

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Ministra de Educación Nacional

María Fernanda Campo Saavedra

Viceministra de Educación Superior

Patricia del Pilar Martínez Barrios

Directora Calidad para la Educación Superior

Juana Hoyos Restrepo

Subdirección de Desarrollo Sectorial Educación Superior

Alejandro Venegas Mendoza

Dirección de Fomento de la Educación Superior

Maximiliano Gómez Torres

Proyecto Fortalecimiento Educación Media y Tránsito a la Educación Terciaria

Juanita Lleras Acosta

Directora Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media

Mónica Patricia Figueroa Dorado

Proyecto Formación para el Trabajo y Desarrollo Humano

Nereyda del Carmen Correa Rosales

Directora de Primera Infancia

Ana Beatriz Cárdenas Restrepo

Subdirector de Fomento de Competencias

Francisco Javier Jiménez

Equipo Marco Nacional de Cualificaciones

David Montealegre Pedroza

Secretaría Técnica del Proceso

Claudia A. López

Equipo Técnico MEN

Carlos Aparicio, Raquel Díaz, Jeason Cossio, Pedro

Barbosa, Luz Ángela Caro, Sonia Consuelo Rey

Apoyo Operativo MEN

Yovana Rojas

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN EVALUACIÓN

Coordinación:

Fabio Jurado Valencia
Instituto de Investigación en Educación
Departamento de Literatura
Facultad de Ciencias Humanas

Grupo de Investigación en Evaluación

Fabio Jurado Valencia (Facultad de Ciencias Humanas)
Daniel Bogoya Maldonado (Pensionado Facultad de Ingeniería)
Carlos Eduardo Barriga (Facultad de Artes)
Enrique Rodríguez Pérez (Facultad de Ciencias Humanas)
Jeffer Chaparro Mendivelso (Facultad de Ciencias Humanas)
Mónica Eunice Sarmiento (Facultad de Ciencias Económicas)
Silvia Alejandra Rey (Egresada Maestría en Educación)
Sayra Liliana Benítez (Egresada Maestría en Educación)
Giovanna Castiblanco (Egresada Carrera de Matemáticas)
Diana Milena Torres – (Estudiante pregrado Facultad Ciencias Humanas)

Grupo de Investigación GLYC (Grupo Lenguaje y Comunicación)

Luz Amparo Fajardo (Facultad de Ciencias Humanas)
Constanza Moya (Facultad de Ciencias Humanas)

Grupo de Investigación en Cognición y Lenguaje en la Infancia

Rita Flórez Romero (Facultad de Medicina)
Gloria Amparo Acero (Facultad de Medicina)

**Grupo de Investigación Discurso y Ficción: Colombia y América Latina
en el siglo XIX**

Carmen Elisa Acosta (Facultad de Ciencias Humanas)

Grupo de Investigación Lingüística y Educación

Ligia Ochoa Sierra (Facultad de Ciencias Humanas)

Grupo de Investigación EDUCING (Educación en Ingeniería)

Julio César Cañón (Facultad de Ingeniería)

Grupo de Investigación Transdisciplinar de Dinámicas Creativas

Alejandra Jaramillo Morales (Facultad de Ciencias Humanas)

Grupo de Epidemiología Molecular de la Infección Hospitalaria

María Teresa Regueros (Facultad de Ciencias/Biotecnología)

Grupo de Investigación Mecanismos de Desarrollo Limpio y Gestión Energética

Fabio Emiro Sierra (Facultad de Ingeniería)

Grupo de Enseñanza en Biotecnología en Educación Básica y Media

Gustavo Buitrago Hurtado (Facultad de Ciencias/Biotecnología)

**PROCESO DE CARACTERIZACIÓN DE LOS MODELOS DE ASEGURAMIENTO O
GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LOS DIFERENTES NIVELES DEL SISTEMA
EDUCATIVO COLOMBIANO: RUTAS PARA SU INTEGRACIÓN O ARTICULACIÓN**

Volumen II

**CONVENIO/CONTRATO 835
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN EVALUACIÓN**

SEPTIEMBRE 2013 - ABRIL 2014

Contenido

CAPÍTULO I – PRODUCTO 4 –	12
DOCUMENTO CON LA PROPUESTA DE PROYECTO DE INTEGRACIÓN Y ARTICULACIÓN DE LOS SISTEMAS DE CALIDAD DE CADA UNO DE LOS NIVELES EDUCATIVOS: PRIMERA INFANCIA, PRE-ESCOLAR, BÁSICA, MEDIA, EDUCACIÓN SUPERIOR Y EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO Y EL DESARROLLO HUMANO	12
PRESENTACIÓN	13
1. EL REFERENTE PARADIGMÁTICO: LAS ESTRATEGIAS PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN SEIS PAÍSES	15
2. APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, SEGÚN LA LEGISLACIÓN COLOMBIANA.....	22
3. LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y LAS PRUEBAS EXTERNAS.....	30
4. EL ENFOQUE PARA ASEGURAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN	36
5. EL CONTEXTO ESPECÍFICO DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA: LA NECESIDAD DEL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD CON ENFOQUE DE DESARROLLO REGIONAL E INCLUYENTE	44
6. EL SENTIDO DE LA ARTICULACIÓN.....	48
7. LOS ACENTOS PARA LA ARTICULACIÓN Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA	50
7.1. EL NIVEL MACRO	50
7.2. EL NIVEL MICRO.....	56
8. LAS ESPECIFICIDADES EN LA ARTICULACIÓN DE LOS NIVELES Y LOS CICLOS PARA LA DEFINICIÓN DEL SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD.....	59
8.1. SOBRE LA EDUCACIÓN TERCIARIA A NIVEL “SUPERIOR”	59
8.2. LOS ELEMENTOS PARA UNA PROPUESTA DE ARTICULACIÓN DEL SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	65
8.3. LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO Y EL DESARROLLO HUMANO..	67
8.4. ESTRUCTURA DE LA EDUCACIÓN TERCIARIA EN COLOMBIA	73

8.5. SOBRE LA EDUCACIÓN MEDIA: QUÉ HACER, HACIA DÓNDE ORIENTARLA	82
8.6. SOBRE LA EDUCACIÓN BÁSICA.....	91
8.7. SOBRE LA EDUCACIÓN INICIAL Y LA EDUCACIÓN PRE-ESCOLAR EN EL PROCESO DE ARTICULACIÓN	98
9. ESBOZO DE LA PROPUESTA DE ARTICULACIÓN Y LAS ESTRATEGIAS PARA ASEGURAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN	108
9.1. LA INCLUSIÓN SOCIOCULTURAL, COMUNICATIVA Y LINGÜÍSTICA COMO MECANISMO DE CALIDAD EDUCATIVA	108
9.2. EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS COMO HILO CONDUCTOR DE LA ARTICULACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN COLOMBIA	110
10. CONCLUSIONES.....	117
11. BIBLIOGRAFÍA BÁSICA	120
CAPÍTULO II – PRODUCTO 5 –	128
DOCUMENTO QUE CONTENGA EL DISEÑO Y PLAN DE IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS DE PARTICIPACIÓN Y DISCUSIÓN DE LA PROPUESTA CON DIFERENTES ACTORES DEL SECTOR EDUCATIVO DE LA PROPUESTA DE CALIDAD QUE INTEGRE A LOS DIFERENTES NIVELES DE FORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO. ESTE PLAN DE IMPLEMENTACIÓN DEBERÁ CONTENER LAS ORIENTACIONES PARA EL NIVEL NACIONAL (MEN), NIVEL TERRITORIAL (SECRETARÍAS DE EDUCACIÓN) Y NIVEL INSTITUCIONAL (INSTITUCIONES EDUCATIVAS)	128
PRESENTACIÓN	129
12. ESTRATEGIAS PARA LA PARTICIPACIÓN Y LA DISCUSIÓN DE LA PROPUESTA SOBRE LA ARTICULACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO Y EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD	130
12.1. A NIVEL NACIONAL.....	130
12.1.1. Pronunciamientos de los grupos de investigación en educación .	130
12.1.2. Diseño y plan de implementación de estrategias de discusión a nivel nacional	141
12.1.3. Talleres en el Ministerio de Educación Nacional	145
12.2. A NIVEL TERRITORIAL.....	146

12.3.	A NIVEL INSTITUCIONAL	147
12.4.	ANEXOS	149
12.4.1.	Agenda congreso - El sistema educativo colombiano: rutas para la integración y el aseguramiento de la calidad.	149
12.4.2.	Conferencistas y panelistas.....	151
12.4.3.	Preguntas surgidas en el congreso MEN – UNAL.....	159
CAPÍTULO III – PRODUCTO 6 –		173
DOCUMENTO CON OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES A CADA UNO DE LOS MODELOS DE CALIDAD CON LOS QUE CUENTA EL MEN PARA LOS DIFERENTES NIVELES EDUCATIVOS CUYO OBJETIVO CORRESPONDA A FORTALECER LA INTEGRACIÓN Y ARTICULACIÓN DEL SISTEMA A PARTIR DE RUTAS Y ESTRATEGIAS MEDIBLES Y ALCANZABLES.....		173
PRESENTACIÓN		174
13.	LA REGULACIÓN DE LA ARTICULACIÓN Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN CON EL EMPODERAMIENTO DE LAS REGIONES.....	176
14.	LOS ASPECTOS SINGULARES SOBRE LA PRIMERA INFANCIA Y LA EDUCACIÓN INICIAL: OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES	180
14.1.	SOBRE LOS REFERENTES PARA LAS POLÍTICAS EN EDUCACIÓN INICIAL	187
14.2.	ALGUNAS OBSERVACIONES SOBRE LOS APRENDIZAJES EN LA EDUCACIÓN INICIAL	190
14.3.	HACIA UNA PROPUESTA PARA LA AUTOEVALUACIÓN/ACREDITACIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL	193
15.	OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES SOBRE LA ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA Y EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD	195
15.1.	EL CONTEXTO.....	195
15.2.	HACIA LA PROPUESTA DE LA EVALUACIÓN/ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA.....	197
15.3.	PARA PREVER: LOS OBSTÁCULOS EN EL ENFOQUE POR CICLOS	201

15.4. LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA EN UN NUEVO SISTEMA EDUCATIVO	202
15.5. LA CONSTITUCIÓN DE LOS CICLOS	204
15.6. HACIA UN SISTEMA INTEGRAL DE EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN INICIAL, BÁSICA Y MEDIA	206
16. LA ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO Y EL DESARROLLO HUMANO: OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES.....	208
16.1. EL CONTEXTO.....	208
16.2. EL TRÁNSITO ENTRE LA EDUCACIÓN MEDIA, LA EDUCACIÓN Terciaria y la educación superior	213
16.3. LOS COMPONENTES GENERALES PARA LA AUTOEVALUACIÓN Y LA ACREDITACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO Y EL DESARROLLO HUMANO	214
16.4. LOS DESAFÍOS PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO	218
17. OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES SOBRE EL SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA EDUCACIÓN Terciaria – “SUPERIOR”	232
17.1. EL CONTEXTO.....	232
17.2. OBSERVACIONES SOBRE LA ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD. 233	
17.3. OBSERVACIONES SOBRE EL FOMENTO	236
17.4. OBSERVACIONES SOBRE LA INFORMACIÓN.....	237
17.5. REFERENTES COLATERALES PARA FORTALECER EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD	238
18. PRINCIPALES FACTORES ASOCIADOS A LA CALIDAD QUE SON OBJETO DE ANÁLISIS DESCRIPTIVO EN LA AUTOEVALUACIÓN Y LA ACREDITACIÓN	240
19. UN VALOR AGREGADO EN EL PROYECTO: EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y EDUCACIÓN SIN ESCUELA DOCUMENTO DE ESTRATEGIAS-ACCIONES PROPUESTAS.....	244
19.1. ESTRATEGIAS-ACCIONES PROPUESTAS.....	244

19.1.1.	En relación con un primer acercamiento al tema - caracterización y estudio participativo sobre la educación sin escuela (ESE), en casa, en familia (EF)	244
19.1.2.	Con respecto a la posible relación entre el MEN y la educación sin escuela (ESE), en casa, en familia (EF)	245
19.1.3.	Con respecto a los elementos que puede aportar la educación sin escuela (ESE), en casa, en familia (EF) al aseguramiento de la calidad en la educación y el Servicio Educativo en general.....	246
19.1.4.	En relación con el rescate y revisión del rol y la responsabilidad de la familia	247
19.1.5.	En relación con la resignificación de la noción de escuela y educación	247
19.1.6.	En relación con las etapas del proceso educativo convencional y con la posibilidad de respetar y potenciar los ritmos de los aprendizajes.....	248
19.1.7.	En relación con el marco nacional de cualificaciones	248
20.	BIBLIOGRAFÍA BÁSICA	249

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Estrategias para mejorar la calidad de la educación.....	50
Gráfico 2 De lo micro hacia lo macro: la propuesta.....	52
Gráfico 3 Articulación entre niveles y modalidades en educación terciaria.....	76
Gráfico 4 Propuesta de proceso y sistema.....	114
Gráfico 5 Articulación del sistema.....	116
Gráfico 6 Estructura del sistema.....	179
Gráfico 7 Por ciclos.....	204
Gráfico 8 Referentes para garantizar la calidad de la educación.....	212
Gráfico 9 Indicadores de verificación.....	226

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Algunas equivalencias en los seis países	19
Tabla 2 Comparativo CONACES - CNA.....	61
Tabla 3 Evolución de los factores empleados por el CNA.....	63
Tabla 4 Factores a evaluar	73
Tabla 5 Grupos de investigación en educación en Colombia avalados por el programa nacional de ciencia, tecnología e innovación	132
Tabla 6 Grupos de investigación en educación Universidad Nacional de Colombia avalados por el programa nacional de ciencia, tecnología e innovación	140
Tabla 7 Clasificación de las regiones.....	144
Tabla 8 Programación de talleres	147
Tabla 9 Factores, características e indicadores considerados en el proceso de acreditación en Colombia	234

**PROCESO DE CARACTERIZACIÓN DE LOS MODELOS DE
ASEGURAMIENTO O GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LOS DIFERENTES NIVELES
DEL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO: RUTAS PARA SU
INTEGRACIÓN O ARTICULACIÓN**

Volumen II

CONVENIO/CONTRATO 835

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN EVALUACIÓN**

SEPTIEMBRE 2013-ABRIL 2014

CAPÍTULO I – PRODUCTO 4 –

DOCUMENTO CON LA PROPUESTA DE PROYECTO DE INTEGRACIÓN Y ARTICULACIÓN DE LOS SISTEMAS DE CALIDAD DE CADA UNO DE LOS NIVELES EDUCATIVOS: PRIMERA INFANCIA, PRE-ESCOLAR, BÁSICA, MEDIA, EDUCACIÓN SUPERIOR Y EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO Y EL DESARROLLO HUMANO

Coordinación:
Fabio Jurado Valencia
Instituto de Investigación en Educación
Departamento de Literatura
Facultad de Ciencias Humanas

Participaron en este producto:
Carlos Barriga Eduardo Barriga (Facultad de Artes)
Fabio Jurado Valencia (Facultad de Ciencias Humanas)
Enrique Rodríguez Pérez (Facultad de Ciencias Humanas)
Daniel Bogoya Maldonado (Pensionado Facultad de Ingeniería)
Fabio Emiro Sierra (Facultad de Ingeniería)
Jeffer Chaparro Mendivelso (Facultad de Ciencias Humanas)
Ovidio Delgado (Pensionado Facultad de Ciencias Humanas)
Ligia Ochoa Sierra (Facultad de Ciencias Humanas)
Alejandra Jaramillo Morales (Facultad de Ciencias Humanas)
Rita Flórez Romero (Facultad de Medicina)
Gustavo Buitrago Hurtado (Facultad de Ciencias)
Mónica Eunice Sarmiento (Facultad de Ciencias Económicas)
Silvia Alejandra Rey (Egresada Maestría en Educación)
Sayra Liliana Benítez (Egresada Maestría en Educación)

Bogotá, 2 de diciembre de 2013
Versión ajustada: 12 de febrero de 2014
Versión final: 29 de abril de 2014

PRESENTACIÓN

Se expone aquí el “Documento con la propuesta de proyecto de integración y articulación de los sistemas de calidad de cada uno de los niveles educativos: primera infancia, pre-escolar, básica, media, educación superior y educación para el trabajo y el desarrollo humano”, en el marco del proyecto “PROCESO DE CARACTERIZACIÓN DE LOS MODELOS DE ASEGURAMIENTO O GESTIÓN DE LA CALIDAD EN LOS DIFERENTES NIVELES DEL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO: RUTAS PARA SU INTEGRACIÓN O ARTICULACIÓN”, cuyo desarrollo ha transcurrido desde el mes de septiembre de 2013, al firmar el acta de inicio, hasta el mes de abril cuando se hace entrega de las versiones definitivas de los productos, luego de las que se entregaron progresivamente según las agendas acordadas entre los equipos de trabajo del MEN y el grupo de investigación de la universidad.

Esta versión incorpora las observaciones planteadas por los equipos del MEN y a la vez complementa los aspectos fundamentales abordados en las discusiones llevadas a cabo dentro del grupo de la universidad y entre los grupos del MEN, además de considerar algunas preguntas surgidas en el congreso de los días 12 y 13 de marzo de 2014. Unas y otras voces han ayudado a madurar las ideas y a decantar la escritura previendo unos destinatarios plurales: el ciudadano común y corriente, los docentes, los agentes gubernamentales dictaminadores de políticas y los investigadores en el campo de la educación.

Para el Instituto de Investigación en Educación, de la Universidad Nacional de Colombia, el desarrollo del proyecto ha sido oportuno para deliberar en torno a un problema tan complejo en nuestro país, como es la exploración de estrategias que garanticen la articulación entre los niveles educativos y, dentro de estos niveles, entre los ciclos, y entre estos y las comunidades, en la perspectiva de avanzar hacia criterios y políticas para la cualificación del sistema educativo en la coyuntura que transcurre.

La estrategia de trabajo ha consistido en la lectura y reseña de los documentos específicos orientadores de las políticas, para a partir de allí discutir en los grupos

pequeños las alternativas para la cualificación del sistema. Es la escritura lo que ha orientado la discusión y, en consecuencia, la asunción profunda de la complejidad. Las reuniones de retroalimentación con el equipo del MEN han sido decisivas para los ajustes respectivos y para explicitar también los puntos de vista de las partes, sin extraviar la autonomía de unos y otros.

El documento en referencia recoge lo aprendido en los productos 1, 2 y 3; por eso es más propositivo; se consideran aquí las políticas vigentes y se proporcionan señales para definir otras políticas. El planteamiento transcurre de lo general hacia lo particular; en lo general, se exponen los puntos de vista sobre la calidad de la educación en Colombia, a partir de la Ley General de Educación, de las premisas iniciales del ICFES y los puntos de vista de UNESCO respecto a los atributos posibles para lograr una educación cualificada; a la vez se propone un enfoque sobre la articulación en la educación y algunas estrategias para su materialización.

El grupo de investigación sugiere unas preguntas orientadoras para construir un concepto de calidad que responda a las necesidades de la comunidad educativa. En lo particular, se identifican los problemas en el sistema educativo colombiano y se proponen alternativas, en la perspectiva de cohesionar el sistema como principio necesario para asegurar la calidad.

1. EL REFERENTE PARADIGMÁTICO: LAS ESTRATEGIAS PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN SEIS PAÍSES

Luego del análisis de los documentos que circulan de manera pública en las páginas web de seis países, seleccionados para su estudio (Canadá, México, Brasil, Francia, Alemania y Singapur)¹, se puede concluir que existen convergencias y singularidades propias entre los sistemas educativos. El núcleo común en los cinco países, emblemáticos por la constancia en la cualificación progresiva de sus sistemas, está constituido por la planificación de procesos autoevaluativos investidos de autonomía y de responsabilidad de los actores que los lideran, si bien hay matices en los alcances de cada país. Será necesario en otro momento realizar investigaciones in situ para identificar las adecuaciones entre lo declarado en los documentos y las prácticas cotidianas de las instituciones. Por ahora atendemos al discurso declarativo que circula de manera pública.

Respecto a las estrategias recurrentes se pueden encontrar modelos de Sistemas de Gestión Institucional consolidados, en México, Brasil, Alemania y Francia, lo cual destaca la *Gestión institucional* como un ámbito clave en el proceso de aseguramiento de la calidad educativa. La evaluación externa, nacional o internacional, es una práctica recurrente en todos los sistemas: ENLACE Y EXCALE, en México; Pruebas Brasil, SAEB y ENADE; PISA, PIRLS, TIMSS e IGLÚ, en Alemania; referenciación con base en estudios internacionales como EURODICE, OCDE e IEA, en Francia, que además se complementa con un sistema de otorgamiento de diplomas nacionales -el diploma nacional Brevet (DNB) y Le Brevet en informática e internet B2)-. En Singapur, la evaluación externa internacional (PISA) se complementa también con tres evaluaciones externas nacionales masivas (Primary School Leaving Examination, GCE 'O' / 'N' level y GCE 'A') y se destaca en este país la asesoría de la Universidad de Cambridge. En todos los casos los aplicativos de pruebas se desarrollan en el marco de políticas nacionales de evaluación, lo cual permite reconocer las características de los sistemas nacionales de evaluación.

¹ Es el producto 3 de este proyecto.

En los fundamentos de los sistemas de evaluación prevalecen los conceptos de *Aprendizaje* y *Competencia* y/o *Habilidad*, más que los de enseñanza. Los conceptos de “aprendizaje” y “competencias”, tienen abordajes específicos en cada país, si bien hay unos principios universales que son comunes (aprender a comunicarse adecuadamente en la lengua materna y en una segunda lengua y saber usar los conocimientos en la vida práctica). En el caso de Francia, por ejemplo, se condensan estos propósitos en el ámbito de aprendizajes de competencias generales; así, la base común de las competencias está constituida por el dominio de la lengua francesa, de una lengua extranjera, de elementos de matemáticas y de la cultura tecnológica, de técnicas usuales de información y comunicación y de la cultura humanística; esta base presupone una evaluación para cada curso, de acuerdo con “los indicadores de evaluación” para cada una de las competencias. Se colige en todos los países estudiados que las competencias están asociadas con el aprendizaje de las habilidades para la vida y el trabajo.

En la Educación Superior, existen procesos para la acreditación de las instituciones y/o programas y el aval social, académico o gubernamental, de entidades acreditadoras, privadas o mixtas; es el caso de México, Brasil y Canadá; los propósitos de las agencias acreditadoras y sus referentes para la acreditación varían según dos perspectivas: énfasis en *Investigación* o énfasis en *Innovación* y sus convergencias en la formación y el desempeño de los docentes. Este es un tópico para profundizar en futuras investigaciones: ¿se trata de énfasis o de correlaciones entre investigación e innovación?

Como propuestas particulares, se puede resaltar en México la certificación de conocimientos o habilidades de personas, que no necesariamente han desarrollado sus saberes en el sistema educativo regular; en este caso el concepto de *competencia* trasciende la connotación escolar para privilegiar la experiencia y la experticia en un ámbito de desempeño laboral, cuestión que tiene sus antecedentes en la constitución de 1917 y su concreción en el proyecto político y filosófico de José Vasconcelos: propender hacia las oportunidades y el derecho al trabajo en todos los ciudadanos.

En Brasil, la definición de un *Índice de Desarrollo de la Educación Básica*, está asociado con los resultados en el aprendizaje, como misión fundamental de la educación; existe en Brasil un sistema de evaluación de las prácticas de “enseñanza” en el que se abordan los aspectos pedagógicos y disciplinares de los maestros y la definición de metas regionales para el alcance de metas nacionales de la educación; las acciones están relacionadas nuevamente con el aprendizaje y con la identificación del estudiante como centro, en el ámbito de la misión de la educación en su conjunto.

En Alemania, la *articulación* entre los niveles educativos está relacionada necesariamente con la calidad y se asocia con la identificación y definición de *Estándares* para cada momento del desarrollo educativo y con los estímulos a la *Investigación* en la Educación superior. El modelo dual (educación escolarizada y educación práctica en espacios laborales) y la profesionalización en los ámbitos que más requiere el país constituye una de las particularidades de Alemania. En Francia, cuyo sistema educativo propende por cohesiones entre los niveles, existen entes estatales para apoyar tanto la labor de los docentes como el aprendizaje de los estudiantes; la política educativa apunta a hacer seguimiento a las modalidades de la enseñanza en las regiones reconociendo sus particularidades. Existe además una *Base Común de Conocimientos y Competencias* como forma de alinearse con los sistemas de Europa; los resultados de pruebas en todos los niveles y ciclos como insumo para apoyar los procesos de los estudiantes es una constante en Francia. En Singapur y en Canadá existe la definición de un *Perfil de Salida* del ciudadano y de unas modelaciones nacionales en educación respectivamente (los cuatro pilares del aprendizaje): aprendizaje y desarrollo infantil; de la primaria a la secundaria; la educación postsecundaria y la educación de adultos y el desarrollo de habilidades.

Los conceptos que permanecen en el diseño del enfoque para hacer seguimiento a la calidad educativa, que guardan una relación de complementariedad, son: referenciación, sistema de información, aprendizaje, competencias y/o habilidades, evaluación, investigación, innovación, articulación, acreditación, estándares y conocimientos. Sin embargo, no se colige de los documentos estudiados el propósito de constituir un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación a partir de la articulación entre los niveles y

del sistema como totalidad, pues lo que prevalece es la identificación de parámetros e indicadores para caracterizar el funcionamiento de cada nivel o de cada ciclo, si bien es notable la preocupación por identificar los puentes entre ellos. Quizás habría que resaltar el caso de Singapur y de Alemania por la identificación de perfiles de los estudiantes en el paso de un nivel a otro y en Francia la oferta de rutas diversas que garantizan la flexibilidad para que los jóvenes puedan moverse entre dichas rutas –se trata de las oportunidades para todos-.

Una coincidencia en los seis países es la consistencia en las bases del sistema (al menos 2 años de educación pre-escolar) y en la punta de la educación fundamental (una tendencia hacia los tres años de la educación media, aunque pueden ser 2 años dependiente de la ruta elegida por el estudiante en países como Singapur, Alemania y Francia); en el nivel de la educación media se identifican modalidades o énfasis que los estudiantes eligen o, como en los tres países señalados, el record académico del estudiante determina su ubicación; asimismo, y paralelo al sistema, se encuentra otro optativo, vinculado con la educación para el trabajo: modelo dual se le denomina en Alemania y en México y Brasil también lo implementa; este modelo se insinúa desde la educación secundaria, se fortalece en la educación media y puede enlazarse con la educación terciaria, lo cual revela el tránsito del estudiante por una determinada ruta; en los seis países estudiados es notable la preocupación por estructurar propuestas flexibles y abiertas en el ámbito de la educación para el trabajo; Brasil es, sin duda, el país que mayor cobertura e impacto social ha tenido si consideramos los datos sobre el ascenso de capas sociales que se encontraban en la pobreza absoluta.

Cuando se ha intentado realizar una descripción de los sistemas educativos y sus modos de asegurar la calidad de los seis países, no es con el propósito de buscar asimilaciones posibles o de importar dichos modelos sino de saber cómo lo hacen, para qué y por qué son como son y, sobre todo, qué hace que tengan ciertos efectos de calidad. En el campo de la educación la calidad es un dilema permanente, su significado es siempre relativo, si bien en este estudio se proponen algunas señales para construir un sentido social de la

calidad de la educación. La siguiente tabla permite identificar las convergencias y las particularidades de los seis países.

Tabla 1 Algunas equivalencias en los seis países

PAÍS	ENTRADA 1	ENTRADA 2	ENTRADA 3	ENTRADA 4	ENTRADA 5	ENTRADA 6
MÉXICO	Modelo de Gestión Educativa Estratégica (SEP, Subsecretaría de Educación Básica).	Evaluación externa (ENLACE, EXCALE) SEP.	Evaluación institucional (Gestión de Calidad Total: ISO 9001-2000) MEDIA Y SUPERIOR.	Acreditación de entidades acreditadoras (COPAES).	Certificación de personas a partir del diseño y aplicación de instrumentos de evaluación estandarizados de conocimientos, habilidades y competencias (CENEVAL).	Certificación de competencias laborales conforme a lo establecido por el Consejo Nacional de Normalización y Certificación (CONOCER).
BRASIL	Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), que combina resultados de desempeño de las pruebas nacionales estandarizadas Brasil / SAEB.	Pruebas de carácter nacional: Prueba Brasil y la Prueba SAEB (Sistema de Evaluación de la Educación Básica). Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas y MEC.	Sistemas Estatales de Evaluación de la Enseñanza Básica (Evaluación regional por estados).	Examen Nacional de Desempeño de Estudiantes - ENADE..	Acreditación y Re-acreditación del Sistema Universitario (MEC, INEP, CES, CNE).	Otras acciones: E-MEC; 2. Plan de Acciones Articuladas (PAR), incluye el Plan de Metas Compromiso Todos por la Educación; Plan Nacional de Educación - PNE; Planes de acción coordinados (PAR); Plan Nacional de Educación – PNE.
ALEMANIA	Articulación entre niveles.	Estándares educativos para los distintos niveles o "momentos de la trayectoria escolar" por parte de la Conferencia Permanente de Ministros	Pruebas internacionales: PISA, TIMSS, PIRLS/IGLU. Analizadas por el Centro de Estudios Internacionales de Educación Comparada	Programa de gobierno: Exzellenzinitiative, que promueve la investigación de punta en Universidades y Escuelas Superiores con colegios de Doctorados.		

FRANCIA	Inspección General de Educación Nacional (IGEN): monitorear aspectos académicos (contenidos, métodos, procedimientos y medios) y organizacionales de las instituciones (Control de personal y tipos de formación) y regular el ejercicio de otros entes de control.	La Dirección General de la Enseñanza Escolar (DGESCO): elabora la política educativa y pedagógica así como los programas de enseñanza de escuelas, colegios, liceos y liceos profesionales.	Política de evaluación global del sistema educativo (la Evaluación de las enseñanzas y las Evaluaciones de las políticas educativas, la Evaluación de la gestión). En cuanto a los aprendizajes: Comparaciones internacionales, orientada por instituciones internacionales (IEA, OCDE y EURODICE).	Base común de conocimientos y experiencias.	El diploma nacional Brevet (DNB) y Le Brevet en informática e internet B2i.	La acreditación se acuerda por un período de tiempo definido (máximo 6 años). La evaluación cubre el conjunto de actividades de los establecimientos: programas de estudios, enseñanza, investigación, gestión.
SINGAPUR	Evaluación externa: Trends in Mathematics and Science Study (TIMSS), el Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) y el Programme for International Student Assessment (PISA).	Sistema de evaluación nacional por medio de un Consejo Nacional para la Evaluación y la Examinación, por parte del Ministerio de Educación y la Universidad de Cambridge.	Tres pruebas externas masivas de relevancia: 1) Primary School Leaving Examination, realizada hacia el final de la Primaria; 2) GCE 'O' / 'N' level, que se efectúa al acabar secundaria; y 3) GCE 'A' level, que se aplica en la culminación de la post secundaria.			

CANADA	Plan estratégico que plantea unos pilares del aprendizaje que son transversales en los distintos niveles: Aprendizaje y Desarrollo Infantil, De la Primaria a la Secundaria, La Educación Postsecundaria y la Educación de Adultos y el desarrollo de habilidades.	Relación educación - sector productivo, mediada por la educación vocacional; es una política educativa en la que la educación básica aporta desde lo teórico mientras que la empresa aporta en lo práctico.	La acreditación de la educación superior funciona para un pequeño número de carreras, mientras que los procesos de "calidad" son amplios y participativos pues se constituyen por el acuerdo de varios estamentos.			
--------	--	---	--	--	--	--

Fuente: elaboración propia

2. APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, SEGÚN LA LEGISLACIÓN COLOMBIANA

Si bien desde la década de 1980 los ministerios de educación de los países europeos, con la tutela de los organismos internacionales (UNESCO, BID (...)), adelantaron los primeros bocetos para definir un sistema de evaluación de la calidad de la educación, es sobre todo en el transcurso de la década siguiente que se instala en América Latina el discurso sobre la calidad de la educación, en el marco de las reformas educativas, promovidas a través de la Ley General de Educación que cada país aprobó (cfr. *SERCE, Análisis curricular*, 2005). Con la “calidad de la educación” todos los gobiernos han buscado llamar la atención sobre el compromiso social con la cobertura y su enlace con la “calidad”; se ha considerado que la cobertura es sólo un logro parcial si no existen unos parámetros desde los cuales se pueda hacer seguimiento cualitativo a los procesos mismos de la educación: qué ofrecen las instituciones educativas y qué es lo que finalmente desarrollan.

Por lo regular en América Latina se enuncia la importancia de la calidad desde la legislación, aunque no se la defina. En el caso de Colombia, por ejemplo, en el Título I, de la Ley General de Educación, el Artículo 4º está referido a la “Calidad y cubrimiento del servicio” y se dice allí que “corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento”. Y más adelante se muestra cómo la ley compromete al Estado para:

(...) atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo (MEN, 1994: 22, 23).

Se destaca entonces una perspectiva estructural sobre la calidad de la educación, en tanto son varias dimensiones (formación, promoción, recursos, métodos, investigación

(...) que se ponen en juego, cuando se trata de favorecer la calidad. Por otro lado, el Capítulo III, de la Ley General de Educación, está dedicado a la evaluación. En el Artículo 80 se declara que:

(...) de conformidad con el artículo 67, de la Constitución Política, el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –ICFES- y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo (MEN, 1994: 51).

Un aspecto relevante aquí lo constituye el nexo entre evaluación y mejoramiento, de lo cual se colige que se evalúa para mejorar. Asimismo, se señala que “el sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docentes directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los procesos pedagógicos, de los textos y materiales empleados (...)” (MEN, 1994: 51). Y para cada uno de estos ámbitos se introducen especificidades.

En el mismo año en que se aprueba la Ley General de Educación (1994) se inicia la reglamentación; el primer decreto reglamentario está orientado hacia el currículo, la evaluación y las pedagogías: es el Decreto 1860. En este decreto, la calidad de la educación se enlaza con la acreditación de las instituciones educativas, tal como se señala en el artículo 63:

El Sistema Nacional de Acreditación permite a las instituciones educativas, a los docentes, a los educandos y en general, a toda la comunidad, acreditar la calidad de la educación y a quienes diseñan y fabrican materiales y equipos educativos, certificar la calidad de sus servicios o bienes (MEN, 1994a: 25).

De acuerdo con esta declaración, acreditarse es alcanzar un reconocimiento a través de una certificación luego de cumplir con ciertas condiciones. Pero la acreditación se puede entender en dos perspectivas: como una acción endógena en donde cada institución da cuenta, a través de una serie de instrumentos-formularios, del cumplimiento con los requisitos fundamentales para acreditar su “calidad”; de otro lado, como una acción exógena, en donde la institución educativa es reconocida, en su prestigio académico, por la comunidad; en este segundo caso, los instrumentos-formularios son sólo una manera de reconfirmar lo que la comunidad le reconoce. En las dos situaciones hay una constante que le sirve al MEN para determinar los niveles de calidad de las instituciones educativas: establecer “las normas técnicas o las especificaciones que se consideren como indispensables para calificar la calidad educativa” y darle relevancia social a los resultados de las pruebas externas (SABER, PISA, LLECE, PIRLS, TIMSS, Cívica).

En el año 1996 el MEN define unos indicadores de logro para cada una de las áreas del currículo; con estos indicadores se busca garantizar la efectividad de los aprendizajes en cada uno de los conjuntos de grados; se trata de un paso altamente significativo en la historia de la educación en el país, por cuanto por primera vez se promulga la descentralización del currículo sin perder de vista los aprendizajes fundamentales (son los indicadores) en cada uno de los grados de la educación básica. Posteriormente, en el año 1998, dadas las confusiones respecto a la implementación de los indicadores de logro (asociar indicadores de logro con objetivos de aprendizaje, o con contenidos a enseñar, por ejemplo), el MEN publica el documento *Indicadores de logros curriculares. Hacia una fundamentación*. En este documento se señala:

Para que el servicio público educativo alcance los niveles de calidad y eficiencia requeridos se necesitan mecanismos ágiles y efectivos para una acertada gestión de los planes y programas. En los países en los cuales se descentraliza el currículo, total o parcialmente, el estado se apoya en otros elementos para garantizar la calidad y la equidad de la educación. Los indicadores de logros facilitarán dicha gestión porque permiten concretar aquello a lo cual se dedicarían los recursos y los esfuerzos (...) (MEN, 1998: 25).

Aparecen aquí los criterios de “calidad y eficiencia” y de “calidad y equidad” vinculados con la inversión y la gestión en educación. Los indicadores de logro son a su vez unos referentes o señales que sirven para concretar aquello que el ministerio considera debe ser lo común en la educación básica y media. Entre los implícitos de esta declaración se considera que en la medida en que se desarrollen y satisfagan los niveles mínimos establecidos para los indicadores se podría alcanzar la calidad. Estos indicadores serán reemplazados en el año 2002 por unos estándares curriculares, a su vez suspendidos en el año 2003, por ser estándares de contenidos y no de competencias; la versión definitiva de los estándares se concretará en el año 2006, luego de una serie de discusiones entre los docentes y los investigadores sobre este tema. Otro aspecto fundamental es la organización de los estándares en conjuntos de grados para determinar los aprendizajes no por cada grado aislado sino en grupos de grados, ya señalado desde el decreto 1860 de 1994 y que, implícitamente, sugiere el enfoque sobre los aprendizajes por ciclos.

El Decreto 230, posterior al 1860, hace más específico el tema de la calidad cuando legisla acerca de la “evaluación académica institucional”. Así, en el Artículo 12, Capítulo III, se señala que:

(...) la evaluación académica institucional, ya sea ésta autoevaluación o evaluación externa, es el proceso mediante el cual la institución educativa establece si ha alcanzado los objetivos y las metas de calidad académica propuestas en su Proyecto Educativo Institucional, PEI, y en su plan de estudios, y propone correctivos y planes de mejoramiento (MEN, 2002).

Los criterios de calidad serán definidos entonces por cada institución, según su proyecto educativo (en el que se incluye necesariamente el plan de estudios). El Artículo 13, a su vez, habla de la “autoevaluación académica institucional”, que se realiza anualmente y que “tiene por objeto mejorar la calidad de la educación que se imparte y, por lo tanto, debe tomar en cuenta las metas de calidad académica propuestas cada año en el plan de estudios y formular recomendaciones precisas para alcanzar y superar dichas metas” (MEN, 2002). Hay una complejidad conceptual al respecto: el significado de “calidad de la educación” y además el significado de la “autoevaluación académica”.

El Artículo 14, del decreto 230, precisamente se refiere a las evaluaciones académicas externas. Se señala que los resultados deben “ser analizados tanto por las entidades territoriales, como por los establecimientos individuales con el propósito de tomar las medidas de mejoramiento necesarias” (MEN, 2002). El referente para caracterizar la calidad de la educación está constituido por los resultados de las pruebas externas, lo cual supone que resultados destacados de aprendizaje se corresponden con un proyecto educativo debidamente sintonizado con los criterios de calidad que se pretende satisfacer.

Para garantizar la funcionalidad del decreto 230 sobre la evaluación el MEN promovió los “estándares básicos de competencia”, que subordinaron los indicadores de logro. La construcción de estos estándares en cada una de las áreas implicó diversas versiones en el tramo 2003 a 2006, cuando finalmente se edita una versión más elaborada: *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemática, Ciencias y Ciudadanas* (MEN, 2006). Por primera vez se acepta en este documento el carácter complejo de la definición de la calidad en educación:

Qué se entiende por calidad y cómo trabajar por una educación de calidad son las preguntas centrales que han estado presentes en el camino que ha recorrido el país desde mediados de los años 70 cuando el concepto de calidad de la educación empieza a nombrarse en la legislación colombiana. Se trata de un concepto complejo, dada la naturaleza de la tarea educativa, la diversidad de actores involucrados y la multiplicidad de factores que la afectan (MEN, 2006: 9).

Los estándares son parámetros para “fijar metas de calidad”, de lo cual se deduce que si las escuelas logran planear el currículo desde dichos estándares y desarrollarlos en los estudiantes, se podrá alcanzar la calidad. De allí que se afirme que un estándar es “lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo” (MEN, 2006: 10).

A partir de los estándares el concepto de calidad se asociará más con el concepto de competencia. Así, en la Guía 33 (MEN, 2009, versión digital en web) se lee: “Una

educación de calidad supone que todas las personas pueden adquirir y ampliar competencias que les faciliten convivir pacífica y productivamente, indistintamente de su condición social, económica y cultural”. En el año 2004, en la cartilla 5, titulada “Y ahora cómo mejoramos”, se había introducido una definición de lo que ha de entenderse por “calidad de la educación”:

Hablamos de calidad de la educación cuando los estudiantes alcanzan los objetivos propuestos, cuando las instituciones educativas se centran en las necesidades de los estudiantes con el fin de ofrecer las oportunidades de aprendizaje en forma activa y cooperativa, a través de ricas experiencias y vínculos con la realidad, de manera que se fortalezcan los talentos individuales y los diversos estilos de aprendizaje; hablamos de calidad de la educación cuando, con lo que aprenden, los estudiantes saben y saben desempeñarse en forma competente (MEN, 2004: 7, versión digital en la web).

Quizás esta sea la definición más explícita, en los documentos publicados por el MEN, sobre qué se entiende por “calidad de la educación”. Esta definición puede leerse en los dos ámbitos que comprometen el enfoque de competencias: 1) lo que se selecciona y ofrece para aprender desde dentro de la escuela y para la escuela (es el “buen rendimiento” en la escuela) y 2) los vínculos entre lo que se aprende en la escuela y los problemas naturales de la vida extraescolar y post-escolar.

El Decreto 1290 (2009) acentuará la importancia en las pruebas externas, para determinar la calidad, si bien gran parte del Decreto está orientado hacia las políticas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el contexto de la cotidianidad escolar. Este Decreto suspende el 230 y constituye un hito en las políticas de evaluación respecto a los modos de valorar los aprendizajes de los estudiantes en la cotidianidad de la escuela. Luego de las críticas reiteradas al 230, por la promoción automática consignada allí, El MEN delega en las instituciones educativas la definición de los enfoques, los criterios y las convenciones (letras o números, conceptos o palabras...) para representar las evaluaciones de los estudiantes en sus desempeños en las aulas (evaluación interna) y a

la vez llama la atención sobre la necesaria relación que debe establecerse entre las evaluaciones internas y externas:

ARTÍCULO 1. Evaluación de los estudiantes. La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se realiza en los siguientes ámbitos:

Internacional. *El Estado promoverá la participación de los estudiantes del país en pruebas que den cuenta de la calidad de la educación frente a estándares internacionales.*

Nacional. *El Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –ICFES–, realizarán pruebas censales con el fin de monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos con fundamento en los estándares básicos. Las pruebas nacionales que se aplican al finalizar el grado undécimo permiten, además, el acceso de los estudiantes a la educación superior.*

Institucional. *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes realizada en los establecimientos de educación básica y media, es el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes (MEN, 2009: 1).*

Por otro lado, en el Artículo 9 de este decreto, “Responsabilidades del Ministerio de Educación Nacional”, se destaca que el MEN “debe publicar información clara y oportuna sobre los resultados de las pruebas externas tanto internacionales como nacionales, de manera que sean un insumo para la construcción de los sistemas institucionales de evaluación de los estudiantes y el mejoramiento de la calidad de la educación” (MEN, 2009). Los resultados de las pruebas externas serán objeto de reflexión y de ponderación, y servirán de referente para definir planes de mejoramiento de la calidad de la educación, concentrando de nuevo la mirada en un enfoque de resultados para apreciar esta calidad y suponiendo que resultados destacados corresponden con procesos desplegados de manera apropiada, relevante y eficaz.

Se deduce entonces que en la medida en que se alcancen los “estándares internacionales”, comprobable a través de los resultados de las pruebas internacionales y nacionales, es factible determinar la calidad de la educación. Se deduce que asegurar la calidad es mantener buenos resultados en las pruebas, en correlación con “el proceso

permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes”, en el marco de un Sistema Institucional de Evaluación (Artículo 10, Decreto 1290) o, en el ámbito de la educación inicial, demostrar el cumplimiento con los estándares establecidos (MEN, 2010); es, sin duda, la sección más polémica del decreto 1290.

3. LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y LAS PRUEBAS EXTERNAS

En general, los diversos proyectos de evaluación externa, sean nacionales o internacionales, se orientan hacia la identificación de niveles de calidad de la educación. En el año 1993, en la Colección Documentos del Saber (No. 1), en un momento en el que se intentaba fundamentar el sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación en Colombia, se planteó una definición de la calidad de la educación:

Indudablemente, el concepto de calidad de la educación es relativo a circunstancias de tipo histórico y social, siempre cambiantes. En términos generales podría entenderse la calidad de la educación como el grado de cercanía entre el ideal humano de una sociedad dada y su expresión educativa. Más específicamente, se la considera como el grado de aproximación entre lo establecido en los fines del sistema educativo nacional y el logro de la población estudiantil (MEN-SABER, 1993: 24).

Se infiere que no es posible introducir un concepto de calidad de la educación independientemente de las circunstancias históricas y sociales. Asimismo la calidad de la educación está determinada por “el grado de cercanía entre el ideal humano de una sociedad dada y su expresión educativa”. Puede ser muy relativo definir “el grado de aproximación” entre lo declarado en los fines de la educación y los logros de los estudiantes, pero es un referente importante. No puede subestimarse este intento y esfuerzo por definir la calidad de la educación.

El ICFES, a su vez, desde el año 1995, inició un proceso de re-conceptualización de los enfoques conceptuales de las pruebas externas, llamando la atención sobre los criterios de calidad de la educación para estar más a tono con las tendencias internacionales en los perfiles de los sistemas educativos. En las deliberaciones respectivas, se parte de considerar que:

El crecimiento orgánico de la educación multiplica las evaluaciones, las pruebas o los exámenes. En el aula de clase, el maestro evalúa al alumno, pero la evaluación

del alumno es también un indicador retroactivo de la calidad del maestro. Las diversas evaluaciones, pruebas o exámenes se cotejan para mostrar una medida de la calidad de una escuela, de un colegio o de una carrera universitaria. Y todas ellas se comparan en grandes agregados nacionales que establecen indicadores básicos como matrícula, retención, deserción, que a su vez son comparados internacionalmente (Restrepo, 1998: 80).

Según estas reflexiones, la calidad de un estamento (sea de los estudiantes, de los docentes, de los que tienen a su cargo la gestión...) depende de la calidad de los demás estamentos y de las relaciones entre ellos: la calidad sería entonces un asunto estructural y de una organización sistémica. Lo que cabría interrogar es la restricción cuando se pretende identificar la “medida” de la calidad según sean los resultados de las pruebas, pues sería atender solo a resultados y no a procesos, salvo que pueda inferirse y demostrarse una sintonía entre procesos y resultados: sólo procesos apropiados, relevantes y efectivos en las aulas conducen a resultados destacados en el aprendizaje de los estudiantes.

La reorientación del enfoque de las pruebas coordinadas por el ICFES conducirá a la introducción del enfoque de competencias, institucionalizado a partir del año 2000, si bien en el área de Lengua y Literatura ya desde principios de la década de 1990 se venían evaluando las competencias relacionadas con la comprensión de texto, la comunicación escrita y la solución de problemas; mucho más atrás, con la renovación curricular de 1984, se introdujo el concepto de competencia comunicativa. La identificación de las competencias fundamentales a través de las pruebas conducirá a un giro epistemológico en el modo de concebir las áreas de estudio: emergerá el interés hacia el dominio conceptual de las competencias básicas en cada área curricular, aunque la desigualdad entre las regiones no posibilitará el acceso a las discusiones para su comprensión. La pregunta que siempre aparece en los programas de formación de docentes hace referencia a la falta de consistencia entre el enfoque declarado (el de competencias) y la decisión de evaluar con las Pruebas SABER cada asignatura por aparte.

En el marco de la planeación estratégica 2007-2010, el ICFES reubicará el concepto de la calidad de la educación, asumiéndola como “la capacidad del sistema educativo para lograr que todos o la gran mayoría de los estudiantes alcancen niveles satisfactorios de competencias” (ICFES, *Direccionamiento estratégico*, recuperado el día 14 de mayo de 2010 en <http://www.icfes.gov.co>). De acuerdo con esto, las evaluaciones periódicas cumplen la función de verificar el grado de desarrollo de las competencias y, en consecuencia, determinar los niveles de la calidad de la educación, siguiendo la línea de una evaluación de resultados como principal indicador para inferir la coherencia de los proyectos educativos institucionales.

El compromiso del ICFES es “*desarrollar la fundamentación teórica, diseñar, elaborar y aplicar instrumentos de evaluación de la calidad de la educación, dirigidos a los estudiantes de los niveles de la educación básica, media y superior, así como a docentes y directivos docentes que aspiren a ingresar al servicio educativo estatal, de acuerdo con las orientaciones que para el efecto defina el gobierno nacional*” (Decreto 2232 de 2003, Artículo 2º). El ICFES tiene como compromiso proporcionar información sobre “el estado de la calidad de la educación”, según sean los resultados de las pruebas que aplica; los estilos de esta información han sido objeto también de interpelación y resistencia crítica en las regiones, dado que se da prelación a los datos estadísticos y no a los análisis en profundidad de los conceptos que se ponen en juego en la “evaluación de competencias”.

El ICFES coordina también los aplicativos de las pruebas internacionales en las que participa Colombia (LLECE, TIMSS, PIRLS, PISA y CIVICA). El SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo Explicativo de la Calidad de la Educación) es un proyecto del LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación), que depende de OREALC/UNESCO. El punto de vista del SERCE sobre la calidad de la educación se puede inferir en sus propósitos evaluativos:

(...) el enfoque de habilidades para la vida establece aquellas destrezas, principios, valores y actitudes que los alumnos latinoamericanos deberían aprender y desarrollar, para actuar y participar plena y activamente en la sociedad, como

individuos y ciudadanos. Esto es, hacer frente a situaciones, tomar decisiones utilizando la información disponible, resolver problemas, así como defender y argumentar sus puntos de vista, entre otros. Diseñar las pruebas considerando el marco curricular común y poniendo énfasis en las habilidades para la vida, desafía la enseñanza a ir más allá de la búsqueda del éxito en la escuela y ofrecer así espacios y aprendizajes que promuevan y aseguren una mejor calidad de vida personal y social de los estudiantes (LLECE-SERCE, 2008: 11).

Para el SERCE la calidad de la educación no está constreñida únicamente a los desempeños propiamente escolares; al contrario, promueve desde sus estudios el desafío para que la escuela trascienda sus códigos regulativos y apunte hacia “una mejor calidad de vida personal y social de los estudiantes”. Significa esto que sólo en la medida en que la escuela proporcione condiciones formativas para el desarrollo de las habilidades que exige la vida cotidiana, será posible alcanzar una educación con calidad. Las pruebas que aplica proporciona señales al respecto (cfr. SERCE, 2009, 2010). Estas pruebas están destinadas a los niños de los grados tercero y sexto de educación básica, en las áreas de lectura, escritura, matemática y ciencias naturales (esta área solo en sexto grado).

Cabe resaltar que en los resultados de los aplicativos del año 2006, se observó un mejoramiento de Colombia respecto al aplicativo de 1997 (pruebas de lectura y matemática en tercero y cuarto); sin embargo, nadie llamó la atención al respecto y las escuelas colombianas de la muestra no recibieron los informes específicos sobre sus propios resultados ²; esta desconexión entre la agencia evaluadora, el ministerio y la comunidad educativa es un obstáculo para lograr procesos sostenidos hacia la cualificación; será muy difícil mejorar si no hay una devolución ágil de los resultados y una vinculación entre dichos resultados y la formación específica (en pedagogías de la lectura y de las matemáticas, por ejemplo) de los docentes.

² Esto se pudo observar en el desarrollo de la investigación “Análisis de los resultados de las pruebas SERCE-LLECE-UNESCO, en Lenguaje: las pedagogías como factores asociados. Estudio de casos en escuelas de comunidades afro-descendientes e indígenas: Colombia, Ecuador y Guatemala”, entre los años 2011 y 2013, a cargo del Grupo de Investigación en Evaluación, de la Universidad Nacional de Colombia (hasta abril de 2014 el informe estaba en prensa).

De otro lado, la prueba PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes) es coordinada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Este programa se propone, a través de las pruebas que aplica, “determinar en qué medida los estudiantes de 15 años, independientemente del grado en que se encuentren, han adquirido los conocimientos y competencias esenciales para afrontar los retos de la vida adulta” (ICFES-OCDE, 2008: 9). PISA aplica pruebas en las áreas de Lectura, Matemática y Ciencias Naturales. En el año 2005 PISA declaraba que “la calidad de la educación puede ser definida en un marco conceptual que describa a la educación, dentro de las escuelas, como un sistema productivo en el que las entradas/inversiones escolares se transforman en resultados” (OCDE, PISA, 2005: 12). Desde esta perspectiva hablar de calidad de la educación implica considerar la relación insumo/producto, es decir, qué se invierte y cómo y en qué reierte lo invertido. No obstante, PISA considera, entre otras, seis definiciones de la calidad de la educación, según los ámbitos desde donde se mire y se aplique, que de alguna manera posibilitan la flexibilidad al sistema:

- *desde lo que se produce (resultados e impacto);*
- *efectividad instrumental (qué recursos y qué aportes);*
- *adaptabilidad (qué metas se exigen y se comprometen);*
- *equidad (la distribución equilibrada de los recursos y de los procesos entre los participantes en el sistema educativo);*
- *eficiencia (la productividad académica y social con lo que realmente se tiene);*
- *y*
- *desde el monitoreo (determinar si los aspectos específicos de la educación funcionan de manera aceptable) (PISA, 2005: 14).*

También en los resultados del aplicativo de 2009 Colombia tuvo un leve mejoramiento, como también lo tuvo en la prueba de lectura aplicada por PIRLS; sobre esta prueba nadie ha reflexionado en torno a cómo un país en conflicto como Colombia está por encima de países con economías más equilibradas, como Emiratos Árabes, Arabia Saudita, Indonesia, Qatar y Kuwait.

Por todo lo anterior, es recomendable:

1. Retomar con los docentes el concepto de calidad de la educación que se declara en la Ley General de Educación (1994), en los indicadores de logro (1996) y en los documentos iniciales del ICFES (1993), estableciendo enlaces con los enfoques de evaluación del LLECE (particularmente el SERCE) y los estudios de PISA.
2. Establecer vínculos entre la evaluación externa y la formación de los docentes, analizando en profundidad los enfoques a partir de fuentes primarias con análisis de casos, y evitando que los currículos y la evaluación se reduzcan a simulacros de pruebas.
3. Propender por la integración de las áreas en las aulas y en las pruebas externas a partir de la pedagogía por proyectos, dado que así lo sugieren los lineamientos curriculares y la Ley General de Educación.

4. EL ENFOQUE PARA ASEGURAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Los criterios de “calidad” tienen que construirse y reconstruirse según los contextos socio-culturales del país. Pero es necesario desentrañar el concepto de calidad que se encuentra anclado en la tradición académica, según el cual los establecimientos educativos ofrecen educación de buena calidad si logran que los estudiantes cumplan con los “deberes” y obtengan buenas calificaciones y buenos puntajes en las evaluaciones externas y además si tienen instalaciones y recursos infraestructurales suficientes para lograr dichos rendimientos. Este criterio de calidad es parcial y debe ser enriquecido, pues no basta tener colegios y universidades con infraestructuras bien dotadas para mostrar “buena calidad”; si hay carencia de proyectos y de un recurso humano formado y dispuesto para la investigación y la innovación no es posible lograr la “buena calidad”; esto vale para los centros de primera infancia, jardines, colegios, universidades, centros de educación para el trabajo e instituciones universitarias.

