



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN



Política
Pública
Educativa



Documento Diagnóstico

Política Pública Educativa para el Distrito de Cartagena









SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN

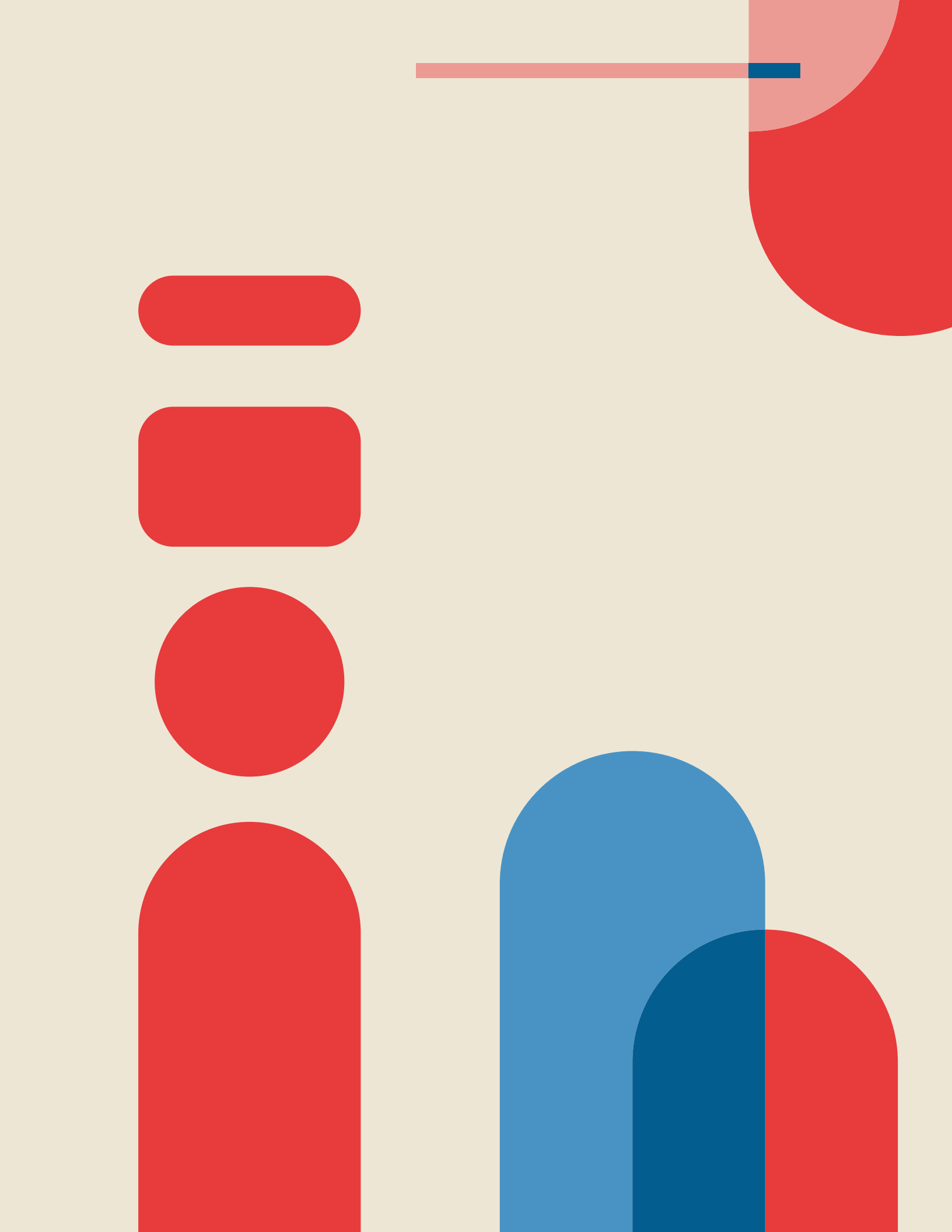


Política
Pública
Educativa



**¡Cuánto de
nosotros
espera todavía
ser invocado!**

(Zemelman, 2007, p. 90)





Documento Diagnóstico

Política Pública Educativa Distrital

William Dau Chamat

Alcalde Mayor de Cartagena de Indias

Olga Elvira Acosta Amel

Secretaria de Educación Distrital, *Coordinadora de la formulación de la Política Pública Educativa*

Franklin Amador Hawkins

Secretario de Planeación

Diana Milena Villalba Vallejo

Secretaria de Hacienda Distrital

Cielo Marta Blanco Flórez

Secretaria de Participación y Desarrollo Social Distrital

Ana María González Forero

Secretaria del Interior y Convivencia Ciudadana Distrital

Carlos Alberto La Rota García

Secretario General del Distrito

Luis Alberto Villadiego Cárcamo

Secretario de Infraestructura Distrital

Fernando Antonio Abello Rubiano

Oficina Asesora para la Gestión del Riesgo de Desastres

Mirna Martínez Mallorga

Oficina Asesora Jurídica del Distrito

Ingrid Paola Solano Benítez

Oficina Asesora de Informática

Rafael Cuesta Castro

Asesor de Despacho

Miguel Manga Quintana

Asesor de Despacho

Delly de la Rosa

Plan de Emergencia Social Pedro Romero

María Eugenia García Montes

Dirección de Talento Humano

José Saavedra Viana

Departamento Administrativo Distrital de Salud

Viviana Londoño Moreno

Instituto Distrital de Recreación y Deporte

Oscar Uriza Pérez

Instituto de Patrimonio y Cultura

Livis López Correa

Escuela de Gobierno y Liderazgo

María Isabel Lugo Pulecio

Valorización Distrital

Janer Galván Carbonó

Departamento Administrativo de Tránsito y Transporte

Camilo Blanco López

Gerencia de Espacio Público y Movilidad

Alicia Terril Fuentes

Establecimiento Público Ambiental

Luis Roa Merchan

Distriseguridad

Blanca Florían Cortés

UMATA

Mauricio Hernández Delgado

Transcribe

Néstor Castro Castañeda

Corvivienda

Equipo directivo formulador de la SED-PPE

Alexandra Margarita Herrera Puente

Directora Administrativa de Cobertura Educativa SED

Mario Rafael Lombana Moreno

Director Administrativo de Calidad Educativa SED

Oviris Caraballo Salgado

Coordinadora de Inspección y Vigilancia SED

Eliana Valenzuela Salazar

Directora Administrativa y Financiera SED

Martha Porto de Castro

Asesora Oficina del Planeación Educativa SED

Marlene Cecilia Sierra de la Cruz

Profesional Universitario de Desarrollo Organizacional
Líder del Programa de Movilización Educativa
Proyecto de formulación de la Política Pública Educativa

Eilyn Medina Puello

Asesora de Educación Superior y Media Técnica SED

Claudia Patricia Agudelo Pérez

Atención al ciudadano SED

Carlos Carrasquilla Rodríguez

Subdirección Técnica de Talento Humano SED

Lila Silva Gómez

Subdirección Técnica de Bienes y Servicios SED

Jhon Rodríguez Serrano

Oficina Jurídica SED

Equipo de Profesionales Proyecto de Formulación de Política Pública Educativa

Indira Romero Peñaranda

Asesora de Despacho, Formulación de la Política Pública

Julián Jaime De Jesús Batista Morales

Asesor Jurídico, Formulación de la Política Pública

Eliana Buitrago Herrera

Asesora Técnica Política Pública Educativa

Lina Luz Córdoba Girado

Profesional Componente de Movilización Social

Adriana Marcela Peñate Mejía

Profesional Componente de Movilización Social

Agustina Victoria Martínez Morelos

Profesional Componente de Movilización Social

Diana Paola Cantor Rueda

Profesional Componente de Movilización Social

Jessica Margarita Guzmán Sanmiguel

Profesional Componente de Movilización Social

Yusnaira Caraballo Vega

Profesional Componente de Movilización Social

Oswaldo Mármol Pérez

Profesional Componente de Investigación Financiera y Presupuestal

Lewis Figueroa Mestre

Profesional Componente de Investigación Financiera y Presupuestal

Keisy Ospino Ramos

Auxiliar de Investigación Componente de Investigación Financiera y Presupuestal

Augusto Ramón Otero Herazo

Profesional Componente de Comunicación, Prensa y Diseño

Maricell Salazar Meza

Profesional Componente Comunicación, Prensa y Diseño

Alexander Elí Urzola

Profesional Componente Comunicación, Prensa y Diseño

Equipo Asesores Técnicos Políticas Públicas Secretaría de Planeación

Laura Jiménez Correa

Asesora Externa Secretaría de Planeación

Camilo Quintero Fragoso

Asesor Externo Secretaría de Planeación

Andrea Pérez Hernández

Asesora Externa Secretaría de Planeación

La Alcaldía Mayor de Cartagena y la Secretaría de Educación Distrital agradecen el apoyo brindado para el desarrollo de este documento a la comunidad educativa de Cartagena, investigadores, universidades, fundaciones, organizaciones no gubernamentales, organismos de cooperación internacional, gremios del sector privado, directivos y miembros de organizaciones sociales y culturales, funcionarios y funcionarias de la SED.

Este documento se publica bajo licencia y puede ser reproducida para cualquier uso no comercial otorgando el reconocimiento respectivo a la Secretaría de Educación Distrital. Palabras Claves: Educación, Política Pública Educativa, Di-versidad, Inclusión, Participación, Derechos Humanos, Car-tagena, Niñez, Juventud, Inversión, Calidad, Infraestructura educativa.

Secretaría de Educación de Cartagena

Documento Diagnóstico, PPE, 2023

Dirección:

Plazoleta Benkos Biohó – Cra. 10A No. 35-73,

Edificio Mariscal

<http://www.sedcartagena.gov.co>



RESUMEN EJECUTIVO

La Política Pública Educativa Distrital (PPED) tiene el objetivo de fortalecer la planeación y la gestión educativa a nivel local, aportando una hoja de ruta que garantice el derecho a la educación de calidad y pertinencia a niños, niñas y jóvenes de Cartagena.

Su proceso de construcción tiene como eje los postulados expuestos por la población objetivo durante la etapa de Agenda Pública, en la que se realizaron 117 mesas con la participación de 3.480 personas de las zonas urbana y rural del distrito. La aplicación del esquema de participación ciudadana tuvo una respuesta positiva de la comunidad, que además de responder a las convocatorias se interesó en seguir el desarrollo del proceso.

El esquema de participación contó con una estrategia de convocatoria basada en el reconocimiento de la diversidad y las diferencias entre los grupos poblacionales del territorio y en la necesidad de que expresaran sus ideas en condiciones de igualdad.

Los planteamientos descritos en el marco teórico sustentan los conceptos expuestos a lo largo del documento diagnóstico, sintetizados en cuatro partes: educación, sistema educativo, ciclo de políticas públicas y enfoques (Derechos Humanos, género, poblacional, diferencial, territorial y ambiental).

Por su parte, el desarrollo normativo recoge dos grandes aspectos: uno referente a las competencias de la Secretaría de Educación Distrital (SED), y otro sobre los hallazgos relativos a los lineamientos para la formulación de políticas públicas y otros instrumentos de planeación dirigidos al sector.

En la construcción del documento se revisaron referentes internacionales, nacionales y regionales, para explicar la competencia de la Secretaría de Educación Distrital como experta en el sector y los hallazgos que sirvieran para los propósitos de esta formulación.

SIGLAS Y ABREVIACIONES

CAT: Colegios Amigos del Turismo	OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
CCV: Cartagena Cómo Vamos	PAE: Programa de Alimentación Escolar
Cidea: Comité Técnico Interinstitucional de Educación Ambiental	PC: Puntos Críticos
CINE: Sistema de Clasificación Internacional Normalizada de la Educación	PEC: Proyectos Etnoeducativos Comunitarios
Cepal: Comisión Económica para América Latina y el Caribe	PEI: Proyecto Educativo Institucional
CESU: Consejo Nacional de Educación Superior	PEGR: Planes Escolares de Gestión del Riesgo
CLEI: 2-6: Ciclos Lectivos Especiales Intermedios de grado 2 al 6	PIAR: Plan Individualizado de Ajustes Razonables
Conpes: Consejo Nacional de Política Económica y Social	PIC: Plan Intervenciones Colectivas
Dadis: Departamento Administrativo Distrital de Salud	PLAN 4C: Planes de Adaptación Climática
DANE: Departamento Administrativo Nacional de Estadística	PMI: Plan de Mejoramiento Institucional
DDHH: Derechos Humanos	PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
DS: Desafíos Sociales	PPE: Política Pública Educativa
DUA: Diseño Universal para el Aprendizaje	PRAE: Proyectos Ambientales Escolares
EE: Establecimientos Educativos	RAI: Ruta de Convivencia Escolar
EEO: Establecimientos Educativos Oficiales	SAIT: Sistema de Seguimiento de la Atención Integral
EEP: Establecimientos Educativos Privados	SED: Secretaría de Educación Distrital de Cartagena
EPA: Establecimiento Público Ambiental	SENA: Servicio Nacional de Aprendizaje
ETC: Entidades Territoriales Certificadas	SEIP: Sistema Educativo Indígena Propio
Febic: Fondo Educativo Bicentenario	SPD: Secretaría de Planeación Distrital
FOSE: Fondo de Servicios Educativos	SGR: Sistema General de Regalías
IDER: Instituto Distrital de Deporte y Recreación	SGP: Sistema General de Participaciones
IE: Instituciones Educativas	Sisbén: Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales
IEMT: Instituciones Educativas de Media Técnica	Simat: Sistema de Matriculas Estudiantil
IEO: Instituciones Educativas Oficiales	SPA: Sustancias psicoactivas
Icontec: Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación	SRPA: Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes
Icetex: Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior	SSR: Salud Sexual y Reproductiva
IES: Instituciones de Educación Superior	TIC: Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones
JU: Jornada Única	Unesco: Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación
LGBTIQ+: Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales, Transgénero, Travesti, Intersexual y Queer	Unalde: Unidades Administradoras Locales de Educación
MEN: Ministerio de Educación Nacional de Colombia	Unicef: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
MC: Manuales de Convivencia	VBG: Violencias Basadas en Género
MGA: Metodología General Ajustada	4A: Modelo de las 4A de la Educación: Asequibilidad, Accesibilidad, Adaptabilidad, Aceptabilidad
MRR: Migrantes, Refugiados y Retornados	
NES: Número de Secretaría	
NNA: Niños, Niñas y Adolescentes	
NNAJ: Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes	
NTC: Norma Técnica Colombiana	
ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible	
ONU: Organización de las Naciones Unidas	



TABLA DE CONTENIDO

Resumen Ejecutivo	8		
Siglas y Abreviaciones	9		
Tabla de contenido	10		
Tabla de gráficos	12		
Lista de tablas	13		
Glosario	15		
Introducción	32		
Marco Teórico	36		
La escuela, un lugar en el territorio	36		
8.1.1 El derecho fundamental a la educación en Colombia	39		
8.1.2 Fundamentos políticos y teóricos del sistema educativo colombiano	44		
8.1.3 Cómo se entienden las políticas públicas	46		
8.1.4 Enfoques de la política pública educativa Distrital	48		
8.1.4.1 El enfoque de derechos humanos	49		
8.1.4.3 El enfoque poblacional - diferencial	50		
8.1.4.5 Enfoque ambiental	50		
8.1.4.6 Construcción de paz	50		
Marco Metodológico	56		
9.1 Mesas ampliadas de desafíos sociales	56		
9.2 Mesas focalizadas insumo de puntos críticos	58		
9.3 Mesas de concertación y puntos críticos con cabildos indígenas	59		
9.4 Mesas de concertación y puntos críticos con comunidades negras, afrodescendientes, raizales y palenqueras	61		
Listado de Escenarios de articulación Ciudadana Planificados	66		
Enfoques de la Política Pública y Los escenarios de Participación Ciudadana	66		
11.1 Enfoque de derechos humanos	66		
11.2 Enfoque poblacional- diferencial	67		
11.2.1 Grupos étnicos	68		
11.2.2 Grupos etarios	68		
11.2.3 Población con discapacidad	68		
11.2.4 Población víctima del conflicto armado	68		
11.2.5 Población migrante, refugiada y retornada	68		
11.3 Enfoque de diversidad sexual y de género	68		
11.4 Enfoque territorial	69		
11.5 Enfoque ambiental	69		
11.6 Enfoque de construcción de paz y reconciliación	70		
11.7 Distribución de las participaciones por enfoques de la PPE	70		
11.7.1 Enfoque de derechos humanos	71		
11.7.2 Enfoque étnico diferencial	72		
11.7.3 Enfoque diferencial	72		
11.7.4 Enfoque ambiental	73		
11.7.5 Enfoque diversidad sexual y de género	73		
78 Estrategia de convocatorias			
78 12.1 ¿Cómo se llegó a los actores?			
78 12.1.1 Carta de invitación y conversación directa con los actores			
79 12.1.2 Contacto telefónico			
79 12.1.3 Líderes mediadores			
79 12.1.4 Piezas gráficas para medios digitales y redes sociales			
81 12.2.1 Micrositio de la Política Pública Educativa			
82 12.2.2 Boletín de avance			
82 12.2.3 Reflexión sobre la política - podcast "Voces de la Política Pública"			
88 Resultados			
13.1 Desarrollo normativo relacionado con el objeto o población objetivo de política pública			
88 13.1.1 Especificación de competencias de la entidad territorial			
88 13.1.1.1 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)			
88 13.1.1.2 UNICEF, primera infancia			
88 13.1.1.3 Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE), 2016-2026			
88 13.1.1.4 Desarrollo integral de la primera infancia, "De cero a siempre"			
89 13.1.1.5 Atención integral de los niños, niñas y adolescentes (NNA)			
89 13.1.1.6 Proyectos Educativos Institucionales (PEI)			
90 13.1.1.7 Proyectos Ambientales Escolares (PRAE)			
90 13.1.1.8 Plan Escolar para la Gestión del Riesgo (PEGR)			
90 13.1.1.9 Autonomía institucional y gobierno escolar			
91 13.1.1.10 Bilingüismo			
91 13.1.1.11 Cátedra de la paz			
91 13.1.1.12 Jornada única			
92 13.1.1.13 Plan de Mantenimiento Escolar, PME			
92 13.1.1.14 Formación docente			
92 13.1.1.15 Gratuidad de la educación			
92 13.1.1.16 Comité de convivencia escolar			
92 13.1.1.17 Atención a población víctima del conflicto armado			
92 13.1.1.18 Atención a población migrante			
93 13.1.1.19 Atención a jóvenes del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes			

13.1.1.20 Plan de Desarrollo Departamental, Bolívar primero, 2020-2023	93	13.6.2.5 Situaciones esperadas PC 10 y 11. Equidad educativa y etnoeducación	191
13.1.1.21 Homologación de la planta docente del departamento	93	13.6.2.6 Situaciones esperadas PC7. Calidad, pertinencia y derechos humanos	192
13.1.1.22 Plan de Desarrollo Distrital Salvemos juntos a Cartagena, 2020-2023	93	13.7 Identificación de la oferta de bienes y servicios distritales	195
13.1.1.23 Plan Sectorial de Educación 2020-2023, Cultura de la formación	93	13.8 Análisis cualitativo del esquema de participación ciudadana desarrollado	199
13.1.1.5 Comité de Coordinación Sectorial de educación	94	13.8.1 Caracterización del esquema de participación	200
13.1.2 Hallazgos: lineamientos para políticas públicas e instrumentos de planeación.	94	13.8.2 Viabilidad de las metodologías e instrumentos	201
13.2 El Objeto o Población Objetivo de Política Pública en los Planes Distritales de Desarrollo en Perspectiva Histórica.	97	13.8.3 Análisis general de puntos críticos	201
13.2.1 Plan de Desarrollo ¡En Cartagena hay campo para todos y todas! 2012 – 2015. Política educativa distrital “Cartagena ciudad educadora”	98	13.8.4 Talleres de liderazgo y participación	201
13.2.2 Plan de Desarrollo 2013 - 2015: Ahora sí. Estrategia de Educación	100	13.8.5 Lecciones aprendidas	203
13.2.3 Plan de Desarrollo 2016 - 2019: Primero la gente. Línea Estratégica de educación para la gente del siglo XXI	102	13.9 Análisis de Buenas Prácticas y Experiencias Exitosas de Política Pública	203
13.3 Caracterización del Objeto o Población Objetivo de la Política Pública	106	13.9.1 Criterios de selección	203
13.3.1 Metodología	106		
13.3.2 Análisis e interpretación	107		
13.3.2.1 Matricula	107		
13.3.2.2 Tasas de Cobertura	110		
13.3.2.3 Infraestructura	112		
13.3.2.4 Deserción escolar	113		
13.3.2.5 Repitencia	115		
13.3.2.6 Supervivencia o Graduación	115		
13.3.2.7 Clasificaciones pruebas saber	116		
13.3.2.8 Planta docente	119		
13.3.2.9 Educación Superior	120		
13.4 Listado de escenarios de participación ciudadana ejecutados	121		
13.5 Puntos Críticos	121		
13.5.1 Fundamentación teórica de la identificación y descripción de los puntos críticos	121		
13.5.1.1 Obligación de asequibilidad o disponibilidad	124		
13.5.1.2 Componente de accesibilidad	124		
13.5.1.3 Componente de adaptabilidad	124		
13.5.1.4 Componente de aceptabilidad	125		
13.5.2 Resultados: Identificación y descripción de los puntos críticos	127		
13.5.2.2 Educación básica, media y superior	134		
13.5.3 Línea base de los puntos críticos priorizados	170		
13.5.3.1 Procedimiento metodológico	170		
13.6 Resultados y metodología para el establecimiento de factores estratégicos y situaciones esperadas	171		
13.6.1 Educación inicial y educación preescolar	187		
13.6.2 Educación básica, media y superior	188		
13.6.2.2 Situaciones esperadas PC3. Capital humano para la garantía del derecho a la disponibilidad de enseñanza	188		
13.6.2.3 Situaciones esperadas PC4 y PC5. Acceso y permanencia educativa para la garantía del derecho a y en la educación	189		

218 Esquema de participación ciudadana – etapa de formulación

226 Referencias Bibliográficas



TABLA DE GRÁFICOS

Figura 1 Cuestionario de recolección de información para mesas ampliadas de desafíos sociales	56	Figura 19 Matricula Estudiantes Venezolanos por UNALDES 2019-2021	109
Figura 2 Ruta metodológica de mesas ampliadas para la identificación de desafíos sociales	57	Figura 20 Tasas de cobertura educativa 2018 - 2021	110
Figura 3 Lluvia de ideas	57	Figura 21 Tasas de cobertura brutas por niveles 2018 - 2021	110
Figura 4 Árbol de problemas para la identificación de desafíos sociales	58	Figura 22 Tasas de cobertura neta sin extra edad	111
Figura 5 Cuestionario de preguntas abiertas para la identificación de desafíos sociales	59	Figura 23 Tasas de cobertura neta con extra edad	111
Figura 6 Cartografía social comunidad de Pasacaballo	60	Figura 24 Número de instituciones educativas oficiales y establecimientos educativos privados	112
Figura 7 Matriz de priorización de problemáticas	60	Figura 25 Total de instituciones educativas oficiales, principales y sedes 2010 - 2021	112
Figura 8 Carta de invitación	79	Figura 26 Tasa de deserción en instituciones educativas oficiales por niveles educativos 2017-2021	114
Figura 9 Pieza grafica de divulgación de mesas de participación	80	Figura 27 Tasa de deserción en instituciones educativas oficiales por tipo de zona 2017-2021	114
Figura 10 Divulgaciones generales de mesas de participación	80	Figura 28 Tasa de repitencia de Intituciones Educativas Oficiales – Cartagena de Indias 2010-2021	115
Figura 11 Divulgaciones generales de la política pública	80	Figura 29 Tasa de supervivencia o graduación	115
Figura 12 Divulgación por video factores estratégicos comunidad afro	81	Figura 30 Promedio Global de Pruebas Saber 11, principales ciudades de Colombia – Periodo 2018 – 2021	117
Figura 13 Divulgación por nota de prensa	81	Figura 31 Número de docentes oficiales en Cartagena 2016 - 2021	120
Figura 14 Micrositio	82	Figura 32 Relación de Becas 2020-2021	121
Figura 15 Boletín de avance	82	Figura 33 Referente conceptual-análisis de los datos, modelo de las 4A	127
Figura 16 Podcast voces de la PPE	83		
Figura 17 Línea de tiempo de Planes de desarrollo de Cartagena 2012 - 2019	97		
Figura 18 Estudiante Matriculados por UNALDES y por Genero 2021 (septiembre)	109		

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Preguntas orientadoras/cartografía social	59	Tabla 44 Línea base de desafíos sociales y puntos críticos priorizados	184
Tabla 2 Conceptos importantes en el enfoque de género y diversidad sexual	69	Tabla 45 Factores estratégicos de la PPE	187
Tabla 3 Distribución de las participaciones según reconocimiento de sexo	71	Tabla 46 Situaciones esperadas para el PC1. Educación inicial y educación	187
Tabla 4 Consolidado de mesas y participantes por enfoque de derechos humanos	71	Tabla 47 Situaciones esperadas para el PC2. Ambientes escolares y dotación	188
Tabla 5 Consolidado de mesas y participantes por enfoque étnico diferencial	72	Tabla 49 Situaciones esperadas PC4 y 5. Acceso y permanencia educativa	189
Tabla 6 Consolidado de mesas y participantes por enfoque diferencial	73	Tabla 50 Situaciones esperadas PC 6, 7, 8 y 9. Calidad, pertinencia, derechos	189
Tabla 7 Consolidado de mesas y participantes por enfoque ambiental	73	Tabla 51 Situaciones esperadas para PC 10 y 11. Rezago educativo	191
Tabla 8 Consolidado de mesas y participantes por enfoque de diversidad sexual y de género	73	Tabla 52 Situaciones esperadas por la institucionalidad (impacta todos los	192
Tabla 9 Resumen productos para estrategia de convocatoria	83	Tabla 53 Situaciones esperadas PC8, 9, 10 y 11. Calidad, pertinencia,	192
Tabla 10 Programa 1: Cartagena más educada para la inclusión social	98	Tabla 54 Situaciones esperadas para PC 12 y 13. Rezago educativo	195
Tabla 11 Programa 2: Cartagena mejor educada con equidad	99	Tabla 53 Oferta de bienes y servicios distritales	195
Tabla 12 Programa 3: Educación superior con oportunidad para todos	99	Tabla 54 Experiencias exitosas referentes para el documento diagnóstico	204
Tabla 13 Programa 4: Modernización para el desarrollo del sector educativo	100	Tabla 55 Experiencias exitosas referentes para el documento diagnóstico en la	204
Tabla 14 Programa 1: Acceso y permanencia	100	Tabla 56 Experiencias exitosas referentes para el documento diagnóstico en	205
Tabla 15 Programa 2: Fortalecimiento de la gestión escolar	101	Tabla 57 Experiencias exitosas referentes para el documento diagnóstico en	206
Tabla 16 Programa 3: Pertinencia y educación superior	102	Tabla 58 Experiencias exitosas referentes para el documento diagnóstico en	206
Tabla 17 Programa 4: Consolidación de la modernización y gestión organizacional	102	Tabla 59 Experiencias exitosas referentes para el documento diagnóstico en	207
Tabla 18 Programa 1: Cobertura e infraestructura educativa	103	Tabla 60 Experiencias exitosas referentes para el documento diagnóstico en	207
Tabla 19 Programa 2: La calidad dignifica	103	Tabla 61 Experiencias exitosas referentes para el documento diagnóstico en	208
Tabla 20 Programa 3: Fortalecimiento de la gestión del sistema educativo Distrital de Cartagena	105	Tabla 62 Experiencias exitosas referentes para el documento diagnóstico en	208
Tabla 21 Programa 4: Educación Superior Jóvenes formados con calidad	105	Tabla 63 Experiencias exitosas referentes para el documento diagnóstico en	209
Tabla 22 Programa 5: Educar para un nuevo país	106	Tabla 64 Experiencias exitosas referentes para el documento diagnóstico en	210
Tabla 23 Operacionalización de variables	107	Tabla 65 Experiencias exitosas referentes para el documento diagnóstico en	210
Tabla 24 Datos de población y matrícula 2018 - 2021	108	Tabla 68 Experiencias exitosas referentes para el documento diagnóstico en	211
Tabla 25 Datos de población matriculada por grados en instituciones oficiales y privadas 2021	108	Tabla 67 Experiencias exitosas referentes para el documento diagnóstico en	212
Tabla 26 Numero de instituciones educativas por sector y UNALDES 2010 - 2021	113	Tabla 68 Esquema de planificación – Etapa de formulación de la PPE	219
Tabla 27 Categorías de clasificación de las pruebas saber 11 para instituciones y establecimientos educativos	116		
Tabla 28 Clasificación Prueba Saber – Instituciones Educativas Oficiales y no oficiales Cartagena de Indias 2018 – 2021 – Calendario A	116		
Tabla 29 Comparativo índice total y clasificación obtenida en saber 11 I.E Oficiales 2019 - 2021	117		
Tabla 30 Número de docentes oficiales en Cartagena 2016 - 2021	120		
Tabla 31 Derechos y obligaciones gubernamentales modelo 4A	122		
Tabla 32 Sistematización y categorización de los datos	128		
Tabla 33 Desafíos relevantes resultado de la agenda pública	130		
Tabla 34 Atenciones a la primera infancia en Cartagena, 2021	131		
Tabla 35 Objetivo de la educación básica y educación media técnica académica	135		
Tabla 36 Desafíos sociales por obligaciones gubernamentales asequibilidad	136		
Tabla 37 Desafíos sociales por obligaciones gubernamentales accesibilidad	142		
Tabla 38 Desafíos sociales por obligaciones gubernamentales adaptabilidad	143		
Tabla 39 Desafíos sociales por obligaciones gubernamentales aceptabilidad	151		
Tabla 40 Desafíos sociales comunidades negras, afrodescendientes, raizales y palenqueras	159		
Tabla 41 Desafíos sociales Cabildos Indígenas	167		
Tabla 42 Instrumento de recolección de Línea base.	170		
Tabla 43 Línea base de desafíos sociales y puntos críticos priorizados	171		



Job Test

D. F. F. F.

M...



Combed





Glosario



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN



Política
Pública
Educativa

“El enfoque participativo es un enfoque de desarrollo o gubernamental en el que los actores clave (y especialmente los beneficiarios) de una política o intervención están estrechamente involucrados en el proceso de identificación de problemas y prioridades **y tienen un control considerable sobre el análisis y la planificación**, la implementación y el monitoreo de soluciones.”

ACNUR, 2006, p.15.





GLOSARIO

El presente glosario recoge términos asociados al proceso de formulación de la Política Pública Educativa para el Distrito de Cartagena. Para facilitar su consulta, los términos están ordenados alfabéticamente. Las definiciones provienen de fuentes identificadas en la bibliografía.

A

Alfabetismo

La Unesco “considera la adquisición y el perfeccionamiento de las competencias de lectoescritura a lo largo de toda la vida como parte intrínseca del derecho a la educación (...). La alfabetización es también una fuerza motriz del desarrollo sostenible ya que permite una mayor participación de las personas en el mercado laboral, mejora la salud y la alimentación de los niños y de la familia; reduce la pobreza y amplía las oportunidades de desarrollo durante la vida...la alfabetización se entiende hoy día como un medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en un mundo cada vez más digitalizado, basado en textos, rico en información y en rápida mutación.” (Unesco, 2021).

Autonomía de las IEO

Desde la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) se reconoce la posibilidad que tienen las instituciones de educación formal para organizar de forma autónoma las áreas fundamentales de conocimiento definidas para cada nivel. Dentro esta autonomía se presenta la posibilidad de introducir las asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas por la Ley 115 de 1994, teniendo en cuentas que estas deben responder a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, según los lineamientos que establezca el MEN. Las entidades territoriales que atiendan las necesidades del servicio educativo en los departamentos, distritos o municipios, deben realizar acompañamiento para el diseño y desarrollo del currículo de las IEO.

C

Comunidad Educativa

Es aquella conformada por estudiantes, educadores, padres de familia, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, deben participar en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educa-

tivo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2021).

Ciudadanía

Las Naciones Unidas presenta el concepto de Ciudadanía mundial como “un término que abarca las acciones sociales, políticas, ambientales, y económicas de parte de individuos y comunidades con pensamiento global, a escala mundial. El término puede referirse también a la creencia de que los individuos son miembros de redes múltiples, diversas, locales y no locales, en vez de actores en solitario impactando a sociedades aisladas. La promoción de la ciudadanía mundial en el desarrollo sostenible permitirá a los individuos acoger su responsabilidad social para actuar en beneficio de todas las sociedades, no sólo la propia.”

Contexto/contexto social

“Expresión usada en dos sentidos principales: primero denota los rasgos inmediatos y específicos de una situación o de un ambiente social que envuelve a cierta interacción o a cierto intercambio particular; segundo, y en un sentido más general, se emplea para caracterizar circunstancias y condiciones sociales, políticas e históricas más amplias dónde se sitúan y donde reciben sentido ciertas acciones, procesos o sucesos.” (O’Sullivan, Hartley, Saunders, Montgomery, Fiske, 1995, p.82).

