para el desarrollo sostenible.

3. ¿Qué balance tiene del trabajo realizado con el Ministerio para hacer frente a los retos de la pandemia y qué desafíos destaca?

La articulación de acciones desde los distintos niveles de gobierno ha permitido hacerles frente, de manera coordinada, a esos desafíos. El trabajo conjunto entre el Ministerio y la SED ha sido clave para garantizar la continuidad del funcionamiento de los programas de bienestar escolar, la adaptación normativa para facilitar la flexibilización curricular y la financiación de nueva infraestructura educativa. Asimismo, han surgido espacios de coordinación, como la Mesa de Educación de Asocapitales, liderada por la SED y que durante el 2021 abordó algunos de los desafíos comunes que enfrentamos desde las secretarías de educación territoriales.

3 OECD (2020). Policy responses to coronavirus (covid-19). Education and COVID-19: Focusing on the long-term impact of school closures.

World Bank. (2021). *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*.

4 Journal of the American Medical Association (2021).

5 Unicef (2021). *Por lo menos 1 de cada 7 niños y jóvenes ha vivido confinado en el hogar durante gran parte del año, lo que supone un riesgo para su salud mental y su bienestar*.

6 Análisis con la información disponible en Enseñar para Todos (2020); Enseñar para Pakistán (2020); Learning Heroes (2020) y Molina et al. (2020).

7 World Economic Forum (2020). Los beneficios inesperados de la educación virtual.

Voces

José Fernando Echeverry Murillo

Rector de la Universidad del Quindío

1. El trabajo de la Universidad del Quindío ha sido reconocido por su gestión en el retorno a clases presenciales durante la coyuntura de la pandemia. ¿Cuáles fueron sus principales apuestas al respecto y qué lecciones aprendidas le deja este proceso?

Las principales apuestas en cuanto al retorno a clases presenciales fueron las siguientes:

- El respeto por la visión institucional. Desde años anteriores, la Universidad del Quindío había tomado la decisión de fortalecer su mirada sobre una universidad abierta. En ese sentido, se configuró una perspectiva sobre la formación que respondiera a diferentes tipos de modalidades. En la pandemia esta visión se mantuvo y fue soporte de nuestro éxito formativo durante la crisis.
- La construcción concertada de soluciones. Desde las diversas realidades de todos los actores se configuraron formas de abordar la situación. Al iniciar la pandemia, fueron múltiples los diálogos llevados a cabo, todos bajo la premisa de que ante un problema complejo se exigían distintas formas de solución.
- Fue necesaria y central la actualización de los profesores para que afrontaran los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la formación apoyada en la tecnología. Para ello, se constituyeron escenarios en los cuales se priorizó la convicción de que esta

nueva forma de trabajar no tenía por qué disminuir la calidad de los procesos educativos.

- Ayudas relacionadas con subsidios totales o parciales para los estudiantes, las matrículas, los planes de conexión y la alimentación. Además, el especial acompañamiento en la salud mental y física para así visibilizar una respuesta integral y de calidad educativa ante la pandemia.
- Inversión en desarrollo tecnológico. En la Universidad del Quindío se fortaleció la infraestructura tecnológica con computadores, tabletas, amplitud en las conexiones, salas de conexión propia y equipos para la alternancia, entre otros procesos. De esa manera, se evidenció nuestra capacidad de respuesta ante la sociedad frente a situaciones extremas.

La principal lección aprendida fue que contribuyó a afianzar la legitimidad institucional y a entender que la condición para obtener resultados exitosos, como los nuestros, se origina en procesos ágiles y con visión de futuro. Esto se basa en sensibilizarse para el trabajo de construcción rápido y colectivo, escuchar al otro, acompañar con inversiones tecnológicas oportunas, convencerse de la capacidad de cambio, aceptar la diversidad y dar importancia a las experiencias y los procesos previos.

2. El retorno a la presencialidad plena viene acompañado de desafíos. ¿Cuáles tienen prioridad para su universidad y cuál es la estrategia para enfrentarlos?

Los desafíos se pueden concentrar en dos ejes. Por un lado, las realidades financieras de nuestra población, debido a que la mayoría de ellas presenta dificultades económicas. Por el otro, lo que denominamos la *cultura académica de la pandemia*, entendida como la aceptación o el rechazo de los procesos 100 % en línea o *B-learning*. De lo anterior se deriva la mutación en los procesos de aprendizaje hacia el trabajo formativo autónomo, lo cual construye un encuentro de generaciones que engendran un miedo educativo y exigen permanentes adaptaciones para cumplir con los desafíos de este momento histórico.

Por su parte, la estrategia central para afrontar esta realidad está cimentada en el principio de la *creación en tiempos de incertidumbre*; es decir, ante los fenómenos de los últimos años, nuestros colectivos, respetando la visión institucional, construyen soluciones de calidad alrededor de los preceptos educativos, de la fortaleza gerencial y el diálogo con todos los colectivos. Es una estrategia resiliente y sistémica.

3. ¿Qué balance hace del trabajo realizado conjuntamente con el Ministerio para hacer frente a los retos de la pandemia?

¿Qué desafíos destacaría en cuanto a este proceso de articulación con el Ministerio?

Este trabajo conjunto se puede calificar como altamente positivo. Hubo respaldo permanente en lo jurídico, lo financiero y la infraestructura. Por eso se obtiene como resultado que la Universidad del Quindío sigue cumpliendo su promesa de valor de formación integral y con calidad, lo cual se evidencia en los balances académicos, por ejemplo con la falta de deserción en el 2021 y el aumento del 6,1 % de la población estudiantil en el primer semestre del 2022. Cabe resaltar, igualmente, la política de matrícula cero durante el 2021 y de gratuidad del 2022, procesos llevados a cabo con las voluntades del Gobierno nacional, algunas alcaldías, la Gobernación del departamento, la Universidad del Quindío y, por supuesto, del Ministerio de Educación Nacional.

En cuanto a los desafíos, tenemos el académico, por una parte, visto desde la perspectiva para fortalecer las nuevas realidades de la educación multimodalidad que se generó con la pandemia. Allí, la normatividad y las acciones de las comunidades universitarias deben crecer en cuanto a la calidad académica para diversificar las formas que estaban instituidas antes de la pandemia. Y por otra parte, se debe apalancar financieramente para construir dicha calidad y fortalecer las normas que permitan la viabilidad de la *cultura académica de calidad pospandemia*.

Hitos de la gestión educativa 2018–2022

Trayectorias educativas completas

- Asignación del mayor presupuesto para el sector de la educación durante cuatro años consecutivos, pasando de \$38 billones en el 2018 a \$49,2 billones en el 2022.
- Atención integral en primera infancia para 2 millones de niños y niñas, gracias al trabajo conjunto con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), las secretarías de educación y las entidades que conforman la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia.
- Ampliación de la cobertura de estudiantes del sector oficial en jornada única, pasando del 12 % en el 2018 al 20 % en el 2022.
- Al cierre del cuatrienio, 605.000 estudiantes con doble titulación, quienes recibirán su certificado técnico, además de su diploma de bachiller.
- Acceso, al 2022, de 336.000 jóvenes a la educación superior a través del programa Generación E. Los estudiantes de Generación E provienen del 100 % de los municipios del país y cuentan con financiamiento asegurado para la finalización de sus estudios.
- Acceso gratuito de 720.000 estudiantes por semestre a alguna de las 64 instituciones de educación superior (IES) públicas del país, gracias a la Política de Gratuidad.
- Diseño e implementación de un nuevo sistema para el trámite de las solicitudes de convalidación de títulos de educación superior.
- Reglamentación del Marco Nacional de Cualificaciones, instrumento que busca organizar y estructurar nuevas ofertas de formación, y facilitar el reconocimiento de las competencias y los aprendizajes.
- Creación de la Unidad Administrativa Especial de Alimentación Escolar (Alimentos para Aprender), incremento del 50 % de los recursos destinados al Programa de Alimentación Escolar (PAE) y ampliación de su cobertura a 6 millones de estudiantes del sector oficial.
- Construcción y entrega de 350 colegios nuevos o ampliados, y renovación, a través del Fondo de Financiamiento de la Infraestructura Educativa (FFIE) y de Findeter, de más de 1.200 colegios rurales. Además, quedan otros 1.864 en proceso de mejoramiento, que beneficiarán en total a más de 650.000 estudiantes, con una inversión total que supera los \$4 billones.
- Regulación de la presentación del servicio de transporte escolar a través de medios no convencionales en zonas de alta ruralidad. El Gobierno nacional expidió el Decreto 746 de 2020, que fija las condiciones y el procedimiento para que el Ministerio de Transporte cree zonas diferenciales para el transporte y el tránsito (ZDT).

Aprendizajes significativos, evaluación y aseguramiento de la calidad

- Construcción y actualización de referentes de calidad para la educación inicial, preescolar, básica y media.
- Implementación del Modelo de Medición de la Calidad en la educación inicial, en el grado transición.
- Cualificación y ampliación de la cobertura del Programa Todos a Aprender (PTA), llegando anualmente a más de 14.500 sedes de 4.500 establecimientos educativos, ubicados en 805 municipios.
- Aprobación de la Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares.
- Trabajo conjunto con el Ministerio de Cultura para la creación del Sistema Nacional de Educación y Formación Artística y Cultural (Sinefac).
- Oportunidades de desarrollo profesional para 8.000 docentes y directivos, con el fin de fortalecer sus prácticas pedagógicas, la innovación y el trabajo colaborativo en la enseñanza del inglés.
- Implementación de la plataforma de formación Emociones, Conexión Vital, mediante la cual se fortalecen las competencias socioemocionales y se favorece la inclusión.
- Trabajo intersectorial para la construcción del plan nacional de formación del talento en habilidades digitales y del marco de referencia para la implementación de educación con enfoque STEM+.
- Rediseño de las pruebas Saber de la educación básica, aplicación de las mismas en los grados 3.º, 5.º, 7.º y 9.º, e implementación de un componente de seguimiento longitudinal a los estudiantes –iniciativa pionera en la región–.
- Fortalecimiento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), poniéndolo a tono con las dinámicas y las tendencias globales, promoviendo nuevas modalidades de oferta e incluyendo una nueva plataforma tecnológica para su operación.
- Actualización del Modelo de Acreditación de Alta Calidad.

Bienestar y desarrollo profesoral

- Reglamentación de las Escuelas Normales Superiores y selección de 20 de ellas para consolidarlas como Centros de Liderazgo y Excelencia Educativa para la Formación de Docentes Rurales.
- Más de 137 mil de ellos han participado en programas y procesos de formación situada o posgradual para su actualización pedagógica y disciplinar, transformar sus prácticas de aula o de liderazgo y fortalecer sus competencias profesionales.
- Diseño e implementación de la Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes, con la participación de 4.802 directivos.
- Cierre de la brecha salarial de los maestros. En el cuatrienio los maestros se beneficiaron de incrementos salariales adicionales a los de los demás empleados públicos por un total de 11

puntos porcentuales, y en consecuencia, a partir de un proceso adelantado desde el 2014, al final del cuatrienio se logrará el pleno cierre de la brecha salarial, pues tendrán un total de 17 puntos porcentuales adicionales a los de los demás empleados públicos.

- Creación de la bonificación pedagógica para los docentes y los directivos del sector oficial. En el 2018 se pagó el 6 % de la asignación básica mensual del cargo desempeñando. Esta bonificación se incrementó, pasó del 11 % en 2019 al 15 % en 2020 y al 19 % en 2021 y para los años posteriores.
- Expedición de la Resolución 18407 de 2019, que señala las reglas, los requisitos y el cronograma de la tercera cohorte de la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa para el ascenso de grado y la reubicación del nivel salarial. Se obtuvieron los siguientes resultados: 88.937 educadores inscritos, 87.495 habilitados y 31.848 aprobados.
- Diseño e implementación de una política de bienestar laboral para los docentes.
- Creación del Sistema Maestro, una herramienta que instaura el principio del mérito en la provisión de vacantes de cargos docentes en los establecimientos educativos oficiales.