El otro paradigma sobre la calidad de la educación reivindica lo relevante (cfr. UNESCO, 2007) de los aprendizajes en el contexto escolar y su vínculo con la realidad social, pero no como una mera consigna institucional sino como un fundamento potente en la construcción curricular, en las prácticas de evaluación y en las modalidades pedagógicas; es decir, es verificable a través de la documentación y de las acciones mismas, en el contexto académico y en el extra-académico –hay una conexión entre estos dos contextos-. El establecimiento educativo (que incluye a todos los sujetos que participan en él, incluso a la familia) se preocupa por definir colectivamente los objetos del aprendizaje, sustentados en el análisis y en la solución de problemas, significativos para los estudiantes, y en la dimensión emocional que les es inherente: a la vez que se analizan y solucionan problemas se vive el asombro del conocimiento nuevo, enlazado siempre con el entorno socio-cultural.

La pregunta sobre qué es lo relevante en la organización y la planeación de los aprendizajes, orientados estos hacia las grandes preguntas y los dilemas de la naturaleza, las ciencias y el hombre, ha de ser el centro de todo proyecto educativo: se trata de

reconocer el entorno local y saber ubicar su lugar en un universo; es pertinente el movimiento que va de lo local hacia lo universal o viceversa, evitando constreñir la educación a un solo ámbito, pero sobre todo en la perspectiva de lo que es necesario aprender para afrontar los problemas sociales; los niños y los jóvenes no están aislados en el mundo.

Uno de los aspectos relevantes en un proceso educativo que se conecta con las necesidades humanas lo constituye el rol del estudiante, identificado como protagonista del aprendizaje, con sus representaciones imaginarias, sus saberes previos, su lugar en la sociedad (el niño que ayuda en los quehaceres de la casa, el joven que trabaja con el papá o la mamá porque le gusta, a la vez que estudia), sus intereses y sus ritmos particulares para aprender. Pero también se trata de construir relaciones de interlocución y de inclusión entre los estudiantes mismos, entre los estudiantes y sus profesores, entre los profesores y entre estos y los padres de familia. El problema de la calidad de la educación es pues un asunto estructural y social, y está sustentado en los derechos constitucionales. Por eso su evaluación ha de considerar estos ámbitos de interacción en una perspectiva dialógica, lo cual presupone que la evaluación es, en sí misma, autoevaluación, esto es, retroalimentación continua y reflexión sobre lo aprendido y lo que es necesario aprender.

En términos generales, para fundamentar un concepto de calidad de la educación habría que plantearse preguntas como las siguientes:

- ¿La organización del sistema educativo posibilita que el sujeto a la vez que aprende conocimientos nuevos construye una ética y un sentido de comunidad?
- ¿Luego de finalizados los ciclos educativos el sujeto revela en sus desempeños diarios que sabe hacer uso de los conocimientos aprendidos, y sabe transponerlos según sean las múltiples situaciones en la vida?
- ¿En la adultez, el sujeto se muestra idóneo, seguro, solidario, con convicciones y con el espíritu intelectual de seguir aprendiendo durante toda la vida?
- ¿El principio de ciudadanía y de respeto al contradictor hace parte de las regulaciones sociales que el sujeto construye?

Estos criterios sobre la calidad de la educación no se constriñen únicamente a la educación formal; más allá de la institución escolar o de la “educación para el trabajo” o la profesional-universitaria nos encontramos con los roles de los medios en el día a día y con las otras modalidades de la educación, como la virtual, la teledirigida, la que se realiza a distancia e inclusive la que en las últimas décadas se identifica como “educación en familia”. Cabe preguntarse, por ejemplo, cómo educan los noticieros radiales y televisivos, o los diversos programas diseñados para los *mass media*, pero también qué dinámicas familiares propician la reflexión sobre los problemas humanos.

Se pueden considerar los planteamientos de la UNESCO (2007) sobre “Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos”, en donde se asume la educación como el derecho a desarrollar una formación continua que garantiza la participación en las diversas esferas socio-culturales (SED y Grupo de Investigación en Evaluación, 2007). En este sentido UNESCO señala que “ejercer el derecho a la educación es esencial para desarrollar la personalidad e implementar los otros derechos humanos, por lo que a nadie se le puede excluir de ella” (UNESCO, 2007: 9). La calidad de la educación está asociada con la capacidad de los sistemas educativos –y no solo los escolarizados- para propiciar procesos de formación permanente en la perspectiva del desarrollo cognitivo de las personas, la cohesión de las comunidades y el acceso al trabajo con dignidad. Se trata de una educación orientada hacia las necesidades colectivas, en el ámbito de las diferencias y la diversidad.

UNESCO tiene en cuenta en esta perspectiva cinco atributos, para aproximarse a la complejidad que revisten los actos de la educación: relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia; por su vigencia es importante retomarlos una vez más:

La relevancia: se alcanza cuando el sistema educativo propicia las regulaciones para el sentido de humanidad requerido en una sociedad de desarrollos científicos vertiginosos: “una educación es de calidad si promueve el desarrollo de las competencias necesarias para participar en las diferentes áreas de la

vida humana, afrontar los desafíos de la sociedad actual y desarrollar el proyecto de vida en relación con los otros” (UNESCO, 2007: 5).

La pertinencia: es posible si se logra la adecuación y la consistencia entre los desarrollos curriculares, las modalidades pedagógicas y los procesos de evaluación según los contextos sociales; se consideran aquí las necesidades y las condiciones específicas de los grupos e individuos, independiente de su condición de origen, género, etnia, ideología o religión que se profesa. Se propende porque “la educación sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura, mundial y local, y construirse como sujetos, desarrollando su autonomía, autogobierno y su propia identidad” (UNESCO, 2007: 9). Al respecto, la pregunta que toda persona debe plantearse es: ¿la educación que se ofrece en una determinada institución es pertinente?

La equidad: presupone el nivel de las oportunidades y los recursos requeridos en el desafío de alcanzar plenamente la inclusión social, política y cultural, en tres momentos: el acceso, la permanencia y el aprendizaje fundamental. En esta perspectiva UNESCO destaca que “la equidad de acceso” se da “cuando las oportunidades de acceder a los diferentes niveles educativos, o a alguna acción o programa, son las mismas para todos, sin distinción de ninguna naturaleza. El pleno acceso de toda la población a la educación, la continuidad de estudios y sobre todo el desarrollo cabal de las capacidades individuales requieren que el Estado asegure escuelas disponibles, accesibles y asequibles para todos” (2007: 35).

La eficacia: es la capacidad del sistema educativo para lograr sus objetivos, con la totalidad de los estudiantes, y en el tiempo previsto para ello. Este concepto incluye el de cobertura, el de permanencia, el de promoción y el del aprendizaje necesario y adecuado a las necesidades humanas.

La eficiencia: es posible cuando se logran resultados altamente significativos a pesar de la limitación de los recursos, o cuando se planifica sobre la base de lo que realmente se tiene apuntando hacia su máximo aprovechamiento, sin perder de vista la reivindicación de lo que se requiere para fortalecer los procesos.

En consecuencia, no se puede hablar de educación con calidad cuando prevalece la estratificación de los aprendizajes: unos pocos niños y jóvenes que desarrollan las

capacidades para leer críticamente, porque tienen contacto con textos auténticos en la casa o en las bibliotecas, y cuentan con interlocutores (quienes los acompañan y con quienes conversan), mientras que la mayoría sólo puede leer literalmente porque sus aprendizajes dependen en gran medida de los modelos pedagógicos desplegados, las prácticas de aula y los recursos escasos como los cuestionarios de los libros de texto; frente a esta desventaja los estudiantes pueden tender a abandonar las aulas. Esto está relacionado con lo que se llama tradicionalmente la “deserción escolar”, pero se corresponde más con la expulsión institucional, cuando se considera que tales estudiantes “no rinden” y se decide que deben irse, en aras de la “calidad”. Así entonces, la visión de “sálvese quien pueda”, propia de una “selección natural”, no puede ser una señal de calidad.

Estas reflexiones presuponen modificaciones en la comprensión de la educación y la evaluación de la calidad, pues la educación no puede asumirse como un servicio o un bien que puede adquirirse, sino como un derecho de los ciudadanos que el Estado tiene la obligación de reconocer, asegurar, proteger y promover, tal como se señala en la Ley General de Educación y en la constitución nacional. La evaluación de la calidad de la educación debe sustentarse en los criterios de cumplimiento de los propósitos de desarrollo humano y social, para la construcción y el ejercicio de la democracia y la convivencia en el reconocimiento de la Otredad. Porque un aspecto que preocupa es la reducción de la calidad de la educación al “deber de” responder instrumentos desde la perspectiva de lo políticamente correcto, sin lograr la respectiva apropiación de lo que se expresa al interior de una comunidad académica, lo cual conduce al estereotipo y a la artificialidad, que converge en un simulacro de calidad de la educación.

Los cinco referentes orientadores señalados por UNESCO apuntan hacia la “calidad educativa integral”. Al respecto, cabe reiterar que los propósitos de la educación no son solamente cognoscitivos sino también procedimentales y actitudinales. La calidad educativa integral implica considerar las dimensiones señaladas por Delors (1996) e incorporadas por UNESCO: aprender a aprender, aprender a vivir juntos, aprender a

hacer y aprender a ser, en el ámbito de las cuatro dimensiones del desarrollo humano: el cognitivo, el social, el de la acción y el de la emotividad.

Para materializar lo anterior, es necesario considerar tres contextos fundamentales en la caracterización de la calidad de una institución educativa: el socio cultural, el institucional-organizativo y el propiamente pedagógico³:

- El contexto socio-cultural es el espacio social-axiológico y socio económico en el cual se desarrolla la acción educativa con sus actores. Es el escenario donde se gestan las aspiraciones y las necesidades más elementales de la familia y la comunidad, se configuran las representaciones sociales, se amplía el bagaje cultural y se construyen los proyectos educativos y de vida.
- El contexto institucional-organizativo comprende varios procesos, articulados por el Proyecto Educativo Institucional: dirección de los órganos de gobierno de la institución, infraestructura necesaria a nivel operativo para poder desarrollar las prácticas pedagógicas, así como los servicios administrativos y auxiliares necesarios para la labor educativa en la institución.
- El contexto propiamente pedagógico incluye los roles del maestro y de los estudiantes, según sean las estrategias acordadas. Asimismo, incluye el currículo desarrollado, los medios de aprendizaje, las prácticas de evaluación/autoevaluación, en el marco del Proyecto Educativo Institucional.

Los indicadores para cada uno de estos contextos, más que mostrar las actividades desarrolladas, deben ser calibrados para reconocer y estimar el desarrollo efectivo de valores, tales como el liderazgo de los directivos para impulsar el desarrollo cualitativo de la institución, el grado de compromiso de los docentes para poner en escena la propuesta curricular, los procesos de formación en los cuales participan, autónoma e institucionalmente, las formas de organización entre los docentes (como las redes académicas), el trabajo cooperativo para impulsar las innovaciones, el uso de recursos

³ En el año 2007 el grupo de investigación retomó en los planteamientos de Jorge Seibold (2000) y Gerard Figari (1994) para esbozar un sistema integral de evaluación de la calidad educativa en Bogotá.

tecnológicos, asociados a los valores y fines del proceso educativo, y el aprendizaje logrado por los estudiantes, entre otros.

En conclusión respecto al enfoque sobre el aseguramiento de la calidad de la educación, nuestro estudio propone:

1. Trascender la visión endógena, según la cual si los estudiantes “rinden” de acuerdo con lo que la institución educativa les demanda, independientemente de la pertinencia, habría calidad; la calidad de la educación se revela en las actitudes e interacciones de los educandos en la vida práctica extra-académica y no necesariamente en lo que ocurre en las aulas; es decir, cuando participan en las ferias de la ciencia, en semilleros de investigación, en portales virtuales, en asociaciones académicas y sociales (...).
2. Lo anterior presupone reconocer que los resultados de las pruebas externas, nacionales e internacionales, no determinan por sí solos la calidad de las instituciones educativas; los resultados de estas pruebas son señales, cuyo mayor impacto se encuentra en las reacciones pedagógicas y en la toma de decisiones de la comunidad educativa frente a ellos. Al respecto se propone establecer el nexo entre el análisis de los resultados y la formación específica de los docentes, pues los docentes no saben en profundidad qué es lo que se pregunta y por qué, sobre todo en las regiones de la periferia.
3. La calidad de la educación se visibiliza en las acciones cotidianas de las personas, las que a partir de sus saberes afrontan los grandes dilemas de la vida, trabajan con idoneidad y responsabilidad, y aportan en la construcción de la comunidad; esto deviene de la experiencia del trabajo en equipo en los contextos académicos y en las prácticas sociales extraescolares.
4. Es necesario recuperar y llevar a la práctica la filosofía sobre la calidad de la educación y su evaluación, que subyace en los articulados de la Ley General de Educación (1994), particularmente los “Fines de la Educación”, que buscan: “El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y

de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país” (MEN, 1994: 19).

5. EL CONTEXTO ESPECÍFICO DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA: LA NECESIDAD DEL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD CON ENFOQUE DE DESARROLLO REGIONAL E INCLUYENTE

En general, cuando se aborda el tema sobre la calidad de la educación, asociada con los resultados de las pruebas externas (SABER y Pruebas Internacionales), se asume un criterio de estandarización que produce la imagen de un país homogéneo e indiferenciado geográficamente; en las evaluaciones externas no cuentan las diferencias económicas, políticas o culturales, las jornadas escolares, las disparidades urbano-rural o el conflicto armado, como ocurre en Colombia.

La calidad, tal como lo indican las distintas mediciones acometidas y los análisis realizados, presenta grandes variaciones entre contextos geográficos y culturales diversos, estratos socioeconómicos, ámbitos privado o público, ambiente rural o urbano, y una desigualdad acorde con los desequilibrios del desarrollo regional, agravada por la ocurrencia de orden público en la zona rural, más intenso en unas regiones que en otras. Se sabe que las desigualdades se traducen en una inequitativa satisfacción de las necesidades básicas de la población y de una diferenciación de las capacidades institucionales entre regiones, departamentos, municipios e instituciones educativas, y por lo tanto con acceso desigual de los estudiantes a los bienes educativos públicos y privados (UNESCO-SERCE, 2010). Al respecto es recomendable realizar análisis particulares y no meter en el mismo saco a todas las instituciones educativas, pues conduce a mostrar que la educación privada es mejor que la pública, sin considerar las inequidades.

Esta fragmentación socio-espacial que puede denominarse injusticia espacial, entra en contradicción a la hora de emprender proyectos de homogenización de la calidad y la estandarización en la evaluación de la misma. Es entonces perentorio preguntar si es posible construir un sistema educativo de calidad homogéneo y un sistema de aseguramiento de la calidad estandarizado ignorando el contexto de desigualdad social, y

de segregación e injusticia espacial, o si es necesario y conveniente asumir tales cuestiones en el marco del desarrollo regional diferenciado.

El reconocimiento de la diversidad, de la complejidad territorial y la desigualdad del desarrollo y los desequilibrios socio-espaciales resultantes, son considerados por el Estado colombiano como referentes fundamentales para definir los lineamientos del desarrollo nacional y sus programas específicos. En efecto, en el diagnóstico del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 se establece que:

Colombia se caracteriza por ser un país heterogéneo en su geografía, con diferentes niveles de desarrollo regional y condiciones culturales y sociales diversas. Asimismo, presenta brechas en el desarrollo de sus territorios, las cuales son un reflejo, entre otros aspectos, de las trampas de la pobreza, de la complejidad de las relaciones territoriales y de condicionamientos históricos estructurales. En este sentido, uno de los mayores desafíos para alcanzar la prosperidad democrática, es lograr niveles de crecimiento y desarrollo socioeconómico, sostenible y convergente, reconociendo y aprovechando las diferentes capacidades económicas, sociales, institucionales e iniciativas de desarrollo regional (Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014: 23).

El mismo plan señala que:

las diferencias y similitudes anteriores pueden ser explicadas por razones diversas, pero principalmente porque las capacidades de desarrollo son desiguales entre territorios y el crecimiento ha sido desequilibrado entre zonas [...]. En algunas áreas de la zona Andina y del Caribe se han desarrollado procesos de urbanización y economías de aglomeración y se cuenta con ventajas competitivas, mientras que en otras las actividades económicas han sido más bien aisladas, con bajo valor agregado y con dificultades para la integración con el resto del territorio [...]. Las capacidades institucionales son variadas entre municipios y entre departamentos, siendo más elevadas en Bogotá y los municipios de Cundinamarca, Quindío, Nariño

y otros 11 departamentos, donde las capacidades institucionales se encuentran por encima del promedio nacional. Los casos más preocupantes ocurren en Guaviare, Guainía, Magdalena, Putumayo, Guajira, Sucre, Córdoba, Bolívar, Vichada y Amazonas, donde la calificación de las capacidades institucionales municipales están por debajo de 50 puntos de un máximo de 100, lo que indica la necesidad de fortalecerlos, para mejorar la eficacia y eficiencia del gasto público y reducir las disparidades regionales (Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014: 31).

Estas diferencias, en conjunción con la diversidad biofísica y ambiental del territorio, son referentes fundamentales en el Plan de Desarrollo; por eso, se indica que:

Un plan nacional de desarrollo con enfoque regional parte de reconocer las diferencias regionales como marco de referencia para formular políticas públicas y programas acordes con las características y capacidades de cada región, teniendo en cuenta las particularidades de sus diversos grupos poblacionales. Desde el punto de vista de la diversidad regional, natural y medio ambiental, las particularidades geográficas, geológicas y los variados climas determinan la ocurrencia de diferentes eventos naturales que afectan la vida humana, el funcionamiento de la economía y el desarrollo regional. Importantes zonas del país están expuestas a erupciones volcánicas, terremotos, sequías, inundaciones, deslizamientos, etc. Los fenómenos naturales que afectan el desarrollo y amenazan la sustentabilidad tienden a ocurrir con mayor frecuencia e intensidad por efecto del cambio climático. Para lograr un desarrollo sustentable es necesario articular los planes de ordenamiento y gestión ambiental y en general incorporar la planificación y gestión de desarrollo territorial, de manera explícita e integral y con visión de largo plazo, previendo la atención del riesgo por fenómenos naturales, de manera que se reduzcan los impactos de las amenazas naturales y la magnitud de los desastres (Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014: 24).

De acuerdo con los anteriores lineamientos puede plantearse que en la educación, y particularmente en el caso de la definición de políticas de calidad de la educación y de la

estructuración de un sistema de aseguramiento de la misma, es condición obligada asumir el enfoque y las directrices de desarrollo regional considerado como política general por el Estado, que “(...) busca reducir los desequilibrios sociales, mejorando la calidad de vida de la población, y movilizar las capacidades de desarrollo endógeno, aprovechando los efectos de vecindad y sus externalidades positivas para alcanzar mayor crecimiento y competitividad regional. Para ello, se requiere definir incentivos en materia de localización de actividades productivas y de asignación de inversiones y recursos, y aprovechar de manera sostenible los recursos naturales (...). Asimismo, el enfoque regional facilita la articulación de éste y de futuros planes nacionales de desarrollo con los planes y procesos de planificación y gestión territorial, lo cual a su vez contribuye al fortalecimiento de las relaciones Nación-territorio y al logro conjunto de los objetivos de crecimiento económico, ampliación de oportunidades sociales y buen gobierno” (Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014: 24).

Son estas las razones por las cuales algunas ciudades en diversos momentos han desarrollado programas propios de evaluación externa (Bogotá, Bucaramanga, Manizales, Pasto): porque han tenido los recursos para lograrlo y porque se han propuesto hacer seguimientos más puntuales a su educación apuntando hacia el compromiso de la comunidad educativa, pero sobre todo en el horizonte de construir el proyecto educativo para la ciudad, tal como lo sugiere la Ley General de Educación.

6. EL SENTIDO DE LA ARTICULACIÓN

En el *Diccionario de uso del español*, de María Moliner (1994), se define la palabra articular como el acto de “unir dos cosas de modo que ambas o una de ellas puedan girar alrededor de la línea de unión”. Asimismo su palabra derivada, “articulación”, es definida como la “unión de dos cosas o piezas, de un utensilio o de un organismo, que permite el movimiento relativo de ellas”. Una constante en el significado de la palabra articulación es pues el carácter de unión y de movimiento. En el caso de la articulación en el ámbito de la educación se trata de enlazar o unir, ya sea niveles, o ciclos o programas o proyectos o sistemas, de una manera tal que posibilite la movilidad de los agentes que participan en el proceso. No es una unión estática sino en permanente movimiento, es decir, en una sincronía que está determinada por la fuerza de la sociedad.

Así entonces los distintos niveles educativos en Colombia deben articularse a partir de un proyecto común de país y de sociedad, que orienta los rasgos esenciales de los proyectos de vida de los ciudadanos, considerando siempre el bien común como el valor de mayor jerarquía. De acuerdo con este proyecto, construido y concertado colectivamente, y plasmado legalmente en planes de desarrollo y en planes decenales de educación, es posible delimitar las funciones y el alcance de cada uno de los niveles educativos y sus ciclos.

Este estudio propone asumir la articulación a través de nueve estrategias: 1) el compromiso de todos los actores con la calidad, asumiendo el sentido de calidad en el contexto de la educación para la vida; 2) la alineación del sistema y de los indicadores/estándares con el enfoque de competencias, estas entendidas en el contexto de los aprendizajes académicos y extra-académicos para la vida; 3) el afinamiento del sistema de evaluación externa nacional mediante pruebas regionales y de Estado, al concluir cada ciclo, coherente con el enfoque de competencias y con la retroalimentación pedagógica respectiva; 4) considerar la formación por ciclos, por cuanto es la estrategia

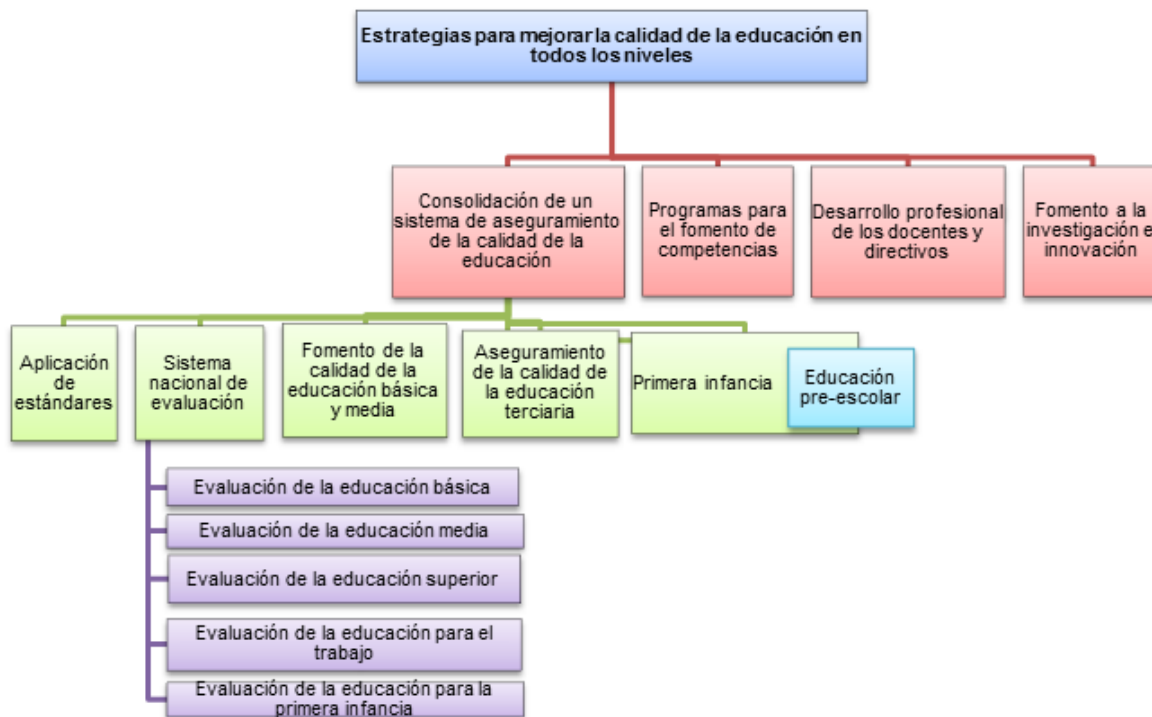
más propicia para trabajar en equipo y por la dimensión epistemológica, pedagógica y social que le son inherentes; 5) la constitución del ciclo completo de la educación inicial, como experiencia decisiva en el desarrollo de los niños; 6) la implementación del ciclo de educación media de tres años, con currículos diversificados, que delimite la frontera con la básica secundaria y sea propicia para articularse con la educación terciaria y la educación para el trabajo; 7) la implementación de un sistema de formación permanente de docentes, para profundizar en la pedagogía de las etapas de maduración de los estudiantes y de los campos disciplinares comprometidos en la labor docente; 8) Materializar una articulación administrativa con el apoyo de Consejos al nivel nacional y territorial como instrumentos que procuran la cohesión del sistema educativo, y 9) Fortalecer la formación pedagógica de los directivos, como líderes y acompañantes de sus docentes en los procesos de innovación.

7. LOS ACENTOS PARA LA ARTICULACIÓN Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA

7.1. EL NIVEL MACRO

Desde el año 2008 el MEN sugiere que el desarrollo de la política para el mejoramiento y el aseguramiento de la calidad, se fundamente en la articulación de todos los niveles educativos (inicial, básica, media y terciaria), a partir del enfoque de competencias. Se busca que los procesos educativos se orienten hacia el desarrollo de un conjunto de competencias, cuya complejidad y especificidad crecen en la medida en que se transita por los niveles del sistema. En el siguiente gráfico se observa cómo se interrelacionan los programas vinculados con el interés gubernamental de alcanzar niveles de calidad de la educación:

Gráfico 1 Estrategias para mejorar la calidad de la educación



Fuente: elaborado a partir de datos del documento MEN 2008, Ministerio de Educación Nacional, *Revolución Educativa, Plan sectorial, 2006 – 2010*, MEN, Bogotá, 2008, p. 30

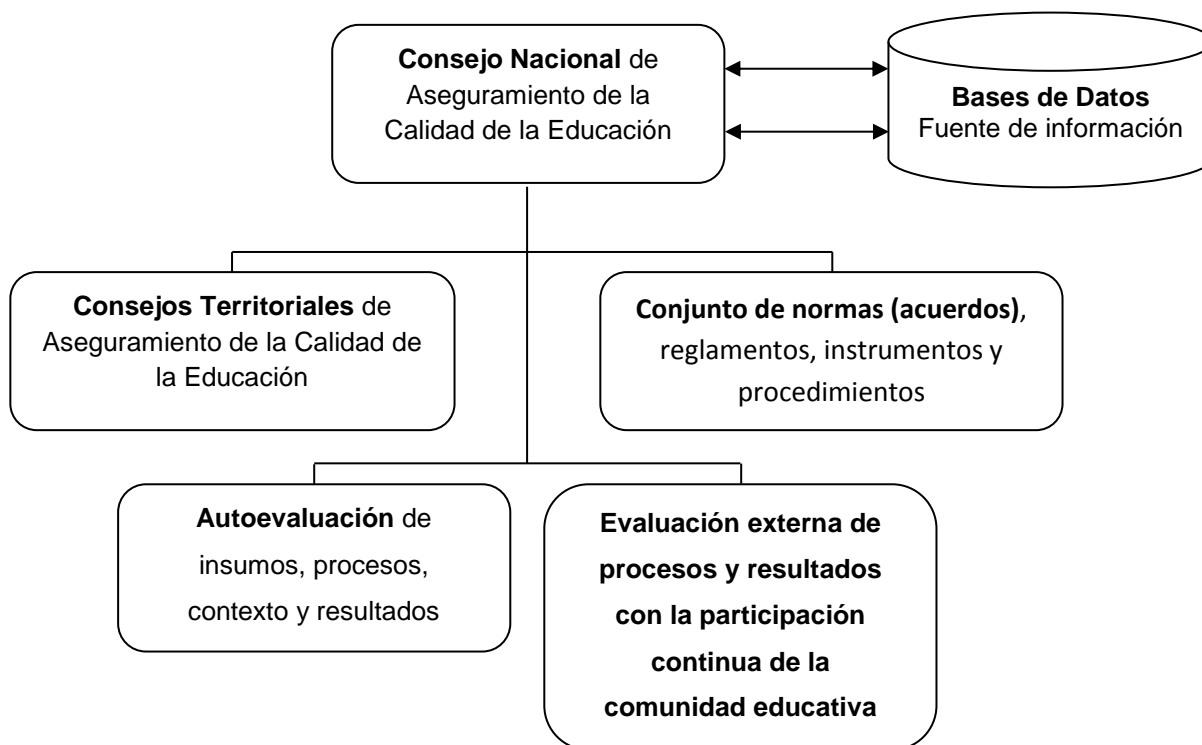
El aseguramiento de la calidad de la educación, como sistema nacional, dependerá de las formas cohesivas como las distintas dimensiones del esquema funcionen, pero depende también de la visión que se tiene sobre la educación. El enunciado “sistema de aseguramiento de la calidad de la educación” es un ideal, esto es, un modo figurado de nombrar la manera como se proyecta en la realidad lo que una entidad gubernamental, institución educativa o comunidad, se propone en torno a la educación. Con ello se busca definir un modo de monitorear lo que se identifica como calidad de la educación –que, como se ha señalado, siempre será algo relativo, según sean las circunstancias y la realidad de cada región-.

Para definir un “sistema de aseguramiento de la calidad de la educación” es necesario entonces distinguir entre el nivel macro (la entidad gubernamental, comprometida con la legislación que desarrolla los principios constitucionales) y el nivel micro (la institución educativa, comprometida con la entidad gubernamental y con la comunidad en su conjunto). Una propuesta que impacte tendría que reconocer la autonomía en el nivel micro y orientar el proceso desde los criterios de la autoevaluación y la evaluación con enfoque social, en la perspectiva del empoderamiento de las comunidades; para ello la entidad gubernamental debe propiciar las condiciones, como los talleres de formación y la producción de materiales específicos. La entidad gubernamental funge de interlocutora, lo cual implica reconocer perspectivas multidimensionales. Los grupos de investigación en educación ranqueados en Colciencias pueden fungir de interlocutores y acompañantes en el proceso a largo plazo. Son los grupos de investigación en educación los que, desde sus acervos, asumen la responsabilidad de asesorar a la agencia gubernamental (así lo señala la ley 115) y de acompañar a la comunidad educativa de las distintas regiones en la construcción de su proyecto educativo.

El sistema de aseguramiento que se propone a nivel macro, contempla la creación de un organismo rector conformado por cinco componentes principales, relacionados y estructurados (ver gráfico 2), con funciones específicas que se articulan para dar sentido al sistema en su conjunto y que permiten nutrir una base de datos, que estará disponible para la consulta pública por parte de todos los actores del proceso educativo. Así, por ejemplo,

para el nivel de la primera infancia, o educación inicial, existe un modelo de gestión que busca cohesionar las acciones del orden nacional, departamental y local, a partir de la dinámica intersectorial que incluye el Sistema Nacional de Bienestar Familiar, la Comisión Intersectorial para la Atención a la Primera Infancia y las instancias nacionales y territoriales articuladas a favor del AIPI.

Gráfico 2 De lo micro hacia lo macro: la propuesta



Fuente: elaboración propia

El **Consejo Nacional** que se propone estará integrado por quince miembros: el Ministro de Educación Nacional, quien presidirá el Consejo, y catorce miembros más, a razón de dos representantes de cada uno de los siguientes siete actores, designados en forma autónoma por ellos mismos: facultades de educación e institutos o centros de investigación en educación, con al menos un programa académico acreditado, asociaciones académicas de profesores, asociaciones sindicales de profesores, grupos

de investigación en educación registrados en COLCIENCIAS, rectores de establecimientos educativos públicos, rectores de establecimientos educativos privados, asociaciones de padres de familia y delegados de programas puntuales.

El Consejo Nacional tendrá **cuatro funciones** primordiales: **primero**, la función de concertar con todos los actores y proponer al Ministerio de Educación Nacional las normas de política educativa, los instrumentos y los procedimientos que permitan avanzar en el logro de una educación de calidad, siguiendo la normatividad vigente, así como generar documentos de fundamentación conceptual y de orientación hacia prácticas pedagógicas efectivas para el aprendizaje de los estudiantes y su formación integral; **segundo**, la función de monitorear el estado de la calidad de la educación pre-escolar, básica, media y terciaria que se ofrece en Colombia, a partir de los resultados observados, luego de la aplicación de los instrumentos desarrollados para el efecto; **tercero**, la función de diseñar e implementar una fuente de información pública, con series de datos de los indicadores previamente establecidos que den cuenta de la calidad observada en la oferta educativa del país; y **cuarto**, la función de recomendar a las entidades territoriales respectivas la aprobación o negación del funcionamiento de un establecimiento educativo, porque satisface o no los requisitos mínimos exigidos por las normas referidas, así como el otorgamiento de un certificado especial de calidad, cuando además de cumplir los requisitos mínimos el establecimiento demuestra haber alcanzado un nivel de excelencia en su oferta educativa.

Los requisitos mínimos son de forzoso cumplimiento para que un establecimiento educativo pueda funcionar, mientras que la certificación especial de calidad corresponde a un estado deseado, que se obtiene de manera voluntaria y al cual se llega luego de cumplir con otros requisitos adicionales. El Consejo Nacional podrá delegar en los Consejos Territoriales algunas de sus funciones, previo el cumplimiento de algunos requisitos establecidos, respecto de los protocolos que deben seguirse. El aspecto más complejo lo constituye el nombramiento de los pares para la correspondiente evaluación/autoevaluación, pues el país tiene grandes rezagos en el índice de

investigadores que requiere para estos procesos; en todo caso, la producción académica de punta de los pares es un criterio fundamental.

Los **Consejos Territoriales** se conformarán en los departamentos y los distritos especiales creados por ley, y tendrán una composición y una forma de designación de los representantes, similares a las del Consejo Nacional, salvo en el caso del ministro de educación nacional que será reemplazado por el Secretario de Educación del ente territorial respectivo. Las funciones de los Consejos Territoriales serán de apoyo e interlocución con el Consejo Nacional, y se erigen como enlace y puente de comunicación entre este Consejo Nacional y los establecimientos educativos. Los Consejos Territoriales podrán asumir las funciones delegadas por el Consejo Nacional. Los Consejos Territoriales contarán con un cuerpo colegiado de profesores, formados de manera especializada y certificados en la labor de pares académicos, quienes serán los encargados de realizar las visitas de monitoreo y seguimiento a los establecimientos educativos.

El **conjunto de normas**, que corresponde al soporte formal y que permite poner en escena la política de aseguramiento de la calidad de la educación, está compuesto por las leyes expedidas por el Congreso de la República, los decretos emitidos por el Gobierno Nacional, y las Resoluciones, Instrumentos y Manuales de Procedimientos aprobados por el Ministerio de Educación Nacional, que reglamentan la materia educativa. Estas normas son el mandato legal que servirá de guía para el desarrollo de los proyectos de monitoreo, el seguimiento de los planes de mejoramiento construidos al interior de los establecimientos educativos y la difusión de las series de valores y las tendencias de los indicadores establecidos.

La **Autoevaluación** de los insumos, procesos, contextos y resultados alcanzados por cada proyecto educativo institucional, siguiendo los instrumentos y procedimientos establecidos para el efecto, serán responsabilidad de la comunidad académica, administrativa y de apoyo de cada establecimiento educativo. La autoevaluación debe realizarse en forma permanente y debe generar información cualitativa y cuantitativa,

descriptiva y analítica, acerca de los proyectos propuestos y su grado de cumplimiento, para conocer a profundidad el proceso educativo, y poder re-direccionar las metas y los planes trazados, en forma oportuna y apropiada. Algunas dimensiones de la calidad, que son objeto de evaluación por parte de la propia comunidad, darán cuenta de la pertinencia, la relevancia, la equidad, la eficacia y la eficiencia del proyecto educativo observado, a través de distintos tipos de indicadores.

La **Evaluación Externa** se realiza periódicamente, cada año, por ejemplo, mediante instrumentos y procedimientos, siguiendo técnicas que permitan comparar el valor de las variables establecidas, en series de tiempo y a través de los distintos grados escolares que ofrece cada establecimiento educativo, para propiciar estudios de tendencias y poder valorar el efecto de los proyectos educativos que se ponen en escena. Como lo señala la Ley General de Educación los gobiernos locales pueden también hacer seguimiento a los procesos educativos propios a través de diversas estrategias; estas estrategias podrían ser otros aplicativos, como las pruebas contextualizadas en la región para luego cruzar los resultados con las pruebas nacionales e internacionales.

La información resultante de la operación y la gestión de los distintos componentes del “sistema de aseguramiento de la calidad de la educación” se dispondrá en un conjunto de **Bases de Datos**, que será de acceso público y permitirá hacer consultas muy variadas acerca de las características y el desempeño de cada proyecto, para realizar estudios comparativos respecto al mismo proyecto, en distintos momentos, y frente a los demás proyectos educativos del país, en un mismo momento. La divulgación oportuna de la información generada por el sistema, disponible para todos los actores del proceso educativo y perfectamente comparable, será una fuente de ilustración para poder sintonizar y hacer ajustes a los proyectos en curso y bajo observación, al igual que para el libre ejercicio del control social. La Base de Datos estará residente en el portal del Ministerio de Educación, tendrá un administrador responsable de los contenidos, será actualizada en forma permanente y también dispondrá los hallazgos de las investigaciones realizadas para descubrir y construir motores potentes en las prácticas de aula, que conduzcan a la cualificación de la educación en Colombia.

7.2. EL NIVEL MICRO

El monitoreo es posible a través de los ámbitos o dimensiones que el organismo interlocutor (el MEN y las Secretarías de Educación con los grupos asesores) consideran como fundamentales. Se trata de identificar unos indicadores o referentes desde los cuales las instituciones educativas puedan orientar sus procesos de autoevaluación y de autorregulación, socializando los procesos desplegados y los resultados alcanzados; pero es de gran importancia construir dichos indicadores o referentes con ellos, para garantizar el compromiso y romper con la imagen de que todo se decide desde arriba o desde el centro del país.

Un modelo de aseguramiento está asociado con la autoevaluación y la evaluación externa, con la organización de la información, con la articulación entre los niveles y con el reconocimiento social. Con ello, una institución educativa puede definir y organizar los parámetros que ubiquen el estado de desarrollo de su propuesta institucional y la visibilice socialmente, revelándose como ella es, con las evidencias respectivas. En este sentido, la evaluación del dispositivo educativo se entiende como una noción que evoca las características de un sistema cercano a los actores de la educación, de las pedagogías y el aprendizaje, y a todos los fenómenos relacionados con el proceso de formación.

Más que la evaluación de personas participantes o elementos del sistema, se busca evaluar el dispositivo, es decir, la manera como se articulan los distintos elementos dentro de un sistema y el sentido que se adscribe a esta disposición. Se trata entonces de una estrategia particular en donde se articulan los diferentes componentes de un proyecto de formación. No es una simple categoría descriptiva, sino que es en sí mismo un proceso educativo, en el que se observan tanto los aprendizajes individuales como las estructuras organizacionales y los dispositivos (de decisiones, de construcciones y de productos) (cfr. Grupo de Investigación en Evaluación, 2009). Por ejemplo, si las competencias se constituyen en las bisagras para la articulación entre los distintos niveles, un indicador permanente en cada nivel

debe ser la competencia previamente acordada⁴, pero sobre todo las singularidades de las modalidades pedagógicas con las cuales se desarrolla dicha competencia.

Es fundamental establecer un marco referencial que indique la especificidad y los efectos del dispositivo de evaluación, es decir, que determine un sistema de dimensiones e indicadores que permita identificar y describir el valor de los objetos. El marco referencial atañe, entonces, a la definición de los elementos que permiten comprender el dispositivo educativo, y también la justificación de su elección y de la metodología utilizada para su elaboración. Construir un marco referencial para la evaluación significa definir una perspectiva analítica, establecer las dimensiones del objeto a evaluar, asociadas a interrogantes a resolver, definir criterios e indicadores, entre otros aspectos.

En el nivel micro la publicación de los PEI en las páginas web de diversos portales, con sus desarrollos y sus problemas, constituye la puerta de entrada para proceder con la evaluación/autoevaluación; el documento del PEI y su circulación –a nivel regional y nacional- es una manera de hacer público los horizontes de la comunidad educativa; el PEI hace parte del contrato social establecido entre todos los actores del sistema y es el punto de partida para ingresar a los espacios empíricos en los que se desarrolla; entonces se pasará de lo micro a lo micro-micro, incluso hasta el interior de las aulas en los casos en los que se acuerdan acompañamientos e investigaciones concertadas.

En esta perspectiva de la evaluación surge la pregunta, muy pertinente para la elaboración de una propuesta de evaluación de los niveles educativos del sistema: ¿Quién define el marco referencial que orienta la evaluación/autoevaluación hacia la acreditación? La respuesta a este interrogante y su justificación determina modelos de

⁴ Será necesario retomar el enfoque de competencias y puntualizar sus significados, pues se observa en varios de los documentos referenciados en el producto 2 de esta investigación un uso disperso de la categoría competencia; igualmente, por las resistencias en los círculos sindicales frente al término; desde el ángulo de este estudio se asume la competencia como una habilidad para la vida, como saber usar el saber para afrontar los problemas y las situaciones en los diversos contextos sociales.

evaluación, de acuerdo con las finalidades y con los actores involucrados. Pero si quisiéramos ser consecuentes con la filosofía que sobre la evaluación se ha insinuado en este documento, el marco debería ser el resultado del acuerdo entre los actores de la acción educativa, si bien su consistencia dependerá siempre de los niveles de formación de dichos actores, de sus visiones y de sus proyectos de vida. Se podría plantear en esta perspectiva que un colegio (público o privado) de “alta calidad” (reconocible por la misma sociedad, no solo por los resultados de las pruebas externas sino, y sobre todo, por lo que ofrece y cumple, es decir, por su consistencia entre lo declarado y sus acciones) tendría las condiciones para fungir de par con otros colegios que voluntariamente quisieran acreditarse. De algún modo en el nivel de la educación superior se obra así cuando se seleccionan pares académicos de programas ya acreditados y que tramitan su renovación.

8. LAS ESPECIFICIDADES EN LA ARTICULACIÓN DE LOS NIVELES Y LOS CICLOS PARA LA DEFINICIÓN DEL SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

Si la definición de un modelo de aseguramiento de la calidad de la educación es complejo, lo es mucho más cuando el sistema (la estructuración de los niveles y los ciclos) tiene fisuras; por eso se ha señalado en este estudio que solo cuando el sistema se acople y se cohesione, el proceso de aseguramiento de la calidad ganará en consistencia. Las fisuras están relacionadas con la ausencia del ciclo completo de la educación inicial en la educación pública, el aislamiento entre los grados y entre las asignaturas en la educación básica, la inexistencia de énfasis y de oportunidades diversas para los jóvenes en la educación media (son dos grados con los mismos componentes de la secundaria) y en la educación terciaria; asimismo, la crisis de la formación inicial de los licenciados y la atomización de los programas de formación continua hacen parte de estas fisuras; al respecto el problema es más agudo en los programas de formación de docentes a distancia, tal como el Grupo de Investigación en Evaluación ha constatado con las cohortes de la Maestría en Educación en regiones como Guaviare y Arauquita: los docentes titulados en carreras a distancia requieren de al menos un año para aprender a leer y a escribir textos de carácter académico, esto por el débil acompañamiento y la falta de retroalimentación lecto-escritural en el pregrado; es notable el contraste entre los docentes formados de manera presencial en las grandes ciudades y los docentes formados a distancia o de manera semi-presencial en los pueblos o centros poblados; cabe preguntarse por el rol y la responsabilidad social y pedagógica de los tutores de los programas a distancia, si bien hay excepciones.

8.1. SOBRE LA EDUCACIÓN TERCIARIA A NIVEL “SUPERIOR”

Las distintas opciones de educación luego del nivel de educación media pueden congregarse en un sub-sistema que incluye la educación posmedia, no superior, como ocurre en varios países (Nueva Zelanda, Singapur y Alemania), con modalidad técnica y tecnológica, y educación posmedia de nivel superior, con programas académicos

conducentes a la obtención de un título profesional en una carrera de cuatro o cinco años, además de los programas de posgrado en la modalidad de especialización, maestría y doctorado, que se ofrecen en las universidades acreditadas. La legislación reciente en Colombia incluye a toda la educación posmedia en la “Educación Terciaria”, pero la Educación Terciaria busca ser versátil por cuanto integra a la educación para el trabajo, incluso independientemente de la trayectoria del sujeto en la pirámide de la educación formal.

El principio de la autonomía no es exclusivo de la educación universitaria, pues en los establecimientos de educación básica y media los proyectos educativos institucionales están fundamentados también en principios de autonomía, si bien con matices distintos. Los procesos de autoevaluación y acreditación tienen su sentido pleno en la filosofía de la autonomía, si ésta es el resultado de la consistencia de lo que se propone, lo que se desarrolla y lo que se alcanza.

El artículo 69 de la Constitución Política señala:

Se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley.

La ley establecerá un régimen especial para las universidades del Estado.

El Estado fortalecerá la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecerá las condiciones especiales para su desarrollo.

El Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior.

Las universidades deben concebir, diseñar e implementar sus estrategias y planes en los ámbitos administrativo y académico, de manera libre, de acuerdo con su propio sentido de responsabilidad social, compromiso con la sociedad y ética en la asunción de su compromiso con la generación de conocimiento científico para utilizarlo en la solución de los problemas del entorno y la formación de profesionales al más alto nivel, atendiendo sus propios parámetros y criterios de calidad. Desde luego, la ley también prevé la acción del Estado mediante la función de inspección y vigilancia para garantizar al país que la oferta de programas académicos en educación terciaria

satisfacen los estándares mínimos de calidad establecidos por los organismos definidos y encargados para cumplir esta labor.

En este sentido, Colombia ha estructurado un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior, que ha venido perfeccionando y madurando, con el concurso de Pares Académicos, las instituciones de educación superior y la comunidad en su conjunto, y que constituye un referente a seguir en los otros niveles del sistema educativo. La Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, CONACES, y el Consejo Nacional de Acreditación, CNA, comprenden los dos organismos centrales responsables de llevar a cabo la evaluación de la calidad de programas e instituciones, y tienen la función de recomendar al Ministro de Educación Nacional el otorgamiento de Registro Calificado o la Acreditación de Alta Calidad, y la creación o modificación del carácter de instituciones, si se cumplen los requisitos establecidos.

Con el propósito de cumplir sus funciones, CONACES y el CNA han diseñado criterios específicos de evaluación, comparables entre sí, como se ilustra en la tabla 2 para programas de pregrado.

Tabla 2 Comparativo CONACES - CNA

CONACES	CNA
1. Denominación o nombre del programa.	1. Misión, visión y proyecto institucional y de programa.
2. Justificación.	
3. Contenidos curriculares.	
4. Organización de las actividades académicas.	4. Procesos académicos.
5. Investigación.	6. Investigación y creación artística y cultural.
6. Relación con el sector externo.	5. Visibilidad nacional e internacional.
7. Personal docente.	3. Profesores.
8. Medios educativos.	
9. Infraestructura física.	
10. Evaluación de las condiciones de calidad de carácter institucional.	
11. Mecanismos de selección y evaluación (estudiantil y docente).	2. Estudiantes.
12. Estructura administrativa y	8. Organización, administración y gestión.

académica.	
13. Autoevaluación.	
14. Programa de egresados.	9. Impacto de los egresados sobre el medio.
15. Bienestar universitario.	7. Bienestar institucional.
16. Recursos financieros suficientes.	10. Recursos físicos y financieros.
17. Características específicas.	

Fuente: elaboración propia a partir del Decreto 1295/2012 y Lineamientos de Acreditación para programas de pregrado 2013. La numeración del CNA corresponde al orden de los factores evaluados, que para hacerlos comparables se reubican en la estructura del Decreto 1295 de 2010

Como se observa, los 17 puntos propuestos por CONACES se encuentran reflejados en los 10 factores del CNA, o viceversa. Aunque los criterios empleados son los mismos, la organización en cambio es diferente. Por ejemplo, lo que para el CNA es Misión, Visión y Proyecto Institucional y de Programa, para CONACES está contenido en la denominación del programa, su justificación y los contenidos curriculares, dado que estos elementos no pueden ser construidos sin considerar la misión, visión y el proyecto de la institución.

De acuerdo con el CNA (2013) “El concepto de calidad aplicado al bien público de la educación superior hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un programa académico específico o una institución de determinado tipo y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza”. Ahora bien, la distancia relativa entre la realidad y el óptimo, tanto de programas como de instituciones, se encuentra medida por la valoración que se otorga a los factores y características diseñados. Son las instituciones y los programas los que definen el impacto de cada factor, característica e indicador que tienen frente al logro de los óptimos esperados.

Cabe anotar que la estructura de los lineamientos de acreditación de “alta calidad” en educación superior ha evolucionado a lo largo de los años, desde sus inicios en 1998. Se han elaborado cuatro versiones, producto del conocimiento y reconocimiento de los cambios académicos e institucionales inmersos en un mundo globalizado. Esta trayectoria ha de servir de referente para la definición de un modelo para la evaluación/autoevaluación de alta calidad de los programas e instituciones en “Educación

para el Trabajo y el Desarrollo Humano” y tanto los factores como el concepto de calidad podrían considerarse incluso, previa transposición, para orientar el aseguramiento de la calidad de todos los niveles del sistema educativo.

La tabla 3 muestra un comparativo de la evolución de los factores y características de los lineamientos de acreditación para programas de pregrado en las versiones antes señaladas.

Tabla 3 Evolución de los factores empleados por el CNA

Año 1998		Años 2003 – 2006		Año 2012	
Factor	Número de Características	Factor	Número de Características	Factor	Número de Características
Proyecto institucional	10	Misión y proyecto institucional	4	Misión, visión y proyecto institucional y de programa	3
Estudiantes y profesores	17	Estudiantes	5	Estudiantes	4
		Profesores	8	Profesores	8
Procesos académicos	16	Procesos académicos	14	Procesos académicos	11
				Visibilidad nacional e internacional	2
				Investigación y creación artística y cultural	2
Bienestar institucional	5	Bienestar institucional	1	Bienestar institucional	2
Organiza-ción, administra-ción y gestión	6	Organización, administración y gestión	4	Organización, administración y gestión	3
Egresados e impacto sobre el medio	5	Egresados e impacto sobre el medio	3	Impacto de los egresados sobre el medio	2
Recursos físicos y financieros	7	Recursos físicos y financieros	3	Recursos físicos y financieros	3
Totales					
7	66	8	42	10	40

Fuente: MEN (2013: 69)

Se observa que el número de factores ha aumentado de una a otra versión y las características han disminuido, producto de repensar la especialización de factores y la depuración de características. El CNA ha emitido también lineamientos para la

acreditación en alta calidad a las instituciones y los programas de posgrado, dejando ver que existen diferencias entre unos y otros, aun cuando se evalúen a través de los mismos factores.

En este sentido, la posibilidad de efectuar un paralelo entre los criterios y los factores permite concluir que tanto el CNA como CONACES tienen claridad sobre qué evalúan en cada caso y cómo se articula un proceso con otro, dando origen a una banda de calidad que fluctúa entre dos momentos, como se desprende de los Conversatorios sobre la Calidad de la Educación Superior y su evaluación: primero, un registro calificado consistente en el cumplimiento de condiciones mínimas de calidad; y segundo, un diálogo entre los actores que permita evaluar la madurez y trascendencia del programa y la efectividad de las políticas de mejoramiento (MEN-Convenio Andrés Bello, abril 2013)⁵.

Con las características e indicadores diferenciadores mostrados, es posible efectuar igual comparación entre los lineamientos para programas de educación superior técnicos y tecnológicos, programas en modalidad virtual y a distancia, de formación para el trabajo y el desarrollo humano. Las instituciones y los programas acreditados cuentan con el reconocimiento social de calidad y sus egresados confirman con los Pares Académicos esta condición, mientras que instituciones o programas que no cumplen con las condiciones previstas son investigados por parte del Ministerio de Educación Nacional, y luego de atender los procedimientos de rigor, son objeto de sanción si se comprueba el incumplimiento de los requisitos establecidos.

Tal y como lo reconocen varios de los documentos consultados la clave está en lograr que las instituciones de educación superior hagan de la autoevaluación una cultura institucional; el seguimiento de sus planes de mejoramiento, resultado del proceso de

⁵ En cualquier caso los conceptos de calidad aplicados a la educación superior deben reconocer la complejidad del sistema y definir unas categorías capaces de dar razón de las distintas dimensiones de esta educación (profesores, estudiantes, docencia, investigación, proyección social, medios, recursos, infraestructura, bienestar, administración, currículo, evaluación, entre otros): Grupo de Investigación en Evaluación - Convenio Andrés Bello, abril 2013.

continua evaluación, terminará mostrando resultados más destacados encaminados hacia la calidad de los programas.

8.2. LOS ELEMENTOS PARA UNA PROPUESTA DE ARTICULACIÓN DEL SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La complejidad de la construcción de un sistema de aseguramiento de la calidad pasa por considerar tres niveles diferentes: articulación dentro del nivel, articulación entre los niveles y articulación entre los niveles y el territorio. Si bien es claro que el trabajo realizado por CONACES, para garantizar la calidad mínima dentro de cada nivel, es valioso porque en el país no pueden funcionar programas de educación superior sin tener Registro Calificado, todavía está pendiente una labor más sistemática en la acreditación llevada a cabo por el CNA. “Entre 1998 y 2012 (octubre) se registran 1588 respuestas a procesos de programas de pregrado, bien para responder a la acreditación, a la renovación de la misma o para hacer recomendaciones; estas últimas enviadas a los rectores de las Instituciones de Educación Superior (IES), quienes solicitaron el proceso de evaluación externa. Los anteriores datos indican que de los 6366 programas, el 24,9% se encuentra en curso de acreditación, renovación o recomendación” (MEN, 2013). De las 1588 respuestas registradas, algunas fueron para un mismo programa.

Sólo el 14,2% (910) de los programas que cuentan con registro calificado han decidido participar de los procesos de acreditación, una cifra que debe llamar la atención sobre las razones que han tenido las instituciones y/o los programas para no asumir el reto de una evaluación por parte del CNA. El informe citado menciona:

Respecto a los programas de posgrado –4768 registrados a octubre de 2012–, se contabilizan 21 procesos entre los años 2011 y 2012. En cuanto a la acreditación institucional desde 2003 hasta la fecha de cierre del presente estudio (noviembre 2012) se registran 40, de un número aproximado de 271 Instituciones de Educación Superior discriminadas entre instituciones técnicas, instituciones tecnológicas, instituciones universitarias y universidades.

Los datos provistos por los programas de posgrado no deben alarmar, pues el trabajo resume lo acumulado en dos años, desde la entrada en vigencia de los lineamientos para la acreditación de este nivel de formación. En cambio, es llamativo lo que ha sucedido con la acreditación de instituciones, pues el porcentaje de acreditación llega a ser cercano al 10%. Lo anterior sugiere un acento especial en el fomento para que un mayor número de instituciones asuma los procesos de evaluación ante el CNA, especialmente aquellas que están más retiradas de las ciudades principales del país. La distribución cartográfica obtenida en el estudio del Sistema Nacional de Acreditación (MEN/Grupo de Investigación en Evaluación, 2013), señala que la concentración de programas acreditados está en Bogotá, Medellín, Cali y Manizales, y que la participación de otras zonas es escasa o inexistente, como el caso específico de Amazonas (reporta 3 programas), Arauca (10), Casanare (27), Chocó (45), Guajira (39), Guaviare (1), Putumayo (24), San Andrés (14) y Vichada (3).

El Informe sobre Desarrollo Mundial 2009, del Banco Mundial considera cómo la distancia, la densidad y la división determinan las diferencias en los niveles de crecimiento de los países. Relacionado directamente con la articulación entre los niveles y el territorio, la distancia, entendida como el espacio geográfico entre un lugar y otro, y el concepto de división, entendido como las dificultades de acceso y movilidad de una región a otra en nuestro país, cobran gran importancia, en especial cuando existen zonas a las cuales sólo es posible acceder por vía aérea o fluvial que aunque presentan bajas tasas de densidad (esto es, nivel de acumulación o aglomeración de la población en torno a los centros de actividad económica, es decir, a las áreas donde se encuentran los centros educativos) hacen parte del sistema educativo colombiano y es precisamente bajo esta perspectiva que la educación virtual y todos los esfuerzos hechos por los gobiernos para llevar educación a estas zonas, si bien tienen validez, es necesario revisar la calidad. Visto desde otra perspectiva, en el contexto de un “sistema de aseguramiento de la calidad” fundamentado desde lo macro y lo micro, el territorio cobra total importancia en la medida en que se erige a los Consejos Territoriales como el órgano de apoyo e interlocución del Consejo Nacional de Aseguramiento e incluso se le delega la posibilidad de cumplir con algunas funciones.