D

Democracia

“En 2000 la antigua Comisión de Derechos Humanos de la ONU recomendó una serie de medidas legislativas, institucionales y prácticas para consolidar la democracia. Dos años después, esta Comisión declaró los siguientes puntos como elementos esenciales de la democracia: Respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales; Libertad de asociación; Libertad de expresión y de opinión; Acceso al

poder y su ejercicio de conformidad con el imperio de la ley; La celebración de elecciones periódicas, libres y justas por sufragio universal y por voto secreto como expresión de la voluntad de la población; Un sistema pluralista de partidos y organizaciones políticas; La separación de poderes; La independencia del poder judicial; La transparencia y la responsabilidad en la administración pública; Medios de comunicación libres, independientes y pluralistas...” (Naciones Unidas, 2021).

Democracia escolar:

La democracia escolar implica la comprensión de la escuela como un lugar de participación de las niñas, niños y adolescentes, bajo el reconocimiento de que son actores con ejercicio pleno de la ciudadanía, entendida más allá de las capacidades otorgadas por mayoría de edad y legitimación.

La escuela debe abrir el camino a las niñas, niños y adolescentes para que vivan una cultura de la participación a través de una pedagogía y ambientes para aprender, dispuestos para el reconocimiento de las identidades que conviven dentro de los territorios y configuran la construcción de ciudad.

Un ejemplo de esos mecanismos de participación es el gobierno escolar, conformado por el Consejo Directivo y el Consejo Académico, cuya función, según el MEN, es “considerar las iniciativas de estudiantes, educadores y padres de familia en la adopción y verificación del reglamento escolar, la organización de las actividades comunitarias y demás acciones de participación democrática en la vida escolar”. Se destacan también las Juntas Departamentales de Educación (JUDE), las Juntas Municipales de educación (JUME) y los Foros Educativos Nacionales, Departamentales y Municipales, entre otras.

Derechos Humanos

Naciones Unidas reconoce los DDHH como “los derechos que tenemos básicamente por existir como seres humanos; no están garantizados por ningún estado. Estos derechos universales son inherentes a todos nosotros, con independencia de la nacionalidad, género, origen étnico o nacional, color, religión, idioma o cualquier otra condición. Varían desde los más fundamentales - el derecho a la vida - hasta los que dan valor a nuestra vida, como los derechos a la alimentación, a la educación, al trabajo, a la salud y a la libertad.”

Desafíos sociales

“Es una categoría que reúne al menos cinco (5) desafíos sociales “identificados por la administración distrital relacionados con el objeto o población objetivo de la política pública.” Estos se sustentan “al referenciar datos relevantes como cifras y

estadísticas recientes que den cuenta de su existencia y naturaleza.”, los cuales pueden estar contenidos en “evaluaciones, informes o documentos diagnósticos desarrollados por múltiples actores con anterioridad.” (Secretaría de Planeación Distrital de Cartagena de Indias, 2021).

Discapacidad

Significa una deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social. Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.” (Convención de Naciones Unidas por los derechos de las Personas con Discapacidad, 2006).

Discriminación

Cualquier distinción, exclusión, restricción o preferencia, en cualquier ámbito público o privado, que tenga el objetivo o el efecto de anular o limitar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de uno o más derechos humanos o libertades fundamentales. La discriminación puede estar basada en motivos de nacionalidad, edad, sexo, orientación sexual, identidad y expresión de género, idioma, religión, identidad cultural, opiniones políticas o de cualquier otra naturaleza, origen social, posición socioeconómica, nivel de educación, condición migratoria, de refugiado, repatriado, apátrida o desplazado interno, discapacidad, característica genética, condición de salud mental o física, incluyendo infectocontagiosa, psíquica incapacitante o cualquier otra. (Convención Interamericana con toda Forma de Discriminación e Intolerancia, 2013).

Diversidad

En la Declaración Universal de la Unesco (2001) sobre la Diversidad Cultural, este organismo señala que la cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio, y que esta diversidad “se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad”.

Diversidad funcional

Ferreira (2010) aclara que este término es empleado para reafirmar que las personas con discapacidad no carecen de capacidades, sino que funcionan de una manera que no es la habitual, pudiendo desempeñar las mismas funciones que cualquier persona. Desde este punto de vista, a las perso-



nas con discapacidad no hay que arreglarlas, no carecen de nada, simplemente, pueden hacer lo mismo que cualquiera de diferentes maneras (mismas funciones, diverso modo de realizarlas). (p. 58).

E

Educación

La Unesco (2021) afirma que “la educación es un derecho humano para todos, a lo largo de toda la vida, y que el acceso a la instrucción debe ir acompañado de la calidad.”

“Una educación que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio. Una posición de intimidad con ellos, de estudio y no de mera, peligrosa y molesta repetición, de fragmentos, afirmaciones desconectadas de sus mismas condiciones de vida. Educación del yo me maravillo y no sólo del yo hago”. (Freire, 1982, p.88).

Educación preescolar

Corresponde a la ofrecida al niño menor de seis (6) años, para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socioafectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas. (Ley 115, 1994. Art. 15). Este nivel comprende mínimo un grado obligatorio llamado de Transición. Los dos grados anteriores se denominan respectivamente prejardín y jardín. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2021).

Educación básica

Corresponde a la identificada en el artículo 356 de la Constitución Política como educación primaria y secundaria: comprende nueve grados y se estructura en torno a un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana. (Ley 115, 1994. Art.19). (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2021).

Educación básica primaria

Corresponde al ciclo de los cinco (5) primeros grados de la educación básica. (Ley 115, 1994. Art. 21). (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2021).

Educación básica secundaria

Corresponde al ciclo de los cuatro (4) grados subsiguientes de la educación básica (Ley 115, 1994. Art. 22). (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2021).

Educación inicial

Periodo de inicio de la acción educativa en función de los niños y se refiere a los procesos educativos oportunos y perti-

nentes que se generan a partir de las necesidades, intereses y características de los mismos, a fin de favorecer aprendizajes significativos que aporten al desarrollo de todas sus capacidades físicas, (biológico) psicológicas (afectivo y cognitivo), y sociales (ambiental). (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2021).

Educación media

Constituye la culminación, consolidación y avance en el logro de los niveles anteriores y comprende dos grados, el décimo y el undécimo. Tiene como fin la comprensión de ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo. (Ley 115, 1994. Art. 27). (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2021)

Educación media técnica

La educación media técnica prepara a los estudiantes para el desempeño laboral en uno de los sectores de la producción y de los servicios, y para a continuación en la educación superior. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2021)

Está dirigida a la formación calificada en especialidades tales como: agropecuaria, comercio, finanzas, administración, ecología, medio ambiente, industria, informática, minería, salud, recreación, turismo, deporte y las demás que requiera el sector productivo y de servicios. Debe incorporar, en su formación teórica y práctica, lo más avanzado de la ciencia y de la técnica, para que el estudiante esté en capacidad de adaptarse a las nuevas tecnologías y al avance de la ciencia. (Ley 115, 1994. Art. 32). (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2021).

Educación para adultos

Comprende la alfabetización y la educación básica para jóvenes y adultos que por cualquier circunstancia no ingresaron al servicio educativo o desertaron prematuramente del mismo. Pretende brindar la formación en competencias básicas de lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales y competencias ciudadanas, empleando programas curriculares y metodologías ajustados a las características psicológicas de su desarrollo personal y a las condiciones socioculturales del medio, con horarios flexibles y generalmente de carácter semipresencial, apoyada con materiales educativos de autoaprendizaje. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2021).

Educación superior

Es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundar-

ia y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2021).

Esquema de participación ciudadana

“Ruta a seguir para el desarrollo de los escenarios de participación ciudadana en la etapa de Agenda Pública y en la etapa de Formulación.” (Secretaría de Planeación Distrital de Cartagena de Indias, 2021).

Etapa de alistamiento

“Esta etapa tiene como objetivo planificar la estructura general de la política pública y funciona como el primer acercamiento de los equipos formuladores al entendimiento de los desafíos sociales que se pretenden atender, mitigar o solucionar mediante el instrumento de política pública. Asimismo, pretende planificar las actividades que se desarrollarán de manera posterior mediante el despliegue territorial de participación comunitaria en la etapa de Agenda Pública y Formulación.” (Secretaría de Planeación Distrital de Cartagena de Indias, 2021).

Etapa de agenda pública

La etapa de agenda pública corresponde a los momentos dispuestos para recoger las voces de los actores participantes identificados en la etapa de alistamiento y con quienes se recogen los primeros postulados de la comunidad, en específico, los puntos críticos y los factores estratégicos, previo levantamiento de una línea base, y cuyos resultados se materializa en un documento diagnóstico. (Secretaría de Planeación Distrital de Cartagena de Indias, 2021)

Etapa de formulación

Es la fase del ciclo de formulación de política pública en el cual, con base en el documento diagnóstico, se definen y programan los componentes del documento normativo, tales como, objetivos, líneas de acción, productos, metas, programación financiera, plan de monitoreo e indicadores. Toda esta construcción se materializa en los siguientes documentos: Documento Normativo de la Política Pública Educativa, Plan de Acción, Documento CONPES y el Proyecto de Acuerdo Distrital. (Secretaría de Planeación Distrital de Cartagena de Indias, 2021).

Étnico

“Rótulo descriptivo de un grupo, implícitamente definido por características raciales o nacionales, donde el acento principal recae en prácticas culturales y creencias. El concepto conviene a minorías... Por lo demás, nadie suele referirse a mayorías étnicas...” (O’Sullivan, Hartley, Saunders, Montgomery, Fiske, 1995, p.82).

Extraedad

La extraedad es el desfase entre la edad y el grado y ocurre cuando un niño o joven tiene dos o tres años más, por encima de la edad promedio, esperada para cursar un determinado grado. Lo anterior, teniendo como base que la ley general de la educación ha planteado que la educación es obligatoria entre los 5 y los 15 años, de transición a noveno grado y que el grado de preescolar obligatorio (transición) lo cursan los niños entre los 5 y los 10 años. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2021)



Factores estratégicos

“Los factores estratégicos surgen a partir de un ejercicio de priorización de puntos críticos que, desde la perspectiva comunitaria, tienen mayoritariamente la capacidad de cambiar y transformar las situaciones que con anterioridad se han percibido como negativas o potenciales para transformar mediante la identificación de puntos críticos. Este ejercicio de priorización debe tener en cuenta, principalmente, los puntos críticos que abarquen la mayor cantidad de causas y efectos para las poblaciones objetivo.” (Secretaría de Planeación Distrital de Cartagena, 2021).

Foro educativo distrital

La Ley 115 de 1994, consigna en su sección segunda (Art. 164), la descripción de los foros educativos, los cuales son creados con el fin de reflexionar sobre el estado de la educación y hacer recomendaciones a las autoridades educativas respectivas para el mejoramiento y cobertura de la educación. En los municipios y distritos deberán organizarse anualmente durante el primer trimestre del año y son convocados y presididos por el alcalde. Participan del mismo, los miembros de la Junta Distrital de Educación, las autoridades educativas de la respectiva entidad territorial e integrantes de la comunidad educativa seleccionados para ser parte.

Fortalecimiento institucional

“Un proceso en el que las instituciones mejoran sus capacidades organizativas para alcanzar sus metas con eficiencia y eficacia.” (ACNUR, 2006, p. 17).

Fortalecimiento de capacidades

“Un proceso mediante el cual, las personas desarrollan habilidades para realizar funciones, resolver problemas, establecer y alcanzar sus metas.” (ACNUR, 2006, p.1)



Igualdad de género

De acuerdo con la ONU, se refiere a la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades de las mujeres, de los hombres, de la niñez, y las personas (adultas, jóvenes o adolescentes) con identidades y expresiones de género y características sexuales no normativas. La igualdad no significa que las mujeres, los hombres y las personas con identidades de género, expresiones de género y características sexuales no normativas serán iguales, sino que los derechos, responsabilidades y oportunidades de ellas no dependerán de si nacieron con determinadas características sexuales, ni de sus identidades o expresiones de género.

Inclusión

Entre las categorías de inclusión más desarrolladas en el plano teórico y de las políticas públicas están la inclusión social, la productiva y la educativa. Sobre esta última, la Unesco recuerda que el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, relativo a la Educación, y el Marco de Acción Educación 2030, hace énfasis en que la inclusión y la igualdad son cimientos de una enseñanza de calidad. En ese sentido, añade que para llegar a grupos de excluidos y proporcionarles una educación de calidad es clave elaborar y aplicar políticas y programas inclusivos que eliminan obstáculos a la participación y el rendimiento de los educandos, valoren la diversidad de sus necesidades, capacidades y particularidades, y eliminan todas las formas de discriminación en el ámbito del aprendizaje.

Indicadores educativos

“Es la representación cuantitativa con la que se verifica de manera objetiva el comportamiento en términos de avances o retroceso de aquellas variables o relación de variables (DNP, 2009) del sector educativa para un periodo determinada, por ejemplo, tasa de cobertura, calidad educativa, tasa de deserción, tasa aprobación, tasa reprobación, matrículas entre otras.”

Indicadores financieros

Es la representación cuantitativa con la que se verifica de manera objetiva el comportamiento en términos de avances o retroceso de aquellas variables o relación de variables (DNP, 2009) referidas a comportamiento financiero del sector educativo, por ejemplo, déficit financiero, superávit financiero, niveles de deuda, entre otros.

Infancia

De acuerdo con la Convención de los Derechos del Niño, “1. Los Estados partes reconocen el derecho del niño a la educación

y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular: a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos; b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad; c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados; d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas; e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.”

Ingresos para el sector educativo

“Son todos aquellos recursos definidos en la clasificación FUT de los ingresos de cada entidad territorial para el sector educativo, que se derivan de los ingresos corrientes de la nación y los ingresos de capital y que se distribuyen según los componentes que se encuentran especificados en el documento CONPES de recursos del Sistema General De Participación.” (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

Inversión en infraestructura

“Son los recursos económicos destinados para la construcción, dotación, mejoramiento y adecuación de la infraestructura básica educativa física y digital en los niveles de educación inicial hasta educación básica y media, tanto en zonas urbanas como rurales.” (CONPES 3831, 2015. Art. 59).

Innovación

Según la Unesco (2014) “la innovación educativa es un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma tradicional. Implica trascender el conocimiento academicista y pasar del aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos.”

Juventud

Naciones Unidas establece como jóvenes como aquellas personas de entre 15 y 24 años. “En la actualidad, hay 1.200 mil-

lones de jóvenes de 15 a 24 años, el 16% de la población mundial. Para 2030, fecha límite para los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), se estima que la cantidad de jóvenes habrá

aumentado en un 7%, llegando así a casi 1.300 millones.”. Así mismo, y de acuerdo con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 “para lograr esto, es necesario redoblar los esfuerzos para garantizar que las mujeres y los hombres jóvenes tengan acceso a una educación gratuita, equitativa y de calidad, así como a oportunidades de capacitación específicas... La educación primaria y secundaria de calidad debe complementarse con una educación técnica, profesional y terciaria asequible que proporcione a los jóvenes habilidades fundamentales para el empleo y el espíritu empresarial.”



LGBTIQ+

De acuerdo con lo planteado por UNFPA (2019) la sigla LGBTIQ+ hace referencia a Lesbiana, Gay, Bisexual, Trans o Transgénero e Intersex. Las siglas LGBTI se utilizan para describir a los diversos grupos de personas que no se ajustan a las nociones convencionales o tradicionales de los roles de género masculinos y femeninos. Sobre esta sigla en particular, la Corte Interamericana de Derechos Humanos recuerda que la terminología relacionada con estos grupos humanos no es fija y evoluciona rápidamente, y que existen otras diversas formulaciones que incluyen a personas Asexuales, Queers, Travestis, Transexuales, entre otras. Además, en diferentes culturas pueden utilizarse otros términos para describir a las personas del mismo sexo que tienen relaciones sexuales y a las que se auto identifican o exhiben identidades de género no binarias (como, entre otros, los hijras, meti, lala, skesana, motsoalle, mithli, kuchu, kawein, queer, muxé, fa’afañ-ne, fakaleiti, hamjensgara o dos-espíritus).

Línea Base

“La línea base es un método de evaluación mediante el cual, en el momento de iniciar una intervención por medio de una política pública, se busca recolectar información que dé cuenta del estado de las cosas en el punto cero. El levantamiento o recolección de esta información permite construir una evaluación de las situaciones que se pretendan modificar para que, de manera posterior a la implementación de las intervenciones u acciones de política pública, puedan ser comparadas en relación con los resultados obtenidos.” (Secretaría de Planeación Distrital de Cartagena de Indias, 2021)



Metodología de Marco Lógico

Todas las acciones y procedimientos dispuestos para conseguir los objetivos del proceso de construcción colectiva de la

política pública de educación se sirven de la Metodología de Marco Lógico, una herramienta de gestión para el diseño, ejecución y evaluación de proyectos.

Como proyecto de desarrollo, la coordinación de la planificación, el seguimiento y la evaluación de las tareas se integran dentro del marco lógico, lo cual permite conceptualizar y ejecutar desde un enfoque basado en objetivos. Así mismo, garantizar el cumplimiento de los aspectos técnicos y funcionales desde lo estratégico y el alcance político y social de la política pública educativa.

Migrante

Toda persona que se traslada fuera de su lugar de residencia habitual ya sea dentro de un país o a través de una frontera internacional, de manera temporal o permanente, y por diversas razones. (Organización Internacional de las Migraciones, 2019).

Mobilización Social

Dinámica participativa que se activa ya sea a partir del fomento institucional o por la iniciativa propia de las comunidades y que busca generar con acciones específicas transformaciones sociales que respondan con los intereses y necesidad de la comunidad y el territorio.

“La movilización social es el proceso mediante el cual un grupo asegura el control colectivo sobre los recursos necesarios para la acción colectiva.” (Jenkins, 1994, p.14). “El principal objetivo de la movilización es entonces la generación de solidaridad y compromiso moral con las amplias colectividades en nombre de las cuales se actúa.” (Jenkins, 1994, p.22).



Objetivos de Desarrollo Sostenible, ODS

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible, también conocidos como Objetivos Mundiales, se adoptaron por todos los Estados Miembros en 2015 como un llamado universal para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad para 2030 (PNUD, 2019).



Participación

La Agencia de la ONU para los Refugiados, ACNUR (2006), define el enfoque participativo como “un enfoque de desarrollo o gubernamental en el que los actores clave (y especialmente los beneficiarios) de una política o intervención están estrechamente involucrados en el proceso de identificación de problemas y prioridades y tienen un control considerable so-



bre el análisis y la planificación, la implementación y el monitoreo de soluciones.” (ACNUR, 2006, p.15).

Primera Infancia

“La primera infancia se define como un periodo que va del nacimiento a los ocho años, y constituye un momento único del crecimiento en que el cerebro se desarrolla notablemente. Durante esta etapa, los niños reciben una mayor influencia de sus entornos y contextos.” (Unesco, s.f.).

“La atención y educación de la primera infancia (AEPI) no solo contribuye a preparar a los niños desde la escuela primaria. Se trata de un objetivo de desarrollo holístico de las necesidades sociales, emocionales, cognitivas y físicas del niño, con miras a crear los cimientos amplios y sólidos de su bienestar y de su aprendizaje a lo largo de toda la vida. La AEPI tiene el potencial de forjar a los ciudadanos abiertos, capaces y responsables del futuro (Unesco, s.f.).

Pobreza

Pobreza entendida como necesidad “...La población necesita cosas tales como comida, vestido, combustible o techo... Los contenidos que definen al bienestar incluyen valoraciones sobre “estar bien”, la autoestima, las aspiraciones y el estigma, así como valoraciones sobre la “deferencia” comprendiendo aspectos de estatus y poder.” (Spiker. 2009, p. 292). Como un patrón de privaciones, “La perpetuación en el tiempo de estas necesidades es importante porque las privaciones temporales (tales como las experimentadas por víctimas de catástrofes) no son suficientes para constituir “pobreza”. Por ello, la pobreza se define por la existencia de un patrón de privaciones más que por la privación misma. Retomando el argumento acerca de la carencia de seguridad básica, sería posible para una persona pobre estar sujeta a múltiples privaciones aun cuando esa persona no experimente una privación específica en un momento particular. En ese caso, la definición de pobreza dependería de la experiencia acumulada en un tiempo determinado de su vida.” (Spiker. 2009, p. 293).

La comprensión de la Desigualdad como pobreza, pues “Las personas pueden ser consideradas pobres porque están en situación de desventaja respecto de otros en la sociedad.” (Spiker. 2009, p. 295).

Política Pública

El Departamento Nacional de Planeación (s.f.) define Política Pública como los “Lineamientos a largo plazo que orientan la administración y gestión pública. Mecanismo de intervención pública que recoge grandes consensos de qué y cómo cumplir los mandatos constitucionales y legales acordados por la sociedad.”

Programa de Formación Docente

La Ley 115 de 1994, Capítulo 2, artículos 109 al 114, establece las finalidades de la formación de educadores y el mejoramiento profesional para su ascenso en el escalafón docente. En el Capítulo 3, Artículo 115 al 119 se dictan disposiciones y requisitos para la carrera docente, en cuanto a su formación académica, idoneidad profesional, beneficios del régimen prestacional, pagos oportunos y reajuste pensionales.

Puntos Críticos

“Los puntos críticos exponen aspectos -positivos y negativos- que tienen incidencia en las poblaciones y situaciones objetivo de política pública. Estas situaciones, expuestas mayoritariamente en los escenarios de participación, exponen los temas sobre los cuales es necesario -o crítico- intervenir a través de una política pública desde la perspectiva de la comunidad. (Secretaría de Planeación Distrital de Cartagena de Indias, 2021).



Recursos del Sistema General de Participación para Educación

De acuerdo con la Ley 715 del 2001 los recursos del Sistema General De Participación destinados para la educación son todas aquellas asignaciones económicas realizadas a las entidades territoriales a manera de transferencias provenientes del gobierno nacional para garantizar la adecuada prestación del servicio educativo en cada jurisdicción. De conformidad con la legislación vigente los recursos del SGP para educación, corresponden al 58% de los recursos del sistema. (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

Recursos para prestación de servicios

“Menciona la asignación de recursos hechas a cada ente territorial de acuerdo con la resolución No. 166 de 2002 del Ministerio de Educación Nacional, por población atendida, población por atender y complemento, según el reporte realizado en el SIMAT que tienen como base el reporte de matrícula.” (Ministerio de Educación Nacional, 2016).



Sistema de Convivencia Escolar

Por medio de la Ley 1620 del 15 de marzo de 2013 se crea el ‘Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar’. “Esta ley crea una ruta de atención en casos de violencia y un sistema

nacional único de información para reportar estos casos de violencia y de embarazo en adolescentes, y da la posibilidad de brindar incentivos a quienes cumplan las exigencias y expectativas de la convivencia, así como imponer sanciones a quienes no lo hagan.”

Sistema General de Participaciones

El Sistema General de Participaciones SGP está constituido por los recursos que la Nación transfiere por mandato de los artículos 356 y 357 de la Constitución Política de Colombia a las entidades territoriales, ya sean departamentos, distritos y municipios, para la financiación de los servicios a su cargo, en salud, educación.

Sistema General de Regalías

El Sistema General de Regalías es aquel que crea las condiciones de equidad partiendo de la distribución de los recursos hacia la población pobre generando mayor equidad social, dando pie para mejorar las condiciones para épocas de escasez, todo con el ideal de promover el desarrollo, la competitividad regional, la integración de las entidades territoriales en proyectos comunes y propiciar la inversión en la restauración social y económica de los territorios donde se desarrollen actividades de exploración y explotación. (Departamento Nacional de Planeación, 2009).

Sujeto

El concepto de sujeto del que parte Zemelman (2010) está situado en un espacio, en un lugar y encarnado en un cuerpo, con potencialidades para pensar. Es un sujeto situado en una historia, es una época, que responde a los prejuicios y modalamientos culturales, así como a sus necesidades y retos. Por tanto, es un sujeto inserto en el mundo de la vida y pertenece a una comunidad de iguales, con quienes comparte su historia colectiva, sus miedos, sus alegrías, sus horizontes, esperanzas, un sujeto social. Así, las pertenencias de este sujeto siempre son colectivas, es un sujeto que responde a una subjetividad social particular. No es un sujeto aislado y abstracto como el sujeto tradicional de la filosofía moderna.

Una de las consecuencias de este concepto es el hecho de que el sujeto es una construcción histórica, se concretiza en distintos momentos históricos, nunca es algo dado de forma entera, un dato, un a priori, o un innato. Sobre esto, Zemelman afirma: “el sujeto es siempre un campo problemático antes que un objeto claramente definido” (Zemelman, 2010, como se citó en Acosta, 2016)



Zona Urbana

El Departamento Nacional de Planeación explica que “el territorio colombiano es observado de manera dicotómica (urbano o rural); con lo cual, se asume que todas las zonas urbanas y rurales son consideradas como territorios homogéneos y, además, que el campo es un territorio totalmente opuesto a la ciudad.

“La Misión de Ciudades, con el antecedente de la existencia de una relación positiva entre la urbanización con el crecimiento económico, la mayor innovación, aumentos en competitividad y el incremento de la calidad de vida, tuvo el objetivo de identificar aquellos territorios que aprovechan los beneficios de la aglomeración y la urbanización, por medio del cual se logró consolidar un Sistema de Ciudades que sirve como instrumento para cerrar las brechas regionales en materia de equidad y pobreza, gracias a que son puntos de convergencia de los servicios públicos y sociales (DNP, 2014). El Sistema de Ciudades está constituido por municipios (núcleos) y sus respectivas aglomeraciones que: i) presentan dinámicas de desplazamiento diario de al menos el 10% de la población trabajadora a otro municipio (este elemento se encuentra asociado a la premisa de conmutación laboral); ii) corresponde a municipios con población en cabecera igual o superior a 100 mil habitantes; y iii) los municipios con menos de 100 mil habitantes en cabecera pero que tienen importancia estratégica a nivel subregional en términos de prestación de servicios.” (Departamento Nacional de Planeación, 2009).

Zona Insular

La Unesco reconoce la importancia de las islas como frágiles escaparates de la biodiversidad mundial y alerta sobre los riesgos que corre este patrimonio natural. A nivel nacional se despliega una política de fronteras que “Esta política en su implementación busca definir las acciones específicas por parte de las instituciones del Gobierno en el marco de sus competencias con miras a lograr el desarrollo integral y sostenible de los departamentos y municipios fronterizos del país, para reducir las brechas socioeconómicas existentes respecto del resto del país y de los países vecinos, considerando su situación particular.” (CONPES 3805, 2014).

Zona Rural

Según la Unesco, “Casi la mitad de la humanidad, principalmente en Asia y África, sigue habitando en áreas rurales y pertenece a los grupos de bajo ingreso. La población rural pobre



carece de acceso a un abasto básico de agua (900 millones) y saneamiento seguro, lo cual tiene por resultado no sólo tremendos costos económicos y en la salud humana, sino que crea desigualdades sociales y de géneros.” (Unesco, 2021).

El Plan Especial de Educación Rural hacia el Desarrollo Rural y la Construcción de Paz, señala que “Si se quiere que cualquier ciudadano de una zona rural y afectada por la violencia de Colombia, sin discriminación alguna, tenga las mismas oportunidades que un ciudadano de las zonas urbanas, se debe entonces garantizar que ambos cuenten con acceso a un servicio educativo incluyente y de calidad que responda de manera oportuna y pertinente a sus características individuales, culturales y contextuales en el que se desarrollan, lo cual se traducirá en mejores posibilidades de trabajo y de bienestar social. Concentrar la inversión en zonas urbanas pondría en riesgo este objetivo de lograr una igualdad de oportunidades en el país.” (Ministerio de Educación Nacional, 2018)





Introducción



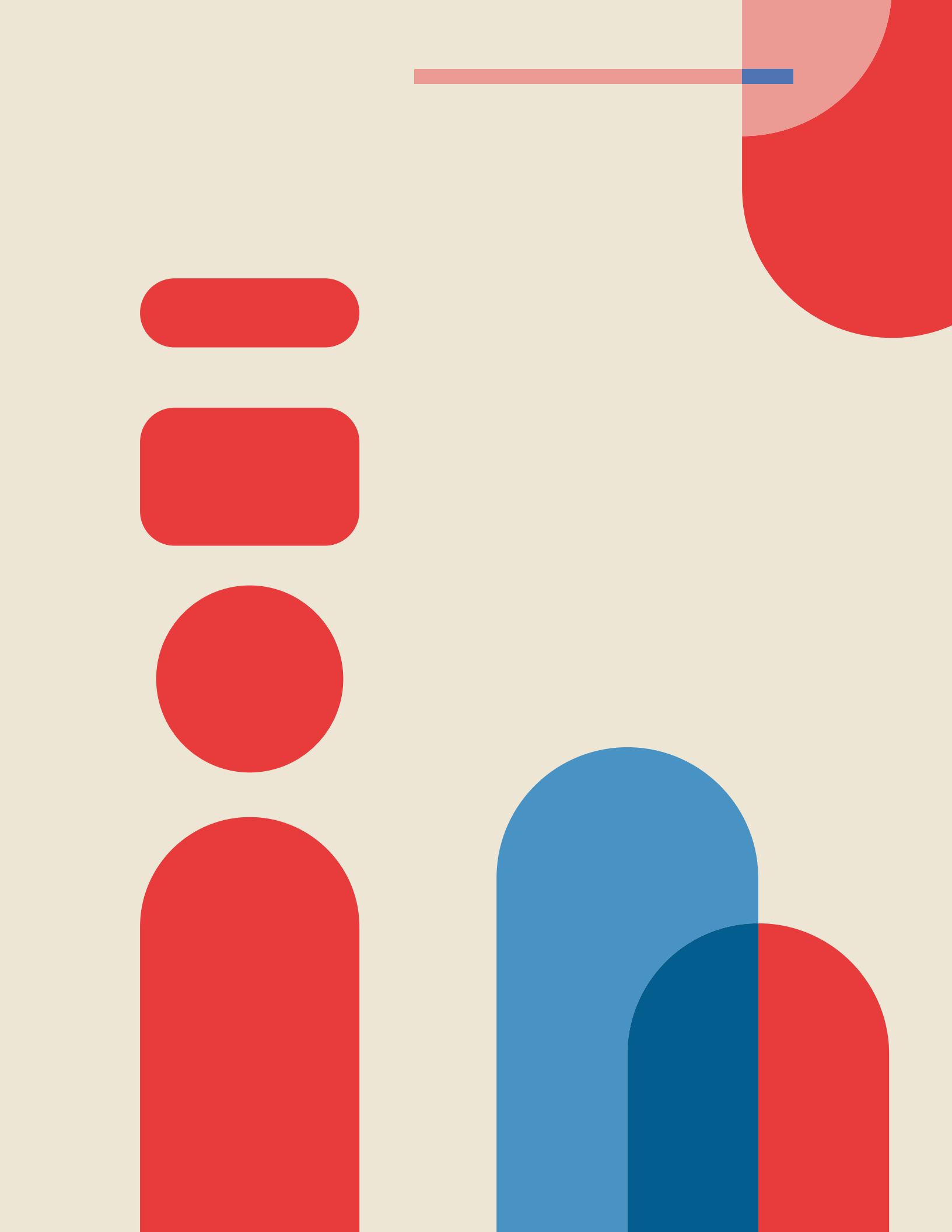
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN



**Política
Pública
Educativa**

En la etapa de agenda pública se desarrollaron 152 encuentros, distribuidos en mesas para identificación de puntos críticos. También se realizaron 10 mesas de concertación y 15 de socialización.

La implementación del esquema de participación ciudadana **se cerró con 21 mesas de factores estratégicos.**





Introducción

A través del Decreto 1070 de 2021 se constituyó el Consejo de Política Económica y Social del Distrito de Cartagena de Indias, CONPES D. T. y C., el cual dispone desarrollar políticas, estrategias y programas del Plan Distrital de Desarrollo, acompañando y orientando de manera general a los organismos especializados de la administración.

Desde la secretaria técnica de esta instancia, la cual corresponde a Secretaría de Planeación Distrital, se consolidó el ciclo que sería la ruta a seguir por todas las entidades territoriales y sus equipos formuladores de políticas públicas, para llevar ante el CONPES D. T. y C. el resultado final de estos ejercicios de formulación. El ciclo consta de seis (6) etapas, las cuales permiten al mismo proceso mantenerse en constante retroalimentación y evaluación.

En la etapa de alistamiento, la primera en este ciclo, el equipo formulador diseñó la Ficha de estructuración de la pública, en la cual se destacan la identificación de sectores responsables y la definición del esquema de participación ciudadana.

En la etapa de agenda pública, la segunda, se puso en marcha el esquema de participación ciudadana. Según la Secretaría de Planeación Distrital, en esta fase del proceso se pretende aprovechar los espacios de interacción entre la administración y las comunidades y crear nuevos encuentros de acercamiento de la institucionalidad al contexto y situaciones del territorio. “Para su desarrollo, los equipos formuladores de las entidades coordinadoras de política pública deben implementar el esquema de participación ciudadana y, de manera posterior a la finalización de los escenarios de diálogo y consulta, proyectar el Documento Diagnóstico de Política Pública” (Secretaría de Planeación Distrital, 2022).