Inclusión y cierre de brechas

- Nuevo marco para la política de educación inclusiva: lineamientos de la política para la inclusión y la equidad en la educación.
- Construcción y aprobación del Plan Especial de Educación Rural (PEER).
- Diseño e implementación de un modelo de educación inicial en la ruralidad.
- Desarrollo del Concurso Especial de Mérito por parte de la Comisión Nacional del Servicio Civil para la provisión de directivos y docentes en 119 municipios que hacen parte del Programa de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET).
- Diseño de un nuevo concurso para el ingreso por méritos al sistema de carrera docente con condiciones especiales para las zonas rurales, el cual se adelantará por la Comisión Nacional del Servicio Civil para proveer 13.729 vacantes en zona rural.
- Fortalecimiento y cualificación del 50 % de las residencias escolares.
- Diseño e implementación de una nueva propuesta de operación de los programas de alfabetización, mediante el fortalecimiento de las fuentes de financiación.
- Implementación de una estrategia para la atención de la población migrante de origen venezolano, cuya matrícula pasó de menos de 40.000 estudiantes en el 2018 a más de 500.000 en el 2022.
- Inversión de más de \$717.000 millones en 562 proyectos realizados para mejorar las condiciones educativas de los municipios que hacen parte del PDET.

Investigación e innovación educativa

- Trabajo conjunto con el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación para el diseño, la implementación y el seguimiento de la Misión Internacional de Sabios convocada en el 2019, y avance en la implementación de los pilotos de educación propuestos por la Misión.
- Puesta en marcha de la plataforma Aprender Digital, con más de 80.000 recursos para facilitar la planeación y el diseño de estrategias pedagógicas.
- Conformación de 10 ecosistemas de innovación para la educación media.
- 100 % de entidades territoriales certificadas en educación con planes de innovación educativa.
- Implementación de los Laboratorios de Innovación Educativa EdukLab a través de la alianza con Computadores para Educar.
- Diseño e implementación del Laboratorio de Innovación Educativa para la Educación Superior (Co-Lab). Más de 20.000 docentes han hecho parte de procesos de formación en herramientas pedagógicas y didácticas apoyadas en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y se han compartido más de 100 recursos digitales abiertos.
- Aprobación de 1.027 becas por \$234.000 millones para estudios de doctorado en IES nacionales (Becas de Excelencia Doctoral del Bicentenario).
- Aprobación de 95 proyectos de IES públicas, con un costo de \$172.000 millones, para promover el fortalecimiento de las capacidades institucionales y de investigación en el marco de las convocatorias del Fondo de Ciencia, Tecnología e Innovación del Sistema General de Regalías.

Ecosistema sectorial

- Durante cuatro años consecutivos el Ministerio de Educación ha ocupado el primer puesto en la medición del Índice de Desempeño Institucional (IDI), realizada por el Departamento Administrativo de la Función Pública. En la medición del IDI el sector pasó del tercer en 2018 al primero en 2020 y 2021.
- Creación de la Escuela de Secretarías de Educación.
- Diseño, puesta en marcha y consolidación de la Estrategia Alianza Familia-Escuela, mediante la cual se fortalece la relación solidaria, colaborativa y respetuosa entre las instituciones educativas y las familias.
- Diseño e implementación del Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (Siuce).
- Actualización de 6 protocolos de convivencia escolar: prevención del suicidio, prevención de la violencia basada en el género, prevención de la xenofobia, prevención de la discriminación, prevención del ciberacoso y prevención del consumo de sustancias psicoactivas.

Juventud

- Doble titulación para 605.000 estudiantes al cierre del cuatrienio, quienes recibirán su certificado técnico, además de su diploma de bachiller.
- Acceso de 336.000 jóvenes a la educación superior durante el 2022, a través del programa Generación E. Los estudiantes de Generación E provienen del 100 % de los municipios del país y cuentan con un financiamiento asegurado para la finalización de sus estudios.
- Acceso gratuito de 720.000 mil estudiantes por semestre a alguna de las 64 IES públicas del país, gracias a la Política de Gratuidad.
- Asignación de \$4,6 billones adicionales para el fortalecimiento de las IES públicas.
- Inclusión de 3 nuevas instituciones en el subsistema de educación superior público, para llegar a un total de 64 IES: la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), la Institución Universitaria Digital de Antioquia y la Universidad Internacional del Trópico Americano (Unitrópico).
- Construcción de la política pública Pacto Colombia con las Juventudes, una estrategia para fortalecer el desarrollo integral de la juventud, que contempla inversiones por \$33 billones para los próximos 10 años.
- Transformación y fortalecimiento integral del Icetex, con un modelo de Financiación Contingente al Ingreso, el otorgamiento de nuevos créditos sin codeudor, la reducción de la tasa de interés, planes de alivio y estímulos, transformación tecnológica y mejoras en la calidad del servicio.

Educación en tiempos de pandemia

- Más de \$1,2 billones invertidos en la implementación de protocolos y la adecuación de las sedes educativas.
- Destinación de \$2.3 billones, entre el 2020 y el 2021, al pago de la matrícula de jóvenes en condición de vulnerabilidad en IES públicas (aportes del Presupuesto General de la Nación, de los territorios y de las IES).
- Adaptación del PAE al PAE en casa para garantizar la alimentación escolar mediante la entrega de alimentos en los hogares de los estudiantes.
- Creación del Fondo Solidario para la Educación y del plan de alivios de créditos educativos.
- El 97 % de la matrícula en educación preescolar, básica y media, y el 61 % de la matrícula en educación superior retornaron a la presencialidad en el 2021. El 2022 inició con el 100 % de la presencialidad plena en los dos subsistemas.
- Colombia fue el segundo de los países de la región que cerraron durante menos tiempo las instituciones educativas, y también el segundo en retornar a la presencialidad.
- Colombia fue el único país de América Latina que aplicó pruebas de Estado en el año de la pandemia (el 2020), caracterizado por el confinamiento general.

- Diseño e implementación de Evaluar para Avanzar, una estrategia comprensiva para el cierre de las brechas de aprendizaje, mediante la cual los colegios disponen de una serie de instrumentos de diagnóstico que les permiten construir planes de apoyo académico para los estudiantes.
- Implementación y participación de 126 IES en el Plan Padrino, un escenario de trabajo colaborativo que permitió desarrollar dinámicas laborales entre pares sin precedentes en la educación superior.



Estudiantes en actividad Sacúdete, Feria Informativa Generación E, Instituto Bolivariano. San Andrés Islas
Autor: Andrés Valenzuela



Regreso a clases luego de pandemia, IE Santa Teresa. Pachaquiario - Puerto López (Meta)
Autor: Andres Valenzuela

Epílogo

Los resultados del último censo poblacional (2018) nos mostraron que los niños y los jóvenes representaban un porcentaje menor que el proyectado en el total de la población. Esta transición demográfica, propia del cambio en la fecundidad y el descenso de la mortalidad, se suma a realidades sociales de la ruralidad y del territorio, y a disrupciones tecnológicas de la cuarta revolución industrial, con algoritmos capaces de procesar y predecir comportamientos a partir de grandes volúmenes de información, que se nutren de ella, con un internet que invade cada vez más ámbitos de nuestra vida.

Lo anterior representa para el sector de la educación una menor demanda potencial y una menor matrícula, lo que se convierte en una oportunidad para atender los retos de la universalización en los distintos niveles educativos, considerando también aquellos que impuso la crisis migratoria venezolana. Tener más acceso a la tecnología, que esta llegue a las aulas de clase y que haga parte de nuestro diario vivir, que el conocimiento esté a disposición de un clic y que hablemos de aprendizaje a lo largo de la vida nos cuestiona sobre los modelos tradicionales de enseñanza y nos plantea muchas posibilidades de innovación. Estos factores se suman a muchos otros desafíos actuales de la sociedad y nos llevan a pensar sobre el rol de la escuela, de los docentes, de los estudiantes y sus familias y, necesariamente, del sistema como un todo. Nos llevan a reimaginar la escuela, las relaciones que se tejen entre sus actores y los propósitos mismos de la educación. Esos propósitos que Santiago Rincón y Vicky Colbert relacionan con niñas, niños y jóvenes que se conocen a sí mismos, que aprenden y piensan por sí mismos, cuidan de sí mismos y de otros, y mejoran el mundo.

Reimaginar la escuela no puede llevarnos a respuestas homogéneas. La diversidad poblacional, ecológica y cultural con la que contamos en Colombia constituye una riqueza excepcional. No puede ignorarse que Colombia es un país pluriétnico y multicultural, con 710 resguardos indígenas, 123 territorios colectivos de comunidades negras, 11 kumpany rom y 68 lenguas nativas, así como tampoco pueden olvidarse las realidades vividas en términos de violencia y conflicto. En cuanto a lo poblacional, por ejemplo, adquiere relevancia lo señalado por Claudia Restrepo sobre los jóvenes de hoy, que sienten una cierta desconexión con respecto al rumbo del país y que hablan de cambio, dándole un papel muy importante a la educación en este proceso. Como ella señala, requerimos nuevas narrativas que sumen a la confianza y la esperanza, y que permitan avanzar en un proyecto nacional donde todos estemos representados.

Nuestra narrativa y nuestro proyecto para la educación en los últimos cuatro años se resume en avanzar hacia la construcción de un ecosistema de educación para la equidad y el desarrollo humano, como lo ha planteado la Misión Internacional de Sabios; un ecosistema que promueva trayectorias educativas completas, continuas y de calidad. Una trayectoria educativa que comienza en la primera infancia, con familias que son conscientes de la importancia de lo que ocurre en esos primeros años de vida y de un Gobierno que articula su acción para propiciar una educación inicial

de calidad y un tránsito armónico hacia la educación formal, que continúa en la educación básica y media, con más tiempo para aprender y un currículo diverso que se enriquece para brindarles a esos niños, niñas y jóvenes más oportunidades de aprendizaje, con un sistema que amplía sus capacidades para ofrecerles alimentación escolar, dotaciones pedagógicas e infraestructuras educativas que los acogen y facilitan su permanencia y su desarrollo integral.

Esta diversificación curricular adquiere un sentido especial en la educación media, apoyando la toma de decisiones de los jóvenes, leyendo sus intereses y sus expectativas, y propiciando aprendizajes que les permiten llevar a cabo un tránsito armónico hacia la educación superior. En este último nivel encuentran una oferta pública y privada que hace énfasis en los aprendizajes, con condiciones de calidad que han sido verificadas externamente, un sistema de educación superior público y gratuito que tiene cada día mayor presencia territorial y que brinda diferentes subsidios para que puedan permanecer y graduarse, cumpliendo así sus sueños y los de sus familias.

En esta trayectoria los docentes y los directivos, a quienes reconocemos como líderes, agentes de cambio y actores claves de una sociedad del conocimiento, acceden a oportunidades de desarrollo profesional que les permiten orientar mejor a sus estudiantes, atender sus inquietudes y sus necesidades, apoyarlos en sus circunstancias de vida e inspirarlos para un mejor futuro.

Los recorridos que hacemos para desarrollar, transformar y consolidar aprendizajes no terminan aquí, no se asocian únicamente a la educación formal, sino que continúan a lo largo de la vida y nos acompañan en sus diferentes ámbitos, por lo que es necesario contar con instrumentos que los reconozcan y que faciliten tránsitos armoniosos entre las diferentes vías que nos permiten obtenerlos. Como en la música, donde la armonía se entiende como el arte de formar y enlazar los acordes, en la educación debemos poder enlazar intereses particulares y enfocarlos hacia objetivos superiores, hacia ese contrato social por la educación al que nos invita el reciente informe de la Unesco.

No quiero abrumarlos con una descripción programática detallada que ha sido mencionada en algunos apartes del libro, ni tampoco con el recuento de un sinnúmero de cifras de resultados que ya fueron compartidas, y que además hacen parte de los informes complementarios que hemos desarrollado y que se incluirán en el *Portal Aprender Digital*, en el micrositio La Educación es de Todos, los cuales son necesarios para hacer un cierre responsable e informado del Gobierno, que aporte para construir sobre lo construido y avanzar.

Lo que sí quiero resaltar es que estos logros no habrían sido posibles sin las capacidades que el sector ha creado por décadas, sin el trabajo de tantos funcionarios de los niveles nacional y local que cada día se esmeran por brindar lo mejor de cada uno, sin el apoyo de tantas organizaciones del sector privado, que innovan y que hacen de esta innovación un bien público, sin los investigadores que nos ayudan a identificar mejores prácticas y a construir una política pública basada en la evidencia, sin organizaciones internacionales y entidades multilaterales que apoyan nuestra gestión y cuyos recursos nos permiten orientar estrategias que trascienden el horizonte de un Gobierno.