En consecuencia, este estudio propone:

1. refrendar y fortalecer el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior, manteniendo los cuerpos colegiados de Pares Académicos como agentes de la calidad.
2. mantener los mecanismos de discusión y concertación de acuerdos, al interior de CONACES y el CNA, para formular las recomendaciones del caso al Ministerio de Educación.
3. lograr un mayor acento en el fomento para que programas e instituciones localizados en zonas geográficas retiradas de las ciudades principales y de difícil acceso, puedan superar sus barreras y alcanzar niveles de alta calidad debidamente reconocidos por el CNA.
4. propender porque las instituciones ya acreditadas asuman el papel de tutores para acompañar el diseño e implementación de planes de mejoramiento a las instituciones con mayores debilidades ya mencionadas.
5. el Estado debe garantizar su presencia a través de instituciones de educación terciaria de carácter público en donde ha sido débil su voz: los territorios de la amazonia, la Orinoquia y el Pacífico.

8.3. LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO Y EL DESARROLLO HUMANO

Mediante la Ley 1064, de 2006, el MEN establece el programa sobre la “Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano”. Se señala en esta ley que el MEN elaborará la reglamentación de un sistema de acreditación para su institucionalización y acreditación como nivel educativo reconocido, fortaleciendo su gestión y estableciendo estrategias para garantizar los niveles de calidad de su oferta y de sus desarrollos. Hasta el año 2013 se había avanzado en las discusiones, a nivel de foros nacionales, para concertar los procesos de legitimidad de este ámbito de educación pos-media, que fue incluida en la educación terciaria en el año 2009, y tiene en cuenta los derechos de los excluidos del sistema formal dado que ofrece programas de profesionalización para quienes han alcanzado alguna experticia o no en los campos laborales, sin necesariamente considerar los niveles de escolaridad.

El Decreto 4904, de 2009, señala que:

La educación para el trabajo y el desarrollo humano hace parte del servicio público educativo y responde a los fines de la educación consagrados en el artículo 5° de la Ley 115 de 1994. Se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales y conduce a la obtención de certificados de aptitud ocupacional. Comprende la formación permanente, personal, social y cultural, que se fundamenta en una concepción integral de la persona, que una institución organiza en un proyecto educativo institucional y que estructura en currículos flexibles sin sujeción al sistema de niveles y grados propios de la educación formal (cfr. Numeral 1.2, Decreto 4904).

Ya desde la década de 1970 existían en las ciudades principales de Colombia entidades de carácter privado que se fundaron con el fin de ofrecer programas de formación possecundaria o posmedia, como una respuesta a la necesidad de los jóvenes por aprender oficios o destrezas técnicas y ser certificados para garantizar un vínculo laboral, dado que la educación media académica no lo proporcionaba; no se puede perder de vista que desde la década de 1950 el SENA ha ofrecido también programas en esta perspectiva. Dos perfiles se pueden identificar en quienes demandan estos programas: los jóvenes y adultos que buscan ser habilitados para el ejercicio laboral en un determinado campo y que definitivamente han renunciado a la posibilidad de permanecer en el sistema de educación formal; de otro lado, los jóvenes que quisieron ingresar a la universidad y al no lograrlo optaron por una formación que los habilitara rápidamente para el trabajo o aquellos que habiendo ingresado a una universidad renunciaron por no ver en ella la realización de sus ilusiones.

En esta perspectiva la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano es una respuesta a la demanda de oportunidades en los jóvenes y en los adultos mayores, y además constituye, sin duda, una posibilidad de crecimiento social e intelectual para las poblaciones desplazadas y de reinserción en las regiones de alta vulnerabilidad. Al respecto, será necesario promover en estas regiones institutos tecnológicos posmedia y

de educación para el trabajo, de carácter público, para garantizar el acceso y las oportunidades. Estos institutos podrían ofrecer carreras cortas para los egresados de la educación media diversificada pero también cursos de actualización en oficios o de actualización profesional (educación para el trabajo); en tal sentido tienen el perfil de instituciones universitarias, con programas técnicos y tecnológicos, y programas de extensión a la comunidad orientados hacia la formación para el trabajo según sean las necesidades de la región. Esta iniciativa permitirá descongestionar las altas demandas del SENA y se constituirá en otro referente para las oportunidades educativas.

La modalidad permite promover la formación integral y permanente de técnicos laborales y expertos en artes y oficios, para desempeñar de manera apropiada distintos trabajos en los sectores productivos, que requieren conocimientos técnicos y competencias en campos determinados, en las áreas establecidas en la Clasificación Nacional de Ocupaciones, y también para realizar tareas de tipo artesanal, artístico, de recreación, protección y aprovechamiento de recursos naturales, así como de participación ciudadana y comunitaria (cfr. Numeral 1.3.1, Decreto 4904).

Las instituciones que prestan el servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano estructuran sus programas a partir de competencias laborales, de acuerdo con las normas técnicas definidas por las mesas sectoriales lideradas por el SENA. Para el trámite del registro que permite ofrecer los programas, las instituciones deben presentar ante la Secretaría de Educación de la entidad territorial certificada un proyecto educativo institucional con los siguientes requisitos: 1) Nombre, domicilio y naturaleza de la institución; 2) Denominación que corresponda al campo de formación al que se aplica; 3) Objetivos del programa; 4) Definición del perfil del egresado incluyendo las competencias desarrolladas; 5) Justificación del programa indicando la pertinencia en un marco globalizado; 6) Plan de estudios organizado por créditos, con la estructura de contenidos, metodología, actividades, número esperado de estudiantes y criterios de evaluación y promoción de estudiantes; 7) Autoevaluación institucional con los instrumentos empleados; 8) Organización administrativa con sistemas de información y mecanismos de gestión; 9) Recursos específicos para implementar la metodología propuesta, indicando

materiales, recursos bibliográficos, laboratorio y equipos, sitios de práctica y convenios; Personal de formadores requeridos; 10) Reglamentos de estudiantes y de formadores; 11) Financiación con presupuesto de ingresos y egresos; y 12) Infraestructura mostrando recursos físicos y tecnológicos (cfr. Numeral 3.8, Decreto 4904).

Los requisitos establecidos para el funcionamiento de los programas con registro son verificados por las secretarías de educación de entidades certificadas, con base en la guía elaborada para el efecto por el MEN. Cumplidos estos requisitos, la Secretaría de Educación Certificada otorga a la institución la licencia de funcionamiento y el registro de los programas. Las entidades territoriales mencionadas, a cargo de las funciones de inspección y vigilancia, podrán imponer las sanciones previstas en la Ley luego de confirmar el incumplimiento de las disposiciones establecidas y siguiendo los procedimientos previstos (cfr. Numerales 3.9, 4.1 y 5.6, Decreto 4904).

Con el fin de informar a la comunidad alrededor de las instituciones y programas que se ofrecen en el país en esta modalidad, junto con la certificación de calidad correspondiente, y de servir como insumo para definir políticas educativas, llevar a cabo labores de planeación, monitoreo, evaluación, asesoría, inspección y vigilancia, en los ámbitos nacional y territorial, se conforma el Sistema de Información de las Instituciones y Programas de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, administrado por el MEN y alimentado con información por las secretarías de educación respectivas. El sistema es un conjunto de fuentes, procesos, herramientas y usuarios que pueden posibilitar la recopilación, organización y divulgación de información relativa a esta modalidad educativa (cfr. Numerales 4.2 y 4.3, Decreto 4904).

La articulación con la educación media está prevista en los siguientes términos:

Las instituciones de educación que ofrezcan educación media, estatales o privadas, a través de las secretarías de educación las primeras y de sus representantes legales o propietarios las segundas, podrán celebrar convenios con instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano, para que los estudiantes de los grados 10 y 11 adquieran y desarrollen competencias laborales específicas en una o

más ocupaciones, que permitan su continuidad en el proceso de formación o su inserción laboral y obtengan por parte de estas instituciones su certificado de técnico laboral por competencias (cfr. Numeral 3.12, Decreto 4904).

Un balance sobre este modelo está pendiente por realizar, si bien en el documento “Hacia un pensamiento estratégico para el fortalecimiento de la educación media” (Nieto, Acuña y Casas), de 2012, se hace un llamado de alerta sobre el carácter agregado de los programas de articulación de la educación media con la educación superior y el SENA. Al respecto es necesario considerar la propuesta de modernización de la educación media que el MEN viene analizando desde el año 2012, como una posibilidad de fundamentar este ciclo.

De otra parte, la articulación entre la educación para el trabajo y la educación superior también está considerada, de acuerdo con lo establecido en el artículo 7º de la Ley 1064 de 2006. Los programas de Educación para el Trabajo podrán ser reconocidos por las instituciones de educación superior como parte de la formación por ciclos propedéuticos. Las instituciones de educación superior pueden homologar competencias desarrolladas por estudiantes que hayan cursado programas en la modalidad de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, teniendo en cuenta los créditos aprobados en los campos específicos acordes con el plan de estudios del programa técnico, tecnológico o profesional al cual aspira el estudiante.

Son objetivos de la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano:

- *Promover la formación en la práctica del trabajo mediante el desarrollo de conocimientos técnicos y habilidades, así como la capacitación para el desempeño artesanal, artístico, recreacional y ocupacional, la protección y aprovechamiento de los recursos naturales y la participación ciudadana y comunitaria para el desarrollo de competencias laborales específicas.*
- *Contribuir al proceso de formación integral y permanente de las personas complementando, actualizando y formando en aspectos académicos o laborales, mediante la oferta de programas flexibles y coherentes con las necesidades y*

expectativas de la persona, la sociedad, las demandas del mercado laboral, del sector productivo y las características de la cultura y el entorno (MEN, 2012).

Los objetivos están asociados con las competencias laborales, la formación del capital humano, las cualificaciones, la productividad, la flexibilidad en el tránsito por el sistema educativo formal, la formación de Técnicos y Tecnólogos, el aprendizaje permanente y el desarrollo económico, insinuados en los CONPES 81, de 2004, y 3674, de 2010, los cuales ofrecen alternativas para la movilidad educativa y la formación para el trabajo.

Hasta el mes de diciembre de 2013 se habían registrado 3.342 Instituciones de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, con Licencia de funcionamiento; 170 de estas instituciones tienen el “certificado de calidad institucional, NTC 5555”. El número de programas registrados en las Secretarías de Educación Certificadas era de 16.497, de los cuales 738 tenían la certificación en las Normas NTC. Estos datos revelan la importancia de intensificar los procesos de cualificación, sobre todo en aquellas regiones en donde los jóvenes no tienen otra opción para acceder a un certificado que los habilite para el trabajo. De allí que el MEN proponga en el año 2013 una ruta para asegurar la calidad, identificando dos niveles de esta modalidad educativa: en el Nivel 1 se encuentra el proceso obligatorio para obtener la licencia de funcionamiento y la aprobación de programas; en el Nivel 2 se identifica el proceso para la certificación institucional y de los programas. Se considera en el Nivel 1 la participación de pares académicos seleccionados del Banco de Pares, para lo cual el MEN ha definido una guía.

En la perspectiva de la articulación se espera que al identificar los énfasis en la educación media se establezca un nexo entre dicho énfasis y la elección del programa específico en el ciclo de la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano e incluso para continuar en la universidad si el joven lo quisiera; pero la movilidad debe ser flexible y no estrictamente lineal. Es decir, es de gran importancia considerar las oportunidades para la educación permanente y no asumir los ciclos con cierres. Así entonces las competencias que se inician desde la educación temprana, como la comunicativa y las que implican el

trabajo en equipo y la construcción de ciudadanía han de permanecer en los componentes formativos de la educación para el trabajo y el desarrollo humano.

En relación con la autoevaluación y la acreditación de los programas, como ya se señaló arriba, se propone aprovechar la experiencia de CONACES y el CNA, realizando las adecuaciones correspondientes; por ejemplo algunos de los factores que podrían considerarse en el diseño de los instrumentos son:

Tabla 4 Factores a evaluar

FACTORES A EVALUAR
1. Misión, Visión, Proyecto Institucional y Pertinencia del Programa
2. Estructura de las actividades académicas: programas y proyectos
3. Antecedentes de investigación que fundamentan los programas
4. Necesidades sociales del programa
5. Visibilidad Nacional e Internacional de la institución y de los programas
6. Nivel de formación de los profesores y tiempos de dedicación a los programas
7. Índice de profesores vinculados paralelamente a la industria o al campo específico del programa
8. Infraestructura física y medios educativos de la institución
9. Las pedagogías y el sistema de evaluación para cada programa
10. Calidad de la gestión institucional: el plan de la dirección y el gobierno
11. Criterios para la vinculación de los estudiantes al programa e índices de retención
12. Propuesta de autoevaluación continua de la institución y de los programas
13. Recursos físicos y financieros
14. Bienestar institucional
15. Impacto de los roles de los egresados en el ámbito del trabajo
16. Enlace de la institución con las empresas
17. Convenios establecidos con instituciones nacionales e internacionales

Fuente: elaboración propia

8.4. ESTRUCTURA DE LA EDUCACIÓN TERCIARIA EN COLOMBIA

Diversas Leyes, Decretos, Resoluciones y Documentos CONPES han trazado el camino para organizar el nivel de la educación terciaria en Colombia; la educación terciaria está constituida por la Educación para el Trabajo, que incluye la educación profesional técnica y tecnológica, la educación para las ocupaciones y los oficios calificados; asimismo hace parte de la Educación Terciaria la educación profesional universitaria.

La educación terciaria es un conjunto de modalidades que buscan satisfacer las distintas expectativas de estudiantes que culminan el nivel de educación básica primaria⁶, secundaria y media, y la necesidad de formar ciudadanos calificados y habilitados para acometer distintos tipos de trabajos en el mundo laboral, y aportar así al desarrollo del sector productivo del país. Enseguida se describen las modalidades, formas de articulación, perfil de competencias por modalidad y evaluación, relación con el sector productivo y posibilidades de investigación:

a. Modalidades

Cuatro modalidades constituyen la Educación Terciaria:

- 1) Educación para el trabajo, con oferta de formación en oficios calificados y labores técnicas. Los egresados de oficios son operarios capaces de operar y hacer mantenimiento preventivo a equipos y procesos de producción. Los egresados de labores técnicas son profesionales capaces de operar y hacer mantenimiento preventivo y correctivo de equipos y procesos de producción, así como planificación de actividades (Proyecto de Ley de Educación y Formación Profesional, 2013).
- 2) Educación técnica profesional, con oferta en actividades de carácter técnico, fundamentadas en la naturaleza de un saber que garantiza interacción de lo intelectual con lo instrumental, lo operacional y el saber técnico. Los egresados dominan procedimientos y algoritmos para ensamblar, operar y reparar distintos tipos de herramientas, equipos y máquinas, supervisar operaciones y mejorar procesos (Ley 749 de 2002).
- 3) Educación tecnológica, con oferta en campos de conocimiento y profesiones de carácter tecnológico, con fundamentación científica e investigativa. Los egresados tienen la capacidad de diseñar y dirigir operaciones y procesos de producción, modificar e innovar procedimientos que permiten mayores niveles de productividad y

⁶Para el caso de la educación primaria se trata de las personas en extra-edad que simultáneamente avanzan en la cualificación de habilidades para el trabajo y en el progreso académico.

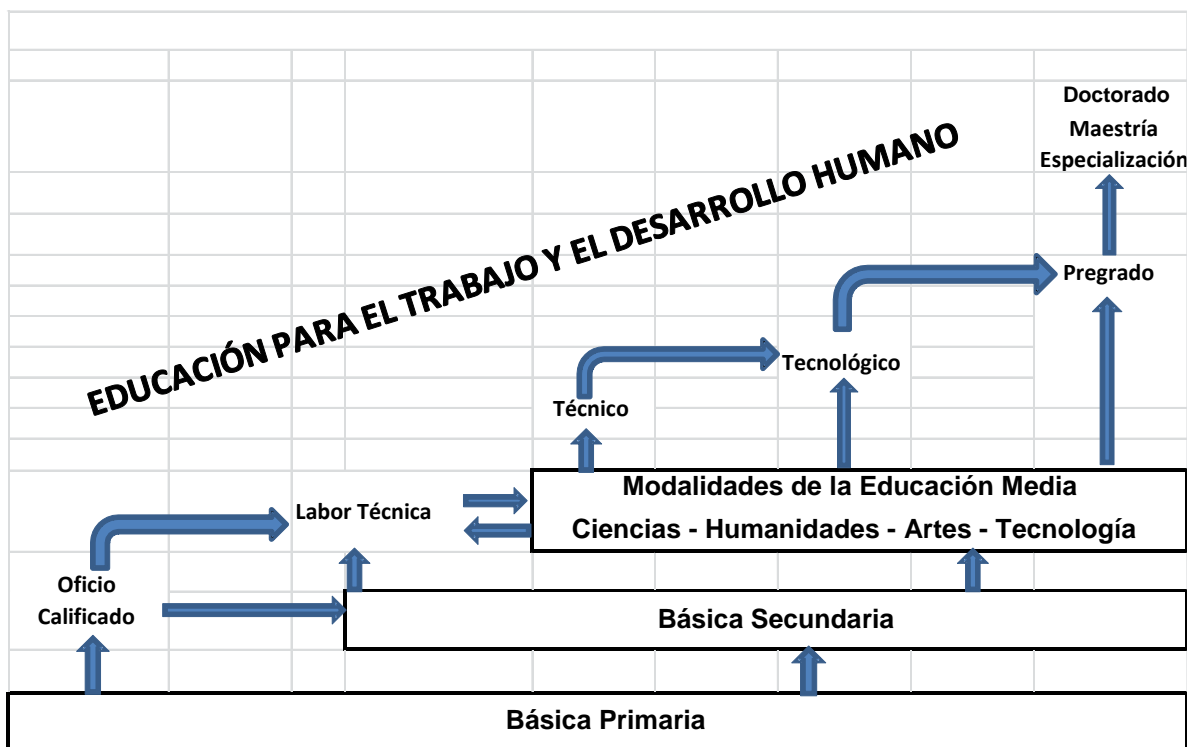
competitividad, y llevar a cabo la gestión de los procesos bajo su responsabilidad (Ley 749, de 2002).

- 4) Educación profesional, con oferta inspirada en el criterio de universalidad en actividades de investigación científica o tecnológica, formación académica en profesiones o disciplinas, y producción, desarrollo y transposición de conocimientos. La educación profesional tiene los subniveles de pregrado, Especialización, Maestría y Doctorado. Los egresados son capaces de generar hipótesis de investigación, crear y argumentar propuestas de innovación en los campos del arte, la ciencia y la técnica.

b. Articulación

La articulación en el nivel terciario, tanto al interior del nivel, entre las modalidades indicadas, como con los niveles de educación primaria, secundaria y media, y con un sistema paralelo, se presenta en el siguiente gráfico:

Gráfico 3 Articulación entre niveles y modalidades en educación terciaria



Fuente: elaboración propia

Es importante comprender la doble lectura del enunciado “Educación para el Trabajo”. De un lado, el trabajo como una acción que es inherente a la especie humana, que puede identificarse desde la primera infancia cuando al aprender a caminar se intenta alcanzar las cosas, cuando se desbarata un juguete para saber lo que hay dentro, cuando en el jardín escolar con la maestra exploran el entorno y clasifican las formas y colores de las flores, cuando se aprenden las reglas de un juego, cuando en primero de primaria se desarrolla un proyecto con la participación de los padres a partir de sus profesiones⁷. Aquí no se trataría de educar para el trabajo como profesión, sino como actividad de descubrimiento usando las manos y todos los sentidos. Es oportuno recordar las ideas de Juan José Arreola, al respecto: “el hombre se realiza como homo faber al trabajar con sus manos; el error es que ahora todos queremos ser homo sapiens (...). Por el don de

⁷ El concepto de profesión está asociado con la idoneidad en el trabajo de las personas, independientemente del título o certificado; no es pues profesional únicamente quien tiene un título universitario.

nobleza heredada o por nobleza adquirida que hemos llamado de toga, el hombre mira viles los trabajos manuales y así traiciona a su naturaleza” (2002: 86). Y concluye diciendo que “ni el homo sapiens ni el homo faber han dado plenitud y felicidad. Huisinga pensaba en el hombre que juega, en el homo ludens”. El homo ludens debería permanecer durante toda la vida y, en efecto, ello es posible, cuando en la niñez, en la juventud o en la adultez mayor se logra la conjunción entre el homo faber, el homo sapiens y el homo ludens; es decir, la fusión entre el trabajo manual, el trabajo de pensar y el trabajo creativo/inventivo.

La otra lectura del enunciado Educación para el Trabajo, no subordina a la primera sino que la integra. Como se observa en el esquema, desde la educación primaria, para los casos de jóvenes y adultos mayores que no lograron avanzar en el sistema formal puede considerarse que a la vez que se aprende un oficio se aprenden las competencias fundamentales de la educación primaria. Como sistema paralelo se busca que quienes renunciaron al sistema formal de la educación porque se sentían atraídos hacia el trabajo o por factores sociales, puedan acceder a los dominios fundamentales de la educación –la lectura, la escritura, la disertación oral, la matemática básica, el conocimiento sobre la vida y la tierra, el medio ambiente y la vida política- a la vez que se educan en una profesión, oficio o arte.

Los estudiantes que concluyeron el nivel de educación básica primaria pueden realizar estudios en oficios calificados lo mismo que quienes cursaron algunos grados de la secundaria o la cursaron completa. Quienes terminan el nivel de educación secundaria pueden llevar a cabo estudios de labores técnicas lo mismo que quienes terminan la educación media, combinando los horarios académicos (lectura, escritura, análisis de problemas contemporáneos, experiencias de laboratorio...) con los horarios teórico-prácticos (en una fábrica, centro hospitalario, taller automotriz, oficina administrativa, laboratorio, hotel, restaurante, centro de cómputo, centro deportivo, centro de comunicaciones...). En estos casos es fundamental el rol de los tutores/receptores de los aprendices.

Será la disciplina del estudiante y la solidez de los formadores lo que determinará si con lo aprendido en la institución de Educación para el Trabajo el sujeto puede validar los grados de escolaridad básica faltantes (exámenes programados por el ICFES), en la perspectiva de continuar con carreras técnicas y tecnológicas o de pregrado si lo quisiera. Los egresados del nivel de educación media pueden cursar estudios de labores técnicas o adelantar carreras técnicas profesionales, tecnológicas o de pregrado y continuar hacia los posgrados. En general, se trata de considerar un sistema abierto, de entradas y salidas entre un sistema y otro, con oportunidades, esto es, con opciones; por ejemplo, la oportunidad de finalizar los ciclos de la educación básica y media a través de programas virtuales con la garantía de su calidad, para lo cual el MEN tiene que orientar a los ciudadanos⁸.

El tránsito de la modalidad de educación para el trabajo en oficios calificados a labores técnicas, requiere la aprobación del nivel de básica secundaria, que puede ser validada si se trata de jóvenes de 16 años o más; el tránsito de la modalidad de educación para el trabajo en labores técnicas a carrera técnica profesional, requiere la aprobación del nivel de educación media, que también puede ser validada con una prueba, como lo señala la legislación, o cursada con intensidad horaria si es mayor de edad; y el tránsito de carrera técnica a tecnológica y de tecnológica a carrera profesional superior puede realizarse luego de satisfacer los requisitos exigidos en la modalidad de destino, en términos de asignaturas, trabajos específicos y promedios de calificaciones o resultados de validación en los casos que así se considere.

Para que el tránsito de una modalidad a otra sea posible, será necesario estimular a los estudiantes con mejor desempeño en la modalidad de origen y homologar los créditos cursados, a juicio de la institución que recibe al estudiante. Para que el tránsito entre modalidades sea real, cuando los estudiantes lo decidan, será necesaria una reglamentación por parte del gobierno nacional, donde se indiquen las instancias

⁸ Al respecto, el Grupo de Investigación en Evaluación realizó una asesoría al MEN, en el año 2010, sobre la construcción de un sistema de evaluación de la calidad de los colegios virtuales en Colombia; el informe es un insumo en esta perspectiva.

responsables de hacer seguimiento y recibir reclamaciones al respecto, en el evento de instituciones que no atiendan solicitudes debidamente soportadas.

El sistema de información del MEN y de las entidades gubernamentales veedoras de la calidad de la educación para el trabajo es determinante en el proceso del tránsito y la movilidad en la formación del recurso humano calificado que requiere el país; por ejemplo, qué tanto saben los jóvenes que quisieran habilitarse de manera rápida para el trabajo sobre la alta demanda de soldadores y qué tanta información pueden tener de manera ágil sobre cuáles son las instituciones formadoras con calidad en este ámbito laboral.

c. Perfil de competencias por modalidad y evaluación

Todos los estudiantes de la educación terciaria presentarán las Pruebas de Estado, genéricas y específicas, en el tramo final de sus estudios. Es necesario mostrar mediante los resultados alcanzados en estas pruebas que los estudiantes de las cuatro modalidades satisfacen estándares mínimos de calidad, lo cual facilitará el tránsito entre modalidades en las dos vías señaladas; estas pruebas serán diseñadas pro grupos de docentes de educación terciaria con la veeduría del ICFES y el Ministerio de Educación, el de comercio y el de trabajo. En general, las competencias evaluadas pueden organizarse en tres niveles:

Primer nivel: **reconocimiento de códigos básicos** de un determinado campo, donde se comprenden los conceptos y la sintaxis o reglas de dicho campo.

Segundo nivel: **uso de códigos básicos** en la solución de problemas asociados con el campo de formación, siguiendo las reglas indicadas en el primer nivel.

Tercer nivel: **explicación del uso de códigos** mediante argumentos sólidos y convincentes, según el análisis de situaciones auténticas en el campo de formación. Este tercer nivel puede considerar la observación empírica del formándose.

Los tres niveles son interactuantes pero, de acuerdo con la formación, uno prevalece sobre los otros o los tres hacen parte del dominio en la versatilidad del sujeto. En el

ámbito de oficios calificados, por ejemplo, prevalecerá la competencia del primer nivel (se leen, entienden y siguen instrucciones), y con la experiencia va emergiendo la competencia del segundo nivel e incluso el tercero, dependiendo del trabajo en equipo en el que participe. Hay entonces perfiles de competencias distintos en cada modalidad, según prevalezcan estos niveles de competencia.

Lo expuesto (si se admite) demarca epistemologías diferenciadas en las modalidades indicadas, razón que nos llevaría a confirmar que el tránsito entre una y otra requiere homologar o validar o reconocer los créditos cursados en la modalidad de origen, según el énfasis dado a cada una de las tres competencias mostradas y de acuerdo con la naturaleza de la modalidad de destino y con lo previsto en el Marco Nacional de Cualificaciones.

d. Relación con el sector productivo

El nivel de educación terciaria, y en especial la modalidad de Educación para el Trabajo, bien en oficios calificados o labores técnicas, es sostenible si el sector productivo se compromete de manera decidida en la definición de prioridades y campos de trabajo, la vinculación de operarios calificados y técnicos en sus empresas y el fomento de la modalidad referida. La intención es transferir prácticas del sector productivo a la formación de jóvenes operarios y técnicos, y que puedan avanzar en carreras técnicas profesionales, tecnológicas o de pregrado, luego de culminar estudios del nivel de educación media, pero siempre ofreciendo oportunidades para la continuación en la formación, incluso hasta el nivel superior. El apoyo con prácticas directamente en las empresas será crucial para el éxito de la modalidad de Educación para el Trabajo, y la alianza entre empresa e instituciones de educación para incrementar la productividad del sector y del país (cfr. Proyecto de Ley de Educación y Formación Profesional, 2013). Un aspecto clave aquí es la dignificación salarial de los técnicos y los tecnólogos, reconocidos como profesionales idóneos en sus ámbitos de formación, que día a día se actualizan de manera presencial o virtual.

Las mesas intersectoriales constituidas por los ministerios y los viceministerios (educación, protección social y trabajo, agricultura, obras públicas, comercio, hacienda...) junto con las universidades y sus investigadores constituyen una garantía para el fortalecimiento del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo, en el marco, claro está, de un proyecto social de nación: incluyente, más equitativo, con oportunidades para todos. Cada sector debe aportar en las sinergias del sistema, pues la competencia no es única del sector de educación.

e. Investigación

El espacio natural para la investigación es la universidad, donde se ofrecen carreras de la modalidad técnica profesional, tecnológica y de pregrado en todas las áreas del conocimiento, donde se genera y divulga conocimiento propio de cada campo. No obstante, es necesario promover y apoyar el desarrollo de programas de investigación y de invención también en las instituciones donde se ofrezca la modalidad de Educación para el Trabajo, tanto de oficios calificados como de labores técnicas. En particular, para dar respuesta a requerimientos del sector productivo, las instituciones dedicadas a esta modalidad deberán llevar a cabo proyectos de investigación aplicada que conduzcan a formar operarios y técnicos creativos e innovadores, lo cual contribuye al desarrollo tecnológico y la innovación del sector productivo y del país, tal como se ha podido observar en los premios internacionales concedidos a jóvenes colombianos provenientes de entidades como el SENA o institutos técnicos y tecnológicos (cfr. Proyecto de Ley de Educación y Formación Profesional, 2013). También serán necesarias las alianzas entre instituciones que ofrecen las distintas modalidades de educación terciaria para potenciar su desarrollo.

En general, insistimos, se busca ofrecer oportunidades a los ciudadanos para su inserción en el estudio y en el trabajo, esto es, que haya opciones con rutas diversas en el sistema educativo colombiano; por supuesto, oportunidades con calidad; de allí la importancia del modelo de aseguramiento de la calidad de las ofertas.

8.5. SOBRE LA EDUCACIÓN MEDIA: QUÉ HACER, HACIA DÓNDE ORIENTARLA

La Ley General de Educación (1994), en su artículo 27, declara que “la educación media constituye la acumulación, consolidación y avance en el logro de los niveles anteriores y comprende dos grados, el décimo (10º) y el undécimo (11º). Tiene como fin la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo” y distingue dos modalidades: la académica y la técnica. El artículo 29 introduce los matices de la educación media académica señalando que el estudiante, “según sus intereses y capacidades” podrá profundizar en un campo, “específico de las ciencias, las artes o las humanidades y acceder a la educación superior”. De otro lado, el artículo 31, referido a las Áreas fundamentales de la educación media académica, reza que “para el logro de los objetivos de la educación media académica serán obligatorias y fundamentales las mismas áreas de la educación básica en un nivel más avanzado, además de las ciencias económicas, políticas y la filosofía”.

Lo que genera ruido en la ley es el carácter de permanencia de “las mismas áreas de la educación básica”, que se ha entendido en efecto como una continuidad de aquello que se venía aprendiendo desde la educación primaria y a través de la secundaria; así ha ocurrido en el 80 % de las instituciones educativas del país que ofrecen educación media académica, si bien hay excepciones innovadoras. El artículo 29 sugiere la profundización en uno de tres grandes campos: las ciencias, las artes y las humanidades; podría agregarse la formación técnica para evitar la dicotomía entre la media académica y la media técnica. Sin embargo en los horarios de los colegios no aparece la profundización, según sea la elección de los estudiantes: todos estudian lo mismo en un horario estandarizado, como en la secundaria; la excepción son los talleres específicos en la media técnica.

Este condicionamiento hacia la taxonomía tradicional del currículo de la educación media está determinado, en gran parte, por la prueba Saber 11, que evalúa también homogéneamente: las mismas preguntas para todos; y la Prueba Saber 11 ha generado

tensiones que inhiben cualquier posibilidad de cambio de orden académico. Pero también influye la ausencia de la formación específica de los docentes para este ciclo; los docentes de los colegios se mueven entre un grado y otro, en la secundaria y en la media, y finalmente no profundizan en ninguno, ni tienen tiempo para escuchar y acompañar a los jóvenes; quizás sea necesario flexibilizar la parametrización en la asignación horaria/laboral y concentrar a los docentes en cada ciclo, posibilitando, si es el caso, su movilidad entre un colegio y otro cuando las necesidades lo ameriten; en consecuencia, es prioritario definir políticas sobre la formación de los docentes, tanto a nivel inicial como continua pero a partir del enfoque por ciclos. Estas reflexiones tienen que afrontar también las jornadas escolares y propender para que los estudiantes construyan identidad con el espacio de su colegio; esto solo es posible a través de la permanencia en un espacio que les ofrece salas de informática, laboratorios, talleres, salas de música y de bilingüismo, bibliotecas, escenarios deportivos... en tiempos abiertos.

Existen en Colombia corrientes de investigación en educación que señalan la importancia de introducir una “cultura para el trabajo” desde el ciclo de la educación media. El proyecto desarrollado por Gómez y Díaz (2011), del equipo de investigación de Educación Media y Superior, de la Universidad Nacional de Colombia, expone la definición de “Cultura para el Trabajo”, en un escrito para la Red Innovemos de UNESCO-OREALC. Se parte del planteamiento de un conjunto de preguntas que contextualizan los temas que desarrollan:

¿Por qué el tema de ‘Cultura para el Trabajo’ en la formación de los jóvenes en el nivel medio?

¿Cuál es la importancia o necesidad de este tema, de reciente divulgación en el discurso educativo?

¿Qué necesidades o carencias educativas pretende solucionar?

¿Qué aportes propone para mejorar y complementar la calidad de la experiencia formativa de los jóvenes?

¿Qué relaciones tiene con las áreas curriculares existentes y con las diversas modalidades de formación para el trabajo?

¿En la educación media, es pertinente para ambas modalidades: académica y técnica?

Por supuesto, desde las distintas áreas del currículo se puede orientar, a partir de proyectos, hacia una formación que promueva una “cultura para el trabajo”, no solo en la educación media sino también en el trayecto de la educación básica. La experiencia sobre modelos pedagógicos en Ciencias Naturales (cfr. propuestas de maestros en distintas regiones del país para la formación de semilleros de investigación desde la escuela, respaldados por Colciencias), por ejemplo, muestra que los niveles anteriores a la EM también pueden considerar matices vinculados con el trabajo a partir de los contenidos y la aplicación que el docente considere pertinente. En la EM el modelo pedagógico debe contextualizarse desde el currículo y desde las vocaciones de los estudiantes, así como desde las necesidades de las regiones.

“La exploración e identificación de intereses es común en muchos países (Francia, Italia, Argentina, etc.), donde el estudiante puede optar, según sus intereses, por una de las grandes tipologías existentes del conocimiento (ciencias económicas y administrativas, ciencias técnicas o ingenierías, ciencias biológicas y salud, ciencias agrológicas, ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, artes y expresión, técnicas, etc.)” (Gómez y Díaz, 2011). En este contexto, el graduado del nivel medio tiene un perfil básico de Bachiller General complementado con un mayor nivel de profundización en aquella área del conocimiento de su mayor interés. Ese mayor nivel de profundización estará soportado por el o los modelos pedagógicos que la institución adopte, con las limitaciones que surgen de la formación de los docentes y de los recursos físicos que soportan los modelos pedagógicos.

Se trata de orientar y estimular “los intereses del estudiante en la amplia diversidad de saberes, profesiones y formas de trabajo, que se constituya en base para el desarrollo tecnológico y modernización productiva del país” (Gómez y Díaz, 2011: 41). Es esta una proyección deseada para la EM; sin embargo, proyectarla hacia las instituciones y comunidades educativas plantea retos de complejo alcance, primordialmente por la

formación de las maestras y maestros, si bien cuando los docentes son acompañados en períodos largos por investigadores en educación se logran las transformaciones y los acoplamientos.

Entre los valores formativos que deben destacarse en una educación permeada por horizontes sociales, está el trabajo por proyectos: la planeación que es propia del proyecto; la organización de las actividades, según orden, secuencia y disciplina; el estímulo a la búsqueda de racionalidad y funcionalidad entre fines y medios; el control de acciones, insumos y resultados; la medición y contraste de resultados; la integración entre la idea (el concepto, la teoría, la hipótesis...) y la práctica o realidad, son valores de un currículo ampliamente soportado en la educación experimental y observacional. Laboratorios que acerquen al estudiante a las ciencias y a las tecnologías modernas estimulan la experimentación y el desarrollo creativo. Estos escenarios de aprendizaje y formación inciden directa y positivamente en la calidad de la educación y resultan esenciales para el desempeño en todas las actividades productivas en el mundo moderno.

Es necesario que la labor de los docentes esté apoyada por una formación que posibilite entender la dinámica entre educación y trabajo y que propicie actualizarse en las diferentes transformaciones y avances de su disciplina de origen. Adicionalmente, deberán formarse en relación con las pedagogías que plantea la formación en entornos de trabajo interdisciplinar y en equipo, con pedagogías activas, nuevas formas de evaluación y seguimiento tanto de su tarea como de sus estudiantes, así como proveer escenarios de aprendizaje diversos, pertinentes y experimentales.

La EM debe brindar opciones acordes con la diversidad de campos de conocimiento y de ejercicio laboral, para que el estudiante pueda explorar y profundizar de acuerdo con sus intereses y expectativas. Es necesario fomentar, modernizar y fortalecer la educación técnica, manteniendo una relación estrecha con el sector productivo, con diversos alcances, como fuente importante de financiación, dotaciones, pasantías, proyectos de investigación, de calificación de docentes, entre otras.

Estas reflexiones interpelan necesariamente a la Prueba SABER 11, pues la prueba confunde el enfoque de las competencias al diseñar baterías para cada asignatura. Las pruebas para caracterizar las competencias con las que egresan los estudiantes tendrían que considerar los énfasis por los que han optado los estudiantes en el ciclo de la educación media. Asimismo la diversificación en las opciones presupone un perfil específico de los docentes que trabajan en este ciclo: un docente con dominio fuerte en las disciplinas, dispuesto a escuchar a los jóvenes, a ayudarlos en la orientación vocacional y a acompañarlos en sus grandes dilemas; serán docentes que trabajan solo en este ciclo o que tienen enlaces con la docencia universitaria, como ocurre en México: docentes de Preparatorias y catedráticos de los primeros semestres en carreras universitarias, sin perder de vista el equipo de planta que cada colegio requiere para garantizar la calidad.

Se proponen entonces elementos para que la EM brinde orientación socio-ocupacional a los estudiantes:

- *Una diversificación curricular de acuerdo a diferentes campos de conocimiento y ocupacionales, sin jerarquizarlos y sin reproducir la arbitraria división entre lo técnico y lo académico, lo manual y lo intelectual.*
- *Información que le permita a los jóvenes tener un panorama comprensible y útil del mundo del trabajo, habilitándolo para identificar las potencialidades y limitaciones de diferentes trayectorias laborales.*
- *Información que posibilite conocer la estructura de la oferta postsecundaria y que lleve a la identificación de instancias de formación pertinentes y atractivas para los intereses que el joven vaya configurando (Gómez y Díaz, 2011: 55).*

Los modelos pedagógicos en Ciencias Naturales que han adoptado algunas instituciones educativas tienen esta concepción de transversalidad en todos los niveles educativos; maestras y maestros incorporan el modelo curricularmente, acorde con el nivel y con los conceptos que pueden trabajar empleando como herramienta pedagógica la infraestructura física que soporta el modelo y en la EM impartiendo formación por

competencias; ello es posible también porque se trabaja en equipo: el equipo pedagógico del ciclo.

Las experiencias del Grupo de Investigación en Bio-Educación, del Instituto de Biotecnología, de la Universidad Nacional de Colombia, muestran que un factor fundamental de la educación contextualizada es la formación en entornos de aprendizaje experimental, relevante en un énfasis, sin perder de vista los componentes generales, del ciclo de educación media. Una sólida formación en este ciclo, con propuestas innovadoras, reduce la desigualdad y la discriminación social, económica y cultural, es decir, propicia la inclusión y el interés de los jóvenes. Esto implica transformar los currículos que hasta ahora han prevalecido en el ciclo. Se sabe que para el caso de Colombia un alto índice de jóvenes renuncian a cursar los dos grados establecidos en este ciclo porque no avizoran la novedad y presienten su inutilidad; esto es más agudo en las regiones periféricas del país.

Este nivel educativo se caracteriza también porque corresponde a una etapa compleja para los jóvenes quienes sienten que la seguridad que proporciona la vida escolar se romperá muy pronto y que se verán afrontados a situaciones que no siempre dependen de sí mismos: trabajar, estudiar, vivir con los padres o no, etc. Situación que en ocasiones se resuelve con salidas que afectan al joven o perjudican a la sociedad. En Colombia prácticamente no existen oportunidades para los jóvenes y esto hace que se sientan atraídos por los círculos de las violencias, urbanas y rurales. Un ciclo cohesionado con equipos de docentes innovadores y con rutas diversas para los jóvenes garantiza la permanencia en la formación educativa para la vida y, sobre todo, responde a las necesidades de la productividad para la equidad en el país.

En el documento “Hacia un pensamiento estratégico para el fortalecimiento de la educación media” (Nieto, Acuña y Casas, 2012) se señalan como problemas de la educación media la falta de financiación, la ausencia de un perfil y función de este nivel educativo, el poco acceso y permanencia de los jóvenes en la institución escolar, la urgencia de formar docentes con el perfil requerido en este ciclo y la búsqueda de

metodologías adecuadas, que entronquen con las expectativas de los jóvenes. El documento también interroga sobre la limitación de dos grados para la educación media, sobre las edades y sobre la pertinencia de los programas de articulación con el SENA o con la educación superior:

¿Es pertinente la oferta de especialidades o programas técnicos, bien en la educación media técnica EMT o a través del programa de articulación de la media y la superior o con el SENA? Si se tiene en cuenta que la media colombiana tiene una duración de dos años, estos programas o especialidades: ¿se pueden desarrollar simultáneamente con una sólida formación general relevante que reúna los requerimientos de formación para que los jóvenes puedan participar con ventaja en la sociedad actual?; ¿las ofertas de formación para el trabajo se corresponden con los intereses genuinos y el auto-reconocimiento de talentos por parte de estudiantes que apenas cuentan con edades entre los 13 y 16 años? (2012: 13).

Al respecto, habría dos posibilidades para descongestionar los tiempos regulativos del trabajo con los jóvenes en el ciclo de la educación media: iniciar el ciclo de educación media en el grado noveno, para tener tres grados en este ciclo, y asumir la educación secundaria con tres, como se registra en muchos países; la otra opción es adicionar el grado 12 al sistema; en ambos casos, con un plan de estudios novedoso y seductor que afiance la vocacionalidad o la ponga a prueba, que integre el aprendizaje de conceptos con la práctica a través de proyectos, tal como se ha sugerido en los documentos referenciados y en el foro nacional realizado durante el año 2013:

Los jóvenes deben ser preparados para aprender a pensar y aprender a aprender”, lo cual implica trabajar en habilidades para:

- *Integrar el aprendizaje formal e informal a través del conocimiento declarativo (saber qué) y el conocimiento procedimental (saber cómo).*
- *Acceder, seleccionar y evaluar conocimiento.*
- *Crear, extrapolar y transferir conocimiento.*

- *Desarrollar y aplicar varias formas de inteligencia, más allá de lo cognitivo.*
- *Afrontar situaciones ambiguas.*
- *Trabajar y aprender eficazmente en grupo.*
- *Elegir la formación más relevante para sus necesidades (Moreno, conferencista español, en el foro, s/p)*

El ciclo de educación media, de tres grados, podría considerar entre sus énfasis:

- a. Ciencias Humanas, Sociales y Económicas
- b. Ciencias Naturales, Física y Matemáticas
- c. Educación Artística
- d. Educación en Tecnologías
- e. Educación Física y Habilidad Deportiva

Algunos de estos énfasis seguramente se fundamentarán en la diversidad regional del país, pero se ha de propender por su oferta en los colegios; es decir, que los colegios sean responsables totalmente del ciclo y que soliciten los apoyos de las instituciones de Educación para el Trabajo, como el SENA, cuando lo requieran. Las competencias básicas han de orientar las prácticas pedagógicas y el plan de estudios. Los énfasis se articularán con las ofertas en la educación terciaria. Las competencias comunicativas –en lo oral y en lo escrito- y las asociadas con el razonamiento, las interpersonales o ciudadanas y las creativas fundamentan el ciclo y garantizan la articulación con el ciclo anterior (secundaria) y el posterior (terciaria en sus diversas modalidades).

Los principios fundamentales, algunos ya expuestos por el MEN (2014), son los siguientes:

1. La educación media tiene el objetivo de contribuir al desarrollo integral y armónico de los adolescentes entre 16 y 17 años, de manera que puedan alcanzar los ideales y objetivos que tracen para sus vidas.

2. La educación media tiene sentidos y propósitos que les son propios, y diferenciables de las otras etapas de la educación formal: la educación media debe contemplar una sólida formación en habilidades socioemocionales, en competencias básicas y en formación práctica y exploratoria que viabilicen la búsqueda de los talentos personales y los signifiquen en los entornos locales, que brinde al estudiante una opción para profundizar en un campo de conocimiento siempre vinculado y potenciando las competencias básicas.
3. La educación media acoge la equidad y flexibilidad como criterios que hacen posible explorar por diferentes campos del conocimiento y transitar de manera efectiva hacia la educación terciaria.
4. La educación media ofrece una orientación socio-ocupacional, que complementa procesos que vienen desde los niveles precedentes de la educación básica y preparan a los estudiantes para que tomen decisiones asertivas, argumentadas e informadas al terminar este ciclo educativo, en relación con el trabajo, la elección de una carrera, aspectos de la vida personal y como ciudadanos del siglo XXI.
5. La educación media bajo esta visión estratégica se ofrece a través del fortalecimiento de las capacidades de gestión de todo el sistema educativo.

En el campo de la política para la educación media el MEN pone como elemento central el perfil del egresado, que sin duda será la piedra angular de la discusión política y pedagógica, puesto que dicho perfil no es una simple conducta de salida o producto del sistema educativo, sino la principal respuesta a la pregunta sobre qué educación media necesita Colombia, pregunta que sigue y seguirá vigente, pues su respuesta debe ser siempre histórica y contextual, nunca definitiva y ajustada a las condiciones de la sociedad en que se viva. Propone el MEN (2014) que:

(...) El egresado de la educación media en Colombia sin importar sus características, género, lugar de origen social, económico, cultural o étnico, es un joven de 17 años con un avanzado desarrollo de competencias básicas y con altas habilidades socioemocionales que lo habilitan para el ingreso a la educación

terciaria y que le permiten contribuir a la construcción de una nación pacífica, competitiva y justa.

También reconoce el MEN que para llevar a cabo esta política de modernización es necesario garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes; que ellos aprendan lo que necesitan para desenvolverse con éxito en el mundo en que viven; que se transformen las relaciones de la sociedad, del gobierno y de la familia con los docentes para mejorar sus condiciones sociales, profesionales y laborales, y que todas las instituciones educativas, desde el ministerio hasta los colegios, modernicen su gestión.

De otro lado, así como se define un perfil de salida de la educación media, que permite a la vez garantizar la articulación con la educación terciaria, es de gran importancia considerar el perfil de egreso de la educación secundaria para garantizar la articulación con la media. Las competencias fundamentales (comunicativas, cognitivas, ciudadanas, creativas...) constituyen el centro de este perfil. Según estas competencias, reconocidas por los docentes en los desempeños de sus estudiantes, el estudiante transita entre un ciclo y otro. Al finalizar la secundaria, por ejemplo, el docente es un interlocutor de gran importancia porque le ayuda al estudiante a tomar conciencia de sus fortalezas cognitivas y vocacionales.

8.6. SOBRE LA EDUCACIÓN BÁSICA

En el Artículo 11 de la Ley General de Educación (1994), se estipula que la educación básica corresponde al segundo de tres niveles que organiza la educación formal en Colombia, “con una duración de nueve (9) grados que se desarrollará en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados”. La ley determinó que los nueve grados constituyen la educación obligatoria, además del grado de Transición, en el nivel de pre-escolar. El objetivo de la educación básica es “el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas”. En la Sección Tercera, el Artículo 19 añade que la educación básica obligatoria “se estructurará

en torno a un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana”.

Los objetivos de los dos niveles de la educación básica obligatoria (primaria y secundaria) buscan “Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo”. Se invoca el desarrollo de: 1) habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse en lengua castellana y también en la lengua extranjera; 2) procesos de razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de problemas propios de la ciencia, la tecnología y la vida cotidiana; 3) actitudes hacia la práctica investigativa y la observación experimental; 4) aprendizajes de valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista; 5) la apreciación artística mediante la expresión corporal, la representación, la música, la plástica, la literatura, la comprensión estética, la creatividad, la familiaridad con los diferentes medios de expresión artística y el respeto por los bienes artísticos y culturales; 6) conocimientos y ejercitación del cuerpo a través de la práctica de la educación física, la recreación y los deportes acordes a la edad y conducentes a un desafío físico y armónico.

Se colige un enfoque sobre la educación básica que está a tono con las necesidades humanas en la sociedad de la información y del conocimiento, un enfoque que es congruente con el enfoque de competencias y las habilidades para la vida. Sin embargo, en la realidad de las aulas, las asignaturas no interactúan entre sí, los docentes no trabajan en equipo, hay un aislamiento entre cada grado, lo cual indica que no existe la perspectiva de los ciclos, si bien se insinuó en el decreto 1860 (sobre el currículo y la evaluación, en 1994), en el decreto 2343 (sobre los indicadores de logro, de 1996) y en la definición de los estándares básicos de competencia (el conjunto de grados, 2006); de otro lado, con los lineamientos curriculares de todas las áreas (1998) se buscó propiciar la autonomía intelectual de los docentes al delegar en sus saberes procedimentales la construcción de los currículos. De nuevo nos encontramos con la debilidad de la

formación de los docentes para acometer lo que la legislación declara y que ha sido el resultado de acuerdos con los investigadores y los maestros innovadores.

En el Artículo 23 “se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional”, para el logro de los objetivos de la educación básica. Estas áreas comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios:

1. Ciencias naturales y educación ambiental.
2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.
3. Educación artística.
4. Educación ética y en valores humanos.
5. Educación física, recreación y deportes.
6. Educación religiosa.
7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros.
8. Matemáticas.
9. Tecnología e informática”

Paralelamente a la Ley 115 se promulga el Decreto 1860, de agosto 3 de 1994, para reglamentarla “en los aspectos pedagógicos y organizativos generales (para ser aplicados) al servicio público de educación formal que presten los establecimientos educativos del Estado, los privados, los de carácter comunitario, solidario, cooperativo o sin ánimo de lucro. Su interpretación debe favorecer la calidad, continuidad y universalidad del servicio público de la educación, así como el mejor desarrollo del proceso de formación de los educandos (...); se promulgan como lineamientos generales para el Ministerio de Educación Nacional y las entidades territoriales, con el objeto de orientar el ejercicio de las respectivas competencias, y para los establecimientos educativos en el ejercicio de la autonomía escolar” (1994: 1). En el Artículo 7° se introduce la necesidad de lograr la continuidad y la articulación de la educación básica con los demás niveles establecidos, en tanto “permita el desarrollo de actividades pedagógicas de formación integral, facilite la evaluación por logros y favorezca el avance

y la permanencia del educando dentro del servicio educativo”. Este nivel no sólo se constituye en “prerrequisito para ingresar a la educación media o acceder al servicio especial de educación laboral”, sino que hace parte de “un solo sistema interrelacionado y adecuadamente flexible, como para permitir a los educandos su tránsito y continuidad dentro del proceso formativo personal” (Artículo 12).

Pero es la pertinencia de los proyectos educativos institucionales, por parte de los establecimientos, lo que prevé “lograr la adecuada articulación vertical del servicio educativo (al incluir de manera progresiva), grado por grado, el ciclo de secundaria (donde sólo se ofrece el ciclo de primaria), de manera tal que sus alumnos puedan cursar la totalidad de la educación básica sin necesidad de interrumpir la secuencia, ni ser sometidos a nuevas admisiones” (Artículo 13). El Decreto 1860 (agosto de 1994) identifica el PEI como un órgano decisivo en el horizonte del establecimiento: “Todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica, con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio”, cuya adopción estará amparada en el principio de la autonomía.

La legislación posibilita el desarrollo de proyectos pedagógicos dentro de los proyectos educativos institucionales, entendidos aquellos como “una actividad dentro del plan de estudio que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada. La enseñanza prevista en el artículo 14 de la Ley 115 de 1994, se cumplirá bajo la modalidad de proyectos pedagógicos (Además, porque los) proyectos pedagógicos también podrán estar orientados al diseño y elaboración de un producto, al aprovechamiento de un material o equipo, a la adquisición del dominio sobre una técnica o tecnología, a la solución de un caso de la vida académica, social, política o económica y, en general, al

desarrollo de intereses de los educandos que promuevan su espíritu investigativo y cualquier otro propósito que cumpla los fines y objetivos en el proyecto educativo institucional” (Artículo 36).

En general, la dimensión filosófica y pedagógica que sustenta la educación básica es coherente y tiene vigencia respecto a las necesidades apremiantes de la sociedad contemporánea. Su funcionamiento, y la garantía de la calidad, solo será posible si se reorganizan las prácticas pedagógicas, curriculares y evaluativas a partir del enfoque por ciclos; esto supone orientar la educación básica desde ejes transversales en cada ciclo para darle cuerpo a los proyectos pedagógicos, sean de aula, de área o según los centros de interés negociados con los estudiantes; de nuevo la formación de los docentes y la política de estímulos es decisiva para lograrlo.

Los ciclos están insinuados en el decreto 2343 (los indicadores de logro), con la reorganización curricular por conjunto de grados y en el documento sobre los estándares básicos de competencias, también organizados por conjuntos de grados; significa que es necesario considerar que los aprendizajes no se construyen grado a grado sino en lapsos largos (los de cada ciclo). Las competencias básicas permanecen en el trayecto de la educación primaria y secundaria; estas competencias fundamentales son: las comunicativas –oral y escrita-, las cognitivas, las ciudadanas, las creativas y las relacionadas con el trabajo en equipo; las competencias constituyen el enlace entre los niveles: desde la base (educación para la primera infancia y pre-escolar) y el posterior (la media). Los ciclos se organizan según las singularidades del establecimiento y su contexto socio-cultural. Habría diversas formas de organizar los ciclos, según sean los ajustes al sistema educativo; en cualquier caso es el acuerdo entre los docentes y los directivos docentes lo que garantiza que funcionen como tal. Algunas de las posibilidades son:

Posibilidad 1:

Ciclo 1: Jardín, Transición y Primer Grado

Ciclo 2: Segundo y Tercero

Ciclo 3: Cuarto y Quinto

Ciclo 4: Sexto y Séptimo

Ciclo 5: Octavo y Noveno

Ciclo 6: Décimo y Undécimo

En este caso se considera al menos un grado adicional a Transición en la educación pre-escolar. Articular los dos grados de pre-escolar con primer grado es estratégico, pues propicia el trabajo en equipo entre los docentes de pre-escolar y los de primer grado de primaria, lo cual garantizaría un movimiento fluido entre el pre-escolar y la primaria, si en realidad los docentes trabajan como equipo que decide sobre el currículo, las pedagogías y la evaluación, acorde con los lineamientos y los estándares básicos de competencia; se evitaría así considerar que taxativamente al finalizar Transición el niño ya debe leer y escribir, cuando es un proceso de ritmos y necesidades variables que depende del capital social de las familias, pero sobre todo porque es el juego, la exploración del entorno y la sensibilidad hacia el arte lo que ha de orientar este ciclo. Un criterio fundamental en los ciclos es la continuidad del docente con un mismo grupo hasta el final del ciclo para luego iniciar de nuevo con otro grupo; también esto garantiza un proceso.

Posibilidad 2:

Ciclo 1: Jardín, Transición

Ciclo 2: Primero, Segundo y Tercero

Ciclo 3: Cuarto, Quinto y Sexto

Ciclo 4: Séptimo y Octavo

Ciclo 5: Noveno, Décimo y Undécimo

En este caso la preocupación del directivo docente sería la de cómo garantizar una comunicación entre los docentes del ciclo de pre-escolar y los docentes de primer grado, para lograr acuerdos sobre lo que se espera al finalizar Transición y compartir los enfoques para el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura; esto es fundamental dado que en primer grado hay un alto índice de repitencia y en el grado de Transición ha habido

una confusión en el perfil de egreso, e incluso hay retención con el criterio de pérdida de año, cuestión que va en contra corriente con la legislación.