El esquema es la ruta de convocatoria, desarrollo y sistematización de los encuentros con la comunidad, actores y sectores con incidencia en la gestión educativa, como escenarios dispuestos para garantizar la participación ciudadana en las etapas de agenda pública y Formulación (la tercera), por lo tanto, conforma el eje del documento diagnóstico.

Teniendo en cuenta el carácter participativo procurado desde el inicio del proceso, el esquema de participación se fundamentó en los principios de diversidad e inclusión para responder a los enfoques poblacionales, género, Derechos

Humanos, Diferencial, Territorial y Ambiental, tal como lo dispone el ciclo de políticas públicas.

El presente documento diagnóstico de la política pública educativa para el Distrito de Cartagena recoge información sustentada del estado actual del sector educativo, la cual resultó de revisiones documentales, información obtenida de fuentes primarias, o a través del desarrollo de mesas de participación ciudadana con grupos de interés y poblaciones focalizadas. El documento guarda estrecha relación con la ficha de estructuración de la política pública y la dinámica planificada en la etapa de alistamiento. Se debe resaltar el principio de participación que desde el comienzo se imprimió a las actividades de esta experiencia y que se sostuvo con los esfuerzos necesarios en la etapa de agenda pública.

Así como en la etapa de alistamiento se dio un papel preponderante a los Establecimientos Educativos y se otorgó valor a las voces de las niñas, niños y adolescentes con espacios de reflexión acerca de la escuela como lugar de transformación; de la misma manera, en la etapa de agenda pública, se continuó con este reconocimiento, desplegando los encuentros necesarios para que sus intereses y necesidades se vieran reflejados en la propuesta en construcción. Los actores identificados participaron durante toda la ruta de construcción colectiva para identificar problemáticas, alternativas de solución y factores estratégicos y de la sistematización, organización y análisis del equipo formulador de la Secretaría de Educación.

Para dar cumplimiento al esquema de participación diseñado se desarrollaron 152 encuentros durante la agenda pública, distribuidos en mesas para identificación de puntos críticos, seis (6) mesas ampliadas con 371 participaciones y 65 mesas focalizadas con 1.403; al mismo tiempo se realizaron mesas de concertación (10) con 85 participaciones y 15 mesas de socialización de la importancia y los avances del proceso con 1.454 participaciones. La implementación del esquema de participación ciudadana se cerró con 21 mesas de factores estratégicos con 167 participaciones y se complementó y fortaleció con 35 talleres de potencialidades en liderazgo que completaron 481 participaciones. Estas actividades se desarrollaron en distintos lugares de la ciudad (zona urbana y rural (continental - insular), privilegiando la escuela con buena parte de los encuentros realizados en los Establecimientos Educativos (EE) públicos y privados.

La participación incluyó a estudiantes de IEO y establecimientos privados, docentes de IEO y establecimientos privados, directivos docentes IEO y establecimientos privados, padres y madres de familia IEO y establecimientos privados, internas de la cárcel distrital de mujeres, miembros de organizaciones sociales, fundaciones y ONG, personas víctima del conflicto armado, personas migrantes y retornadas, representantes de los sindicatos del sector educativo, miembros del Consejo de Juventudes, líderes y lideresas comunitarias, madres comunitarias y agentes educativos para educación inicial, personas con discapacidad y miembros del comité local y distrital de discapacidad, funcionarios de la Secretaría de Educación Distrital (SED), miembros de las comunidades de las Instituciones de Educación Superior (IES); miembros de la comunidad educativa media técnica, agentes del sistema de responsabilidad penal adolescente, jóvenes vinculados al sistema de responsabilidad penal adolescente, consejeros comunitarios, organizaciones de base y altos consultivos de comunidades negras, miembros de los cabildos indígenas, representantes del sector privado, miembros del gabinete distrital, miembros de la comunidad LGBTIQ+.

Entre los espacios que sirvieron de escenario se cuentan los cabildos indígenas, el Centro Regional de Atención a Víctimas y la cárcel distrital de mujeres. Las IES fueron escenario para las mesas de participación, además de haber sido convocadas para socializar el proceso e identificar problemáticas. Los lugares para las mesas de agenda pública se complementaron con auditorios y sedes institucionales. En particular se destaca el uso del parque como escenario abierto para desarrollar las actividades con las niñas y niños.

Durante el acompañamiento brindado por la Secretaría de Planeación Distrital se explicó y asesoró la forma de presentar la caracterización del objeto o población objetivo de la política pública en referencia a los desafíos sociales y problemáticas identificadas en las mesas de participación con la comunidad. Se enfatizó en que el proceso debía basarse en la planificación y aplicación de técnicas de investigación, cualitativas y cuantitativas para recolectar la información confiable (Secretaría de Planeación Distrital, 2022). El presente documento diagnóstico marcará la pauta en la etapa de formulación y permitirá priorizar aspectos que deberá atender la política pública educativa.

Luego de tener la claridad del estado del sector educativo en la ciudad, el equipo formulador de la SED podrá construir el documento normativo y definir objetivos, formular líneas de acción y componentes, planteamiento de productos, establecimientos de metas, programación financiera, formulación del plan de monitoreo y construcción de indicadores, para así

tener la materia prima para construir el documento final, con su respectivo plan de acción. De este documento normativo se derivará la estructuración del documento CONPES que será evaluado por esta instancia y finalmente se radicará el Proyecto de Acuerdo ante el Concejo Distrital de Cartagena para conseguir su adopción.

Las etapas posteriores a la formulación (implementación, monitoreo y de evaluación expost) funcionan de manera paralela, de tal manera que se pueda asegurar la retroalimentación y hacer ajustes mientras avanza en la implementación. En la etapa de implementación se ejecuta el plan de acción de la política pública y el proceso de coordinación intersectorial entre las entidades Distritales; mientras que el monitoreo permite, a través de la medición continua de indicadores de gestión, hacer seguimiento a los esfuerzos realizados, los insumos utilizados y los logros alcanzados durante la implementación, identificando los obstáculos y limitaciones para alcanzar los objetivos y ajustando lo pertinente en el plan de acción. Finalmente, de la evaluación expost resulta una evaluación final de los resultados del impacto generado por las acciones ejecutadas.

Todos estos aspectos, instancias y actividades mencionados evidencian un gran esfuerzo por reconocer el ejercicio de la democracia en el cumplimiento de lo establecido en el ciclo de políticas públicas para la etapa de agenda pública y en especial al esquema de participación ciudadana que se proyectó y que cumplió el cometido de garantizar que se escucharan, respetaran y recogieran las voces de todas y todos los que viven la escuela y sus necesidades.





Marco Teórico



Marco Teórico

Cartagena es una ciudad centralizada en el imaginario de Centro Histórico. Su reconocimiento propio y externo descansa, principalmente, en glorias del pasado que rescatan solo un aspecto muy reducido de su realidad social y que descarta otras miradas esenciales y latentes de la ciudad. En esta especie de exclusión silenciosa de la otra gran Cartagena se disimulan y acumulan las necesidades sociales más apremiantes de la población, entre las cuales se cuentan las del sector educativo.

Es necesario hacer visibles esas otras realidades y considerar nuevas perspectivas que hablen de la ciudad y permitan distinguir un panorama completo. Entonces, “Pensar la ciudad desde la crítica obliga a pensarla en sus diferencias de imaginarla y habitarla” (Bolaños, 2016, p. 423) implica atreverse a pensarse a Cartagena desde las diferencias, incorporando otras experiencias y relatos que tradicionalmente no han sido reconocidos, ni comprendidos. De esta manera se podría avanzar en las transformaciones sociales que se tanto se reclama. “Si los límites de la imaginación urbana han sido borrados, entonces existe la posibilidad de imaginar otro tipo de ciudad” (Bolaños, 2016, p.423) lo que significaría, para los fines del proceso de formulación de la política pública educativa, considerar una gestión educativa diferente a través de la cual se descubran nuevas formas de vivir la escuela, que expresen los intereses de nuestras niñas y niños y su manera particular de ver la ciudad y el mundo.

Esta visión propia de las niñas y niños podría redimir a la parte de la ciudad que no se ve y que principalmente es la Cartagena que sufre las consecuencias de la brecha de desigualdad. Esta perspectiva refrescante de la infancia y la adolescencia acerca de la ciudad podría ser una visión sin orillas opuestas, de la cual todas y todos podrían y querrían hacer parte, pues sería una posición en la que podrían ser escuchados sin distinción. En este sentido, toman relevancia las palabras de Francesco Tonucci al manifestar que “al escuchar a las niñas y niños estamos escuchando a todos los ciudadanos” (Tonucci, 2022)

En este mismo planteamiento el pedagogo señala que ante la desconexión de la ciudad de sus ciudadanos se hace necesario devolver el espacio de la ciudad a los niños y con este acto de inteligencia colectiva conectar nuevamente a sus

habitantes con una ciudad que ya no sea un lugar ajeno y hostil (Tonucci, 2022).

En este escenario la escuela debe ser reconocida como epicentro institucional de convocatoria y participación de la sociedad civil, es decir, que desde la escuela se establezca un mandato de transformación el cual debería gestionarse desde la integración de voluntades de todos los sectores sociales (Tonucci, 2022). Un apalancamiento de esfuerzos que se enfoque en la transformación social desde y para la escuela con orientaciones a largo plazo que permitan recuperar la legitimidad del sector educativo (Secretaría de Educcaión Distrital de Cartagena, 2021).

La escuela, un lugar en el territorio

La comprensión del territorio va más allá del concepto de “espacio geográfico como una porción concreta de la superficie terrestre que puede ser considerada, a una escala determinada, en su conjunto, en cada uno de sus lugares, en sus relaciones internas y en sus relaciones externas con los demás espacios.” (Mazurek, 2006, pág. 12). Más que el suelo y las fronteras, el territorio es el espacio apropiado por las poblaciones, por lo cual no se trata solo de soberanía, sino del contexto y del reconocimiento del territorio como el lugar donde sucede la vida y se respetan los derechos.

El conocimiento físico del territorio es vital para la comprensión de su aspecto sociocultural. Lo físico y lo sociocultural se entienden hoy en una sola dimensión en la que tienen la misma relevancia los aspectos jurídicos, arquitectónicos y sociales.

Desde los planteamientos de Santos, M., quien define la ciencia geográfica como “una ciencia del espacio del hombre” (Santos, 1996, pág. 16), se reconoce la necesidad de comprender el concepto de territorio desde una perspectiva multidisciplinar, teniendo en cuenta que los cambios en sus formas de organización y configuración obedecen a variables de diversa naturaleza que tiene mucho o todo que ver con lo que sucede en ese espacio físico, resultado de la intervención de las poblaciones.

El autor considera que los conceptos tradicionales de territorio deben dejarse renovar en la medida que surjan nuevas categorías de análisis que involucran el fenómeno social. Al respecto,

explica que “el contenido (de la sociedad) no es independiente de la forma (los objetos geográficos); el contenido corporificado, al ser transformado en existencia, es la sociedad incorporada a las formas geográficas, la sociedad transformada en espacio.” (Santos, 1996, pág. 28). Este concepto sugiere que es imposible entender una categoría separada de la otra y que inevitablemente la transformación en alguna, casi simultáneamente repercute en la organización y configuración de la otra.

El territorio con su localización (el espacio) y características naturales implica un proceso de apropiación (dinámica social). “Es decir, de construcción de una identidad a su alrededor. Por eso existen signos de apropiación que pueden ir desde la denominación hasta la delimitación de fronteras, pasando por formas abstractas de reconocimiento” (Mazurek, 2006, pág. 42). Lo anterior se sintetiza en el sistema de localización, que corresponde a lo físico y el sistema de actores, que corresponde a lo social. “Finalmente, no todos los espacios son territorios, solamente los espacios que son vividos pueden pretender una apropiación, pero todo territorio tiene sus espacios.” (Mazurek, 2006, pág. 42).

Así mismo, Benedetti explica que esta es una noción que en los últimos años se aproxima a la dimensión transdisciplinar y se diferencia cada vez más de los conceptos de espacio, lugar y región. Lo plantea así: “los territorios son el resultado de conflictivos procesos de identificación, delimitación y apropiación (simbólica y material) de unidades espacio-temporales.” (Benedetti, 2011, pág. 49).

Este autor agrega la categoría de conflictos para referirse a las tensiones propias de la experiencia social, sobre lo cual señala tres elementos: un agente, una acción y una porción de superficie terrestre. Como agente se entiende a los actores que pueden construir territorio, es decir las personas, grupos sociales, organizaciones, el estado. En este caso, las niñas, niños y adolescentes “instalados” y circulando en el espacio de la escuela, ejercen territorialidad (Benedetti, 2011, pág. 49). Por su parte, las acciones se entienden como hechos de “encuentro, pertenencia o intercambio” (Benedetti, 2011, pág. 49) realizadas por los actores en el territorio, como el uso del espacio público, por ejemplo. Por último, una porción de la superficie terrestre es “la dimensión material del territorio, pero no es el territorio... el medio técnico donde se configura este territorio efímero. Una vez que ese grupo se va, el territorio desaparece, porque ya no hay relaciones de poder que lo mantengan” (Benedetti, 2011, pág. 49)

Aclarar estas concepciones en ejercicios como el de construir una política pública permite tener en cuenta los aspectos

técnicos, los intereses y necesidades referidas al contexto, es decir, la gente, lo que hacen y el lugar como el espacio apropiado donde experimentan su identidad, su cultura y modos de producción.

Al respecto, desde la perspectiva antropológica de Auge, el espacio es una noción abstracta a la que es posible aproximarse desde el análisis de dos categorías: Lugar y no lugar. El lugar está cargado de sentido y “se consideran (o los consideran) identificatorios, relacionales e históricos. (Auge, 2000, pág. 58). Cada uno de los lugares posibilitan la relación espacio social para el desarrollo de la identidad, la interacción colectiva y la construcción de la memoria.

El autor aclara que “Si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definiré un no lugar.” (Auge, 2000, pág. 83). Cabe la pregunta acerca de cuáles son los lugares y los no lugares de nuestras niñas, niños y adolescentes. Así como el lugar de nacimiento forja la identidad desde el individuo, bien podría decirse que la escuela posibilita la construcción de sentido desde la identidad cultural de las poblaciones. Ambos, lugar de nacimiento y escuela, constituyen valor.

Los lugares son, entonces, los espacios apropiados donde se resalta el reconocimiento de las niñas, niños y adolescentes como sujetos y de los otros en la misma interacción sociocultural, permitiendo vínculos relevantes que posibiliten la transformación social; en oposición a los no lugares, como aquellos espacios físicos o temporales donde no suceden estas cosas relevantes, a pesar de que los sujetos transitan y permanecen en ellos.

Las categorías de lugar y no lugar se separan cuando son objeto de análisis, pero en realidad “se recomponen, las relaciones se reconstituyen;... El lugar y el no lugar son más bien polaridades falsas: el primero no queda nunca completamente borrado y el segundo no se cumple nunca totalmente: son palimpsestos donde se reinscribe sin cesar el juego intrincado de la identidad y de la relación.” (Auge, 2000, pág. 84)

Todas y todos transitan por distintos espacios privados y públicos, interiores y exteriores, que de acuerdo con el tipo de intercambio (social, íntimo, funcional) que cada persona o colectivo tiene en él, se constituye en un lugar o en un no lugar, en la medida que lo que ahí se vivió o se vive cotidianamente, represente o no, algo significativo para el sujeto o el grupo.

Ese algo significativo que sucede en la escuela, entendido como el lugar dentro del territorio donde primeramente debe



darse el goce efectivo del derecho a la educación y la prestación del servicio educativo a la altura de los intereses y necesidades de la comunidad. De esta manera, la escuela se resignifica como el lugar donde es posible el entramado humano, compartir, autorreconocerse, ejercer la ciudadanía, construir memoria, desarrollar potencialidades para tener esperanza de una vida mejor.

En ese territorio sucede la vida, dentro y alrededor de la escuela, por lo cual el concepto de territorio desde la visión social representa los lugares donde los sujetos y sus poblaciones se manifiestan su cultura, su ejercicio político, sus prácticas y su pensamiento. La participación de estos sujetos en la construcción de una política pública determinará en gran medida la coherencia de estos ordenamientos a largo plazo al garantizar un carácter inclusivo en la formulación el que deberá sostenerse en su implementación y en su evaluación.

En consecuencia, la construcción colectiva de la política pública educativa para el Distrito de Cartagena de Indias se planteó desde la urgencia de romper con el ciclo de desesperanza del sector en las últimas décadas. En la historia reciente de la ciudad la gestión educativa no ha estado suficientemente al alcance de los actores sociales que tienen incidencia en la escuela, lo que ha perjudicado visiblemente la calidad de la prestación del servicio educativo.

Subsanar esta deuda requiere acciones que estén fundamentadas en la participación, que puedan abrir rutas con soluciones reales, a través de una política pública que desde la institucionalidad integre las iniciativas y acciones de gobierno, con la experiencia e iniciativas de los distintos actores que tienen alcance y contacto directo en la gestión educativa (Amel, 2022).

Solo teniendo en cuenta las voces de los directamente implicados en la realidad educativa es posible conocer el contexto en su justa dimensión y plantear salidas a las necesidades que ellos mismos padecen.

Todos estos planteamientos precisaron una elaboración teórica y conceptual alrededor de cuatro categorías: a) el sector educativo, b) el sistema educativo, c) el ciclo de políticas públicas y d) los enfoques y principios que han marcado esta experiencia de la formulación de una política pública para el Distrito de Cartagena. Estos cuatro postulados “definen y sustentan sus lugares de enunciación y sintetizan los significados, perspectivas y definiciones de los conceptos y variables relacionadas con la política pública” (Secretaría de Planeación Distrital, 2022, p. 5).

A continuación, se desarrollan los conceptos que permitirán una clara comprensión del documento diagnóstico.

En primera instancia se explica el concepto de educación como *derecho fundamental, como servicio público y como herramienta que facilita la reducción de la brecha de desigualdad social*. El planteamiento del concepto de educación desde estas tres categorías involucra necesariamente una mirada crítica frente a la imposibilidad de garantizar, de manera completa, el goce efectivo del derecho a la educación en la ciudad. Esta situación se levanta como un gran obstáculo para el desarrollo integral de las potencialidades de las niñas, niños, jóvenes y adultos que necesitan acceder al sistema educativo. El compromiso de la administración pública con las niñas y niños de Cartagena de “garantizar el libre desarrollo de sus potencialidades en un proceso de formación digno y adecuado a las necesidades del contexto, reconociéndose su condición de sujetos de derecho que demandan atención integral” (Alcaldía Mayor de Distrito de Cartagena, 2020).

Así se corrobora que el propósito de la educación de descubrir, desarrollar y fortalecer las habilidades cognitivas, físicas, morales, culturales, es inherente a la finalidad social del Estado, que tiene como obligación garantizar un *servicio* con buena calidad, cobertura suficiente y trayectoria completa a todos los habitantes del territorio nacional. El cumplimiento de este mandato permitirá que se cuente con la educación como una *herramienta y motor que facilite la superación de la pobreza* (Organización de las Naciones Unidas, 2022), al darle a todas y todos lo que por derecho corresponde: recibir una educación que marque la diferencia en su calidad de vida.

La puesta en marcha de la construcción colectiva de una política pública educativa para el Distrito de Cartagena de Indias se encaminó desde el inicio a integrar al proceso los intereses de la sociedad civil. El esquema de participación ciudadana se desarrolló como una dinámica respetuosa de los *derechos humanos, las diferencias étnicas en clave de territorio y poblaciones, la diversidad sexual y de género, la conciencia ambiental y la construcción de paz*; enfoques que se explicarán en este marco teórico y conceptual.

Cabe destacar que a través de la promoción de la participación ciudadana fue posible identificar, recoger, sistematizar y analizar las experiencias y los conocimientos expresados por los actores convocados, con un grado de confiabilidad tal que fuera posible validar la información que fundamenta y justifica lo plasmado en este documento diagnóstico, incluyendo el presente marco teórico.

Las acciones ejecutadas apuntaron al fortalecimiento de la función misional de la SED de “Garantizar el derecho a una educación equitativa, inclusiva y de calidad, que asegure la formación de ciudadanos integrales, el aprendizaje durante toda la vida y el desarrollo de comunidades sostenibles en el Distrito de Cartagena” (Secretaría de Educación Distrital de Cartagena, 2022).

El contenido del documento normativo de la política pública educativa corresponde tanto a los intereses y necesidades de la comunidad educativa, como a las apuestas de ciudad, priorizando siempre el desarrollo humano. Cuestión que se evidenció en las diferentes jornadas, en las cuales se interactuó bajo el entendido de que los actores participantes y la institucionalidad conforman un entretejido humano que expresa su pensar y sentir para comprender cómo estamos y visionar dónde queremos estar.

El proceso de construcción colectiva ha sido una gran experiencia de aprendizaje, lo que confirma el sentido de la línea estratégica de la Secretaría de Educación Distrital en el plan de Desarrollo, *Cultura de la Formación*, “La Cultura de Formación se define como una práctica de gestión basada en una pedagogía permanente integrada al desarrollo orgánico de los procesos institucionales. Es decir, que el acto formativo se apropie como proceso que trasciende la experiencia de enseñanza, atravesando las fronteras del aula en un acto permanente de enseñabilidad en donde toda la ciudad forma” (Alcaldía Mayor de Distrito de Cartagena, 2020, p. 125).

En esta interacción de formación colectiva el papel de la institucionalidad se reconfigura para salir al lugar del encuentro con la comunidad, para coincidir en ese lugar común del que todas y todos pueden hacer parte para ejercer ciudadanía de manera responsable y activa. Hacer realidad este ideal es una gran responsabilidad para la Secretaría de Educación Distrital desde donde se establecieron las estrategias para hacer viable la ruta participativa que se planteó desde el inicio del proceso. (Secretaría de Educación Distrital de Cartagena, 2021, p. 5).

Estas estrategias incluyeron acciones que integraran a todos los interesados, que la dinámica de participación ciudadana incluyera tanto las voces de la comunidad educativa, como las responsabilidades de los diferentes procesos de calidad de la SED, así como los aportes de organizaciones privadas y públicas que con su experticia y capacidad para conceptualizar, recomendar y retroalimentar al equipo formulador.

Con el resultado de esta experiencia fue posible levantar información relevante con un alto grado de confiabilidad, lo que exigió una gestión técnica minuciosa para expresar en los do-

cumentos correspondientes a cada etapa lo que efectivamente manifestaron los participantes.

Con la concurrencia de todos los actores, miembros de la comunidad educativa, aliados y servidores públicos se dieron los primeros pasos para el fortalecimiento del sector educativo a partir del reconocimiento propio y de los otros. La identidad de esta administración se cobija bajo la línea estratégica de *Cultura de la Formación* (Alcaldía Mayor de Distrito de Cartagena, 2020), la cual marca el enfoque de las acciones institucionales que se han implementado para garantizar la participación permanente en la construcción colectiva de la política pública educativa. En el interés que nos ha convocado la ciudad está aprendiendo como consecuencia de que la comunidad y la institucionalidad han estado expresando esa cultura de la formación.

8.1.1 El derecho fundamental a la educación en Colombia

“Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire en un nuevo modo de pensar”

(Gabriel García Márquez).

El ejercicio de imaginar una ciudad distinta y una escuela distinta se conducirá desde el fomento del pensamiento crítico, a través del cual los ciudadanos y ciudadanas sean capaces de cuestionar la realidad e identificar la distancia a la que está de alcanzar el goce efectivo de los derechos, incluyendo el derecho a la educación. El marco que se dispone en el consenso internacional se expresa en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) en el cual se ratifica que “toda persona tiene derecho a la educación”, por tanto, los Estados deben garantizar las condiciones necesarias para que se garantice su goce efectivo (Organización de las Naciones Unidas, 1948).

En esa misma línea, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), en su artículo 13 establece que:

Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos (Organización de las Naciones Unidas, s.f.).



En este enunciado se manifiestan los conceptos de participación y libertad como fundamento de la educación para garantizar el desarrollo del potencial y el respeto por otros DDHH, tal como se enuncia en el desarrollo del contenido normativo del artículo antes citado, la ONU (1999) en las Observaciones Generales 13, define a la educación como “un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos” (Organización de las Naciones Unidas, 1948) Así, la potencialidad asociada al disfrute de otros derechos, permite describir el derecho a la educación como un elemento clave para el desarrollo humano, entendido de acuerdo a los postulados de Sen como un medio para abrir más oportunidades a la gente (Sen, 2000), donde las “oportunidades económicas, las libertades políticas, las fuerzas sociales y las posibilidades que brindan la salud, la educación básica y el fomento y el cultivo de las iniciativas” (Sen, 2000, p. 20), permiten tener una mejor calidad de vida, tener formación y adquirir conocimientos. (Sen, 2000). Un nivel de vida decoroso debe ser alcanzable para toda la población e implica, en lo referente a la educación, una experiencia de formación que integre el desarrollo humano en sus acciones y que comprenda que la educación es una herramienta que facilite la reducción de la pobreza.

Por esta, entre otras razones, es importante precisar que la educación es uno de los pilares que respalda la Agenda Mundial Educación 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible, ODS, específicamente en el ODS 4 en el cual se tiene el propósito de lograr una educación accesible en igualdad de condiciones y que esta constituya la base del desarrollo sostenible y de la paz (Organización de las Naciones Unidas, 2022) Con este planteamiento de la UNESCO también se admite que con el goce efectivo del derecho a la educación se abre el camino para la superación de la pobreza.

La necesidad de reducir la brecha de desigualdad en Cartagena es urgente e inaplazable. De acuerdo a su dinámica económica, es una de las ciudades con mayor importancia en el país, sin embargo, esto no se ve reflejado en la calidad de vida de la mayoría de su población. Al respecto, Ayala García y Meisel Roca (Ayala & Meisel, 2019) señalan que, a pesar de tener una actividad económica considerable en los sectores del turismo, industria y puertos, “este alto ingreso no se ha traducido en un mayor bienestar de toda su población. Cartagena registró una pobreza monetaria del 32,7% en 2012, mientras que para el promedio de las 13 principales ciudades ese indicador fue de 18,9%, según el DANE” (Ayala & Meisel, 2019, p. 1).

Esta pobreza trae como consecuencia exclusión social, sobre lo cual los autores señalan múltiples facetas que devienen

una sobre la otra: la situación económica crítica imposibilita “mantener el status social, comienzan a perder lazos o contactos personales con los grupos de niveles socioeconómicos más altos” (Ayala & Meisel, 2019, p. 3). Así mismo, hacen referencia a la faceta política, lo cual se evidencia en la poca participación de grupos poblacionales específicos (Ayala & Meisel, 2019).

Dentro de los indicadores de exclusión que los investigadores consideran en su estudio, incluyen “el embarazo adolescente, el logro académico o la asistencia escolar, la brecha educativa y la mortalidad infantil” (Ayala & Meisel, 2019, P. 4).

El indicador de logro académico o la asistencia escolar es considerado entonces como un aspecto muy sensible y con importante incidencia en la pobreza monetaria de la población. Las necesidades de la escuela son relevantes porque repercuten de manera directa en la calidad de vida y el bienestar de la población. La pobreza no permite una buena educación y la falta de buena educación hace más grande la pobreza, es un ciclo perverso que se perpetúa y al que al parecer nos hemos acostumbrado.

A casi quinientos años de la fundación española a celebrarse en 2033, y después de más de doscientos años de vida republicana tras el grito de independencia de 1811, se le reconoce como una urbe bicéfala que, por una parte, tiene la mayor producción petroquímica y turística y la más moderna infraestructura portuaria del país; y por otra, recibe creciente atención debido a la magnitud y persistencia de su pobreza” (Espinosa, Madero, Rodríguez, & Díaz, 2020, p. 638) .

Son muchas las razones por la que se hace necesario insistir en pensar una ciudad y una escuela distintas a las que conocemos hoy. Desde el planteamiento que hace Freire se requiere concebir la educación como “praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1997, P. 7). Nuevamente el pensamiento crítico aparece como posibilitador de los cambios que necesita la educación en la ciudad. Al respecto el mismo autor resalta la naturaleza humana principalmente como un ser relacional que “no solo está en el mundo sino con el mundo” (Freire, 1997, p. 28), lo que demanda el desarrollo de una conciencia crítica, para lo cual la educación juega un papel fundamental en la visión de un hombre que va conformando su historia, en oposición al hombre moderno que describe Freire, el cual se acomoda a lo establecido al punto de adoptar “un yo que no le pertenece” (Freire, 1997, p. 28).

Esa conciencia crítica que además de sentar las bases de la

identidad individual y colectiva, permita considerar caminos distintos que puedan viabilizar las soluciones a través de la transformación social. Todo esto implica comprender el contexto, por lo cual el pensamiento crítico es indispensable, tanto para la toma de decisiones, como para tener el análisis claro de la situación con los argumentos que sustenten la gestión educativa.

Robert Ennis define el pensamiento crítico como un “pensamiento reflexivo razonado a la hora de decidir qué hacer o creer” (Ennis, 2005, P. 48). Este es el fundamento de la solución de problemas, sin el pensamiento crítico no es posible la transformación social, porque “A la hora de tomar y juzgar la decisión el individuo debería poner en funcionamiento una serie de disposiciones de pensamiento crítico, tener claro lo que va a obtener, y ser capaz de ponderar otros puntos de vista” (Ennis, 2005, P.49). Entonces, el pensamiento crítico es el que hace posible la libertad para participar, proponer y transformar.

Sobre el papel emancipador de la educación se cimientan las posibilidades de desarrollo humano, la libertad es indiscutiblemente un valor asociado al crecimiento y el bienestar de los sistemas sociales. Al respecto del concepto de desarrollo Sen (2000) también puntualiza que la educación expande las libertades del individuo (Sen, 2000), de manera contundente se ubica el disfrute de la libertad de participación política y de las oportunidades de recibir una educación como componentes constitutivos del desarrollo desde la perspectiva humanizante.

Esta postura se relaciona tanto con la de Manfred Max Neef (1998) quien explica el desarrollo a escala humana como el que permite “Lograr la transformación de la persona-objeto en persona-sujeto del desarrollo” lo cual promueve las prácticas democráticas como la base, “en rol estimulador de soluciones creativas que emanen desde abajo hacia arriba y resulten, por lo tanto, más congruentes con las aspiraciones reales de las personas” (MaxNeef, 1998, p.30); así como con el planteamiento base de Freire de praxis, reflexión y acción y también en coherencia con el principio de participación que ha transversalizado este proceso de construcción de política pública educativa para el Distrito de Cartagena.

En esta misma línea, ya en el año 2000, en el Foro Mundial sobre la Educación (Fiske, 2000) se confirmaban las anteriores posturas al situar a la educación como la médula del desarrollo y una condición previa esencial para la igualdad, la dignidad y una paz perpetua, en este sentido se afirma:

La educación no es una manera de escapar de la pobre-

za -es una manera de combatirla. Garantizar el derecho a la educación es una cuestión de moralidad y de justicia. Es también una cuestión de sentido común en términos económicos pues en este nuevo siglo impulsado por la información, el mundo sencillamente no puede permitirse perder tanto potencial humano. (Fiske, 2000, p. 35).

De esta manera también se ratifica la importancia de romper con el ciclo de desesperanza en el sector educativo y en la ciudad para combatir la pobreza, un compromiso sobre el cual la Secretaría de Educación Distrital asumió su rol institucional convocando a la comunidad y a distintos actores sociales para desarrollar una construcción colectiva incluyente. En palabras de Sen (1999b), (Amartya, 1999) la educación tiene alto potencial en generar “capacidad humana” y promover la dignidad humana, “un país que logre que todos sus ciudadanos accedan a la educación (...), puede obtener muy buenos resultados en cuanto a longevidad y calidad de vida de toda la población” (Amartya, 1999). En este enunciado se manifiesta el valor de la equidad, desde el querer el bienestar para todos, lo cual incluye la participación en procesos como la PPE.

En definitiva, “La calidad de vida es más importante que la vida misma” (Carrel, 1951, p.12) Calidad de vida y educación de calidad para todas y todos. En ese sentido, garantizar la trayectoria completa es imprescindible para desarrollo de las potencialidades, de tal manera que la apuesta por las nuevas generaciones integre tanto los intereses y vocaciones de las niñas, niños y adolescentes, como las apuestas de ciudad.

Teniendo en cuenta este marco de reflexión crítica, se hace importante destacar la del docente Ignacio Herrera quien advierte, en su ponencia del Preforo Distrital de educación 2022, que la reducción de la brecha de desigualdad social podrá avanzar, en la medida que se fomenten políticas públicas que rompan con los estándares homogeneizantes, que abran posibilidades reales de atención a las poblaciones en clave de territorio y a la comprensión y respeto de su pluralidad, que de alguna manera compensen las medidas económicas de la modernidad que han generado costos sociales altos, pues los intereses propios se han sobrepuesto sobre el bienestar colectivo. (Herrera I., 2022).