También me parece importante mencionar un tema particular que constituye un sello de esta administración. Ninguno de nosotros olvidará aquel día de marzo en el que se nos limitaron la movilidad y los encuentros, cuando nos confinaron para que no se ampliaran los contagios de covid-19

y nos embargó un sentimiento de angustia frente al porvenir. De un día para otro tuvimos que tomar la decisión de suspender la presencialidad y cerrar las escuelas, y comenzamos a desarrollar una serie de medidas que serían claves para afrontar el momento y lo que se avecinaba, teniendo en cuenta que la virtualidad no era ni podía ser la única opción para continuar con los procesos de formación. Justamente por las complejidades de lo ocurrido, por un fenómeno que no se presentaba desde hacía cien años y por lo retador del proceso, es innegable que este periodo de la educación que nos correspondió liderar siempre se explicará hablando de la pandemia y de todo lo que nos movilizó dentro del sistema y como sociedad.

En atención a esta realidad, expandimos las capacidades del sistema en muy corto tiempo y reaccionamos con un ecosistema de herramientas, medios y servicios que nos permitieron llevar la educación a la casa de los estudiantes, incluyendo el programa de alimentación escolar; trabajamos de la mano con la comunidad científica y el Ministerio de Salud para hacer una lectura de la evolución de la pandemia y de la forma como debíamos prepararnos para el retorno a la presencialidad bajo esquemas de alternancia y luego a la presencialidad plena; también trabajamos con las familias, brindándoles herramientas para que fortalecieran su rol como corresponsables de la garantía del derecho a la educación; expedimos oportunamente un sinnúmero de normas que permitieron continuar con las actividades de formación en medio de la pandemia, y lo más importante, gestionamos los recursos necesarios para generar un conjunto de apoyos, subsidios y líneas de fomento para todo el sector, que permitieron no solo responder a la coyuntura, sino prepararnos para el retorno y mitigar los impactos que se anticipaban sobre el sistema.

A esto agrego la resiliencia y la firmeza para manejar los miedos, las posturas desde diversas orillas, incluidas las sindicales, recordándoles que el retorno no era un tema para negociar, sino un imperativo moral con el que todos debíamos concurrir. También se sumaban las realidades de las distintas regiones y la necesidad de comunicar al país, con serenidad y compromiso, que seríamos capaces y que era posible si lo hacíamos juntos. Con los recursos adicionales a la mano emprendimos la tarea de visitar todas las regiones, dimos un paso en términos de salud pública, mejorando las capacidades de las instituciones para atender la pandemia con los protocolos de bioseguridad debidos, y propiciamos las condiciones para el encuentro presencial. Hemos sorteado acertadamente esta crisis, una de las mayores de la historia de la humanidad, y sacado de ella elementos valiosos para reimaginar la escuela.

Como lo mencioné anteriormente, como sociedad fuimos conscientes de que el retorno a las clases presenciales constituía una prioridad de salud pública. Según el ministro Blanquer, la pandemia tiene el mérito de que permitió reencontrarle el sentido a la escuela, el cual, según sus palabras, se había diluido por la fuerza de la costumbre. Tal como lo expresa Juan Luis Mejía, la adaptación de nuestro sector a la pandemia demuestra que los cambios en la educación son posibles. Esta adaptabilidad del sistema, como afirma mi colega uruguayo Pablo da Silveira, es signo de que los grandes cambios que requiere la educación son posibles y parten de la valoración de las instituciones educativas como un entorno protector.

Desde el mismo primer semestre del 2020 empezamos a pensar en la necesidad de priorizar los aprendizajes que más se verían afectados por esta situación, comenzamos a diseñar una política para su recuperación y su aceleración, y creamos Evaluar para Avanzar, una estrategia que mediante la aplicación de instrumentos de valoración posibilita la construcción de planes de apoyo pedagógico y académico individualizados. Esta iniciativa de evaluación formativa cuenta en el 2022 con más de 237.000 docentes y 5,6 millones de estudiantes inscritos. Para su consolidación, firmamos pactos territoriales con Gobiernos locales cuyo mandato se extiende hasta el 2023 y acudimos a la banca multilateral para obtener recursos por 80 millones de dólares que le ayudarán al país a implementar una respuesta oportuna, coordinada y efectiva en tiempos de pospandemia.

En educación superior nos propusimos dar un salto enorme en las oportunidades de acceso y permanencia para quienes más lo necesitan. En el 2020 el Gobierno nacional dispuso de nuevos recursos para el sector que se sumaron a los de Generación E y a los aportes territoriales y de las mismas instituciones de educación superior, para que esta iniciativa se convirtiera, a partir del 2021, en una política de Estado, un legado de los jóvenes para los jóvenes. Cualquier estudiante en condición de vulnerabilidad socioeconómica hoy puede ingresar a una institución de educación superior pública sin pagar un solo peso de matrícula. Este mismo sistema público se fortaleció en el cuatrienio con 4,6 billones de pesos adicionales que fortalecieron los presupuestos de funcionamiento e inversión de todas las instituciones de educación superior públicas.

Lo anterior brinda señales sobre lo que para este Gobierno y para mí significa el futuro de la educación. Una educación cada vez más pertinente y más cercana al estudiante, cada vez más precisa en términos de los aprendizajes fundamentales que busca promover, que no descuida las diferentes dimensiones del humanismo, con docentes que inspiran a sus estudiantes a lo largo de la trayectoria, que los motivan para que nunca dejen de aprender y que utilizan las tecnologías para potenciar sus aprendizajes. Un sistema que se anticipa, que aprovecha los datos disponibles para alertar posibles deserciones y que universaliza las estrategias que fomentan la permanencia. Una educación que se expande, que nos involucra a todos como agentes educadores, que es consciente de las diferencias de los contextos y que innova para responder a estas diferencias. Una educación que no defrauda, que cumple su promesa de valor de promover aprendizajes que permiten el desarrollo integral de los estudiantes, su éxito futuro y nuestro éxito como sociedad. Reimaginar la escuela no implica partir de cero. Como lo señalan Ramírez y Téllez (2006),

durante la mayor parte del siglo XIX la educación en Colombia se vio afectada por los constantes conflictos entre los partidos políticos. [...] Esto llevó a que cada vez que la presidencia de la República cambiaba de partido, la organización educativa vigente fuese revisada y modificada totalmente.

Fernando Reimers afirma que los ciclos de política educativa largos favorecen el desempeño de los estudiantes. En esta dirección, Cecilia María Vélez nos propone reconocer el camino recorrido por el sector e identificar las tensiones que pueden limitar su proyección futura. El cambio y el avance continuos en la educación es posible, nosotros optamos por fortalecer y darle una mayor

proyección a lo que funciona, por transformar lo que funcionaba de manera ineficiente y por implementar reformas que consideramos necesarias para el sector y que son fiscalmente responsables. No suscribimos acuerdos que no pudiéramos cumplir y honramos aquellos en los que nos comprometimos. Puede haber siempre mejores caminos de cambio, pero estos son la ruta y los aprendizajes que podemos compartir para que el camino sea fructífero. Considero que es más fácil identificar estos caminos si reconocemos y comprendemos lo construido y procuramos avanzar a partir de ello porque, como lo señalé en el prólogo, los tiempos de los niños y los jóvenes no dan espera.

Como afirma Fernando Reimers, cuando las instituciones hacen parte de esta iniciativa y tienen como premisa implementar procesos de mejoramiento propios, animados por un lenguaje y un imaginario común, se hacen posibles la colaboración y el intercambio, y por esta vía, la aceleración de la innovación y la inteligencia colectiva para avanzar en esta ruta de cambio. En ese sentido, este libro abarca diversas perspectivas sobre estos temas, lo que los enriquece mucho, y brinda muchas pistas sobre los avances y las lecciones aprendidas del camino recorrido y los desafíos que deben movilizar nuestra acción conjunta como sistema. A continuación, me permito sintetizar los temas aludidos.

La educación del futuro es más incluyente

La educación del futuro no la diseñan unos pocos. Somos todos los llamados a participar en este proceso si la entendemos como bien público y concebimos como derecho humano su ampliación con garantías de calidad. Según lo expuesto por Fernando Reimers y de acuerdo con el reciente informe de la Unesco, se requiere un nuevo liderazgo colectivo que transforme la cultura de las instituciones educativas, permitiéndoles apoyar mejor a las personas en el desarrollo de sus capacidades. Se propone un currículo que desarrolle capacidades cognitivas de orden superior (acceder, crear y aplicar conocimiento, además de generar posturas críticas), que promueva una comprensión de nuestros desafíos ecológicos y que cultive capacidades para el ejercicio de una ciudadanía democrática, una pedagogía que promueva la cooperación, la colaboración, la solidaridad y la formación integral de los estudiantes, y una profesionalización de la práctica docente para que los profesores generen más innovación, reflexión, investigación y creación de conocimiento.

Materializar estas apuestas curriculares y pedagógicas implica reimaginar la escuela, su composición demográfica, el uso de los espacios y los recursos, para que modelen la inclusión y la equidad. Al respecto, el ministro da Silveira hace un llamado a la diversidad, a no tenerle miedo a la heterogeneidad de métodos y abordajes siempre y cuando todos adquieran los saberes y las competencias que les brindan oportunidades en la vida. Y resalta también la potencia del liderazgo educativo, pues es lo que permite hacer un ejercicio sensible y capaz de adaptar la escuela a la diversidad de las situaciones.

Justamente por la composición demográfica tan estratificada y tan propia del sistema educativo colombiano, Cecilia María Vélez nos invita a seguir buscando alternativas para mejorar la oferta pública y superar las desigualdades. La importancia del liderazgo colectivo, construido a partir de un diálogo incluyente, participativo y democrático, aterrizado en planes concretos y contextualiza-

dos, se hace fundamental, como afirma Fernando Reimers, y para esto señala varias posibilidades; una de ellas es la identificación de prácticas de anticipación de una educación del futuro, en las que Colombia aporta experiencias interesantes desde la perspectiva de la inclusión (Alianza Educativa y Programa de Educación para Refugiados Venezolanos).

Una de estas experiencias fue documentada por Ángela Anzola. Ella nos invita a conocer el diario vivir de la Residencia Escolar Divino Niño Salvador, ubicada en el municipio Barrancominas, nos explica la importancia de la estrategia de las residencias escolares rurales para la consolidación de una sociedad más incluyente y justa, y nos propone atender una serie de desafíos: la implementación del Plan Especial de Educación Rural, la puesta en marcha de los lineamientos técnicos y operativos, garantizar recursos humanos con las capacidades que exige la estrategia, estrechar los vínculos afectivos entre las familias y sus hijos e hijas, y mejorar la infraestructura de las residencias, entre otros. Hay en estos planteamientos de Ángela una hoja de ruta clara para seguir construyendo sobre lo construido. El futuro de la educación implica que sea más incluyente, desde la forma como se diseña la política pública hasta los énfasis de su implementación. No podemos aspirar a una sociedad con mayor equidad sin instituciones educativas que no contribuyan a ello y sin estrategias concretas que promuevan los aprendizajes y el desarrollo integral.

Garantía de los aprendizajes fundamentales para el desarrollo integral

Volver a lo básico, volver a lo esencial. A esto nos invita Pablo da Silveira, señalando las dificultades que tienen los niños que no desarrollan su comprensión lectora, su capacidad de producir y organizar textos escritos, ciertas habilidades lógicas y matemáticas básicas, una mínima cultura científica, un vocabulario razonablemente amplio y una cultura cívica que les permita conocer sus derechos y sus deberes como ciudadanos. Emiliana Vegas también señala un listado de aprendizajes fundamentales (lectoescritura, pensamiento crítico, colaboración, comunicación, habilidades matemáticas y científicas, y competencias digitales y computacionales) que deberían priorizarse y ser objeto de evaluación permanente.