Como se observa, en esta posibilidad se ubican tres ciclos con tres grados cada uno; para cada ciclo será necesario identificar justificaciones epistemológicas y pedagógicas. El ciclo 3 es interesante porque propicia romper el aislamiento entre la primaria y la secundaria, pero una de las dificultades es el tipo de vinculación laboral de los docentes; se aduce que fueron nombrados en primaria o en secundaria pero no en los dos; esto ameritaría una reglamentación. De otro lado, esta posibilidad muestra una educación media de tres grados, al disminuir un grado en la secundaria, en el caso de no adicionar el grado 12 en el sistema de escolaridad de Colombia. Habría otras posibilidades de combinar los grados en los ciclos; al respecto se evitarían determinaciones taxativas y unilaterales. Un inconveniente es el modo de asumir los estándares, pues el MEN ha propuesto un tipo de organización según los conjuntos de grados establecidos. Esto es solucionable posibilitando la autonomía para reorganizar los estándares. Es oportuno al respecto actualizar los lineamientos y ajustar los estándares para la comprensión no solo por los docentes sino por todos los miembros de la comunidad educativa.

En conclusión, si se busca una mayor calidad de la educación básica, en puente con los otros niveles educativos, la propuesta es animar a los docentes y a los directivos docentes a orientar el trabajo a partir del enfoque por ciclos, lo cual supone la constitución de equipos pedagógicos en cada ciclo. En este sentido será necesario orientar la formación continua según las características de los ciclos y sería deseable que los docentes permanecieran en el mismo ciclo para fortalecer cada año la experiencia. Solo así podríamos asegurar la articulación y sus implicaciones en la innovación: currículos más integrados, pedagogía por proyectos y evaluación holística/dialógica y social.

8.7. SOBRE LA EDUCACIÓN INICIAL Y LA EDUCACIÓN PRE-ESCOLAR EN EL PROCESO DE ARTICULACIÓN

Actualmente existen, como se ha mostrado en este documento, sistemas de aseguramiento de la calidad y procesos de monitoreo para dos de los niveles del sistema educativo del país: primera infancia y educación superior; pero aún no se han articulado estos sistemas, ni se han establecido los nexos con los otros niveles educativos; es precisamente lo que se ha trazado este proyecto: proponer estrategias para evitar la atomización y propender por la articulación entre los niveles y sus modelos de aseguramiento de la calidad.

Para la propuesta metodológica del aseguramiento de la calidad del sistema, en el nivel de la Educación Inicial, se retoma lo establecido en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Prestación del Servicio de Atención Integral a la Primera Infancia SACPI, que asume el Sistema de Aseguramiento de la Calidad como el conjunto de elementos mutuamente relacionados o que interactúan, orientados a proporcionar confianza en que los prestadores de servicio cumplen con los estándares básicos para todos los niveles educativos y se proyecten hacia estándares deseables de calidad; por eso se plantean e implementan planes de mejoramiento para cada uno de los componentes del sistema.

Para la construcción del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación es necesario partir de las nociones y acuerdos internacionales acerca de los sistemas de gestión de calidad y de las directrices internacionales acerca de la educación de calidad. La normatividad internacional contempla 8 principios: (1) enfoque al estudiante, es decir que el sistema educativo debe tener como principal eje la visión del beneficiario fundamental de los servicios, el estudiante; (2) liderazgo, a nivel nacional, departamental y municipal para que se coordine adecuadamente el proceso de gestión de la calidad; (3) participación multinivel: el personal que trabaja en los servicios de educación en el país debe tener la posibilidad de participar continuamente en el sistema; esta retroalimentación enriquece el proceso y los resultados; (4) enfoque basado en procesos: un resultado deseado se alcanza más eficientemente cuando las actividades y los recursos relacionados se gestionan como un producto; (5) enfoque del Sistema para la Gestión:

Identificar, entender y gestionar los procesos interrelacionados como un sistema; (6) mejora Continua: los procesos de evaluación y retroalimentación son fundamentales para asegurar la calidad; (7) enfoque basado en hechos para la toma de decisiones: las decisiones para que logren ser eficaces deben basarse en el análisis de datos y la información; (8) relaciones beneficiosas entre los actores del sistema: las relaciones del sistema serán de carácter interdependiente; los canales de comunicación y cooperación, ayudarán a fortalecer los procesos.

Pese al consenso de la importancia de la calidad en la educación, aún hay diferentes visiones acerca de lo que significa la puesta en práctica de una educación con calidad. Sin embargo, la UNESCO en el informe de seguimiento de “Educación para Todos”, del año 2005, con *El Imperativo de la Calidad*, propone la siguiente noción:

(...) la mayoría de las tentativas de definición de la calidad de la educación se caracterizan por dos principios: el primero parte de la base de que el objetivo explícito principal de todos los sistemas educativos es el desarrollo cognitivo de los educandos, y por lo tanto estima que un indicador de la calidad de esos sistemas es el éxito que obtengan en la consecución de dicha meta; el segundo hace hincapié en la función de la educación para promover los valores compartidos en común y el desarrollo creativo y afectivo de los educandos, dos objetivos cuya consecución es mucho más difícil de evaluar (UNESCO, 2005)⁹

La calidad se determina de acuerdo con (1) el éxito de los sistemas educativos en el alcance de las metas propuestas en relación al desarrollo cognitivo deseable para cada nivel de educación; (2) en la construcción y socialización de valores y actitudes considerados como deseables en la sociedad. Para que el sistema de aseguramiento cumpla con estos objetivos, es necesario crear directrices desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), desarrolladas y evaluadas tanto a nivel nacional, como a nivel local por la comunidad educativa o sus miembros principales.

⁹http://www.unesco.org/education/gmr_download/es_summary.pdf

Se propone un Sistema Nacional de Aseguramiento de la calidad desde la educación inicial hasta la educación terciaria, considerando los siguientes instrumentos básicos para caracterizar la calidad educativa:

- Estándares de aprendizaje, indicativos de desempeño y demás indicadores de calidad, revisados periódicamente.
- Plan de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, que sea discutido cada 4 o 6 años por la comunidad educativa y el aval del MEN. Este plan debe contener las acciones, objetivos y metas generales anuales que se pretende alcanzar.
- Políticas, mecanismos e instrumentos para apoyar a la comunidad y a los establecimientos educativos en el logro de los estándares de aprendizajes.
- Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos y sostenedores. Estos deben considerar la gestión pedagógica e indicadores de calidad en procesos relevantes.
- Fiscalización del uso de los recursos.
- Evaluación del impacto de las políticas y los programas educativos.
- Sistemas de información pública de los resultados de las evaluaciones del logro y demás indicadores de calidad y sus consecuencias.

Es necesario entonces:

1. Integrar al menos dos grados de pre-escolar (Jardín y Transición) a las políticas de la educación inicial o de la primera infancia. En Colombia la primera infancia va desde la gestación hasta antes de cumplir los seis años. Los niños y las niñas que son matriculados en el grado de Transición cuentan con cinco años de edad. Es un contrasentido que por estar en el grado de preescolar obligatorio de la educación formal no sean considerados como miembros de la primera infancia. Por otra parte, la educación inicial en muchos países va hasta los 8 años.
2. Fortalecer y darle continuidad al trabajo que se viene realizando alrededor de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia que incluye como uno de sus componentes la educación inicial, definida como aquella que permite: “Brindar

oportunidades para explorar y relacionarse significativamente con el entorno, disfrutar del juego, la actividad física, la recreación, el arte, la literatura y el diálogo” (MEN, Estrategia, 2013: 49). Es necesario ampliar el objetivo hacia la relación que los cuidadores, las familias y los docentes tienen frente a las prácticas y las tradiciones con estos lenguajes (por ejemplo sobre las prácticas lectoras).

En los Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la estrategia de la Atención Integral para la Primera Infancia (API, 2013) se define la educación inicial:

como derecho impostergable de la primera infancia que constituye un estructurante de la API cuyo objetivo potencia de manera intencionada el desarrollo integral de los niños y las niñas desde su nacimiento hasta cumplir los 6 años, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven y favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y práctica de cuidado (p. 162).

El SACPI a su vez afirma que la educación inicial hace referencia al:

proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad (intencionadas) oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida, en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujeto de derechos. [...] implica cuidado y acompañamiento afectuoso e inteligente del crecimiento y desarrollo de los niños y las niñas, en ambientes de socialización sanos y seguros para que logren aprendizajes de calidad (Colombia Aprende; Ministerio de Educación Nacional - Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2010: 12 - 13).

3. Aprovechar las diferentes instancias estatales generadas para la gestión integral a favor de la primera infancia:

- El Sistema Nacional de Bienestar Familiar, reglamentado por el decreto 933 de mayo 9 de 2013, porque busca articular la política de primera infancia y adolescencia con otras políticas públicas con el fin de garantizar la realización de los derechos durante el ciclo vital.
- La Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia (Decreto 4875 de 2011, del Departamento Administrativo de la Presidencia de la República). Esta comisión está integrada por el Ministerio de Salud y Protección Social, el Ministerio de Educación, el Ministerio de Cultura, el Departamento Nacional de Planeación, el departamento para la prosperidad Social y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar con la coordinación de la Alta Consejería para Programas Especiales de la Presidencia de la República. El propósito de esta Comisión es “avanzar en la creación de un sistema de trabajo intersectorial, sostenible, viable y con condición de universalidad” (p.196). Cada sector que participa cumple con unas funciones que están identificadas en los Fundamentos Políticos Técnicos y de Gestión de la Estrategia de AIPI.
- Las Instancias Nacionales y territoriales articuladas a favor del desarrollo integral de la Primera Infancia. A nivel nacional:
 - El Consejo Nacional de Política Social.
 - La Comisión Intersectorial de Primera Infancia .
- A nivel Departamental están:
 - El Consejo Departamental de Política Social.
 - Mesas para el desarrollo técnico de la AIPI y las estructuras de operación regional de otros sistemas administrativos que tengan relación con la primera infancia.
- En los distritos y municipios:
- Los consejos municipales o distritales de política social .

- Las mesas poblacionales y temáticas así como las estructuras de operación distrital o municipal de otros sistemas administrativos relacionados con la primera infancia.
4. En todas las instancias estatales establecidas, y por establecer, relacionadas con el aseguramiento de la calidad de la educación inicial, en el marco de la atención integral a la primera infancia, deben estar representantes de las modalidades de educación inicial que coexisten en Colombia, para garantizar la articulación y la transición armónica de los niños y las niñas desde las instituciones del ICBF, los jardines y colegios oficiales y privados que ofrecen servicios educativos a los menores de 7 años y a sus familias. Es importante incluir un representante del primer grado de la educación básica.
 5. Es necesario aumentar el poder y el alcance vinculante de las políticas públicas impulsadas desde el MEN, que hacen énfasis en el principio de intersectorialidad y cooperación en el sector oficial, privado o mixto. No perder de vista la coordinación eficiente entre los diferentes sectores y su trabajo mancomunado en pro de la calidad de los servicios educativos dirigidos a la educación inicial.
 6. Es muy importante para todos los niveles educativos del sistema colombiano, y, en particular, para la educación inicial, que se trabaje de manera mancomunada con las familias y las comunidades. Esta es la única manera de llegar a un sistema educativo sensible a la diversidad cultural del país. Un sistema que reconoce y le da protagonismo a la pluralidad de las voces de los actores principales. Un sistema que es capaz de negociar, entre otros aspectos, expectativas de aprendizaje, metas, intereses y finalidades de la educación.
 7. Existen divergencias relacionadas con la adopción del enfoque de competencias para la educación inicial; se propone al respecto promover la denominación de “Educación Inicial” (en el marco de la AIPI) y orientar las competencias en la formación de los docentes de este nivel; asimismo en relación con los aprendizajes de los niños y niñas se trata de comprender y fundamentar el proceso desde las expectativas del desarrollo integral y del aprendizaje auténtico. Si se entiende por competencias un conjunto articulado y significativo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores

para la vida, o, si se asumen como aprender a ser, a conocer, a hacer en contexto y a cooperar con otros para alcanzar metas individuales, sociales y culturales, el enfoque de competencias también aplica para la educación inicial.

8. Para construir sobre lo ya construido, es necesario tener en cuenta los documentos que han sido publicados por el ICBF y el MEN (2010-2014) relacionados con la educación inicial (incluidos los grados de pre-jardín, jardín y transición¹⁰:

- Orientaciones Pedagógicas para el grado Transición (2013, reactualizado en 2014).
- Aprender y jugar (2010).
- Modalidades de educación inicial en el marco de la atención integral (2013).
- Componentes y estándares de calidad. Comisión intersectorial para la atención de la primera infancia “Estrategia de cero a siempre” (MEN, 2013).

Para acortar las distancias respecto a los demás países de la región y del mundo, en la atención estatal a la educación inicial y dentro de ella la educación pre-escolar, se propone hacer esfuerzos para constituir un nivel de pre-escolar completo de tres grados, o al menos de dos grados, lo cual implica adicionar un grado a Transición para establecer la cadena: Jardín – Transición, sin perder de vista la articulación con el primer grado de primaria y sin confundirlos. Es de gran importancia considerar los enfoques, las perspectivas y el perfil de egreso: niños y niñas que tienen la oportunidad de desarrollar la comunicación oral, la expresión corporal, la sensibilidad hacia las artes y la exploración creativa, de jugar para aprender a estar juntos y cooperar en el desarrollo de proyectos comunes y negociados en el Jardín y en la transición.

De otro lado, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad para la prestación del Servicio Integral a la Primera Infancia (diseñado en el 2010), cuando también surge la *Estrategia de Atención Integral*, muestra el espíritu de la articulación; se observa un ajuste en los

¹⁰En la actualidad, en Colombia sólo es obligatorio el grado de Transición pero en muchas ciudades, tanto en el sector oficial como privado se cuenta con los grados de pre-jardín y jardín.

fundamentos conceptuales y una vinculación constante en los propósitos y la Ruta Integral de Atenciones (RIA) que propone la Estrategia.

En función de los objetivos del proyecto la primera categoría es la de **calidad**, que se describe en el Sistema de Aseguramiento, en su marco general de referencia: “Asegurar la calidad significa en términos generales proporcionar confianza en que un servicio o producto satisface los requisitos definidos, a través del desarrollo de un conjunto de acciones planeadas y sistemáticas para prevenir ‘errores’”. Así entonces,

La calidad se infiere del cumplimiento de un conjunto de propiedades y características del servicio relacionadas con condiciones estructurales que evidencian la capacidad de este para lograr atender integralmente a los niños y a las niñas. La aplicación de dichas condiciones responde a la necesidad de comenzar por afianzar el “primer paso” de la calidad, concerniente a la planeación documentada de las acciones de atención integral, la disponibilidad de talento humano idóneo y de los recursos necesarios, para posteriormente integrar al SACPI estándares de procesos y resultados de impacto social para los servicios de atención integral a la primera infancia que deseen ser acreditados por los altos niveles de calidad alcanzados a través del desarrollo y la mejora continua de lo planeado (MEN, 2010: 8).

En los Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la Estrategia AIPI, de Cero a Siempre (2013), la *calidad* está relacionada con:

- Humanización de la atención
- Respuestas pertinentes para todos los niños y las niñas
- Cualificación y formación del talento humano
- Calidad de la oferta de los servicios, y
- Cobertura de la oferta de los servicios

En el año 2007 el documento del Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES 109), *Política Pública Nacional de Primera Infancia: Colombia por la Primera Infancia*, se asume la *calidad* a partir de:

- Definir los requerimientos básicos de un servicio de calidad para la prestación de servicios de cuidado y educación, o de atención integral dirigidos a la primera infancia.
- Cualificar a agentes prestadores de servicios para la primera infancia.
- Fortalecer la articulación entre la educación inicial y la básica primaria.
- Impulsar iniciativas nacionales y locales para la formación de agentes educativos (padres de familia, cuidadores y docentes) que permitan mejorar la calidad de la interacción con los niños y niñas, en relación con la protección de la vida, la salud, la nutrición y la generación de las condiciones necesarias para el adecuado desarrollo emocional, físico, cognitivo y social de los niños y las niñas en la primera infancia.

En el documento *Desarrollo Integral en la Primera Infancia, modalidades de educación inicial, Centros de Desarrollo Infantil* (2012), con el objetivo de hacer operativo el concepto amplio de calidad, como proceso de mejoramiento continuo, y de organizar la prestación del servicio de educación inicial en el marco de la AIPI, se proponen seis componentes para identificar condiciones de *calidad* para los Centros de Desarrollo Infantil CDI's:

- familia, comunidad y redes sociales;
- salud y nutrición;
- proceso pedagógico;
- talento humano;
- ambientes educativos y protectores y
- proceso administrativo y de gestión.

Con el propósito de avanzar en el mejoramiento de la calidad de los servicios, la Estrategia de Cero a Siempre definió los criterios de calidad que orientan la gestión de los CDI, organizados por los componentes definidos anteriormente, generando así los estándares de calidad. La Estrategia de Cero a Siempre, en el 2013, produce los *Estándares de Calidad. Modalidad de Educación Inicial en el marco de una atención*

integral para la primera infancia. El documento retoma los 6 componentes de *calidad* para las dos modalidades (institucional, familiar) de educación inicial en Colombia. Estos son: familia, comunidad y redes sociales, salud y nutrición, proceso pedagógico, talento humano, ambientes educativos y protectores, administrativo y de gestión.

Con la finalidad de fundamentar un enfoque más inclusivo y diferencial, que atienda a la diversidad que caracteriza al país y en este sentido buscando la no homogenización de las prácticas sociales, pedagógicas, recreativas, culturales y de trabajo con la familia, se definieron como principios orientativos a la gestión de calidad: la progresividad, la gradualidad y la flexibilidad.

9. ESBOZO DE LA PROPUESTA DE ARTICULACIÓN Y LAS ESTRATEGIAS PARA ASEGURAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Luego del recorrido en el análisis de los documentos fundamentales que el MEN ha acumulado como resultado de las consultorías, nacionales e internacionales, y de los aportes de los profesionales que trabajan en cada una de las dependencias, es necesario puntualizar los aspectos centrales que podrían orientar el proceso de la articulación hacia la calidad. Sin duda, son las competencias las que constituyen la constante en los diversos documentos. Cabe señalar al respecto que el enfoque de competencias en Colombia tiene su origen en la década de 1980, cuando ningún otro país de la región, ni de Europa, todavía lo referenciaba. En la Renovación Curricular, propuesta por el MEN en 1984, aparecen por primera vez los conceptos de competencia lingüística y de competencia comunicativa, para el área de lenguaje, y el enfoque sobre el análisis y la solución de problemas en ciencias naturales y en matemáticas. Posteriormente en los años 1991 a 1993 se incorpora el concepto de competencia comunicativa en el diseño de la primera prueba masiva de carácter nacional para evaluar la comprensión de lectura y la producción escrita; desde entonces el enfoque fue engranando en las discusiones sobre la definición de políticas para evaluar la calidad de la educación. Por eso es necesario puntualizar algunas reflexiones al respecto.

9.1. LA INCLUSIÓN SOCIOCULTURAL, COMUNICATIVA Y LINGÜÍSTICA COMO MECANISMO DE CALIDAD EDUCATIVA

Colombia es un país con una gran diversidad etnolingüística donde la educación debe desarrollar un papel importante en la preservación y fortalecimiento de muchas culturas. En la actualidad en el país coexisten con el español, 65 lenguas indígenas, dos lenguas criollas (criollo palenquero y criollo sanandresano), la lengua romanés o gitana y la lengua de señas utilizada por la comunidad sorda, las cuales son reconocidas oficialmente¹¹.

¹¹ www.lenguasdecolombia.gov.co

Desde la Constitución Política de 1991 se reconoce el derecho de los grupos étnicos a conservar y fortalecer su tradición lingüística propia, a través de una educación bilingüe que respete y desarrolle su identidad cultural. De aquí que la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) disponga la atención educativa para los grupos minoritarios “acorde con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos”, que necesariamente se articule con el sistema educativo nacional “con el debido respeto de sus creencias y tradiciones”.

Esta atención educativa para grupos étnicos, conocida hoy en día como *Etnoeducación* y reglamentada en el Decreto 804 de 1995, contempla el uso de la lengua materna en los primeros niveles educativos como columna vertebral de la identidad y la cultura, y señala que la educación de los grupos étnicos con tradición lingüística propia tomará como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo, obligando a un manejo equilibrado de la lengua materna y el español en el diario quehacer pedagógico (Art. 57). Asimismo en la Ley 1381 de 2010 se garantiza el reconocimiento, protección y desarrollo de los derechos lingüísticos individuales y colectivos de los grupos étnicos con tradición lingüística propia.

En el caso de las comunidades indígenas la calidad educativa incluye el respeto por su cultura y la evaluación se define como un proceso permanente que contribuye al fortalecimiento y la consolidación de la Educación propia en el contexto de los planes de vida, mediante la valoración integral de los Proyectos Educativos Comunitarios de sus territorios (CRIC, 2011: 108).

Teniendo en cuenta lo anterior, la articulación del sistema educativo debe contemplar no solo los niveles de educación dados en la legislación ya referenciada, sino también considerar la diversidad en la articulación sociocultural-regional que permita el fortalecimiento de la equidad y construya un escenario de diálogo de saberes ancestrales y académicos. Las competencias, más allá de esta denominación (puede hablarse también de habilidades o de componentes, o de dominios de horizontes educativos comunitarios, o de planes de vida...) son un referente conceptual para entendernos en

torno a cómo denominar los procesos educativos. Por eso es de gran importancia retomar dichos conceptos y evitar la divagación cuando se da lugar al prejuicio y a la resistencia hacia significados que inevitablemente están latentes cada vez que se discute sobre el enfoque. El problema no son los términos sino los significados que se configuran en el plano del discurso.

9.2. EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS COMO HILO CONDUCTOR DE LA ARTICULACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN COLOMBIA

El desarrollo de competencias en todos los niveles educativos, desde la primera infancia hasta la educación terciaria, constituye la característica fundamental para articular el sistema de educación en Colombia. Los niños del nivel de básica primaria que logran una formación apropiada en competencias de lectura y escritura, matemáticas y ciencias, en expresión corporal y en la sensibilidad hacia la expresión artística, desarrollan su capacidad para dominar el uso de códigos, en contextos variados que van desde los familiares, locales y del vecindario, hasta los universales, generales y abstractos.

La capacidad de uso de tales códigos se convierte en el potencial para ingresar y recorrer el nivel de básica secundaria, donde es necesario profundizar en las mismas áreas incorporando grados de complejidad mayor, propiciar la integración entre estas áreas y atender la solución de problemas tanto del entorno próximo como del lejano. Aunque los objetos de contenido cambien entre los niveles y los ciclos de primaria y secundaria, el hilo conductor es el trabajo con los procesos cognitivos/afectivos que continúan su evolución, mediante el desarrollo constante de las competencias mencionadas, sobre todo a través de proyectos, porque los niños y los jóvenes quieren indagar, explorar y no ser receptores pasivos de información. De forma análoga, los estudiantes que terminan el nivel de educación secundaria robustecen su comprensión y uso de los códigos necesarios para enfrentar los retos de la educación media como un ciclo que ofrece opciones, es decir, ellos son capaces de emplear su conocimiento en múltiples mundos

posibles, comprender problemas complejos y recrear soluciones novedosas. El desarrollo del cuerpo y la mente no se separan en este proceso.

La educación media en sí misma comprende la transición y articulación entre los niveles de educación secundaria y terciaria, pues se estructura en modalidades acordes con las fortalezas y sensibilidades de los estudiantes y los prepara para acometer sus estudios en la modalidad de educación para el trabajo y el desarrollo humano, que forma técnicos laborales y expertos en artes y oficios, o en las modalidades de educación técnica, tecnológica o superior. Las competencias que se abordan en la educación media integran el reconocimiento de los códigos propios de cada modalidad, el uso de estos códigos en situaciones complejas y, sobre todo, fortalecen la explicación argumentada del modo como se despliegan soluciones a problemas variados; el aprendizaje de la comprensión de textos en segunda lengua contribuye en su cohesión.

Por su parte, el nivel de educación terciaria/universitaria debe profundizar en el desarrollo de competencias disciplinares específicas, establecidas por la comunidad académica que representa cada campo del saber, y competencias genéricas de lectura crítica, comunicación escrita, razonamiento cuantitativo, dominio de la segunda lengua y ciudadanía. La competencia ciudadana resulta ser un corolario natural de las demás competencias: en la medida en que los estudiantes desarrollen altos grados de competencia en lectura crítica y escritura, en castellano e inglés, por ejemplo, y en razonamientos cuantitativos abstractos, tendrán elementos para vivir en sociedad, respetar los acuerdos, los pactos sociales y reconocerán las diferencias ideológicas de los ciudadanos.

Desde la perspectiva de Noam Chomsky (1974), la competencia implica el conocimiento de las reglas y de la sintaxis de una lengua, y por extensión de un sistema de códigos o de gramáticas básicas de un campo, como la matemática o las ciencias, por ejemplo. Un niño es competente cuando puede ejecutar un número infinito de realizaciones nuevas en

una lengua, gramaticalmente adecuadas al sistema, a partir del conocimiento de un número finito de reglas. La *gramática generativa* enunciada da origen a la *creatividad* que definió Chomsky y que en nuestro caso consagra uno de los hilos conductores que articula el sistema educativo.

Por su parte, Dell Hymes (1972) propone la competencia comunicativa en la que es necesario considerar el contexto social como agente que interviene en los procesos de comunicación, entre sujetos que conforman una comunidad heterogénea, donde un *parlante* emite un mensaje con un significado y un *oyente* lo percibe con otro. Tener en cuenta el contexto de la diversidad se torna clave para lograr los efectos en la comunicación. En especial, conviene resaltar cuatro condiciones propuestas por Hymes para los proyectos que formulan los estudiantes y los docentes: 1) si algo es formalmente posible; 2) si algo es factible; 3) si algo es apropiado; y 4) si algo es empíricamente realizable.

Algirdas Greimas (1971), de otro lado, plantea la conjunción de una competencia semántica y una competencia modal. La primera comprende el dominio de los códigos, la sintaxis y las reglas de uso en un campo. La segunda se organiza a la vez con dos competencias: una potestativa, referida al poder y saber hacer algo; y la otra volitiva, asociada con deber o querer hacer ese algo. Un elemento central de Greimas es la jerarquía que el deber tiene sobre el querer del sujeto, es decir, la noción de motivación y de ética, pues un sujeto competente, que sabe y puede realizar un determinado acto, está forzado a realizarlo por deber aunque no necesariamente esté en un estado de querer hacerlo.

Niños y jóvenes creativos, que tienen en cuenta a los demás, que consideran el contexto, que aseguran lo posible, factible y pertinente, que son conscientes de su capacidad para adelantar distintos tipos de proyectos, que anteponen el deber sobre el querer, pueden transitar de un nivel educativo al siguiente con solvencia intelectual y con identidad con lo aprendido, de tal forma que aparecerá la necesidad de seguir aprendiendo. En todos los

documentos del ministerio se reivindican las competencias básicas; es necesario ayudar a identificarlas para no restringir el enfoque a una etiqueta. A continuación se exponen algunas competencias generales que autores diferentes ponen en consideración:

Las “competencias clave”, condensadas en el libro de Dominique Simone Rychen y Laura Hersh Salganik (2004), de las cuales se destacan las que plantean Canto-Sperber y Jean-Pierre Dupuy:

- Competencias para enfrentar la complejidad
- Competencias perceptivas
- Competencias normativas
- Competencias cooperativas
- Competencias narrativas.

Las competencias que propone Cecilia Braslavsky (2002):

- Comunicativas
- Socio-históricas
- Científicas
- Tecnológicas
- Ecológicas
- Críticas
- Creativas

Este corpus de competencias puede ser objeto de análisis en los equipos pedagógicos de los ciclos y de los niveles, pero los docentes pueden identificar otras según sean sus proyectos.

Las competencias generales son a la vez competencias transversales y constituyen una estrategia para la articulación del sistema educativo colombiano; en consecuencia, se proponen las siguientes, sin que estas sean las únicas:

Competencias Comunicativas (oralidad/escucha; lectura/escritura)

Competencias Ciudadanas (ética y valores; principios políticos y democráticos)

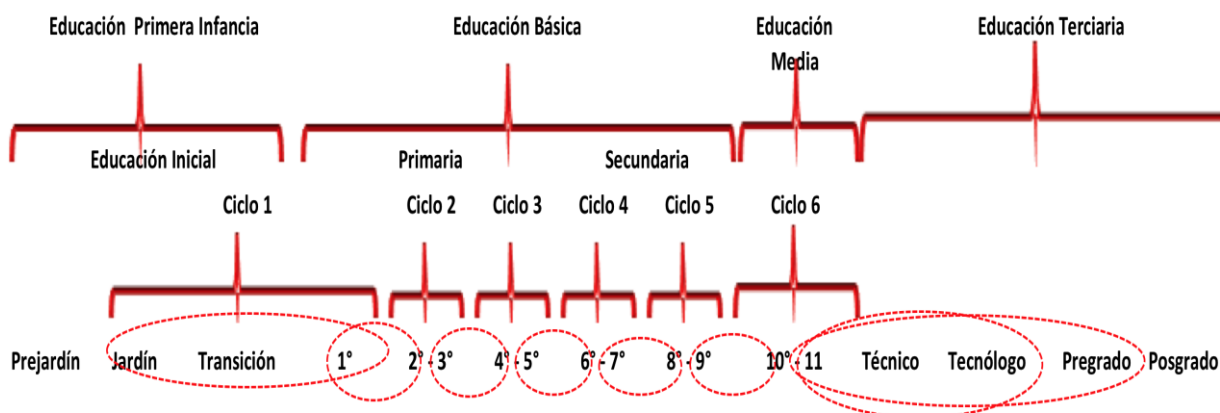
Competencias Cooperativas (trabajo en equipo; principios de solidaridad)

Competencias Cognitivas/Creativas (dominios de los códigos estéticos, científicos y tecnológicos para la invención y la investigación)

Competencias Laborales/Profesionales (dominios y experticia específica en un campo)

El gráfico que se presenta a continuación intenta mostrar la articulación y la movilidad entre los ciclos y los niveles. El proceso tiene como soporte el sistema de la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, asumido en el marco de un proyecto de sociedad.

Gráfico 4 Propuesta de proceso y sistema



Competencias transversales

Comunicativas - Ciudadanas - Cooperativas - Cognitivas - Laborales

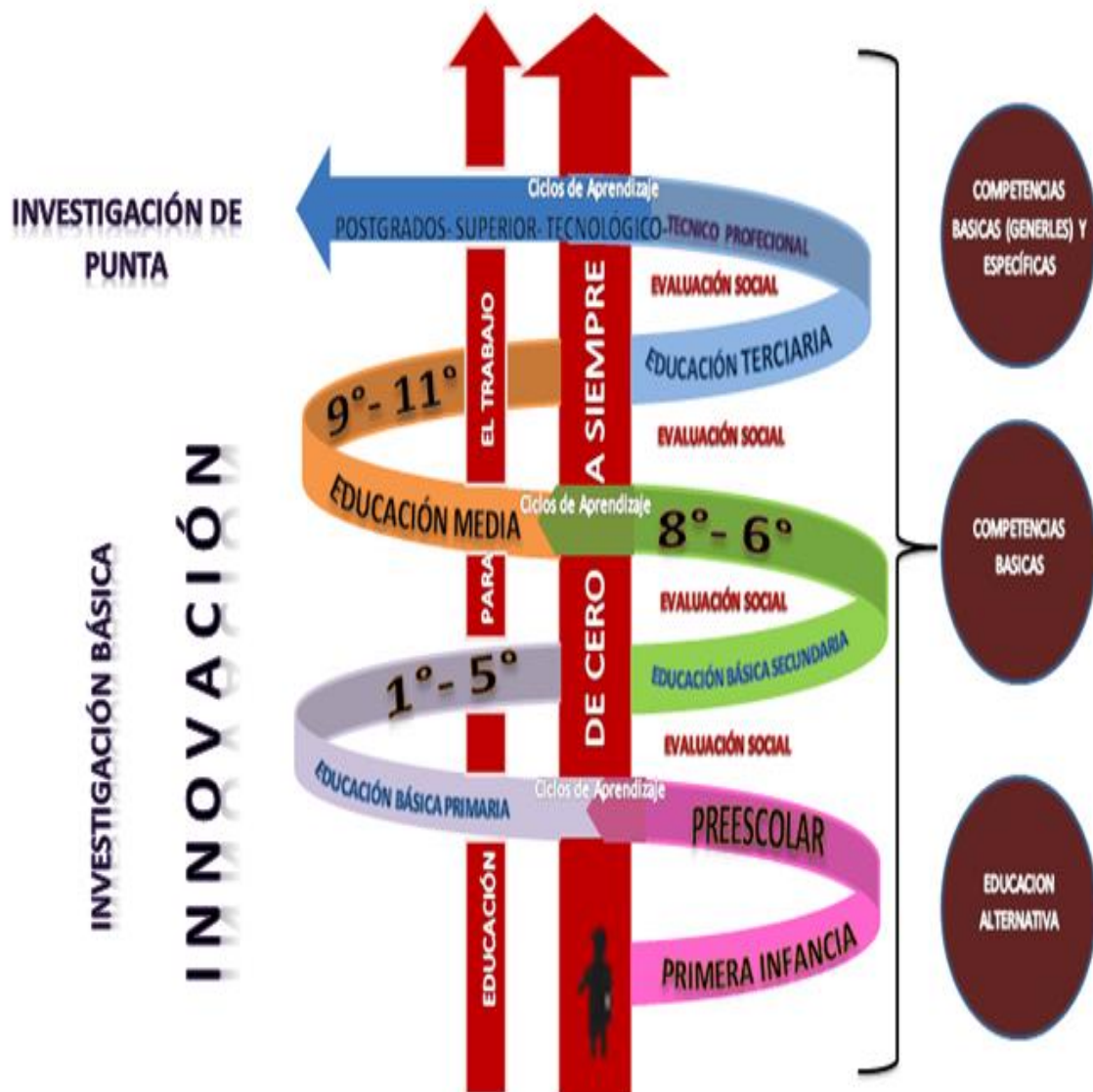
Educación para el trabajo y el desarrollo humano

Fuente: elaboración propia

A todo proceso le subyace un sistema; en este caso el proceso está activado por la articulación entre los ciclos y por el trabajo en equipo en cada uno. El sistema es el soporte, la base, el fundamento y en este caso está representado en las competencias básicas/generales/transversales y su evaluación. El sistema requiere del proceso para su existencia y viceversa. Son los actores humanos quienes construyen esta interdependencia según sean sus acciones; en consecuencia, en el caso de la educación, no hay proceso cuando no hay apropiación y control de los elementos del sistema: si no

se reconocen las competencias y no se las asume como dispositivos potentes para el aprendizaje es imposible la articulación, luego el sistema es endeble o no existe. La situación contraria nos mostraría que los actores reconocen y saben explicar las características de las competencias pero no las trabajan en sus prácticas pedagógicas, esto es, en los desarrollos de los ciclos; parece extraño pero así es: el sujeto tiene “conocimientos” pero no los usa; entonces en estos casos los conocimientos son solo información. El reto es orientar talleres e investigaciones en la perspectiva de lograr la consistencia entre el sistema y el proceso. Otra forma de representar la articulación es:

Gráfico 5 Articulación del sistema



Fuente. elaboración propia.

10. CONCLUSIONES

El gráfico anterior nos muestra los dos pilares filosóficos que son decisivos para lograr la articulación y la cualificación continua del sistema: la educación asumida como una experiencia vital y continua (de “Cero a Siempre”) y la educación asociada con el sentido de aprender para saber-hacer (“Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano”). Al referirnos al trabajo incluimos el intelectual y el manual –son interdependientes- en una sociedad que ofrece oportunidades para construir proyecto de vida. A su vez estos dos pilares dependen del enfoque sobre las competencias, asumidas como habilidades fundamentales para convivir, y el enfoque por ciclos, que solventa las estrategias para asegurar el trabajo en equipo, introducir la evaluación como práctica social y propiciar la flexibilidad curricular a partir de la pedagogía por proyectos¹².

La evaluación interna –de los aprendizajes, de los desempeños pedagógicos, de los medios para aprender- tiene que asumirse como autoevaluación en la medida en que posibilita el balance que ha de realizar la comunidad educativa en torno a lo que se ha propuesto; así, cada institución acumula los insumos que se requieren para la evaluación externa: la que realizan los pares en la perspectiva de la acreditación. Constituye también un insumo los resultados de la evaluación externa, nacional e internacional, cuyo impacto está mediado por la capacidad de la agencia evaluadora para establecer un enlace entre evaluación externa y formación pedagógica y disciplinar; las evaluaciones externas cumplen su cometido si en lugar de estigmatizar y clasificar instituciones se constituyen en un referente o señal para la transformación. Por eso será necesario que el sistema nacional de evaluación incluya también proyectos de evaluación externa para los programas de educación para el trabajo.

¹² Respecto al enfoque por ciclos y la flexibilidad remitimos al estudio que realizara Mario Díaz en el año 2001 y cuyos resultados están publicados por el ICFES en 2002. Asimismo, sobre la formación por ciclos en la educación superior se encuentra el trabajo de Mario Díaz y Víctor Gómez (2003), publicado también por el ICFES.

Todo lo anterior es funcional y potente si se sustenta en las propuestas surgidas de las investigaciones, pues solo desde allí es posible evitar el azar, así como trascender la visión compensatoria de la educación y acometer los grandes retos implicados en un sistema educativo articulado y consistente con las necesidades del país. Es importante destacar que estos procesos dependen totalmente del recurso humano: pares académicos que investigan, grupos de investigación que diseñan pruebas y participan en la formación, sistemas de información ágiles, docentes con identidad profesional y disposición innovadora, recursos financieros suficientes, transparencia en los monitoreos (...).

Finalmente, es de gran importancia destacar los obstáculos que inhiben el desarrollo de los procesos innovadores:

1. El proceso para la articulación y la estrategia para asegurar la calidad depende de la masa crítica/intelectual de los docentes y de la idoneidad de quienes dictaminan las políticas, desde la primera infancia hasta los posgrados; en tal sentido es necesario considerar:
 - El análisis en profundidad de los programas de formación de los docentes, a nivel inicial y continuo, lo cual supone realizar un balance sobre los grupos de investigación que respaldan la formación; es necesario caracterizar los programas de formación, dado que desde la ley 715 se iniciaron reorientaciones en algunas universidades y en otras hubo rezagos; en esta misma perspectiva se requiere de evaluaciones/autoevaluaciones de los programas de formación docente a distancia o semi-presencial; se trata, en general, de construir con las universidades los ajustes requeridos; la ruta de financiación de programas de maestría en educación, de alta trayectoria, constituye un horizonte fundamental, así como explicitar los programas de estímulos a los docentes, ya insinuados en la Ley General de Educación.
 - De parte de la agencia gubernamental es necesario lograr acoplamiento internos, pues es notable la ausencia de puentes epistemológicos y axiológicos entre las distintas dependencias; basta un ejemplo entre muchos, revelador de

la confusión entre los maestros respecto a los enfoques: en el año 2012 se produjo una cartilla para primer grado cuyos contenidos nada tienen que ver con el enfoque que se declara en los lineamientos curriculares para el aprendizaje de la lectura y la escritura ni con el enfoque que subyace en los estándares de competencia.

2. Los resultados de las pruebas nacionales e internacionales tienen que integrarse a los programas de formación continua, dado que son insumos para la investigación y la innovación. Es arbitrario destacar los datos estadísticos que recalzan en el déficit; es de gran importancia realizar los análisis atendiendo a las singularidades de cada región y de cada institución educativa; es prioritario respaldar las iniciativas que surgen en las regiones, cuando se trata de planes de seguimiento a la calidad de la educación propia. Los maestros son sensibles al cambio pero están solos, más en unas regiones que en otras.
3. Los niveles más fracturados para lograr la cohesión interna del sistema son: la educación para la primera infancia –por la ausencia del ciclo de pre-escolar en la educación pública-; la educación media –por la ausencia de énfasis y de propuestas innovadoras en la educación de los jóvenes- y en la educación para el trabajo y el desarrollo humano por la ausencia de un balance sobre la calidad de los programas y de las instituciones.

11. BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Apple, Michael (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona, Paidós.
- Arreola, Juan José (2002). *La palabra educación*. México. CONACULTA.
- Bajtin, Mijail (2000). Yo también soy (fragmentos sobre el otro). México, Taurus.
- Bajtin, Mijail y Medvedev, Pavel (1993). “La evaluación social, su papel, el enunciado concreto y la construcción poética”. Revista Criterios. Edición especial en saludo al Sexto Encuentro Internacional Mijail Bajtin. La Habana, Casa de las Américas.
- Beristain, Helena (1985). *Diccionario de retórica y poética*. México. Porrúa.
- Bianchetti, Gerardo (s/f). “Educación y trabajo: un debate fundamental para reconquistar el valor de lo social”. Buenos Aires. 7º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo.
- Braslavsky, Cecilia (2002). “Nuevos currículos y nuevas demandas para la formación de profesores”. En: UNESCO: Educación secundaria: un camino para el desarrollo humano. Santiago de Chile. UNESCO.
- Bruner, Jerome (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Bogoya, Daniel (2006). Propuestas de investigación a partir de PISA. Memorias II Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Evaluación de la Calidad de la Educación. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, Agencia de Cooperación Española.
- CRIC (2010) SEIP Sistema Educativo Indígena Propio. Primer Documento de Trabajo.
- Collis, Betti. *The future of distance learning*. London. Thomson Computer Press Ed.
- Carrasco, Luis (comp.) (2009). *Formación para el trabajo*. Santo Domingo. Federación Internacional de Fe y Alegría.

- Congreso de la 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.
- Congreso de la 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.
- Costa, María Elena (1996). "Aportes de las Ciencias del Lenguaje para la consideración de la calidad en Educación y su evaluación". Revista Iberoamericana de Educación, No. 10. Madrid, O.E.I.
- Chomsky, Noam (1972). Estructuras sintácticas. México. Siglo XXI.
- De Freitas, Luiz (2003). Ciclos, seriação. Confronto de lógicas. Sao Paulo. Editorial Moderna.
- Delors, Jacques (1996). La educación encierra un tesoro. México, Unesco.
- Díaz, Mario (2002). Flexibilidad y educación superior en Colombia. Bogotá. ICFES.
- _____ y Gómez, V. M. (2003). Formación por ciclos en la educación superior. Bogotá. ICFES.
- Elias, Norbert (1987). El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. México, FCE.
- Elliott, John: "¿Son los indicadores de rendimiento indicadores de la calidad educativa?", Cuadernos de Pedagogía, n° 206, septiembre de 1992.
- Ferrer, Guillermo (2006). Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina. Balance y desafíos. Montevideo, Preal.
- Figari, (1999). Évaluer: quel référentiel? Bélgica. De Boeck Université.
- Gardner, Howard (1994). Las estructuras de la mente. Las inteligencias múltiples. Bogotá, FCE.
- _____ (1995, 1993). Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad vista a través de las vidas de Sigmund Freud, Albert Einstein, Pablo Picasso, Igor Stravinsky, T. S. Eliot, Martha Graham, Mahatma Gandhi. Barcelona, Paidós.

- Gallart, María Antonia (2003). La formación para el trabajo y los jóvenes en América *Latina*. Santiago de Chile. CEPAL.
- Greimas, Algirdas J. (1971). Semántica estructural. Madrid. Gredos.
- Greimas, J. y Fontanille, Jacques (1994). Semiótica de las pasiones. De los estados de cosas a los estados de ánimo. México, Siglo XXI.
- Goleman, Daniel (1993). La Inteligencia emocional. Colombia, Javier Vergara Editor.
- Gómez, Hernando (1998). Educación - la agenda del siglo XXI. Bogotá, Tercer Mundo.
- Grupo de Investigación en Evaluación (2009). Hacia un sistema integral de evaluación. Bogotá. SED.
- Hymes, Dell (1972/2011). Acerca de la competencia comunicativa. Bogotá. Cuadernos del Seminario de educación. No. 16. Instituto de Investigación en Educación. Universidad Nacional de Colombia.
- Jurado, Fabio, et al. (2005). Entre números. Entre Letras. La evaluación. Estudio de caso. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- _____ (2006). Evaluación y calidad de la educación: una perspectiva crítica. Memorias Seminario Internacional de Evaluación. Cartagena, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- _____ (2009). Sobre el sistema de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Cuadernos del Seminario de Educación, No. 15. Instituto de Investigación en Educación. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Ministerio de Educación del Perú (2006). Encuentro Centralizado, Programa Nacional de Formación Docente en Servicio. Área Educación para el Trabajo. Documento de trabajo. Lima. Ministerio de Educación.
- Mourshed, Mona; Farrell, Diana; Dominic, Barton (s/f). Educación para el empleo: cómo diseñar un sistema que funcione. Resumen ejecutivo. Mckinsey & Company.
- MEN (2013). Estado del arte del sistema nacional de acreditación e identificación de rutas y tópicos de investigación y profundización para el mejoramiento de las condiciones de calidad. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

- MEN (1994). Ley General de Educación, Ley 115 de 1994. Bogotá.
- MEN (1994). Decreto 1860. MEN. Bogotá.
- MEN (1995). Decreto 804 de 1995, Atención Educativa para los grupos étnicos. Bogotá.
- MEN (1996). Decreto 2343. Los indicadores de logro. Bogotá.
- MEN (1998). Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Bogotá.
- MEN (2006). Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Bogotá.
- MEN (2010). Ley 1381 de 2010, Ley para la protección de lenguas nativas. Bogotá.
- MEN (2009). Decreto 4904. Por el cual se reglamenta la organización, oferta y funcionamiento de la prestación del servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano y se dictan otras disposiciones.
- MEN (2012). Qualificar: Proyecto diseño y formulación de los referentes de calidad y la propuesta de criterios para evaluar las condiciones de calidad dentro del sistema de aseguramiento de la calidad para la formación para el trabajo y el desarrollo humano– SACFTDH. Bogotá.
- MEN. Portal de lenguas de Colombia www.lenguasdecolombia.gov.co
- MEN - MINISTERIO DE PROTECCIÓN SOCIAL. Decreto 3616 de octubre 10 de 2005. Por medio del cual se establecen las denominaciones de los auxiliares en las áreas de la salud, se adoptan sus perfiles ocupacionales y de formación, los requisitos básicos de calidad de sus programas y se dictan otras disposiciones.
- MEN (2006). Decreto 3870 de noviembre 2 de 2006. Por el cual se reglamenta la organización y funcionamiento de los programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano en el área de idiomas y se establecen las condiciones mínimas de calidad.
- MEN (2009). Decreto 367 de febrero 9 de 2009. Por el cual se fija plazo para presentar solicitud de registro de los programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano que actualmente ofrecen las instituciones formadoras.

- MEN (12-12-2007). Norma Técnica Colombiana (NTC 555). Sistemas de gestión de la calidad para instituciones de formación para el trabajo. Bogotá: ICONTEC. Colombia.
- MEN (12-12-2007). Norma Técnica Colombiana (NTC 5581). Programas de formación para el trabajo. Requisitos. Bogotá: ICONTEC. Colombia.
- MEN (12-12-2007). Norma Técnica Colombiana (NTC 5580). Programas de formación para el trabajo en el área de Idiomas. Requisitos. Bogotá: ICONTEC. Colombia.
- MEN (2008). Aplicación de las normas técnicas colombianas para la certificación de calidad de instituciones y programas de formación para el trabajo. Serie “Educación para el trabajo y el desarrollo humano” Documento No. 7. Bogotá.
- MEN (2008). Diseño y ajuste de programas de formación para el trabajo bajo el enfoque de competencias. Serie “Educación para el trabajo y el desarrollo humano” Documento No. 6. Bogotá.
- MEN (2008). Articulación de la educación con el mundo productivo. Competencias laborales generales. Aportes para la construcción de currículos pertinentes. Guía No 21. Bogotá.
- MEN (2008). Verificación de los requisitos básicos de funcionamiento de programas de formación para el trabajo y el desarrollo humano. Serie: Educación para el trabajo y el desarrollo humano. Guía No 29. Bogotá.
- MINISTERIO DE PROTECCIÓN SOCIAL. Decreto 2020 de junio 16 de 2006. Por medio del cual se organiza el Sistema de Calidad de Formación para el Trabajo (SCAFT). Colombia.
- MINISTERIO DE PROTECCIÓN SOCIAL - MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 4904 de diciembre 16 de 2009. Por el cual se reglamenta la organización, oferta y funcionamiento de la prestación del servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano y se dictan otras disposiciones.
- MINISTERIO DE PROTECCIÓN SOCIAL – MINISTERIO DE COMERCIO, INDUSTRIA Y TURISMO – MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 3756 de septiembre 30 de 2009. Por el cual se modifica el artículo 4 del Decreto

2020 de 2006 y se dictan otras disposiciones referentes a la certificación de calidad de la formación para el trabajo. Colombia.

- MINISTERIO DE TRANSPORTE – MINISTERIO DEL INTERIOR Y DE JUSTICIA – MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 1500 de abril 29 de 2009. Por el cual se establecen los requisitos para la constitución, funcionamiento y habilitación de los Centros de Enseñanza Automovilística, se determina su clasificación. Colombia.
- Moliner, María (1994). Diccionario de uso del español. Madrid. Gredos.
- Moore y Kearsley (1996). Distance education. A system view. Londres Wadsworth Pub. Co.
- OECD (2003). The PISA 2003 Assessment Framework – Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills. París, Francia. Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD.
- _____ (2004). Learning for tomorrow's world. First Results from PISA 2003. Paris, Francia. Organization for Economic Co-operation and Development - OECD.
- _____ (2005). Longterm strategy for the development of PISA. Reykjavik, Islandia. Organization for Economic Co-operation and Development - OECD.
- _____ (2005). PISA 2003 Technical Report. Paris, Francia. Organization for Economic Co-operation and Development - OECD.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (1996). Clasificación Nacional de Ocupaciones C.N.O. Una herramienta para gestión de empleo y formación. División de Estudios Ocupacionales. Dirección de Empleo. SENA. Dirección General. Biblioteca digital de la OEI: Educación técnico profesional. Cuaderno de Trabajo 2.
- Perrenoud, Philippe (2011). Construir competencias desde la escuela. J. C. Saéz. Editor. Santiago de Chile.
- Restrepo, Gabriel (2007). "Topos y tropos en la enseñanza ciudadana: una Lectura excéntrica del lugar común de la pedagogía de los Derechos Humanos". REICE, Publicación oficial de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y

Eficacia Escolar – Rinace, volumen 5, número 4, página
www.rinace.net/reicenumeros.htm

- Saavedra, Juan y Medina, Carlos (2012). Formación para el trabajo en Colombia. Bogotá. Documentos CEDE. Universidad de los Andes.
- _____ y otros (2004) Construir con ciudadanía desde la escuela. Bogotá, ciudad capital, ciudad región, ciudad nación, ciudad mundo. Investigación para el Instituto de Investigaciones Pedagógicas de la Secretaría de Educación de Bogotá.
- _____ (2002). Ciencias sociales, saberes mediadores. Bogotá, Editorial Magisterio.
- _____ y otros (2002). La educación cívica en Colombia: una comparación internacional. Secretaría de Educación de Bogotá (2006). Memorias Foro Educativo Distrital 2006. Bogotá, SED.
- SED (2006). Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Bogotá, SED.
- SED (2005). Plan territorial de formación docente 2006-2007. Bogotá, SED.
- SED (2005). Lineamientos de evaluación para Bogotá. Bogotá, SED.
- Paquay, Lopold; Altet, Marguerite; Chatlier, Evelyne; Perrenoud, Philippe (cords.). (2005). La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. México. F.C.E.
- Santos, Miguel (1993). La evaluación. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Málaga, Aljibe.
- Seibold, Jorge (2000). “La calidad integral en la educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa”. Revista Iberoamericana de Educación No 23. Mayo – agosto 2000, Organización de Estados Americanos.
- Simone, Dominique y Hersh, Laura (2004). Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. México. F. C. E.
- Tiana, Alejandro (1996). La evaluación de los sistemas educativos. Revista Iberoamericana de Educación. No. 10. Madrid, O.E.I.
- Toranzos, Lilia (1996). Evaluación y calidad. Revista Iberoamericana de Educación. No. 10. Madrid, O.E.I.

- UNESCO (2005). Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. 2004-2007. Análisis curricular. Santiago de Chile, UNESCO.
- UNESCO (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Santiago de Chile, UNESCO.
- UNESCO (2008). Primer Reporte de Resultados del SERCE. Santiago de Chile, UNESCO.
- Vasco, Carlos (2003). "Hay que educar el cerebro, la mano y el corazón". En: Al Tablero, No. 19. Bogotá. MEN.

CAPÍTULO II – PRODUCTO 5 –

DOCUMENTO QUE CONTENGA EL DISEÑO Y PLAN DE IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS DE PARTICIPACIÓN Y DISCUSIÓN DE LA PROPUESTA CON DIFERENTES ACTORES DEL SECTOR EDUCATIVO DE LA PROPUESTA DE CALIDAD QUE INTEGRE A LOS DIFERENTES NIVELES DE FORMACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO. ESTE PLAN DE IMPLEMENTACIÓN DEBERÁ CONTENER LAS ORIENTACIONES PARA EL NIVEL NACIONAL (MEN), NIVEL TERRITORIAL (SECRETARÍAS DE EDUCACIÓN) Y NIVEL INSTITUCIONAL (INSTITUCIONES EDUCATIVAS)

Coordinación:
Fabio Jurado Valencia
Instituto de Investigación en Educación
Departamento de Literatura
Facultad de Ciencias Humanas

Participaron en este producto:

Daniel Bogoya Maldonado (Pensionado Facultad de Ingeniería)
Carlos Eduardo Barriga (Facultad de Artes)
Ligia Ochoa Sierra (Facultad de Ciencias Humanas)
Sayra Liliana Benítez (Egresada Maestría en Educación)
Silvia Alejandra Rey (Egresada Maestría en Educación)
Diana Milena Torres (Estudiante pregrado Facultad Ciencias Humanas)
Fabio Jurado Valencia (Facultad de Ciencias Humanas)

Bogotá, 10 de diciembre de 2013
Versión ajustada: febrero de 2014
Versión definitiva: abril de 2014

PRESENTACIÓN

Los portales virtuales constituyen una vía para divulgar los resultados de estudios e investigaciones. Sin embargo, la cantidad de información que circula en los portales conduce a solapamientos de los documentos fundamentales en ámbitos tan complejos como el de la educación, uno de los más nutridos en información. Parece paradójico pero hoy ocurre que a más documentación hay menos información, porque la información se aglomera entre los portales y no es percibida por el usuario. Esta reflexión es necesario plantearla cuando se trata de definir las estrategias de divulgación en torno a propuestas fuertes para la transformación de la educación en Colombia.

No basta con la instalación de los documentos en un portal sino se orienta a los destinatarios principales (investigadores, docentes, rectores, secretarios de Educación, ONGs, líderes sindicales...) sobre la especificidad de los documentos digitales. Es necesario el encuentro presencial a través de congresos, foros, paneles, seminarios, talleres, sesiones de clase en las licenciaturas, en las maestrías y en los doctorados, y en los conversatorios radiales y televisuales para garantizar la comprensión de la propuesta y desde allí discutirla en la perspectiva de tomar decisiones y llegar a acuerdos.

Para el caso en referencia se trata de una propuesta sobre los ajustes que es urgente hacer al sistema educativo, con el fin de lograr una mayor consistencia y asegurar niveles de calidad propicios para la equidad y las oportunidades de crecimiento social de los colombianos. Decir que es una propuesta significa que hay otras; precisamente la socialización de los hallazgos de este estudio dará lugar en la discusión a otras posibilidades de rutas para la transformación del sistema educativo, o propiciará condiciones para complementar lo que propone el grupo que lideró el estudio. Este, que es el producto académico 5, esboza las estrategias para la socialización de la propuesta y su discusión.