Esta voz del docente se explica con la postura de Joshep E. Stiglitz (2000) quien señala que la marginalidad se ha instalado de manera permanente, generando desigualdad y pobreza, y ante este panorama los gobiernos tienen la responsabilidad de hacer rentable el sistema para todos y diseñar planes, programas y políticas que subsanen la desventaja que las dinámicas del mercado van generando. (Stiglitz, 2012).



Ratificando esta responsabilidad del Estado, en el contexto nacional, los artículos 44 y 67 de la constitución se recoge el espíritu manifiesto en diferentes acuerdos internacionales y sus obligaciones, ratificados o suscritos por Colombia, en los cuales se reconoce de manera indiscutible el derecho humano y el servicio de la educación.

En cuanto a servicio público, la educación exige del Estado unas actuaciones concretas, relacionadas con la garantía de su prestación eficiente y continua a todos los habitantes del territorio nacional, en cumplimiento de los principios de universalidad, solidaridad y redistribución de los recursos en la población económicamente vulnerable. En su dimensión de derecho, la educación tiene el carácter de fundamental, en atención al papel que cumple en la promoción del desarrollo humano y la erradicación de la pobreza y debido a su incidencia en la concreción de otras garantías fundamentales, como la dignidad humana, la igualdad de oportunidades, el mínimo vital, la libertad de escoger profesión u oficio y la participación política (Corte Constitucional de Colombia, 2013).

Esa responsabilidad del Estado incluye la de promover la formulación de políticas públicas que se desarrollen esquemas de participación que aseguren que las voces de todas y todos puedan ser escuchadas, recogidas y analizadas, de tal manera que se pueda validar una propuesta final confiable en la medida que los directamente implicados hicieron parte permanente del proceso.

El interés por garantizar el goce efectivo de derecho a la educación presenta un escenario lleno de miradas y voces variadas que merecen ser reconocidas. Así mismo, el derecho a la educación requiere entenderse en sus distintas dimensiones y al respecto la interpretación de la norma constitucional permite ver a la educación con proyección múltiple (T-944/00: I), es derecho fundamental (T-02/92; T-743/13) clave para el goce efectivo del desarrollo humano y otros derechos, II) es un derecho prestacional y III) a la vez es un derecho deber (T-944/00; T-743/13). Para los dos últimos casos corresponde al Estado garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar las condiciones necesarias para el acceso y la permanencia en el sistema educativo, sigue el autor:

El Estado se encuentra en el deber ineludible e impostergable de garantizarla realmente como uno de los objetivos fundamentales de su actividad y como servicio público de rango constitucional, inherente a la finalidad social del Estado, no solamente en lo concerniente al acceso al conocimiento, sino igualmente en cuanto res-

pecta a su prestación de manera permanente y eficiente para todos los habitantes del territorio nacional, tanto en el sector público como en el privado (Lerma Carreño, 2007, p. 27).

Desde estas responsabilidades inherentes al Estado debería entenderse la noción de servicio público que satisface de manera adecuada la necesidad vital de que todas y todas puedan acceder a una buena educación y permanecer en un sistema que les posibilite la trayectoria completa. Bajo esta premisa se ha procurado instalar, desarrollar y sostener este proceso de la formulación de una PPE para el Distrito de Cartagena.

En esta misma línea es importante precisar que el derecho fundamental a la educación impone al Estado obligaciones relacionadas con el respeto, protección y cumplimiento de cuatro (4) dimensiones-derechos: Asequibilidad, Accesibilidad, Adaptabilidad y Aceptabilidad (4A), modelo propuesto por Katarina Tomasevski (2004) y retomado en la Sentencia T-743 de 2013 de la Corte Constitucional, estas se resumen así:

1. *Derecho a la disponibilidad: obligación de asequibilidad.* Alude a la satisfacción de la demanda educativa por dos vías: impulsando la oferta educativa y facilitando la creación de instituciones educativas privadas que estén disponibles para los estudiantes.
2. *Derecho de acceso al sistema: obligación de accesibilidad.* Protege el derecho individual de ingresar al sistema educativo en condiciones de igualdad o, dicho de otra manera, la eliminación de cualquier forma de discriminación que pueda obstaculizar el acceso al sistema.
3. *Derecho a la permanencia: obligación de adaptabilidad.* Exige que sea el sistema el que se adapte a las necesidades de los alumnos, valorando el contexto social y cultural en que se desenvuelven.
4. *Derecho a la calidad: obligación de aceptabilidad.* Engloba un conjunto de criterios de calidad de la educación, por tanto, el gobierno debe establecer, controlar y exigir determinados estándares de calidad (Tomasevski, 2004)

En consecuencia, la perspectiva del derecho ubica al Estado y a los gobiernos no sólo como los garantes de la disponibilidad, el acceso, la permanencia y la calidad de la educación, sino —en su perspectiva de orientadores y planificadores de las políticas públicas para la sociedad— como los mayores responsables del Estado de cosas en una sociedad. También asigna responsabilidades a las familias, la sociedad civil y la comunidad educativa (Lerma Carreño, 2007).

De esta manera se otorga a la gestión educativa una responsabilidad compartida, entre el Estado, la familia y la sociedad civil, para dar vía real al goce efectivo de este derecho fundamental. Este derecho debe garantizarse a través de una formación integral que recoja y articule los intereses de la comunidad siempre bajo el reconocimiento de su identidad y su cultura, teniendo en cuenta que “Es la cultura la que aporta los instrumentos para organizar y entender nuestros mundos en formas comunicables.” (Bruner, 1997, p. 21). Esta es una cuestión primordial para el desarrollo del esquema de participación ciudadana dispuesto en el proceso de formulación. El reconocimiento del otro es necesario para iniciar y sostener el diálogo en procesos de esta envergadura e implica identificar las diferencias de los participantes y facilitadores para entender sus visiones y darlas a conocer.

Se resalta así la necesidad de disponer ambientes participativos donde se dé curso a la democracia, en donde la presencia y acción de la sociedad civil dentro de las decisiones y acciones que sustenten la gestión educativa es un requisito innegociable. “el aprendizaje y el pensamiento siempre estarán situados en un contexto cultural y siempre dependerán de la utilización de recursos culturales” (Bruner, 1997, p. 22).

Desde sus distintos alcances, obligaciones y posibilidades, Estado, familia y comunidad asumen el compromiso de hacer efectivo el derecho a la educación y que esta tenga como centro el desarrollo y la dignidad humana. Los agentes responsables deben:

I) *Promoverla desde los primeros años de vida.* Evidencias científicas demuestran “si bien el desarrollo humano es un proceso continuo que se da a lo largo de la vida, las bases sobre las cuales se irán complejizando las capacidades, habilidades y potencialidades humanas se sientan en los primeros años” (Castro y Vizcaíno, s.f).

II) *Garantizar una educación inclusiva* que reconozca la diversidad y actúe en correspondencia con ella. Las actuaciones, por tanto, deben dirigirse a la eliminación de barreras que abarcan situaciones de índole social, económico, político, cultural, lingüístico, aprendizaje, físico, geográfico, entre otros que imposibilitan a los estudiantes acceder, permanecer en el entorno educativo (MEN, 2018; 2013).

III) *Reorientar el sentido de la educación hacia el desarrollo de la persona*, mediante una pedagogía del amor, como emoción fundamental, de acuerdo al postulado de Humberto Maturana (1994) quien precisa que “el amor es la noción que funda lo social... en las que el otro surge como legítimo otro en convi-

vencia con el uno” (Maturana, 1994, p. 18) Es por este motivo, que sobre el reconocimiento del otro se afirma el desarrollo humano, y se piensa desde lo común, al respecto viene bien puntualizar que el

“Desarrollo social y desarrollo individual no pueden darse de manera divorciada. Tampoco es razonable pensar que el uno pueda sobrevenir mecánicamente como consecuencia del otro. Una sociedad sana debe plantearse, como objetivo ineludible, el desarrollo conjunto de todas las personas y de toda la persona” (MaxNeef, 1998, P. 87).

IV) *Asegurar que las persona puedan acceder, permanecer y completar las distintas etapas y niveles de desarrollo escolar*, un acompañamiento inspirador es clave para verdaderos procesos de desarrollo humano, esto implica asegurar tres aspectos: “igualdad de condiciones de acceso a una educación de calidad, igualdad para mantenerse y avanzar en los diferentes grados y niveles del sistema educativo e igualdad en los logros de aprendizaje en los ámbitos cognitivo, afectivo y social que alcancen los niños y jóvenes, independientemente del contexto familiar y social del que provengan” (Márquez, 2012).

V) *Formular e implementar políticas públicas* que velen por “una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ODS4, Agenda de Desarrollo Sostenible, 2015).

La urgencia por dar cumplimiento a estas responsabilidades implica transformaciones profundas que puedan facilitar la reducción de la brecha de desigualdad social, incluyendo el padecimiento histórico de nuestras comunidades con una educación deficitaria. La visión crítica de Paulo Freire ayuda a explicar esta deuda. El autor explica que “una sociedad que venía y viene sufriendo alteraciones tan profundas, y a veces tan bruscas, y en la cual las transformaciones tienden a activar cada vez más al pueblo, necesita una reforma urgente y total de su proceso educativo, una reforma que alcance su propia organización y el propio trabajo educacional de las instituciones, sobrepasando los límites estrictamente pedagógicos. Necesita una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política” (Freire, 1997, p. 83).

Este es el principio de la democracia aplicado a la gestión educativa y de la cual se espera que, como lo sostiene Humberto Maturana (1994), sienta sus bases en una interacción que ponga la cosa pública a la mano de todos los ciudadanos porque “la cosa pública son temas que interesan a todos los ciudadanos como coparticipantes de una convivencia en una comunidad” (Maturana, 1994, p. 26).



Una educación para la decisión, la responsabilidad social y política requiere entonces, esfuerzos institucionales integrados e integradores que materialicen el disfrute integral del derecho fundamental a la educación a todas las personas desde las bases de la participación en lo público, entendido como “aquello que está allí y es accesible a cualquier ciudadano, para mirarlo, para condenarlo, para reflexionar sobre él y para actuar” (Maturana, 1994, p. 24). Al permitir que el ciudadano común haga parte de la gestión educativa, se tendrá en cuenta las diferencias que definen la naturaleza e identidad de todas y todos en las decisiones que se tomen.

En coherencia con lo expuesto, el equipo formulador procuró que las acciones emprendidas para cumplir el esquema de participación tuvieran en cuenta los intereses y expectativas de la comunidad académica y de los demás actores sociales que hicieron parte de esta ruta.

8.1.2 Fundamentos políticos y teóricos del sistema educativo colombiano

El aprendizaje colectivo generado en el proceso de construcción de la PPE para el Distrito de Cartagena se ha enmarcado por la convocatoria de la etapa de agenda pública, en la cual se desplegó un esquema de participación ciudadana que movilizó a la comunidad académica y otros actores sociales alrededor de la reflexión y el debate acerca de la educación y del sistema educativo al que se acoge nuestro país.

Para continuar con el desarrollo de conceptos y teorías que sustentan el planteamiento de esta iniciativa es necesario detenerse en los fundamentos políticos y teóricos del sistema educativo colombiano. Este sistema es el que delimita la gestión educativa, con lineamientos que vienen del orden nacional y que deben apropiarse y ejecutarse en las regiones.

Al respecto, es pertinente señalar que el índice de pobreza multidimensional (IPM) del país para 2020 fue de 18,1 %, superior al de 2017 en 0,6% (DANE, 2020). En 2021, la pobreza multidimensional de 16,0%, 2,1 puntos porcentuales menos que en 2020 (DANE, 2021). Esta pobreza se concentra mayormente en las regiones. El informe del DANE señala que en los centros poblados rurales y dispersos ese porcentaje sube a 37,1%, es decir, tres veces superior al de las cabeceras” (DANE, 2020).

El mayor peso de la pobreza y la desigualdad se concentra en las regiones. Reconocer que la incidencia de la educación en el desarrollo de las personas, las comunidades y en la producción económica, pareciera una discusión superada, sin embargo, solo se superará en la medida que la realidad que se

vive en la escuela así lo demuestre. El sistema educativo necesariamente debe prestar atención a esta problemática y en las regiones deben buscarse rutas distintas para la apropiación y ejecución de los ordenamientos nacionales.

En primera instancia, es importante entender que la educación en Colombia, así como en el resto de los países de Latinoamérica, se encuentra influenciada por los planteamientos trazados por organismo internacionales como la ONU, la UNESCO, la CEPAL, la OCDE, el BID, el FMI, entre otros; de tal manera que la formulación y el diseño de las políticas públicas en las últimas cuatro décadas se ha realizado desde la óptica de las propuestas cooperativas planteadas por los órganos internacionales (Ordoñez & Rodríguez, 2018). En ese sentido se considera que la orientación del sistema educativo moderno se ha construido desde afuera hacia adentro, es decir a partir de la perspectiva política y económica de estos organismos.

Se podría decir que un modelo educativo construido de esa forma no reúne las características que puedan ser determinantes para el desarrollo de las regiones y de la sociedad local, pues no está construido sobre las condiciones y necesidades de la población y el territorio que pretenden atender.

Después de la crisis de la deuda, que se experimentara en Latinoamérica en la década de los 80, la llamada década perdida, los gobiernos de la región vieron en el nuevo modelo, propuesto por los órganos internacionales, la salida a la crisis de la deuda y la instauración de un nuevo esquema de desarrollo económico y social, basado en la libertad de mercado y en una forma de administración del Estado fundamentada en los principios de eficiencia de la gestión de los recursos públicos y la reducción del gasto social (Herrera & Infante, 2004).

Desde entonces la educación en Colombia experimentó una reforma estructural como resultado de las orientaciones planteadas por organismos internacionales. Flórez (Flórez, 2016) denomina este fenómeno “Reformas Educativas Globales” (REG) y lo relaciona principalmente con un cambio de paradigma, que debilita la concepción de derecho en la que los países fundamentaban el concepto de educación y fortalece la idea de la educación como un servicio a cargo del Estado.

Sin embargo, desde la administración actual se ha venido promoviendo la integración de dos paradigmas tradicionalmente irreconciliables y excluyentes, la de concebir la educación o como derecho o como servicio. Al pronunciar desde la institucionalidad que la educación es al mismo tiempo un derecho fundamental y un servicio, teniendo claro siempre que el derecho está por encima de cualquier otro interés, se

están incorporando a la gestión administrativa las dos dimensiones, de tal manera que los aspectos conceptuales y prácticos de cada uno se comprendan de manera integrada y conveniente para las niñas, niños, adolescentes y adultos que necesiten acceder al sistema educativo.

Las sociedades regulan el derecho, el servicio hace referencia al sujeto y su capacidad de actuar en referencia a su responsabilidad en el cumplimiento de ese derecho. El servicio educativo es una obligación, por lo tanto, declina las decisiones administrativas de gestión y los recursos a la finalidad de poder atender esa necesidad de la población, se debe asegurar que todo esté dispuesto para que primero se garantice un derecho humano fundamental, y segundo, volver a creer en una institucionalidad que se comprometa al cumplimiento de ese derecho.

Reconocer la educación como derecho y como servicio expone las responsabilidades del Estado, tanto la de garantizar el derecho como la de prestar un buen servicio, una y otra como obligaciones. Una dimensión integrada que deja abierto el camino para reclamar el derecho, vigilar su cumplimiento y para que el funcionario público en su rol de servidor esté comprometido con que el servicio que presta a la comunidad responda a la obligación de dar cumplimiento a un derecho fundamental, es decir que su gestión administrativa tiene largo alcance.

En Colombia la política educativa, mucho antes de las denominadas REG, se venía construyendo a partir de distintas visiones políticas, que correspondían a momentos históricos y contextos particulares del Estado y la sociedad. De esta manera, se puede entender el sistema educativo como el constructo resultante de la hibridación de los distintos enfoques políticos que ha tenido el Estado colombiano en su desarrollo, desde que fue concebido hasta ahora (Herrera & Infante, 2004). En este sentido, su evolución se puede describir a partir de los siguientes momentos históricos:

Primero, desde la promulgada Constitución Política de 1886 hasta los inicios de la tercera década del siglo XX, cuando el predominio de las ideas en la educación eran conservadoras y eclesiósticas, por lo tanto, el funcionamiento de lo que en aquel entonces podría denominarse sistema educativo, era también conservador y eclesióstico. La educación era de tipo privada, dirigida principalmente a las elites y estructurada bajo un modelo impartido por católicos (Herrera & Infante, 2004).

Segundo, con el fin del gobierno conservador en 1930 hasta 1946, cuando surge la denominada república liberal, el mo-

delo y el funcionamiento mismo del sistema educativo tuvieron grandes cambios. Las políticas liberales del momento encabezadas por las ideas de Alfonso López Pumarejo y su Revolución en Marcha, marcaron una época de cambio en las concepciones de la educación. Todo arrancó con la reforma a la constitución de 1886, lo que permitiría que se implementara la educación pública gratuita, que el Estado ejerciera supervisión y vigilancia sobre la educación que se impartía en la sociedad, la implementación de un modelo de educación laico, la educación popular y una mayor financiación de la educación por parte del Estado (Herrera & Infante, 2004).

En tercer lugar, con la retoma del poder conservador, dejando atrás los avances en materia de educación pública propuestos por la Revolución en Marcha, que incluso durante el gobierno de Eduardo Santos Montejó, se consideró en pausa, y que tampoco se pudo consolidar en el siguiente gobierno inconcluso de Alfonso López Pumarejo, por las particularidades de la sociedad colombiana y las condiciones económicas del país, incapaces de sostener el gasto social que implica el reto de universalizar la educación primaria y el modelo de educación popular impartida a la población mayor que proponía este gobierno liberal (Herrera & Infante, 2004).

Las iniciativas políticas han jugado un papel en el fortalecimiento del sistema educativo. Las ideas de gobernar de uno u otro grupo político marcan caminos diferentes en el propósito de consolidar la educación. Las ideas liberales apuntaban hacia la modernización y las conservadoras al predominio eclesióstico y la instrucción moral. Pero con el paso del tiempo fueron alcanzándose logros a favor de la comunidad, aunque pudieron ser más sólidos y contundentes, sino se interrumpe el cambio que proponían las dinámicas del desarrollo social y humano que ya se vislumbraba en el mundo (Helg, Melo, & Gómez, 2021).

En cuarto lugar, durante el llamado Frente Nacional se experimentó una variabilidad política en la planeación educativa, lo que hizo lento el proceso de instauración del sistema, según la dinámica de discusión política alrededor de la necesidad de desarrollo humano, superación del analfabetismo y estructuración de un modelo educativo. Sin embargo, aumentó la cobertura, se incrementó el número de instituciones privadas, pero el Estado perdió el dominio del mercado educativo y el sistema creció sin coordinación frente a los diferentes niveles de formación educativa (Pérez & Idarraga, 2019).

Por última, con la Constitución de 1991 y la aparición de una nueva ley de educación en Colombia, se marcaría el derrotero de la universalidad de la educación, la educación pública, gratuita y obligatoria, y el Estado tomaría el mando en la coor-



dinación, administración y planeación de la educación en el país (Medina, 2014).

La educación universal es desde entonces la vía pensada desde la institucionalidad para que la ciudadanía tenga acceso al progreso y al desarrollo, a través de la formación y los valores culturales de la modernidad.

El sistema educativo nace entonces como un sistema centralizado, con currículo único impartido desde el MEN. De esa manera la educación es pensada como un mecanismo de ascenso social y como forma de garantía para la preparación del recurso humano que desempeñará funciones en el mercado laboral del país (Medina, 2014) y es orientado posteriormente bajo la perspectiva política de los organismos internacionales, en su propósito de cooperación económica y generación de competencia internacional.

Pero luego, incluso desde aquellos lineamientos de los organismos internacionales, el funcionamiento del sistema educativo colombiano se empieza a pensar desde un proceso de descentralización, configurando un grupo de cambios en su administración y financiación, en procura de una autonomía de los entes territoriales, de tal manera que el derecho constitucional sea garantizado desde la instancia estatal (Ministerio de Educación Nacional, 2009).

Con la Constitución Política de 1991 se concibe el proceso de descentralización de la educación en Colombia, pero es con la Ley 60 de 1993 y la Ley 115 de 1994 (Ley general de la educación), que se reglamenta y se logran las disposiciones que hasta ahora tienen los entes territoriales en la administración de los recursos, como entes descentralizados (Iregui, Melo, & Ramos, 2006).

Por su parte, con la ley 715 del 2001 los recursos del Sistema General de Participación destinados para la educación, se configuran como las asignaciones económicas realizadas a las entidades territoriales a manera de transferencias provenientes del gobierno nacional, para garantizar el adecuado funcionamiento del sistema educativo nacional en las regiones. (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 26).

A partir de la Ley 715 del 2001 los criterios que definían la distribución de los recursos del SGP se describían en un documento CONPES Social, en el 2004 se hizo con el CONPES Social 77 y en el 2005 con el CONPES Social 90, que incluía algunas modificaciones al anterior (Iregui, Melo, & Ramos, 2006). En la actualidad la distribución es competencia del DNP y se realiza mediante un documento de distribución del

SGP elaborado por la Subdirección de Distribución de Recursos Territoriales (SDRT), dependencia de la Dirección de Programación de Inversiones Públicas (DPIP) del DNP (Departamento Nacional de Planeación - DNP, 2022).

La participación para educación establecida para las actuales vigencias contempla una distribución bajo un criterio de equidad en dos conceptos básicos: calidad matrícula oficial y calidad gratuidad educativa (Departamento Nacional de Planeación - DNP, 2022).

Aunque la Constitución de 1991 y las leyes subsiguientes en materia educativa plantea un proceso de descentralización, en la práctica este no ha logrado consolidarse objetivamente después de tres décadas. En lo instrumental del proceso su concepción resulta paradójica y utópica, pues la idea de descentralización planteada, funciona más bien como una estrategia política de redistribución del poder y fortalecimiento del dominio del gobierno central (Casassus, 1990).

Al respecto algunos críticos del proceso creen que más que descentralización, lo que se ha desarrollado en Latinoamérica y en Colombia en materia política, económica y educativa, ha sido un proceso de desconcentración, cuyo objetivo ha sido asegurar la eficiencia del poder central y cuya dinámica parte de los órganos centrales, hacia los locales y/o territoriales (Hevia & Núñez, 1988) (Casassus, 1990).

La idea de descentralización, como una serie de puntos de equilibrios en los que se matizan diferentes niveles de diversidad y unidad, en el sentido propio de lo expresado en la Constitución Política de 1991, se ha quedado en su fase incipiente, la fase de la desconcentración aparente del poder (Torres & Duque, 1994).

8.1.3 Cómo se entienden las políticas públicas

Los Estados tienen en las políticas públicas una herramienta para responder a las necesidades más urgentes e importantes que alcanzan el carácter de problema público. Estas situaciones específicas deben hacerse visibles en la agenda pública para que el gobierno, la comunidad y los distintos sectores involucrados lleguen a consensos que permitan materializar las acciones pertinentes en plazos definidos y con su correspondiente seguimiento. Al respecto, Cuervo (2007) indica que son decisiones que en dinámicas especiales se insertan en la agenda del Estado, es por eso que la motivación de una política pública siempre debe ser la de solucionar una problemática social que ha generado unas afectaciones a los ciudadanos en general.

En la misma línea, Vargas define las políticas públicas como iniciativas, decisiones y acciones integradas que provienen de la institucionalidad y buscan solucionar problemas sociales específicos. Como respuesta a estas situaciones económicas, políticas, ambientales, culturales entre otras, el Estado deberá implementar este conjunto de medidas reparadoras con la participación de los afectados, partiendo de la idea de que estos son el centro del análisis que se debe realizar para remediar esta problemática. Es importante destacar que la participación de los afectados es innegociable en la construcción y la definición del alcance de cualquier política pública.

Para que una problemática identificada sea reconocida de carácter público se deben evidenciar ciertos criterios descritos por André-Noel Roth (Roth, 2019). En un primer momento verificar la relevancia social de la situación, por el otro lado debe ser de competencia de una autoridad presente o futura y a su vez dicha problemática requiere ser susceptible de ser traducido al lenguaje de una política pública.

Por su parte Stein y Tommasi explican que de la implementación de las políticas públicas surgen dos grandes retos. El primero supone la idea de un empoderamiento, inclusión, planeación y eficacia, los cuales no se perciben con claridad al momento de su ejecución, y el segundo impulsa estas normatividades a su desarrollo como instrumento público, pero en este caso, la participación de los directamente afectados se logra observar solamente en el ejercicio simbólico de legitimación y no como un esfuerzo colectivo por responder a las necesidades.

Al momento de la construcción de una política pública tener claro estos aspectos, además de los atributos los descritos por Stein & Tommasi y que hacen parte de su integridad misma, como lo son: estabilidad y sostenibilidad, adaptabilidad a las circunstancias políticas, sociales e institucionales; coherencia y coordinación entre las distintas políticas públicas y entre las distintas instancias responsables de formularlas y ejecutarlas; calidad de la implementación; orientación hacia el interés público; eficiencia en la asignación de los recursos escasos con importante rentabilidad social; agregación de valor estratégico a la intervención del sector público; fortalecimiento de los procesos democráticos y elevación del nivel de deliberación de parte de los actores políticos, sociales e institucionales (Stein & Tommasi, 2006).

Desde la academia se siguen haciendo planteamientos dentro de los que se resaltan dos posiciones: por un lado, una similar a los planes de desarrollo y planeación sectorial, con sus principales planteamientos; y, por otro, una postura que pro-

mueve una relación estrecha entre el debate de lo público y la definición misma de la política pública. En relación a este último caso, sus principales focos son los mecanismos de acción colectiva y la manera de utilizar los medios dispuestos para la participación en la definición de las agendas gubernamentales, contraponiendo así, los términos de política pública y política gubernamental (Vélez Cuartas, Múnera, Otalvaro, Vélez, & Duque, 2007).

Es por esto que al intentar identificar el ¿para qué? de una política pública, en un primer momento se debe pensar, así como lo afirma Roth (2019), en el cómo y cuánto debe intervenir el Estado, intentando de una u otra forma, darle límites al ejercicio del gobierno de turno, partiendo de la premisa de que las políticas públicas constituyen la respuesta a esta interrogante.

Lo anterior afirmado, luego de entender que, a partir del análisis de estas políticas, se puede definir el qué y el cómo hacer del Estado, dado por una metodología de investigación aplicada, que permite observar que la política pública tiene que ver más con la explicación que con la prescripción de las mismas, partiendo de un análisis que consistía en una indagación rigurosa de las causas y consecuencias de esta política (Dye, 1976). Todos estos esfuerzos corresponden a particularidades de proyectos de alcance social que involucran, previa reflexión y debate, fines prácticos que se puedan materializar en acciones reales.

Esto es posible con la definición de las estrategias para responder a las problemáticas que deben resultar de la movilización de actores de distintos sectores y sus distintos puntos de vista y a partir de esas diferencias se esté representando de manera material y simbólica, la oficialización y legitimación las estrategias definidas para la política pública.

Para el caso colombiano, en los años 20 empiezan las primeras preocupaciones por incluir en la agenda del Estado la planeación estatal, específicamente el ordenamiento territorial, y posteriormente la planeación sectorial. La Constitución de 1991 permitió la creación de herramientas de apoyo a la gestión pública, específicamente la Ley 388 de 1997, de planeación del ordenamiento territorial, y la Ley 152 de 1994 en lo referente a los planes de desarrollo (Vélez Cuartas, Múnera, Otalvaro, Vélez, & Duque, 2007).

Por su parte, Leticia Delgado (Delgado, 2009) explica que los procesos de formulación de políticas públicas, constan de cinco (5) etapas: la identificación y definición de problemas, formulación de políticas, adopción de la decisión, implementación y evaluación. Según la autora, la etapa de identificación



y definición de problemas incluye actividades de detección y selección de cuestiones públicas que ingresarían en la agenda gubernamental y la definición de los problemas públicos. En la etapa de formulación se realiza el ejercicio de concretar y valorar las posibilidades para dar respuesta a la problemática, a través del establecimiento de metas y objetivos a alcanzar, la detección y generación de alternativas que permitan alcanzar los objetivos, valoración y comparación de dichas alternativas, y contemplar la posibilidad de selección o combinación de algunas de ellas (Delgado, 2009).

La adopción es el momento en el que los actores con capacidad de decisión política determinen el futuro y viabilidad de la política pública, ya que esta debe ser emanada de una autoridad pública, entendiendo que algunas actuaciones o etapas pueden estar a cargo de individuos u organizaciones que no están investidos de autoridad pública. Continúa Delgado explicando que la etapa de implantación de las políticas públicas, la cual comienza una vez adoptada la decisión, comprende todas las actividades y procesos desarrollados hasta que aparecen los efectos asociados con la intervención pública en cuestión. En ella las unidades administrativas correspondientes movilizan recursos económicos y humanos, sobre todo, para poner en práctica la política adoptada. Se trata de la puesta en marcha o ejecución. Y la última etapa propuesta por Delgado es la evaluación. Aquí las unidades de evaluación de la administración pública determinan en qué medida se han logrado los objetivos. La evaluación cierra el ciclo de las políticas y puede retroalimentar el proceso en cualquiera de sus fases. En la práctica, la evaluación no está tan extendida como sería deseable.

Para el caso colombiano, en lo referente al ciclo de políticas públicas, este inicia con los programas de gobierno de los candidatos a los cargos de elección popular con capacidad de decisión administrativa. La razón de esta afirmación responde a que es desde este momento en el que hace la selección de una problemática para incluirla en la agenda del futuro mandatario, atendiendo a su formación e ideología, lo que Aguilar (1992) llama, la agenda sistemática, lo cual comprende el conjunto de problemas pero que no han sido seleccionados ni priorizados.

En el caso de Cartagena, a través del CONPES D. T. y C. se da vía al desarrollo de las políticas públicas con protocolos y lineamientos claramente definidos, reproducidos y monitoreados por la Secretaría de Planeación Distrital. El ciclo, que se estructura en seis (6) etapas, busca estandarizar los procesos de formulación y debe ser acatado por todas las entidades territoriales y sus equipos formuladores.

En la primera etapa de alistamiento se organizan los esquemas y metodologías por parte de los equipos formuladores, este momento es preliminar a la etapa de agenda pública en la cual se implementa la ruta metodológica diseñada para interactuar con la comunidad, actores y sectores con incidencia en la gestión educativa con el fin de identificar de manera directa las problemáticas y sus posibles soluciones, lo cual integrado a revisiones documentales y la construcción de una línea base conforman el documento diagnóstico que permitirá abordar a tercera etapa de formulación. En la etapa de formulación se consolida la política pública con los documentos normativos que se exigen, plan de acción, estructuración del documento CONPES, proyecto de acuerdo distrital, para surtir el proceso de aprobación y adopción en una primera instancia en el CONPES D. T. y C. y posteriormente en el Concejo Distrital de Cartagena. Las etapas siguientes a la adopción corresponden a la implementación, monitoreo y la etapa de evaluación expost, con lo cual se cierra el ciclo.

Se evidencia que todo proceso de formulación debe entenderse como una sucesión de intercambios entre actores, que interactúan en los distintos escenarios dentro del proceso de discusión, construcción y aprobación, para dar lugar al compromiso del gobierno en buscar y usar distintas estrategias que integren en una propuesta tanto las reglas voluntarias como las obligatorias (Castellanos, 2018) que resulte de la interacción de los actores participantes, para que se dé una apropiación que permita la acciones coordinadas que devienen.

En general, lo que proponen los autores para la comprensión del concepto y clasificación de las políticas públicas, principalmente está referidos a identificar y atender situaciones específicas de un sector por medio y alternativas de solución viables, lo cual define el verdadero alcance de una política pública. En este proceso de formulación de la PPE distrital se identifica de manera automática a la comunidad educativa, reconociendo en ella participantes como los docentes, directivos docentes, padres de familia y estudiantes.

8.1.4 Enfoques de la política pública educativa Distrital

¿Por qué las políticas públicas tienen enfoques? En el contexto de la formulación de este mecanismo de planeación, la respuesta a la pregunta se sustenta en la necesidad orientar con sentido en un asunto puntual (en este caso en la educación), un sector con vastas y complejas realidades. Según este criterio, los enfoques se articulan sin necesidad de contraponerse o de que uno esté por encima o primero que otro. De lo que se trata es que las miradas sobre el problema social que se abor-

da se integren y posibiliten acciones integrales, abarcadoras y aplicables al sector educativo.

Es clara la preponderancia del derecho fundamental de la educación y su influencia directa en la posibilidad de cumplimiento de otros derechos fundamentales, desde lo establecido en la declaración universal, lo que especifica la Unesco, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Organización de las Naciones Unidas, s.f.) Entonces, el impacto social de la educación es muy alto, por lo tanto, es necesario que sea posible un ejercicio democrático que, ya sea se propicie desde la administración pública o nazca como iniciativa de la comunidad, en el que se garantice la participación, de tal manera que se permita el intercambio y la construcción de significados en la interacción social.