El ministro Blanquer nos habla sobre la importancia de la confianza entre todos los actores del sistema y de la sociedad en su sistema escolar para la construcción de un proyecto educativo de nación, y nos lleva hasta la Grecia antigua para explicarnos que sin confianza es muy difícil aprender: “A menudo se cree que el vocablo *confianza* haría referencia a la ingenuidad y la imprudencia, pero no, la confianza humana es la fuerza espiritual que nos permite humanizar la relación constante entre pensar y ser (*cogito* y *sum*), entre concebir y actuar”.

Necesitamos, entonces, una Escuela de la Confianza que brinde fundamento a una economía del conocimiento y a un mundo cada vez más humano, que permita el desarrollo de las competencias cognitivas (aprendan a leer, a escribir y a contar) y aprender a respetar a los demás, lo que implica entender la diversidad, reconocer la diferencia, permitir el diálogo y cultivar una cultura de paz. Esta Escuela nos debe permitir, según lo expuesto, experimentar para identificar lo que funciona, evaluar

el desempeño educativo para mejorar el sistema y considerar el aporte de las ciencias para el mejoramiento de la enseñanza, de los aprendizajes, de la administración y de la evaluación en la educación.

Reimaginar la escuela significa para Agustín Porres fomentar la capacidad de aprender a aprender como práctica de libertad, que cada niño y cada niña florezcan en la vida y lleguen mucho más lejos de lo que habían soñado, repensar la evaluación e involucrar más a la familia y promover el liderazgo directivo y la autonomía escolar. Y para que todo esto ocurra necesitamos, como él afirma, conocer y reconocer más a los maestros; es el momento de motivarlos e inspirarlos con los desafíos que la escuela reclama en estas épocas de pospandemia.

Lo planteado por estos autores internacionales lo corroboran varios de los autores nacionales del libro. Como señala Francisco Cajiao, por importantes que sean los procesos, no deben perderse de vista los resultados y, necesariamente, los aumentos del gasto en educación se deben reflejar en niños que aprenden, niños comprometidos con el desarrollo de sus regiones, que van tras las fronteras del conocimiento. Según este autor, el sector no está sobrediagnosticado, nos falta entender por qué tanto esfuerzo no se refleja en los resultados, y propone como camino estimular y acompañar las transformaciones pedagógicas con modelos que amplíen la autonomía institucional, teniendo como base resultados efectivos y verificables.

La revisión de las cifras presentadas por María Figueroa muestra el gran reto que tenemos para cerrar las brechas que se acentuaron con la pandemia y cómo deben sumarse esfuerzos para subsanar la pérdida de aprendizajes, a través de información que permita acompañar y mejorar las prácticas de aula, con planes de apoyo enfocados en las necesidades de cada estudiante y evaluaciones sumativas para identificar tendencias, alertas o necesidades curriculares. También resalta la importancia de complementar los esfuerzos realizados para fortalecer las habilidades blandas y el reto de trabajar de la mano con los docentes para que la formación en estas competencias haga parte de nuestros sistemas educativos.

Este es precisamente el propósito de Evaluar para Avanzar, un programa que implementamos a partir de enero del 2022 en todo el país y que requiere ser visto más que como un programa de Gobierno, como una estrategia de país que tiene elementos importantes para promover los cambios que demanda el sistema, con toda la posibilidad de ser fortalecido en la siguiente administración.

Como lo señalé, los tiempos de los niños no son necesariamente los tiempos de la política; sin importar que estuviéramos en la etapa final del Gobierno, era urgente e importante diseñar este programa y lograr dejar activa la conversación y la acción en cuanto a los aprendizajes fundamentales, para que el ritmo no pare y el nuevo Gobierno tenga el tiempo de potenciar todas estas iniciativas desde la formulación de su plan de desarrollo.

En línea con estos aprendizajes esenciales, la Fundación Luker puso en marcha Aprendamos Todos a Leer para la promoción de la lectoescritura, una experiencia construida localmente, que ya se expande en el país y en países de la región, y que cuenta con resultados de evaluación positivos. Conscientes de estos resultados, hemos dispuesto el material de este proyecto para apoyar los procesos de lectoescritura que promueve el Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educa-

ción. Asimismo, según lo descrito por Pablo Jaramillo y Santiago Isaza, en Manizales se adaptó el modelo Escuela Nueva para la implementación de Escuela Activa Urbana, un proyecto adicional de la Fundación Luker enfocado en el desarrollo de competencias socioemocionales. Daniel Uribe señala el trabajo realizado con Luker y el apoyo del Banco Mundial, para la implementación de la Herramienta de Medición de Habilidades Socioemocionales en varias regiones del país, destacando su modularidad y la facilidad para usarlo.

En ese sentido, Juan Luis Mejía reconoce la importancia de incluir estas competencias socioemocionales en el currículo, dada la conexión que existe entre la adquisición de conocimiento y el manejo del afecto y las emociones, y destaca que Evaluar para Avanzar incluya la valoración de habilidades de autorregulación emocional y automotivación como parte de sus instrumentos de valoración. Además, nos llama a fomentar las prácticas artísticas con el fin de mantener despierta la capacidad de asombro y cultivar la sensibilidad ante lo bello en la búsqueda de seres integrales, así como las relacionadas con el desarrollo físico y el deporte grupal.

La medición del aprendizaje socioemocional, como lo afirma María Figueroa, es una iniciativa relativamente nueva y no es una tarea sencilla. Sin embargo, reconoce que los esfuerzos hechos en la política pública van por buen camino y agrega como reto adicional asegurar la calidad de la evaluación docente, una evaluación que permita identificar cómo mejorar el impacto de cada docente en sus estudiantes.

Desde la perspectiva del aseguramiento de la calidad en la educación superior, Maritza Rondón Rangel, Alba Luz Muñoz Restrepo y Anabela Villa Saavedra hacen un recuento de la evolución del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) de la educación superior, desde la segunda parte del siglo xx hasta las reformas emprendidas en los últimos años, y concluyen que este proceso reflexivo y participativo ha posibilitado el tránsito hacia una visión de calidad convergente, plural y abierta al mundo, y tienen el reto de permanecer vigentes e innovadoras ante las incertidumbres del contexto, en procura de un SAC incluyente y equitativo, holístico y más ágil.

Como lo afirman estas autoras, proponer aprendizajes a lo largo de la vida, reconocer los aprendizajes previos y crear el marco nacional de cualificación permitirá que el país avance en su política de aseguramiento de la calidad educativa. Asimismo, a través del fomento de la cultura de la evaluación y de la autonomía, y reconociendo la heterogeneidad y la complejidad del sistema, la continuidad de esta ruta de mejora del SAC nos permitirá atender los desafíos que requiere el desarrollo del país.

La transformación que en este Gobierno le dimos al Sistema de Aseguramiento de la Calidad, con un énfasis en los aprendizajes y la promoción de nuevas modalidades y metodologías para alcanzarlos, nos pone a tono con las dinámicas y los desafíos globales, y sienta las bases para la construcción de nuevas conversaciones con los actores de la educación superior y de programas cada vez más pertinentes, que interpreten el sentir y las expectativas de los jóvenes y las necesidades de nuestra sociedad.

Profesionales de la docencia, agentes de cambio e inspiradores de sueños

El bienestar y el desarrollo profesional de los docentes debe estar en el centro de cualquier agenda sobre la educación del presente y del futuro. Los sistemas educativos que apuntan al logro de la equidad y el desarrollo humano deben motivarlos, inspirarlos, valorarlos e impulsarlos profesionalmente para que esto se traduzca en inspiración y mejores aprendizajes de sus estudiantes. Así nos lo plantea Agustín Porres en su artículo, destacando como desafío la formación de docentes que conozcan el mundo para el cual formarán a sus estudiantes.

En ese sentido, el ministro Pablo da Silveira nos invita a mejorar la calidad de la formación inicial, reconociendo el relativo aislamiento de las escuelas normales respecto del sistema universitario tradicional. En Colombia, es también necesario romper el aislamiento que la Misión Internacional de Sabios encontró entre el magisterio y la cultura, en palabras de Clemente Forero, especialmente de esa parte de la cultura que es la ciencia. Y continuando con este propósito de mejorar la calidad de la formación en nuestro país, Clemente Forero expone la necesidad de formar un magisterio conectado con la investigación y la frontera del conocimiento en educación, con capacidad de investigar y de innovar sistemáticamente.

Por su parte, Agustín Porres nos presenta un conjunto de características transversales de los docentes que están a la altura de los retos del mundo actual: el trabajo en equipo basado en la confianza; el desarrollo profesional continuo; la empatía y la motivación para el desarrollo de aprendizajes y del buen carácter; la atención a la diversidad; la creación de comunidades de aprendizaje; y la integración de la tecnología a la enseñanza, adaptándola a las circunstancias de los estudiantes y potenciando la relación con ellos, es decir, humanizándola. De poco sirve contar con más tecnologías si no hay docentes con las capacidades para usarlas de manera efectiva.

Dada la gran cantidad de información disponible, el reto de los docentes, en palabras de Emiliana Vegas, es facilitar y guiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, y aprovechar las tecnologías para complementarlo, para lo cual se requiere que las instituciones que los forman se transformen y puedan atender un futuro híbrido, en el que, como lo plantea Pablo da Silveira, las virtudes de la educación a distancia se combinan con el contacto humano, el entorno afectivo y el contacto visual, y hacen que la educación híbrida sea posible. Los dispositivos de transmisión de imágenes y sonido, la conectividad inalámbrica, las plataformas adaptativas, la programación y la robótica están allí para sumar y provocar, y es indudable que deben combinarse con una política educativa construida de forma participativa y entendida en el más noble de sus significados, para impulsar estrategias y acciones colectivas que redunden en más libertad y más oportunidades para las nuevas generaciones de sudamericanos.

En lo planteado por Agustín Porres vuelve a aparecer el tema de la confianza resaltado por el ministro Blanquer; esta es fundamental para que los sistemas educativos cambien (el cambio viaja a la velocidad de la confianza), así como lo son la amplitud de la agenda (el liderazgo colectivo operacional al que Fernando Reimers hace referencia) y la toma de decisiones basadas en la evidencia y la

proyección a largo plazo; la coyuntura no puede hacernos perder de vista las prioridades estructurales. También es necesario hacer de la docencia una opción atractiva, lo que implica la conjunción de varios elementos, como la relevancia social, la autonomía profesional, la satisfacción personal y el salario. A estos elementos Francisco Cajiao suma los incentivos, no solamente monetarios, que les permiten a los docentes compartir sus experiencias y recibir reconocimiento público.

En atención a los retos que trajo la pandemia sobre el desarrollo de los aprendizajes, Jorge Celis señala la importancia de hacer esfuerzos decididos por recuperarlos, nivelarlos y fortalecerlos mediante la definición de esquemas que favorezcan el desarrollo profesional de los docentes y los directivos. Para los docentes, propone procesos de formación y acompañamiento realizados por expertos en conocimiento e implementación de buenas prácticas en la enseñanza, la entrega de materiales educativos e instruccionales, observaciones de aula y la promoción del trabajo entre pares. En cuanto a los directivos, el desarrollo profesional debe considerar la formación y la estructuración de la gestión escolar de las instituciones educativas alrededor de los aprendizajes, con ejes de formación centrados en el liderazgo educativo y pedagógico, el fortalecimiento de las competencias socioemocionales y la generación de condiciones para que los integrantes de la comunidad educativa participen en la transformación pedagógica de la institución. Como avances de esta propuesta de fortalecer el desarrollo profesional de los docentes y los directivos, Jorge Celis destaca la articulación del Programa Todos a Aprender (PTA) con la estrategia Evaluar para Avanzar y con la Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes.

En relación con la propuesta de promover el trabajo entre pares, Juan Luis Mejía resalta como lección aprendida de la pandemia la constitución espontánea de redes colaborativas entre docentes y directivos para compartir ideas y opiniones en medio de la incertidumbre, lo que estrecha vínculos profesionales, enriquece la práctica pedagógica y promueve el desarrollo profesional.

Las transformaciones pedagógicas efectivas ocurren en instituciones que son lideradas por un rector idóneo que articula un equipo de docentes que persigue un propósito colectivo. Esta afirmación de Francisco Cajiao guarda similitudes con lo expuesto por el ministro Pablo da Silveira, quien señala que el director es quien mejor conoce a sus docentes y estudiantes, y quien puede ejercer una autoridad personalizada, sensible y con capacidad de adaptación.