12. ESTRATEGIAS PARA LA PARTICIPACIÓN Y LA DISCUSIÓN DE LA PROPUESTA SOBRE LA ARTICULACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO Y EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

12.1. A NIVEL NACIONAL

12.1.1. Pronunciamientos de los grupos de investigación en educación

En las fases del proyecto presentado por el Grupo de Investigación en Evaluación al MEN, se señaló que luego de avanzar en la elaboración de la propuesta de articulación y de analizar procesos posibles para el aseguramiento de la calidad del sistema educativo colombiano se convocaría a otros grupos de investigación en educación, clasificados en COLCIENCIAS (grupos en los niveles A1 y A, según la clasificación del año 2010), como interlocutores de los documentos producidos. El propósito es establecer una interlocución con quienes investigan de manera avanzada en el campo de la educación. La interlocución tendría dos momentos: 1. la lectura y el pronunciamiento escrito frente a los documentos, y 2. la discusión en plenaria presencial (congreso, foro, taller) sobre dichos pronunciamientos y, de ser el caso, la identificación de los aspectos complementarios o la consideración de otras propuestas.

Para el momento 1 se enviará al coordinador del grupo de investigación respectivo los tres documentos fundamentales de la propuesta: producto 4 (propuesta de proyecto de integración y articulación de los sistemas de calidad de cada uno de los niveles educativos), producto 6 (observaciones y recomendaciones a cada uno de los modelos de calidad con los que cuenta el MEN para los diferentes niveles educativos) y producto 7 (documento de divulgación científica con los resultados de la investigación). Previo al envío se harán los ajustes finales a los documentos según sean los acuerdos entre los dos equipos de trabajo: el equipo del MEN (constituido por delegados de cada uno de los niveles educativos) y el equipo de la universidad (constituido por miembros de diez grupos de investigación). Se invitará a los coordinadores de los grupos de investigación a emitir sus puntos de vista en un lapso de 30 días; luego, en el segundo momento de la

estrategia de interlocución con los grupos de investigación, se programaría una reunión de trabajo con quienes se pronuncien a través de un documento propio y breve.

El grupo de investigación que ha venido coordinando la elaboración de la propuesta incorporará los aspectos relevantes en el nuevo documento y este será enviado a los participantes en la plenaria. El documento será luego ubicado en un portal con el dispositivo para recibir los puntos de vista de todas las personas interesadas en pronunciarse sobre el tema de la articulación y de la calidad de la educación, previo acuerdo con el equipo del MEN. Para garantizar un destino fluido del documento se harán envíos con link a bases de datos y se recomendará al MEN editar una versión impresa, que se enviaría a los coordinadores de los grupos de investigación, a los secretarios de Educación, a los dirigentes sindicales y a miembros de redes académicas.

LOS GRUPOS DE INVESTIGACIÓN

Inicialmente, se señaló en el proyecto que se tendría en cuenta un criterio académico en la selección de los grupos de investigación, a quienes se les enviaría el documento: los grupos clasificados en los niveles más altos de COLCIENCIAS. Sin embargo, al buscar en el portal respectivo no se encuentra ya la clasificación que hiciera esta entidad en el año 2010, en la que se ubicaron los grupos en A1 y en A. En el mes de marzo de 2014 COLCIENCIAS publicó una nueva clasificación de grupos a cuya convocatoria no todos los grupos se presentaron. En consecuencia, el coordinador del proyecto ha optado por identificarlos grupos más representativos de cada región según la producción académica de sus líderes; estos grupos son:

Tabla 5 Grupos de investigación en educación en Colombia avalados por el programa nacional de ciencia, tecnología e innovación

#	Grupo	Líder	CORREO ELECTRÓNICO	UNIVERSIDAD-INSTITUCIÓN
1	Educación pedagogía y género en la amazonia	Dany Mahecha Rubio	dmahecharu@unal.edu.co	Universidad Nacional de Colombia (Sede Amazonia)
2	Educación superior, conocimiento y globalización	Olga Cecilia Díaz Flórez	odiaz@pedagogica.edu.co	Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, D.C.)
3	Cognición, educación y formación	Jesús Olmedo Castaño López	anibal.gomez@ucp.edu.co	Universidad Católica de Pereira (Risaralda)
4	Cognición y educación	Luz Stella López Silva	lulopez@uninorte.edu.co	Universidad del Norte (Santa Marta - Magdalena)
5	Lenguaje, cognición y educación	Miralba Correa Restrepo	miralbacorrea@hotmail.com	Universidad del Valle (Cali - Valle)
6	Educación, comunicación y cultura	Borys Bustamante Bohórquez	espaprendizaje@udistrital.edu.co	Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, D.C.)
7	Comunicación y educación	Uriel Ignacio Espitia Vásquez	uespitiav@ucentral.edu.co	Universidad Central (Bogotá, D.C.)
8	Grupo paca	Nelson López	grupopaca@gmail.com	Universidad Surcolombiana (Neiva - Huila)
9	Pedagogías de la lectura y la escritura	Mauricio Pérez Abril	perez-r@javeriana.edu.co	Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, D.C.)
10	Lenguaje, cultura e identidad	Raquel Pinilla Vásquez	plengua@udistrital.edu.co	Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, D.C.)
11	Representaciones y prácticas de lectura y escritura (REPRALEE)	Fernando Vásquez	fvasquez@lasalle.edu.co	Universidad de La Salle (Bogotá, D.C.)
12	Comunicación, cultura y tecnología	Rafael Ayala	rafaelayalasaenz@gmail.com	Fundación Universitaria Los Libertadores (Bogotá, D.C.)
13	Grupo de investigación en la evaluación y calidad de la educación-GIECE	Dulfay González	dagonzal@usb.edu.co	Universidad de San Buenaventura (Cali)
14	Cognición y educación	Ligia Sánchez	lsanchez@unimagdalena.edu.co	Universidad del Magdalena (Santa Marta)
15	Cognición y educación	Carmelina Pava	carmelina.pava@unimagdalena.edu.co	Universidad del Magdalena (Santa Marta)
16	Taller de reflexión pedagógica-TAREPE	Fabio Barragán	tarepe@unisangil.com	Universidad de San Gil (Santander)
17		Mónica	mtorres@ayura.udea.edu.co	Universidad de Antioquia

		Moreno		(Medellín)
18	EPIMELEIA	Lucila García	lucila.garcia@upb.edu.co	Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín - Antioquia)
19	Grupo de investigación de estudios latinoamericanos	Pedro Pablo Rivas	ceilat@udenar.edu.co	Universidad de Nariño (Pasto – Nariño)
20	Educación, universidad y sociedad	Anita Pombo	dorapineres21@yahoo.com	Universidad de Cartagena (Bolívar)
21	Comisión de investigación educativa del magdalena medio	Cristina Cecilia Arenas Sepúlveda	criarse@hotmail.com	Universidad Cooperativa de Colombia (Santander) - 2012
22	Filosofía, sociedad y educación	Oscar Pulido Cortés	oscarpulidocortes@gmail.com	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Tunja – Boyacá) - 2014
23	Educación y evaluación en las disciplinas	Juny Montoya Vargas	jmontoya@uniandes.edu.co	Universidad de los Andes (Bogotá, D.C.) - 2008
24	Estudios en educación pedagogía y nuevas tecnologías	Martha Soledad Montero González	msjero94@gmail.com	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Tunja – Boyacá) - 2014
25	Innovaciones pedagógicas y educativas	Jeffer Harvey Cabezas	jefharvey@hotmail.com	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Tunja – Boyacá) - 2013
26	Educación y educadores	Ciro Parra Moreno	ciro.parra@unisabana.edu.co	Universidad de la Sabana (Bogotá, D.C.) - 2011
27	Pedagogía y contextos de desarrollo	Rosa Julia Guzmán Rodríguez	rosa.guzman@unisabana.edu.co	Universidad de la Sabana (Bogotá, D.C.)
28	CIDU - centro de investigación de la docencia universitaria	Stella Betancourt De Beltrán	joseeduardo.florez@gmail.com	Universidad Cooperativa de Colombia (Bogotá, D.C.)
29	Emprender	Margarita Siábato Patiño	msiabatop1@yahoo.es	Universidad Cooperativa de Colombia (Bogotá, D.C.)
30	Grupo de investigación de la facultad de educación UCCB	Martha Ortiz Fonseca	martha.ortiz@urosario.edu.co	Universidad Cooperativa de Colombia (Bogotá, D.C.)
31	Grupo de investigación en didáctica para la educación superior	Elvia María González Agudelo	egonzal@ayura.udea.edu.co	Universidad de Antioquia (Medellín)
32	Didácticas y nuevas tecnologías	Octavio Henao Álvarez	ohenao@udea.edu.co	Universidad de Antioquia (Medellín)
33	Educación y desarrollo	Neyib Carrasco Tapías	german.gomez@campusucc.edu.co	Universidad Cooperativa de Colombia (Medellín)
34	Potencial	Sabel	isabernandez@yahoo.com	Universidad Cooperativa de

	sináptico	Hernández Arteaga		Colombia (Pasto)
35	Investigación formativa	John Freddy Ramírez Casallas	john.ramirez@campusucc.edu.co	Universidad Cooperativa de Colombia (Ibagué)
36	Estudios psicológicos en educación	Jhon Heider Orrego Muñoz	jhon.orrego@ucc.edu.co	Universidad Cooperativa de Colombia (Cali-Valle del Cauca)
37	Pedagogía y lenguajes	Alicia Tellez De Rojas	pedagogiaylenguajes@ucc.edu.co	Universidad Cooperativa de Colombia (Bucaramanga - Santander)
38	Calidad de la educación - reformas	Víctor Manuel Quesada Ibargüen	vquezadai@unicartagena.edu.co	Universidad de Cartagena
39	Grupo de investigación en currículum y evaluación	Rolando Enrique Escorcía Caballero	rolandoescorcia@gmail.com	1.- Universidad del Magdalena - Unimagdalena - (Avalado)
40	Estudios pedagógicos	Luis Fernando Marín Ríos	apleon@uniquindio.edu.co	1.- Universidad Del Quindío - Uniquindio - (Avalado)
41	Investigación educativa	José Duvánmarín Gallego	joseduvanmarin@ustadistancia.edu.co	1.- Universidad Santo Tomás - (Avalado)
42	Formación de educadores	Blanca Inés Ortiz Molina	blanor@hotmail.com	1.- Universidad Distrital "Francisco José De Caldas" - (Avalado)
43	Grupo pedagogía y currículo	Magnolia Aristizábal	maristizabal@unicauca.edu.co	1.- Universidad Del Cauca - Unicauca - (Avalado)
44	Grupo de educación y medios	Lucy Marisol Rentería Mosquera	lucymary20@hotmail.com	1.- Universidad Tecnológica del Chocó - Diego Luis Córdoba - (Avalado)
45	Currículo, universidad y empresa -CUE	Raúl Ancízar Munévar Molina	ramumo11@gmail.com	1.- Universidad de Caldas - Unicaldas - (Avalado)/2.- Fundación Parque Tecnológico De Software De ManizalesParquesoft - (Avalado)
46	Grupo de estudios en educación indígena y multicultural - GEIM -	Borgia Enrico Acosta Fuentes	geim@unicauca.edu.co	1.- Universidad del Cauca - Unicauca - (Avalado)
47	Educación y desarrollo humano	Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo	mgutierrez@utp.edu.co	1.- Universidad Tecnológica De Pereira - Utp - (Avalado)
48	Educación superior, conocimiento y globalización	Olga Cecilia Díaz Flórez		1.- Universidad Pedagógica Nacional - U.P.N. - (Avalado)
49	Educación y pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades	Héctor Fabio Ospina Serna	proyectoumanizales@cinde.org.co	1.- Universidad De Manizales - Umanizales - (Avalado)/2.- Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE - (Avalado)

50	Educación y empleo en Colombia	José Ernesto Ramírez Pinzón	eduempcol@gmail.com	1.- Universidad Pedagógica Nacional - U.P.N. - (Avalado)
51	Ciudad y educación	Luisa Carlota Santana Gaitán	invexped@udistrital.edu.co	1.- Universidad Distrital "Francisco José De Caldas" - (Avalado)
52	Educación, sujeto y cultura	Angélica Rodríguez Molano	anrodriguez@unicauca.edu.co	1.- Universidad del Cauca - Unicauca - (Avalado)
53	Grupo interdisciplinario de investigación de educación - GIIE-	José Calderón López	calde62@gmail.com	1.- Instituto Nacional De Formación Técnica Profesional "Humberto Velásquez García" - (Avalado)
54	Etnoeducación, salud y desarrollo local	María Carmela Quiñonez Góngora	jamimi@coul.unilibrecali.edu.co	1.- Universidad Libre de Colombia - Cali - (Avalado) /2.- Universidad del Pacífico - (No Avalado) /3.- Fundación Social Salud Holística - (Avalado)
55	Familia y escuela	Andrés Gaitán Luque	agaitan@pedagogica.edu.co	1.- Universidad Pedagógica Nacional - U.P.N. - (Avalado)/2.- Fundación Universitaria Monserrate - (Avalado)/3.- Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE - (Avalado)
56	Unipluriversidad	Félix Rafael Berrouetmarimón	felixrberrouet@gmail.com	1.- Universidad de Antioquia - Udea - (Avalado)
57	Educación	Emma Adriana De La Rosa Alzate	eadelarosa@uao.edu.co	Universidad Autónoma de Occidente (Cali – Valle del Cauca) 2013
58	Educación matemática	Mary Falk De Losada	mariadel@uan.edu.co	Universidad Antonio Nariño (Bogotá, D.C.) 2014
59	Comunicación - educación	Uriel Ignacio Espitia Vásquez	uespitiav@ucentral.edu.co	Universidad Central (Bogotá, D.C.)
60	Ciudad y educación	Guillermo Rojas Trujillo	invexped@udistrital.edu.co	Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, D.C.)
61	Grupo educación matemática	Marco Antonio Feria Uribe	faceduc@uexternado.edu.co	Universidad Externado de Colombia (Bogotá, D.C.)
62	Educación, universidad y sociedad	Dora Pineres De La Ossa	dorapineres21@yahoo.com	Universidad de Cartagena (Bolívar)
63	Cognición y educación	Oscar Eugenio Tamayo Alzate	uam@manizales.autonoma.edu.co	Universidad Autónoma de Manizales (Caldas)
64	Educación, desarrollo y convivencia	Enrique Chaux Torres	echaux@uniandes.edu.co	Universidad de los Andes (Bogotá, D.C.)
65	Educación matemática - UNICAUCA	Ángel Hernán Zúñiga Solarte	ahzuniga@unicauca.edu.co	Universidad del Cauca (Popayán)
66	Educación, comunicación y cultura	Borys Bustamante Bohórquez	espaprendizaje@udistrital.edu.co	Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, D.C.)

67	Cognición y educación	Carmelina Paba Barbosa	carmelina.paba@unimag.edu.co	Universidad del Magdalena-Unimagdalena (Santa Marta - Magdalena)
68	Lenguaje, cognición y educación	Miralba Correa Restrepo	lenguajecog@mail.com	Universidad del Valle (Cali – Valle del Cauca)
69	Ciencia, educación y diversidad	Edwin German García Arteaga	edwingermangarcia@hotmail.com	Universidad del Valle (Cali – Valle del Cauca)
70	Lenguaje y educación	Diana Judith Chamorro Miranda	dchamorro@uninorte.edu.co	Universidad del Norte (Barranquilla - Atlántico)
71	Educación y subjetividad	Julia Victoria Escobar Londoño	jaalvarado@lasallista.edu.co	Corporación Universitaria Lasallista (Caldas)
72	Economía de la educación	Alcira Solano Benavides	elcirasolano@hotmail.com	Universidad del Atlántico (Barranquilla)
73	Ciudad, educación y cultura	Oscar Torres López	oscaretol@hotmail.com	Universidad Libre de Colombia (Barranquilla – Atlántico)
74	Educación y cultura política	Martha Cecilia Herrera Cortes	malaquita10@gmail.com	Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, D.C.)
75	Ámbito de educación superior	Carlos Arturo Gaitán Riveros	gaitan@javeriana.edu.co	Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, D.C.)
76	Educación en ambientes virtuales	Andrés Felipe Peláez Cárdenas	andres.pelaez@upb.edu.co	Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín – Antioquia)
77	Grupo de educación popular	Daniel Campo Sarria	rocio.gomez@correounivalle.edu.co	Universidad del Valle (Cali)
78	Cognición y educación	Luz Stella López Silva	lulopez@uninorte.edu.co	Universidad del Norte (Barranquilla - Atlántico)
79	Educación y desarrollo humano	Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo	mgutierrez@utp.edu.co	Universidad Tecnológica de Pereira (Risaralda)
80	Pensamiento complejo y educación	Rubén Antonio Fontalvo Peralta	rfontalvo39@hotmail.com	Universidad Simón Bolívar (Barranquilla - Atlántico)
81	Biotecnología y educación	Lola Constanza Melo Salcedo	biotecupn@yahoo.es	Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, D.C.)
82	Carnaval pedagogía y educación	Argemiro Arteaga Arteaga	webmaster@uniatlantico.edu.co	Universidad del Atlántico (Barranquilla)
83	Cultura, sexualidad y educación	Aracelly Quiñones Rodríguez	arquinson20@yahoo.com	Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, D.C.)
84	Bioética y educación ambiental	Pablo Enrique Méndez Céspedes	pablomendez@ustadistancia.edu.co	Universidad Santo Tomás (Bogotá, D.C.)
85	Anestesia y educación.	Luz María Gómez Buitrago	juancamilo2722@yahoo.com	Universidad de Caldas (Manizales)
86	Educación en	Yolanda	anaceciliacamachoc@gmail.	Fundación Universitaria San

	salud	Fandiño Barros	com	Martín (Puerto Colombia - Atlántico)
87	Educación, sujeto y cultura	Angélica Rodríguez Molano	anrodriguez@unicauca.edu.co	Universidad del Cauca (Popayán)
88	Cognición, lenguaje y educación	Elena Marulanda Páez	emarulanda@javeriana.edu.co	Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, D.C.)
89	Cuerpo, sujeto y educación	Asceneth María Sastre Cifuentes	mariasastre@usantotomas.edu.co	Universidad Santo Tomás (Bogotá, D.C.)
90	Filosofía, sociedad y educación	Oscar Pulido Cortes	oscarpulidocortes@gmail.com	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Tunja – Boyacá)
91	Procesos cognoscitivos y educación	Pedro Organista Díaz	porganista@hotmail.com	Universidad El Bosque (Bogotá, D.C.)
92	Derecho - educación DER EDUC	Sergio Aguilera Garramuno	liliartemo@hotmail.com	Universidad Libre de Colombia (Cali – Valle del Cauca)
93	Educación y tecnología educativa	Marta Mercedes Fernández Guerrero	martha.fernandez@tecnar.edu.co	Fundación Tecnológica Antonio de Arévalo (Cartagena – Bolívar)
94	Lenguaje y educación	Olga Patricia Bonilla Marquinez	opbonilla@yahoo.com	Universidad Católica de Pereira (Risaralda)
95	Educación y cultura digital	Jairo Alberto Galindo Cuesta	jairogalindo@unisalle.edu.co	Universidad de La Salle (Bogotá, D.C.)
96	Ingeniería, geomatica y educación	Luz Yolanda Morales Martin	luz.morales@unimilitar.com	Universidad Militar Nueva Granada (Bogotá, D.C.)
97	Educación y desarrollo humano	Mario Alberto Álvarez López	ogarzon@usbcali.edu.co	Universidad de San Buenaventura (Cali – Valle del Cauca)
98	Lenguajes en educación (leen)	Doris Lilia Torres Cruz	dorislilia6@yahoo.com	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Tunja – Boyacá)
99	Género y educación	Julián Andrés Escobar Solano	julian.escobar@javeriana.edu.co	Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, D.C.)
100	Educación y discapacidad	Gabriel Antonio Lara Guzmán	gabolar@gmail.com	Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, D.C.)
101	Educación y educadores	Ciro Parra Moreno	ciro.parra@unisabana.edu.co	Universidad de la Sabana (Chía – Cundinamarca)
102	Educación y desarrollo	Nayib Carrasco Tapias	german.gomez@campusucc.edu.co	Universidad Cooperativa de Colombia (Medellín – Antioquia)
130	Comunicación, educación y ciudadanías	Hernando Hurtado Quintero	estebana.ruidiaz@ucc.edu.co	Universidad Cooperativa de Colombia (Medellín – Antioquia)
104	Grupo de	Diego Garzón	gem_univalle@univalle.edu.	Universidad del Valle (Cali)

	educación matemática	Castro	co	
105	Intersubjetividad en educación superior	Jorge Eliecer Martínez Posada	jmartinezp2@gmail.com	Universidad de La Salle (Bogotá, D.C.)
106	Educación y emprendimiento social	Ángela María Herrera Viteri	gusnasil@hotmail.com	Universidad Libre de Colombia (Cali – Valle)
107	Educación en la complejidad	Nhora Cárdenas Puyo	nhoracardenas@hotmail.com	Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, D.C.)
108	Educación superior en salud	Miguel Ruiz Rubiano	miguelruiz@hotmail.com	Universidad del Bosque (Bogotá, D.C.)
109	Educación e infancia	Adriana María Gallego Henao	gloria.isazaza@amigo.edu.co	Fundación Universitaria “Luis Amigó” (Medellín – Antioquia)
110	Investigando en educación	Zoila Beatriz Carbonell Muñoz	zbcarbonell@hotmail.com	Universidad de Cartagena (Bolívar)
111	Educación y tecnología	Jorge Alberto Lozano Valencia	joraloz@utp.edu.co	Universidad Tecnológica de Pereira (Risaralda)
112	Inteligencia artificial en educación	Jovani Alberto Jiménez Builes	jajimen1@unal.edu.co	Universidad Nacional de Colombia (Medellín - Antioquia)
113	Educación y lenguaje	María Nuria Rodríguez De Martínez	mrodriguez4@unab.edu.co	Universidad Autónoma de Bucaramanga (Santander)
114	Comunicación y educación (COEDU)	Analida Pérez Cardona	coedu@upbmonteria.edu.co	Universidad Pontificia Bolivariana (Córdoba – Montería)
115	Estudios psicológicos en educación	Jhon Heider Orrego Muñoz	Jhon.orrego@ucc.edu.co	Universidad Cooperativa de Colombia (Bogotá, D.C.)
116	Educación, pedagogía y subjetividades	Patricia Judith Moreno Fernández	patmoreno@unisalle.edu.co	Universidad de La Salle
117	Comunicación, educación y cultura	Luxelvira Gamboa García	luxelvira@hotmail.com	Universidad de Cartagena (Bolívar)
118	Cognición, educación y formación	Jesús Olmedo Castaño López	anibal.gomez@ucp.edu.co	Universidad Católica de Pereira (Risaralda)
119	Tecnologías para la educación	Mauricio Zafra Aycardi	zaycardi@hotmail.com	Instituto Superior de Educación Rural (ISER)
120	Educación y cibercultura	Mónica Ilanda Brijaldo Rodríguez	educacion.cibercultura@javeriana.edu.co	Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, D.C.)
121	Cultura y educación	Hellver Jazyd Ortiz Castro	heorca8@hotmail.com	Universidad de Pamplona (Norte de Santander)
122	Educación informática y sociedad	Luis Eduardo Paz Saavedra	luisepaz@gmail.com	Universidad de Nariño (Pasto)
123	Educación de vanguardia	Blanca Prieto De Pinilla	wilmar.diaz@ugc.edu.co	Universidad La Gran Colombia (Bogotá, D.C.)

124	Educación del desarrollo	Mercedes Restrepo Arias	restrepoarias@gmail.com	Universidad La Gran Colombia (Quindío - Armenia)
125	Investigación en educación artística	Helena Barreto Reyes	hbarreto@javeriana.edu.co	Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, D.C.)
126	Psicología, educación y cultura	Jaime Alberto Castro Martínez	naramirezl@poligran.edu.co	Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano (Bogotá)
127	Eduin "educación e infancia"	Sandra Patricia Rojas Rojas	rojaspaty20@gmail.com	Fundación Centro de Educación Superior, Investigación y Profesionalización (CEDINPRO)- Bogotá, D.C.
128	Educación y currículo	María Elisa Álvarez Ossa	educacion@uceva.edu.co	Universidad Central del Valle del Cauca (Tuluá)
129	Saber, educación y docencia	Fabiola Castro Granados	fabiola.castro@upbbga.edu.co	Universidad Pontificia Bolivariana (Bucaramanga)
130	Subjetividad educación y cultura	Robinson Pineros Lizarazo	subjetividadycultura@gmail.com	Universidad de Cundinamarca (Fusagasugá)
131	Educación, cultura y sociedad	Marta Marmol Daza	martha.marmol@ucc.edu.co	Universidad Cooperativa de Colombia (Magdalena – Santa Marta)
132	Educación, juventud y región	Ana Felicia Barajas Perea	anabarajas1@yahoo.com	Universidad del Pacífico (Buenaventura – Valle)
133	Educación y cultura	Alexander Muriel Restrepo	pperez@usbcali.edu.co	Universidad de San Buenaventura (Cali – Valle del Cauca)
134	Educación, literatura y arte	Luz Benedexa Maldonado Zamudio	zulmamartinez@ustadistancia.edu.co	Universidad Santo Tomás (Bogotá, D.C.)
135	Educación y sociedad	Alba Lucy Guerrero Díaz	marioramirez@unisalle.edu.co	Universidad de La Salle (Bogotá, D.C.)
136	Educación y pedagogía	Ana Cecilia Osorio Cardona	decano.educacion@ugc.edu.co	Universidad La Gran Colombia (Bogotá, D.C.)
137	Cibernética, educación y comunicación	Lina María Pena Páez	cibereducomu@docentes.usbbog.edu.co	Universidad de San Buenaventura (Bogotá, D.C.)
138	Literatura, educación, comunicación	Andrés Fernando Castiblanco Roldan	lec@udistrital.edu.co	Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, D.C.)
139	Grupo ciencias de la educación, educación superior y conceptos - ciedus	Alfonso Paz Samudio	alpasamudio@gmail.com	Universidad Santiago de Cali (Valle del Cauca)
140	Educación ciudadana, ética y política	Carlos Valerio Echavarría Grajales	cechavarria@unisalle.edu.co	Universidad de La Salle (Bogotá, D.C.)
141	Mimesis: educación apoyada en tecnología	Francisco Fernando Viveros Moreno	grupomimesis@venus.javeriana.edu.co	Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá, D.C.)

142	Investigación en educación y pedagogía	María Victoria Alzate Piedrahita	mgomez@utp.edu.co	Universidad Tecnológica de Pereira (Risaralda)
143	Arquitectura ciudad y educación - ace	Fabio Restrepo Hernández	cmejia160@uniandes.edu.co	Universidad de los Andes (Bogotá, D.C.)
144	Programa de Acción Curricular Alternativo: PACA	Nelson López	nelopez53@gmail.com	Universidad Surcolombiana

Fuente: elaboración propia

Tabla 6 Grupos de investigación en educación Universidad Nacional de Colombia avalados por el programa nacional de ciencia, tecnología e innovación

#	GRUPO	Líder	CORREO ELECTRÓNICO
1	Bio- Educación	Gustavo Buitrago Hurtado	prosegurida_bog@unal.edu.co
2	Grupo de estudios en educación media y superior	Víctor Manuel Gómez Campo	vmgomezc@unal.edu.co
3	Grupo de desarrollo académico e investigación en educación y pedagogía – FODACEP	Clara Patricia Acuña Ramos	cpacunar@unal.edu.co
4	Grupo de investigación en educación popular y procesos comunitarios	Claudia Patricia Sierra Pardo	cpsierrap@unal.edu.co
5	Grupo de apoyo pedagógico y formación docente	Análida Elizabeth Pinilla Roa	aepinillar@unal.edu.co
6	De las concepciones a las practicas pedagógicas	Claudia Lucía Ordóñez Ordóñez	clordonezo@unal.edu.co
7	Estudios del discurso	Doris Adriana Santos Caicedo	aabouchaarv@unal.edu.co
8	Grupo de investigación pedagogía de la autonomía y desarrollo del pensamiento	María Elena Perdomo Cerquera	meperdomoc@unal.edu.co
9	Grupo interdisciplinario de estudios de genero	Mara Viveros Vigoya	mviverosv@unal.edu.co
10	Grupo de estudios sociales de las ciencias, las tecnologías y las profesiones	Emilio Quevedo Vélez	equevedov@unal.edu.co
11	Lingüística y educación	Ligia Ochoa Sierra	lochoas@unal.edu.co
12	Cognición, prácticas y aprendizaje	Javier Alejandro Corredor Aristizabal	wajimenezl@unal.edu.co
13	Psicología y ciudadanías incluyentes	Gladys Parra Alfonso	medominguezb@unal.edu.co
14	América latina: transformaciones, dinámicas políticas y pensamiento social	Miguel Ángel Beltrán Villegas	mabeltranvi@unal.edu.co
15	Innovación y desarrollo tecnológico	Jaime Alberto Giraldo Garcia	jaiagiraldog@unal.edu.co
16	Unidad de arte y educación	Miguel Antonio Huertas Sánchez	mahuertass@unal.edu.co
17	Bio – Educación	Melba Libia Cárdenas Beltrán	mlcardenasb@unal.edu.co
18	PROFILE (Profesores de inglés como lengua extranjera)	Melba Libia Cárdenas Beltrán	mlcardenasb@unal.edu.co
19	Grupo de estudios sobre trabajo académico	Dora Inés Munevar Munevar	dimunevarm@unal.edu.co

20	Programa red: programa de fortalecimiento de la capacidad científica en la educación básica y media	Carlos Miñana Blasco	cminanabl@unal.edu.co
21	LEXI - Lenguas extranjeras e investigación	Ligia Cortés Cárdenas	lcortesc@unal.edu.co
22	Historia de la practica pedagógica en Colombia	Jesús Alberto Echeverri Sánchez	jsaenzo@unal.edu.co
23	Cognición y lenguaje en la infancia	Rita Flórez Romero	rflorezr@unal.edu.co
24	Grupo de Investigación en Evaluación	Fabio Jurado Valencia	fdjuradov@unal.edu.co
25	Grupo de Enseñanza en Biotecnología en Educación Básica y Media	Gustavo Buitrago	gbuitrogh@unal.edu.co

Fuente: elaboración propia

12.1.2. Diseño y plan de implementación de estrategias de discusión a nivel nacional

El diseño de las estrategias para la discusión del documento está basado en una relación sincrónica de reuniones presenciales, con recursos multi-mediales y consultas virtuales; esto presupone:

- Uso de medios de comunicación e información: entrevistas en prensa escrita y radial; realización de paneles en emisoras.
- Eventos presenciales de discusión: congresos, paneles, seminarios, conferencias, talleres.
- Eventos virtuales de discusión: paneles y conferencias.
- Creación de una red social y generación de una comunidad nacional de gestores de la calidad en educación: surgirá de las reuniones con los líderes de los grupos de investigación.
- Producción de materiales multi-mediales con diseño metodológico que provea información esencial sobre la propuesta de articulación del sistema y el aseguramiento de la calidad, que servirá de base para las mesas de discusión regional y local, sesiones de consulta y opinión, así como para los distintos espacios virtuales que se utilicen: serán diseñados por el grupo de investigación de la universidad pero se invitará a los líderes de otros grupos a proponer otros materiales.
- Diseño e implementación de una estrategia de consulta virtual para todos los estamentos y actores del sistema educativo colombiano: se recomienda al MEN

tener un sitio específico; el Instituto de Investigación en Educación, de la Universidad Nacional de Colombia, tendrá un sitio en donde se ubicarán además los materiales producidos en la investigación.

Se proponen dos tipos de escenarios para la socialización y puesta en discusión de la propuesta: el primero, los escenarios de discusión y, el segundo, los escenarios de consulta y opinión. En ambos casos será necesario identificar con el equipo del MEN los documentos que pueden circular en un paquete completo, incluyendo documentos de consultorías anteriores, citados en diversas fuentes, que pueden habilitarse; se trata de ofrecer los insumos suficientes a los investigadores, a los docentes y a la comunidad educativa en su conjunto.

Los escenarios de discusión, se dan en tres órdenes:

a) Discusión por niveles educativos

- Educación Inicial
- Educación Básica
- Educación Media
- Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano
- Educación Superior

b) Discusión con los actores

- Profesionales del MEN
- Docentes
- Estudiantes
- Directivos docentes
- Personeros estudiantiles
- Asociaciones o grupos de padres de familia
- Talento Humano vinculado a las unidades de educación inicial establecidas por la Dirección de Primera Infancia
- ONGs

- Dirigentes sindicales

c) Discusión en congreso

Los días 12 y 13 de marzo se realizó un congreso inter-nacional, con la presencia de dos conferencistas de Alemania, uno de Argentina y un investigador colombiano que reside en Estocolmo, Suecia. El programa del congreso se anexa en este informe. Asistieron al congreso 250 personas, entre investigadores, docentes y directivos de distintas regiones. Como avance de los resultados surgidos del congreso se anexan las preguntas que los asistentes (docentes de educación básica, educación superior y educación para el trabajo, investigadores y agentes gubernamentales) plantearon.

d) En el orden de los escenarios de consulta y opinión se consideran:

- Instancias político-administrativas
- Organizaciones sociales y culturales
- Sector productivo
- Medios de comunicación y gestores de opinión
- Comisión intersectorial de Primera Infancia (SIPI)

Se recomienda utilizar el portal **Colombia Aprende** para proveer información clave y orientar una página en la que se puedan recibir comentarios de los docentes, padres de familia, otros investigadores y estudiantes de Colombia. Es de gran importancia establecer interacciones con los directivos docentes, con las asociaciones académicas en educación (ASCOFADE, ASCUN), con redes académicas (las de lenguaje y matemáticas, que son las más visibles y tienen el mayor número de afiliados) y con los sindicatos (FECODE y regionales).

Para los escenarios de consulta y opinión se recomienda aplicar el Sistema de Información al Servicio Ciudadano Vía Internet con lo que se espera acopiar opiniones pero también ofrecer respuestas rápidas, confiables y oportunas a sus inquietudes.

Ejes de discusión

A partir de la presentación de la propuesta, se proponen como ejes de discusión:

- Indagación sobre criterios que tiene la ciudadanía en relación con los factores que determinan la calidad educativa
- Articulación de los niveles educativos: la educación por ciclos y sus requerimientos
- Evaluación de la calidad de la educación más allá de los resultados de las pruebas externas centralizadas: cómo lograrlo.

Se propone la discusión presencial utilizando la clasificación de las regiones establecido por el sistema general de regalías (SGR). El propósito es ayudar a los entes territoriales a reorientar la educación para afianzar los procesos de la calidad y a identificar sus prioridades; se ponen en consideración los resultados del estudio sobre las rutas para la articulación del sistema educativo. Según el SGR, se establece una clasificación de regiones, así:

Tabla 7 Clasificación de las regiones

Región Caribe	Región Eje Cafetero	Región Bogotá-Cundinamarca	Región Centro Oriente
Magdalena Atlántico Bolívar Cesar Córdoba Sucre San Andrés Islas Guajira	Antioquia Caldas Risaralda Quindío	Cundinamarca Bogotá	Santander Santander del Norte Arauca Vichada Boyacá Cundinamarca Meta Casanare
Región Pacífico	Región Macizo-Sur	Región Amazonía-Orinoquía	
Nariño Cauca Valle del Cauca Chocó	Putumayo Caquetá Huila Tolima	Vaupés Amazonas Guainía Guaviare	

Fuente: elaboración propia

12.1.3. Talleres en el Ministerio de Educación Nacional

Una de las grandes limitaciones que tiene el Ministerio para lograr sus propósitos es el aislamiento entre las distintas dependencias que lo constituyen. Proponer un sistema articulado de los niveles de la educación presupone integrar las dependencias, asociadas con cada nivel: educación inicial, educación básica, educación media, educación para el trabajo y educación superior, así como las específicas relacionadas con la calidad. Las estrategias de integración entre las dependencias serán definidas por el equipo técnico del proyecto, cuando los documentos estén lo suficientemente depurados.

El documento surgido de la plenaria de los grupos de investigación y de la información movilizada desde las interacciones virtuales se pone en consideración del equipo del MEN; de nuevo los profesionales del MEN se pronuncian sobre los aspectos esenciales de la propuesta y se establecen acuerdos para la versión final. Las estrategias para lograr la apropiación y discusión por parte de los profesionales del MEN son:

- La circulación del documento por los correos electrónicos.
- La realización de reuniones presenciales en cada dependencia del MEN, en torno a los aspectos relevantes de la propuesta.
- La incorporación de nuevos acuerdos y ajustes finales al documento, a partir del pronunciamiento de los profesionales de cada una de las dependencias del MEN.
- La identificación de las políticas prioritarias para la implementación de la propuesta.
- La elaboración de documentos en los que se sintetizan las acciones a seguir, las cuales se pondrán en consideración de los entes territoriales, junto con el documento-matriz.

12.2. A NIVEL TERRITORIAL

El documento ajustado, según los acuerdos surgidos de las reuniones y talleres en las distintas dependencias del Ministerio, será objeto de exposición y de discusión en talleres con los funcionarios gubernamentales y con los delegados gremiales y sindicales de los entes territoriales, además de los delegados de los docentes. Las secretarías de educación convocan y coordinan estos talleres con el apoyo del MEN y del grupo asesor. Los entes territoriales proponen el lugar de encuentro, que será de un día completo.

Entre los talleres que se diseñarán ha de considerarse la identificación de los recursos humanos con los que cuenta cada región para implementar el proceso de articulación y prever las condiciones infraestructurales requeridas. En el caso de la educación inicial se debe entrar en diálogo con el modelo de gestión de Educación Inicial para las Secretarías de Educación. Es de gran importancia indagar si existe la sistematización actualizada del recurso docente según los niveles y las áreas de desempeño. Esta información es un insumo para determinar la coherencia entre la formación del docente, su área de desempeño y su rol en los ciclos.

Con los talleres, el grupo coordinador (equipo de la Universidad y del Ministerio) clasificará todas las observaciones escritas. Un aspecto importante en los talleres lo constituye la indagación sobre los avances de la región respecto de los horizontes del plan decenal nacional de educación.

Si las regiones han venido adelantando propuestas relacionadas con los ajustes para la articulación de los niveles educativos y su calidad, será necesario realizar una caracterización y un balance sobre dichas propuestas en la perspectiva de re-potenciarlas y enlazarlas con la propuesta del MEN. Asimismo, la información acopiada posibilitará ayudar a definir campos de formación prioritarios para los docentes y los directivos.

Los talleres se realizarán entre los meses de mayo y agosto de 2014; las regiones que han solicitado la programación de talleres para analizar la propuesta de articulación y aseguramiento de la calidad son:

Tabla 8 Programación de talleres

Ciudad	Fecha
Cali	mayo 29 y 30
San José del Guaviare	junio 15
Barranquilla	junio 22

Fuente: elaboración propia

12.3. A NIVEL INSTITUCIONAL

El nivel micro de todo el proceso es sin duda el más importante. Se trata de planear programas de formación docente de larga duración, teniendo en cuenta las características de la propuesta de articulación y el aseguramiento de la calidad. Para el caso de la educación inicial, estos programas de formación deben estar relacionados con las líneas de cualificación del talento humano y con el lineamiento de la Dirección de Primera Infancia del MEN. Se propone que todos los planes de formación en el país se orienten hacia la articulación y el aseguramiento de la calidad; el eje de la articulación lo constituirá la transversalidad de las competencias fundamentales. Esto supone planear la formación docente según los ciclos en los que se trabaja; en la formación docente participan necesariamente los directivos de las instituciones educativas, así como supervisores y coordinadores de núcleo.

Desde la educación inicial hasta la educación media la formación debería fundamentarse en los enfoques pedagógicos innovadores inherentes a los ciclos, así como en la perspectiva de los proyectos y la evaluación orientada en una dimensión social y constructiva. La incorporación de los ciclos, ya sugerida desde el decreto 1860 de 1994 y en los indicadores de logro de 1996 e insinuado en los estándares básicos de competencias de 2006 (estándares por conjuntos de grados), presupone la actualización de los proyectos educativos institucionales, sobre lo cual también será necesario

acompañar a las instituciones educativas, a los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) y las modalidades familiares de atención a la primera infancia. Asimismo, no se pueden ocultar los obstáculos que en regiones como Bogotá, Tumaco y Arauquita han frenado el desarrollo institucional a partir de los ciclos: la congestión de los horarios, la ausencia de horizonte curricular, la verticalidad de los directivos, la dificultad para trabajar en equipo y la pérdida de poderes, entre otros.

Paralelamente, a la formación en el enfoque por ciclos se adelanta la formación disciplinar asociada con los objetos de la evaluación externa, tanto nacional (SABER) como internacional (PISA, PIRLS, LLECE). Este aspecto es de vital importancia para asignarle sentido y responsabilidad a la evaluación externa; se propone profundizar en los componentes de dichas evaluaciones y analizar las múltiples posibilidades de asociarlas con los currículos que las instituciones educativas desarrollan, sin perder de vista las pedagogías específicas, la evaluación integral, los lineamientos curriculares y los estándares.

En la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano se propone diseñar y realizar talleres regionales en el transcurso del segundo semestre de 2014 y el transcurso del primero de 2015), en torno a la organización institucional, la pertinencia de los currículos y las pedagogías, apuntando hacia el registro calificado y la autoevaluación de los programas y la futura acreditación. Será necesario realizar balances regionales sobre la calidad de la oferta de las instituciones en Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano y sus enlaces con el sector productivo, siempre en la perspectiva de la autoevaluación y del acompañamiento para elevar la calidad cuando los programas son pertinentes.

En la Educación Superior se promoverá la importancia de la autoevaluación y la acreditación de los programas, dado el bajo índice de programas acreditados hasta el año 2013. De manera paralela, el Ministerio, el ICFES y las universidades promoverán la necesidad de la actualización pedagógica de los docentes universitarios, dado que en gran parte los índices de abandono/deserción estudiantil están asociados con los perfiles

pedagógicos y el aislamiento entre la educación para el trabajo y la educación media, si bien este problema podría ajustarse al resolverse la crisis de la educación media.

12.4. ANEXOS

12.4.1. Agenda congreso - El sistema educativo colombiano: rutas para la integración y el aseguramiento de la calidad.

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN**

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

FECHA: MIÉRCOLES 12 Y JUEVES 13 DE MARZO, 2014.

OBJETIVOS

1. Propiciar condiciones de interlocución con investigadores internacionales y nacionales en torno a la integración de los niveles educativos y las estrategias de monitoreo de la calidad de la educación en Colombia.
2. Socializar y poner en consideración de los docentes, estudiantes, investigadores, líderes gremiales y agentes gubernamentales una propuesta para la integración de los niveles educativos y el aseguramiento de la calidad del sistema educativo colombiano.

DESTINATARIOS

Docentes y estudiantes de todos los niveles educativos, investigadores, agentes gubernamentales y gremiales.

PROGRAMA:

MIÉRCOLES 12	
HORA	ACTIVIDAD
7:00 a. m	Firma de los asistentes para la correspondiente certificación
8:00 a 9:00 a. m	Himno Nacional
	Apertura <ul style="list-style-type: none"> ▪ Intervención del MEN, Viceministros Julio Alandete – Patricia Martínez ▪ Dr. Sergio Bolaños - Decano de la Facultad de Ciencias Humanas ▪ Maestro Jorge Rojas – Vice-decano Académico
	Contextualización del proceso <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fabio Jurado Valencia (Coordinador del proyecto)

CONFERENCIAS

HORA	Conferencia	Conferencista
9:15 a.m. 10:15 a.m.	Docentes para la Educación Media en el siglo XXI	Emilio Tenti (Argentina)
10:20 a.m. 10:40 a.m.	Café	
10:40 a.m. 11:20 a.m.	Preguntas y respuestas	5 preguntas, 5 respuestas, con Emilio Tenti
11:20 a.m. 12:10 p.m.	Socialización de la Política de Modernización de la Educación Media	Juanita Lleras Acosta MEN
12:10 p.m. 1:30 p.m.	Receso	
2:00 p.m. 2:50 p.m.	Los aprendizajes y la rendición de cuentas	Jorge Celis (Colombia/Suecia)
2:50 p.m. 3:20 p.m.	3 preguntas, 3 respuestas, con Jorge Celis	
3:20 p.m. 4:00 p.m.	Intervención de la sub-dirección de Fomento de Competencias	Francisco Jiménez MEN
3:50 p.m. 4:40 p.m.	Café	
4:40 p.m. 5:20 p.m.	Historia de la infancia, su relación con la educación y las prácticas culturales en las familias, los cuidadores y los docentes de pre-escolar	Carmen Elisa Acosta (Grupo de Trabajo, en Primera Infancia, Universidad Nacional de Colombia)
5:20 p.m. 5:50 p.m.	3 preguntas, 3 respuestas, con Carmen Elisa Acosta, Rita Flórez y Gloria Amparo Acero	
6:00 p. m.	Cierre de la segunda jornada	

CONFERENCIAS

JUEVES 13		
HORA	Conferencia	Conferencista
8:00 a.m. 9:00 a.m.	El modelo dual del sistema educativo en Alemania: la función de la educación para el trabajo	Tobías Wolfgarten (Alemania)
9:00 a.m. 10:00 a.m.	La educación superior en Alemania: el aseguramiento de la calidad	Sven Werkmeister (Alemania)
10:00 a.m. 10:20 a.m.	Café	
10:20 a.m. 11:00 p.m.	3 preguntas, 3 respuestas, con Tobías Wolfgarten y Sven Werkmeister	
11:20 p.m. 12:15 p.m.	Socialización del Modelo de Aseguramiento de la Calidad en la Formación para el Trabajo	Nereyda Correa MEN
12:20 p.m. 2:00: p.m.	Receso	
2:00 p.m. 2:45 p.m.	Socialización del aseguramiento de la calidad en la Educación Superior: perspectivas	Juana Hoyos (MEN)
2:45 p.m. 3:45 p.m.	Exposición de la propuesta sobre: Las rutas para la integración y el aseguramiento de la calidad del sistema educativo colombiano	Ovidio Delgado (UNAL) Fabio Jurado (UNAL)
3:45 p.m. 4:40 p.m.	Cinco preguntas, cinco respuestas sobre la integración de los niveles y las estrategias para el aseguramiento de la calidad	Ovidio Delgado, Fabio Jurado y Claudia Alexandra López (MEN Equipo técnico).
4:40 p.m.	Cierre de la cuarta y última jornada del congreso. Preguntas finales.	

12.4.2. Conferencistas y panelistas

Emilio Tenti

Emilio Tenti, nació en Ancona (Italia), pero es argentino naturalizado. Es licenciado en Ciencias Políticas y Sociales de la *Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo*, Mendoza. Obtuvo el Diplôme Supérieur d'Etudes et Recherches Politiques (Tercer Ciclo de la Fondation Nationale des Sciences Politiques de Paris, 1968-1971). Es Investigador independiente del CONICET, Profesor titular por concurso en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y consultor del IIFE-UNESCO, en la oficina regional de Buenos Aires. Se ha desempeñado como docente e investigador en diversas universidades y centros de investigación de Colombia, México, Francia y Argentina. En los últimos años ha publicado

libros y artículos sobre educación, entre ellos: *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay* (2005) y *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (2006).

Sven Werkmeister

Es alemán; estudió Literatura, Filosofía y Comunicación Social en la Universidad de Mainz, en la Universidad Humboldt en Berlín y en la Universidad de Los Andes en Bogotá. Ha sido becario del Colegio de Graduados de la DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft), del Centro Internacional de Investigación sobre Ciencias Culturales (Internationales Forschungszentrum Kulturwissenschaften) en Viena, y becario del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD). En el 2009 culminó sus estudios de Doctorado en Literatura en la Universidad Humboldt, con la disertación: "Culturas más allá de la escritura. La figura del primitivo en la etnología, la teoría de la cultura y la literatura a principios del siglo XX", con la cual obtuvo la distinción Summa cum Laude. Ha sido docente de Literatura en el Instituto de Literatura Alemana, de la Universidad Humboldt, y actualmente se desempeña como Director del Centro de Información del DAAD en Colombia y como docente en el área de Literatura Alemana en la Universidad Nacional de Colombia.

Tobías Wolfgarten

Tobias Wolfgarten Estudió Ciencias Políticas, Derecho Internacional y Geografía Económica en la Universidad de Bonn, Alemania y en la Universidad George Washington, en Washington D.C. Adelantó sus estudios de maestría en ciencias políticas como becario de la Fundación Nacional Alemana y el Servicio de Intercambio Académico Alemán (DAAD). Se ha desempeñado como consultor de instituciones públicas e investigador en el contexto internacional. Durante su trabajo en el Instituto Federal de Educación y Formación Profesional (BIBB) ha llevado a cabo estudios comparativos internacionales relacionados con el desarrollo de instrumentos para medir la calidad de la formación profesional de un país y ha participado en la elaboración de factores de éxito que suavizan la transición de la educación al trabajo. También realizó estudios en nombre de la Comisión Europea, como la comparación de la

situación del mercado laboral de los jóvenes profesionales en los Estados miembros de la Unión Europea. Desde el año 2013 es director de proyectos y responsable de los proyectos de cooperación y asesoría en materia de educación y formación profesional con España, Grecia, Portugal, EE.UU., Sudáfrica, Colombia y Chile.

Jorge Enrique Celis Giraldo

Colombiano. Se graduó como sociólogo en la Universidad Nacional de Colombia, en donde también cursó la Maestría en Sociología (énfasis en Sociología de la Educación). Trabajó en la Organización de Estados Iberoamericanos y en el Observatorio Colombia de Ciencia, entre junio y diciembre de 2009. Participó como asesor del proyecto "Percepción de los jóvenes sobre la ciencia y la tecnología, la profesión científica y la enseñanza de las ciencias. Análisis comparativo: Bogotá, Buenos Aires y Sao Pablo" (Junio de 2009). Se ha desempeñado igualmente como Diseñador, planeador y coordinador de la evaluación del programa de articulación entre el Servicio Nacional de Aprendizaje-SENA y la Secretaría de Educación Distrital-SED, en Bogotá (Abril 2006 - Enero 2007). Entre sus publicaciones se destacan: en coautoría con Giraldo, Duque, Ramírez y Hernández: "An Engineering Social Buildingto Promote Collaborative Learning Practices", en: Estados Unidos International Journal of Engineering Education, v. 29 (3), pp. 740 - 751, 2013. En coautoría con Chaves, Ramírez y Lozano: "Directrices para revisar, actualizar y proyectar los programas de pregrado y posgrado en la Universidad Católica de Colombia".

Juana Margarita Hoyos

Economista, Maestra en Artes plásticas, de la Universidad de los Andes y Magister en Pedagogía de la Universidad de la Sabana. Se ha desempeñado en diversas posiciones en torno al tema de la calidad en Educación Superior, en instituciones tanto públicas como privadas durante los últimos 12 años. Participó en la acreditación internacional del Consejo Nacional de Acreditación antes las redes INQAAHE y RIACES. Fue Directora de Planeación y Presupuesto en la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Encargada de temas relacionados con la planeación integral de la Universidad como: acreditación institucional, plan de desarrollo,

proyecciones de población, evaluación de nuevos negocios y programas, entre otros (2008-2011). Consultora externa para temas de planeación y acreditación de la Universidad de los Andes, Formulación del plan estratégico y tablero de control de gestión (Balanced Score card) (2007-2008). Analista de la Dirección de Planeación y Evaluación en la Universidad de los Andes. Encargada de la Acreditación Institucional y de la creación de la Facultad de Medicina (2001-2005).

Carmen Elisa Acosta Peñaloza

Docente-investigadora del Departamento de Literatura, de la Universidad Nacional de Colombia. Coordinadora del Grupo de Investigación *Historia y Literatura*, así como del grupo interinstitucional *Discurso y ficción: Colombia y América latina siglo XIX* (Universidad Nacional de Colombia - Universidad de los Andes). Ha participado como docente en la línea de investigación en Lenguajes y Literaturas, de la Maestría en Educación, de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de Colombia. Es autora de: *Representaciones, identidades y ficciones. Lectura crítica de las historias de la literatura latinoamericana* (editora); *Pensar la literatura infantil, interpretación a varias voces*; *Luis Fayad. La madeja desenvuelta* (coeditora); *¿Un autor? manifestaciones sobre la escritura: Pensar la literatura infantil, interpretación a varias voces*.

Fabio Jurado Valencia

Maestro en Letras Iberoamericanas y Doctor en Literatura, por la Universidad Nacional Autónoma de México. Es profesor investigador de la Universidad Nacional de Colombia. El eje de sus investigaciones gira en torno a Literatura, Educación y Evaluación. Fue consultor del SERCE/OREALC/UNESCO en lectura y escritura desde el año 2004 hasta 2010. Ha sido profesor visitante en la Universidad de San Carlos, de Guatemala; la Universidad Católica, de Santiago de Chile, y la Universidad Católica, de Temuco, Chile. Es el líder del Grupo de Investigación en Evaluación. Es co-autor de los libros: *Entre Números. Entre Letras. La evaluación. Estudio de Caso; Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. 2004-2007. Análisis curricular; Hacia un sistema integral de la evaluación de la calidad de la*

educación en Bogotá; Los sistemas nacionales de evaluación en América latina: ¿impacto pedagógico u obediencia institucional?; Hacia la integración curricular: el enfoque por ciclos en la escuela; ¿Lectores o leedores?, y en literatura es autor, entre otros libros de: La obra de Juan Rulfo. Murmullos, susurros y silencios; Mito. Cincuenta años después y Poesía Colombiana. Antología 1931 – 2011.

Ovidio Delgado Mahecha

Es Normalista, Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Colombia; es Magister en Geografía, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), así como del Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC). Fue profesor de Geografía en varias universidades. Director del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, Decano de la Facultad de Artes y Humanidades de la UPTC, y director del programa de Estudios de posgrado en Geografía del IGAC. Participó en el Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia; publicó el libro sobre la enseñanza de la geografía en el que recoge los resultados de la investigación desarrollada con docentes de educación básica. Es profesor de la Maestría en Educación, del Instituto de Investigación en Educación, y participa en proyectos de formación de docentes coordinados en este instituto.

Rita Flórez Romero

Es Fonoaudióloga, de la Universidad Nacional de Colombia. Tiene el título de Maestría en Lingüística en esta misma universidad; coordina la línea de investigación en Comunicación y Educación, de la Maestría en Educación, del Instituto de Investigación en Educación, de la Universidad Nacional. Es coautora de *El regalo de la escritura; El lenguaje en la educación y Aprender y enseñar a escribir*. Es profesora investigadora del Departamento de Comunicación Humana, de la Facultad de Medicina, de la Universidad Nacional de Colombia. Coordina el Grupo de Investigación en Cognición y Lenguaje en la Infancia. Participó en el Programa RED, de la Universidad Nacional de Colombia. Ha sido asesora de la Secretaría de Educación de Bogotá y del Ministerio de Educación Nacional en el tema

sobre primera infancia. Coordina programas de formación permanente de docentes con énfasis en oralidad y escritura.

Gloria Amparo Acero Niño

Licenciada en Terapia del Lenguaje, de la Universidad Nacional de Colombia, con especialización en “Infancia, cultura y desarrollo”, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y maestría en *Desarrollo educativo y social*, de la Universidad Pedagógica Nacional. Ha trabajado en el Consejo Nacional de Acreditación, en el ICFES, y es docente pensionada del Programa Curricular de Fonoaudiología, en la Universidad Nacional de Colombia. Participa como docente en la línea en *Comunicación y Educación* de la Maestría en Educación, de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de Colombia. Dentro de sus trabajos de investigación se destacan: *Niñez bogotana: situación y políticas públicas* (2003); *Niños, niñas y conflicto armado* (2002); *Notas sobre comunidad educativa y cotidianidad escolar* (2001).