Al respecto Castell señala que esta acción social que puedan ejercer los actores responderá a las posibilidades de participación que se abran desde la institucionalidad (Castell, 2009). El autor ubica a los actores sociales como “distintos sujetos de la acción: actores individuales, actores colectivos, organizaciones, instituciones y redes. No obstante, en última instancia, todas las organizaciones, instituciones y redes expresan la acción de los actores humanos, aunque dicha acción haya sido institucionalizada” (Castell, 2009, P. 34).

Esta institucionalidad se ha asumido desde la Administración Distrital a través del *Plan de Desarrollo Salvemos Juntos a Cartagena*, en el pilar *Cartagena Incluyente* y su línea estratégica *Cultura de la Formación*, con el diseño y desarrollo de una serie de proyectos y programas que van encaminados en este sentido, incluido la formulación y adopción de una política pública para la ciudad (Alcaldía Mayor de Distrito de Cartagena, 2020).

En el contexto particular de la construcción colectiva de la PPE, la participación ciudadana viabiliza el conocimiento de los intereses y necesidades de los distintos actores involucrados en el proceso. Este conocimiento da valor a la experiencia de participación e intercambio, porque permite la construcción de significados y sentidos desde los actores de las distintas poblaciones hace posible la apropiación de la experiencia y en consecuencia su credibilidad.

El carácter participativo de la construcción de la PPE ha llevado necesariamente a concebir y ejecutar el alistamiento, la convocatoria, el desarrollo de las actividades y el registro, el análisis de la información y la construcción de los documentos, desde los enfoques de: DDHH, especificando lo diferencial étnico y territorial poblacional, además del reconocimiento de género y diversidad sexual, como reconocimiento

al otro y su identidad; el enfoque ambiental para fomentar la conciencia de proteger el planeta, la casa común que habitamos; y el enfoque de construcción de paz, como posibilidad de vivir juntos por medio del rescate de la memoria.

Estos enfoques posibilitaron que los participantes dieran sentido a los espacios de intercambio, discusión, reflexión y de toma de decisiones sobre los asuntos que les conciernen directa o indirectamente en materia de educación. El análisis parte del enfoque de derechos humanos, que tal como lo señala Jiménez “puede ser entendido como una nueva perspectiva para concebir y diseñar políticas públicas tendientes al desarrollo humano en el marco de un proceso de concertación entre Estado y sociedad civil” (Jiménez, 2007, P. 34). Esta perspectiva ayuda a comprender las relaciones e integralidad con el resto de los focos de atención del proyecto en cada una de sus etapas, como son los enfoques de género, poblacional, diferencial y territorial.

8.1.4.1 El enfoque de derechos humanos

El enfoque de derechos humanos, de acuerdo con Rodino (2015) con el enfoque de derechos se abraza a la totalidad de la población sin discriminar por cualquier condición u origen, “En un enfoque de derechos humanos nadie queda afuera. Y así debe entenderse la educación, como un derecho de todas las personas y que a todas debe serles garantizado” (Rodino, 2015). Esta autora prosigue en su análisis, señalando que, aunque existen otra mirada, “Estos enfoques pueden ser correctos y relevantes, pueden hacer contribuciones útiles para impulsar el desarrollo social. Sin embargo, siempre serán visiones secundarias, subalternas. Nunca pueden esgrimirse como la razón de ser y el fundamento del proceso educativo” (Rodino, 2015, P. 203).

Al respecto la ONU resalta que “entre los derechos humanos se incluyen el derecho a la vida y a la libertad; a no estar sometido ni a esclavitud ni a torturas; a la libertad de opinión y de expresión; a la educación y al trabajo, entre otros muchos.”, y señala que el marco internacional de derecho obliga a los gobiernos a favorecer acciones para su protección y así poder asegurar las libertades fundamentales de todas las personas (Naciones Unidas, 2022). En este marco de comprensión de la libertad que dan los DDHH, la educación “no sólo es una práctica incluyente (es decir, que en sí misma incluye) sino también una práctica constructora de inclusión social (es decir, que genera más inclusión en todos los ámbitos de la vida en comunidad: laboral, económico, político, cultural, etc.).” (Rodino, 2015, P. 204).



8.1.4.2 Enfoque de género

“El género alude al conjunto de características diferenciadas que cada sociedad asigna a varones y a mujeres. Define y jerarquiza roles, expectativas y derechos. En nuestras sociedades, el género se asienta en relaciones de poder desiguales que limitan el ejercicio de derechos, fundamentalmente de las mujeres y también de algunos varones” (UNESCO, 2019).

La UNESCO reconoce el avance en la igualdad de género al mismo tiempo que señala los grandes contrastes que aún se pueden encontrar al respecto en el sector educativo “En todo el mundo, 118.5 millones de niñas y 125.5 millones de niños están sin escolarizar. Las mujeres siguen representando casi dos tercios de los adultos que no saben leer” (UNESCO, 2022).

Las estrategias vigentes para garantizar el enfoque de género son insuficientes y se requiere que los esfuerzos sean mayores e integrados para que se puedan equiparar las opciones de desarrollo humano entre hombres y mujeres, este planteamiento busca por medios de acciones políticas y administrativas incorporar, como lo recomienda la UNESCO (2019), el enfoque de género en los diferentes planes, programas y orientaciones que se refieran a garantizar el goce efectivo de la educación. (UNESCO, 2019)

8.1.4.3 El enfoque poblacional - diferencial

Este enfoque apunta a que sea posible “el reconocimiento de características que se comparten entre diferentes poblaciones relacionadas con sus creencias, sus formas de vivir, modo, usos o costumbres de vidas de pensar, de ser, y de ver la realidad y su relación con la desigualdad para generar un actuar mucho más equitativo.” (Secretaría de Planeación de Bogotá, 2021) Las diferencias marcan los rasgos de identidad y comprenden rasgos definidos por grupo etario, situación social, condición, diversidad y/o identidad. Rasgos que dan sentido de pertenencia al grupo y al mismo tiempo distinguen la individualidad de cada persona en una variedad de consideraciones que deben ser tenidas en cuenta al momento de hacer acercamientos e intervenciones a través de proyectos sociales.

8.1.4.4 Enfoque territorial

Desde la misma idea inicial de este marco teórico de pensarse otra ciudad, también la ruralidad y los territorios demandan un nuevo significado, en especial en lo referido a lo que sucede en la escuela, para lo cual se hace indispensable la comprensión del concepto de territorio, como el lugar del desarrollo en el cual está inmersa la escuela.

El desarrollo de potencialidades de las niñas, niños y adolescentes no podrá ser posible desconociendo que el lugar de la escuela hace parte del territorio entendido desde el planteamiento de Acosta y Ángel (2020), como una “construcción social, flexible y dinámica que expresa las comprensiones de las personas y grupos sobre un espacio social común, vivido y apropiado, que va más allá del sustrato físico y natural, en el que se producen una red de interrelaciones de diverso orden” (Acosta & Ángel, 2020, p. 22). Lo que sucede en la escuela hace parte vital de esa red de interrelaciones que se dan en el territorio, donde todas y todos coinciden, conviven y procuran una calidad de vida digna.

8.1.4.5 Enfoque ambiental

El cuidado y la conservación del medioambiente son hoy un compromiso global que se expresa claramente en los ODS, establecidos por la ONU en 2015 como una serie de acciones globales interconectadas para lograr un futuro sostenible (ONU, 2015). Al menos siete (7) objetivos de la Agenda 2030, como también se les conoce, están relacionados con el tema ambiental: Agua limpia y saneamiento (ODS 6), Energía asequible y no contaminante (ODS 7), Ciudades y comunidades sostenibles (ODS 11), Producción y consumos responsables (ODS 12), Acción por el clima (ODS 13), Vida submarina (ODS 14) y Vida de ecosistemas terrestres (ODS 15).

La relevancia del tema ha hecho insoslayable su incorporación a la agenda de los gobiernos en todos sus niveles (nacional, territorial, local), y como consecuencia de ello el enfoque ambiental toma protagonismo en las políticas públicas. En Colombia el derecho a un medioambiente sano tiene rango constitucional (Artículo 79 de la Constitución) y cuenta con desarrollos normativos para hacer efectivo ese derecho.

En el caso de Cartagena, y de su proyecto de PPE, esta perspectiva adquiere una gran relevancia tomando en cuenta la riqueza ambiental y la variedad de problemas de este orden en la ciudad, y que la escuela es un espacio ideal para liderar procesos orientados a formar ciudadanos/as con conciencia crítica sobre los problemas ambientales, y a desarrollar prácticas educativas que contribuyen al desarrollo sostenible.

8.1.4.6 Construcción de paz

En general los autores y diferentes organizaciones referidas a este tema están de acuerdo en la complejidad que implica el abordaje de este concepto, en primera instancia porque la construcción de paz como enfoque debe contemplar el acceso al conocimiento de los derechos a los que se tienen derecho. Construcción o reconstrucción de la paz, cualquiera de los dos

escenarios es posible, los territorios y/o poblaciones que nunca han conocido la paz, así mismo como aquellos que la han perdido y quieren recuperarla.

En ocasión de este planteamiento, es posible tomar en cuenta los aportes de Salinas Herrera (2019) cuando explica que la paz va más allá de los conflictos armados y que debería ser entendida desde la priorización de los DDHH como un ejercicio que haga posible el desarrollo a partir de unas condiciones fundamentales y siempre mediadas a través del diálogo (Salinas, 2019) De igual manera la violencia tiene otras formas de manifestarse distintas a la guerra, hay otros fenómenos que atacan a la población civil sin distinción, pues la violencia también se manifiesta a través del narcotráfico, la delincuencia y el paramilitarismo (Salinas, 2019) Todos estos escenarios posibles de violencia han y siguen vulnerando los derechos fundamentales, incluyendo el de la educación y reconocer esta realidad desde la gestión educativa y la escuela es determinante para poder dar herramientas de participación y veeduría de derechos a la comunidad educativa.

La convocatoria y el desarrollo de las actividades en cada una de las etapas de este proceso se sustenta en el encuentro entre los miembros de la comunidad educativa, otros actores sociales, aliados y los funcionarios que han operado como facilitadores del proceso, una Dinámica de Participación que Construye Tejido Humano que se entrelaza a través de la materialización de estos enfoques en los escenarios de participación y en la propuesta final de la política pública educativa. Se hace necesario entender que el tejido humano se entrelaza desde el hacer, cómo cada quién desde su lugar puede aportar a los cambios que se necesitan. La apuesta por reconocer a cada actor participante como sujeto crítico que puede ver la realidad para transformarla, lo cual sin tener en cuenta estos enfoques llevaría a configurar una propuesta fuera de contexto.

Aplicar todos estos enfoques desde los principios de participación, diversidad e inclusión, ha sido clave llevar una experiencia responsable y genuina en los aspectos técnicos, prácticos, conceptuales y sobre todo en sus implicaciones sociales. Acudir en cada mesa a las potencialidades de liderazgo de cada grupo de interés es uno de los esfuerzos que redundará en grandes beneficios en lo referente a recoger de manera consciente las experiencias y de esta manera garantizar un análisis completo y en coherencia con el contexto.

Para tener ampliación de los diferentes enfoques y su aplicación en el proceso de construcción de la política pública educativa debe remitirse al apartado de puntos críticos.

LECTURA



Inclusión

Participación

LEA ESCUELA NORMAL SUPERIOR SAN PEDRO ALEXANDRINO
El Plan de Competencias Ciudadanas



Marco Metodológico



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN



Política
Pública
Educativa

En la etapa de agenda pública se desarrollaron cinco tipos de espacios participativos, orientados a la socialización, consulta y concertación con la ciudadanía para identificar desafíos sociales, puntos críticos, factores estratégicos y situaciones esperadas.





Marco Metodológico

Este apartado presenta las metodologías usadas en los escenarios de participación. En la etapa de agenda pública del proyecto de PPE se desarrollaron cinco (5) tipos de espacios participativos, orientados a la socialización, consulta y concertación con la ciudadanía para la identificación de desafíos sociales, puntos críticos, factores estratégicos y situaciones esperadas en el marco de la PPE. Esta primera parte del documento describe de forma sucinta las metodologías usadas para el desarrollo de las *mesas ampliadas de desafíos sociales*, *mesas focalizadas insumo de puntos críticos* y *mesas de concertación con comunidades étnicas*. Finalizando la narrativa, se relaciona información sobre las *mesas de socialización*.

Los escenarios atendieron al pilar de participación adoptado por la PPE, éste entendido como un derecho, deber ciudadano y componente imprescindible para el proceso de construcción de una política pública, además, procuraron asegurar condiciones para el cumplimiento de la normativa vigente alrededor de la participación ciudadana, tal como se señala

El artículo 2º de la Constitución establece como uno de los fines esenciales del Estado, el de facilitar la participación de los ciudadanos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación, constituyéndose en un derecho que se desarrolla en la normatividad nacional entre otras, con la Ley 489 de 1998, cuyo título VIII hace énfasis en la democracia participativa y la democratización de la gestión pública, y la Ley estatutaria 1757 de 2015 la cual señala los deberes y derechos de la ciudadanía en las fases de pla-

neación, implementación, seguimiento y evaluación de la gestión pública (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2017, p. 7)

Las decisiones de la SED sobre la incidencia política de la ciudadanía, permitió el encuentro de diversas voces, puntos de vista e intercambio de experiencias. Por su parte, las metodologías desarrolladas fueron construidas desde los enfoques de derechos humanos, diferencial: étnico/territorial, género y diversidad sexual y ambiental, con el propósito de atender las particularidades y características de la población participante, valorar el saber acumulado y visibilizar los aportes desde experiencias propias y colectivas.

9.1 Mesas ampliadas de desafíos sociales

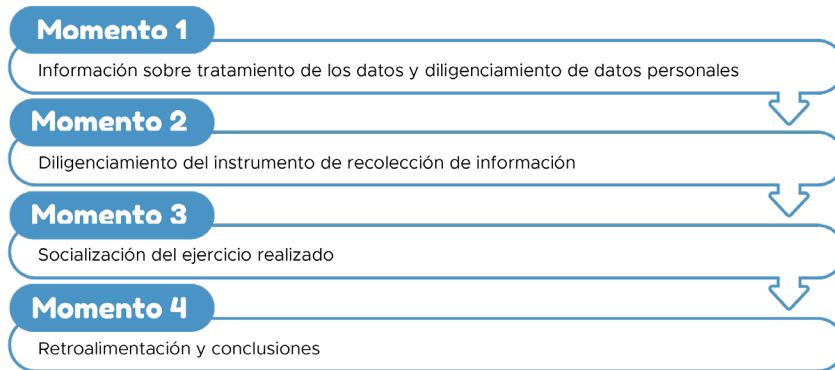
Su objetivo, identificar a partir de los relatos de la población participante un conjunto de primeras problemáticas y oportunidades de mejora en el sistema educativo de Cartagena, con el propósito de, profundizarlas en términos de causas y consecuencias en las mesas de insumo de puntos críticos. La metodología usada correspondía al diligenciamiento y socialización de un cuestionario que aludía a la técnica del semáforo por la simbología de sus colores (instrumento de recolección de datos No.1) (ver Figura 1). Se convocó a la comunidad educativa, líderes sociales, representantes de los consejos comunitarios, madres comunitarias, organizaciones sociales y ciudadanía en general, focalizadas por UNALDES. Así: cuatro (4) con UNALDES urbanas: Santa Rita, Virgen y Turística, Country. Industrial y de la Bahía. Y dos (2) con UNALDE Rural: Rural (continental – Insular).

Figura 1 Cuestionario de recolección de información para mesas ampliadas de desafíos sociales

Nota: Instrumento tomado de, mesas ampliadas Unalde Rural (Continental – Insular), 2022

El procedimiento usado para aplicar el instrumento de recolección de datos fue el siguiente:

Figura 2 Ruta metodológica de mesas ampliadas para la identificación de desafíos sociales



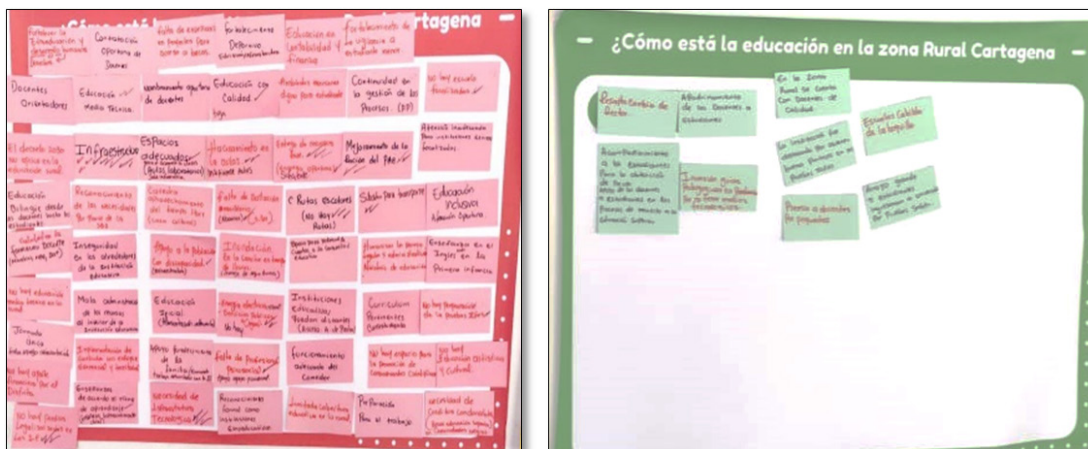
Momento 1. Información sobre el tratamiento de los datos y diligenciamiento de datos personales: Se inició con lectura del consentimiento informado, notificando que la información recopilada tendría como única finalidad recoger datos para el diagnóstico del sector educativo de Cartagena. Luego, se orientó para diligenciar datos personales tales como: Nombre, tipo de participante, establecimiento, grado, tipo de establecimiento, barrio o corregimiento, grupo poblacional y reconocimiento de sexo.

Momento 2. Diligenciamiento del instrumento de recolección de información: Se inició la discusión con la pregunta ¿cómo crees que está la educación en Cartagena? Por colores se da respuesta a tres preguntas en el cuestionario: en el color rojo se ubican aquellas situaciones o problemas de la educación;

en el color amarillo los aspectos a mejorar o situaciones a fortalecer en el sector educativo; y finalmente, en el color verde las situaciones positivas o las buenas prácticas en las escuelas de la ciudad. El trabajo se hace grupal o individual, depende de cómo lo decida la mesa, y el tiempo de realización aproximado de 15 a 20 minutos.

Momento 3. Socialización: Finalizado el ejercicio, se solicitó autorización para la grabación de las intervenciones, con el fin de realizar la relatoría de la mesa (instrumento de recolección No.2). En ese orden, se socializan los resultados del ejercicio en plenaria, identificando los postulados y/o situaciones comunes a través de un cartel que funciona como una lluvia de ideas o brainstorming (instrumento de recolección No. 3) (ver Figura 3)

Figura 3 Lluvia de ideas



Nota: Instrumento tomado de, mesa ampliada UNALDE Rural, 2022



Momento 4. *Retroalimentación y conclusiones*: Una vez identificados los puntos en común o intereses colectivos, se socializaron los principales resultados de la lluvia de ideas y establecen las conclusiones de la jornada.

9.2 Mesas focalizadas insumo de puntos críticos

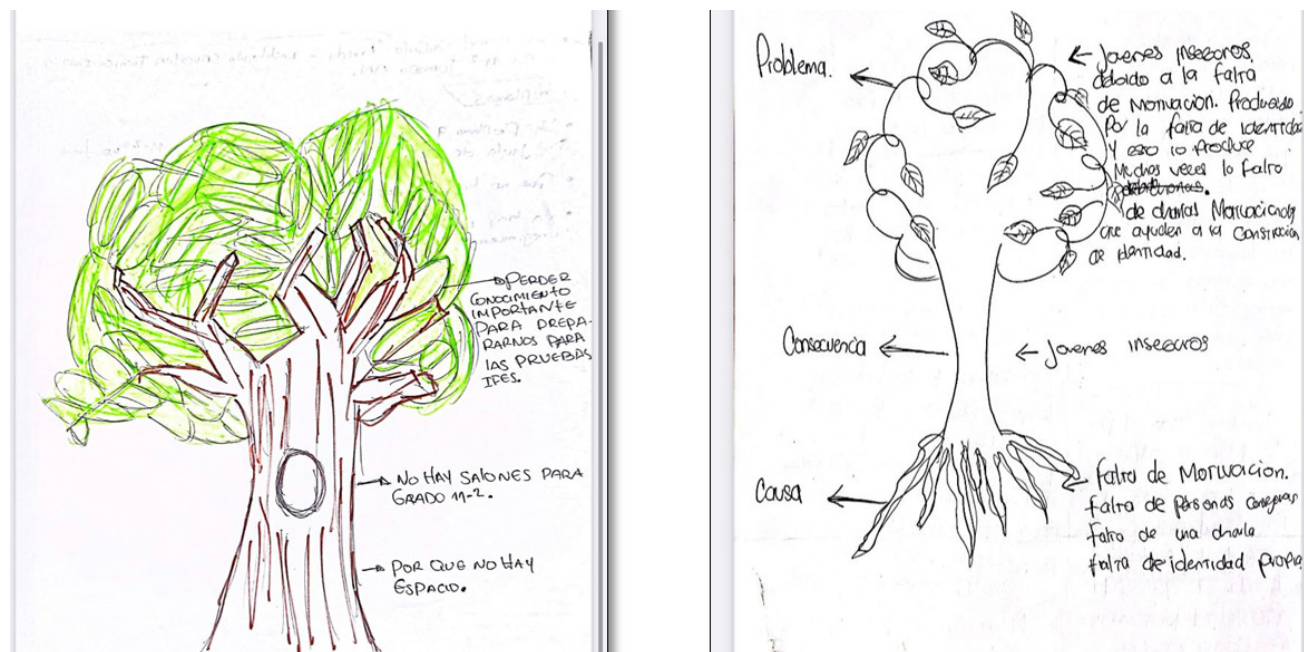
Su objetivo, profundizar en las principales temáticas identificadas en las mesas ampliadas de desafíos sociales, esta vez, entendidos desde las causas y consecuencias que les generan y la naturaleza de sus efectos en los territorios. Se realizaron mesas focalizadas por temáticas de interés, sectores y grupos poblaciones, por ende, el procedimiento metodológico debió adaptarse al reconocimiento de las particularidades y dinámicas de los territorios y grupos sociales, así:

1. Mesas participativas de insumo de puntos críticos con estudiantes, comunidad educativa y otros sectores.
2. Mesas participativas de insumo de puntos críticos con Cabildos indígenas.
3. Mesas participativas de insumo de puntos críticos con comunidades negras, afrodescendientes, raizales y palenqueras.

Para el primer caso, se diseñaron dos (2) instrumentos de recolección de información: i) *Árbol de problema* y ii) Cuestionario con preguntas abiertas. Ambos tenían el propósito de proponer un ejercicio libre, flexible y autónomo. También, notificaban sobre el tratamiento y fines de los datos recopilados, solicitaban el diligenciamiento de los datos personales (Momento i); abren espacios para la socialización del ejercicio (Momento v), y aporte de las conclusiones de la mesa (Momento vi). Los instrumentos se desarrollan en tres (3) momentos, el *Árbol de problema* se trabaja así: i) Realización de una “lluvia de ideas” orientada por la pregunta ¿Cuáles son las principales problemáticas del sector educativo en Cartagena? En esta parte se enlistan los problemas. ii) Se solicita la priorización de una problemática según la experiencia e importancia para el participante, iii) luego, se entiende el problema priorizado en función de sus causas y consecuencias, para esto, la elaboración un árbol o dibujo libre (ver Figura 4).

El *cuestionario preguntas abiertas*, se estructura en una matriz subdivida en 3 columnas: columna A, indaga por los principales problemas de la educación en Cartagena; columna B, busca identificación de las causas que están generando el problema; y columna C, las consecuencias que generan el principal problema identificado.

Figura 4 *Árbol de problemas para la identificación de desafíos sociales*



Nota: Instrumento tomado de, mesas focalizadas de insumo de puntos críticos Boquilla y Colegio moderno del Norte, 2022

Figura 5 Cuestionario de preguntas abiertas para la identificación de desafíos sociales

Mesas focalizadas de puntos críticos de la educación en Cartagena

La información que a continuación suministrará en este ejercicio libre y voluntario de participación ciudadana servirá para identificar los principales desafíos de la educación en Cartagena. Le solicitamos leer el documento, y si lo considera, dar su consentimiento para la utilización de los siguientes datos, con la garantía de que serán utilizados única y exclusivamente para el fin anunciado.

En el siguiente cuadro encontraras 3 preguntas (A, B y C). Responde primero la A, allí escribirás por los menos 3 problemas de la educación en la ciudad. Después, para cada problema escribirás su Causa (pregunta B) y sus Consecuencias (pregunta C). Cada problema tendrá causa y consecuencias. Ahora sí, manos a la obra.

Participante: Carla Marcela Cogollo Zabala Puntos 55
 Estudiante Rector(a) Docente Líder/ Líderesa comunitario Otro
 Institución educativa/entidad: Universidad Tecnológica Comfenalco 3
 Tipo de establecimiento: Pública Privada
 Nombre de tu barrio o corregimiento: Nuevo Campeste
 Grupo poblacional: Afro Indígena Rrom LGBTIQ+ Otro ¿Cuál?
 Ninguno
 Reconocimiento de sexo: Femenino Masculino Otro ¿Cuál?
 ¿Eres víctima del conflicto armado?: Sí No
 ¿Pertenece a la población Migrante, refugiada y retornada?: Sí No
 ¿Cuál?
 ¿Tienes algún tipo de discapacidad?: Sí No ¿Cuál?

A ¿Cuáles son los principales problemas que tiene la educación en Cartagena?	B ¿Cuáles son las causas que generan ese problema?	C ¿Qué consecuencias genera ese problema?
* Falta de escuelas que permitan la inclusión a personas con discapacidad	* Falta de interés por parte de los entes encargados de velar por el bienestar de dichas personas * No hay ingresos para construir escuelas * No hay interés en pagarle a profesionales capacitados	* No hay oportunidades para que las personas con discapacidad puedan desarrollar sus capacidades y sentirse integrados y útiles en la sociedad. * Se les niega el derecho a la educación.
* Deserción de estudiantes en escuelas en época de pandemia	* No se contaba con los tutorías pertinentes que logran explicar como funcionaba la virtualidad * Falta de materiales tecnológicos para un mejor desarrollo. * Falta de seguimiento o acompañamiento por los entes administrativos	* Abandono probablemente de estudiantes. * No hay un desarrollo adecuado por falta de clases interactivas que potencialicen el interés del estudiante. * No se adquieren los conocimientos adecuados.
* Recursos limitados para las instalaciones e infraestructura (escuelas y universidades)	* Falta de ingresos * Falta de empatía por parte del gobierno * Hay más crecimiento económico que desarrollo humano (bienestar para las nuevas generaciones) * Falta de instalaciones como bibliotecas	* No hay un desarrollo adecuado en los estudiantes * Pérdido de interés por estudiar * Vulnerabilidad para los niños y adolescentes de bajos recursos * Se le niega el derecho a la educación a quienes aún cumplir

Fuente: Instrumento tomado de, mesa focalizada de insumo de puntos críticos estudiantes universitarios, 2022

Como se dijo, el cuestionario se aplica en cinco (5) momentos, que grosso modo incluye: i) Lluvia de ideas, ii) Selección de problemáticas, iii) Establecimiento de causas y consecuencias, iv) Socialización del ejercicio y v) Retroalimentación y conclusiones.

9.3 Mesas de concertación y puntos críticos con cabildos indígenas

La metodología e instrumento de recolección de datos se construyó con capitanes de los cabildos indígenas de Cartagena, en cuatro (4) mesas de concertación, su objetivo, generar espacios de discusión alrededor de los principales desafíos sociales de la educación, entendidos desde las experiencias y los significados socioculturales de las comunidades indígenas. Se aplicaron dos (2) instrumentos de recolección de información: i) Cartografía Social, y ii) Matriz de priorización de problemas, casusas y consecuencias.

La cartografía social se entiende como “una metodología nueva alternativa, que permite a las comunidades reconocer

y construir un conocimiento integral de su territorio (...) Este tipo de mapas (...) son creados por la comunidad en un proceso de planificación participativa poniendo en común el saber colectivo y, de esta forma, legitimarlo” (Mancilla y Habegger, 2018, p. 6).

Esta estrategia permitió identificar aspectos sociales, culturales y políticos del territorio asociados al derecho a la educación en Cartagena, mediante la indagación sobre aspectos y necesidades comunes. El procedimiento: a. *Elaboración del croquis de la comunidad*: el ejercicio cartográfico indica que se deben realizar mapas en físico, por tanto, se entregó a cada grupo un papelógrafo, en él debían dibujar un mapa representativo de su territorio o comunidad, b. *Dibujar los lugares o elementos representativos de la comunidad*: se busca la ubicación de lugares representativos y la relación que estos tienen con la comunidad, el siguiente paso orienta la identificación con las siguientes líneas o preguntas:

Tabla 1 Preguntas orientadoras/cartografía social

Lugares sagrados y de pago: ¿Cuáles son? ¿Dónde están?	Lugares donde la comunidad puede participar ¿Cuáles son? ¿Dónde están?
Lugares donde se realizan prácticas culturales ¿Cuáles son? ¿Dónde están?	Lugares para la producción comunitaria (si aplica) ¿Cuáles son? ¿Dónde están?
Lugares donde se práctica la medicina tradicional ¿Cuáles son? ¿Dónde están?	Lugares de conexión con la tierra: ¿Cuáles son? ¿Dónde están?
Entre otros lugares representativos del territorio que la comunidad reconozca en el desarrollo del ejercicio	

El orden del día corresponde a: i) presentación del equipo, ii) socialización de la metodología y explicación de las actividades, iii) desarrollo cartográfico en grupos, iv) diligenciamiento de matriz, v) socialización y conclusiones de la jornada.

9.4 Mesas de concertación y puntos críticos con comunidades negras, afrodescendientes, raizales y palenqueras

La metodología usada para la identificación de desafíos sociales con comunidades negras, afrodescendientes, raizales y palenqueras también fue diferencial y concertada en cinco (5) espacios de participación con los Altos Consultivos de comunidades negras y representantes de los Consejos Comunitarios. Diseñada desde la autonomía de las comunidades con el objetivo de, relacionar problemáticas educativas con dinámicas territoriales, necesidades y elementos de la cultura. El despliegue territorial para su aplicación fue en dos vías, la primera, se *realizaron mesas por territorios*; lideradas y organizadas por representantes de las comunidades, allí se recogió por pilares y categorías desafíos sociales, la segunda, *mesas colectivas con representantes de las comunidades*, tuvo la intención de validar y retroalimentar el ejercicio anterior. Los insumos se entregaron al equipo de PPE para ser sistematizados y analizados.





**Escenarios de participación
ciudadana planificados**

**Enfoques de la política
pública y escenarios
de participación**

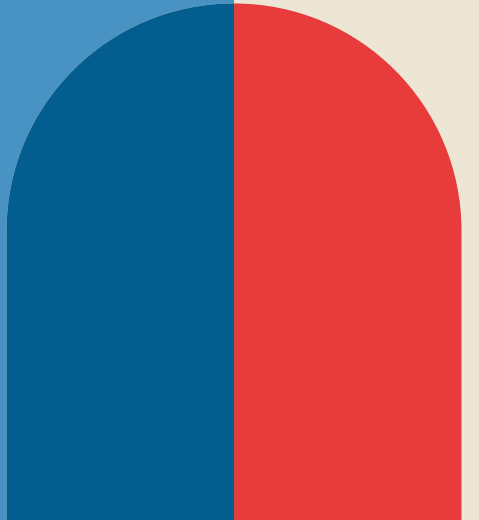
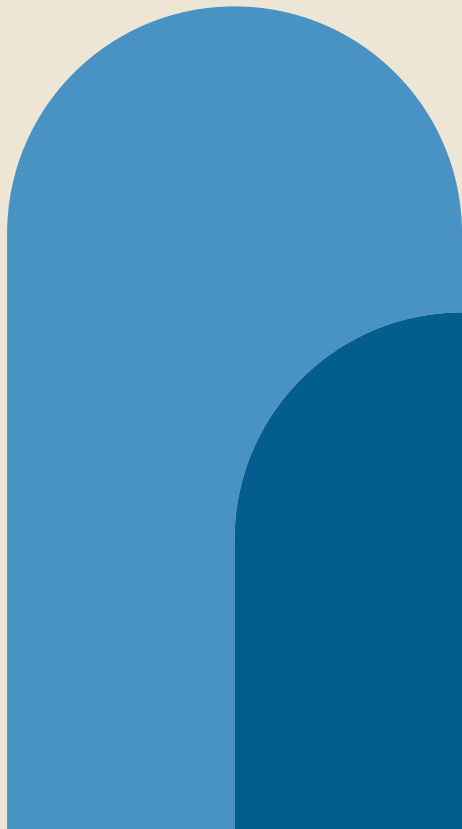
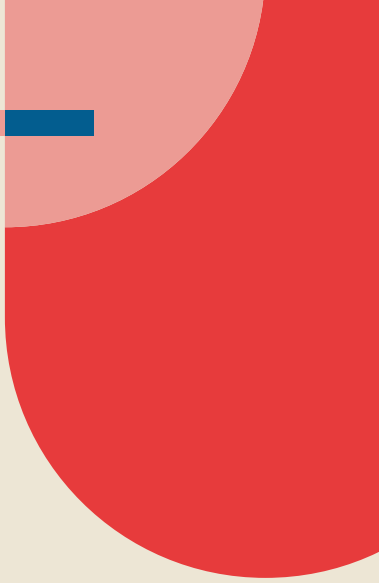


SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN



Política
Pública
Educativa

El abordaje de los enfoques en la PPE se constituyó en una oportunidad para identificar de manera diferencial las barreras al goce efectivo de los derechos a y en la educación en Cartagena, **intentando mostrar situaciones de desigualdad y necesidades particulares de personas y colectivos**, y así generar acciones diferenciales desde la política pública.