Las discusiones próximas sobre docencia que debe dar el país deben poder articular de forma clara las propuestas sobre evaluación docente, pues queda concertado con los maestros el compromiso de mejorar este proceso, con elementos que permitan avanzar en su dignificación y su reconocimiento, y valoraciones acerca de lo que pasa en el aula y con los aprendizajes. Estas discusiones también están ligadas a las oportunidades de formación continuada y posgradual, y a las reformas presupuestales que requiere el sector. Como menciona Emiliana Vegas, son varios elementos que se deben poner en juego de forma articulada si queremos que esta senda de reactivación y de innovación dé los frutos requeridos para esta y las siguientes generaciones.

Innovación para aprender más y mejor

El Instituto para el Futuro de la Educación del Tecnológico de Monterrey es un ejemplo de los ejercicios de investigación que hoy encontramos en distintos países del mundo y que buscan impulsar la innovación educativa para mejorar la calidad de la educación y del aprendizaje para la vida. En el caso de este instituto, se han definido cuatro principios de la educación del futuro: ser fiel a los propósitos (enfoques pedagógicos y tecnológicos que conducen a un aprendizaje efectivo), accesible (satisfacer las diferentes necesidades y contextos de los estudiantes), inclusiva (oportunidades de educación superior y aprendizaje permanente para todos los segmentos de la población) y relevante (satisfacer las necesidades cambiantes y las dinámicas de la industria y la sociedad). Esta declaración de principios sirve para sintetizar algunos de los principales mensajes de este epílogo; la educación del futuro es incluyente y se enfoca en el desarrollo de aprendizajes que son relevantes a nivel individual y colectivo.

La innovación educativa constituye entonces un medio para moldear esa educación futura, que hoy es centro de todas las discusiones. Permite, a su vez, identificar y anticipar estrategias exitosas con el objetivo de aprender más y mejor a lo largo de la vida según el contexto actual, lo que José Escamilla y Michael Fung denominan fuerzas de cambio: el cambio demográfico, los avances en la automatización y la inteligencia artificial, el cambio climático, las pandemias, la inequidad y la volatilidad geopolítica. Reconociendo estas fuerzas y las nuevas formas de acceder al conocimiento, la innovación constituye un medio para repensar los modelos de aprendizaje tradicionales y transformarlos.

Las universidades, según lo planteado por estos autores, como motores de cambio y grandes casas de generación y transferencia del conocimiento, tienen un rol en el diseño de propuestas para enfrentar estas fuerzas, para lo cual deben reinventarse con el fin de volverse más resilientes y mejor adaptadas a las necesidades de sus alumnos y de la sociedad, ofrecer modelos alternativos de formación (credenciales alternativas y microcredenciales) y escuchar e involucrar a los estudiantes en su educación. Las respuestas no son estándar, cada universidad deberá construir un planteamiento específico, de acuerdo con su misión, del perfil del egresado que espera formar, de los recursos disponibles y del contexto en el que se desenvuelve. Una respuesta del Tecnológico de Monterrey para enfrentar los retos del futuro es el modelo Tec21, que contempla cuatro componentes: aprendizaje basado en retos para la solución de problemas reales, personalización (nueve entradas disciplinares que permiten conocer las áreas de especialización), vida universitaria memorable (integración al currículo de actividades deportivas, culturales y de liderazgo estudiantil) y profesores inspiradores que desempeñan roles diversos (catedráticos, asesores, evaluadores o diseñadores de retos).

Desde la perspectiva de la educación preescolar, básica y media, como lo señala el informe reciente de la Unesco, es fundamental que los esfuerzos en innovación realizados por las universidades trasciendan a todo el sistema, que no se queden en el subsistema de la educación superior, posibilitando así, vía cooperación y sinergias, el fortalecimiento de las trayectorias desde la primera infancia.

Desde esta misma perspectiva, hay modelos que asumen la innovación pedagógica como punto de partida. Este es el caso del Modelo Escuela Nueva, que se ha consolidado en el mundo como una

respuesta innovadora y de calidad, con resultados demostrados en las dimensiones cognitiva y socioemocional, gracias a su permanente lectura de estas fuerzas de cambio, a una pedagogía centrada en el estudiante, asignándole un rol activo en el proceso de aprendizaje, con mecanismos de promoción flexibles, textos guía diseñados para promover el aprendizaje basado en el diálogo y la interacción, y un modelo de formación y práctica docente que enfatiza el rol del maestro como facilitador del aprendizaje. Según lo expuesto por Santiago Rincón Gallardo y Vicky Colbert, su ampliación se debe al liderazgo de la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente y al fortalecimiento y la consolidación de una comunidad de práctica alrededor de los nuevos desarrollos e innovaciones que ha liderado. En palabras de los autores, la innovación educativa debe considerarse como imperativo moral, es decir, al alcance de todos y especialmente de los más marginados.

Como afirma Claudia Zea, se requiere una educación conectada con los retos de la humanidad, que le apueste a la innovación desde el rol activo de cada uno de los actores, que se apoye en la tecnología, cierre brechas y fortalezca el ecosistema nacional de innovación. Para que la innovación tenga un ambiente de desarrollo propicio, también se necesitan maestros empoderados y el apoyo del Estado para generar condiciones favorables que respondan a las necesidades de todas las regiones. El futuro de la educación debe considerar entonces el reto de aprovechar los diferentes contenidos, servicios, medios y estrategias para la configuración de un ecosistema de innovación que ponga al alcance de los agentes educadores una serie de herramientas que contribuyan al desarrollo de más y mejores aprendizajes y a la concreción de trayectorias.

Ecosistema de educación para la equidad y el desarrollo humano

La ejecución de la política pública educativa implica trabajar de forma articulada con diversos actores, muchos de ellos por fuera de la concepción habitual del sector educativo. Creemos, por tanto, que expandir la educación, avanzar decididamente en su universalización con pertinencia e innovación, implica movernos hacia la concepción de un ecosistema de educación para la equidad y el desarrollo humano, lo que según nuestra agenda de gobierno se relaciona en gran medida con la garantía de trayectorias completas, continuas y de calidad.

Como lo expresa el ministro Pablo da Silveira, el acceso a la educación no implica su conclusión, pues muchos niños y jóvenes abandonan el sistema antes de lo previsto. Además, no contamos con comunidades educativas fuertes que trabajen en equipo y de forma cooperativa, que se preocupen por la suerte de aquellos que sí logran concluir. En esta trayectoria hay dos momentos claves por las repercusiones que tiene lo que allí pase o se decida: la primera infancia y la educación media. En cuanto al primer momento, Sara Victoria Alvarado señala que las inversiones que se realicen en la primera infancia son la piedra angular del desarrollo humano y social, y que es necesaria la intersectorialidad para potenciarlo. En su artículo plantea dos retos: (i) ampliar la comprensión en torno a la primera infancia, sus agentes relacionales y sus procesos de cuidado, atención integral y educación desde una postura más amplia, compleja e interdisciplinaria del desarrollo humano; (ii)

implementar estrategias intersectoriales e interdisciplinarias que contemplen, valoren y potencien las diversidades de las familias y las comunidades, y aborden las necesarias transiciones y continuidades de esta perspectiva en la integralidad que debería caracterizar el trabajo en los distintos niveles del sistema educativo.

Para atender estos retos, la autora retoma los planteamientos de la Misión Internacional de Sabios con el propósito de afirmar la importancia de que los Gobiernos, las empresas privadas, la academia y la sociedad civil continúen realizando inversiones significativas en la política de primera infancia y se trabaje articuladamente en educación, salud, vivienda, alimentación, recreación y participación en todos los niveles del ciclo de vida de una persona. En ese sentido, la continuidad en el acceso a los derechos, las oportunidades, las capacidades y las condiciones a través de políticas y programas es fundamental. La articulación entre la ciencia y la innovación es impostergable y se requiere una postura de articulación de las ciencias básicas y de la salud con las ciencias sociales y las ciencias de la educación, con una mirada que permita comprender los aportes de las neurociencias y traducirlos en propuestas de atención integral y de educación para los niños, las niñas y sus familias.

Para abordar estos retos, la autora propone como estrategia los centros de investigación, educación y desarrollo familiar y comunitario, entendidos como espacios de articulación de actores, sectores y experiencias múltiples de educación con atención integral a la primera infancia, donde se produzcan un conocimiento socialmente pertinente sobre la primera infancia e innovaciones transformativas e interculturales en el territorio, circulen el conocimiento y los saberes en las redes de educadores, y se forme a los maestros y los agentes educativos.

En cuanto al segundo momento, en los dos años que dura la educación media deben tomarse decisiones de vida claves. Se necesita un currículo que apoye estas decisiones y las facilite. Al respecto, Clemente Forero señala la necesidad de una educación media con un sólido fundamento científico y con opciones diversificadas en conexión con el entorno cultural y económico de las regiones. El país ya cuenta con varias pistas sobre lo que funciona. El trabajo realizado con el Sena en el Programa Doble Titulación y la experiencia de la Fundación Luker con Universidad en tu Colegio son tan solo dos ejemplos de un sinnúmero de iniciativas que se impulsan en todo el país. Otra son los ecosistemas de innovación para la educación media que hemos trabajado con Unicef y que buscan promover acciones para articular el trabajo en la media con la oferta de programas posmedia y estrategias que fomentan el empleo juvenil y los emprendimientos. La cualificación curricular de la media debe tener en consideración múltiples ámbitos, entre los cuales el de la transición hacia la educación superior tiene una relevancia particular.

La Misión Internacional de Sabios nos propuso continuar con la implementación de pilotos que nos permitan avanzar en la universalización de la educación de las niñas y los niños de entre 0 y 5 años y de la educación media, y configurar instancias regionales y locales donde, con la filosofía de los centros propuestos por Sara Victoria, se investigue, se innove y se desarrollen procesos de formación para los educadores. Los pilotos también buscan integrar y articular distintos programas de gobierno para facilitar las trayectorias y contribuir a mejorar los obstáculos inherentes a una arquitectura institucional concebida desde la perspectiva de la oferta.

Francisco Cajiao reconoce la complejidad de esta arquitectura institucional para hacer realidad la apuesta por trayectorias educativas completas, con énfasis en la primera infancia y la educación superior. En la educación superior se destaca la necesidad de dinamizar el trabajo formal para que la trayectoria no pierda sentido y de llevar la oferta de educación superior a los municipios más pequeños, incluyendo prácticas y pasantías de jóvenes universitarios. De forma similar, Cecilia María Vélez señala los desafíos de coordinación con miras a un modelo de gobernanza que permita avanzar hacia la universalización de la primera infancia y los asociados al manejo de la información y el aseguramiento de la calidad en la educación para el trabajo. Aunque en ambos casos se ha avanzado en la configuración de mejores modelos de gobernanza, aún queda un trecho por recorrer para asegurar su consolidación.

Cecilia María Vélez describe otros desafíos del ecosistema: (i) revisar las fórmulas de distribución de recursos entre las entidades territoriales certificadas para ofrecer incentivos relacionados con la calidad y con un mayor esfuerzo fiscal, (ii) generar mecanismos de rendición de cuentas con información suficiente para la ciudadanía acerca de las responsabilidades de los niveles nacional y local, (iii) seguir buscando alternativas para mejorar la oferta pública y superar las desigualdades, (iv) revisar la organización de los establecimientos educativos, especialmente en las áreas rurales, ya que su integración formal no ha cumplido sus objetivos de garantizar trayectorias completas ni se han integrado los proyectos educativos institucionales, (v) garantizar la existencia de los sistemas público y privado en la educación superior, así como la continuidad de los subsidios a la demanda, (vi) profundizar la adecuación de la educación superior a los nuevos retos, en particular la flexibilidad para atender a las nuevas realidades, y (vii) revisar el funcionamiento del sistema e incluir a los nuevos actores que aparecen en el ecosistema.