Claudia Alexandra López Duarte

Magíster en Dirección y Gestión Educativa: Universidad de La Sabana. Especialista en Gerencia Educativa, Administradora de Empresas; 12 años de experiencia en el sector educativo en la formulación, diseño y ejecución de proyectos educativos desde el ámbito de la educación media, educación superior y formación para el trabajo y desarrollo humano. Acompañamiento en procesos de aseguramiento de la calidad y formulación de planes y proyectos en el marco de acciones de política pública educativa. Ha participado en el equipo técnico (MEN – U. Nacional) para el desarrollo del proceso de integración de los niveles del sistema educativo de Colombia y la identificación de rutas para el aseguramiento de la calidad. Ha participado como ponente delegada por el MEN en foros y talleres regionales para la construcción del modelo de aseguramiento de la calidad en la formación para el trabajo a nivel nacional. Ha apoyado consultorías y asesorías en el sector educativo desde el ámbito de jóvenes y el fortalecimiento a la cualificación docente. Catedrática universitaria en

el área de Humanidades. Actualmente es asesora del proyecto de Fortalecimiento de la Educación Media y Tránsito a la Educación Terciaria, liderado por el MEN.

Juanita Lleras Acosta

Psicóloga y Maestra en Artes Plásticas, de la Universidad de los Andes y con Maestría en Administración Pública, de New York University. Cuenta con amplia experiencia en docencia, investigación, intervención y gestión de proyectos educativos, culturales y sociales. Igualmente, con experiencia en el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas, tanto educativas como culturales. Se ha desempeñado como Subdirectora de Estándares y Evaluación del Ministerio de Educación Nacional, Asesora Técnica Nacional en Educación en la Fundación Plan, Directora de Proyectos Especiales de la Asociación Alianza Educativa, Directora Ejecutiva del Programa Aulas en Paz, de la Universidad de los Andes, Asesora de la Dirección de Infancia y Juventud del Ministerio de Cultura, entre otros. Ha sido docente de la Universidad de los Andes, de la Universidad de La Sabana, de la Universidad Libre, de New York University, entre otras. Actualmente, se desempeña como Gerente del Proyecto de Fortalecimiento de la Educación Media y Tránsito a la Educación Terciaria del Ministerio de Educación Nacional.

Francisco Jiménez

Licenciado en Química; Abogado Politólogo, Especialista en Docencia de la Química y Magister en Modelos de Enseñanza. Se ha desempeñado como: Docente de Básica Primaria, Básica Secundaria y Media, Docente Universitario, ha sido formador de formadores, Asesor Jurídico y Asesor Pedagógico; actualmente se desempeña como Subdirector de Fomento de Competencias de la Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media, del Ministerio de Educación Nacional.

Nereyda del Carmen Correa Rosales

Economista, con especialización en planeación para el desarrollo y en teorías técnicas y métodos de investigación; ha trabajado la mayor parte de su vida en el SENA ejerciendo cargos directivos encaminados al fortalecimiento de la oferta educativa de formación para el Trabajo y el Desarrollo Humano. Posee experiencia como docente en la Corporación Universitaria Luis Amigo, Colegio Mayor de Bolívar y en el SENA. Actualmente labora para el Ministerio de Educación Nacional, liderando el proyecto de Formación para el Trabajo y Desarrollo Humano desde el Viceministerio de Educación Superior.

LUGAR:

AUDITORIO VIRGINIA GUTIÉRREZ DE PINEDA, DEL EDIFICIO DE POSGRADOS, ROGELIO SALMONA, DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS. CAMPUS DE LA UNIVERSIDAD.

ENTRADA GRATUITA, PREVIA INSCRIPCIÓN.

Email: congresomenunal@gmail.com

12.4.3. Preguntas surgidas en el congreso MEN – UNAL

Marzo 12 y 13 de 2014

Edificio de Posgrados

Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá

12.4.3.1. Preguntas para Jorge Celis

Conferencia: **Los aprendizajes y la rendición de cuentas**

Marzo 12 de 2014

1. Su planteamiento sobre la profesión docente revela una disociación entre el quehacer docente y la investigación. ¿Según su planteamiento, entonces no se es BUEN DOCENTE si se investiga y publica, riñen estas acciones con el ejercicio docente?
2. ¿Está el discurso sobre la democracia en la universidad y la escuela (tener representantes de estudiantes, de docentes, de padres...) permeado por un discurso medible, cuantificable y calificable para hablar de procesos de equidad?
3. ¿A qué se le da más valor a una profesión, a su función, a los valores, a la experiencia o al entrenamiento continuo?
4. Del aprendizaje se pueden evaluar aspectos como: estilos, procesos y demás. El punto es: ¿Qué opina usted de las pruebas estandarizadas?
5. ¿Cuáles son los retos de la IE Media y Superior frente a la articulación que nos convoca?
6. Según sus planteamientos factores como: internacionalización, evaluación, financiación, diversificación, masificación, inciden en la evaluación de productividad en menor tiempo con mayor calidad; todos ellos, engranajes del funcionamiento de una empresa. Sostiene además que el aprendizaje es científicamente medible y “no un asunto metafísico”. En ese sentido, ¿Los profesionales son meros productos del sistema educativo? Por otro lado, ¿Sirve la evaluación para medir aprendizaje o para cuantificar la adaptación al sistema?

12.4.3.2. Preguntas para Sven Werkmeister

Conferencia: **Calidad y excelencia en el sistema de la educación superior de Alemania**

Marzo 12 de 2014

7. ¿Cuáles son los alimentos para los niños en Alemania? ¿Utilizan transgénicos? ¿De dónde es su fuente de DHA?
8. ¿Cómo cree usted que pueden disminuirse los efectos en la calidad de la educación superior por cuenta de la imposición de un incremento de la cobertura sin mayor financiación del Estado?
9. ¿En el proyecto de formación DUAL cómo potencian el emprendimiento?
10. ¿Qué opina del modelo de acreditación colombiano, en particular de la acreditación institucional?
11. ¿Cómo desarrollan la autonomía del aprendiz desde la escuela hasta conducirlo no sólo al camino laboral sino hasta una vida exitosa en el campo profesional?
12. ¿En qué puesto está ranqueado el docente de la escuela frente al instructor de la empresa?
13. ¿Cuál o cómo es el proceso de homologación de pregrados extranjeros en Alemania? Se ubican solamente en su campo profesional?
14. ¿Qué tan accesible es el trabajo profesional para los extranjeros?
15. ¿Cómo garantizar la calidad educativa y la excelencia en las universidades colombianas si no hay un sistema educativo que priorice lo público? Sino que por el contrario, es vista la educación como un negocio? Y si tampoco hay voluntad de los grandes empresarios?
16. ¿Existen escuelas de formación especializadas para profesores como las escuelas normales?
17. ¿Qué formación y características tiene un profesor de las escuelas primarias?
18. Con toda la inversión que el Estado realiza en educación: ¿Cómo ve el gobierno el hecho que Alemania no ocupe los primeros lugares en las evaluaciones

internacionales? En Colombia es castigo para las instituciones educativas y los docentes.

19. ¿Las universidades alemanas tienen un programa de bilingüismo definido o el estudio de otra lengua (inglés, francés, español, etc.) sólo se da a partir de la carrera que se curse?
20. En las dos conferencias sobre la educación superior alemana se expone la preparación del aprendiz para la vida laboral y/o científica. ¿Existen programas académicos que aporten a la formación artística? ¿Tienen financiación del Estado? ¿Cuál es su proyección laboral?
21. ¿Por qué si la educación superior o universitaria es prácticamente gratuita, según la conferencia anterior, sólo el 20% de la población estudiantil accede a ella?

12.4.3.3. Preguntas para expertos y funcionarios del MEN

Conferencia: **Dirección de Primera Infancia**

Marzo 13 de 2014

22. ¿Cómo conciliar las visiones oficialistas de la calidad, centradas en los discursos del aseguramiento y la gestión (por lo mismo, de base economicista y con fundamento filosófico en los utilitarismos y positivismo), con las visiones más tendientes a discursos de la excelencia de bases humanistas? En otras palabras: ¿Cómo reconciliar lo irreconciliable?
23. En numerosos estudios y experiencias sistematizadas, provenientes de distintas disciplinas y de abordajes transdisciplinarios, con enfoques empírico-analíticos y socio-críticos, se señala de forma reiterada y fundamentada la calidad del docente (dominio disciplinar, conocimiento del contexto de la institución, de sus estudiantes y sus particularidades, dominio de las didácticas en su disciplina, bases psicológicas sobre aprendizaje y desarrollo, competencias comunicativas, altas expectativas sobre sus estudiantes y su profesión y habilidades para generar y propiciar climas e interacciones armónicas, incluyentes y respetuosas, entre otros factores), como el

factor determinante de la calidad educativa. ¿Por qué razones se pasa por alto lo anterior de manera tan evidente y sistemática, insistiendo en enfocar los esfuerzos e inversiones sobre otros factores como infraestructura, Tics, sistemas de gestión e información y otros que en poco y nada aportan a una genuina calidad?

12.4.3.4. Preguntas para Tobias Wolfgarten

Conferencia: **La formación profesional dual en Alemania y sus mecanismos de aseguramiento de calidad**

Marzo 13 de 2014

24. ¿Cuáles son las principales demandas sociales de los docentes alemanes? ¿Cómo se reglamenta la profesión docente?
25. ¿Existe algún incentivo en materia de impuestos para las empresas que participan en la educación dual?
26. ¿Cuántos estudiantes por Aula existen en las escuelas alemanas?
27. ¿Considera usted necesario alargar más el tiempo de escolarización en un país como Colombia, en el que los estudiantes viven hacinados, los docentes no tienen licencias para seguir estudiando y la remuneración de los docentes no llega a 2.5 salarios mínimos?
28. El 47% de los jóvenes de una promoción entran al sistema de formación profesional dual pero sólo el 22% del total de las empresas ofrecen formación profesional. ¿Esto no desfavorece la negociación contractual y laboral de los jóvenes frente al patronato a nivel salarial y de bienestar, prolongando bajo el criterio de duración (de 2 a 3,5 años) unas peores condiciones frente al poder de los empresarios, pues la adaptación se prolonga demasiado en el tiempo frente a los científicos, tecnológicos y empresariales?
29. ¿Cuál es el efecto de la aplicación de este modelo en las dinámicas sociales y culturales de los jóvenes alemanes?
30. ¿Cuántas carreras oferta la educación profesional? ¿Entre cuántas carreras de formación profesional puede elegir el estudiante?

31. ¿Si su país tuviera regalías por Industria y minería (petróleo) pedirían o aceptarían \$100.000.000 para apalancar sólo el 45% de su población?
32. ¿Exigirían y controlarían para no destruir su país?
33. ¿En qué medida la cooperación entre el Estado (federal) y los empresarios permite la subordinación de los objetivos de la formación profesional al interés lucrativo del mercado?
34. Actualmente en Alemania ¿Qué se discute sobre las relaciones laborales con estudiantes en el sistema dual? Por ejemplo ¿Se discute si la contratación de los jóvenes es algo problemáticos para los profesionales? ¿Si los jóvenes son tratados como empleados, qué medidas se toman para prevenir la explotación laboral?
35. ¿Qué competencias deben desarrollar los estudiantes de primero a cuarto grado para ser clasificados por así decirlo, en los posteriores ciclos o niveles educativos según sus cualidades?
36. En Colombia en educación media se empieza con una formación técnica empresarial, pero está acompañada con materias del currículo básico (religión, ética, música, física, química, etc.). Los estudiantes se cansan pues deben atender a formación básica y formación técnica con convenios SENA, ¿Es compatible esto? ¿Se debería reformar en este sentido la media vocacional en Colombia?
37. En términos de las opciones y condiciones laborales tras la graduación, ¿Cuáles son las diferencias o disimetrías entre los egresados de la FP y de las universidades?
38. ¿Cuál es el nivel de formación de los docentes que atienden la formación dual? ¿Cómo se lleva a cabo y qué apoyo tienen en su capacitación?
39. ¿Los aprendices se forman en los mismos espacios de acción de los empleados adultos regulares?
40. ¿A qué edad generalmente accede un estudiante a la formación profesional dual?
41. ¿Qué porcentaje de los estudiantes de la formación dual continúan una formación universitaria?
42. ¿Los docentes que acompañan a los aprendices de la FPD, en los dos días en el colegio, tienen capacitación en la empresa o es una persona exclusivamente enviada por la empresa?

43. ¿Los aprendices son enviados fuera de Alemania? Si es así ¿Cómo suplen los gastos?
44. ¿Cómo es la educación secundaria de los estudiantes rurales, aquellos que viven muy alejados de los centros urbanos?
45. ¿Existe alguna relación entre la cantidad de estudiantes por grado y por docente en Alemania?
46. ¿Manejan algún tipo de pruebas nacionales para medir la calidad de la educación?
47. El proceso de formación profesional dual del sistema educativo alemán es propio para un país industrializado como lo es Alemania. ¿Considera usted que ese mismo sistema educativo se puede aplicar en un país falto de industrias y que además no tiene a la educación como prioridad para el desarrollo?
48. En Colombia, el Gobierno tiene como marco de calidad educativa mantener en un aula de clases 40 y hasta 45 aprendices. En Alemania ¿Cuántos aprendices mantiene un profesor en el aula?
49. Usted dijo que los niños en Alemania inician la escuela primaria a los 6 años ¿Qué pasa con la formación escolar de los niños antes de esa edad? ¿Quién se encarga de la misma y cuáles son las características de esa formación?
50. Tenemos interés en conocer algunas estadísticas sobre el impacto de la formación dual en Alemania. Enviar al correo vicerectoria@uniempresarial.edu.co o jefe.practicas.emp@uniempresarial.edu.co

12.4.3.5. Preguntas para Emilio Tenti

Conferencia: **La construcción social del oficio de docente: reflexiones sociológicas**

Marzo 12 de 2014

51. Creemos que sabemos “todo” gracias a la tecnología pero nuestro comportamiento es constantemente manipulado por empresarios y medios de comunicación. Nos alienan y manipulan nuestro Ego. El gobierno se tecnocratiza. Entonces ¿qué son las democracias? ¿Para qué sirven? Nos hacen soñar en ser como ellos. ¿Qué objetivo tiene llegar a los 63 años para que le ordenen a uno en inglés a que destruya un río?

- ¿Cuál es realmente el objetivo de la educación ser “sombies” de sociedades modernas? ¿Por qué es más importante la civilización de la tecnología y no el de las emociones?
52. ¿Cuál es el mayor aporte que el docente debe hacer al alumno?
53. ¿Cuál es el precio político de reivindicar o no la condición docente en Latinoamérica? (tratar de mejorar esa condición en vista de las manifestaciones de los docentes que vemos últimamente).
54. En los nuevos caminos de la educación nacen otras “figuras” como los maestros de maestros o “formadores de formadores” No precisamente adscritos a Licenciaturas, sino como programas de formación a nivel local o nacional. ¿Qué opinión le merece estos nuevos intentos de formación docente?
55. ¿Podría ampliar un poco por qué y cómo la competencia comunicativa podría democratizar la producción, circulación y usos del conocimiento entre los saberes de las diferentes áreas y disciplinas? ¿Cómo cotidianizar el conocimiento científico y tecnológico en el contexto escolar y familiar?
56. ¿Qué dinámicas de la academia han logrado transformar las prácticas en la escuela?
57. El fortalecimiento del campo del saber pedagógico es una salida para la masificación en la escuela pública.
58. ¿La escuela está condenada a ser un instrumento de moratoria social?
59. La solución al problema escolar, deber ser acorde al problema de nuestra sociedad en todos los aspectos?
60. ¿Educamos para la vida o educamos para contestar una prueba externa?
61. Hay sociólogos enseñando sociología en los grados 10º y 11º de la media en Argentina. Cómo se ha evaluado este recurso de aprendizaje sobre la realidad de la sociedad.
62. Popper, en su autobiografía, dice que las escuelas y colegios deberían preocuparse por enseñar bien a leer y escribir, y las nociones básicas de aritmética y geometría. El resto de la educación básica y media la haría el alumno de acuerdo a sus intereses y la guía del profesor. ¿Cuál es su opinión?
63. Sí, los chicos son consumidores de cultura, pero la información que reciben no coincide con la que se enseña y se aprende en la escuela, entonces ¿Por qué las

pruebas tanto nacionales como internacionales si se hacen solo teniendo en cuenta lo que se enseña en la escuela? Y ¿Por qué es que con ellos se mide la calidad de la educación?

64. Planteaba usted que era evidente el interés por la masificación de la educación media, así mismo, que es mayor la demanda de títulos que de conocimientos; aparte, situó el lenguaje como una de las grandes competencias laborales. En estos tres planteamientos parece sobresalir la articulación entre educación y un modelo económico particular?.. Así las cosas, en su opinión ¿Cuál es la relación existente entre estos dos ámbitos?

12.4.3.6. Preguntas para Marcela Bautista

Conferencia: **Modernización de la Educación Media en Colombia**

Marzo 12 de 2014

65. Porqué debemos depender de sólo el 45% para “apalancar” de un Banco Mundial que solo pone condiciones para poder destruir el único país que tenemos para vivir. Que pasa con las regalías de minería y petróleo. Los gobiernos de Qatar y Oman en la última década ha invertido fuertemente tanto en educación de los jóvenes, como en los denominados, campos SIEM: ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas. Campos importantes para la economía posthidrocarburos.
66. ¿Dónde está la dignidad de un gobierno recibiendo cien millones para “apalancar” procesos educativos que sólo beneficiaron al 45% de los jóvenes. De un banco mundial que establece las reglas del juego a los países del mundo para sostener su propio ego. Una de esas reglas, es destruir el único país que tenemos para vivir; extraer el 100% de nuestros recursos, dónde quedan estas regalías? Los Gobiernos de Qatar en la última década han invertido fuertemente tanto en la educación de los jóvenes, como en los denominados campos STEM: ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas. Campos importantes para la economía post- hidrocarburos. ¿Estaremos “apalancando” hasta el 2021? ¿y para el 2030 No agua, No recursos, No semillas y muchas clínicas?

67. Me parece clave la universalización y obligatoriedad de la Educación Media para facilitar su acceso, permanencia y promoción a la Educación Superior. Pero, no se tuvo en cuenta en la intervención los ciclos propedéuticos para articular a la Educación Media con la Educación Técnica, Tecnológica y Universitaria que da salidas parciales a nivel educativo y laboral permaneciendo en el sistema tanto educativo como del trabajo. Fernando Meza A. Docente Fundación Superior.

12.4.3.7. Preguntas para Francisco Jiménez

Conferencia: **Sub-dirección de Fomento de Competencias**

Marzo 12 de 2014

68. En un sistema educativo que se autoevalúa a estudiantes, docentes y establecimientos en búsqueda del aseguramiento de la calidad educativa ¿Qué lugar queda para la particularidad, la diversidad, el libre pensamiento, la crítica? Si de lo que se trata fundamentalmente es de estandarización y cuantificación.
69. ¿Cuál es el concepto de evaluación que se está manejando? ¿Considera usted que lo único que da cuentas de la calidad educativa es la evaluación?
70. Aprender inglés para “entender” las “normas” creadas en USA, ISO, FQM eso no es desarrollo para nuestro país: PISA, PIRLS, TIMSS, TERCE, ICCS no nos fue bien. Y con esta epidemia de comida barata transgénica, sin el DHA para alimentar con esa grasa saturada el 30% de nuestro cerebro, si los pocos que la industria y la política del gobierno destruyen es absurdo pensar o crear normas para mejores resultados. Es un todo, trabajando conjuntamente el cual logra éxito.
71. ¿Por qué hay restricción del uso de la plataforma del SIGCE? Es decir sólo se puede acceder en ciertas fechas por parte de las IE.
72. Hay instituciones educativas que contratan con entidades privadas la preparación de sus estudiantes para la presentación de pruebas SABER 11º, otras no lo hacen. ¿Cómo puede en su concepto tomarse los resultados de ésta prueba, para medir la calidad de la educación en éstas instituciones?

73. La dificultad que experimentan los docentes al atender poblaciones estudiantiles amplias como respuesta al propósito del MEN de atender la mayor cobertura, impide atender con calidad el servicio educativo. Igual sucede con la cantidad de proyectos que proceden de SED y del MEN, cuando se satura el tiempo laboral del docente con una serie de actividades. Esta problemática la viven la mayoría de docentes e instituciones. ¿Qué políticas de bienestar docente se están generando desde el sistema de gestión de calidad, o que estrategias se podrían emplear?
74. ¿Quién puede prever lo que pasará?
75. No tenemos la mentalidad de potencia de capacidad “tenemos que copiar” países que se especializan en acabar con las economías de los países dizque en desarrollo. Les alcahuetamos semejante barbaridad. Tenemos un cuerpo perfecto, la tierra que da una comida y subsistencia perfectas el sol el aire, la tierra (teníamos la semilla) El agua perfecta- en 15 años vamos a tener muchos certificados, mucho edificios, vamos a ser muy inteligentes pero rodeados de basura agua contaminada, niños enfermos a punta de conservantes y colorantes.
76. Referente al Escalafón Nacional Docente es importante recordar que se está trabajando desde FECODE y MEN en la Mesa Tripartita la construcción de Escalafón Único Docente menos lesivo que el 1278 del 2002 y sobretodo que disminuya los imposibles 80 puntos para ascenso y reubicación que están supeditados a Presupuesto Nacional ¿Cómo mejorar estos aspectos en aras de la calidad?

12.4.3.8. Preguntas para Carmen Elisa Acosta

Conferencia: **Historia de la infancia, su relación con la educación y las prácticas culturales en las familias, los cuidadores y los docentes de pre-escolar**

Marzo 12 de 2014

77. ¿Cuál cree usted que es el papel de la literatura en Colombia en el contexto educativo de la infancia? ¿Cuáles podrían ser sus alcances?
78. En su ponencia sostiene características como singularidad, diversidad, cambios, imaginarios, movilidad histórica y diferencias cualitativas, como fundamentales y

permanentes; ¿Cómo sostener estas diferencias y particularidades a la luz de la estandarización y la medición de la calidad?

12.4.3.9. Preguntas para Nereyda Correa Rosales

Conferencia: **Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación para el trabajo y el desarrollo humano**

Marzo 13 de 2014

79. ¿El Ministerio de Educación cómo me ayuda a fortalecer mi institución “La Asociación de Niños Indagadores del Cosmos”, institución dedicada a la enseñanza de la astronomía desde la primera infancia? Empezamos a trabajar desde 1997.
80. No solo el SENA está formando técnicos, a los profesionales del país se les enseña a ser competitivos con el mismo constructo económico, social y político, no deseo un salvajismo moderno tal como lo menciona el antropólogo Arturo Escobar, la educación con enfoque reduccionista de las competencias enseñadas para cada niña y niño cómo la actual administración del MEN ¿Cómo lo está articulando?
81. A través de cuál pulpo se va a asegurar la calidad de la educación de cuál familia política es filiar? ¿Ese dinero que se pagará mejor por qué no se invierte en becas a estudiantes o docentes?
82. El modo de asegurar la calidad es 20 estudiantes por aula o más dinero para educación y menos para la guerra o mejor salario a los profes. Ayer decían que los colegios tienen acompañamiento en salud “los niños con necesidades educativas especiales no tienen terapias, exámenes cada 3 o más meses.
83. La consigna es hacer más con menos. ¿Si es muy buena la formación para el trabajo, por qué nuestros padres de la Patria No estudiaron en el SENA? En Colombia muchas o casi todo funciona en tiempo de postguerra, donde los vencidos son TODO el pueblo, educación sin sociales, artes...La mayoría de chicos que se retiran en noveno es porque deben trabajar para aportar dinero. La educación para el trabajo debía ser equivalente al buen vivir, mejor calidad de vida y No lo es, mano de obra barata. El

ICFES= examen no debe pagarlo el estudiante, pues es dinero perdido, no sigue estudiando.

12.4.3.10. Preguntas para Fabio Jurado

Sobre la Propuesta

Las rutas para la integración y el aseguramiento de la calidad del sistema educativo colombiano

Marzo 13 de 2014

84. ¿Por qué es mejor trabajar por áreas que por asignaturas? ¿Si terminado un ciclo, el equipo de docentes llega a la conclusión de que el estudiante no ha alcanzado las competencias básicas el estudiante debe repetir el ciclo completo o el último grado?
85. ¿Se podría pensar que según la propuesta de ciclos es necesario replantear los currículos no desde “cantidades temáticas” sino desde “mínimos cognitivos” (competencias básicas) que le permita a los estudiantes procesos para el trabajo?
86. Según la propuesta de ciclos y la primera infancia, ¿Los procesos Lecto-escritores y numéricos deben empezar luego de primero para que la primera infancia sea un espacio de socialización básica desde las competencias comunicativas?
87. ¿Cómo ven ustedes un grado 12 con el fin de tener egresados Tecnólogos y además técnicos?
88. Las estadísticas dicen que no estamos a la altura de la economía Mundial (con la conquista reactivamos la economía, 500 años después de agotar todo, vuelven a dar la estocada final) por qué ahora es solo burbujas financieras. ¿Es conveniente diseñar una educación servilista? Bayer en Barranquilla vino a sacarnos todos lo fotoquímicos ahora vierten en el Magdalena, el resultado de sus investigaciones y Siemens se lleva el Coltan tantalio, Columbita, Oro, silicio, Cobre.
89. ¿Debemos soñar? ¿No sería mejor educar por regiones especializándolas para conservar y desarrollar sus recursos? Eso sí, teniendo como constante garantizar el agua, la semilla pura no estéril, la comida. ¿No sería mejor aprender de los indígenas que poseen el conocimiento para las enfermedades modernas que aumenta de

manera dramática? cáncer, diabetes, problemas cardíacos y una que supera a todas las anteriores: autismo, de uno a ciento cincuenta años lo tienen. Colombia ha tenido una población pobre, pero no miserable. No todo el mundo quiere ser rico, se conforman con ser libres y tener salud.

12.4.3.11. Preguntas para Ovidio Delgado

Sobre la propuesta

Las rutas para la integración y el aseguramiento de la calidad del sistema educativo colombiano

Marzo 13 de 2014

90. ¿Cómo visualizar la calidad de la educación desde la perspectiva desigual y la diferencia de las clases menos favorecidas, puesto que no resulta interesante para la economía?

12.4.3.12. Preguntas para Claudia Alexandra López

Sobre la Propuesta

Las rutas para la integración y el aseguramiento de la calidad del sistema educativo colombiano

Marzo 13 de 2014

91. ¿Qué perspectivas ve usted para la aplicación de estas rutas y propuestas desde el MEN?

92. Sobre la propuesta de articulación ¿Qué tipo de resistencias se podrían encontrar dentro del MEN?

12.4.3.13. Preguntas para Fabio Jurado, Ovidio Delgado y Claudia Alexandra López

Sobre la Propuesta

Las rutas para la integración y el aseguramiento de la calidad del sistema educativo colombiano

Marzo 13 de 2014

93. En múltiples escenarios incluyendo este, el aseguramiento de la calidad como labor del MEN se ha propuesto como un ámbito de la vigilancia y la evaluación más que como acciones de fomento, posición de política pública o liderazgo institucional. ¿Cómo se conceptúa este tema en la nueva propuesta de integración del sistema? Va a seguir siendo el MEN ese órgano policivo de control y vigilancia? O ¿va asumir un papel más de fomento, intermediación política sectorial y referente de procesos y buenas prácticas para asegurar la calidad en educación?
94. ¿En dónde quedan las dimensiones física (corporal) o estética en las propuestas curriculares en el marco de este congreso enunciadas y discutidas?
95. ¿Por qué no se asumen también como básicas si somos básicamente cuerpo y espíritu (en el sentido Hegeliano)?
96. ¿Cómo garantizar la calidad de la educación en Colombia si no hay voluntad de la academia para responder a las necesidades de la mayor parte de la población que vive en la pobreza absoluta; sino que está orientada a responder a las necesidades del sector productivo (empresarial)?
97. ¿Por qué nos comparamos a nivel de la calidad con países como Brasil donde la educación es gratuita? ¿En cambio en Colombia, cada vez se tiende a privatizar más? ¿Acaso el SENA es educación de calidad? O más bien no está garantizando mano de obra barata a los empresarios? ¿Esto es lo que están garantizando en los acuerdos MEN e Instituciones de educación superior?
- 98.Cuál es la pertinencia del modelo de Formación para el Trabajo con aseguramiento de la calidad para las personas con capacidades diversas (déficit-cognitivo) si no existen ni siquiera desde las políticas del MEN Pruebas Saber adaptadas a esta población, inclusive en los Programas de articulación con el SENA de la Educación Media no califican para continuar con la etapa de formación en el SENA.

CAPÍTULO III – PRODUCTO 6 –

DOCUMENTO CON OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES A CADA UNO DE LOS MODELOS DE CALIDAD CON LOS QUE CUENTA EL MEN PARA LOS DIFERENTES NIVELES EDUCATIVOS CUYO OBJETIVO CORRESPONDA A FORTALECER LA INTEGRACIÓN Y ARTICULACIÓN DEL SISTEMA A PARTIR DE RUTAS Y ESTRATEGIAS MEDIBLES Y ALCANZABLES

Coordinación: Fabio Jurado Valencia

Participaron en este producto:

Gustavo Buitrago Hurtado (Facultad de Ciencias/Biotecnología)
Carmen Elisa Acosta (Facultad de Ciencias Humanas)
Fabio Emiro Sierra (Facultad de Ingeniería)
Daniel Bogoya Maldonado (Pensionado Facultad de Ingeniería)
Carlos Eduardo Barriga (Facultad de Artes)
Rita Flórez Romero (Facultad de Medicina)
Gloria Amparo Acero (Facultad de Medicina)
Fabio Jurado Valencia (Facultad de Ciencias Humanas)
Alejandra Jaramillo Morales (Facultad de Ciencias Humanas)
Sayra Liliana Benítez (Egresada Maestría en Educación)
Silvia Alejandra Rey (Egresada Maestría en Educación)
Luz Amanda Álvarez (Egresada, Maestría en Enseñanza de las Ciencias, UNAL)
León Darío Cardona (asesor externo)

Diciembre 20, 2013.

Versión ajustada: febrero 2014.

Versión definitiva: abril 2014.

PRESENTACIÓN

Este documento consta de cinco capítulos cuyos contenidos giran en torno a la articulación y los modelos de aseguramiento de la calidad que el MEN ha promovido en los últimos años; al respecto, se fundamentan una serie de recomendaciones cuyos alcances dependerán del grado de descentralización que se pueda alcanzar para comprometer a las comunidades de las distintas regiones del país.

En el fondo, el documento muestra que uno de los grandes problemas que tiene Colombia para elevar los niveles de calidad de su educación no dependen tanto de una legislación, la que a partir de la ley 115 logró introducir los principios de la autonomía y la flexibilidad, sino de acciones puntuales soportadas en lo que la ley declara y, sobre todo, de una mayor atención y acompañamiento a las instituciones educativas de las regiones periféricas, por ser allí en donde hallamos la inequidad y la falta de oportunidades.

Quizás el aspecto más neurálgico para la cualificación de la educación lo constituya la formación de los docentes en todos los niveles, desde pre-escolar hasta la educación superior, en un momento en el que el desarrollo vertiginoso de las nuevas tecnologías neutralizó las representaciones sociales sobre el rol de los docentes. Si bien los problemas infraestructurales, las asignaciones salariales y la masificación de las aulas influyen en las inercias de la educación, es la formación de los docentes lo que más pesa en el esfuerzo por buscar alternativas genuinas para la calidad de la educación. Así lo han mostrado todas las investigaciones realizadas en la última década sobre factores asociados con la educación escolarizada (cfr. UNESCO, PREAL, OECD, MEN).

En lo relacionado con las fisuras del sistema se pone en consideración que dichas fisuras hacen del sistema un edificio endeble, con bases flojas, y para recomponerlo se propone la constitución del ciclo de pre-escolar completo en el sector público (Pre-jardín, Jardín y Transición), así como la articulación entre los niveles a partir de los ciclos dentro del sistema (es decir, con equipos pedagógicos en cada ciclo) y el enlace entre niveles y ciclos a través de las competencias fundamentales, como las comunicativas, las

cognitivas, las ciudadanas, las cooperativas y las laborales. Esto presupone también constituir el ciclo completo de la educación media, con la diversificación de rutas para los jóvenes, y evitar las soluciones compensatorias; se trata de propender hacia una estructura en la que la educación para el trabajo y el desarrollo humano, si bien atraviesa el proceso o le subyace como sistema, sea un ciclo pos-media que a su vez busca enlaces con los ciclos anteriores y con la formación profesional universitaria.

De nuevo se anexa en este informe un avance del grupo de trabajo sobre la educación alternativa o la educación en familia, en la perspectiva de ir identificando los fundamentos para garantizar su reconocimiento por parte del ministerio y de la sociedad.

13. LA REGULACIÓN DE LA ARTICULACIÓN Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN CON EL EMPODERAMIENTO DE LAS REGIONES

Con la Ley General de Educación, que cumplió 20 años de edad en el mes de febrero de 2014, el discurso legislativo sobre la educación en Colombia se transformó: dio el paso de una visión etnocentrista y vertical (los programas curriculares verticales por asignatura) a una visión más plural y abierta, sobre todo a partir de la reivindicación de la autonomía, inherente al perfil del Proyecto Educativo Institucional de cada entidad educativa. El mejor referente para entender esta transformación lo constituye el contraste entre los planes curriculares de los países latinoamericanos (cfr. SERCE. *Análisis curricular*, 2008; Grupo de Investigación en Evaluación: *Los sistemas nacionales de evaluación en América Latina y el Caribe*, 2009) y su deslinde respecto a Colombia: mientras en la mayoría de los países prevalecen planes curriculares por contenidos y objetivos taxonómicos, en Colombia se proponen indicadores de logro (1996), Lineamientos curriculares (1998) y Estándares Básicos de Competencia (2006), como señales para construir el currículo y trascender así el perfil burocrático de los currículos taxonómicos/agregados. Sin embargo, resulta paradójico que dicha autonomía no se haya asumido con la fuerza intelectual requerida y al contrario hayan permanecido los viejos esquemas curriculares y pedagógicos, con las excepciones por supuesto de experiencias innovadoras que existen en distintas regiones del país.

Las causas del anquilosamiento son reconocidas por los investigadores (Vaillant y Rossel, 2006; Tenti, 2006; Murillo, 2006; Rodríguez, 2002; SERCE/UNESCO, 2010; OCDE, 2012): la debilidad de la formación (inicial y continua) de los docentes, el extravío de la identidad profesional de la docencia, los bajos salarios y la ausencia de estímulos. Los problemas de la formación de los docentes en Colombia devienen de varios factores:

1. En el transcurso de las dos últimas décadas el relevo generacional de los formadores que lideraron el movimiento pedagógico, cuyas premisas convergieron en la constitución de 1991 y en la Ley General de Educación.

2. La crisis financiera de las universidades públicas, uno de cuyos ámbitos fuertes a nivel académico, en las décadas de 1970 y 1980, estuvo en las facultades de educación; esta crisis condujo a que hoy estas facultades tengan, aproximadamente, el 30% de docentes de planta y el 70% de docentes por contratos, con dedicación parcial, lo cual inhibe cualquier posibilidad de fortalecer grupos de investigación (el caso más emblemático lo constituye la Universidad Pedagógica Nacional, otrora el gran centro del pensamiento sobre la educación).
3. La ligereza e irresponsabilidad de un alto número de instituciones universitarias de carácter privado, y algunas públicas, en la forma como asumen la formación de los docentes: con pocos profesores de planta y la ausencia de la investigación; los casos más delicados son los de las universidades que ofrecen programas a distancia, o semi-presencial o virtuales, sobre todo en las regiones de frontera o de la amazonia y la Orinoquia, pero incluso también en los territorios de la periferia de las capitales (cfr. caso de Cundinamarca); los problemas con la lectura y la escritura de los docentes está asociado en gran parte a la ausencia de retroalimentación pedagógica en la formación.
4. La falta de pertinencia de la oferta de posgrados en educación, a nivel de Especialización: universidades que ofrecen programas en Docencia Universitaria en regiones donde no hay universidad regional o local (casos de Vaupés, Vichada, Guainía, Guaviare, Putumayo).
5. En la formación continua, la atomización de un sinnúmero de programas sobre los cuales los docentes dicen estar saturados y no poder concentrarse en ninguno; la mayoría de los docentes declaran que dichos programas son irrelevantes y no responden a sus necesidades, al análisis puntual de sus problemas en las aulas; los grupos formadores no investigan con ellos, les dictan clases magistrales o aplican talleres descontextualizados.

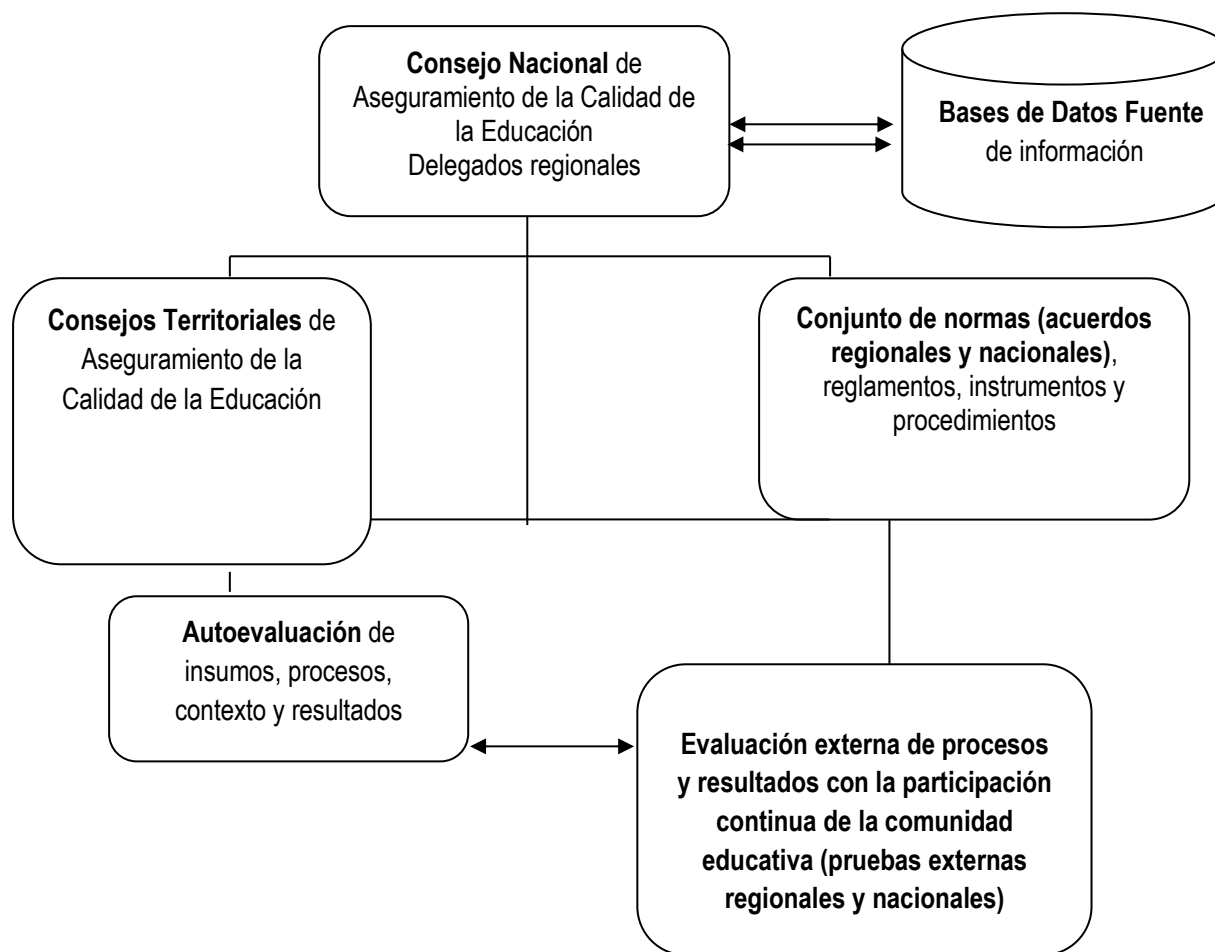
6. La evaluación del desempeño docente, asumido con ligereza e inconsistencia y no como un proceso de retroalimentación pedagógica o de trabajo entre pares.

Frente a los problemas hay respuestas y soluciones pero su materialización e impacto solo será posible si se logra el empoderamiento de las regiones, lo cual implica que el MEN invite y promueva la deliberación abierta, explicita y reivindique los derechos y los principios de la autonomía, reconozca las voces surgidas de los foros regionales, exalte y financie la multiplicación de los logros de la investigación de los grupos y las redes académicas, realice el balance de los alcances del plan decenal de educación, promueva la necesidad de construir planes educativos decenales regionales y municipales, respalde la actualización de los lineamientos curriculares, orientados hacia la diversidad cultural, y recoja las iniciativas regionales para promoverlas y asignarles recursos.

Será de gran importancia definir estrategias para la formación presencial de un índice alto de maestros que solo tienen el título de bachilleres pedagógicos o de Normalistas o de licenciaturas a distancia, sobre todo en las escuelas rurales; en el campo ha prevalecido la guerra y es allí en donde el Estado con las universidades tendrá que reposicionarse con programas y proyectos innovadores. Cuando los docentes se sienten reconocidos y saben que se confía en ellos se comprometen con procesos de largo aliento.

Para lograr lo anterior y como estrategia organizacional este estudio propone la constitución de un órgano deliberante incluyente como el que se representa en el siguiente esquema:

Gráfico 6 Estructura del sistema



Fuente: elaboración propia

Se puede considerar una asignación horaria a docentes innovadores de distintas regiones del país para participar en estos consejos, junto con representantes gubernamentales, sindicales y del sector productivo.

14. LOS ASPECTOS SINGULARES SOBRE LA PRIMERA INFANCIA Y LA EDUCACIÓN INICIAL: OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES¹³

En los Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la estrategia de la Atención Integral para la Primera Infancia (API, 2013) se señala que la educación inicial:

Es un derecho impostergable de la primera infancia y se constituye en el primer nivel del sistema educativo colombiano, en el cual se busca potenciar el desarrollo integral de los niños y las niñas desde su nacimiento hasta antes de cumplir los 6 años de edad, partiendo del reconocimiento de sus características, particularidades y contextos en que viven a través de interacciones que se generan en ambientes enriquecidos con experiencia pedagógicas y prácticas de cuidado afectuosas.

Los siguientes son los objetivos de la Educación Inicial:

- Contribuir al desarrollo integral en la primera infancia.
- Reconocer a los niños y niñas en primera infancia como sujetos de derecho, partícipes de su propio proceso de desarrollo e integrantes de una familia y de una comunidad.
- Promover la construcción de la identidad de los niños y las niñas, reconociendo, respetando y valorando las diferencias de género, biológicas, sociales, económicas, culturales y lingüísticas.
- Aportar al cierre de las brechas existentes en el país, con una educación inicial pertinente y de calidad que posibilite la equidad e igualdad de oportunidades de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas de primera infancia.

¹³ Este documento fue escrito por Carmen Elisa Acosta, Rita Flórez, Gloria Amparo Acero y Fabio Jurado.

Las características de la educación inicial son:

- La educación inicial es válida en sí misma por cuanto el trabajo pedagógico que allí se planea parte de los intereses, inquietudes, capacidades y saberes de las niñas y los niños. Esta no busca como fin último su preparación para la escuela primaria, sino que les ofrece experiencias retadoras que impulsan su desarrollo integral y los aprendizajes.
- Genera condiciones y relaciones para promover la participación infantil en el contexto educativo, familiar y comunitario.
- Concibe el desarrollo infantil como un proceso complejo y dinámico que involucra cambios permanentes, a partir del reconocimiento de las singularidades, particularidades, ritmos de desarrollo, gustos e intereses de los niños y las niñas.
- Define como actividades rectoras inherentes al desarrollo de los niños y las niñas en la primera infancia el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, que permite considerar a los niños y niñas como sujetos activos en su proceso de desarrollo lo cual debe reflejarse en los procesos pedagógicos de los maestros y maestras.
- Define el trabajo pedagógico como pertinente que responde a una planeación intencionada y privilegia la actuación y participación de las niñas y los niños.
- Vincula activamente, bajo el principio de corresponsabilidad, a la familia y a la comunidad.
- Involucra acciones relacionadas con la salud, alimentación y nutrición, cuidado y crianza, recreación, protección y apropiación cultural de los niños y las niñas en primera infancia, para favorecer un adecuado desarrollo y la garantía de sus derechos fundamentales.

El arte, la literatura, el juego y la exploración del entorno constituyen ejes fundamentales de la primera infancia y se enlazan con una cultura de la educación inicial en la que se privilegia la interacción y la diversión surgida de los descubrimientos del entorno.

A partir de lo anterior se recomienda:

1. Incorporar el grado de Transición a la educación inicial, es decir, a la primera infancia. En Colombia la primera infancia va desde la gestación hasta antes de cumplir los seis años. Los niños y las niñas que son matriculados en el grado de Transición cuentan con cinco años de edad. Es un contrasentido que por estar en el grado preescolar obligatorio de la educación formal dejen de ser considerados como miembros de la primera infancia. Por otra parte, la educación inicial en muchos países va hasta los 8 años.

Una franja etérea que no se contempla actualmente en la política de atención a la primera infancia del país, es la comprendida entre los 5 y los 8 años. Esta es una etapa significativa de transición en los niños: el paso del hogar a diferentes modalidades de AIPI y educación inicial a la educación formal. Dicha transición se convierte en uno de los cambios más importantes que puede tener secuelas negativas a futuro si no es manejado de la manera más apropiada. Al respecto, es alentador señalar que la tendencia en Latinoamérica en estos últimos años – particularmente en aquellos países que recién han diseñado o están en proceso de diseño de planes nacionales y/o políticas públicas para la primera infancia– es incluir las etapas de tránsito como marco de acción. Este es el caso de Paraguay y Nicaragua. Por otro lado, países como Chile, que originalmente no contempló este período al diseñar el Sistema de Protección Social “Chile Crece Contigo”, están ahora revisando la posibilidad de aumentar la edad de cobertura, de manera que favorezca las transiciones exitosas de niños y niñas, de la educación inicial a la educación básica primaria. La política debe concentrarse en la construcción de puentes que consideren las transiciones por las que atraviesan los niños y las niñas durante esta primera etapa de la vida. Además, extender la edad de primera infancia hasta los 8 años invita a que se tenga, y se prolongue, un enfoque sistémico e integral del desarrollo y una visión holística de los niños y las niñas, que consideren las trayectorias de desarrollo y aprendizaje y que respondan de manera evolutiva,

científica y culturalmente apropiada, a las preguntas del para qué, el qué y el cómo educar.

Lo anterior, posibilitaría la construcción social de escenarios educativos que coloquen al niño y a la niña en el centro y que favorezcan, de manera articulada, la construcción social de diferentes tipos de saberes que conforman el acervo cultural de la humanidad y que se deben poner a disposición de los más pequeños.

2. Constituir de manera gradual en el marco de la educación inicial, el ciclo conformado por Pre-Jardín, Jardín y Transición, ya que es una secuencia ideal para todos los niños colombianos; esta secuencia prevalece en la educación privada y, parcialmente, en algunas escuelas públicas, donde se mantuvieron dos grados luego de que el Estado declarara asumir financieramente solo el grado de Transición. Esto no implica la asunción de una educación inicial escolarizada (con horarios y asignaturas o pérdida de año), pues no se pueden perder de vista la definición, los objetivos y las características universales de la educación inicial.
3. La secuencia en mención permitiría acortar las distancias que Colombia tiene respecto a los demás países del mundo. El criterio fundamental es reconocer, como lo señala la OCDE (2012), que la solidez de la educación para la infancia (incluyendo aquí el pre-escolar) presupone la calidad de los niveles posteriores de la educación y es la mejor estrategia para avanzar en la perspectiva de la equidad y de la inclusión, demandada por los organismos internacionales, veedores de la educación en el mundo. Esta organización de la educación para la infancia requiere de fundamentos potentes, relacionados con el concepto de infancia, el concepto de familia y el concepto de espacios de educación inicial: se trata de otros escenarios de socialización del niño más allá de las relaciones familiares, decisivas también para el desarrollo integral para una sociedad más equitativa.
4. Fortalecer y darle continuidad al trabajo que se viene realizando alrededor de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, que incluye como uno de sus

componentes la educación inicial, que busca “Brindar oportunidades para explorar y relacionarse significativamente con el entorno, disfrutar del juego, la actividad física, la recreación, el arte, la literatura y el diálogo” (Estrategia, p. 49). Es necesario ampliar el objetivo hacia la relación que los cuidadores, las familias y los docentes tienen frente a las prácticas y las tradiciones con estos lenguajes (por ejemplo sobre las prácticas lectoras). Es necesario entonces establecer puentes entre lo que propone la Dirección de Primera Infancia y lo que propone la Dirección de Transición y Educación Básica Primaria.

5. Para lograr la articulación entre la Dirección de Primera Infancia y la de Transición es necesario tener en cuenta las diferentes instancias estatales para la gestión integral a favor de la primera infancia:
 - Sistema Nacional de Bienestar Familiar, reglamentado por el decreto 933 de mayo 9 de 2013. Pretende articular la política de primera infancia y adolescencia con otras políticas públicas con el fin de garantizar la realización de los derechos durante el ciclo vital.
 - La Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia (Decreto 4875 de 2011 del Departamento Administrativo de la Presidencia de la República). Esta comisión está integrada por el Ministerio de Salud y Protección Social, Ministerio de Educación, Ministerio de Cultura, el Departamento Nacional de Planeación, el Departamento para la Prosperidad Social y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar con la coordinación de la Alta Consejería para Programas Especiales de la Presidencia de la República. El propósito de esta Comisión es “avanzar en la creación de un sistema de trabajo intersectorial, sostenible, viable y con condición de universalidad” (p.196). Cada sector que participa cumple con unas funciones que están identificadas en los Fundamentos Políticos Técnicos y de Gestión de la Estrategia de AIPI.
 - Instancias Nacionales y territoriales articuladas a favor del desarrollo integral de la Primera Infancia.

En el Orden nacional:

- El Consejo Nacional de Política Social.
- La Comisión Intersectorial de Primera Infancia.

En el Orden Departamental están:

- El Consejo Departamental de Política Social.
- Mesas para el desarrollo técnico de la AIPI y las estructuras de operación regional de otros sistemas administrativos que tengan relación con la primera infancia.

En los distritos y municipios:

- Los consejos municipales o distritales de política social.
- Las mesas poblacionales y temáticas así como las estructuras de operación distrital o municipal de otros sistemas administrativos relacionados con la primera infancia.

6. En todas las instancias estatales establecidas, y por establecer, relacionadas con el aseguramiento de la calidad de la educación inicial, en el marco de la atención integral a la primera infancia, deben estar representantes de las modalidades de educación inicial que coexisten en Colombia, para garantizar la articulación y la transición armónica de los niños y las niñas desde las instituciones del ICBF, los jardines y colegios oficiales y privados que ofrecen servicios educativos a los menores de 7 años y a sus familias. Es importante incluir un representante del primer grado de la educación básica para garantizar la articulación. Por ejemplo, se debe propiciar una armonización de enfoques que apunten a una educación en el sentido del desarrollo humano. Este sería uno de los ejes del sistema.

7. Aumentar el poder y el alcance vinculante de las políticas públicas impulsadas desde le MEN que hacen énfasis en el principio de intersectorialidad y cooperación en el

sector oficial, privado o mixto. Recomendamos que no se pierda de vista la coordinación eficiente entre los diferentes sectores y su trabajo mancomunado en pro de la calidad de los servicios educativos dirigidos a la educación inicial.

8. Trabajar de manera articulada con los diferentes tipos de familias que se han configurado en el país y con las comunidades, dada la importancia que reviste para todos los niveles educativos del sistema colombiano y, en particular, para la educación inicial, trabajar de manera articulada. Esta es la única forma de llegar a un sistema educativo sensible a la diversidad cultural de nuestro país. Un sistema que reconoce y le da protagonismo a la pluralidad de las voces de los actores principales. Un sistema que es capaz de negociar, entre otros aspectos, expectativas de aprendizaje, metas, intereses y finalidades de la educación.
9. Dado que se reconoce que existen divergencias relacionadas con adoptar el enfoque de competencias para la educación inicial, se propone hablar más bien de educación inicial (en el marco de la AIFI) y se acentúen las expectativas del desarrollo integral y de aprendizaje. Si se entiende por competencias un conjunto articulado y significativo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para la vida, o, si se trata de aprender a ser, a conocer, a hacer en contexto y a cooperar con otros para alcanzar metas individuales, sociales y culturales, el enfoque de competencias también aplica a la educación inicial; pero no se trata de enseñar competencias a los niños de esta etapa.
10. El nivel de educación inicial como ciclo requerirá de profesionales altamente calificados en el dominio de los procesos del desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas, con la capacidad para interactuar con las familias y con los docentes de la educación primaria en la perspectiva de su articulación, pues no puede ser un ciclo aislado ni agregado en el sistema. Es necesario fortalecer los programas de formación inicial superior y de cualificación permanente para este ciclo y saber

deslindar la formación profesional de la formación técnica: dos años de técnico en educación pre-escolar son insuficientes para comprender la complejidad de la infancia y los retos de la educación pre-escolar. Los técnicos formados en pre-escolar, si han de mantenerse estos programas, pueden fungir de auxiliares en el equipo del ciclo, sobre todo con los grupos de las comunidades más vulnerables.

11. Continuar con los esfuerzos intersectoriales públicos y privados para financiar investigaciones relacionadas con todos los componentes de aseguramiento de la calidad. En este momento, por ejemplo, se están llevando a cabo las siguientes:

- Índice de Educación Inicial Inclusiva – INCLUDE: Universidad Javeriana
- Fortalecimiento Institucional y calidad de la educación inicial: Corpoeducación
- Características de los perfiles, competencias, necesidades de cualificación y condiciones sistémicas de apoyo al trabajo del talento humano, en las modalidades de educación inicial (CDI, familiar) en 5 regiones de Colombia: Grupos de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia y Observatorio sobre Infancia, de la Universidad Nacional de Colombia.

14.1. SOBRE LOS REFERENTES PARA LAS POLÍTICAS EN EDUCACIÓN INICIAL

En la década de 1970 se inició la atención y la educación formal de los niños y las niñas con eventos significativos en políticas relacionadas con el sector educativo. El Estado colombiano tuvo que diseñar una política de atención y protección dirigida a los niños y las niñas menores de 7 años, vinculando progresivamente aspectos relacionados con la educación y la salud (MEN y Subdirección Primera Infancia-Dirección Prevención-ICBF, 2010).

La Constitución Política de Colombia, al reconocer los derechos de los niños y las niñas, en especial el derecho a la educación, establece la necesidad de realizar lineamientos pedagógicos bajo una concepción de desarrollo humano integral; además, amplía la

inversión económica en aras de mejorar los recursos humanos, físicos y didácticos para garantizar equidad e igualdad de oportunidades (MEN y Subdirección Primera Infancia, Dirección Prevención, ICBF, 2010). En este contexto, caracterizado por un enfoque pedagógico constructivista con fundamentos en la pedagogía activa, se incluye el programa Grado Cero como una alternativa para ampliar la cobertura, mejorar la calidad y generar condiciones más equitativas para los niños y niñas entre los 5 y 6 años. Además de facilitar la transición hacia la básica primaria, permite el logro de los niveles de desarrollo y de los aprendizajes que garanticen el éxito en la escolaridad, la apropiación de la cultura y de las relaciones sociales y la vinculación de la familia y la comunidad (MEN y Subdirección Primera Infancia-Dirección Prevención-ICBF, 2010).

En 2009, los documentos oficiales del MEN y del ICBF reportaban dos modalidades de atención a la primera infancia, en las cuales se encuentran contenidas todas las ofertas existentes hasta ese entonces: los hogares infantiles-lactantes y preescolares y los hogares comunitarios tradicionales. En esta última modalidad se clasificaron los hogares comunitarios tradicionales, los hogares comunitarios grupales o agrupados, los hogares comunitarios múltiples, los hogares comunitarios múltiples empresariales y los hogares comunitarios (FAMI).

En el 2010, a partir de las iniciativas para el aseguramiento de la calidad y la articulación de niveles aparecen los documentos: *Sistema de Aseguramiento de la Calidad para la prestación del servicio integral a la primera infancia. Informe Técnico Final No 4: Unión temporal -INALCEC-ICONTEC*. Asimismo: Ministerio de Educación, 2010: *Orientaciones para fortalecer la articulación escolar. Articulación Niveles, ciclos y ofertas educativas* (Stella Angarita Pinzón y Luz Bernal Ramos) y Ministerio, 2010: *Transiciones educativas en primera infancia, una mirada desde las políticas públicas en Colombia: avances y desafíos* (s.f.).