Listado de Escenarios de Participación Ciudadana Planificados

En el anexo 1., se presenta el listado de los escenarios de participación ciudadana planificado en la Etapa de Alistamiento de Política Pública -Ficha de Estructuración- que alcanzó el concepto favorable por la Secretaría de Planeación Distrital.

Enfoques de la Política Pública y Los escenarios de Participación Ciudadana

Los enfoques en las políticas públicas permiten dirigir la atención o el interés hacia un asunto específico con el fin de lograr una mayor comprensión de las realidades, situaciones y necesidades sociales (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2017). También, facilitan adaptar los procesos de construcción política al reconocimiento y participación de los sujetos de especial protección constitucional en el país (Constitución Política de Colombia, 1991).

El abordaje de los enfoques en la PPE se constituyó en una oportunidad para identificar de manera diferencial las barreras que impiden el goce efectivo de los derechos *a* y *en* la educación en Cartagena, intentando visibilizar situaciones de desigualdad, y necesidades particulares de personas y colectivos, con el propósito de generar acciones diferenciales desde la política pública.

Los enfoques fueron incorporados en las estrategias de convocatoria, metodologías de recolección y análisis de datos obtenidos en los escenarios de participación, establecimiento de situaciones esperadas en el marco de la PPE, entre otros aspectos importantes de proceso. Los abordados durante el proceso, son: i) Enfoque de derechos humanos; ii) Enfoque poblacional-diferencial; iii) Enfoque de diversidad sexual y de género; iv) Enfoque territorial y v) Enfoque de construcción de

paz. A continuación, se destaca la importancia de incorporar cada uno de los enfoques de forma transversal en el marco de esta política.

11.1 Enfoque de derechos humanos

Los estudios sobre las relaciones entre derechos humanos y políticas públicas son relativamente recientes y su evolución va de la mano de la ampliación de la forma en que se conciben los derechos en su clasificación tradicional y la visión según la cual la adopción de políticas públicas por parte del estado contribuye a concretar los DD.HH. en la práctica.

Asimismo, Peña (2008) resalta que, independientemente de su objeto, las políticas públicas influyen la realización de los derechos humanos y son un vehículo para transformar las demandas de derechos en reglas y prácticas sociales que le permitan a los estados cumplir con sus obligaciones internacionales en ese ámbito. A su vez – agrega Peña– “los derechos humanos deben inspirar a las políticas públicas y requieren acciones afirmativas de los estados, y, por ende, políticas públicas que favorezcan su reconocimiento, respeto y realización” (p. 1).

Por otra parte, Rodino (2009) señala que los instrumentos de planeación participativa

deben basarse en las normas y principios del Derecho Internacional de los Derechos Humanos. (...) Cuando se emplea un enfoque de derechos humanos al diseñar políticas públicas se procura deliberadamente la inclusión, es decir, no dejar a nadie afuera de la comunidad organizada y, en cuanto a quienes están fuera o en sus márgenes, propiciar activamente su incorporación plena (p. 215).

Dos principios centrales de los DD.HH. aplicados al enfoque basado en derechos, que se insertan en la PPE, son la igualdad y no discriminación y la participación e inclusión (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2012) Según el primero, todas las personas gozan de los derechos humanos sin discriminación de ningún tipo (raza, color, sexo, etnia, edad, idioma, religión, opinión política o de otro tipo, origen nacional o social, discapacidad, propiedad, nacimiento o cualquier otra condición social); mientras que de acuerdo con el segundo los seres humanos “tienen derecho a la participación activa, libre y significativa; a la contribución, y al goce del desarrollo civil, económico, social, cultural y político” (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2012).

En la práctica esto indica que la participación no debe reducirse a consultas ocasionales, sino que implica acciones concretas dirigidas a garantizar que las personas expresen sus opiniones y demandas a través de procesos genuinos de toma de decisiones que los involucren. En ese contexto, y tal como lo sugiere la Guía para la formulación e implementación de las políticas públicas del Distrito de Bogotá, “las políticas públicas permiten que las personas sean vistas y tratadas en su dimensión ciudadana, y por lo tanto puedan exigir de forma individual y colectiva, la garantía, el ejercicio y el cumplimiento de esos derechos” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2017, pp. 12-13).

Es importante señalar que, el enfoque de derechos en la fundamentación de la PPE permitió partir del reconocimiento de la educación como un derecho humano fundamental y una obligación impostergable del Estado, posible mediante la creación de condiciones para el acceso y disfrute otros derechos condicionados a este. Por ende, fue preciso abordarlo desde un modelo que permitiera realizar seguimiento y evaluación (modelo 4A) a su cumplimiento y reconocerlo en tres perspectivas, “el derecho a la educación, la educación en derechos, y la vigencia de los derechos humanos en la educación” (Tomasevski, 2003, p. 7).

Desde esta perspectiva y de acuerdo con el análisis realizado

de las situaciones o problemáticas identificadas en la educación, se pudo evidenciar la vulneración múltiple de derechos humanos al interior de los EE, generando mayor grado de exposición en la población estudiantil con características diversas y situaciones de extrema vulnerabilidad.

Se concluye que, la perspectiva de los DD.HH. es entonces la gran sombrilla que abarca los enfoques de género, diversidad sexual y de género, poblacional, diferencial, territorial, ambiental y de construcción de paz, descritos a continuación, en busca de generar acciones que transformen la realidad social en condiciones de igualdad, no discriminación, y con garantías de participación e inclusión para los ciudadanos y ciudadanas.

11.2 Enfoque poblacional- diferencial

El enfoque diferencial centra la atención en la diversidad de las personas que habitan un territorio, permitiendo comprender dinámicas de discriminación y exclusión social. Por su parte, el poblacional visibiliza a los grupos y sectores desde lo colectivo, advirtiendo las posibles situaciones de exclusión y desigualdad en la garantía de sus derechos (Secretaría Distrital de Planeación, 2019). La comprensión e incorporación de estos enfoques en las diferentes etapas de la política pública es clave para definir acciones de transformación basadas en la equidad.

Desde el ámbito educativo el enfoque diferencial busca entender la diversidad, las características y las necesidades específicas de los diferentes grupos poblacionales, con el fin de poder proponer estrategias para la garantía de derechos *a* y *en* la educación en condiciones dignas y de igualdad, además de “contribuir a superar inequidades entre grupos específicos, proteger y promover la interacción de identidades y expresiones culturales, promover el diálogo que fortalezca la sana convivencia y (...) cerrar brechas que impiden el ejercicio de los derechos por determinados sectores sociales o poblacionales” (Robles Olarte, 2021, p. 24).

En esa lógica, el reconocer a las escuelas como un escenario diverso focaliza la atención en necesidades diferenciadas y la garantía de derechos individuales y colectivos en el ámbito educativo; por consiguiente, desde las distintas actividades y mesas desarrolladas en la etapa de agenda pública se buscó generar espacios de participación de manera incluyente y concertada, con el objetivo de poder identificar estas particularidades y poder traducirlas en necesidades específicas de la PPE.

En ese orden, para el reconocimiento de las características individuales y colectivas de los grupos y sectores, se hizo necesario desarrollar un análisis interseccional desde el enfoque



diferencial-poblacional debido a que algunos actores comparten diversas características que no los excluyen de otras formas de vulneración; esta teoría

percibe las identidades sociales como una intersección única de varias categorías biológicas, sociales y culturales (como el género, la etnia, la raza, la clase, la discapacidad, la orientación sexual, la religión, la casta, la edad, la nacionalidad y otros ejes de identidad) y permite comprender de forma integral la realidad de una persona (Bolaños Tania y Flisi Isabella, 2017, p. 10).

Por tanto, el análisis poblacional se planteó desde una perspectiva integral en busca de reconocer las diferentes características de los grupos poblacionales y sectoriales en el planteamiento de acciones afirmativas que garanticen sus derechos en el ámbito educativo. A continuación, se relacionan los diferentes grupos y sectores que participaron en la construcción de este diagnóstico.

11.2.1 Grupos étnicos

El enfoque étnico permitió reconocer que los pueblos indígenas y las comunidades negras, afrodescendientes, raizales y palenqueras han sido vulneradas de manera histórica por lo que requieren una atención diferencial para la garantía del derecho a la educación. Esta perspectiva según Robles Olarte (2021) se “deriva del respeto a la Diversidad Étnica y Cultural. Conlleva el conocimiento y reconocimiento de las identidades diferenciadas, individuales y colectivas, las cosmovisiones, usos, costumbres y tradiciones de las comunidades y grupos étnicos (...)” (p. 23).

11.2.2 Grupos etarios

El análisis por grupos etarios permitió identificar que, para la atención de las necesidades educativas se deben desplegar acciones institucionales de acuerdo con las particularidades requeridas en las distintas etapas del desarrollo; con el fin, de mitigar las barreras de exclusión y discriminación “en el acceso educativo en la garantía de sus derechos en razón de su edad” (Robles Olarte, 2021, p. 11).

11.2.3 Población con discapacidad

Este enfoque permitió identificar las condiciones que vulneran el derecho a la educación de las personas con discapacidad; y, por consiguiente, el reconocimiento de causas que generan la estigmatización, segregación y exclusión de la población en el sistema educativo, impidiendo a su vez, el goce efectivo de sus derechos.

11.2.4 Población víctima del conflicto armado

Esta mirada, reconoce la existencia de un conflicto armado que afectó de manera puntual algunos sectores y territorios del país. Lo anterior, permitió identificar las barreras de acceso y permanencia al sistema educativo de la población víctima del conflicto armado como sujetos de especial protección constitucional por parte del Estado.

11.2.5 Población migrante, refugiada y retornada

Este análisis permitió comprender que siendo Cartagena una ciudad receptora de población, migrante, refugiada y retornada, tiene el deber de restablecer el derecho a la educación en condiciones de igualdad a esta población. Por tanto, esta mirada, implica identificar las barreras de acceso, discriminación y atención diferencial en materia de adaptabilidad pedagógica de la población migrante, refugiada y retornada en el sistema educativo.

11.3 Enfoque de diversidad sexual y de género

Esta sección retoma planteamientos de Caribe Afirmativo en la Guía práctica para la inclusión de las personas LGBTI en los Planes de Desarrollo Territorial (2022).

Este enfoque identifica, analiza y reconoce las desigualdades e inequidades estructurales de las cuales han sido víctimas las personas LGBTI y las mujeres por el hecho de haber transgredido los comportamientos y roles que han sido socialmente aceptados y consensuados de acuerdo con un determinado sexo y/o género. Así, el propósito de esta perspectiva es tener en cuenta estas desigualdades de fondo en aras de potenciar los resultados de los procesos encaminados a la mejora de las condiciones de vida y situación de derechos de las mujeres y las personas LGBTI.

Se presentan discusiones conceptuales, tenidas en cuenta en la planificación de los escenarios de participación ciudadana, en el desarrollo de metodologías, y el diseño de los instrumentos de recolección de datos y análisis de estos.

Tabla 2 Conceptos importantes en el enfoque de género y diversidad sexual

CONCEPTO	DEFINICIÓN
Orientación Sexual	Según los Principios de Yogyakarta, se entiende como la capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un sexo o género diferente al suyo (personas heterosexuales), o de un mismo sexo o género (personas homosexuales), o de más de un sexo o género (personas bisexuales), así como a la capacidad de tener relaciones íntimas y sexuales con estas personas.
Identidad de Género	Son construcciones sociales y condicionamientos que establecen maneras de ser hombre o ser mujer, pero incluyen un componente intersubjetivo vinculado al sentir y al ser. Ello concretamente está referido a las personas cuya construcción de identidad, problematiza o disiente con el sexo asignado al momento de nacer, como las personas trans. La identidad de género también incluye la vivencia personal del cuerpo (que podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios médicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que sea libremente escogida) y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales. A su vez, puede comprenderse como las maneras de auto determinarse y presentarse frente a los demás.
Sexo	Desde un ejercicio de deconstrucción en nuestra sociedad occidental, si bien se ha entendido que el género es una construcción cultural mientras que el sexo es lo biológico dado "de forma natural", lo cierto es que tanto uno como el otro forman parte de construcciones discursivas y performativas que los caracterizan y significan en el mundo.
Expresión de Género	Es la manifestación externa de distintas características culturalmente consideradas como masculinas o femeninas, es decir, no sólo se refiere al cómo me siento frente al género, sino a la manera en que expreso ese sentir a través de unos roles referidos a lo masculino y femenino, y que trascienden lógicas binarias de masculino=hombre, femenino=mujer.
Prácticas Sexuales	Se refieren a elecciones específicas que cada persona toma en el ejercicio de su sexualidad y que no necesariamente se circunscriben en categorías Identitarias predeterminadas.

Nota: Tomado de la *Guía práctica para la inclusión de las personas LGBTI en los Planes de Desarrollo Territorial*, 2022, p.16.

Si bien este enfoque se usa indistintamente para garantizar la participación ciudadana tanto de mujeres como de las personas LGBTI en los instrumentos de planeación política, en un inicio muchos gobiernos lo usaban de manera limitada, reduciéndolo solo a la garantía de la participación de mujeres cisgénero. Afortunadamente, el uso del enfoque diferencial de diversidad sexual y de género ha sido mucho más amplio e incluyente en los últimos años, respondiendo no solo a las desigualdades estructurales entre hombres y mujeres, sino también a aquellas entre personas heterosexuales y personas con orientaciones sexuales diversas, y/o entre personas con identidad cisgénero y personas con identidad Transgénero.

11.4 Enfoque territorial

El enfoque territorial plantea que la educación debe ser abordada de manera contextualizada en función de las características geográficas de los territorios, y con relación a las dinámicas y características socioculturales de los habitantes que lo conforman. En ese orden, según Robles Olarte (2021), el enfoque territorial es "una forma de reconocer las diferentes identidades y tradiciones que enriquecen la herencia y la oferta cultural de los territorios. Es la capacidad de lograr intervenciones coherentes con la realidad social, cultural, política y económica de los territorios (...)" (p. 24).

De acuerdo con lo anterior, este enfoque permite focalizar la atención educativa en algunas zonas de la ciudad con el fin de minimizar las barreras de desigualdad y garantizar el acceso a oportunidades en sectores históricamente olvidados. Permitiendo comprender que la garantía del derecho esta permeado por unas brechas educativas visibles y existentes en los diferentes sectores y zonas urbanas de la ciudad donde existen comunidades e instituciones educativas segregadas y ubicadas de forma periférica, permitiendo dar cuenta de las necesidades propias de las mismas; de igual forma, se localizan necesidades y problemáticas particulares en las zonas rurales (continental – insular) con respecto a las urbanas, debido a su mayor grado de vulnerabilidad y a la poca gestión institucional.

A su vez, Robles (2021) plantea que los análisis de estas problemáticas deben ser flexibles e integrales y que incluyan activamente a sus pobladores, generando las capacidades necesarias para que las propias entidades territoriales puedan gestionar su desarrollo, y a su vez, se superen las intervenciones sectoriales y poblacionales, y enfocándose en unas que correspondan, como su nombre lo señala, más al territorio (p.24).

11.5 Enfoque ambiental

El enfoque ambiental conlleva a comprender que actualmente el mundo atraviesa una crisis climática y de deterioro



ambiental que afecta la calidad de vida de las personas, el disfrute de los derechos humanos en condiciones dignas y el aumento de las brechas de desigualdad en especial de aquellos sectores y grupos poblacionales que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad.

Es por esto, que desde las políticas públicas se pretende aunar esfuerzos para la inclusión de acciones institucionales encaminadas a la preservación y protección de los ecosistemas y, a la incorporación de todos los sectores sociales en la creación de estrategias conjuntas que propendan por la mitigación y adaptación de los efectos climáticos generados por el uso insostenible de los recursos.

En ese orden, las escuelas juegan un papel primordial en la lucha contra el cambio climático y la preservación de los ecosistemas. A su vez, la educación ambiental es entendida como:

El proceso que le permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural para que, a partir de la apropiación de la realidad concreta, se puedan generar en él y en su comunidad actitudes de valoración y respeto por el ambiente (Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial y Ministerio de Educación Nacional, 2003, pp. 34-35).

Por tanto, en este diagnóstico se procuró por identificar las principales necesidades ambientales en el contexto educativo con el fin de promover una educación con enfoque ambiental integral que genere la consolidación de relaciones armónicas entre el ser humano y la naturaleza, y la generación de una conciencia crítica sobre las problemáticas ambientales del contexto local, nacional y global.

En ese orden, la educación ambiental debe ser abordada de acuerdo las realidades de cada contexto, mediante el fomento de los espacios de participación, el fortalecimiento de la cultura ambiental, y la implementación de soluciones conjuntas acorde con las dinámicas naturales y socioculturales de los territorios.

11.6 Enfoque de construcción de paz y reconciliación

Según Grasa, Carvajalino, y Duque (2019) desde el enfoque de construcción de paz se entiende a los procesos de “transformación de conflictos como finalidad estratégica, es decir, orientada a cambiar las relaciones sociales y a lograr un desarrollo inclusivo y con desarrollo social” (p. 47), es decir, cons-

truir paz en un país como Colombia “se supone abordar tres macrotareas tras la violencia y el conflicto armado: reconstruir, resolver y reconciliar” (p. 51).

En ese sentido, educar para la paz, implica reconocer la existencia de un conflicto armado en el contexto colombiano y a partir de esta concepción, crear estrategias que promuevan la reconciliación y la gestión de herramienta para el manejo y transformación de conflictos desde los contextos sociales y escolares. Construir la paz desde esta lógica, implica la participación y vinculación de todos los actores de la vida social (sector público, privado y cooperación internacional); con el objetivo de garantizar el derecho a la paz, prevenir las múltiples manifestaciones de la violencia escolar y construir escenarios conjuntos en pro de la justicia social, la transformación de los conflictos y la participación democrática.

11.7 Distribución de las participaciones por enfoques de la PPE

Para identificar desafíos sociales, puntos críticos y factores estratégicos en la Etapa de la Agenda pública se desarrollaron cinco (5) tipo de escenarios de participación: i) *Mesas ampliadas*, con seis (6) encuentros ciudadanos; ii) *Mesas focalizadas insumo de puntos críticos*, con 65; iii) *Mesas de concertación*, con 10, iv) *Mesas de socialización*, con 15; por último, v) *Mesas de factores estratégicos*, con 21. En su total, 117 escenarios de participación, con una participación de 3.480 personas, distribuidas según variable reconocimiento de sexo de la siguiente forma:

Tabla 3 Distribución de las participaciones según reconocimiento de sexo

TIPO DE MESA	RECONOCIMIENTO DE SEXO			TOTAL, DE PARTICIPANTES POR MESA
	FEMENINO	MASCULINO	OTRAS FORMAS DE RECONOCIMIENTO	
Ampliadas	224	144	3	371
Focalizadas	844	484	75	1403
Mesas de socialización	737	717	0	1454
Mesas de concertación	36	49	0	85
Mesas de factores estratégicos	122	39	6	167
TOTAL	1963	1433	84	3480

En seguida, se muestra la distribución de las participaciones por enfoques.

11.7.1 Enfoque de derechos humanos

Se llevaron a cabo cuatro (4) mesas de trabajo con enfoque de derechos humanos. En un primer escenario, *las mesas ampliadas de desafíos sociales*, éstas contaron con la asistencia de 259 personas; las *mesas de socialización* del proyecto de Formulación de Política Pública Educativa y su etapa de agenda pública, con 1426 actores. Los roles identificados: directivos docentes Instituciones Educativas oficiales y colegios privados, líderes y lideresas comunitarios; Alcaldías Locales; Consejos de Juventudes, actores culturales, entre otros.

Las mesas *focalizadas insumo de puntos críticos*, gozaron de una amplia participación (1043 participaciones), estas fueron receptoras de estudiantes, fundaciones, entidades privadas y públicas, sindicatos, entre otros. Por último, en las mesas de *factores estratégicos* se contó con la participación de personereros de Instituciones Educativas Oficiales y Colegios privados, Directivos docentes, Instituciones Educativas Oficiales, padres, madres y cuidadores de colegios privados e Instituciones Educativas Oficiales, funcionarios de la Secretaría de Educación Distrital, entre otros, contando con un total de 76 personas.

Tabla 4 Consolidado de mesas y participantes por enfoque de derechos humanos

TIPO DE MESA	TIPO DE PARTICIPANTE	TOTAL, DE PARTICIPANTES
Mesas ampliadas	Unaldes: Virgen y turística, Country, Santa Rita, Industrial	259
Mesas de socialización	Directivos	45
	Consejos Distritales de juventudes	18
	Sindicatos	12
	Funcionarios y funcionarias de la Secretaría de Educación Distrital	198
	Preforo y Foro Educativo Distrital "Educación: Patrimonio Social Emancipador"	1105
	Red consejeros Ciudad de los niños y las niñas	43
	Sector privado y ONG	5
Mesas focalizadas insumo de puntos críticos	Rectores Instituciones Educativas Oficiales y Colegios Privados	11
	Directivos docentes Instituciones Educativas Oficiales y Colegios Privados	120
	Docentes Instituciones Educativas Oficiales y Colegios Privados	61
	Estudiantes Instituciones Educativas Oficiales y Colegios Privados	325
	Padres, madres y cuidadores Instituciones Educativas Oficiales y Colegios Privados	103
	Egresados Instituciones Educativas Oficiales y Colegios Privados	9
	Dirigentes sindicales	20
	Educación media técnica	27
	Academia	93
	Funcionarios y funcionarias de la Secretaría de Educación Distrital	47



Mesas focalizadas insumo de puntos críticos	Entidades distritales	44
	Sector privado	34
	Cultura, arte y deporte	99
	Líderes y lideresas comunitarios; Alcaldías Locales; Consejos de Juventudes	26
	Agentes educativas - Educación inicial	24
Mesas de factores estratégicos	Agentes educativas - Educación inicial	11
	Líderes y lideresas comunitarios; Alcaldías Locales; Consejos de Juventudes	9
	Personeros Instituciones Educativas Oficiales y Colegios Privados	14
	Directivos docentes Instituciones Educativas Oficiales y Colegios Privados	7
	Educación media técnica	8
	Funcionarios SED	9
	Sector privado	4
	Padres, madres y cuidadores Instituciones Educativas Oficiales y Colegios Privados	8
	Cultura, arte y deporte	6
Total, de participantes		2804

11.7.2 Enfoque étnico diferencial

Se realizaron tres (3) mesas con enfoque étnico diferencial: i) mesas *ampliadas de desafíos sociales*, participaron 112 personas que hacen parte de las UNALDE rural (continental – insular); ii) *mesas de concertación*, con asistencia de Consejos Comunitarios, Organizaciones de base y altos consultivos de Comunidades Negras, Raizales y Palenqueras de Cartagena, con 62 de sus re-

presentantes y los Cabildos Indígenas con 12 participantes; iii) *mesas focalizadas insumo de puntos críticos*, donde los Cabildos Indígenas del distrito tuvieron una representación de 147 personas participantes y las Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras con 81 de sus representantes.

Tabla 5 Consolidado de mesas y participantes por enfoque étnico diferencial

TIPO DE MESA	TIPO DE PARTICIPANTE	TOTAL, DE PARTICIPANTES
Mesas ampliadas	Unaldes Rural (continental – insular)	112
Mesas de concertación	Consejos Comunitarios, Organizaciones de base y altos consultivos de Comunidades Negras, Raizales y Palenqueras del Distrito de Cartagena	62
	Cabildos Indígenas del Distrito de Cartagena	12
	Cabildos Indígenas del Distrito de Cartagena	147
Mesa focalizada insumo de puntos críticos	Comunidades negras, afrodescendientes, raizales y palenqueras	81
	1. Comunidad educativa de Boquilla, Tierra Baja y Arroyo de Piedra.	
	2. Consejos Comunitarios: Arroyo Grande, El Recreo, Bocachica, Caño del Oro, Isla Fuerte, Barú, Leticia, Pasacaballos, Tierra Bomba y Villa Gloria.	
Mesas de factores estratégicos	Comunidades negras, afrodescendientes, raizales y palenqueras	7
	Cabildos Indígenas	10
Total, de participantes		431

11.7.3 Enfoque diferencial

Se realizaron dos (2) tipos de mesas, y nueve (9) encuentros con enfoque diferencial: i) mesas focalizadas insumo de puntos críticos, ii) mesas de factores estratégicos, con un total de 177 participantes. Las mesas contaron con la presencia de

estudiantes de la cárcel de mujeres, migrantes, refugiados y retornados, personas con discapacidad, niños, niñas y adolescentes en vulnerabilidad, actores y aliados del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente, jóvenes en riesgo y víctimas del conflicto armado.

Tabla 6 Consolidado de mesas y participantes por enfoque diferencial

TIPO DE MESA	TIPO DE PARTICIPANTE	TOTAL, DE PARTICIPANTES
Mesas focalizadas insumo de puntos críticos	Estudiantes -Cárcel de mujeres	22
	Migrantes, refugiados y retornados	12
	Jóvenes en restablecimiento de derechos	14
	Personas con discapacidad	36
Mesas de factores estratégicos	Personas con discapacidad	30
	NNA en vulnerabilidad; Actores y aliados SRPA - Jóvenes en riesgo	32
	Víctimas del conflicto armado	17
	Migrantes, refugiados y retornados	4
	Estudiantes - Cárcel de mujeres	10
Total, de participantes		177

11.7.4 Enfoque ambiental

El enfoque ambiental permitió comprender la importancia de articular la prevención y el cuidado del medio ambiente desde los proyectos educativos institucionales, para esto, se

realizaron mesas focalizadas insumo de puntos críticos y mesas de factores estratégicos con un total de 35 participantes de entidades y organizaciones ambientales y de salud.

Tabla 7 Consolidado de mesas y participantes por enfoque ambiental

TIPO DE MESA	TIPO DE PARTICIPANTE	TOTAL, DE PARTICIPANTES
Focalizado insumo de puntos críticos	Entidades y organizaciones ambientales y de salud	29
Factores estratégicos	Entidades y organizaciones ambientales	6
Total, de participantes		35

11.7.5 Enfoque diversidad sexual y de género

Este enfoque permitió registrar los distintos aportes políticos y de reflexión afirmativas de activistas, movimientos y organizaciones de la ciudad, que desarrollan un trabajo importante alrededor del ejercicio pleno de los derechos desde la diversidad sexual y de género, y visibilización de desigualdades

sociales. Bajo esta intención, se llevaron a cabo *mesas de insumos de puntos críticos y factores estratégicos*, con la participación de 33 personas que hacen parte de organizaciones de mujeres y personas LGBTI.

Tabla 8 Consolidado de mesas y participantes por enfoque de diversidad sexual y de género

TIPO DE MESA	TIPO DE PARTICIPANTE	TOTAL, DE PARTICIPANTES
Mesas focalizadas insumo de puntos críticos	Organizaciones y movimiento de mujeres	11
	Organizaciones y personas LGBTI	12
Mesas de factores estratégicos	Organizaciones y movimiento de mujeres	4
	Organizaciones y personas LGBTI	6
Total, de participantes		33

El siguiente apartado, describe las estrategias de convocatorias usadas en la etapa de agenda pública de la PPE.



A woman with long dark hair and glasses is sitting at a desk, focused on her laptop. She is wearing a dark top with a light floral pattern. The background shows a meeting room with blue chairs and a wall with a sign that says "Soy escuela".

Soy escuela

Estrategia de Convocatorias



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN



Política
Pública
Educativa

En la estrategia de convocatoria **se identificaron actores claves con los que se dialogó y se les presentó el esquema de participación.**

Los escenarios abiertos por el proyecto privilegiaron la participación amplia de la gente y reconocieron las particularidades del contexto territorial.





Estrategia de Convocatorias

La estrategia de convocatoria para apoyar la implementación del esquema de participación se desarrolló de manera articulada con el grupo de Movilización Social del equipo formulador la SED, con el fin de abarcar y alcanzar la mayor participación posible de actores con un enfoque diferencial.

En el contexto de dicha articulación se atendieron las necesidades referentes a aplicación de instrumentos, cuestionarios de recolección de información para mesas ampliadas de desafíos sociales, de puntos críticos y factores estratégicos, se diseñaron formularios de recolección de datos característicos o identitarios del participante (enfoque diferencial).

En el proceso se desarrollaron diferentes acciones para motivar a los actores y sectores de interés, y garantizar su participación en las mesas ampliadas de puntos críticos y factores estratégicos.

Se partió de la base del reconocimiento de la diversidad y las diferencias entre los grupos poblacionales del territorio y de la necesidad de que los actores expresaran sus ideas y dialogaran en condiciones de igualdad.

En ese sentido, tal como lo establece el enfoque de participación de la política y de la estrategia de comunicaciones, la participación se reconoce como un derecho constitucional y en el proyecto se le considera un elemento central en cuanto son los y las ciudadanas quienes se benefician o afectan por la realidad que pretende intervenir la política. Es con los ciudadanos con quienes se construyen acuerdos sobre problemas, oportunidades y estrategias de acción.

En la estrategia de convocatoria también se identificaron actores claves o relevantes (sindicatos del sector educativo y grupos poblacionales históricamente discriminados), con quienes se dialogó de manera directa y se les presentó ampliamente el esquema de participación con el fin de generar confianza sobre la base de que los escenarios abiertos por el proyecto privilegiaban la participación amplia de la gente y reconocía las particularidades del contexto territorial, factores que apuntan a legitimar un proyecto que desde su formulación fue planteado como una construcción colectiva.

Vale la pena resaltar que, durante la etapa de alistamiento, y semanas previas al inicio del despliegue territorial de la agenda pública, se realizaron encuentros con líderes de los grupos de interés que permitieron validar la presencia en el territorio de organizaciones, colectivos, asociaciones, etc., representativas de diversos grupos poblacionales. En total se realizaron 10 mesas en las que participaron 85 personas de grupos como consejos comunitarios, organizaciones de base y altos consultivos; cabildos indígenas (4), comunidad afro zona urbana, dirigentes sindicales, entre otros.

Así mismo, se realizaron 15 reuniones de socialización con grupos previamente identificados, entre ellos Consejo Distrital de Juventud, funcionarios/as de la Secretaría de Educación Distrital, directivos docentes, sindicatos, sector privado y fundaciones, personeros/as estudiantiles, Juntas de Acción Comunal, universidades, entre otros. Estas reuniones permitieron contar con un panorama amplio, con referencias concretas, de actores de la zona urbana, rural (continental e insular), a los que posteriormente se les convocó en la fase de agenda pública.

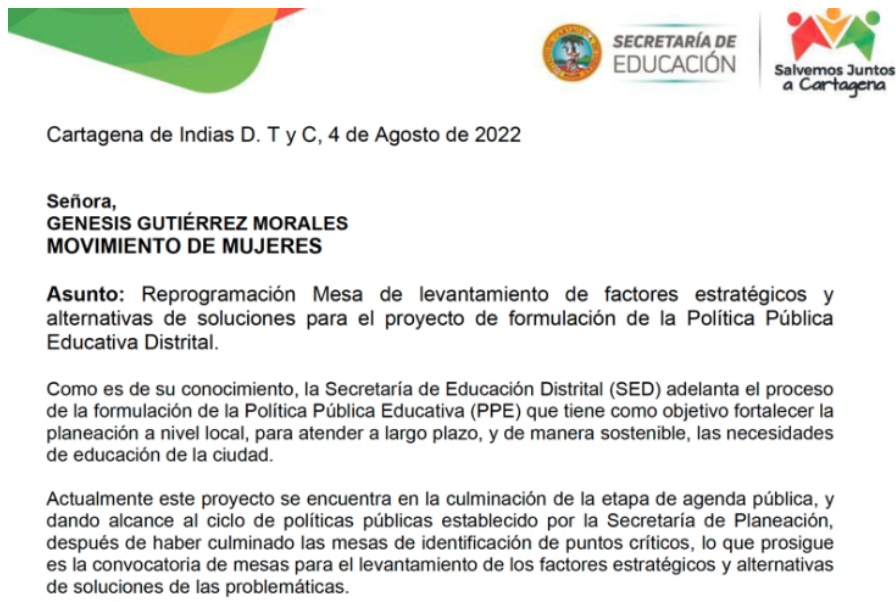
12.1 ¿Cómo se llegó a los actores?