Como parte de estos actores claves del ecosistema, Juan Luis Mejía insiste en visibilizar a las familias y su necesario involucramiento en el proceso educativo, con un mayor conocimiento y acompañamiento al desarrollo de los planes de estudio, y una mejor comunicación con los docentes. Cualquier avance en la configuración de este ecosistema implica fortalecer nuestras capacidades para trabajar en equipo. Emiliana Vegas recomienda precisamente profundizar en este trabajo para que la educación se mantenga como prioridad y contribuya al desarrollo económico, el bienestar social y la convivencia en paz, y hace un llamado a convocar distintos sectores de la sociedad civil y conformar alianzas fuertes y duraderas para que la educación esté en el centro de la agenda política. En un planteamiento similar, José Escamilla y Michael Fung señalan que las problemáticas que enfrentan hoy los sistemas educativos no se podrán resolver sin el involucramiento ni el compromiso conjunto de los Gobiernos, las instituciones, las empresas y la sociedad.

Necesitamos entonces un ecosistema de educación que garantice la oportunidad de acceder al aprendizaje a lo largo de toda la vida. Su construcción pasa por reconocer los aspectos en los que hemos avanzado y las áreas sobre las que se debe innovar; también pasa por seguir conversando como sociedad para acordar, como nos lo propone Claudia Restrepo, reglas e intenciones claras sobre la educación que necesitamos, una educación que se conecte con nuestros niños y jóvenes y los abrace, una educación que se expanda para abrazar también a sus familias, que abrace a los que

abandonaron el sistema por desmotivación o falta de recursos, y que abrace también con innovación a los que ya están en el sistema.

Este ecosistema nos debe representar a todos y debe permitirnos emprender un proyecto de Escuela de la Confianza que favorezca, como nos lo explica el ministro Blanquer, el progreso y el desarrollo nacional en torno a su sistema educativo. Así las cosas, hoy debemos reconocer que los avances de nuestro sistema educativo y de aquellos que hemos logrado como sociedad son la suma de infinitos esfuerzos. Vivimos un momento único de la historia, están dadas las conversaciones, las investigaciones, y los diálogos al más alto nivel de los Gobiernos y de todos los actores de la comunidad educativa, para que estos avances tomen una mayor velocidad y lleguen a todos los territorios, pensando en términos de trayectoria, de vocaciones y de calidad.

Como activo de la sociedad, la educación debe seguir siendo el sector con el mayor presupuesto, pero es necesario preguntarnos sobre la forma en que estas inversiones contribuyen al desarrollo integral de niños y jóvenes, y la experiencia de aprender a vivir juntos como sociedad, avanzando en la materialización de esas voces que se han puesto en el altavoz en los últimos tiempos y que cuando hablan de mayor equidad están convencidas de su relación con la mejora sustancial en la educación y la cultura, como bastiones para afrontar los cambios, las oportunidades y los sueños de los colombianos.

Como lo afirma Claudia Restrepo, en este momento nuestros países necesitan escuchar y seguir construyendo con los jóvenes, una juventud sensible y llena de incertidumbres, que nos invita a conectar, escuchar más activamente, cuidar de los pequeños detalles de la vida y de la salud emocional, corporal y mental de todos. Entre todos podemos enfrentar los miedos, enseñar sobre los límites, las fronteras y las posibilidades. Hoy más que nunca se necesita humanismo en el acto de educar, se necesita de esa sensibilidad juvenil que está lista para sentir y entregarlo todo.

En el transcurso de los próximos meses se estructurarán en Colombia nuevas políticas de desarrollo nacional y de educación. Aspiro a que estas reflexiones contribuyan al trabajo por seguir incrementando las oportunidades educativas en todos los niveles de formación. Como Latinoamericanos compartimos muchos aprendizajes, retos y desafíos; por ello y gracias a la colaboración de tantos expertos de tan distintas latitudes, esperamos que estas letras sean útiles para las distintas comunidades educativas, propiciar con ellas conversaciones e inspirar reflexiones y propuestas. Parafraseando a la filósofa catalana Marina Garcés, leamos bien nuestro presente para despejar las sombras del futuro. Sin importar cuál sea el Gobierno electo, las diferencias partidistas o las diferencias de visiones y aproximaciones, sigamos trabajando *todos* por el interés superior de nuestros niños, niñas y jóvenes; eso es lo más importante y también lo más inspirador para avanzar hacia la equidad, el bienestar social y la convivencia pacífica.

Antes de este epílogo encontrarán algunos hitos del trabajo realizado por esta administración en cada uno de los ejes que estructuraron esta publicación, con los cuales reconocemos el esfuerzo de tantas personas que unieron sus manos para avanzar en el logro de estos sueños.

Bibliografía

Ramírez, M., y Téllez, J. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo xx. *Borradores de Economía*, (379). Recuperado de <https://doi.org/10.32468/be.379>.



Estudiantes en clases, IE Mercedes Abrego. Montería (Córdoba)
Autor: Andrés Valenzuela

Autores



Fernando Reimers. (Venezuela)

Fernando es profesor de la práctica de la educación internacional de la Fundación Ford y director de la Iniciativa Global de Innovación Educativa y del programa de maestría en Políticas Educativas Internacionales de la Escuela de Graduados de Educación de Harvard. Desde el inicio de la pandemia del covid-19 reorientó la Iniciativa Global de Innovación Educativa para llevar a cabo investigaciones que contribuyeran a sustentar las oportunidades educativas o a reconstruir un mejor futuro para la educación.



Pablo da Silveira. (Uruguay)

Pablo es doctor en Filosofía de la Universidad de Lovaina, Bélgica. Es autor de una decena de libros editados en Uruguay, Argentina, Francia y España, así como de numerosos artículos académicos publicados en revistas especializadas de Europa, América del Sur y Norteamérica. Fue profesor titular de Filosofía Política y vicerrector académico de la Universidad Católica del Uruguay, investigador categorizado del Sistema Nacional de Investigadores (ANII) y columnista del diario *El País*. En las campañas electorales del 2014 y el 2019 fue jefe de programa del candidato presidencial Luis Lacalle Pou. Hasta marzo del 2020 dirigió el Centro de Estudios del Partido Nacional. Actualmente es ministro de Educación y Cultura de Uruguay.



Emiliana Vegas. (Venezuela)

Emiliana es doctora en Educación de la Universidad de Harvard, especialista en Economía de la Educación y magíster en Políticas Públicas de la Universidad Duke. En la actualidad, es docente asociada de la Escuela de Graduados de Educación de Harvard. Hasta marzo del 2022 se desempeñó como codirectora y *senior fellow* del Centro para la Educación Universal del Instituto Brookings, de Washington D. C. Entre septiembre del 2012 y julio del 2019 ocupó el cargo de jefa de la División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Anteriormente, trabajó en el Banco Mundial, donde ocupó diversos cargos en la Red de Desarrollo Humano.



Jean-Michel Blanquer. (Francia)

Jean-Michel fue ministro de Educación Nacional y de la Juventud de Francia desde el 2017 hasta mayo del 2022. Es doctor en Derecho de la Universidad París II, magíster en Filosofía, y cuenta con un diploma en Estudios Avanzados en Derecho Público y Estudios Políticos del Instituto de Estudios Políticos de París (Sciences Po). El ministro Blanquer es también autor de libros y artículos sobre educación, entre los que se destaca en particular *la Escuela de la vida*, obra que constituye el primer volumen de una trilogía compuesta también por *la Escuela de la confianza* y *la Escuela de mañana*. Ha escrito sobre América Latina, en especial acerca de Colombia, donde ha vivido. Entre las obras más destacadas sobre el país se encuentran *La Colombie à l'aube du troisième millénaire* y *La Colombie: "Que sais-je?"*.



Francisco Cajiao. (Colombia)

Francisco es licenciado en Filosofía de la Universidad Javeriana y magíster en Economía de la Universidad de los Andes. Durante más de veinticinco años ha trabajado como maestro tanto en la escuela primaria y secundaria como en el ámbito universitario, donde ocupó la rectoría de la Universidad Distrital y de la Universidad Pedagógica Nacional. Fue director del Departamento Administrativo de Bienestar Social de Bogotá. Además, se desempeñó como subdirector de Planeación del Sena y trabajó durante cerca de diez años como consultor de las Naciones Unidas en El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Roma y Mozambique. Fue secretario de Educación de Bogotá. Además de ser columnista permanente de *El Tiempo*, ha publicado varios libros y numerosos artículos, y ha desarrollado una amplia labor en investigación educativa.



Sara Victoria Alvarado. (Colombia)

Sara es psicóloga de la Universidad Javeriana, magíster en Ciencias del Comportamiento, doctora en Educación de Nova University-Cinde y posdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad Católica de São Paulo, el Colegio de la Frontera Norte de México, la Universidad de Lanús, Flacso Argentina, Clacso, Cinde y la Universidad de Manizales. Es directora del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, así como directora del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, del Convenio Universidad de Manizales, Cinde. Sara es también integrante de la Misión Internacional de Sabios 2019 y coordinadora técnica de la Misión de Sabios por Caldas. Adicionalmente, es investigadora sénior y colíder del grupo de investigación categoría A1 de Minciencias.



Clemente Forero. (Colombia)

Clemente es ingeniero y economista con investigaciones en políticas públicas, ciencia, tecnología, innovación, instituciones y organizaciones. Cuenta con un doctorado y una maestría en Economía de la Universidad de Stanford. Profesor titular de la Universidad de los Andes, coordinador del Grupo de Investigación en Gestión Pública y profesor visitante del Stanford Institute for Economic Policy Research (2012). Profesor emérito y honorario de la Universidad Nacional de Colombia. Investigador emérito del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Coordinador de coordinadores de la Misión Internacional de Sabios. Asimismo, fue director general de Colciencias, presidente de la Comisión Preparatoria de la Asamblea Constituyente en Educación, Ciencia y Cultura (1990) y miembro fundador de la Academia Colombiana de Ciencias Económicas.



María Figueroa. (Colombia)

María tiene una maestría en Educación de la Universidad de Columbia y un doctorado en Educación de la Universidad de Stanford. Se ha desempeñado como docente en los diferentes niveles de la escolaridad, como investigadora y como consultora para diversas entidades nacionales e internacionales. Además, estuvo a cargo de la decanatura de la Facultad de Educación de la Universidad Externado y de la dirección ejecutiva del Icfes. Actualmente María es consultora en educación y miembro del Consejo Superior de la Universidad de los Andes.



Maritza Rondón Rangel. (Colombia)

Maritza es rectora de la Universidad Cooperativa de Colombia, se desempeñó como directora de Calidad para la Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y como viceministra encargada del mismo ministerio. Estudió Administración de Empresas en la Universidad Autónoma de Bucaramanga, es especialista en Dirección de Empresas de la Universidad Autónoma de Bucaramanga y magíster en Administración del convenio Universidad Autónoma de Bucaramanga - Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey - Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Maritza también es integrante del Consejo Nacional de Educación Superior, miembro principal de la Junta Directiva del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior Mariano Ospina Pérez - Icetex y de la junta directiva de la Asociación Colombiana de Instituciones de Educación Superior, con formación técnica profesional, tecnológica y universitaria.



Alba Luz Muñoz Restrepo. (Colombia)

Alba Luz es vicerrectora académica de la Universidad Cooperativa de Colombia, fue jefa del Centro de Investigaciones de la Universidad de Antioquia, asesora de la Vicerrectoría de Investigación de la misma institución, directora de evaluación de la Universidad de Medellín y vicerrectora de la Universidad de Medellín y la Universidad Autónoma del Caribe. Estudió Estadística Matemática en la Universidad de Medellín, una maestría en Epidemiología de la Universidad de Antioquia y es candidata a doctora en Derecho de la Universidad Externado de Colombia.



Anabela Villa Saavedra. (Colombia)

Anabela es directora de gestión de proyectos especiales de la Universidad Cooperativa de Colombia. Ha sido vicerrectora académica del Colegio Mayor del Cauca, directora de posgrados de la Escuela Nacional del Deporte de Cali y decana de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas del Colegio Mayor del Cauca. Es economista de la Universidad de San Buenaventura de Cali, magíster en Administración de Empresas de la Universidad del Cauca, en convenio con la Universidad del Valle, y magíster en Educación de la Universidad de Antioquia.



Agustín Porres. (Argentina)

Agustín estudió Filosofía en la Universidad Católica Argentina, donde también realizó un posgrado en Política, Gobierno y Administración. Es magíster en Políticas Públicas de la McCourt School of Public Policy de Georgetown University, en Washington. Es director regional para América Latina de la Fundación Varkey y miembro fundador de la Coalición Latinoamericana por la Excelencia Docente. Publicó recientemente su libro *Tareas Pendientes*, donde recoge aciertos y errores de 31 exministros de educación de todo el mundo.