La Comisión Intersectorial de Primera Infancia, creada mediante el Decreto 4875 del año 2011, en el marco de la Estrategia de Cero a Siempre, tiene como propósito coordinar las políticas, planes, programas y acciones para la implementación de la atención integral a la

primera infancia, como una responsabilidad de todos los sectores involucrados. La comisión está coordinada por la Alta Consejería para Programas Especiales, e integrada por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, entidad adscrita al Departamento para la Prosperidad Social, los ministerios de Educación Nacional, de Cultura, de Salud y Protección Social, el Departamento Nacional de Planeación y la Agencia Nacional para la Superación de la Pobreza Extrema -ANSPE-.

En 2012, entre la documentación publicada por la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, existen tres anexos que explican las modalidades de atención integral propuestas para beneficiar a la población que comprende la primera infancia (niños y niñas desde la gestación hasta los 5 años y 11 meses). Estos documentos son: *Manual Operativo: Modalidades de educación inicial en el marco de una atención integral para la primera infancia, Servicios contratados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Anexo técnico para orientar la prestación de servicios en Centros de Desarrollo Infantil: Modalidad Institucional y Anexo técnico para orientar la prestación de servicios de educación inicial en el marco de una atención integral: Modalidad Familiar* (segunda versión).

La Estrategia de Cero a Siempre también formuló hasta el año 2012 una serie de documentos denominados Fundamentos y Lineamientos Técnicos con el propósito de orientar su implementación en todo el territorio nacional. La construcción de los lineamientos incluyó en su elaboración un ejercicio de socialización en torno a temas de interés. Es de gran importancia que los investigadores y los docentes, así como los agentes gubernamentales y gremiales, se apoyen en estos documentos para definir las estrategias de planeación decenal de la educación inicial o la educación pre-escolar en las distintas regiones del país.

En el año 2013 la estrategia de AIPI publicó los Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión que articula todos los lineamientos de manera armónica y los organiza en función de los niños y las niñas en los territorios y escenarios donde transcurre su vida. Este documento establece la ruta integral de atención, basada en el enfoque de las diferencias;

es decir, se contextualiza dependiendo de la región en la cual se implementa. El documento reconoce la integralidad como parte del desarrollo infantil; es una propuesta de política pública para la primera infancia para brindar servicios de calidad bajo un enfoque de derechos.

14.2. ALGUNAS OBSERVACIONES SOBRE LOS APRENDIZAJES EN LA EDUCACIÓN INICIAL

En los primeros 8 años, el ser humano atraviesa por la mayor cantidad de cambios y aprendizajes de toda su vida. Estos cambios tienen que ver con las relaciones que se entretienen en los diferentes contextos de socialización en los que los niños y las niñas están inmersos y que incluyen, entre otros, las diversas instituciones y espacios institucionales e informales de educación inicial a los que acceden en los diferentes momentos de sus primeros años. A estos cambios se les reconoce como las transiciones. Si por transiciones entendemos los acontecimientos o procesos de cambio cruciales y críticos a lo largo del curso de la vida, es conveniente considerar con claridad de qué maneras estas transformaciones se ven afectadas por las estructuras sociales y por el marco institucional en las que se desenvuelven los menores de 6 años (ICBF, 2013).

Es indispensable que exista una articulación entre las instituciones y las áreas responsables para que el tránsito de los niños y niñas al sistema educativo formal no se limite al traslado del niño de un espacio a otro sino que, por el contrario, la transición se constituya en un proceso coherente de acompañamiento no solo dirigido a los niños y niñas, sino también a sus familias y a las instituciones de cuidado y educación a los que ingresarán. Durante la primera infancia y con base en las políticas y acciones gubernamentales diseñadas para los más pequeños de nuestro país se han identificado tres momentos de transición: (1) El paso de los niños y niñas del cuidado familiar a cualquier modalidad de educación inicial; (2) El paso de las modalidades de educación inicial a la educación preescolar (transición); (3) El paso de preescolar a la educación básica.

El paso de los niños y las niñas del hogar a alguna modalidad de educación inicial requiere que las familias sean facilitadoras de los procesos de transición a partir de la sensibilización y conciencia sobre su importancia en el desarrollo integral. Los padres, como actores fundamentales del proceso, facilitan las condiciones para la continuidad en los diferentes escenarios, y fortalecen los vínculos con las instituciones a las que ingresan los niños y las niñas (OEA, 2010).

La forma en la que transcurren estas transiciones depende de factores tanto individuales como externos. Por un lado, en los factores individuales juegan un papel importante las características y particularidades de los niños y las niñas, sus entornos familiares, sus condiciones de vida. Por otro lado, en los factores externos toman parte las características institucionales de los servicios para la primera infancia, los lineamientos pedagógicos y curriculares, el talento humano que presta los servicios educativos y las políticas y acciones estatales y gubernamentales implicadas en el proceso. Se identifica entonces que las transiciones estarán determinadas por los individuos y las instituciones con sus normas y serán estos factores, tanto internos como externos, los que dificultarán o facilitarán el proceso.

En la mayoría de los países de Latinoamérica la educación de los niños y las niñas, desde el nacimiento hasta los seis años y de los seis a los ocho años depende normativamente del Ministerio de Educación. En los centros y programas promovidos por el Estado se ofrece, como parte de la atención integral, servicios complementarios de salud y alimentación a cargo de otros sectores. Esta situación, de acuerdo con UNESCO (2007: 187), a veces puede conducir a la “fragmentación de las responsabilidades y traer consigo disparidades en el acceso y la calidad”. Por este motivo es necesario incrementar los servicios teniendo programas más intersectoriales, integrales, que respeten la diversidad, y que presenten las siguientes características:

- (1) focalizar el desarrollo humano y ofrecer un marco político común con participación de varios sectores;
- (2) incorporar personal de todos los sectores;
- (3) liderar las acciones integradas desde el sector educación o desde otro sector;
- (4)

hacer convergencia de programas con marcos de políticas comunes, más que de servicios integrados; (5) atender y apoyar las necesidades y programas de niños, familia, padres; (6) combinar educación y cuidado de los niños; (7) extender cobertura con varias estrategias que se pueden sumar para ir a escala nacional, dejando las experiencias piloto o dispersas (OEA, 2009: 9).

En Colombia, como en muchos países de Latinoamérica, recién se está incorporando en las políticas educativas, en los planes estratégicos y de desarrollo, acciones para favorecer las transiciones. El primer paso que se debe dar es la articulación de los diseños curriculares desde preescolar hasta secundaria. Se proponen estrategias como: (1) la realización de acciones compartidas entre docentes de preescolar y primer ciclo de Educación General Básica; (2) evitar pasos traumáticos entre el centro de cuidado y la educación preescolar; (3) la visión de un proceso continuo que se inicia en la familia y sigue en la escuela; (4) la articulación entre preescolar y la educación básica; y por último, la formación y actualización permanente de agentes educativos de alto nivel que apoyen procesos adecuados de transición y adaptación escolar, y que contemplen propuestas comunes de formación para quienes trabajan con niños menores y mayores de tres años.

El universo educativo en la infancia tiene que fundamentarse no a partir de las tradicionales áreas curriculares sino a partir de ámbitos más abiertos, propicios para el desarrollo corporal, cognitivo y comunicativo. El juego espontáneo y orientado posibilita las interacciones y la socialización. La gramática del juego se aprende con el juego mismo e introduce a los niños en procesos de razonamiento inherentes a la apropiación de las reglas específicas y los acuerdos entre los mismos niños y con los adultos: es, sin duda, la estrategia más adecuada para aprender, desde la acción del juego, los principios de la ciudadanía; es decir, el aprendizaje temprano de las competencias ciudadanas se logra en el acto de estar juntos; estas competencias se aprenden, no son enseñables, como ocurre también con la competencia comunicativa a nivel oral. Corresponde a las maestras de pre-escolar y a las madres comunitarias propiciar los contextos para las interacciones y para la solidaridad entre los niños, pero estas acciones son observables primero entre las maestras y las madres comunitarias; de ahí la importancia del trabajo en equipo.

Paralelamente a la experiencia con el juego la vivencia con el arte en sus diversas expresiones –el dibujo, la pintura, la escultura, la música, el canto, el teatro, los títeres, la pantomima, el cine y la literatura escuchada-, incentiva la sensibilidad hacia la vida y hacia el deseo de estar con los otros. Los países asiáticos le asignan un alto valor a la educación artística en la etapa del pre-escolar, y aun después, por los efectos socializadores y el desarrollo del potencial hipotético del pensamiento. La capacidad de observación y de exploración del entorno deben mucho a la experiencia con el arte y propician la competencia creativa asociada con la curiosidad. Pero la curiosidad como fuerza interior, reveladora de los deseos por descubrir la esencia de las cosas, puede neutralizarse en primero de primaria si no existe el puente comunicativo entre las docentes de educación inicial y las docentes de la educación primaria; el reto es continuar desarrollando la curiosidad durante la trayectoria educativa. Esto se logra desde el liderazgo de quienes tienen a su cargo la gestión y desde la cohesión y la apropiación de la filosofía del Proyecto Educativo Institucional por parte de los docentes; si no existe el proyecto educativo de la institución se caerá en el azar, y el azar y la improvisación no garantizan la calidad.

Las expresiones artísticas señaladas han de constituir referentes orientadores de la autoevaluación/evaluación, determinando cómo son asumidas dichas expresiones por cada institución; los registros audiovisuales y los diarios de campo, o las bitácoras, son materiales que sustentan la evaluación de la institución y de los roles de los agentes educativos.

14.3. HACIA UNA PROPUESTA PARA LA AUTOEVALUACIÓN/ACREDITACIÓN EN EDUCACIÓN INICIAL

Como se ha mostrado en el desarrollo del proyecto sobre la articulación y el aseguramiento de la calidad del sistema educativo, liderado por el equipo de la universidad, con la interlocución de los profesionales del MEN de cada nivel, los documentos que fundamentan las prioridades y las directrices de la etapa de la educación

inicial (este es el nombre más universal) son coherentes y suficientes. Así, por ejemplo, el documento *Estándares de Calidad. Modalidad de Educación Inicial en el Marco de una Atención Integral para la Primera Infancia*, del año 2012, establece los criterios fundamentales para orientar y sostener la calidad (calidad de vida, bienestar integral...). No se requieren más consultorías al respecto; se requiere sí adelantar investigaciones in situ, con estudios de casos, cuyos resultados sean reveladores de la funcionalidad de lo que tiene el país en educación inicial y, sobre todo, de análisis descriptivos y explicativos, etnográficos, sobre el desarrollo de los componentes de los “estándares de calidad”:

Familia

Comunidad y redes sociales

Salud y nutrición

Procesos pedagógicos

Talento humano

Ambientes educativos y protectores

Gestión y administración

Además de estos componentes es necesario considerar la articulación con la educación primaria, para lo cual se requiere un trabajo colaborativo con los docentes de los primeros grados, en la perspectiva del reconocimiento de los procesos pedagógicos y los horizontes de la educación pre-escolar. Es un compromiso de los directivos propiciar condiciones prácticas para los encuentros, cada mes, entre los equipos de uno y otro nivel, con el propósito de fortalecer los puentes y los enlaces comunes.

Las comunidades deben empoderarse de los procesos de evaluación asumiéndolos como insumos para la cualificación continua y como defensa de los derechos; es la comunidad misma la veedora de los procesos; quienes tienen a su cargo la gestión requieren de estas veedurías para fortalecer sus iniciativas y sustentar los cambios cuando las dinámicas lo obligan. Esto vale también para proveedores y oferentes.

15. OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES SOBRE LA ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA Y EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD¹⁴

15.1. EL CONTEXTO

En el documento “HACIA UN PENSAMIENTO ESTRATÉGICO PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN MEDIA EN COLOMBIA” (2013) las autoras definen la educación media como “ese momento, en el cual el joven construye las respuestas a varios de los interrogantes más significativos para su vida (en donde) la compañía del colegio resulta determinante para las decisiones que tome. Pero mucho de ese significado no se da si el colegio no ha adquirido la conciencia ni se ha preparado para el esperado acompañamiento”; es decir, si no ha reorganizado su estructura académico-administrativa y curricular para responder al desafío de integrarse a los distintos niveles que le son previos, en tanto será desde el ciclo de educación inicial (propio de la infancia) donde empieza a esbozarse un proyecto de vida conforme a las habilidades o competencias aprendidas. El desdén de los niños y los jóvenes hacia lo que la escuela les ofrece (cuando se dice que son desinteresados o perezosos) no deviene de un capricho o de una terquedad sino de una resistencia a la rigidez y al autoritarismo en los contextos de la masificación de las aulas.

No es posible construir un horizonte de formación específico por parte del joven, que ha afrontado los retos iniciados desde la niñez para darle paso a la pre-adolescencia y la adolescencia en escenarios congestionados y de carencias; se requiere de un puente entre los procesos de aprendizaje (y de un sentido de ciudadanía) y un marco de referencia sobre lo que el sujeto sabe, lo que es, lo que quiere, lo que debe y lo que puede hacer para acceder a la autonomía y a la madurez y saber tomar decisiones cuando tiene opciones y oportunidades. Es importante señalar que en algunas regiones se ha avanzado de manera significativa en las infraestructuras y en los recursos logísticos (los mega-colegios públicos), pero la transformación de las pedagogías y su impacto social todavía no se insinúa.

¹⁴ Este documento fue escrito por Silvia Rey, Luz Amanda Álvarez y Fabio Jurado.

Es urgente el diálogo entre los docentes de los ciclos educativos previos al ciclo de educación media, más aún si la educación media se asume como “el momento en el que el joven empieza a consolidar la construcción de un sentido de vida diferente, con nuevos horizontes” (MEN, 2013: 11). El sentido de vida deviene de la identificación de un proyecto de vida que tiene su génesis en un proyecto existencial en tanto “recubre la definición de determinada persona respecto a lo que para ella significa vivir, una línea de conducta general que asume y con la cual tenderá a relacionar el conjunto de los actos de su vida en un intento permanente de coherencia” (Vassileff, 1999: 18). Este proceso se sustenta en la autonomía socio-afectiva desarrollada por los sujetos en la relación con el “otro”, pues la autonomía les permite proyectarse cuando logran modificar la realidad de su contexto próximo en un esfuerzo que implica rebasar la capacidad de adaptación. Cabe preguntarse entonces por los niveles de autonomía socio-afectiva de los estudiantes de la educación básica y media.

En consecuencia es necesario re-semantizar el concepto de *proyecto de vida* para asumirlo como “una manera de ser enteramente personal, (...) una manera de concebir la vida” que invoca la transformación de la experiencia de la segunda infancia (el trayecto de la educación primaria) y la pubertad (el trayecto de la educación secundaria) hacia el estadio del carácter juvenil (yo haré tal cosa más adelante); en el proyecto existencial personal confluyen los saberes requeridos para potenciar las competencias identificadas por los propios sujetos en formación (docentes y estudiantes en el contexto de la educación formal) a partir de sus acciones. Al trasponer esta premisa al contexto de la educación formal toma fuerza el planteamiento de Vassileff:

Esto explica por qué, dentro de un sistema que tiene ante todo la necesidad de ejecutores, la autonomía es poco estimulada. Se sabe obedecer pero poco se sabe inventar. Se sabe imitar pero no crear. Sabemos adaptarnos pero difícilmente proyectarnos. Lo único que nos resta por hacer es aprender (...) El advenimiento de una civilización del Deseo y la generalización del comportamiento de autonomía se concretan en el enunciado del siguiente problema de formación: enseñar al ser

humano a desarrollar su capacidad de proyección (...) Este es el objeto de la Pedagogía de Proyectos (1999: 26).

Se logran instalar de esta manera las bases de un enfoque socio-pedagógico en la escuela, que exhorta el restablecimiento de la deliberación crítica y abierta de quienes deciden actuar para traspasar los determinantes sociales de su condición, cuando ésta es asumida como vulnerable. El reto que enfrenta este enfoque está en la exigencia académica, política y de gestión demandada por parte de los docentes, directivos, sindicatos y agencias gubernamentales encargados de planear, construir, ejecutar y regular las propuestas curriculares acordes con este nuevo panorama de formación.

15.2. HACIA LA PROPUESTA DE LA EVALUACIÓN/ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

El enfoque sobre los ciclos del aprendizaje escolar (Freitas, Perrenoud) posibilita transformar el componente curricular, las modalidades pedagógicas y las prácticas de evaluación en el trayecto de la educación básica (primaria y secundaria) y media. Si bien la presión de la Prueba SABER 11, cuyos resultados son decisivos en la elección de una carrera en una determinada universidad y en una determinada región, influye para que el denominado ciclo de educación media (grados 10 y 11) sea objeto de múltiples observaciones (de los investigadores, de los docentes mismos, de las familias, de los agentes gubernamentales...), la educación básica, al contrario, rara vez es cuestionada; ello por cuanto la detonación de la calidad se da al finalizar el grado 11. Sin embargo, la crisis de la calidad, identificada desde la ausencia del ciclo de la educación pre-escolar, en el sector público, se acentúa en la educación básica, desemboca en los grados 10 y 11 y se extiende en la educación terciaria. Entonces al afrontar dicha crisis necesariamente ha de considerarse que una de sus causas se encuentra en el aislamiento entre cada uno de estos niveles; de allí la importancia de la articulación, solo posible desde el enfoque por ciclos y desde la apropiación comprensiva del enfoque de competencias, asumidas como aprendizajes fundamentales para la vida y la democracia.

Desde el año 1994, con la reglamentación de la ley 115, en el decreto 1860 se introdujo por primera vez la palabra ciclo:

Artículo 5º Niveles, ciclos y grados. La educación básica formal se organiza por niveles, ciclos y grados según las siguientes definiciones:

- 1. Los niveles son etapas del proceso de formación de la educación formal, con los fines y objetivos definidos por la ley.*
- 2. El ciclo es el conjunto de grados que en la educación básica satisfacen los objetivos específicos definidos en el artículo 21 de la Ley 115 de 1994 para el denominado Ciclo de Primaria o en el artículo 22 de la misma Ley, para el denominado Ciclo de Secundaria.*
- 3. El grado corresponde a la ejecución ordenada del plan de estudios durante un año lectivo, con el fin de lograr los objetivos propuestos en dicho plan.*

Una estela de confusión aparece en el uso de estos nombres, pues no es muy claro el deslinde entre el nivel y el ciclo; sin embargo, al hablar de conjuntos de grados es indudable que la palabra ciclo está asociada al lapso temporal del aprendizaje y a las características de un ciclo de aprendizaje como lo explican Freitas (2003) y Perrenoud (2009); para estos autores los aprendizajes no se construyen en lapsos cortos sino en largos (dos o tres grados como máximo) y su potencialidad cognitiva depende del horizonte que hace mover al sujeto hacia el interés por resolver un dilema o problema o en la búsqueda de soluciones a problemas surgidos en el desarrollo de un proyecto.

Si analizamos el enunciado: “el ciclo es el conjunto de grados”, entonces ya desde 1994 la legislación había insinuado la reorientación curricular y pedagógica a partir de los ciclos, aunque nunca se adelantaron planes de formación en esta perspectiva, con la excepción de Bogotá que promovió en el año 2009 el enfoque y luego en Tumaco y Arauquita hacia el año 2011 (cfr. Plan Decenal Municipal). Será necesario promover las reflexiones sobre este tema a nivel nacional, referenciando las experiencias significativas respecto a sus desarrollos.

En la perspectiva de la articulación entre los niveles y la cohesión de los criterios de la calidad para el funcionamiento del sistema, definitivamente la ruta de los ciclos es la mejor garantía; pero se requiere de una conciencia política y ética muy alta entre los directivos y los docentes para asumir esta ruta; de parte del MEN y de las secretarías de educación es necesario reorientar los planes de formación continua evitando la dispersión de tantos programas ajenos a las necesidades de las regiones; es necesario privilegiar la formación específica para cada ciclo. La estructuración de los ciclos (determinado conjunto de grados) dependerá de la singularidad de las regiones y de sus instituciones educativas; no habría pues un ordenamiento homogéneo de los ciclos para todo el país; es la comunidad educativa la que decide tal ordenamiento. Hay que decir que no existen los modelos de la educación perfecta, pues la educación siempre tendrá problemas a causa de los desarrollos vertiginosos de las ciencias y las tecnologías y por la complejidad de la condición humana; pero la escuela no puede anquilosarse sino hacer apuestas para acortar las distancias frente a esa otra educación de los *mass media* y las autopistas digitales; el enfoque por ciclos es una apuesta, entre otras posibles.

Algunos factores inherentes al enfoque por ciclos y que son referentes para la autoevaluación y la evaluación/acreditación, son:

- los docentes se nuclean en un ciclo y permanecen en él, lo cual favorece la calidad de sus desempeños dado que tienen la oportunidad de profundizar en sus especificidades; la formación continua se concentra en dichas especificidades; los docentes hacen parte de un equipo que decide y construye el currículo, acuerdan estrategias pedagógicas y criterios para la promoción de los estudiantes de un ciclo al siguiente;
- el diálogo entre las áreas es fluido porque los componentes curriculares son reconocidos por el equipo pedagógico (constituido por docentes con diversos dominios y experiencias) y estos componentes están solventados en proyectos concertados, vinculados con los entornos regionales; pero además es la estrategia más adecuada para disminuir el número de asignaturas y propender por la

integración, ya señalada en la ley 115, en el decreto 1860 y en los lineamientos curriculares; el exceso asignaturista quiebra las posibilidades holísticas y produce el desinterés en los estudiantes; la integración a su vez es posible solo a través de proyectos que demandan la convergencia de las áreas;

- los proyectos en cada uno de los ciclos, con sus dinámicas, involucran a los padres de familia, quienes son reconocidos también como sujetos portadores de saberes y pueden comprometerse con los procesos de la escuela al sentirse incluidos en ella;
- la evaluación de los aprendizajes se realiza de manera continua en el marco de los proyectos interdisciplinarios y permite identificar las competencias fortalecidas; no es la nemotecnia lo que orienta la evaluación sino el análisis de problemas vinculados con los proyectos; esto supone trabajar con el libro abierto, recurrir a la biblioteca digital y a todos los materiales posibles, como ocurre en la vida cuando se resuelve un problema doméstico, y como ya se propuso en el decreto 1860 de 1994;
- los resultados de la evaluación externa son objeto de análisis en el equipo del ciclo; con el acompañamiento de formadores identifican los aspectos débiles en los aprendizajes de los estudiantes y se trazan nuevos proyectos con especial énfasis en las competencias cognitivas y procedimentales;
- los docentes participan en redes académicas a través de las cuales socializan sus avances y hacen público lo que trabajan, ya sea con el uso de los medios digitales o con materiales impresos o ambos; es decir, se asumen como intelectuales que producen ideas frente a los problemas de la práctica propia;
- el proyecto educativo institucional se ajusta cada año según sean los desarrollos y las dinámicas de los ciclos;
- los rectores y coordinadores académicos ejercen el liderazgo pedagógico y en lugar de obstaculizar las iniciativas innovadoras de los docentes los acompañan y animan;

asimismo, los docentes colaboran con los directivos cuando las iniciativas innovadoras surgen de la dirección.

15.3. PARA PREVER: LOS OBSTÁCULOS EN EL ENFOQUE POR CICLOS

El enfoque por ciclos no puede funcionar adecuadamente, cuando:

- los maestros no se juntan para repensar los problemas de la escuela y no son propositivos;
- los directivos de la institución se resisten a cambiar los esquemas rígidos de la escuela: sus horarios, sus asignaturas, sus roles verticales;
- los tiempos de la escuela están congestionados y no hay lugar para las reuniones de balance de cada equipo de ciclo y entre los equipos de los ciclos;
- los estímulos de los docentes y de los directivos no existen y sus condiciones salariales los obligan a tener otros trabajos;
- los programas de formación docente no responden a las necesidades pedagógicas de los docentes;
- el alto costo de las matrículas para cursar maestrías desde las cuales se podría intensificar la investigación de los docentes producen desesperanza, más aun en las regiones periféricas. Una estrategia que se ha probado en regiones como Bogotá, Guaviare y Arauquita es la cofinanciación entre el gobierno local y los docentes, según porcentajes acordados (50 y 50 o 70 y 30 en el pago de la matrícula).

15.4. LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA EN UN NUEVO SISTEMA EDUCATIVO

Se propone en el gráfico 6 una nomenclatura, en la perspectiva de orientar la reestructuración del sistema, sin perder de vista otras posibilidades; en todo caso si se trata de identificar las rutas para elevar la calidad de la educación, es necesario:

- reconocer las singularidades y las iniciativas de las regiones, apoyándolas en sus prospecciones educativas y culturales;
- constituir el ciclo de la educación pre-escolar, en el sector público, y fortalecer la educación intrafamiliar;
- reorientar las estrategias pedagógicas, curriculares y de evaluación hacia el enfoque por ciclos en todos los niveles educativos: inicial, primaria, secundaria, media y terciaria;
- garantizar la jornada escolar extendida teniendo en cuenta los escenarios para la exploración, la curiosidad, la experiencia estética con las artes y los espacios deportivos;
- extender a tres grados el ciclo de educación media, reorientando sus planes de estudio hacia énfasis que respondan a las expectativas de los jóvenes; dichos énfasis pueden explorarse desde el último grado de la secundaria y se pueden enlazar con los campos de formación en la educación para el trabajo y el desarrollo humano;
- no confundir la especificidad de la educación media con los programas compensatorios de la articulación con el SENA y con universidades; el SENA y las universidades pueden apoyar a las instituciones educativas de acuerdo con las necesidades específicas; su función es la de garantizar la continuidad de la formación en ciclos posmedia de educación para el trabajo, ojalá sin perder de vista la modalidad iniciada en la educación media, sin que sea taxativo (el joven puede moverse entre una y otra modalidad);
- hacer un seguimiento a la incorporación de las competencias fundamentales (comunicativas, ciudadanas, cooperativas, cognitivas, laborales) en las instituciones educativas, determinando las valoraciones según sea el

funcionamiento de dicha incorporación; estas competencias transversales son decisivas en la articulación entre los ciclos, entre los niveles y con el sector productivo; en consecuencia, el recurso humano profesoral, con los procesos de autoevaluación continua y el trabajo en equipo, determina los desarrollos y la calidad de la propuesta;

- apoyar los procesos de consolidación y construcción de los proyectos educativos comunitarios en las comunidades afrodescendientes e indígenas; es de gran importancia que los docentes de las escuelas en estos territorios sean bilingües para ser consecuentes con lo que demanda la constitución en relación con la lengua materna; en esta perspectiva, la evaluación externa debe diseñarse en la lengua materna respectiva y estar acompañada de planes de formación pedagógica de carácter intercultural, con equipos de docentes de las mismas comunidades y el acompañamiento del ICFES y las universidades que tienen experiencia en este ámbito;
- reactualizar los proyectos educativos institucionales de todas las instituciones educativas de Colombia, por cuanto solo el PEI puede garantizar el cumplimiento de los compromisos concertados entre los miembros de la comunidad educativa y es un referente para acceder con fluidez y rigor a los derechos;
- extender la obligatoriedad de la educación fundamental hasta el último grado de la educación media, en la perspectiva de acortar las distancias educativas respecto a los demás países de la región.

15.5. LA CONSTITUCIÓN DE LOS CICLOS

Gráfico 7 Por ciclos

	Niveles	Grados	Conjunto de grados o ciclo (opciones)	Núcleos orientadores hacia las competencias	Pruebas externas
EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO	Educación inicial	-Atención familiar y comunitaria -Pre-jardín -Jardín -Transición	-Pre-jardín y Jardín; o Pre-jardín, Jardín y Transición; o Jardín y Transición, o -Transición, Primero y Segundo; o Jardín, Transición y Primer Grado.	-La comunicación oral -El juego, el arte y la expresión corporal -La iniciación y el desarrollo socio-constructivista de la lectura, la escritura y el universo de los números	
	Educación Básica	-Primero a quinto de Primaria -Sexto a noveno de secundaria, o sexto a octavo (según el ajuste a la educación media)	-Primero y segundo, articulado con Transición; o Primero, articulado con Jardín y Transición; o Primero, Segundo y Tercero. -Tercero, cuarto y quinto; o Cuarto y Quinto; o Quinto y Sexto; o Sexto y Séptimo; o Sexto, Séptimo y Octavo (depende del ajuste a la Media); u Octavo y noveno.	-El juego, el arte y la expresión corporal -El desarrollo socio-constructivista de la lectura, la escritura, la oralidad, el universo de las convenciones numéricas, sociales y naturales.	Tercero y quinto Noveno
	Educación Media	-Décimo a doce, o semestres de primero a sexto	-Décimo y Once; o Noveno, Décimo y Once (depende del ajuste a la Media); o Décimo, Once y Doce (depende del ajuste a la Media); o cada posibilidad pero por semestres (seis semestres, o cuatro o cinco, según sea la modalidad elegida por el estudiante	-Énfasis vocacionales -Profundización en el último año, según la modalidad elegida	Once (con pruebas integradas y con énfasis en la modalidad elegida por el estudiante)

	<p>Educación Terciaria para el Trabajo y el Desarrollo Humano</p> <p>Educación Terciaria Superior</p>	<p>-Primero y segundo año o semestres de primero a cuarto</p> <p>-Programas sin niveles y sin grados, en artes y oficios calificados</p> <p>-Primero a Tercer Semestre (ciclo básico); o Quinto a Octavo Semestre (ciclo 2 universitario)</p>	<p>-Semestre 1 y 2; o Semestres 1 al 4 (Ciclo 1 o Ciclo 2, según el caso)</p> <p>--Primero a Tercer Semestre (ciclo básico); o quinto a Octavo semestre (ciclo 2 universitario)</p>	<p>-Profundización y especificidad de los énfasis vocacionales</p> <p>-Educación y sector productivo</p> <p>-Experiencias en la investigación</p>	<p>Al finalizar cada ciclo</p>
	Posgrados	<p>Especialización</p> <p>Maestría</p> <p>Doctorado</p> <p>Pos-doctorado</p>	<p>Dos semestres</p> <p>Cuatro semestres</p> <p>Seis semestres</p>	<p>Hacia la investigación de punta</p>	<p>Con las tesis o Trabajos de Grado</p>

Fuente: elaboración propia

Cabe aclarar que en este cuadro la educación para el trabajo se ubica en la educación terciaria, posterior a la educación media, solo como una de las opciones, pues puede ubicarse después de la primaria o de la secundaria o en todo el proceso educativo de acuerdo con el significado que le hemos asignado a la función del trabajo en la vida. De otro lado, en el cuadro se ubican solo los semestres como información general; hay diversas modalidades de formación tanto del SENA como de las instituciones universitarias; por ejemplo, el SENA contempla programas de formación de operarios y auxiliares con una duración de 6 o 12 meses; formación de técnicos con una duración de 12 meses y formación de tecnólogos, con una duración de 24 meses; en cada caso se puede identificar un ciclo, con apertura hacia su continuación.

15.6. HACIA UN SISTEMA INTEGRAL DE EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN INICIAL, BÁSICA Y MEDIA

Es necesario apuntar hacia la construcción de un sistema integral de evaluación de todo el sistema y sus componentes micro: la calidad de los programas y proyectos, en los niveles y en los ciclos; la calidad de la gestión de las instituciones educativas; la calidad del desempeño pedagógico; la calidad de la articulación entre los programas educativos y los proyectos de las comunidades. En esta perspectiva, los resultados de las pruebas externas son solo señales sobre los progresos de los aprendizajes de los estudiantes y no pueden ser el único referente para determinar la calidad de la educación. Asimismo dichas pruebas han de constituir un material fundamental para la retroalimentación de los procesos de las instituciones y, en consecuencia, son un enlace en la formación continua de los docentes.

Las competencias que permanecen en los distintos niveles y ciclos son una garantía para lograr la articulación, por cuanto determinan horizontes comunes en el tránsito por el sistema. La calidad de la lectura y la escritura y la expresión oral argumentada son ejes recurrentes en la articulación, cohesionan el sistema y garantizan el acceso a los conocimientos fundamentales en las ciencias, las matemáticas, las tecnologías y las demás áreas; pero su aprendizaje no dependerá únicamente del área de lengua y literatura, pues se espera que todos los docentes asuman la responsabilidad de la retroalimentación como condición inevitable para alcanzar la cualificación continua de estas competencias tan decisivas en el destino de toda persona.

Una vez más aparece en el escenario de las respuestas a los problemas de la calidad de la educación el tema relacionado con la formación de los docentes; será necesario planear la formación con perspectivas de desarrollo sostenido durante varios años, con grupos de investigación con experiencia en formación de docentes, con la disponibilidad para investigar con ellos y desde los contextos culturales propios. Cada grupo formador debe hacer público sus logros y sus fracasos cuando se acometen proyectos con los docentes durante al menos tres años de duración. Cada institución educativa requiere de

un grupo externo que lo acompañe como interlocutor de sus dilemas y sus avances. Entonces la formación docente, en la que pueden participar también padres de familia y delegados gubernamentales, está orientada desde estrategias para la innovación y la investigación con acompañamientos in situ y aprovechando al máximo el recurso humano propio de las regiones.

No se puede perder de vista el horizonte de la educación para el trabajo y la vida (o el desarrollo humano) que subyace como sistema axiológico y pragmático en el proceso, como puede observarse en el esquema general (gráfico 3).

16. LA ARTICULACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO Y EL DESARROLLO HUMANO: OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES¹⁵

16.1. EL CONTEXTO

El CONPES¹⁶ 3527, como sustento de continuidad de la política pública, promovido por el gobierno de turno, con propósitos de política de Estado, establece en su estructura 15 planes de acción a desarrollar para avanzar en la consolidación de la “Estrategia (Política) Nacional de Competitividad”; entre ellos, se resaltan dos programas: el de Ciencia, Tecnología e Innovación (CONPES 3582 de 2009) y el de Educación y Competencias Laborales (Sistema Nacional de Formación de Capital Humano, CONPES 3674 de 2010), cuyo fin es fundamentar los tres pilares del Sistema Nacional de Competitividad e Innovación: “i) Desarrollo Científico y Tecnológico, ii) Innovación Empresarial y Emprendimiento Innovador y iii) Capital Humano”.

De acuerdo con el capítulo 4 (de los siete que tiene), del Plan Nacional de Desarrollo, del período gubernamental 2006-2010, sobre “Crecimiento Alto y Sostenido –Agenda Interna y Competitividad–”, se asume que la formación y el fortalecimiento del “capital humano”, conjuntamente con otras seis estrategias transversales, es clave para alcanzar el macropropósito señalado. De allí que el pilar de la estrategia de formación del “capital humano” (CONPES 3674) se convierta en fundamento sustantivo para la consolidación del “Sistema Nacional de Competitividad y de Innovación”.

Se puede considerar que el CONPES 3527 (la estrategia política para la integración de Colombia en los procesos de desarrollo industrial y comercial) constituye la sombrilla general de la estrategia macroeconómica, la cual a su vez es complementada con la expedición del CONPES 3582, sobre Ciencia, Tecnología e Innovación; este CONPES se

¹⁵ Este documento es escrito por Sayra Liliana Benítez, León Darío Cardona, Gustavo Buitrago, Fabio Sierra, Carlos Barriga y Fabio Jurado.

¹⁶ Se denomina CONPES al Consejo Nacional de Política Económica y Social, creado en el año 1958, según la Ley 0019, en el gobierno de Alberto Lleras Camargo; esta misma ley posibilitó la fundación del Departamento Nacional de Planeación.

enlaza, por su propia naturaleza, con el CONPES 3674 –Sistema Nacional de Formación de Capital Humano-, en el horizonte de “Educar con calidad”, con trascendencia internacional (de allí el ingreso de Colombia a la OCDE), atendiendo a los procesos particulares de la educación en las regiones colombianas.

El gobierno del período 2010-2014, en su política sectorial de Educación y Trabajo, y en el marco del documento CONPES 3674, ha apuntado a la articulación entre las acciones con relación a la puesta en marcha de las estrategias para la “Formación de Capital Humano”, como parte del “Sistema Nacional de Competitividad e Innovación”. Sin embargo, hasta el año 2013 los avances eran todavía muy incipientes; es paradójico que las iniciativas y los programas sean de largo aliento mientras las acciones son demasiado lentas, precisamente por la ausencia del recurso humano fortalecido: Colombia está pagando con estas inercias el no haber iniciado los procesos en décadas anteriores, como lo hicieron Brasil y México, países que aplicaron presupuestos significativos a su educación y, sobre todo, a la educación superior con el respaldo gratuito a las maestrías y los doctorados y la apertura de nuevas universidades públicas o sedes satélites.

La formación a nivel doctoral es decisiva para liderar procesos complejos como los que demandan los CONPES, pues es desde la investigación que se puede garantizar la solidez y coherencia de las estrategias; sin embargo, en Colombia cursar una maestría y un doctorado es altamente costoso y muchos jóvenes tienen que migrar hacia países como Brasil, México y Argentina en donde además de ser gratuita la matrícula se ofrecen becas de investigación. Este es un referente fundamental para reconocer que Colombia tiene el talento humano pero no ha tenido las oportunidades para desarrollarlo.

En el marco de los CONPES referenciados se comprende el sentido de las iniciativas del MEN en relación con la necesidad de hacer un balance sobre los programas prioritarios, como la educación para la primera infancia, la modernización de la educación media y la cualificación de las instituciones que ofrecen cursos y carreras cortas en el ámbito de la Formación para el Trabajo y el Desarrollo Humano. Los foros nacionales que al respecto se han adelantado son una señal del espíritu de consulta y de deliberación para la toma

de las decisiones, por parte del MEN, de otros ministerios (Trabajo, Comercio y Comunicaciones) y de las secretarías de educación; las recomendaciones tienen que apoyarse en las voces surgidas en estos foros, cuyos mensajes circulan en los portales virtuales o en los proyectos de ley. Algunos de estos mensajes señalan:

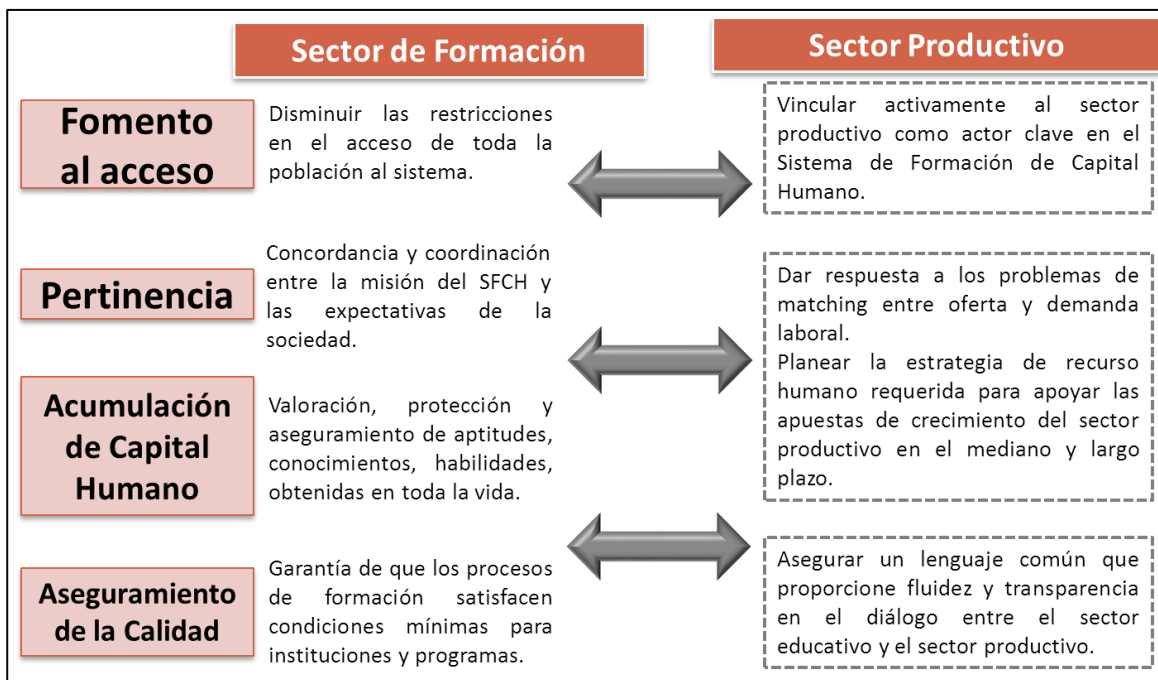
- el carácter desigual de la calidad de los programas que se ofrecen en la Formación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, siendo las regiones de la Orinoquia, la Amazonia y la zona del Pacífico suroccidental las más desfavorecidas;
- la pertinencia débil de la educación media en relación con la articulación con la educación terciaria posmedia, de educación para el trabajo y superior universitaria; es necesario hacer esfuerzos para tender puentes que articulen la educación media, reestructurada de manera coherente con su perfil, con una educación posmedia que ofrece a los jóvenes diversas ruta;
- la poca divulgación a través de los medios sobre las características de la educación para el trabajo y el desarrollo humano; es necesario destacar la tendencia mundial en la denominación de este nivel educativo: Educación y Formación Profesional, en donde el sentido de la palabra “profesional” no se constriñe exclusivamente a la educación tradicional universitaria sino que apunta hacia la educación en profesiones, en ámbitos técnicos, tecnológicos y sociales, prioritarios en los planes económicos del país;
- es necesario informar que se trata de una educación abierta que permite transitar por todos los niveles y ciclos educativos, según sean los proyectos de vida de los ciudadanos; un reto de esta divulgación es cómo trascender las connotaciones de subvaloración que desde la década de 1970, cuando se impulsaron los INEM y los institutos técnicos en Colombia, ha estado latente en las discusiones sobre la educación. Sólo en la medida en que la propuesta de la educación para el trabajo sostenga procesos de calidad y revele su carácter incluyente, se logrará una imagen

de estatus tan alto como el de la educación superior universitaria, tal como se observa en México, Brasil, Alemania, Francia y Singapur;

- la necesidad de fundar instituciones de carácter público de educación terciaria en educación para el trabajo, o “formación profesional” (politécnicos, institutos tecnológicos o el “Centro Educativo y Formación Profesional”), sobre todo en las regiones donde el Estado tiene poca presencia; el proyecto de ley 139 de 2013 que se discute en el Senado en torno a la “Educación y Formación Profesional”, señala que la oferta del SENA es insuficiente para responder a la alta demanda de educación para jóvenes y adultos; en las regiones periféricas, la fundación de un instituto técnico –o politécnico- podría albergar a jóvenes de municipios circunvecinos; así, los jóvenes tendrían la opción de elegir entre los programas del instituto y del SENA;
- planear talleres de orientación en los municipios, barrios, localidades e instituciones educativas (con estudiantes de noveno, décimo y once) exponiendo las oportunidades y los procedimientos formativos, así como las ofertas con calidad, de la educación para el trabajo y la manera como se enlaza con las necesidades de las empresas;
- hacer público el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación para el trabajo (o formación profesional) e informar sobre las instituciones que han sido acreditadas y las que están en proceso de hacerlo.

Estos aspectos subyacen en los diversos documentos que los consultores han producido al respecto y están explícitos en los CONPES mismos; por ejemplo, el CONPES 3674, de 2010, identifica cuatro retos para hacer viable el “Sistema de Formación de Capital Humano”; estos cuatro retos son referentes fundamentales para garantizar la calidad con equidad e inclusión de la educación para el trabajo:

Gráfico 8 Referentes para garantizar la calidad de la educación



Fuente: elaboración propia

El fomento al acceso está relacionado con las oportunidades: más oportunidades para los jóvenes implica mayor posibilidad de equilibrio social.

La pertinencia está relacionada con el reconocimiento de las necesidades de la región: la pertinencia implica mayor sentido en el acto de estudiar en la vida y para la vida.

La “acumulación del capital humano” se relaciona con las competencias aprendidas en el tránsito por el sistema: mayor solidez en las competencias (comunicativas, ciudadanas, cognitivas y laborales) implica un mayor crecimiento social e individual.

El “aseguramiento de la calidad” está relacionado con el proceso de seguimiento a la responsabilidad social de todos los sujetos que participan en los programas de formación: la autoevaluación y la acreditación son un signo de confianza y una manera de hacer público los alcances de lo ofrecido.

16.2. EL TRÁNSITO ENTRE LA EDUCACIÓN MEDIA, LA EDUCACIÓN TERCIARIA Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En relación con la articulación es necesario considerar el tránsito del ciclo de educación secundaria y media hacia el ciclo de la educación terciaria en el ámbito de la formación para el trabajo; así, por ejemplo, en los casos de la educación media con énfasis en Ciencias Naturales es deseable que el joven continúe en la educación terciaria en modalidades como Biotecnología, Tecnología de Alimentos, Gastronomía, Saneamiento y Medio Ambiente (...) y que tenga la oportunidad, si lo quisiera, de acceder al ciclo profesional en ingenierías afines; si no lo quisiera, por las exigencias académicas de la formación profesional superior, será un compromiso de los gobiernos locales y el nacional ofrecer y promover los cursos modulares de actualización que se requieren en la educación para toda la vida; esta puede ser la estrategia más potente para formar el recurso humano cualificado y garantizar así las respuestas a las demandas del sector productivo.

Es de gran importancia afinar el sistema de información y el sistema de cualificación para que haya fluidez y responsabilidad en la interacción con los usuarios: los jóvenes y las familias y los agentes gubernamentales de las regiones. Pero es importante considerar también que no necesariamente debe darse una relación lineal en la formación, recalando en el exceso de especialización, en un momento en el que se requiere formar personas versátiles, que puedan actuar en el universo del trabajo con diversos roles; esta posibilidad dependerá de la orientación académica, pedagógica y de los enfoques con los cuales se asumen las competencias fundamentales. Entonces cabe identificar en los procesos de autoevaluación las estrategias que propician la versatilidad en la formación.

El apoyo vocacional que pueden ofrecer los docentes desde el último grado de la educación secundaria y a través de la educación media es determinante; los jóvenes esperan que sus docentes les ayuden a repensar sus destinos y sus proyectos de vida; son los docentes quienes pueden identificar las inteligencias (en la visión de Gardner) y las competencias construidas, desde las cuales el joven puede tomar opciones, y lo

importante es que dichas opciones existan en el lugar en donde habita el joven o que existan programas que promuevan al joven en la reubicación geográfica cuando no haya oportunidades locales.

16.3. LOS COMPONENTES GENERALES PARA LA AUTOEVALUACIÓN Y LA ACREDITACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO Y EL DESARROLLO HUMANO

En los “Seis objetivos de la educación para todos”, de la UNESCO, se identifican algunos componentes para construir los instrumentos orientadores de la autoevaluación y la acreditación de los programas, no solo en el ámbito de la Formación para el Trabajo y el Desarrollo Humano sino para todos los niveles y ciclos. Estos componentes que proporciona UNESCO aparecen en el documento *Educación para Todos: el imperativo de la calidad*, publicado en 2004; es un informe de seguimiento a la educación para el trabajo en el Mundo (http://www.unesco.org/education/gmr_download/es_summary.pdf).

Los objetivos planteados en el documento, son:

Objetivo 1. Atención y educación de la primera infancia (AEPI).

Objetivo 2. Enseñanza Primaria Universal (EPU).

Objetivo 3. Aprendizaje de jóvenes y adultos.

Objetivo 4. Alfabetización.

Objetivo 5. Igualdad entre los sexos.

Objetivo 6. Calidad.

La definición de la calidad que se adopta en el documento parte de dos principios que caracterizan las tentativas conceptuales de lo que es una educación de calidad:

... el primero considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo sistema educativo y, por consiguiente, su éxito en este ámbito constituye un indicador de la calidad de la educación que ha recibido; el

segundo hace hincapié en el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando. Como el logro de estos últimos objetivos no se puede evaluar fácilmente, es difícil efectuar comparaciones entre países a este respecto.

Se reivindica una educación de calidad, porque “contribuye a aumentar los ingresos de los individuos a lo largo de toda su vida, propicia un desarrollo económico más vigoroso de un país y permite que las personas efectúen opciones con mayor conocimiento de causa en cuestiones que revisten importancia para su bienestar” (UNESCO, 2010). En este contexto, en los países que han alcanzado los objetivos de la educación para el trabajo, el gasto público en educación representa una porción más alta del PIB, en comparación con los países de menor desarrollo.

Entre otros indicadores que caracterizan y determinan el desempeño con calidad de los sistemas educativos, está la ampliación y mejoramiento de la cobertura de los sistemas educativos, lo cual presupone un mayor gasto en educación incidiendo en índices sobre el número de estudiantes por docente; asimismo se propende para que los docentes cumplan con los criterios y los enfoques pedagógicos establecidos para ejercer la docencia y que sean idóneos en los campos cognitivos/disciplinares acordados para cada ciclo y nivel, entre otros. Pero el dilema es cómo saber si en realidad lo ofrecido en educación responde a las necesidades de la sociedad, o cómo afrontar el vacío entre la oferta educativa y la demanda laboral en estos nuevos tiempos de la flexibilidad requerida en la formación del recurso humano. La investigación es clave aquí para saber elegir caminos.

El Informe Mckinsey en torno a *Educación para el empleo: cómo diseñar un sistema que funcione* (s/f, web) destaca la “falta de habilidades críticas” en los jóvenes. El estudio Mackinsey llama la atención sobre el tipo de conocimientos que se requiere en la formación para el trabajo y destaca que “el estado del conocimiento del mundo acerca de la educación para el empleo es semejante a la concerniente a la reforma del sistema

escolar hace doce años, antes de que existieran las revolucionarias pruebas internacionales de evaluación y las investigaciones relacionadas”. El informe se refiere al movimiento de reformas acaecidas en la década de 1990, cuando ya se percibía la urgencia de reorientar los currículos hacia las habilidades y las competencias para la vida. El informe señala la ambivalencia entre la demanda/oferta de empleo y las habilidades requeridas para el trabajo ofrecido, declarando que “el 36 % de los empleadores también reportó que la falta de habilidades ocasionaba ‘problemas significativos o severos en términos de costo, calidad y tiempo’”. Es decir, puede haber empleo para ciertos perfiles profesionales que todavía no existen. Los estudios se hicieron en 9 países, dos de ellos latinoamericanos: Brasil y México. Esta situación coincide con lo que ha vivido Colombia en la última década, en donde los técnicos que se requieren para asociar, por ejemplo, el medio ambiente y la explotación de los recursos minerales es insuficiente y débil o los técnicos que se necesitan en el desarrollo de la industria y del mercado no entronizan con los discursos de la sociedad global ni presentan alternativas.

En el estudio Mackinsey se proporcionan señales para comprender la necesaria relación entre teoría y práctica en la formación del recurso humano que requiere el país, pero sobre todo indica la importancia de considerar el espacio laboral como espacio de formación; el 60% de los jóvenes declara que “la capacitación en el sitio de trabajo y el aprender haciendo, son las técnicas de aprendizaje más efectivas...”; sin embargo, “el 25% de los jóvenes no hizo una transición fluida al mundo laboral; sus primeros trabajos no tuvieron relación con el campo que estudiaron y quisieron rápidamente cambiar de puesto”. Esto ocurre en todos los campos y es más delicado en unos que en otros, como en la formación profesional de los docentes, constreñida a información teórica que no es objeto de contraste en la realidad empírica de las aulas en el marco de proyectos de investigación liderados por los formadores. Ahora, es necesario asumir con cuidado la afirmación sobre el porcentaje de jóvenes que cambia de empleo, pues el asunto fundamental es saber si existe la versatilidad para reconocer rápidamente los códigos y habilidades en empleos diversos porque, como ya se ha señalado, se sigue aprendiendo desde el ejercicio de una profesión.

El modelo de aseguramiento de la calidad de la Formación para el Trabajo y el Desarrollo Humano puede seguir apoyándose en la trayectoria de los procesos de autoevaluación y acreditación de la educación superior. El SACES (Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior) se torna fundamental para la operación misma de la oferta, de tal modo que las Instituciones registran su información para ser reconocidas dentro del sistema. Aunque la educación para el trabajo, como sistema paralelo, intenta no acoplarse plenamente a las regulaciones de la educación superior universitaria, puede aprovechar la experiencia acumulada del SACES. El compromiso gubernamental es promover a través de talleres los procesos de autoevaluación apuntando hacia la acreditación; es necesario asignar presupuestos para este fin, como lo ha intentado el MEN con los dos eventos realizados en el transcurso del año 2013. Pero los talleres deben tener consecuencias: las instituciones que no asisten y no inician los procesos de autoevaluación deben ser intervenidas.

Una de las herramientas propuestas para implementar el modelo de aseguramiento de la Formación para el Trabajo y el Desarrollo, es el SACET (Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación para el Trabajo), una versión del SACES para este subnivel. Su funcionamiento depende, sin embargo, de la gestión efectiva de las secretarías de educación certificadas, y de la implementación de toda la propuesta de calidad planteada. Una acción clave es entonces que la información provista por las instituciones, desde la herramienta planteada, sea el requisito inicial para su reconocimiento. Es decir que una de las dimensiones del sistema de aseguramiento sea la fiabilidad de la información, el equivalente al sistema de información que existe en la educación superior; esta información sólo es verificable a través de las secretarías. Lo anterior requiere fortalecer los requisitos para el registro o actualización de programas (lo que es posible desde el decreto 4904), que puede implementarse una vez se active el sistema de monitoreo: los tiempos en los cuales sea necesaria la actualización de los registros son los tiempos indicados para implementar un nuevo criterio de calidad, como es la fiabilidad de la información.

La información que provee el SIET (Sistema de Información de la Educación para el Trabajo) proviene de la actualización que cada Secretaría hace de su información, lo cual está mediado por varias condiciones; una de ellas es el recurso humano que se dispone para tal fin, el cual no tiene un equivalente presupuestal desde el Ministerio de Educación por lo que la existencia de la “función”, tiene que ver con el criterio de cada administración; en tanto réplicas administrativas de la organización del gobierno central en educación, las secretarías están supeditadas a los “macro-procesos” planteados desde el gobierno central y la formación para el trabajo no se incluye dentro de dicho esquema; las asignaciones presupuestales tienen que ver con estos mismos macro-procesos.

Las instituciones de formación para el trabajo son, de acuerdo con el criterio de cada administración, objeto de control y por tanto están asociadas a las secciones de “Calidad” o bien de “Inspección y Vigilancia” en las secretarías. En consecuencia, otra tarea clave para el funcionamiento de la oferta de Formación para el Trabajo es su reconocimiento desde la organización administrativa de las secretarías de educación, pero sobre todo el reconocimiento social.

16.4. LOS DESAFÍOS PARA EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO

Varios son los desafíos inmediatos por abordar; estos están contemplados en el modelo de aseguramiento que se ha propuesto desde la Unidad de Formación para el Trabajo, del Ministerio de Educación Nacional: uno de ellos es repensar el proceso de otorgamiento de licencias de funcionamiento (a cargo de las secretarías de educación certificadas de las entidades territoriales); hay una oferta desconocida (no existe un sistema que permita al ministerio regular de manera directa la oferta de instituciones y programas), también dispersa (el 50% de la misma se concentra en Bogotá y Medellín) y desigual (sólo un 10% cuenta con certificación de calidad). Existen al menos tres mil instituciones de educación para el trabajo en todo el país, es decir, diez veces más que la oferta de instituciones de Educación Superior; son más o menos 3.000 las instituciones que cuentan con el aval gubernamental para funcionar.

El otro desafío es sobrepasar la condición de “existencia”, o de sobrevivencia, es decir, del reconocimiento de programas y del otorgamiento de la licencia de funcionamiento (las condiciones mínimas) hacia el umbral de la “calidad”, entendido como la obtención de una “certificación de calidad” en al menos una de las Normas Técnicas Colombianas, diseñadas para tal fin. En este aspecto es necesario destacar que los retos señalados, sin embargo, obedecen a la preocupación sobre los criterios cuantitativos y algunos cualitativos (los relativos al diseño de programas) de la oferta de la formación para el trabajo; no se refiere al nivel de formación terciario o a la educación vocacional, que sería la reflexión profunda y, por tanto, otro reto; la preocupación hoy está concentrada en el tema de la regulación de la oferta actual.