A continuación, se presentan todas las herramientas utilizadas para llegar a los grupos de interés y de valor de la política, de acuerdo a cada una de las fases del ciclo de política pública.

12.1.1 Carta de invitación y conversación directa con los actores

Invitación oficial, por escrito, a diversos actores, entre ellos directivos docentes, líderes y lideresas comunitarias, dirigentes sindicales, representantes de comunidades étnicas (afro e indígenas), mesas de víctimas del conflicto armado, organizaciones de personas con discapacidad, personas migrantes, jóvenes, adultos mayores, y colectivos y personas con orientaciones sexuales, identidades de género, expresiones de género y características sexuales no normativas, entre otras.

Figura 8 Carta de invitación



12.1.2 Contacto telefónico

Las invitaciones por escrito fueron reforzadas con llamadas telefónicas a los invitados e información a través de mensajería instantánea.

12.1.3 Líderes mediadores

Para llegar a poblaciones rurales (continental – insular) con limitaciones de comunicación (poca cobertura de internet, falta de dispositivos de comunicación) se recurrió a la intermediación con líderes comunitarios y autoridades étnicas, a quienes se dirigían las invitaciones que luego eran replicadas en la comunidad. Para lograr una participación más efectiva, en el caso de las comunidades afro e indígenas, los líderes y autoridades convocaron directamente a la comunidad y participaron de la organización y logística de las mesas, con lo cual se estrecharon lazos de confianza.

12.1.4 Piezas gráficas para medios digitales y redes sociales

Éstas contienen información sobre la convocatoria, como la población objetivo, tipo de mesa de participación (ampliada/ puntos críticos / factores estratégicos, socialización, etc.), lugar, fecha y hora de la actividad. En el diseño de las piezas se usaron imágenes relacionadas y pertinentes con cada grupo poblacional.

Para su distribución se acudió a diferentes canales: correo electrónico, mensajería instantánea, redes sociales, etc.

Todo el contenido gráfico está soportado sobre una línea gráfica basada en cuatro pilares: diversidad, inclusión, participación e innovación, con los cuales se busca resaltar la importancia que tienen la voz y las acciones de la comunidad para la construcción del proyecto.

Ver muestra de piezas gráficas:

<https://drive.google.com/drive/folders/1KZYTM5hGt9VBW-8t3AobaNj8yqlkhlq6X?usp=sharing>



Figura 9 Pieza gráfica de divulgación de mesas de participación



12.2 Divulgaciones generales sobre el proceso de formulación de la política pública educativa

Publicidad en las páginas de las redes sociales de Instaran, Facebook y Twitter de la Secretaría de Educación Distrital, la Alcaldía Mayor de Cartagena y páginas de entidades e instituciones aliadas al proyecto de formulación de la política pública educativa.

se publicaban piezas gráficas o boletines de prensa invitando a participar; durante el evento se hacía cubrimiento gráfico y periodístico con publicaciones en redes sociales; y posterior al evento se producían videos informativos o boletines de prensa que resumían aspectos esenciales de la actividad.

Ver publicaciones en redes sociales por:
<https://www.instagram.com/seceducacionctg/>
<https://www.facebook.com/sedcartagena/photos>

La divulgación se concibió en tres momentos: antes, durante y después de cada actividad. En ese sentido, previo a cada mesa

Figura 10 Divulgaciones generales de mesas de participación

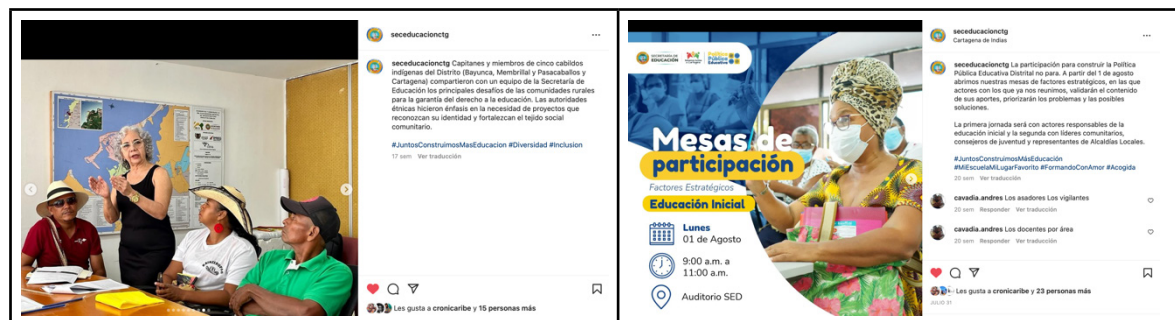
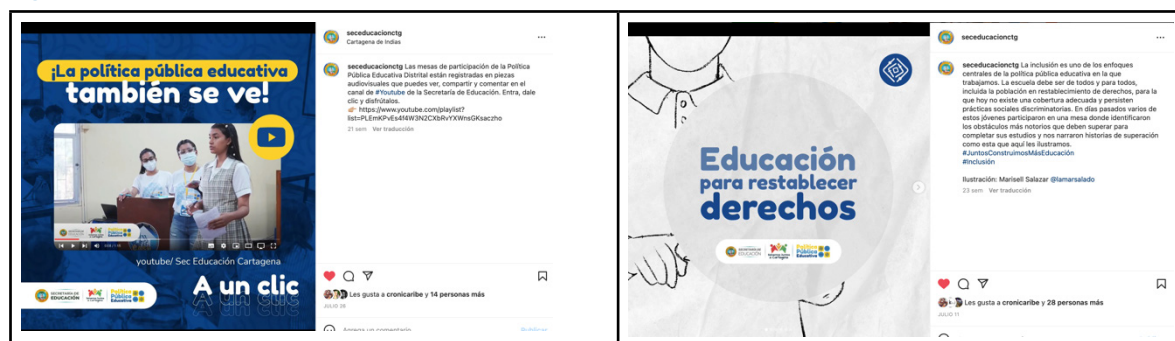


Figura 11 Divulgaciones generales de la política pública



Ver videos producidos en: <http://www.sedcartagena.gov.co/politica-publica/noticias/videos/>

Figura 12 Divulgación por video factores estratégicos comunidad afro



Figura 13 Divulgación por nota de prensa



Ver notas de prensa en:

<http://www.sedcartagena.gov.co/politica-publica/noticias/>

12.2.1 Micrositio de la Política Pública Educativa

Toda la información relacionada con el proyecto está contenida en un sitio especial en la página web de la Secretaría de Educación. El micrositio apoya la difusión y registro de las actividades, a través de fotos, videos y noticias. Aquí también se encuentran documentos de fácil acceso como la Ficha de Estructuración y el Normograma.

Ver micrositio:

<http://www.sedcartagena.gov.co/politica-publica/>



Figura 14 Micrositio



12.2.2 Boletín de avance

Se diseñó un boletín electrónico que muestra los avances de la agenda pública, en el que se recoge información como: número y tipos de mesas de participación, número de participantes, grupos poblacionales participantes, sectores sociales abarcados, entre otros. Este boletín se envía a los actores

a través de mensajería instantánea, correos electrónicos y se reproduce en redes sociales.

Ver boletín: <http://www.sedcartagena.gov.co/politica-publica/noticias/el-tablero/>

Figura 15 Boletín de avance



12.2.3 Reflexión sobre la política - podcast “Voces de la Política Pública”

Otra forma de involucrar a los actores y reflexionar sobre el sentido de la Política Pública Educativa es el podcast “Voces

de la Política Pública”, al que han sido invitados investigadores que desde diferentes orillas investigan sobre educación.

Ver Podcast: <http://www.sedcartagena.gov.co/politica-publica/noticias/podcast/>

Figura 16 Podcast voces de la PPE



Tabla 9 Resumen productos para estrategia de convocatoria

PRODUCTO	CANTIDAD	USOS /TEMAS
Piezas / ayudas gráficas	490	<ul style="list-style-type: none"> – Piezas para convocatoria – Piezas redes sociales – Piezas apoyo para convocatorias (Matrices, pendones, flyers, stickers) – Piezas para documento (Normograma, cronograma, ficha de estructuración, membretes, tablero...) – Piezas de apoyo gráfico (Suéteres, escarapelas, lapiceros)
Videos /Reels	44	Videos orientados a: <ul style="list-style-type: none"> – Convocar a población objetivo – Testimonios de protagonistas de mesas de participación – Resúmenes de mesas
Notas de prensa	11	<ul style="list-style-type: none"> – Anuncio y apertura del proceso. – Aprobación de Ficha de Estructuración – Apertura de mesas ampliadas – Participación de comunidades étnicas – Presentación del proyecto al Concejo – Participación sindicatos sector educativo – Inclusión educativa. – ETC
Podcast	3	–Académicos-Docentes-Personeros
Sitio web	1	Micrositio sobre la PPE
Tablero informativo digital	2	Resumen de resultados y avances de la PPE

Nota: *Elaboración propia*





Resultados



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN



**Política
Pública
Educativa**

Entre otros temas, **en esta sección se exponen los puntos críticos identificados a través del análisis cualitativo** de los datos obtenidos en los escenarios de participación ciudadana.





Resultados

13.1 Desarrollo normativo relacionado con el objeto o población objetivo de política pública

13.1.1 Especificación de competencias de la entidad territorial

El presente documento diagnóstico recoge un análisis del nivel de cumplimiento por parte de la Alcaldía Mayor de Cartagena de Indias de las normas dirigidas a atender a la población objetivo de la PPE. Las mismas incluyen competencias propias o atribuidas al distrito en relación con el sector educativo.

Para el ejercicio se construyó una matriz (anexa a este documento), donde se revisa el cumplimiento total o parcial de las normas, tomando como base la información suministrada por distintas áreas de la Secretaría de Educación Distrital de Cartagena. También fueron fuente los Planes Operativos Anuales de Inspección y Vigilancia (POAIV) y los informes de avances en las metas de plan de desarrollo.

Para el desarrollo de este aparte se siguió la línea de lo consignado en la ficha de estructuración, en lo referente al marco normativo y la matriz del normograma.

13.1.1.1 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

El ODS 4 tiene como propósito “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. La educación de calidad como base para mejorar la vida de las personas, lograr una movilidad socioeconómica ascendente y reducir la pobreza (Organización de las Naciones Unidas, 2015).

13.1.1.2 UNICEF, primera infancia

La Agenda Regional de UNICEF en educación y primera infancia tiene como objetivo contribuir a la realización de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, especialmente los más desfavorecidos, apuntando a facilitar su acceso a oportunidades inclusivas y equitativas de educación, que conduzcan al logro de aprendizajes y habilidades relevantes.

Para el desarrollo de esta agenda se priorizan tres áreas: acceso, transiciones y culminación; aprendizaje y desarrollo de habilidades; desarrollo de la primera infancia. Así mismo, se tocarán temas transversales como discapacidad, género y emergencias (UNICEF, 2022).

13.1.1.3 Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE), 2016-2026

Desde 1995 se impulsó la formulación de un Plan Nacional Decenal de Educación, que en su primera versión tuvo vigencia entre 1996-2005. En su tercera versión plantea unos objetivos a alcanzar: analizar el logro de la visión del PNDE 2016-2026 de acuerdo con los desafíos y los lineamientos estratégicos que los operacionalizan, analizar los avances en materia del diseño e implementación de la política educativa del país en los ámbitos nacional y territorial.

Dentro de este proceso, y en clave de un ejercicio diagnóstico, identificar falencias y brindar alertas oportunas en el curso de la implementación del PNDE que ayuden a direccionar de mejor manera las apuestas públicas o privadas, de la sociedad civil y otros actores. De esta forma compartir evidencia y conocimiento sobre los resultados, identificando las experiencias exitosas y transferibles para facilitar mayores y mejores aprendizajes sobre lo que funciona en materia educativa, pretendiendo fortalecer la toma de decisiones sustentada en evidencia (Presidencia de la Republica de Colombia 2014-2018, 2016).

Los objetivos de este plan iban encaminados a lograr una educación inicial de calidad para el desarrollo integral; brindar una educación con calidad y fomentar la permanencia en la educación inicial, preescolar, básica y media; proporcionar una educación media con calidad y pertinencia para los jóvenes colombianos; aumentar el acceso y mejorar la calidad de la educación rural; impulsar el diálogo entre diversos actores a favores de la calidad y pertinencia de la educación y formación para el trabajo.

13.1.1.4 Desarrollo integral de la primera infancia, “De cero a siempre”

En el marco de la protección integral de los niños y niñas de cero a seis años de edad, a través de la Ley 1804 de 2016 se es-

tablece la política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia “De cero a siempre”, la cual se desarrolla en la línea de un ejercicio articulado e intersectorial, con una perspectiva de derechos humanos encaminada a garantizar que en todos los espacios de la vida de los niños y niñas existan condiciones humanas, sociales y materiales para su desarrollo.

Se plantea la idea de la educación inicial como el derecho de los niños y niñas menores de seis años, materializado en un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, por medio del cual se potencian sus capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio (Ley 1804, 2016)

En esta ruta de atención, se establece un margen de priorización en su ejecución e implementación, teniendo en consideración las diversidades de los niños, niñas y las familias a razón de su cultura, pertenencia étnica, contexto, condiciones, dimensiones particulares o afectaciones transitorias.

Esta atención debe priorizarse y atenderse con recursos oficiales (nacionales o territoriales) y concertarse entre las autoridades del orden nacional y local en los Consejos de Política Social, basados en el análisis de derechos y servicios descritos en la Ruta Integral de Atención (RIA), con miras a atender unos mínimos según la vulnerabilidad de los niños y niñas, las brechas sociales y económicas de los ciudadanos, población en condición de discapacidad, la pobreza rural, población víctima del conflicto armado y pertenencia a grupos étnicos (Ley 1804, 2016)

13.1.1.5 Atención integral de los niños, niñas y adolescentes (NNA)

El Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 , 2006) establece obligaciones al Estado en su artículo 41, donde este es el contexto institucional en el desarrollo integral de los NNA, en cumplimiento de sus funciones a nivel nacional, departamental, distrital y municipal.

En relación a la prestación del servicio educativo el estado deberá, según la:

- Asegurar los medios y condiciones que les garanticen la permanencia en el sistema educativo y el cumplimiento de su ciclo completo de formación.
- Garantizar un ambiente escolar respetuoso de la dignidad y los DDHH de los NNA y desarrollar programas de formación de maestros para la promoción del buen trato.
- Erradicar del sistema educativo las prácticas pedagógicas

discriminatorias o excluyentes y las sanciones que conlleven maltrato, o menoscabo de la dignidad o integridad física, psicológica o moral.

- Atender las necesidades educativas específicas de los NNA con discapacidad, con capacidades excepcionales y en situaciones de emergencia.
- Garantizar la autoeducación para los NNA indígenas y de otros grupos étnicos.
- Diseñar y aplicar estrategias para la prevención y el control de la deserción escolar y para evitar su expulsión del sistema educativo.
- Fomentar el deporte, la recreación y las actividades de supervivencia, y facilitar los materiales y útiles necesarios para su práctica regular y continuada.
- Fomentar la participación en la vida cultural y en las artes, la creatividad y producción artística, científica y tecnológica de NNA y consagrar recursos especiales.

13.1.1.6 Proyectos Educativos Institucionales (PEI)

El Decreto Único Reglamentario (DUR) del sector educación (1075 de 2015), en su sección 4, en lo concerniente al contenido del PEI y a la obligatoriedad de la constitución e implementación de los mismos, deja claro que este proceso debe darse con la participación de la comunidad educativa, expresando los fines de la educación, teniendo en cuenta los cambios normativos y resultados de los procesos evaluativos institucionales.

Los anteriores, contemplando ajustes en los enfoques pedagógicos, adaptaciones, diseño y desarrollo curricular, optimización de recursos tecnológicos y sistema institucional de evaluación, verificando que se enmarquen en los referentes de calidad del Ministerio de Educación Nacional (Decreto 1075, 2015).

Para ello, la Secretaria de Educación Distrital despliega una ruta completa de acompañamiento y seguimiento que permita cumplir lo dispuesto en el DUR, en lo referente a la estructura del PEI y qué tanto las instituciones educativas oficiales y privadas cuenten con ellos. Gran parte de esta ruta, desempeñada por el programa de mejoramiento de la dirección de Calidad Educativa de la entidad territorial, se da en el marco de un conjunto de asistencias técnicas que permiten guiar y hacer seguimiento a estos procesos.

Así mismo, se creó el programa de acompañamiento GESTIONAR-TÉ, diseñado para propiciar el diálogo, la reflexión, deconstrucción y construcción permanente en clave del mejoramiento de la gestión escolar, a través de un acompañamiento que permita aprovechar los recursos disponibles para dinami-



zar la implementación y seguimiento de las herramientas al interior de la escuela como: el PEI, currículo, autoevaluación, Plan de Mejoramiento Institucional y el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE).

13.1.1.7 Proyectos Ambientales Escolares (PRAE)

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) trajo consigo la relación de obligatoriedad para todas las instituciones educativas de implementar los PRAE, definidos como una estrategia para abordar la dimensión ambiental desde la escuela, haciendo que los diferentes actores de la comunidad educativa sean parte de su desarrollo. Los PRAE se posicionan como uno de los fines de la educación a nivel nacional en clave de generar conciencia sobre la conservación, protección y mejoramiento del medioambiente, la calidad de vida y el uso racional de los recursos naturales (Ley 115, 1994).

En esta misma línea, el Decreto 1743 de 1994 instituye los PRAE para todos los niveles de educación formal, fijando los criterios para la promoción de la educación ambiental no formal e informal, estableciendo mecanismos de coordinación de manera conjunta con el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente (Decreto 1743, 1994). De esa manera, la Política Nacional de Educación Ambiental (2002) dirige los esfuerzos de las diferentes organizaciones y entidades, delimitando los principios, estrategias y retos de la educación ambiental en el país.

El Distrito de Cartagena, en el plan de desarrollo “Salvemos Juntos a Cartagena 202-2023”, pilar Cartagena Incluyente, línea estratégica “Cultura de la Formación”, diseñó el programa “Participación, democracia y autonomía”, desde el área de Calidad Educativa de la SED, con el propósito de fortalecer los proyectos pedagógicos transversales en las IEO.

Desde estos proyectos se comprende a los PRAE como herramienta conceptual, pedagógica y metodológica que impulsa el desarrollo local, regional y nacional, que ha posibilitado la participación sistémica de la comunidad educativa en las instituciones públicas y privadas, con los acompañamientos y asistencias técnicas que desde la entidad territorial se viene adelantando, relacionadas con la construcción de los mismos, la protección, conservación del medio ambiente y todos los factores asociados al cuidado de los recursos naturales.

13.1.1.8 Plan Escolar para la Gestión del Riesgo (PEGR)

La Dirección de Gestión del Riesgo del Ministerio del Interior y de Justicia, a través de la Guía Plan Escolar para la Gestión del

Riesgo (2010), establece la ruta para incorporar a los currículos las estrategias para operativizar los PRAES y las potencialidades del PEI, y dinamizar de esa manera la gestión del riesgo y el diseño de los planes escolares.

Para lo anterior, se despliegan estrategias complementarias que faciliten la incorporación del tema de riesgos y desastres en el currículo, así como lo proponen los PRAE.

Esta dinámica de la gestión del riesgo parte del hecho de poder actuar sobre los factores que lo generan, viendo la orientación del desarrollo en aspectos sociales, económicos, ecológicos, culturales y políticos. En la ecuación se contemplan las causas del riesgo y sus consecuencias en los escenarios en los que existan situaciones de emergencia o desastre (Ministerio del Interior y de Justicia, 2010).

Se busca que la escuela sea un espacio de conciencia que permita transformar la realidad y contribuir a disminuir los riesgos presentes y futuros.

13.1.1.9 Autonomía institucional y gobierno escolar

De acuerdo con lo expuesto en el artículo 142 de la ley 115 de 1994, los establecimientos educativos del estado tendrán un gobierno escolar conformado por el rector, el Consejo Directivo y el Consejo Académico. Las instituciones educativas privadas establecerán en su reglamento un gobierno escolar para la participación de la comunidad educativa a que hace referencia el Artículo 68 de la Constitución Política.

En esa instancia se considerarán las iniciativas estudiantiles, de los docentes, administrativos y padres de familia, en lo concerniente a la adopción y verificación del reglamento escolar, organización de actividades sociales, deportivas, culturales, artísticas y comunitarias, conformación de organizaciones juveniles y demás acciones que redunden en la práctica de la participación democrática en la vida escolar.

Los voceros de los estamentos constitutivos de la comunidad educativa podrán presentar sugerencias para la toma de decisiones de carácter financiero, administrativo y técnico-pedagógico (Ley 115, 1994).

La Secretaría de Educación Distrital, a través del programa “Participación, Democracia y Autonomía” (Según lo dispuesto en el plan de desarrollo 2020-2023), acompaña a las instituciones educativas en el fortalecimiento de los órganos de gobierno y convivencia escolar, entendiéndolos como esce-

narios democráticos que respondan a las necesidades de la comunidad. En este proceso se evalúa la gestión directiva y el direccionamiento estratégico de los establecimientos educativos, propiciando la participación de la comunidad educativa en las instancias de gobierno escolar y verificar su adecuada conformación y funcionamiento.

13.1.1.10 Bilingüismo

Según lo dispuesto por la Ley 115 de 1994 en el Artículo 20, literal g, en la educación básica se plantea desarrollar habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en una lengua extranjera. Dentro de las áreas obligatorias y fundamentales, el Artículo 23 describe que para el logro de los objetivos de la educación se establecen áreas del conocimiento y de la formación que se deben impartir de acuerdo con lo ofrecido en el PEI, las cuales comprenderán el 80% del plan de estudio, donde encontramos las humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros (Ley 115, 1994).

La Ley 1651 de 2013, Artículo 8, dispone que el gobierno nacional tomará medidas necesarias para cumplir sus objetivos, fomentando la lengua inglesa en los establecimientos educativos oficiales, sin perjuicio de la educación especial que debe garantizarse a los pueblos indígenas y tribales (Ley 1651, 2013).

En esta misma línea de proteger los aprendizajes ancestrales, el Artículo 57 de la Ley General de Educación trae consigo el aprendizaje de la lengua materna en sus respectivos territorios, donde la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística propia sería bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo territorio.

13.1.1.11 Cátedra de la paz

La Cátedra de la Paz es obligatoria y debe incluirse en los planes de estudio de todas las instituciones educativas del país, según lo indica la Ley 1732 de 2014, Decreto reglamentario 1038 de 2015.

Su objetivo es generar competencias ciudadanas para una convivencia democrática, respetuosa de los Derechos Humanos y en paz. En ese sentido, deberá fomentar procesos de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con el territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica. Todo ello con el fin de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. (Decreto 1038, 2015)

El Plan de Desarrollo 2016-2019 “Primero la Gente”, en su línea estratégica “Educación para la gente del siglo XXI”, programa “Educar para un nuevo país”, fijó dos subprogramas, uno de ellos dirigido a implementar la cátedra “Cartagena en paz”, donde se proyectó formar a 1.500 docentes en justicia, reconciliación y tolerancia, y dejar 104 IEO con la Cátedra Cartagena en Paz implementada. Al finalizar la vigencia de ese plan de desarrollo se reportaron 1.273 docentes formados y 79 IEO con la cátedra implementada.

Desde la línea estratégica “Cultura de la formación” del plan de desarrollo “Salvemos juntos a Cartagena”, y en el marco de la entrega del Informe Final de la Comisión de la Verdad, se realizaron actividades en 78 instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad, en una jornada denominada “La escuela abraza la verdad”.

13.1.1.12 Jornada única

La Ley 1753 de 2015 establece la jornada única como el tiempo diario que dedica el EE a sus estudiantes para desarrollar las áreas obligatorias y las asignaturas optativas, así como el tiempo destinado al descanso y almuerzo de los estudiantes. El objetivo es poder aumentar el tiempo dedicado a las actividades pedagógicas en el EE para fortalecer las competencias básicas y ciudadanas de los estudiantes, mejorar la calidad educativa en los establecimientos de nivel preescolar, básica y media, y reducir los factores de riesgo y vulnerabilidad a los que están expuestos los estudiantes en su tiempo libre.

Comprende una jornada de cinco días a la semana con el cumplimiento mínimo de horas dedicadas a las actividades pedagógicas según el nivel educativo:

- Educación preescolar, 7 horas diarias y 30 semanales
- Educación básica primaria, 8 horas diarias y 35 semanales
- Educación básica secundaria, 9 horas diarias y 40 semanales
- Educación media, 9 horas diarias y 40 semanales.

Dentro de estas jornadas se contempla una hora para el descanso y el almuerzo de los estudiantes, garantizando el tiempo mínimo de dedicación a las actividades pedagógicas.

Para su implementación, el Decreto 501 de 2016 recoge lo planteado en la Ley 1753 de 2015, estableciendo que las entidades territoriales certificadas en educación liderarán el diseño y ejecución de los planes para su implementación, los cuales deberán contener como mínimo las metas a corto, mediano y largo plazo; las acciones en cada componente de la jornada única; indicadores de ejecución; y mecanismos de seguimiento y evaluación.



13.1.1.13 Plan de Mantenimiento Escolar, PME

En 2015 el Ministerio de Educación Nacional expidió el “Manual de uso, conservación y mantenimiento de infraestructura educativa”, el cual definió como la serie de procedimientos, estrategias y acciones para prolongar la vida útil de la infraestructura (dotación y construcciones de establecimiento educativos públicos), el cual puede ser programado y ejecutado desde las distintas instancias o como ejercicio de integración de los distintos actores de la comunidad educativa.

Para la ejecución de este plan se establece una responsabilidad compartida entre los distintos actores de la comunidad educativa, personal de servicios generales, un comité de mantenimiento (responsable de evaluar y aprobar el PME, sus funciones y responsabilidades) y las entidades territoriales certificadas en educación. Estos últimos son los encargados de hacer el control y seguimiento al plan, brindando asesoría técnica al EE y mantenimiento correctivo de la infraestructura educativa (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

En cuanto a la gestión del mantenimiento (acciones para hacer un adecuado manejo de los recursos administrativos, humanos, físicos y financieros para implementar el PME), se establece el alcance y responsabilidades para cada uno de los actores intervinientes en el proceso.

Las secretarías de educación tienen la tarea de hacer el mantenimiento correctivo necesario para garantizar el funcionamiento de los establecimientos EE, así como verificar que los operadores, prestadores del servicio educativo no propios (concesión del servicio educativo, contratación de la prestación del servicio, administración del servicio con las iglesias, confesiones y asociaciones público privadas) realicen obras de mantenimiento frecuente, preventivo, predictivo y correctivo en sus establecimientos.

13.1.1.14 Formación docente

El Decreto 709 de 1996 establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y crean condiciones para su mejoramiento profesional. El artículo 9 señala que las secretarías de educación departamentales y distritales, con la asesoría de los comités de capacitación docentes, organicen programas dirigidos a fomentar estudios científicos de la educación y fortalecer la formación personal y profesional de los educadores que prestan el servicio en su territorio.

13.1.1.15 Gratuidad de la educación

En consonancia con la Ley General de Educación, el Decreto 4807 de 2011, en su artículo 11, señala entre las obligaciones de los rectores y directivos de las instituciones educativas estatales, la de velar porque no se cobre por derechos académicos o servicios complementarios a los estudiantes matriculados en la institución educativa estatal, desde la transición hasta el undécimo grado. Así mismo, ejecutar los recursos de gratuidad, de acuerdo con las condiciones y lineamientos establecidos en este decreto y demás normas vigentes de contratación pública; reportar trimestralmente la ejecución de los recursos de gratuidad a la secretaría de educación de la entidad certificada a la que pertenezca, según los lineamientos y procedimientos que defina el MEN.

13.1.1.16 Comité de convivencia escolar

La ley 1620 de 2013, reglamentada por el Decreto 1965 de 2013, creó el “Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”. El Artículo 9 del decreto dispone que los comités municipales, distritales y departamentales de convivencia escolar son de carácter permanente y deberán conformarse por los secretarios de gobierno, educación, salud y cultura, o quien haga sus veces (Decreto 1965, 2013).

13.1.1.17 Atención a población víctima del conflicto armado

En relación con las medidas de asistencia y atención en educación a las víctimas del conflicto armado, la Ley 1448 de 2011, en su capítulo II, ordena a las autoridades educativas adoptar medidas para garantizar el acceso gratuito de esta población en los establecimientos educativos oficiales en los niveles de preescolar, básica y media. De no ser posible la acogida en el sector oficial se podrá contratar el servicio educativo con instituciones privadas (Ley 1448, 2011). Según el reporte de matrícula del SIMAT, a corte de abril 2021, el distrito atendía a 3.349 personas víctimas en el sistema educativo, 2.789 en IEO y 560 en colegios privados.

13.1.1.18 Atención a población migrante

Desde el MEN, a través de la circular 45 de 2015, se dan los lineamientos para que los gobernadores, alcaldes, secretarios de educación de las entidades territoriales certificadas atiendan en el sistema educativo a población en edad escolar proveniente de la República de Venezuela.

Por esta razón las entidades en todo el territorio nacional priorizaron el servicio educativo para niños, niñas y jóvenes afectados por la situación en Venezuela, a través de estrategias que implicaban la divulgación de la oferta y la articulación interinstitucional con el ICBF y otras entidades para facilitar estos procesos (MEN, 2015).

A corte de abril de 2021 el distrito estaba atendiendo 16.764 migrantes venezolanos, entre niños, niñas y adolescente, 15.927 de ellos en IEO y 837 en colegios privados.

13.1.1.19 Atención a jóvenes del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes

Para atender a los jóvenes que hacen parte de programas de restablecimiento de derechos, concretamente los vinculados al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA), el Gobierno Nacional ha armonizado una oferta educativa especial.

El Decreto 2383 de 2015, sección 8 del capítulo 5, título 3 del libro 2 del Decreto Único Reglamentario para el Sector Educación, establece las reglas para la prestación del servicio público educativo, bajo criterios de accesibilidad, calidad, pertinencia, permanencia, flexibilidad, educación inclusiva, corresponsabilidad, igualdad y no discriminación (Decreto 2383, 2015).

13.1.1.20 Plan de Desarrollo Departamental, Bolívar primero, 2020-2023

El Plan de Desarrollo “Bolívar Primero 2020-2023” propone la participación como eje de la gestión, lo cual permitirá aunar esfuerzos para despejar el camino del desarrollo y aportar al cierre de brechas de la comunidad. El plan hace énfasis en estrategias y proyectos que llevan a superar problemas de cobertura y calidad educativa en preescolar, básica y media. (Gobernación de Bolívar, 2020)

13.1.1.21 Homologación de la planta docente del departamento

El Acuerdo N°8 de marzo de 1998 del Concejo Distrital da la directriz para que sean incorporadas 155 plantas docente en la ciudad, que debían ser ocupadas por funcionarios adscritos al departamento de Bolívar, los cuales venían laborando en Instituciones Educativas del distrito.

En respuesta a esta instrucción, la Alcaldía Mayor de Cartagena, mediante el decreto 0268 del 30 de marzo de 1998, incluyó en su planta de cargos determinada en virtud de la descentralización, a 155 docentes y directivos docentes que serían incorporados gradualmente en el término de dos años. (Decreto 0268, 1998)

13.1.1.22 Plan de Desarrollo Distrital Salvemos juntos a Cartagena, 2020-2023

Este plan reconoce como un factor determinante del desarrollo, contar con una ciudadanía educada y con conocimiento, y entiende la educación como una inversión con una alta tasa de retorno tanto para el Estado como para las familias.

Es en este mismo sentido, con el programa “Educación para la superación de la pobreza extrema y la desigualdad” se puesta a la articulación con los espacios de formación y acompañamiento a la población en situación de pobreza extrema afro e indígena, facilitando el acceso a la educación formal, competencias ciudadanas y laborales, contribuyendo a su desarrollo integral y el de sus comunidades.

Es por todo lo anterior, que la línea estratégica de Cultura de la Formación “Con la educación para todas y todos salvamos juntos a Cartagena”, busca impulsar la gestión de la Secretaría de Educación Distrital, trabajando en el mejoramiento en la capacidad del servicio en cada una de sus áreas a través del diseño y ejecución de programa y proyectos que mejoren los procesos formativos en el distrito. (Alcaldía Mayor de Cartagena, 2020)

13.1.1.23 Plan Sectorial de Educación 2020-2023, Cultura de la formación

El Plan Sectorial reconoce la necesidad de crear condiciones para una Cartagena incluyente y procura que los ciudadanos y ciudadanas que la habitan puedan aprovechar los beneficios de este y contar con la garantía de sus derechos.

Partiendo de esta base se procurará una gestión orientada a mejorar condiciones, una sociedad educada que supere la baja calidad en las instituciones educativas oficiales, reduzca a mínimos la deserción de niños, niñas y jóvenes del sistema educativo, y disminuya la insuficiencia de cobertura educativa en el distrito. (SED, 2020)



13.1.1.5 Comité de Coordinación Sectorial de educación

En 2008 la Alcaldía Mayor de Cartagena sancionó el decreto que reglamenta la composición del Consejo de Gobierno Distrital y la constitución de los Comités de Coordinación Sectorial, los cuales tienen el objetivo de definir y verificar el cumplimiento de las políticas sectoriales y coordinar las actuaciones de las entidades y dependencias, de acuerdo con las funciones asignadas y lo planteado en los Planes de Desarrollo.