Jorge Enrique Celis Giraldo. (Colombia)

Jorge es sociólogo con maestría en sociología de la Universidad Nacional de Colombia. Cuenta con una maestría en Estudios Internacionales y Comparados en Educación de la Universidad de Estocolmo en Suecia. Es miembro del grupo de investigación STEM+B de la Universidad Nacional de Colombia y actualmente ocupa el cargo de asesor de la Ministra de Educación Nacional con la responsabilidad de liderar el Programa Todos a Aprender, desde junio de 2019.



Daniel Uribe Parra. (Colombia)

Daniel es ingeniero industrial de profesión, con énfasis en organizaciones y finanzas corporativas. Ha trabajado como analista de banca de inversión social en Betainvest - Banca de Inversión, donde fue gerente de un proyecto de inversión social enfocado en educación. Trabajó como asociado en Endeavor Colombia entre el 2010 y el 2013, donde diseñó y ejecutó planes estratégicos para el crecimiento de emprendedores de alto impacto en industrias como la educación, las telecomunicaciones, el mercadeo y la biotecnología. Actualmente es el director ejecutivo de la Fundación Corona.



Pablo Jaramillo Villegas. (Colombia)

Pablo es ingeniero industrial de la Universidad Nacional de Colombia y magíster en Ciencias de Gestión Agropecuaria de la Universidad de Reading, Inglaterra. También cuenta con estudios en Alta Gerencia de la Universidad de los Andes y en Educación Rural para el Desarrollo de la Universidad de Cornell, Estados Unidos, realizados mediante una beca otorgada por la Comisión Fulbright. Es conferencista internacional en temas como desarrollo rural, educación para el desarrollo y habilidades para el siglo XXI. Ha sido ponente internacional en eventos organizados por el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Organización de Estados Americanos, la Global Knowledge Partnership, la Academy for Educational Development, la Universidad de Harvard y la Universidad de Cornell, entre otros. Se desempeñó como líder de desarrollo social del Comité de Cafeteros de Caldas entre 1988 y el 2013, y desde el 16 de septiembre del 2013 es gerente general de la Fundación Luker en Manizales, Caldas, Colombia.



Santiago Isaza Arango. (Colombia)

Santiago es ingeniero industrial de la Universidad Nacional de Colombia, especialista en Gerencia de Negocios Internacionales de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, especialista tecnólogo en Gestión de Proyectos del Sena y magíster en Gestión en Pensamiento Estratégico y Prospectiva de la Universidad Externado de Colombia. Actualmente, es el director de Educación de la Fundación Luker, cargo en el que se ha desempeñado durante más de doce años. También fue director ejecutivo de la Fundación Nutrir y director de proyectos de la Fundación Luker.



Ángela Beatriz Anzola de Toro. (Colombia)

Ángela es politóloga, economista y filósofa de la Universidad de York, tiene una maestría en Políticas Públicas y una maestría en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Oxford. Se ha desempeñado en varios cargos a nivel nacional y distrital, trabajando en favor de la equidad y la paz. Su cargo más reciente fue el de secretaria distrital de la mujer de la Alcaldía Mayor de Bogotá, y antes se desempeñó como alta consejera para los derechos de la víctimas, la paz y la reconciliación. Ángela fue también asesora del Viceministerio de Educación Pre-escolar, Básica y Media, del Ministerio de Educación Nacional, y coordinadora en la Fundación Compartir. Desde la academia se desempeñó como docente de la Facultad de Finanzas, Relaciones Internacionales y de Gobierno de la Universidad Externado de Colombia.



José Escamilla. (México)

José es ingeniero de sistemas computacionales del Tecnológico de Monterrey y magíster y doctor en Inteligencia Artificial del Instituto Politécnico de Grenoble. Ha trabajado en el uso de tecnologías en la educación, la inteligencia artificial, la educación *online* y diversos proyectos de innovación educativa. También fue el responsable de coordinar el grupo de académicos que definió los estándares que utilizan los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior para evaluar programas de educación a distancia. Su área de investigación es el uso de las tecnologías en la educación. Es integrante del International Advisory Committee of the Institute for Ethical AI in Education, el Digital Credentials Leadership Council y el Coursera Council. Publica los *podcasts Edu Trends* sobre las tendencias en educación, la innovación educativa y el uso de la tecnología en la educación superior y el aprendizaje para la vida.



Michael Fung. (México)

Michael Fung es el director ejecutivo del Institute for the Future of Education del Tecnológico de Monterrey; lidera los esfuerzos de la organización para generar, transferir y diseminar conocimiento aplicado a la innovación educativa, buscando y conectando soluciones disruptivas globales para el futuro de la educación superior y el aprendizaje durante toda la vida. Anteriormente se desempeñó como subdirector ejecutivo de SkillsFuture Singapore, organización en la que lideró el desarrollo de un ecosistema integral de educación y entrenamiento para la iniciativa SkillsFuture, que se ha posicionado como un referente global en el desarrollo de competencias de la fuerza de trabajo y el aprendizaje para toda la vida.



Clara Victoria Colbert. (Colombia)

Clara Victoria es socióloga de la Universidad Javeriana, con estudios de posgrado de la Universidad de Stanford, California, Estados Unidos. En el 2015 fue honrada con el doctorado *honoris causa* en Filosofía de la Universidad Americana de Nigeria. Es coautora del modelo pedagógico Escuela Nueva y fue su primera coordinadora nacional. Ha sido directora de la Universidad Abierta y a Distancia de la Universidad Javeriana de Colombia, viceministra de Educación Nacional, asesora regional en educación de la Unicef para América Latina y el Caribe, y ha recibido numerosas distinciones en los campos de educación, emprendimiento social y liderazgo.



Santiago Rincón. (México)

Santiago es consultor en educación y director del Equipo de Consultoría Internacional de Michael Fullan. Realiza investigación y ofrece asesoría a líderes y educadores para transformar la enseñanza y el aprendizaje en sistemas educativos de Norteamérica, Latinoamérica, Europa y Australia. Trabajó durante más de una década en la promoción de innovaciones pedagógicas a la base del sistema educativo mexicano, en escuelas públicas localizadas en comunidades históricamente marginadas. En su trabajo académico explora cómo es posible diseminar a gran escala pedagogías para el aprendizaje profundo. Es magíster en Política Educativa Internacional y doctor en Política, Liderazgo y Práctica Educativa de la Universidad de Harvard. Completó sus estudios de posdoctorado en el Instituto de Estudios Educativos de Ontario, de la Universidad de Toronto, donde además ha sido investigador visitante y profesor.



Cecilia María Vélez. (Colombia)

Cecilia María es economista de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Cuenta con estudios de maestría en Ciencias Económicas de la Universidad de Lovaina, Bélgica, y un Special Program for Urban and Regional Studies of Development Areas, del Massachusetts Institute of Technology. Se ha desempeñado como ministra de Educación Nacional, secretaria de Educación de Bogotá, profesora visitante de la Universidad de Harvard, ministra consejera para asuntos económicos de la Embajada de Colombia en Londres, subdirectora del Departamento de Planeación Nacional y rectora de la Universidad Jorge Tadeo Lozano.



Claudia Restrepo Montoya. (Colombia)

Claudia es administradora de negocios y especialista en Estudios Políticos de la Universidad EAFIT, magíster en Estudios Avanzados de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid, y en la actualidad cursa un doctorado en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana. De su trayectoria profesional se destaca su desempeño como secretaria de Educación de la Gobernación de Antioquia, vicealcaldesa de Educación, Cultura, Recreación y Deporte de Medellín, gerente del Metro de Medellín y subdirectora de Comfama. Tiene una experiencia de veinte años en diseño y gerencia de programas y proyectos de alcance social relacionados con educación, cultura, ciudadanía y hábitat. Además, cuenta con una amplia experiencia académica como docente. Actualmente es rectora de la Universidad EAFIT.



Juan Luis Mejía Arango. (Colombia)

Juan Luis es abogado de la Universidad Pontificia Bolivariana y doctor *honoris causa* en Humanidades de la Universidad EAFIT. Fue director de la Biblioteca Pública Piloto de Medellín y de la Biblioteca Nacional de Colombia. Cuando asumió la dirección de la Cámara Colombiana del Libro, participó en el proyecto de formulación de la Feria del Libro de Bogotá. Además, fue nombrado director general del Instituto Colombiano de Cultura, Colcultura. A lo largo de este ejercicio tuvo la oportunidad de elaborar el proyecto de Ley General de Cultura, que transformó a Colcultura en el Ministerio de Cultura de Colombia. Posteriormente fue designado como cónsul de Colombia en Sevilla, España, y más tarde, como ministro plenipotenciario de la Embajada de Colombia en España. Fue rector de la Universidad EAFIT durante dieciséis años.

Entrevistados



Lina Arbeláez. (Colombia)

Lina es abogada y politóloga de la Universidad de los Andes, especialista en Derecho Público de la misma institución académica y magíster en Administración Pública del Programa Conjunto de Sciences Po, Columbia y LSE. Cuenta con más de 15 años de experiencia en el desarrollo, construcción e implementación de políticas públicas, proyectos y programas, en entidades como el Ministerio del Trabajo y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (UNDP), donde ha contribuido al cierre de brechas sociales y la generación de equidad para las poblaciones más vulnerables.



Margarita Peña Borrero. (Colombia)

Margarita es licenciada en Filosofía y Letras con especialización en Historia de la Universidad Javeriana. Magíster en Educación en la Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad de Edimburgo. Magíster en Asuntos Internacionales de la Universidad de Ohio. Doctora en Educación de la Universidad Estatal de Pennsylvania. En los últimos 20 años se ha desempeñado como viceministra de Educación Nacional, secretaria de Educación de Bogotá, directora general del Instituto Colombiano de Evaluación de la Educación (ICFES) y Vicerrectora Académica de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Actualmente es consultora en educación.



Carolina Salgado. (Colombia)

Carolina es administradora de empresas y especialista en Innovación y Desarrollo de Negocios de la Universidad Externado de Colombia, con estudios de Liderazgo Ejecutivo en Desarrollo de la Primera Infancia de la Universidad de Harvard, y Liderazgo Ejecutivo en Políticas para la Primera Infancia de la Universidad del Pacífico de Perú. Lidera la Gran Alianza por la Nutrición y, con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, abandera la Alianza Nacional contra la Violencia hacia Niños, Niñas y Adolescentes. En ambos frentes trabaja con la red de tejido social LUNNA (Líderes Unidos por los Niños, Niñas y Adolescentes de Colombia), creada por María Juliana Ruiz, primera dama de la nación.



Claudia María Zea Restrepo. (Colombia)

Claudia María es ingeniera de sistemas de la Universidad EAFIT y magíster en Docencia de la Universidad de Antioquia. Actualmente es directora del centro de pensamiento y acción Imaginar Futuros de la Universidad EAFIT, y fue vicerrectora de Aprendizaje de la misma universidad. Cuenta con más de treinta y cinco años de experiencia incorporando tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dedicó su vida a promover la creación de grupos interdisciplinarios que organicen proyectos de investigación, desarrollo e innovación en el sistema educativo. También ha participado en numerosos proyectos de investigación internacionales, así como en proyectos locales diseñados para mejorar la educación en Colombia. Fue jefa del Grupo de I+D+I en TIC, responsable del Grupo de I+D en Informática en Educación y desarrolladora del Modelo de Gestión del Aprendizaje Ubicuo, UbiTAG. Creó el Laboratorio de Innovación en el Aprendizaje de la Universidad EAFIT en el 2010. Además, fue directora del portal educativo Colombia Aprende y directora del Programa Nacional de Uso de Medios y Nuevas Tecnologías del Ministerio de Educación de Colombia entre el 2002 y el 2010.



Édgar Leonardo Puentes. (Colombia)

Édgar es pianista, guitarrista, director de coro, licenciado en Pedagogía Musical, programador e ingeniero de sonido, ingeniero de sistemas, compositor de música electrónica y experimental, especialista en Técnicas de Grabación y magíster en Coaching y Habilidades Directivas. Desde 1995 es el director del programa Construcción de Comunidad de la Orquesta Filarmónica de Bogotá, y del programa Conciertos Didácticos. Además, es miembro de la Misión Internacional de Sabios 2019 de la Presidencia de la República. Tuvo a su cargo la dirección y la coordinación del Foco de Industria Creativa y Cultural; como miembro de la Misión, participó en la implementación de un modelo estructural de país para Colombia, según el modelo de retos y misiones.