Otro desafío consiste en identificar las condiciones y características de la educación terciaria, como nivel educativo de carácter flexible, al interior del cual no sólo se ubica la formación para el trabajo (o técnica y tecnológica) sino todos aquellos caminos alternativos y/o consecuentes de la educación secundaria y media, que permitan tejer nexos curriculares para profundizar o ampliar los aprendizajes y, de este modo, hacerlos directamente transferibles a diversos entornos sociales.

Las condiciones básicas de existencia de Instituciones y Programas de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano: el nivel de regulación de la oferta.

El modelo de aseguramiento cuenta con tres niveles: un nivel de obligatoriedad que busca potenciar los requisitos para el otorgamiento de licencias y el registro de programas; un segundo nivel, que es voluntario, en el cual las instituciones pueden certificarse según las Normas Técnicas Colombianas, diseñadas para tal fin. En este segundo nivel se destaca el concepto de “calidad” y uno de los retos es convocar a las instituciones a alcanzar dicho nivel. Un tercer nivel plantea la certificación de personas; aquí se podría, en el futuro, establecer nexos con estrategias transversales como el Marco Nacional de Cualificaciones.

El nivel obligatorio está reglamentado en el decreto 4904 de 2009, en el que se establece la “organización, oferta y funcionamiento” de la prestación del servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano...” (MEN, 2009: 1). Cuatro aspectos centrales pueden analizarse para fortalecer el otorgamiento de licencias y el registro de programas, tal y como están definidos en el decreto: los aspectos misionales de las instituciones, con base en su alcance y definición; los aspectos curriculares y pedagógicos (referente al registro de los programas); los aspectos relacionados con el impacto social de la oferta, en términos del análisis regional de empleabilidad de los egresados (vocación regional, planes tecnológicos regionales y otros insumos de información); y los aspectos netamente administrativos que incluyen la infraestructura y los recursos.

Los aspectos misionales

Dentro de los aspectos misionales el que cobra especial importancia es el referido al alcance y naturaleza de la oferta; de acuerdo con el decreto, la educación para el trabajo y el desarrollo humano:

Comprende la formación permanente, personal, social y cultural, que se fundamenta en una concepción integral de la persona, que una institución organiza en un proyecto educativo institucional y que estructura en currículos flexibles sin sujeción al sistema de niveles y grados propios de la educación formal (MEN, 2009: 1).

Este propósito está relacionado con la naturaleza de la educación, tal y como se plantea en la Ley General de Educación (1994); sus objetivos determinan el carácter particular de la educación para el trabajo:

1.3.1. Promover la formación en la práctica del trabajo mediante el desarrollo de conocimientos técnicos y habilidades, así como la capacitación para el desempeño artesanal, artístico, recreacional y ocupacional, la protección y aprovechamiento de

los recursos naturales y la participación ciudadana y comunitaria para el desarrollo de competencias laborales específicas.

1.3.2. Contribuir al proceso de formación integral y permanente de las personas complementando, actualizando y formando en aspectos académicos o laborales, mediante la oferta de programas flexibles y coherentes con las necesidades y expectativas de la persona, la sociedad, las demandas del mercado laboral, del sector productivo y las características de la cultura y el entorno (MEN, 2009: 1).

Este aspecto, que está fundamentado en el desarrollo de “conocimientos técnicos y habilidades”, según una serie de expectativas (personales, sociales, del mercado laboral, del sector productivo y de la cultura y del entorno), puede ampliarse dentro de los requisitos para la apertura de instituciones y de programas; esto presupone un estudio previo de las posibles necesidades de educación laboral en determinada región. Aquí se ubican los criterios tanto misionales como de impacto social. Adicionalmente, considera indicadores que pueden variar pero que tienen que ver con la tasa de colocación laboral de los egresados (con lo cual se puede monitorear la pertinencia de los programas ofrecidos), convenios empresariales, cursos de actualización profesional y articulación con educación profesional de otros niveles.

Los requisitos para la apertura de instituciones son de carácter documental:

Nombre propuesto para la institución. No podrá adoptarse un nombre, sigla o símbolo distintivo o cualquier otro tipo de denominación o identificación institucional que induzca a confusión con las instituciones de educación superior.

Número de sedes, municipio y dirección de cada una.

Nombre del propietario o propietarios. Cuando se trate de personas jurídicas se deberá adjuntar el certificado de existencia y representación legal.

Los principios y fines de la institución educativa.

El programa o programas que proyecta ofrecer, estructurados de acuerdo con lo establecido en el aparte 3.8, de este decreto.

El número de estudiantes que proyecta atender.

Identificación de la planta física. El peticionario deberá adjuntar copia de la licencia de construcción (MEN, 2009: 3).

Como acciones fundamentales para fortalecer los aspectos misionales, las instituciones deberán incluir dentro de su documentación una justificación de su existencia con base en las expectativas del contexto en el cual surge; por otra parte el MEN deberá proveer estudios regionales sobre productividad y potenciación laboral para que las regiones puedan participar en convenios con las instituciones y en los planes tecnológicos regionales. En cuanto al aspecto participativo debe informarse de manera documental el rol de la comunidad educativa y del sector productivo en la construcción del Proyecto Educativo Institucional.

En términos generales la regulación normativa es la adecuada pero el reto está en cómo lograr que su aplicación también sea la adecuada y no se convierta en una mera formalidad. Es de gran importancia reconocer la capacidad de autocrítica de los directivos que asistieron a los foros sobre la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, durante el año 2013, y la disposición del MEN para recoger dichas autocríticas; algunas inquietudes señalan:

- “El proceso de inspección y vigilancia realizado actualmente por las Secretarías de educación no corresponde a las necesidades de las entidades y no siempre es objetivo en sus resultados”.
- “Considerar que los procesos de certificación de calidad y el nuevo modelo de acreditación debe ser de carácter obligatorio y no opcional”.

- “Es fundamental tener mayor claridad en el registro del Sistema de Información para el Trabajo –SIET-”.
 - “Se hace fundamental la definición de organismos especializados para determinar las condiciones de calidad”.
 - “Inquieta la dinámica de articulación de la educación media y la educación superior, dado que a la fecha esta se ha dificultado debido a la baja valoración de la oferta y de la injerencia del SENA en estos procesos”.
- (MEN, Foro Cartagena, 2013; en web).

Una de las conclusiones del foro señala también que “las acciones que hoy están designadas a las Secretarías de Educación requieren de un mejoramiento para hacer más rigurosos los requisitos” y al respecto respaldan las iniciativas del MEN en la construcción de un modelo de aseguramiento de la calidad de la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano. Estas declaraciones interrogan la responsabilidad de las secretarías de educación en su compromiso de “realizar la inspección y vigilancia con el fin de verificar que los programas que se están ofreciendo sí cumplen con los requisitos básicos de calidad” (MEN, 2008: 13). Al respecto, es de gran importancia que el MEN realice las veedurías y solicite los informes anuales sobre la calidad de las instituciones de educación para el trabajo soportado con insumos y registros orales o escritos de consulta a los ciudadanos y a los mismos actores (directivos, docentes, estudiantes) de las instituciones.

En el Plan Sectorial 2011-2014 el MEN había declarado como un compromiso poner en marcha las siguientes acciones:

1. *Definir el esquema óptimo para el sistema de aseguramiento de la calidad en este nivel de formación, fortaleciendo o habilitando las instancias que sea necesario para garantizar su funcionamiento.*
2. *Brindar acompañamiento a las instituciones de Formación para el Trabajo en procesos de autoevaluación conducentes al mejoramiento continuo de la calidad.*

3. *Establecer mecanismos de incentivos para premiar el logro de la certificación y acreditación de programas e instituciones* (MEN, Plan Sectorial, 2011-2014. Documento No. 9, p. 29).

El primer punto es el que se encuentra en desarrollo y para lo cual este documento proporciona algunas señales; el segundo punto se ha logrado parcialmente a través de los foros (es la información pública que tenemos), pero se requiere el acompañamiento in situ con equipos académicos sólidos constituidos por profesores con trayectoria del SENA, Universidad Nacional de Colombia (por ser la universidad de la nación y ser la que más ha avanzado en investigación y en publicaciones en revistas indexadas), profesionales del MEN, de Comercio Exterior, del Trabajo y la Protección Social y delegados de las universidades privadas con prestigio académico; es decir, equipos multisectoriales que garanticen la confianza de los ciudadanos y de los directivos de las instituciones de educación para el trabajo. El tercer punto es de vital importancia y debe ser el resultado de la certificación/acreditación y de los informes de los equipos multisectoriales. Estos equipos multisectoriales pueden fungir también de pares que avalan o no la acreditación y sus informes serán insumos para informar a la sociedad sobre las características particulares de cada institución.

Los aspectos curriculares y pedagógicos

Los aspectos referidos al currículo y a la metodología para el aprendizaje deben ser coherentes con los aspectos misionales y esto solo se podrá definir con los análisis particulares de los programas de cada institución y con la observación in situ, previo acuerdo con los docentes y los directivos. Es necesario, de acuerdo con el alcance de las instituciones, definir el tipo de programas que ofrecen; un indicador de la calidad del componente curricular es la intención hacia la integración en paralelo con pedagogías abiertas, flexibles y propensas hacia los aprendizajes más que hacia la enseñanza vertical; esto presupone la relación entre la docencia y la investigación, que compromete a todo proceso de formación. En esta perspectiva es también de gran importancia que el MEN revise la dicotomía “formación laboral” vs “formación académica” que aparece en

algunos documentos (“Aspectos básicos que debe contener la propuesta de los programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano”, 2010, en web). De otro lado, las denominaciones de los programas deben reglamentarse: carreras cortas, cursos de actualización, cursos libres, talleres in situ en la industria o en espacios laborales diversos, etc., lo mismo que la certificación.

Las acciones clave para ajustar los requisitos son: 1. definición y delimitación de tipos de programa de acuerdo con su alcance: académicos y laborales 2. fortalecer la justificación con nuevos y robustos insumos de información, como los enunciados para la modificación de los aspectos misionales: planes tecnológicos, análisis regionales, y 3. definir las particularidades curriculares y pedagógicas por áreas de desempeño y justificarlas buscando enlaces con experiencias internacionales.

Los aspectos administrativos, infraestructurales y de recursos

En cuanto a los aspectos relacionados con la organización y funcionamiento administrativos, como tercer conjunto de condiciones de existencia, se propone que se reajusten en función de los aspectos misionales y de los curriculares y pedagógicos. En cuanto a la modalidad definida para los programas (hoy metodología) definir puntualmente los recursos infraestructurales requeridos: laboratorios, escenarios de práctica, plataformas virtuales, considerando criterios de exigencia altos dado que en la educación para el trabajo son las prácticas las que determinan la calidad; aquí se tienen en cuenta también los convenios con las empresas cuyos espacios complementan los de la institución; asimismo deben definirse todos los recursos específicos en función de las áreas de formación y especificar las posibles profesiones y competencias en las cuales deben estar certificados los instructores/formadores.

Sobre el impacto social

Hasta el año 2014 la oferta existe sin que haya información relevante sobre su impacto a nivel laboral en los contextos en los que surgen. Desde esta perspectiva se recomienda

identificar requisitos de impacto social: tasa de colocación laboral; convenios con empresas para la formación en la práctica; alineación con los Planes Tecnológicos y la identificación de necesidades regionales, así como los contratos de aprendizaje.

A partir de las acciones para la primera fase de regulación, se busca que los distintos actores de la Formación para el Trabajo se “reubiquen” en sus aspectos misionales en función de los marcos contextuales enunciados y fortalezcan, con base en ello, sus proyectos educativos institucionales y sus niveles curriculares; la regulación de la oferta tiene dos momentos: el primero es el reajuste de todos los aspectos propuestos y sus indicadores, con base en la información obtenida de su proceso de autoevaluación, para lo cual el MEN generará una propuesta de formulario. Entonces el primer momento es de **Autoevaluación**. La autoevaluación generará un plan de mejoramiento o bien el registro de los programas o la renovación de su vigencia.

El segundo momento es la **Verificación** de los indicadores por fortalecer para que las instituciones sean clasificadas en posibles categorías: inicial (nivel de ajuste de programas y recursos, por lo cual sólo se podrán ofrecer ciertos programas); intermedia (el número de programas se incrementa pero aún está en acciones de fortalecimiento en los aspectos misionales y de recursos) y regulada (todos los programas cumplen con los requisitos para el otorgamiento de registro):

Gráfico 9 Indicadores de verificación

Etapa	Estado
Inicial	Está ajustando los programas luego de la autoevaluación; está actualizando y complementando los recursos
Intermedia	Incrementa los programas luego de una autoevaluación rigurosa, pero está en proceso de fortalecer los aspectos misionales y los recursos
Regulada	Hay coherencia plena con los requisitos para el registro calificado y apunta hacia la acreditación

Fuente: elaboración propia

Esta categorización es de una gran ayuda para los ciudadanos, quienes deben estar informados sobre la situación particular de la institución a la que ingresarán, pero también es un referente para las instituciones mismas en los propósitos de seguir avanzando en su cualificación.

Por otra parte y de acuerdo con lo que se ha reconocido en las acciones de asistencia técnica que se han llevado a cabo en la Unidad de Formación para el Trabajo del Ministerio, otro aspecto decisivo tiene que ver con cómo desarrollar el proceso en las Secretarías de Educación Certificadas en el país. De manera general se ha encontrado que los procesos relacionados con la Formación para el Trabajo, es decir, el otorgamiento de licencias y registros, y actualización del registro de programas, es una función correspondiente al grupo de Inspección de Vigilancia o a la Oficina de Calidad de la Secretaría. Las acciones tienden a ser correctivas y no proyectivas o prospectivas.

Una de las funciones, entonces, de las Secretarías, apoyadas por sus Gobernaciones es analizar la pertinencia de las Instituciones de Formación para el Trabajo en su alcance local: ¿Qué programas de formación requiere el contexto regional? ¿Cuáles son las apuestas de desarrollo en la región y cuál es el papel del sector productivo? ¿Cuántas empresas están dispuestas a establecer convenios con la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, además del SENA? ¿Cuál es la tasa de desempleo en el contexto local y cómo ello se subsana con la formación para el trabajo ofertada?

Además del diseño y propuesta de un modelo de Gestión para las Secretarías (que hasta el 2014 está en construcción), se trata de regular desde las necesidades del contexto local, tal y como se plantea en el decreto 4904, los aspectos misionales, curriculares y pedagógicos, de impacto social y administrativos y de recursos; esta función de identificación inicial, que debe estar en cabeza del MEN con base en los análisis regionales y departamentales, es decir, de un reconocimiento de las necesidades regionales, debe replicarse en las Gobernaciones y Secretarías de Educación.

Las condiciones básicas para un modelo de calidad desde la acreditación de instituciones y programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano: el nivel voluntario

Del mismo modo como los aspectos del nivel obligatorio para un modelo de aseguramiento pueden replantearse según las finalidades inmediatas o de largo plazo, el proceso de acreditación (o de certificación) puede analizarse desde perspectivas que se constituyen a partir de los propósitos planeados. Para el caso de la Formación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, son dos los centros de interés en la definición de un modelo de aseguramiento: 1. la idea de concebir un nivel educativo posterior al secundario, que ofrezca posibilidades de transitar hacia entornos más amplios que la escuela misma, pero con nexos definidos entre los niveles anteriores y subsecuentes; 2. fortalecer y mejorar la oferta existente a partir de la certificación según los referentes y normas de calidad.

Un rápido acercamiento a los modelos de acreditación en Europa para la educación y el entrenamiento vocacional (VET), que en algunos aspectos puede equipararse con la formación laboral en Colombia, aporta información valiosa sobre cómo ocurre el proceso de acreditación. De acuerdo con un análisis regional sobre el funcionamiento de sistemas de acreditación del año 2009, desarrollado por el Centro Europeo de Desarrollo del Entrenamiento Vocacional (CEDEFOP por su significado en inglés European Centre for the Development of Vocational Training), el proceso de la acreditación tiene un sentido central: la evaluación externa de calidad en la oferta del servicio (CEDEFOP, 2009).

Dos actores participan en el proceso: oferentes educativos (proveedores) y organismos acreditadores. El proceso consiste en 1. Publicación de lineamientos y criterios para la acreditación 2. Evaluación externa 3. Propuesta para la acreditación y 4. Otorgamiento de la acreditación. Los procesos generales, tienen subprocesos de acuerdo con cada actor. La publicación de lineamientos y guías requiere que los oferentes se preparen para el proceso de acreditación; en esta lógica el primer subproceso de la fase de evaluación externa es la autoevaluación, que incluye la revisión o implementación de sistemas de

gestión de calidad que se complementen con los criterios y lineamientos acordados por entes gubernamentales. Como resultado de esta fase los oferentes obtienen un concepto negativo, crítico (en proceso) o positivo. En caso de positivo, se otorga la acreditación.

Este esquema general corresponde con el esquema utilizado para la acreditación de instituciones de educación superior en Colombia, aun cuando la evaluación externa está a cargo de pares académicos y no de organismos acreditadores; se recomienda hacerlo también con pares académicos. Para la educación para el trabajo, el nivel de certificación y acreditación contempla la certificación en Normas Técnicas de Calidad que han sido diseñadas con varios puntos comunes, que pueden ser los aspectos clave para la acreditación.

Además del sistema de aseguramiento, el modelo estratégico plantea un propósito que se refiere a la innovación y a la pertinencia de la Formación para el Trabajo en el contexto del marco Nacional de Cualificaciones, del bilingüismo y de la internacionalización; como acciones centrales la Unidad se concentra en la asistencia técnica a las instituciones de este nivel en aspectos como el diseño curricular, el sistema de información y la certificación de calidad, y en la articulación entre, por un lado, la educación media y la educación superior, y la educación para el trabajo y el sector productivo. Como acciones para el desarrollo institucional se plantea la consolidación del Sistema Nacional de Formación para el Trabajo, el observatorio laboral y la investigación y el desarrollo tecnológico.

En esta perspectiva, y con base en lo planteado en los documentos las recomendaciones para el ajuste a lo que se ha planteado como modelo y sistema de aseguramiento de la calidad, son:

- Concebir la implementación del sistema de aseguramiento de la calidad por fases, reconociendo en lo que se ha avanzado como una fase inicial de operación y existencia de las instituciones y dando paso a la inclusión de nuevos criterios y condiciones de calidad. Del mismo modo como el MEN procedió en el año 2002

con la exigencia de parámetros de calidad para los programas de educación, que condujo a que muchos programas se cerraran por voluntad propia de las instituciones, pues no se ajustaban a dichos parámetros, es una prioridad hacerlo con los programas de educación para el trabajo para ser consecuentes con lo declarado en los foros por los mismos directivos que han participado en ellos; se trata de depurar las ofertas y fortalecer las de mayor calidad con estímulos del Estado; pero también es prioritario que las regiones funden sus propias instituciones financiadas con recursos regionales y estatales (es lo que en este documento se ha denominado Politécnicos posmedia).

- Matizar el acento en el sector productivo y contemplar que el sector productivo como actor también debe ajustarse a unas necesidades de país... si se contempla como un actor dentro del modelo, hay algunos componentes que le atañen. Éstos pueden tener que ver con el tipo de aseguramiento del talento humano, asuntos salariales, permanencia y movilidad de los profesionales y el aprendizaje permanente y la actualización. Si bien todos los ministerios tienen que comprometerse con este proceso, las mesas intersectoriales más afines con el fortalecimiento de la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano son: el MEN, que debe liderarlo de la mano de las secretarías de educación y de las universidades; el Ministerio de Comercio (es loable que haya participado en los foros y en las reuniones para discutir este documento); el Ministerio del Trabajo y la Protección Social (es determinante para garantizar el enlace entre las instituciones educativas y el sector empresarial); el Ministerio de Cultura (muchos programas de educación para el trabajo están vinculados con los procesos culturales y la multidiversidad y aun los programas de carácter propiamente técnico-industrial requieren del componente del arte para una formación integral); el Ministerio de Salud (por la cantidad de programas en esta área); el Ministerio del Medio Ambiente (en atención a las preocupaciones sobre la explotación minera y la necesidad de cualificar la educación de los trabajadores en este ámbito); el Ministerio de Agricultura (por cuanto los gobiernos han de respaldar las iniciativas en la innovación educativa para los trabajadores en el campo agrícola); el SENA

(por la experticia histórica en la formación para el trabajo y los oficios calificados) y los gremios y sindicatos (como interlocutores críticos del proceso).

- Es necesario definir y clarificar desde el MEN cuáles son los sectores, qué hacen estos sectores, cuál es el nivel de impacto nacional y sus responsabilidades con la educación y qué tan cambiantes y relevantes pueden ser. Lo anterior tiene que ver con su capacidad para emplear y proyectar el talento humano.
- Otro asunto que es necesario revisar es que la certificación de personas no es progresiva sino que aparece en el último nivel sin establecer un vínculo con los niveles anteriores: ¿cómo construir la cultura de la certificación de personas desde el nivel 1? Lo anterior requiere revisar el modelo pues puede haber un nexo entre acreditación y certificación de personas; otro asunto es revisar aquello que es misional para las instituciones, caso en el cual la certificación de personas estaría en la base y como acción obligatoria.
- En la propuesta del sistema (Qualificar) desaparece la certificación de personas y este es un punto clave para establecer nexos entre los niveles educativos y los ciclos: en cada ciclo de formación las personas reciben su certificado si lo requieren, porque cada ciclo se caracteriza por las competencias aprendidas vinculadas con el mundo del trabajo.

17. OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES SOBRE EL SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA EDUCACIÓN TERCIARIA – “SUPERIOR”¹⁷

17.1. EL CONTEXTO

Debido a la organización del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Colombia¹⁸, basada en el Registro Calificado de carácter obligatorio para poder ofrecer en forma legal un programa académico, y en la Acreditación Institucional y de Programas de carácter voluntario, que permite reconocer y certificar ofertas de alta calidad, se proponen observaciones para CONACES, responsable del Registro, y el CNA, encargado de la Acreditación. También se proponen recomendaciones para los sub-sistemas de fomento y de información.

La Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, CONACES, está conformada mediante Salas que estudian las distintas solicitudes provenientes de instituciones para crearse, modificarse, crear seccionales, redefinirse o cambiar su carácter académico, y para ofrecer programas en los niveles técnico profesional, tecnológico, profesional de pregrado, maestrías y doctorados. La integración, composición y funciones de las Salas, los requisitos para conformar la lista de integrantes de las mismas y seleccionarlos, y la forma de operación están definidos en la Resolución 10100, del 2 de agosto de 2013, del Ministerio de Educación Nacional.

De otra parte, las condiciones para obtener el Registro Calificado están prescritas en el Decreto 1295 de 2010, sobre denominación, justificación, contenidos curriculares, organización de las actividades académicas, investigación, relación con el sector externo, personal docente, modelos educativos, infraestructura física, estructura administrativa y académica, autoevaluación, programa de egresados, bienestar universitario, recursos financieros y características específicas. Estas condiciones son evaluadas por Pares

¹⁷ Este documento fue escrito por Daniel Bogoya y fue complementado por Fabio Jurado.

¹⁸ La estructura fue consultada el 11 de diciembre de 2013 en el sitio <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-235585.html>.

Académicos de manera colegiada, para garantizar mayor objetividad en los juicios que se emiten respecto de las solicitudes cursadas por las instituciones.

La consolidación de CONACES luego de una década de operación es el resultado de la concertación paulatina con la comunidad académica de las distintas regiones del país, el análisis permanente de los referentes internacionales y la búsqueda de estrategias idóneas, efectivas y oportunas. El afinamiento en los criterios, procedimientos, documentos y constatación de evidencias que surgen en las visitas de Pares, permite señalar que formalmente el sistema está operando en forma aceptable. No obstante, al mirar los resultados de aprendizaje de los estudiantes en los Exámenes de Estado SABER PRO, se aprecian grupos numerosos con logros muy bajos en algunas instituciones¹⁹, lo que lleva a pensar que al otorgar y renovar los Registros Calificados no ha sido posible detectar ni verificar, en forma efectiva, el cabal cumplimiento de los requisitos establecidos, dado que tales requisitos están concebidos y diseñados para asegurar un nivel mínimo de calidad.

Disminuir la varianza de resultados entre las instituciones debe ser un criterio rector del sistema de aseguramiento de la calidad, como igual al nivel de las instituciones la disminución de la varianza de resultados entre programas debe ser una prioridad, y al interior de los programas la disminución de la varianza entre estudiantes. En este punto, **se recomienda** dar mayor relevancia a los indicadores de resultados de aprendizaje de los estudiantes, visibles mediante las pruebas de Estado que hacen parte del mismo sistema de aseguramiento de la calidad, insistiendo en que son señales para proceder a identificar los vacíos del proceso formativo.

17.2. OBSERVACIONES SOBRE LA ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD.

Los procesos de acreditación tienen como fundamento los lineamientos diseñados para instituciones y programas, en los niveles técnico profesional, tecnológico, profesional de

¹⁹ Un soporte analítico de los resultados de los estudiantes en las pruebas Saber Pro, agrupados por institución, desde 2004 hasta 2012, se encuentra en el sitio <https://sites.google.com/a/unal.edu.co/danielbogoya/5-benchmarking-de-universidades>.

pregrado y posgrado, así como los previstos para la modalidad virtual y a distancia. El cuadro 1 muestra el número de factores, características e indicadores que se utilizan en cada caso, según la unidad de análisis.

Tabla 9 Factores, características e indicadores considerados en el proceso de acreditación en Colombia

Unidad de análisis	Factores	Características	Indicadores
Programas técnicos y tecnológicos	8	53	295
Modalidad virtual y a distancia	8	47	208
Programas de pregrado	10	40	235
Maestrías y doctorados	10	29	95
Institucional	10	34	384

Fuente: elaboración propia a partir de los documentos de lineamientos

Como puede observarse el número de factores va de 8 a 10, el de características de 29 a 53, y el promedio de los indicadores está en 243, fluctuando desde 95, para maestrías y doctorados, hasta 384 para la acreditación institucional. Señalar esta información, sin tener aún en cuenta lo relativo a educación para el trabajo y el desarrollo humano, permite poner de manifiesto que el sistema como tal debería considerar una mayor unificación, si se trata de considerar las distintas ofertas y posibilidades como un todo: el terciario. Es posible argumentar que por lo menos a nivel de programas es necesaria la unificación, tanto para hacerla comparable y estimar resultados globales para programas de educación pos-media superior, como para armonizar el trabajo que deben realizar los pares académicos y en general el CNA. Adicionalmente, el proceso diseñado y adelantado por el CNA debería armonizarse con los criterios que evalúa CONACES para expedir el registro calificado de los programas de pregrado.

El primer llamado de atención, entonces, estaría orientado a buscar la posibilidad de unificar los criterios que permiten la autoevaluación y evaluación de los programas, pues en últimas se está hablando de la educación terciaria como un todo. De otra parte, se hace necesario reconsiderar la estructura general de indicadores, el número de ellos, su

alcance y pertinencia. Un número promedio de 26 indicadores por factor, hace compleja la labor de autoevaluación al interior de las instituciones y los programas, y hace igualmente dispendiosa la labor de los pares académicos que deberían buscar evidencias del cumplimiento de dichos indicadores. Vale preguntarse ¿hasta qué punto se logra, en la visita de pares (con una duración de dos a cuatro días en promedio), evaluar y/o evidenciar los resultados de dichos indicadores, y hasta qué punto los responsables académicos y administrativos de los programas y las instituciones construyen sus indicadores en forma de series que muestren las tendencias en función del tiempo, con sistemas robustos de actualización en línea, y no como producto de un ejercicio acelerado que prepara y organiza un informe de autoevaluación para la visita?

Un segundo llamado de atención se origina en la revisión del documento *Estado del arte del sistema nacional de acreditación e identificación de rutas y tópicos de investigación* (MEN, 2013b). En el Capítulo II sobre “*los conceptos emitidos por el CNA al MEN y a rectores*”, se realiza un análisis textual a los aspectos positivos (AP) y a las recomendaciones (RC) que emite el CNA a los programas e instituciones que solicitan la acreditación. El capítulo muestra que algunos de los factores y características no tienen participación significativa en los informes. Por ejemplo, en los programas de instituciones técnicas y tecnológicas el factor con menor participación en los aspectos señalados es el número 6, “*Organización, administración y gestión*”²⁰. Otro factor que llama la atención es el número 8 “*Bienestar y ambiente institucional*”; en la tabulación realizada para los programas de posgrado, la participación es de 1,18% (AP) y 3,62% (RC); finalmente, en la tabulación registrada para acreditación institucional el factor 7, “*Bienestar Institucional*”, también presenta una baja participación: 4,8% (AP) y 1,75% (RC). ¿Qué significado pueden tener estas cifras? Es posible que sobre los factores mencionados no se señale una ponderación significativa y en esa medida no sea necesario observar tantos aspectos positivos y recomendaciones, o la autoevaluación y la evaluación externa se están centrando en otros aspectos más “*significativos*”, tales como los relacionados con

²⁰ El documento señala que la participación de aspectos positivos es del 3,99% y en recomendaciones del 2,52% (MEN, 2013b: 129).

estudiantes, profesores y procesos académicos, pues en ellos se centra un alto nivel de participación.

El estudio mencionado continua más allá, ya que evalúa la participación de las características, a través del proceso de tabulación y análisis textual de ellas, mostrando que en algunos casos no se señala ningún aspecto positivo o recomendación a características, tales como las siguientes, específicamente para los programas de instituciones técnicas profesionales y tecnológicas: 42, "*Planeación*"; 43, "*Logística*"; y 44, "*Resultados con respecto a la gestión*". Bajo el anterior contexto es necesario recomendar una revisión del alcance de la evaluación externa que realizan los pares académicos, en especial a aquellos factores y características que no se mencionan en los informes de visita.

Se recomienda reforzar el trabajo para generar una sólida cultura de autoevaluación en los programas y las instituciones, precisando y reduciendo el número de características e indicadores que proponen los lineamientos. De alguna manera esto ha venido sucediendo al menos en los lineamientos para los programas de pregrado, donde el número de características e indicadores se ha afinado con el paso del tiempo y con los aportes de la comunidad académica; no obstante, el número sigue siendo alto. Adicionalmente, conviene fortalecer los lazos de cooperación entre las instituciones, mediante el apoyo de las ya acreditadas a otras instituciones con grandes debilidades. Las instituciones acreditadas y con procesos sintonizados y maduros, están en la obligación social de trascender con aquellas instituciones que aún no superan barreras del contexto y de círculos que las condenan a permanecer en niveles bajos de calidad.

17.3. OBSERVACIONES SOBRE EL FOMENTO

El fortalecimiento institucional, la asistencia técnica, el acompañamiento a planes de mejoramiento y la promoción de la pertinencia conforman la tarea principal del sub-sistema de fomento. La estrategia de proyectos ha permitido llevar a cabo intervenciones con miras a que las instituciones superen sus dificultades, se empoderen y ejerzan de

manera idónea su autonomía en el diseño de su horizonte y el diseño y desarrollo de planes de mejoramiento.

La presencia todavía de instituciones con niveles bajos de calidad, que desafortunadamente vienen así desde hace décadas, lleva a **recomendar** otra perspectiva del fomento, más centrado en resultados efectivos de aprendizaje de los estudiantes. El aprendizaje tendría dos grandes vectores: el de la pedagogía, que tiene el desafío de construir y probar hipótesis que conduzcan a que todos los estudiantes logran aprender los códigos generales y específicos de cada campo del saber; y el de la investigación, con la divulgación respectiva de los hallazgos en revistas de alto impacto y la utilización de estos hallazgos en las prácticas de aula para afirmar el aprendizaje mencionado. El fomento debe contemplar un recurso muy importante en la formación de los profesores al nivel de doctorado, en el campo disciplinar y en el de la pedagogía. Estrategias audaces, donde el gobierno nacional fije metas ambiciosas de formar cinco mil doctores por año, en los próximos cinco años, constituyen el gran desafío del fomento. La inversión de la formación del recurso humano es tal vez la mejor apuesta a una calidad sostenible en el largo plazo.

17.4. OBSERVACIONES SOBRE LA INFORMACIÓN.

El Observatorio Laboral para la Educación, OLE, el Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior, SPADIES, el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, SNIES, Los Exámenes de Calidad de la Educación Superior, SABER PRO, y el Sistema de Información para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, SACES, están en operación y entregan información a las personas designadas y autorizadas por las instituciones, y en algunos casos para el público en general.

Al respecto, salvo en el caso de SACES, que está diseñado para la gestión de trámites que realizan las instituciones, **se recomienda** definir un mapa de variables con formatos únicos y de acceso público, que permita hacer estudios de tendencias para los grupos de

programas y de instituciones de interés para profesores e investigadores, estudiantes y padres de familia, medios de comunicación, directivos y tomadores de decisiones. La fuente oficial de información, que sea robusta, confiable y sobre todo oportuna, es una forma efectiva de rendir cuentas de manera transparente y de brindar herramientas objetivas a la sociedad para sus análisis y consideraciones, y a las instituciones para confirmar el impacto de sus propuestas pedagógicas y apoyar el diseño de sus programas y planes de mejoramiento.

17.5. REFERENTES COLATERALES PARA FORTALECER EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

1. Existen referentes invisibles, que son claves para determinar con más consistencia los niveles de calidad de la educación superior, profesional y posgraduada:
 - las tesis, trabajos de grado e informes de pasantía, sobre las cuales se recomienda realizar un estudio muestral, pues podría proporcionar señales sobre los niveles de autenticidad y de desarrollo de punta de las investigaciones de los estudiantes y sus tutores; paralelamente permite caracterizar los perfiles de los docentes asesores de dichas actividades académicas; es prioritario acometer esta tarea con el ánimo de promover la autoevaluación de las instituciones y asignar una valoración a la calidad de las tesis y los trabajos de grado en pregrado y posgrados, como productos académicos que deben responder a las preguntas planteadas en el ámbito respectivo.
2. Para el nombramiento de los pares académicos es necesario dar prelación a la producción académica y de investigación, además de los títulos de Maestría y Doctorado; solo quienes mantienen un ritmo de investigación y producción científica intensa tienen los criterios sólidos para saber leer los implícitos de los discursos, orales y escritos, que componen los referentes para la evaluación/acreditación de programas e instituciones; un criterio puede ser el haber publicado al menos dos artículos en revistas indexadas en el año anterior al

que es nombrado como par, o haber publicado un libro como resultado de una investigación liderada por el grupo de investigación al que pertenece el par.

3. En la perspectiva de las recomendaciones que el grupo de trabajo de la Universidad Nacional de Colombia plantea en este documento, se invita a profesores y directivos universitarios a analizar de nuevo los planteamientos de Díaz y Gómez en torno a la *Formación por ciclos en la educación superior* (ICFES, 2003). En consecuencia se propone la articulación entre la educación media (3 años, uno de los cuales inicia al estudiante en la gramática de una modalidad: ¿Humanidades?, ¿Artes?, ¿Ciencias?, ¿Tecnologías?, ¿Educación Física y Deportes?,...) y la educación terciaria, cuyos ciclos certifican porque orientan hacia las posibilidades de la movilidad laboral.

18. PRINCIPALES FACTORES ASOCIADOS A LA CALIDAD QUE SON OBJETO DE ANÁLISIS DESCRIPTIVO EN LA AUTOEVALUACIÓN Y LA ACREDITACIÓN

Los indicadores que se asocian a la eficacia en la escuela, apuntan a destacar la importancia de la dinámica del proceso del aprendizaje escolar, la manera en que se produce la interacción entre alumnos y maestros en las aulas y la forma en que todos ellos aprovechan al máximo los materiales pedagógicos. Entre los indicadores que están directamente asociados con este propósito, están:

- *Duración de la escolaridad*: una educación de mejor calidad aumenta la esperanza de la vida escolar. Las políticas educativas y económicas deben tratar de reducir las desigualdades iniciales y recurrentes que se dan entre los educandos en el plano social y económico. Al respecto, cabría señalar que por si solo el aumento de años de escolaridad no garantiza la calidad; se trata de un número de años que debe estar acorde con lo que cada sociedad necesita y, sobre todo, con oportunidades y opciones en procesos de innovación continua.
- *El material de aprendizaje*: la calidad y disponibilidad del material de aprendizaje influye sobre lo que pueden hacer los maestros. La disponibilidad de libros genuinos y diversas herramientas de aprendizaje como las digitales, la adecuación de las redes y de las instalaciones físicas y arquitectónicas inciden sobre los resultados de la educación. Es de gran importancia respaldar con los presupuestos necesarios la edición, impresa o digital, de las propuestas de los maestros al respecto: libros orientadores para el trabajo en el aula, antologías y compilaciones, documentales audiovisuales propios, surgidos de los proyectos (...).
- *La pertinencia*: los modelos de ajustes y reformas deben integrar a todos los educandos, teniendo en cuenta las características de su entorno y sus desventajas y limitaciones, es decir, la educación debe ser pertinente con los contextos socio-culturales.

- *La integración social:* la coordinación entre los distintos servicios gubernamentales encargados de la atención y la educación de la primera infancia, de la alfabetización y de la salud. Las reformas sociales importantes relativas a la igualdad entre los sexos pueden mejorar directamente la calidad de la educación. Los principios filosóficos y pedagógicos para la inclusión de las poblaciones minoritarias (indígenas, afros, discapacidad) deben materializarse y ser reconocidos por los gobiernos locales y nacional, en aras de fortalecerlos.
- *Los docentes:* maestros en mayor número y formados con una actitud investigativa, presupone invertir en la mejora de la profesión docente con sueldos que les permita alcanzar un nivel de vida decoroso y poder concentrarse en la institución educativa donde se labora. Es necesario revisar los modelos de formación en los centros de formación de docentes y propender por el estímulo a la formación permanente, así como reducir la proporción de alumnos por maestro. En esta misma perspectiva se requiere la concertación en torno al estatuto del escalafón docente; la evaluación de competencias a través de una única prueba de lápiz y papel amerita ser revisada sin perder de vista el rigor en la evaluación de los desempeños de los docentes y las alternativas de formación; la cultura de la evaluación presupone explicitar los criterios y los enfoques de las pruebas e investigar sobre los resultados para lograr procesos de retroalimentación.
- *El tiempo de aprendizaje:* el tiempo lectivo está directamente correlacionado con el aprovechamiento de las oportunidades escolares. Sin embargo, los enfoques y las estrategias son decisivos en el entusiasmo hacia las áreas fundamentales y sus interacciones; en el caso de Colombia será imposible alcanzar altas puntuaciones en las pruebas externas mientras persista la media jornada escolar y la masificación de las aulas.
- *Las áreas fundamentales:* el aprendizaje de la lectura y la escritura es un medio esencial para acceder al dominio de las demás áreas y es uno de los mejores instrumentos para formular previsiones sobre los resultados del aprendizaje a largo

plazo. La lectura es una experiencia prioritaria a la hora de centrar los esfuerzos en la mejora de la calidad de la educación, sobre todo en el caso de los educandos procedentes de medios sociales desfavorecidos.

- *La pedagogía:* muchos de los estilos de enseñanza comúnmente utilizados no responden a los intereses de los niños y los jóvenes, pues suelen ser demasiado rígidos y se basan excesivamente en procesos memorísticos, condicionando roles pasivos. Muchos especialistas en la investigación educativa preconizan una enseñanza estructurada que combine la instrucción directa con la práctica orientada y el aprendizaje autónomo, en un contexto acogedor y deliberante; tanto las pedagogías como las competencias generales constituyen la bisagra de la articulación y el aseguramiento de la calidad. En la educación universitaria, en todas las carreras, es necesario llamar la atención sobre los rezagos en innovación pedagógica.
- *La lengua:* el fortalecimiento de la lengua materna mejora los resultados del aprendizaje y reduce las tasas de repetición y deserción escolares; el aprendizaje de la segunda lengua solo es posible si se ha logrado fortalecer la lengua materna. En las comunidades indígenas los docentes deben conocer y saber usar la lengua materna de la comunidad, para ser consecuentes con lo declarado en la constitución nacional.
- *Las instalaciones:* la renovación y construcción de aulas, en las instituciones de educación media, terciaria y universitaria superior, dotadas con servicios salubres e instalaciones de saneamiento y de deportes y recreación, con facilidades de acceso para los estudiantes con discapacidad, garantiza la identidad del estudiante con su quehacer.
- *El liderazgo:* los poderes públicos deben estar dispuestos a conceder una mayor libertad a las instituciones educativas, con tal de que se disponga de recursos adecuados y de que se definan claramente las funciones y responsabilidades. Los

roles de los directores de las instituciones educativas influyen considerablemente en su calidad, pues son quienes posibilitan la integración entre los miembros de la comunidad educativa.

- *Las oportunidades*: entre mayor número de oportunidades haya para transitar en los procesos educativos, habrá una mayor garantía para alcanzar los equilibrios sociales; los planes estratégicos para asegurar la calidad de la educación para el trabajo y el desarrollo humano constituyen una prioridad en un momento en el que se avizoran posibilidades del cese al conflicto armado.

19. UN VALOR AGREGADO EN EL PROYECTO: EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y EDUCACIÓN SIN ESCUELA DOCUMENTO DE ESTRATEGIAS-ACCIONES PROPUESTAS²¹

19.1. ESTRATEGIAS-ACCIONES PROPUESTAS

Teniendo presente la necesidad de que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) asuma una posición explícita frente al fenómeno de la Educación sin escuela (ESE), en casa, en familia (EF)²², a continuación se proponen algunas estrategias o acciones que son pertinentes:

19.1.1. En relación con un primer acercamiento al tema - caracterización y estudio participativo sobre la educación sin escuela (ESE), en casa, en familia (EF)

- Diseñar e implementar una estrategia para identificar y/o acercarse a posibles actores (familias y comunidades) implicados en el fenómeno. Esto permitiría identificar a los participantes en la caracterización bajo una metodología participativa. Es importante resaltar que se debe implementar esta estrategia con representatividad de los diversos grupos de familias y comunidades que optan por estas alternativas, los cuales en ocasiones se generan por afinidades políticas, religiosas, étnicas, etc.
- Identificar de manera preliminar las posiciones de las familias y comunidades en cuestión, en relación con las posibles motivaciones, las necesidades que puedan tener para mejorar los procesos educativos que adelantan, las posibles dificultades

²¹ El presente texto es desarrollado por Alejandra Jaramillo Morales como parte de la Sub-línea de Investigación-Acción en Educación sin Escuela (ESE), Autoaprendizaje Colaborativo (AC), Educación en Familia (EF), Modelos de Escuelas Flexibles (MEF). El trabajo de esta Sub-línea, de manera general e incluyendo el presente texto, es coordinado por Erwin Fabián García López y se nutre del apoyo de varias personas. Para el presente documento, es importante resaltar el apoyo de Diego Fernando Barrera Tenorio y Julián Ernesto Ramírez Caballero.

²² Usamos estos tres términos, procurando incluir en ellos las diversas manifestaciones y denominaciones que se pueden encontrar en estos procesos, tales como: Autoaprendizaje Colaborativo (AC), Homeschooling, Unschooling, Aprendizaje Natural, School in a Box, entre muchas otras.

y riesgos que identifican en sus propios procesos, así como las recomendaciones que puedan tener con respecto al servicio educativo, entre otros.

- Realizar un estudio detallado sobre el crecimiento de la Educación sin escuela (ESE), en casa, en familia (EF) en Colombia, identificando sus posibles similitudes y diferencias con otros países. Este acercamiento de la mano de un estudio más detallado en relación con lo jurídico y político puede ayudar al MEN a identificar la manera en que espera relacionarse con los diversos actores de este fenómeno.
- Realizar encuentros, foros, discusiones para ilustrar la situación, al interior del MEN. Aquí se recomendaría la participación de las diversas dependencias dentro del MEN que pueden ser permeadas por la Educación sin escuela (ESE), en casa, en familia (EF), pero es posible que también se deban tratar temas que permean a otras instituciones estatales.

A partir de los insumos anteriores se debería establecer la línea de base que permita definir la pertinencia de establecer una política pública y en qué condiciones se debería desarrollar ésta, pero también puede aportar a la identificación más detallada de otros posibles aportes que tendría la Educación sin escuela (ESE), en casa, en familia (EF), al aseguramiento de la calidad del servicio educativo convencional en Colombia.

19.1.2. Con respecto a la posible relación entre el MEN y la educación sin escuela (ESE), en casa, en familia (EF)

En caso de que con el estudio previamente mencionado el MEN decida generar una política pública, el avance subsiguiente se propone mediante metodologías participativas. Para esto son pertinentes acciones como:

- Realización de foros educativos con la presencia de expertos del MEN y participantes de estas experiencias, tanto Colombianas como de otros países, con el fin de establecer posibles aciertos y desaciertos de la política de otros países, así como posibles consideraciones para la inclusión en la generación de una política pública para Colombia.

- Realización de mesas participativas con las experiencias familiares y comunitarias Colombianas, para identificar:
 - Las diversas necesidades que pueden tener las experiencias familiares y comunitarias de Educación sin escuela (ESE), en casa, en familia (EF).
 - La posibilidad del MEN para atender estas necesidades con su oferta actual.
 - Las posibilidades del MEN para generar procesos adicionales a los que vienen realizando para atender a esta población diversa y creciente, enfocado en el aporte que puede hacerle a la calidad de la educación de las personas implicadas en estos procesos.
 - Los deberes a cumplir por parte de las familias con el Estado y la manera en que se podría generar una veeduría participativa que incluya actores de estas experiencias familiares y comunitarias.
 - Las demás consideraciones que se planteen necesarias a partir de los foros con participación Nacional e Internacional.
- Formulación y generación de acciones que lleven a aportar las recomendaciones que se construyan participativamente a partir de los foros y las mesas antes mencionadas.

19.1.3. Con respecto a los elementos que puede aportar la educación sin escuela (ESE), en casa, en familia (EF) al aseguramiento de la calidad en la educación y el Servicio Educativo en general

Rescatando la pertinencia de indagar por los aportes que pueden hacer las experiencias de Educación sin escuela, en casa, en familia al aseguramiento de la calidad, identificada en la mesa técnica entre la Universidad Nacional de Colombia y el MEN, se plantean las siguientes propuestas-estrategias:

19.1.4. En relación con el rescate y revisión del rol y la responsabilidad de la familia

Se hace necesaria la realización del estudio que permita identificar los diversos aspectos de las experiencias de familias y comunidades que optan por la educación sin escuela (ESE), en casa, en familia, con el fin de establecer posibles perspectivas y aportes que sean relevantes en los procesos que el MEN viene desarrollando con el fin de vincular de manera más activa a las familias en el proceso educativo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Algunas de las respuestas a contestar en este estudio se relacionan con la organización de las familias y comunidades, la manera en que distribuyen los tiempos y la generación de ingresos, entre otras.

19.1.5. En relación con la resignificación de la noción de escuela y educación

Al igual que en el ítem anterior se hace necesario partir de un estudio que permita un acercamiento y rastreo de experiencias comunitarias, indagando con suficiente detalle sobre los procesos de aprendizajes que se viven al interior de las mismas, los espacios que se frecuentan, las estrategias que se utilizan en la valoración de la incorporación de conocimientos, habilidades y competencias, así como los ajustes que hacen en materia metodológica. Es importante resaltar de este proceso la importancia de dar cuenta de la manera en que se articulan los aprendizajes invisibles, así como la posible relevancia de las características de las personas que participan de estas experiencias, ya que en materia educativa muchas veces importan más los sujetos que los métodos. El propósito de este estudio es dar recomendaciones en materia de flexibilidad e inclusión en los procesos escolares convencionales, con el fin de generar procesos más pertinentes que busquen redundar en los aprendizajes invisibles que se dan en las opciones de educación desescolarizada anteriormente mencionadas.

Este estudio debe complementarse con el impulso de foros y conversaciones que permitan divulgar los posibles aciertos de estas experiencias al interior de las

dependencias del MEN, llegando incluso a las experiencias escolares que estén buscando alternativas dentro de las propuestas escolares.

19.1.6. En relación con las etapas del proceso educativo convencional y con la posibilidad de respetar y potenciar los ritmos de los aprendizajes

Para estos dos aspectos también es necesario realizar estudios que permitan profundizar en las relaciones intergeneracionales, los procesos de socialización, la manera en que se dan dentro de la Educación sin Escuela, en casa, en familia a los aprendizajes que también se buscan en el servicio educativo, entre otras cuestiones. Aquí la indagación epistemológica es fundamental y su propósito sería dar elementos que puedan aportar al análisis que se puede hacer con los docentes sobre los procesos educativos formales.

19.1.7. En relación con el marco nacional de cualificaciones

Dado que las experiencias de Educación sin escuela, en casa, en familia pueden redundar en procesos posteriores de incorporación al servicio educativo, pero también a procesos laborales, es pertinente dar cuenta mediante un estudio sobre las maneras en que las personas que pasan por estos procesos empiezan a generar ingresos, las posibles dificultades o facilidades que tienen en esta generación de ingresos y la reflexión sobre situaciones que les podrían ser más convenientes a otras personas que a futuro tengan sus mismas condiciones. Este estudio puede realizarse mediante entrevistas a profundidad con base en las identificaciones previas que se hagan en los otros estudios planteados, y deben buscar generar aportes a las formas en que se pueden identificar las competencias de personas desescolarizadas al interior de los procesos productivos y educativos del país.

20. BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Aldana, Eduardo et. al. (1996). *Colombia al filo de la oportunidad. Misión Ciencia, Educación y Desarrollo*. Tomo 1. Bogotá. Colciencias-Tercer Mundo.
- Barber, Michael y Mourshed, Mona (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Buenos Aires. PREAL. No. 41.
- Barrón, Concepción et. al. (2000). *Formación en competencias y formación profesional*. México. UNAM.
- Braslavsky, Cecilia (2002). "Nuevos currículos y nuevas demandas para la formación de profesores". En: UNESCO: *Educación secundaria: un camino para el desarrollo humano*. Santiago de Chile. UNESCO.
- CEINTE S.A (CAMACHO, Luís Enrique). *Definición de requisitos y diseño macro del sistema de información para el aseguramiento de la calidad de la formación para el trabajo y desarrollo humano (SIACFT)*. Bogotá: MEN, 2012, 76 p.
- CONSEJO NACIONAL DE POLÍTICA ECONÓMICA Y SOCIAL (CONPES). *Lineamientos de política para el fortalecimiento del sistema de formación de capital humano (SFCH)*. Conpes 3674. Bogotá: Conpes: 2010, 83 p.
- Consejo Nacional de Acreditación, CNA. *Lineamientos de acreditación disponibles en el sitio <http://www.cna.gov.co/1741/article-186359.html>*.
- CONPES. *Consolidación del sistema nacional de formación para el trabajo en Colombia*. Conpes 81. Bogotá: Conpes: 2004, 15 p.
- De Freitas, Luiz (2003). *Ciclos, seriação. Confronto de lógicas*. Sao Paulo. Editorial Moderna.
- Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. México, Unesco.
- Díaz, Mario y Gómez, Víctor (2003). *Formación por ciclos en la educación superior*. Bogotá. ICFES.
- Gómez, Hernando (1998). *Educación - la agenda del siglo XXI*. Bogotá, Tercer Mundo.
- _____ (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá. ICFES.

- MEN (1994). Ley General de Educación. Bogotá. MEN.
- MEN (1994). Decreto 1860. Bogotá. MEN.
- MEN (1996). Decreto 2343. Indicadores de logro. Bogotá. MEN
- MEN (1998). Lineamientos curriculares. Bogotá. MEN.
- MEN (2006). Estándares básicos de competencias. Bogotá. MEN.
- MEN (2009). Decreto 4908 de 2009. Bogotá. MEN.
- MEN (2008) *Verificación de los requisitos básicos de funcionamiento de programas de formación para el trabajo y el desarrollo humano*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN y la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (Noviembre 30 de 2011) *Estructura conceptual del modelo de aseguramiento de la calidad de la formación para el trabajo y el desarrollo humano, con la definición de procesos y de las propuestas de ajustes normativos para su funcionamiento*. En el marco del Convenio especial de Cooperación para el acompañamiento y desarrollo del Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Formación para el Trabajo. Bogotá.
- MEN (abril 2013) *Borrador del documento: Articulación de la educación media con la educación superior, la formación profesional integral y la educación para el trabajo y el desarrollo humano: orientaciones generales*. Servicio Nacional de aprendizaje SENA
- MEN (2013b). *Hacia un pensamiento estratégico para el fortalecimiento de la educación media en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN (2013c). *Informe de gestión 2011, 2012, 2013*. Proyecto: Mejoramiento de la Educación Media y articulación con Educación Superior, Educación para el Trabajo y el desarrollo Humano y Fomento Cultura del Emprendimiento.
- MEN (2010). Decreto 1295 del 20 de abril de 2010 por el cual se reglamente el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior.

- MEN (2013a). Resolución 10100 por la cual se reorganiza la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Conaces).
- MEN (2013b), Estado del arte del sistema nacional de acreditación e identificación de rutas y tópicos de investigación y profundización para el mejoramiento de las condiciones de calidad.
- MEN. (2013) *Qualificar. Documento síntesis del proyecto: Diseño y formulación de los referentes de calidad y la propuesta de criterios para evaluar las condiciones de calidad dentro del sistema de aseguramiento de la calidad para la formación para el trabajo y el desarrollo humano– sacfth* Ministerio de Educación Nacional.
- MEN (2011). *Plan sectorial 2011-2014. Documento 9*. Bogotá. MEN.
- MEN (2010). “Requisitos para la creación y funcionamiento de instituciones y programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano de carácter privado de acuerdo con lo consagrado en el decreto 4904 de 2009”. Bogotá. MEN, en web.
- Ministerio de la Protección Social (MPS); Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). *Clasificación nacional de ocupaciones (documento completo)*. Bogotá: SENA, 2007, 659 p.
- Ministerio de Hacienda y Crédito Público (Minhacienda), Ministerio de Protección Social (MPS), Ministerio de Educación (MEN), Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2004). CONSOLIDACIÓN DEL SISTEMA NACIONAL DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EN COLOMBIA. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/estudiantesuperior/1608/articles-192722_archivo2.pdf
- Ministerio de Protección Social y Servicio Nacional de Aprendizaje (MPS & SENA) (2007). Clasificación Nacional de Ocupaciones. Recuperado de <http://www.oei.org.co/oeivirt/fp/cuad2a03.pdf> Ministerio de Educación Nacional (2008).
- Ministerio de Transporte (2009). Decreto 1500. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-237704_archivo_pdf_decreto1500.pdf

- Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Justicia (MEN & Minjusticia) Decreto 4904 (2009). Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-216551_archivo_pdf_decreto4904.pdf
- Ministerio de Protección Social, Ministerio de Educación Nacional, Ministeriop de Comercio, Servicio nacional de Aprendizaje, Departamento ADMINISTRATIVO Nacional de Estadística, Colciencias (2010) Conpes 3674. Recuperado de http://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_col_con3674.pdf
- Murillo, Javier (coordinador) (2006). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. UNESCO.
- Mourshed, Mona; Farrell, Diana; Dominic, Barton (s/f). Educación para el empleo: cómo diseñar un sistema que funcione. Resumen ejecutivo. Mckinsey & Company.
- OECD (2005). PISA 2003 Technical Report. Paris, Francia. Organisation for Economic Co-operationand Development - OECD.
- _____ (2013). La educación superior en Colombia. OECD/Banco Mundial.
- Perrenoud, Philippe (2011). Construir competencias desde la escuela. J. C. Saéz. Editor. Santiago de Chile.
- Presidencia de la República (2006). Decreto 3870. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-112277_archivo_pdf.pdf
- SED (2006). Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Bogotá, SED.
- SED (2005). Plan territorial de formación docente 2006-2007. Bogotá, SED.
- SED (2005). Lineamientos de evaluación para Bogotá. Bogotá, SED.
- Tenti, Emilio (2007). El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. UNESCO-Siglo XXI. Buenos Aires.
- UNESCO (2004). Educación para Todos: el imperativo de la calidad. UNESCO.
- UNESCO (2005). Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. 2004-2007. Análisis curricular. Santiago de Chile, UNESCO.
- UNESCO (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Santiago de Chile, UNESCO.
- UNESCO (2008). Primer Reporte de Resultados del SERCE. Santiago de Chile, UNESCO.

- Vasco, Carlos (2003). “Hay que educar el cerebro, la mano y el corazón”. En: Al Tablero, No. 19. Bogotá. MEN.
- Vaillant, Denise y Rossel, Cecilia (editoras) (2006). Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la profesión. PREAL.