Gonzalo Restrepo López. (Colombia)

Gonzalo es administrador de empresas de la Universidad de Syracuse, con un máster en Administración y Mercadeo de la Universidad de Georgia. Arrancó su carrera empresarial en Almacenes Flamingo. En 1990 Gonzalo llegó al Éxito, liderando el crecimiento de esta empresa por 22 años. Ha sido integrante del consejo directivo de Proantioquia, miembro de la junta directiva de Eco-petrol, y actualmente es el presidente de la junta directiva de la Fundación Éxito. En mayo de 2015, se anunció que Restrepo y la Canciller María Ángela Holguín se sumarían al equipo de negociadores del Gobierno en La Habana.



Carlos Mario Estrada Molina. (Colombia)

Carlos Mario es administrador de negocios de la Universidad EAFIT de Medellín, donde también cursó una especialización en Mercadeo y una maestría en Gobierno y Políticas Públicas. Actualmente es el director general del Sena, ha laborado en destacadas posiciones en instituciones del sector privado como subgerente de operaciones del Banco Industrial Colombiano, hoy Bancolombia, Telefónica Móviles Colombia S. A. (Movistar), Banco AV Villas, Edatel y la Caja de Compensación Familiar Comfenalco Antioquia, en la que se desempeñó como director administrativo entre el 2012 y el 2018. Igualmente, ha sido miembro de juntas directivas y consejos directivos de Teleantioquia, EPM Bogotá, Asopagos, Asocajas y la Universidad de Antioquia, entre otras entidades.



Fernando Ruiz Gómez. (Colombia)

Fernando es ministro de Salud y Protección Social de Colombia, es médico y máster en Economía de la Universidad Javeriana. Asimismo, es máster en Salud Pública, Salud Ocupacional de la Harvard School of Public Health, en Boston, y doctor en Salud Pública, del Instituto Nacional de Salud Pública de México. En su trayectoria profesional se destaca el cargo que ocupó como viceministro de Salud Pública durante el periodo 2013- 2016. Se desempeñó como director científico del proyecto del Centro de Tratamiento e Investigación sobre Cáncer. También fue consultor del sector salud para el Banco Mundial, dirigió el proyecto y la puesta en marcha del primer Centro Integral para la atención del Cáncer en Latinoamérica y, además, fue director del Centro de Proyectos para el Desarrollo (Cendex) de la Pontificia Universidad Javeriana.

Agradecimientos

María Victoria Angulo González
Ministra de Educación de Colombia.

El trabajo de estos cuatro años al que hacemos referencia en esta publicación es el de un gran equipo. En mi trayectoria profesional he creído en la importancia de la articulación de esfuerzos, la escucha de distintas voces y la invitación a hacer equipo desde la ética, el rigor, la pasión y el amor por el país. Ha sido una experiencia muy bonita haber contado con un maravilloso equipo, que puso toda el alma en momentos muy retadores de la historia para lograr impactar positivamente en la comunidad educativa del país. Lo anterior siempre acompañado del principio de la gratitud a los estudiantes, los Gobiernos locales, los secretarios, las instituciones de educación superior, los rectores, los maestros y los padres de familia. Gracias a todos estos líderes de la educación por brindar lo mejor de cada uno; su trabajo permite continuar transitando una senda de mayores oportunidades para nuestros niños, niñas y jóvenes. A todos los funcionarios del sector que ponen su dedicación, su talento y su vocación de servicio, mi más profundo reconocimiento.

Viceministra de Educación
Preescolar, Básica y Media
Constanza Alarcón Párraga

Jefe de la Oficina de Tecnología
y Sistemas de Información
Roger Alonso Quirama García

Subdirectoras de Permanencia
Adriana Marcela Ortiz Vera
Sandra Patricia Bojacá Santiago

Viceministros de Educación Superior
José Maximiliano Gómez Torres
Luis Fernando Pérez Pérez

Jefes de la Oficina de Innovación con
Uso de Nuevas Tecnologías
Andrés Reinaldo Muñoz Castillo
Diana María Silva Lizarazo

Directoras de Calidad
Claudia Milena Gómez Díaz
Danit María Torres Fuentes
Ulía Yemail Cortés

Secretarios generales
Miguel Alejandro Jurado Erazo
Clara Inés Páez Jaimes
Dalila Astrid Hernández Corzo
Heyby Poveda Ferro

Jefe de la Oficina de Control Interno
María Helena Ordóñez

Subdirectora de Referentes
y Evaluación de la Calidad
Liced Angélica Zea Silva

Oficinas asesoras

Jefes de la Oficina Asesora
de Planeación y Finanzas
Nancy Elizabeth Moreno Segura
Óscar Javier Manrique Ladino
Camilo Andrés Gutiérrez Silva

Viceministerio de Educación
Preescolar, Básica y Media

Subdirectora de Fomento
de Competencias
Claudia Marcelina Molina Rodríguez

Jefe de la Oficina Asesora
de Comunicaciones
Olga Lucía Pérez García

Director de Primera Infancia
Jaime Rafael Vizcaíno Pulido

Director de Fortalecimiento
a la Gestión Territorial
Javier Augusto Medina Parra

Jefes de la Oficina Asesora
de Cooperación Internacional
Iván Darío Gómez Castaño
Santiago Fernández de Soto Pombo

Subdirectoras de Cobertura
de Primera Infancia
Mónica Marcela Arboleda Velásquez
Diego Fernando Pardo López
Carlos David Ramírez Chaves

Subdirectores de Monitoreo y Control
Fernando Iván Morales Martínez
Óscar Javier Manrique Ladino

Jefe de la Oficina Asesora Jurídica
Luis Gustavo Fierro Maya

Subdirectora de Calidad
y Pertinencia de Primera Infancia
Doris Andrea Suárez Pérez

Subdirectoras de Fortalecimiento
Institucional
Grisela Monroy Hernández
Claudia Milena Gómez Díaz

Directora de Cobertura y Equidad
Sol Indira Quiceno Forero

Subdirectores de Recursos Humanos
del Sector Educativo
Alba Lucía Marín Villada
Miguel Alejandro Jurado Erazo

Subdirectoras de Acceso
Ethel Vásquez Rojas
Carolina Queruz Obregón

Viceministerio de Educación Superior

Directora de Fomento de la Educación Superior
Carolina Guzmán Ruiz

Subdirectores de Desarrollo Sectorial
Wilfer Orlando Valero Quintero
Claudia Díaz Hernández

Subdirectores de Apoyo a la Gestión de las Instituciones de Educación Superior
Ana Milena Gualdrón Díaz
Janeth Cristina García Ramírez
Miguel Leonardo Calderón Marín

Directora de la Calidad para la Educación Superior
Elcy Patricia Peñaloza Leal

Subdirectores de Aseguramiento de la Calidad para la Educación Superior
Germán Alirio Cerdón Guayambuco
Mayté Beltrán Ventero

Subdirectoras de Inspección y Vigilancia
Gina Margarita Martínez Centanaro
María Antonieta Vásquez Fajardo

Secretaría General

Subdirectoras de Gestión Financiera
Patricia Ovalle Giraldo
Magda Mercedes Arévalo Rojas

Subdirectora de Desarrollo Organizacional
Edna del Pilar Páez García

Subdirectoras de Talento Humano
María del Pilar Salgado Hernández
Edna Patricia Ortega Cordero

Subdirectora de Contratación
Karen Ezepeleta Merchán

Subdirector de Gestión Administrativa
José Orlando Cruz

Unidad de Atención al Ciudadano
Dora Inés Ojeda Roncancio

Líderes de Educación en la Ruralidad
Lilias Flórez Peñaloza
Juan Carlos Martínez Martín

Líder del Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad
Alejandra Pacheco Estupiñán

Líderes del Programa Generación E
Salomón Cruz Zirene
Germán Urrego Sabogal

Líderes del Programa Jornada Única
Natalia Velasco Castrillón
Claudia Marisol Moreno Ojeda

Líder del Programa Nacional de Bilingüismo
Carlos Javier Amaya González

Líderes del Programa Todos a Aprender
Jorge Enrique Celis Giraldo
Hernando Bayona Rodríguez

Líderes de Educación Media
Alejandra López Roa
Olga Lucía Sánchez Poveda
Diana Marcela Durán Muriel

Líderes de Educación Privada
Fabio Andrés Benavides
Martha Sofía Serrano Corredor
Claudia Helena Rodríguez Rodríguez

Entidades adscritas y vinculadas

Unidad Especial de Alimentación Escolar - Alimentos para Aprender
Director General
Juan Carlos Martínez Martín

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes)
Directoras
Mónica Ospina Londoño
María Figueroa Cahnspeyer

Fondo de Financiamiento de la Infraestructura Educativa (FFIE)
Gerentes
Adriana González Maxcyclak
Juan Carlos Franco Villegas

Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (Icetex)
Presidentes
José Maximiliano Gómez Torres
Manuel Esteban Acevedo Jaramillo

Instituto Nacional para Ciegos (Inci)
Director
Carlos Alberto Parra Dussán

Instituto Nacional para Sordos (Insor)
Directora
Natalia Martínez Pardo

Fondo de Desarrollo de la Educación Superior (Fodeseop)
Gerentes
Javier Duván Amado Acosta
Gustavo Adolfo Riveros SÁCHICA
Eulalia Nohemí Jiménez Rodríguez

Escuela Tecnológica Instituto Técnico Central
Rectores
Hermano Ariosto Ardila Silva
Hermano José Gregorio Contreras Fernández

Instituto Técnico Nacional de Comercio
Simón Rodríguez (Intenalco)
Rectora
Neyl Grizales Arana

Instituto Tolimense de Formación Técnica Profesional (ITFIP)
Rector
Mario Fernando Díaz Pava

Instituto Nacional de Formación Técnica Profesional de San Andrés y Providencia (Infotep)
Rectora
Silvia Elena Montoya Duffis

Instituto Nacional de Formación Técnica Profesional de San Juan del Cesar (Infotep)
Rector
Luis Alfonso Pérez Guerra

Este libro se terminó de imprimir en el mes de Julio de 2022
en Artes y Letras para la Editorial EAFIT
Medellín - Colombia

Sueño con una sociedad donde todos los niños y las niñas tengan las mismas oportunidades, y por ello estoy convencido, desde el inicio del gobierno, de que la educación de calidad es el mejor instrumento para cerrar esas brechas que persisten en nuestra sociedad y lograr la movilidad social. Este sueño nos llevó a emprender una transformación del sistema educativo en Colombia.

Iván Duque Márquez,
Presidente de Colombia

La Escuela de la Confianza debería de ser lo que favorezca la unidad nacional en torno a su sistema escolar, puesto este al servicio único del éxito de los niños y los adolescentes, del desarrollo humano y profesional de la juventud toda, en un país orgulloso de su Escuela.

Jean Michel Blanquer,
ex ministro de Educación Nacional, Juventud y Deportes de Francia

Los últimos años en mi institución han sido enriquecedores para todo mi ser, el conocerme a mí, conocer mi territorio, mis raíces y a través de ello expandir mi conocimiento. La oportunidad de hacer parte de diferentes espacios no sólo académicos, hacer parte de espacios que se prestan para una crítica política y para enriquecer el conocimiento de las juventudes.

Salomé Londoño,
estudiante de la Institución Educativa Comercial de Envigado, (Antioquia)

En una comunidad no solo nos preocupamos por nuestro propio bienestar y nuestros propios logros, sino también por el bienestar y los logros de quienes nos rodean. Lo que necesitamos esencialmente son escuelas que funcionen como comunidades educativas.

Pablo da Silveira,
Ministro de Educación y Cultura de Uruguay

El sistema educativo se adaptó a las condiciones que impuso la pandemia, y esta adaptabilidad es signo de que los grandes cambios que requiere la educación son posibles. La pandemia nos enseñó a valorar las instituciones educativas como entorno protector y lugar para la sociabilidad.

Juan Luis Mejía,
exrector EAFIT