El comité es presidido por el secretario de Educación o quien haga sus veces, el Rector del Colegio Mayor de Bolívar, el Coordinador del Programa Universidad Virtual, los Rectores de las Instituciones Educativas y el director de Planeación Educativa de la Secretaría de Educación. Este último será el secretario técnico de esta instancia (Alcaldía Mayor de Cartagena, 2008).

El 24 de noviembre del 2020 se instaló el Comité Sectorial de Educación 2020-2023, en cabeza de la Dra. Olga Elvira Acosta Amel. Esta instancia es una herramienta que posibilita la medición de la calidad educativa en la ciudad. El cumplimiento del desarrollo del comité se soporta en las actas y evidencias de las presentaciones de las distintas sesiones realizadas cada mes en modalidades virtuales y presenciales.

13.1.2 Hallazgos: lineamientos para políticas públicas e instrumentos de planeación.

Para asumir la formulación de políticas públicas, planes de desarrollo y demás instrumentos de planeación, las entidades territoriales deben atender a lineamientos dados desde instancias nacionales, departamentales y distritales o municipales.

Las primeras directrices surgen de la Constitución. Según lo planteado en su Art. 341, el gobierno elaborará el Plan Nacional de Desarrollo (PND), contando con la participación permanente de las autoridades de planeación de las entidades territoriales y del Consejo Superior de la Judicatura, el cual será sometido al concepto del Consejo Nacional de Planeación, y a partir de ahí, pueda seguir su curso de aprobación en el Congreso.

El Art. 339 constitucional establece que el Plan que debe estar conformado por un componente general y un plan de inversiones de las entidades públicas del orden nacional. En la primera se señalarán los propósitos y objetivos nacionales de largo plazo, metas y prioridades del Estado a mediano pla-

zo y demás estrategias generales de la política económica, social y ambiental que serán implementadas por el gobierno (CPC, 1991). El plan de inversiones debe traer consigo los presupuestos plurianuales de los programas y proyectos de la inversión pública nacional y los recursos financieros requeridos para su ejecución.

En un trabajo en conjunto, las entidades territoriales construirán los planes de desarrollo que tengan como prioridad asegurar el uso eficiente de los recursos y demás funciones asignadas por la constitución y la ley. Estos planes estarán conformados por una parte estratégica y un plan de inversiones de mediano y corto plazo.

El seguimiento de estos procesos de formulación y evaluación los tiene a su cargo la entidad nacional de planeación designada para esta tarea, todo esto a través del diseño y organización de sistemas que le permitan verificar la gestión y resultados de la administración pública, en las líneas de políticas y proyectos de inversión, según lo determine la misma entidad (CPC, 1991).

A nivel departamental los organismos de planeación de este nivel son los encargados de la evaluación y gestión de los planes y programas de desarrollo e inversión de los departamentos y municipios, donde serán parte de la designación de los presupuestos de éstos, según lo marque la ley. Sin excluir los organismos del nivel nacional, los cuales de manera oficiosa podrán ejercer control y evaluación sobre cualquier entidad territorial (CPC, 1991).

Si bien le corresponde al Congreso hacer las leyes, tal como lo plantea el Art. 150 de la CPC, lo que le es posible a través del cumplimiento de sus funciones, de las cuales es importante resaltar para este ejercicio, tener la facultad de aprobar el plan nacional de desarrollo y de inversiones públicas que hayan de emprenderse o continuarse, respondiendo a la asignación de los recursos y apropiaciones que sea autorizadas para su ejecución.

Según el Art. 208 de la CPC, en el órgano central serán los ministros y directores de departamentos administrativos quienes tendrán a su cargo la tarea de formular las políticas relacionadas con las funciones y atribuciones propias de su despacho en relación con la población objetivo de las mismas, también deberán dirigir la operación administrativa de la entidad y ejecutar los mandatos de ley.

En los municipios son los alcaldes quienes por instrucción del Art. 315 de la carta política, tiene dentro de sus atribuciones

presentar ante los concejos municipales o distritales los proyectos de acuerdo donde se describan los planes y programas de desarrollo económico y social, de obras públicas, presupuesto anual de rentas y gastos, y demás herramientas que dentro de su gestión considere pertinentes para el buen funcionamiento del mismo.

En el Distrito de Cartagena se le otorga a la Secretaría de Educación Distrital, la cual bajo la dirección de Alcalde Mayor tiene la función de formular planes y programas para la educación, ejecutando las acciones pertinentes para la evaluación de la calidad, la cobertura y eficiencia del sistema educativo, garantizando un mejoramiento permanente.

En ese orden, desde el pilar “Cartagena Incluyente: por una sociedad inclusiva, digna, educada e igualitaria” del Plan de Desarrollo Salvemos Juntos a Cartagena 2020-2023, se plantea la construcción de la Política Pública Educativa Distrital encaminada a dar respuesta a los desafíos sociales que surgen del despliegue territorial a desarrollar en la etapa de agenda pública.

La estructura de la administración central del Distrito Turístico y Cultural de Cartagena de Indias, ajustada por el Decreto 0304 del 19 de mayo de 2003, otorga a las entidades que se desprenden del órgano central vinculadas al distrito los objetivos y funciones de cada una de sus dependencias, dado por las facultades extraordinarias conferidas al Alcalde Mayor de Cartagena de Indias por el Acuerdo N°005 del 2003, proferido por el Concejo Distrital, lo que le permitió expedir este acto administrativo.

Dentro de este esquema, la funciones de formular planes y programas para la educación preescolar, básica, media vocacional, educación formal y no formal, en el marco de los criterios establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, es dada a las entidades territoriales competentes en temas de educación.

Así mismo, se plantea la organización en el servicio educativo del distrito, ejecutando las acciones pertinentes para la evaluación de la calidad, la cobertura y eficiencia del sistema educativo, garantizando un mejoramiento permanente, a través de la asesoría, vigilancia, supervisión y control en las instituciones educativas.

Bajo la misma estrategia que se ramifica del esquema central, la Secretaria de Educación Distrital se encarga de ejecutar las políticas trazadas a nivel nacional, regional y local dirigidas al sector educativo, procurando el mejoramiento continuo de la calidad de la educación, fomentando y coordinando acciones

pedagógicas para el diseño y aplicación de planes, programas y proyectos según las líneas planteadas en el Plan de Desarrollo Nacional y Distrital.

Desde el Decreto 1082 de 2015, por medio del cual se expidió el Decreto Único Reglamentario del sector administrativo de planeación nacional, en su subsección 3, se despliega todo un desarrollo referente a los proyectos de inversión pública, los cuales en línea con lo dispuesto en la ley 1530 de 2012, son susceptibles de financiación con recursos del Sistema General de Regalías.

Es importante dejar claro que la formulación de proyectos de este tipo puede darse por iniciativa pública o privada, persona natural o jurídica, siguiendo los lineamientos planteados por el Departamento Nacional de Planeación, llevando a cabo este ejercicio ante las secretarías de planeación de las entidades territoriales, quienes fungirán como instancia de validación y verificación.

Estos proyectos de inversión pública también responden a un ciclo dentro del proceso de consecución de los recursos, el cual se plantea en tres etapas, viabilización y registro en el banco de programas y proyectos de inversión, priorización y aprobación, y ejecución, monitoreo, seguimiento, control y evaluación.

Por su parte, el Decreto 1070 de 2021 institucionalizó el Consejo de Política Económica y Social del Distrito de Cartagena de Indias, que tiene las siguientes funciones:

1. Desarrollar las políticas, estrategias y programas del Plan Distrital de Desarrollo.
2. Colaborar con el Alcalde Mayor en la coordinación de las actividades de las distintas unidades ejecutoras de las políticas económicas y sociales.
3. Definir y analizar los planes y programas en materia económica y social del distrito.
4. Servir de organismo coordinador y señalar las orientaciones generales que deben seguir los distintos organismos especializados de la administración distrital.
5. Estudiar los informes periódicos u ocasionales que le presenten a través de sus secretarías técnicas, sobre el desarrollo de los planes, programas y políticas generales sectoriales, y recomendar las medidas que deban adoptarse para el cumplimiento de tales planes y programas.
6. Impartir las directrices y definir las agendas de evaluación de impacto de resultados de los programas del distrito.
7. Dictar su propio reglamento, el cual guíara todas sus actuaciones.



Estos procesos se deben trabajar en clave del enfoque étnico, los territorios indígenas en todo el territorio nacional estarán gobernados por consejos constituidos y regulados atendiendo a los usos y costumbres de sus comunidades, cumpliendo con las siguientes funciones dadas por el Art. 330 de la Constitución:

1. Velar por la aplicación de las normas legales sobre usos del suelo y poblamiento de sus territorios.
2. Diseñar las políticas y los planes y programas de desarrollo económico y social dentro de su territorio, en armonía con el Plan Nacional de Desarrollo.
3. Promover las inversiones públicas en sus territorios y velar por su debida ejecución.
4. Percibir y distribuir sus recursos.
5. Velar por la preservación de los recursos naturales.
6. Coordinar los programas y proyectos promovidos por las diferentes comunidades en su territorio.
7. Colaborar con el mantenimiento del orden público dentro de su territorio de acuerdo con las instrucciones y disposiciones del Gobierno Nacional.
8. Representar a los territorios ante el Gobierno Nacional y las demás entidades a las cuales se integren.
9. Las que les señalen la Constitución y la ley.

En la misma línea de lo anterior, y en los términos del Art. 23 de la ley 1530 de 2012, una vez formulada una iniciativa de proyecto, le corresponde a los representantes de las comunidades indígenas, las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, revisar que el proyecto de inversión siga la metodología, lineamientos y requisitos para la viabilización del mismo, definidos por el DNP, y que de igual forma cumpla con las características de pertinencia, viabilidad, sostenibilidad, impacto y articulación con los planes y políticas nacionales, territoriales y étnicos.

Por otro lado, el Departamento Nacional de Planeación, hace referencia a la definición y gestión de procesos que promuevan el desarrollo de los grupos étnicos existentes en el territorio, en consonancia con el desarrollo territorial, para contribuir a la protección y valoración de la diversidad étnica y cultural.

Lo anterior, sustentado en los siguientes lineamientos, los cuales vienen desde los fines esenciales del Estado establecidos en la Constitución Política de 1991, que define a Colombia como un Estado Social de derecho, democrático, participativo y pluralista, fundado en el respeto de la dignidad humana, que reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana, la Convención Internacional sobre la eli-

minación de todas las formas de discriminación racial (1981), en donde se sientan las bases para la supresión de los hechos que constituyen discriminación contra los pueblos indígenas y las comunidades afrodescendientes.

Es válido aclarar conceptos relevantes como el enfoque de derechos y el enfoque diferencial, para así aterrizar en la concepción de enfoque diferencial étnico, de la siguiente manera, tal como lo plantea el DNP:

El enfoque diferencial étnico remite a una perspectiva integrada de análisis, reconocimiento, respeto y garantía de los derechos individuales y colectivos de todos los grupos étnicos existentes en el país, haciendo énfasis en la igualdad de oportunidades desde la diferencia, la diversidad y la no discriminación.

Reconocer a los grupos étnicos como actores claves en los procesos de planificación y, por tanto, en el desarrollo integral de los territorios, implica comprender sus visiones, autoridades, formas e instancias de participación, e incluso los recursos de que disponen para incluir de manera adecuada estas particularidades.

Siguiendo la línea de garantía de derechos, a través de la ley 1346 de 2009, Colombia aprueba la “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad”, adoptada por las Asamblea General de la Naciones Unidas, donde desde su Art. 4, los Estados parte se comprometen a asegurar y promover el pleno ejercicio de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad sin discriminación por motivos de su condición.

Con la intención de garantizar el ejercicio de derechos, los Estados se comprometen a adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean pertinentes para hacer efectivos los derechos reconocidos, así mismo, como el abstenerse de prácticas que sean incompatibles con la convención y velar por que las autoridades e instituciones públicas actúen conforme a lo dispuesto en ella. De igual forma, se pretende que, en todas las políticas y programas, se tenga en cuenta la protección y promoción de los derechos humanos de las personas con discapacidad. (Ley 1346, 2009).

De ahí que el enfoque diferencial étnico permite permear la política pública e incidir en las acciones del Estado, en ese sentido, divulgar y promover una cultura de reconocimiento, respeto e igualdad en el ejercicio de los derechos para todos los grupos que integran la nación pluriétnica y multicultural, y de esta manera dimensionar los alcances de su inclusión en

la agenda pública y la incidencia en sus procesos comunitarios y organizativos.

De la mano de la Ley 1618 de 2013 se incorporan de manera directa en las obligaciones del Estado y la sociedad, en su Art. 5 las garantías del ejercicio efectivo de todos los derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión, donde todas las entidades públicas del orden nacional, departamental, Distrital y local, en el marco del Sistema Nacional de Discapacidad, son responsables de la real inclusión de esta población, con el propósito de que todas las políticas, planes y programas garanticen el acceso de sus derechos.

Hoy las acciones que transformarán la situación actual, en una situación futura deseable y posible, utilizando eficiente y racionalmente los recursos disponibles. Requiere para su eficaz implementación la formulación, uso continuo y articulación de diferentes instrumentos de trabajo en cada una de las etapas de planeación, ejecución, seguimiento y evaluación (Ley 1618, 2013).

De acuerdo con lo anterior, se plantean tres directrices estratégicas en la planificación territorial con enfoque diferencial étnico:

- Garantía de los derechos humanos individuales y colectivos
- El fortalecimiento de la democracia participativa y pluralista
- Transformaciones en las dimensiones poblacionales, económicas, socio-cultural, políticas administrativas y ambientales.

En ese sentido se describe como deber de las entidades territoriales plantear y desarrollar programas, proyectos y acciones que incluyan las características, problemáticas, necesidades, intereses e interpretaciones particulares de los grupos étnicos mediante respuestas integrales.

Ahora bien, la Convención de los Derechos del Niño, la constitución política de Colombia y el Código de la Infancia y la

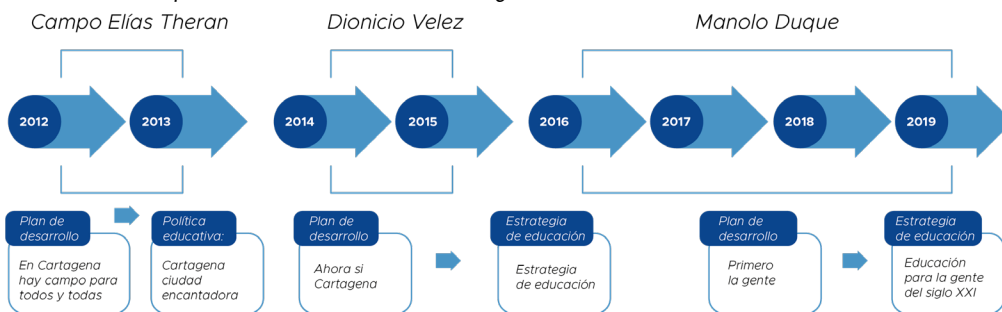
Adolescencia- Ley 1098 de 2006- reconocen a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos. La ley en particular establece que tanto el nivel nacional, como los niveles territoriales de gobierno, deben contar con políticas públicas diferenciales y prioritarias de primera infancia, infancia y adolescencia, las cuales son el principal instrumento de gobierno y gestión para materializar la protección integral de las niñas, niños y adolescentes (Ley 1098 , 2006).

Los entes territoriales deben tener en cuenta al momento de la construcción del diagnóstico integral del plan de desarrollo el reconocimiento de las diferencias y particularidades de la población; así como los resultados de la rendición pública de cuentas territorial sobre garantía de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes 2012-2015, la información oficial sobre los indicadores de seguimiento a los derechos de los niños, niñas y adolescentes y el diagnóstico de situación de niños, niñas y adolescentes construido para la política pública municipal o departamental de primera infancia, infancia, adolescencia y fortalecimiento familiar (Ley 1098 , 2006).

A nivel territorial se debe contar con políticas públicas de primera infancia, infancia y adolescencia y fortalecimiento familiar, el plan de desarrollo deberá retomar, actualizar o complementar las estrategias, programas, proyectos y metas allí presentadas, de no ser así, el plan de desarrollo deberá incluir su construcción como uno de los compromisos centrales, y establecer las principales acciones a desarrollar para mejorar la situación de los niños, niñas, adolescentes y sus familias durante el periodo de gobierno.

13.2 El Objeto o Población Objetivo de Política Pública en los Planes Distritales de Desarrollo en Perspectiva Histórica

Figura 17 Línea de tiempo de Planes de desarrollo de Cartagena 2012 - 2019



Nota: Autores con base en los planes de desarrollo distritales



13.2.1 Plan de Desarrollo ¡En Cartagena hay campo para todos y todas! 2012 – 2015. Política educativa distrital “Cartagena ciudad educadora”

El objeto de la educación y por ende la población beneficiada por los programas implementados durante la ejecución del Plan de Desarrollo ¡En Cartagena hay campo para todos y todas! 2012 – 2015, proyectó avances para el cuatrienio bajo la denominada “Política educativa distrital Cartagena ciudad educadora”, sin embargo, la muerte inesperada del mandatario elegido y líder en la implementación de este plan de desarrollo y de su política educativa, redujo su periodo de ejecución de 4 a menos de 2 años, y dio lugar a un nuevo plan de desarrollo que lideró otro mandatario elegido atípicamente para los 2 años y medio siguientes (periodo 2013 – 2015).

La Política educativa distrital “Cartagena ciudad educadora” se enmarcó dentro del Eje “Desarrollo humano”. Dicha política estaba conformada por 4 programas, cada uno de ellos compuestos de subprogramas que a la vez contenían metas del plan de desarrollo o productos, que el sistema y evaluación al plan de desarrollo media en logros a cada año, a partir de la diferencia entre la línea base y el valor de cada indicador a corte de diciembre del año vigente, el cumplimiento del periodo o cumplimiento a 2013 determinaba el avance logrado en la ejecución por meta de producto, con lo que se promediaba el avance del programa.

Tabla 10 Programa 1: Cartagena más educada para la inclusión social

SUBPROGRAMA	META PLAN DE DESARROLLO	LÍNEA BASE	META 2015	2012	2013	ESPERADO 2013	META CUATRIENIO	CUMPLIMIENTO A 2013
Cerrando brechas para la inclusión educativa	Lograr el 50% de cobertura neta (sin extra - edad) en el nivel preescolar	37%	50%	0,6%	0%	6,4%	12,9%	0%
	Lograr el 90% de cobertura neta (sin extra - edad) en el nivel de básica primaria	84%	90%	0%	0%	3,24%	6,5%	0%
	Lograr el 80% de cobertura neta (sin extra - edad) en el nivel de básica secundaria	70%	80%	0,6%	2,1%	4,9%	9,7%	42,5%
	Lograr el 50% de cobertura neta (sin extra - edad) en el nivel de educación media	42%	50%	0%	0%	4,0%	8,0%	0%
	Disminuir la repetición escolar en IEO a 6,5%	8,5%	6,5%	0%	0%	-1,0%	-2,0%	0%
	Disminuir la tendencia de caída en la tasa de supervivencia urbana del 36,8% al 26,8% entre el séptimo y el grado once para la cohorte 2005	36,8%	26,8%	29,6%	24,2%	-5,0%	-10,0%	483,4%
Avance programa	88%							

Nota: Autores con base en el Sistema y Evaluación al Plan de Desarrollo de Planeación Distrital de Cartagena

La Tabla 10 muestra los resultados de seguimiento y evaluación del programa “Cartagena más educada para la inclusión social”, donde se desarrolló un subprograma denominado “cerrando brechas para la inclusión educativa”, cuyas metas de productos iban orientadas a mejorar la cobertura neta sin extra – edad por cada nivel educativa, disminuir la repitencia y la tendencia de caída de la tasa de supervivencia escolar.

minución de la caída en la tasa de supervivencia, las demás metas de producto tuvieron cero cumplimiento porcentual, todo esto se materializó en un avance del 88% en el programa “Cartagena más educada para la inclusión social”, determinado principalmente por el sobrecumplimiento en la meta trazada en el indicador de supervivencia urbana entre el séptimo y el grado once para la cohorte 2005.

Los cumplimientos hasta el año 2013 no fueron muy satisfactorios, pues solo se avanzó en un 42,5% en la meta de cobertura en el nivel de básica secundaria y un 483,4% en la dis-

Tabla 11 Programa 2: Cartagena mejor educada con equidad

SUBPROGRAMA	META PLAN DE DESARROLLO	LÍNEA BASE	META 2015	2012	2013	ESPERADO 2013	META CUATRIENIO	CUMPLIMIENTO 2013
Educación de calidad con equidad	Reducir a 33% la brecha entre las Instituciones Educativas Oficiales (IEO) urbanas respecto a las rurales, clasificadas en los niveles de evaluación medio, alto, superior y muy superior del ICFES SABER 11	44%	33%	3%	3%	-5%	-11%	47%
	Disminuir la tasa de reprobación en las I.E.O. del 10,08% al 9% anual	10,1%	9,0%	2,0%	1,4%	-0,5%	-1,1%	253,7%
	Incrementar el porcentaje de estudiantes que presentan las pruebas SABER 11, al 90% de los estudiantes de grado 11 de las IEO.	80%	90%	12%	4%	5%	10%	74%
SABER 5	Aumentar al 35% el nivel satisfactorio y avanzado de las IEO en el lenguaje	29%	35%	0%	0%	3%	6%	0%
	Aumentar al 26% el nivel satisfactorio y avanzado de las IEO en matemáticas	16%	26%	0%	0%	5%	10%	0%
SABER 9	Aumentar al 32% el nivel satisfactorio y avanzado de las IEO en lenguaje;	24%	32%	0%	0%	4%	8%	0%
	Aumentar al 14% el nivel satisfactorio y avanzado de las IEO en matemáticas.	9%	14%	0%	0%	3%	5%	0%
SABER 11	Reducir al 35 % las jornadas diurnas de IEO ubicadas en las categorías ICFES Muy inferior, Inferior y Bajo.	44%	35%	0%	0%	-4%	-9%	0%
	100% de las IEO con proyectos formulados para desarrollar competencias ciudadanas	0%	100%	45%	95%	50%	100%	190%
Avance programa		62,7%						

Nota: Autores con base en el Sistema y Evaluación al Plan de Desarrollo de Planeación Distrital de Cartagena

El segundo programa de la política educativa distrital se denominó “Cartagena mejor educada con equidad”, contemplaba 4 subprogramas con metas de mejoramiento en los indicadores de la calidad educativa, fundamentalmente en la reducción de las brechas entre IEO urbanas y rurales y en el mejoramiento de los resultados de las pruebas Saber 5, 9 y 11. En lo referente a la reducción de brechas solo se logró un 47% de la meta trazada, en cuanto a incrementar el porcentaje de estudiantes que presentan las pruebas SABER 11, el cumpli-

miento de la meta fue del 74%, en relación al mejoramiento de las pruebas saber el cumplimiento fue nulo, pero el avance total del programa se ubicó en un notable 62,7%, otra vez explicado por el sobrecumplimiento de metas trazadas en dos de los subprogramas, específicamente en las metas de disminución de la tasa de reprobación en las IEO del 10,08% al 9% anual y en la meta del 100% de las IEO con proyectos formulados para desarrollar competencias ciudadanas (ver Tabla 11).

Tabla 12 Programa 3: Educación superior con oportunidad para todos

SUBPROGRAMA	META PLAN DE DESARROLLO	LÍNEA BASE	META 2015	2012	2013	ESPERADO 2013	META CUATRIENIO	CUMPLIMIENTO 2013
Educación superior con oportunidad para todos	Gestionar la ampliación de la oferta en Educación Superior, en un 30% en cuanto a nuevos cupos educativos a través del Programa CERES, la UNAD y convenios con el Colegio Mayor de Bolívar y la Univ. de Cartagena	7.173	9.325	-	-	1.076	2.152	0%-
Avance programa		0%						

Nota: Autores con base en el Sistema y Evaluación al Plan de Desarrollo de Planeación Distrital de Cartagena



El tercer programa fue “Educación superior con oportunidades para todos”, el cual se condensó en el subprograma “Educación superior con oportunidad para todos” que a su vez perseguía como meta gestionar la ampliación de la oferta en educación superior, en un 30% en cuanto a nuevos cupos edu-

cativos a través del Programa CERES, la UNAD y convenios con el Colegio Mayor de Bolívar y la Universidad de Cartagena, la meta a 2015 era de 9.325 cupos, se esperaban 1076 cupos en 2013 y no se logró ninguno, por lo tanto, el cumplimiento fue del 0% en subprograma y el programa.

Tabla 13 Programa 4: Modernización para el desarrollo del sector educativo

SUBPROGRAMA	META PLAN DE DESARROLLO	LÍNEA BASE	META 2015	2012	2013	ESPERADO 2013	META CUATRIENIO	CUMPLIMIENTO 2013
Modernización para el desarrollo del sector educativo	Fortalecer el Sistema Distrital Educativo con énfasis en la cualificación del Talento Humano en las áreas de competencias laborales, salud ocupacional y bienestar social	0%	100%	0%	0%	50%	100%	0%
	100% Administrativos y Directivos docentes 80% Docentes	0%	100%	0%	0%	50%	100%	0%
Avance programa		0%						

Nota: Autores con base en el Sistema y Evaluación al Plan de Desarrollo de Planeación Distrital de Cartagena

El cuarto y último programa de la Política educativa distrital “Cartagena ciudad educadora” fue el de “Modernización para el desarrollo del sector educativo”, el cual contemplaba dos metas del plan de desarrollo: fortalecer el Sistema Distrital Educativo con énfasis en la cualificación del Talento Humano en las áreas de competencias laborales, salud ocupacional y bienestar y lograr la cualificación del 100% de administrativos y directivos docentes y el 80% de los docente, el avance esperado a 2013 era del 50% y su cumplimiento fue del 0% en ambas metas y por lo tanto del 0% en el programa.

En general el cumplimiento porcentual a 2013 de la Política educativa distrital “Cartagena ciudad educadora” del plan de desarrollo ¡En Cartagena hay campo para todos y todas! 2012 – 2015 fue del 37,6%, correspondiente a un avance en el cuatrienio proyectado, del 18,8%, proporciones que se pueden considerar de bajo cumplimiento y avance, que por lo tanto, indican una débil gestión y ejecución de los aspecto del sector educativo que planteaba atender política educativa del plan,

es decir, el énfasis de inclusión en la cobertura e infraestructura educativa, la equidad en el mejoramiento de la calidad de la educación, la educación superior con el énfasis de oportunidades y la modernización en el sector educativo, todo ello proyectado en los programas de la política.

13.2.2 Plan de Desarrollo 2013 - 2015: Ahora sí. Estrategia de Educación

El Plan de Desarrollo Ahora sí Cartagena 2013 – 2015 abordó la educación dentro del objetivo estratégico de “inclusión social”, con una estrategia que se propuso “recuperar la educación pública” a partir de 4 programas desarrollados en subprogramas, con una meta de producto, que tiene como punto de partida una línea base de meta de resultado, que se le hace seguimiento a partir de los avances de productos, los avances de subprogramas y el avance de programas, de acuerdo con el Sistema y Evaluación del Plan de Desarrollo realizado por Planeación Distrital, como se muestra en la Tabla 5 hasta la Tabla 8.

Tabla 14 Programa 1: Acceso y permanencia

SUBPROGRAMA	META PRODUCTO	2014	2015	AVANCE PRODUCTOS	AVANCE SUBPROGRAMAS	AVANCE PROGRAMA
Todos al colegio	Incorporar a 8.000 estudiantes de cinco años al preescolar	9.434	8.740	100%	100%	73%
	Incorporar a 600 estudiantes nuevos en procesos de aceleración	1.449	2.458	100%		
	Incorporar a 1.200 estudiantes nuevos en procesos de post primaria	1.709	987	100%		
	Beneficiar a 2.400 estudiantes nuevos con cupos escolares	1.709	1.016	100%		
Transporte escolar	Transportar 6.751 estudiantes	3.501	7.106	100%	100%	

Alimentación al escolar	Entregar 15.794.000 raciones de desayunos a estudiantes oficiales	2.104.416	6.766.655	56%	57%	73%
	Entregar 18.078.000 raciones de almuerzos a estudiantes oficiales	2.419.020	8.048.957	58%		
Infraestructura educativa distrital	Construir 2 nuevos IEO	-	-	0%	33%	
	Formular el plan maestro de infraestructura educativa	-	-	0%		
	Mejorar la infraestructura física de 25 sedes de IEO	20	5	100%		

Nota: Autores con base en el Sistema y Evaluación al Plan de Desarrollo de Planeación Distrital de Cartagena

El primer programa de la estrategia de educación de este plan de desarrollo se tituló “Acceso y permanencia” con 4 subprogramas con metas de producto orientadas a: la incorporación de estudiantes desde preescolar hasta la secundaria, con avance del 100%; el transporte escolar, también con avance del 100%; la alimentación escolar, con avance del 57% y la infraestructura educativa, con avance del 33%. Los peores re-

sultados se evidencian en este último subprograma, pues se propusieron construir dos nuevas IEO e hicieron cero y no formularon el plan maestro de infraestructura educativa trazado en la meta, sin embargo, si lograron mejorar físicamente las 25 IEO proyectadas. El resultado final se resume en un avance del programa del 73%, Tabla 5.

Tabla 15 Programa 2: Fortalecimiento de la gestión escolar

SUBPROGRAMA	META PRODUCTO	2014	2015	AVANCE PRODUCTOS	AVANCE SUBPROGRAMAS	AVANCE PROGRAMA
Gestión Escolar	Diseñar e implementar un sistema de acompañamiento y seguimiento a los procesos pedagógicos en 40 IEO calificadas con bajo desempeño.	20	4	60%	90%	57%
	Implementar la jornada escolar extendida para el bilingüismo en 3 IEO	3	-	100%		
	Fortalecer los proyectos de lectura y escritura en 100 IEO del distrito	65	48	100%		
	Prestar asistencia técnica para la gestión escolar en 100 IEO	50	50	100%		
Etnoeducación	Formular 20 Proyectos Etnoeducativos Institucionales (PEE) en IEO	9	-	45%	45%	
Primera infancia	Implementar el Modelo Pedagógico “Círculos Integrados de Desarrollo de Educación Preescolar” (CIDEPE) en 50 IEO del distrito	-	-	-	0%	
Megamaestros	Realizar las 2 fases para el Diseño e implementación de la Política de formación de docentes, directivos docentes y administrativos.	1	1	50%	48%	
	Formar y cualificar a docentes de 50 IEO en evaluación por competencias y gestión de aula.	-	20	40%		
	Formar In situ a directivos docentes de 50 IEO	-	50	100%		
	Brindar asistencia técnica para la articulación con las herramientas de gestión escolar a 50 IEO con necesidades de formación docente	-	-	-		
Formación para la ciudadanía	Acompañamiento y seguimiento en 50 IEO del programa de Educación para la Sexualidad	27	15	84%	95%	
	Acompañamiento en 20 IEO por parte del Observatorio de la violencia escolar	20	-	100%		
	Implementar en 25 IEO el proyecto de formación en competencias ciudadanas	20	25	100%		
Medios y tecnologías de la información en la escuela	Brindar asistencia técnica a 50 IEO para el uso de las MTIC	25	25	100%	65%	
	Renovar 5000 equipos tecnológicos de las IEO y en la Planta Central	1.406	115	30%		

Nota: Autores con base en el Sistema y Evaluación al Plan de Desarrollo. Planeación Distrital de Cartagena

El segundo programa “Fortalecimiento de la gestión escolar” incluía 6 subprogramas, según se referencian en la Tabla 15,

junto con sus metas de producto. El avance promedio del programa en el periodo 2014 – 2015 fue del 57%, destacan-



dose los subprogramas: “Formación para la ciudadanía” que aportó un 95% de avance, así como el subprograma “Gestión Escolar”, cuya avance fue del 90% y el subprograma “Medios y tecnologías de la información en la escuela”, que avanzó en el 65%, Megamaestros en el 48%, etnoeducación en el 45% y

primera infancia, que buscaba Implementar el Modelo Pedagógico “Círculos Integrados de Desarrollo de Educación Preescolar” (CIDEP) en 50 IEO del distrito, el cual resulta ser el único subprograma sin ningún avance en el periodo observado.

Tabla 16 Programa 3: Pertinencia y educación superior

SUBPROGRAMA	META PRODUCTO	2014	2015	AVANCE PRODUCTOS	AVANCE SUBPROGRAMA	AVANCE PROGRAMA
Educación para el emprendimiento y la empleabilidad	Adecuar los ambientes de aprendizaje en 11 nodos	4	2	55%	68%	84%
	Realizar las 2 fases para la formulación de la política distrital para la media técnica el emprendimiento y la empleabilidad	1	-	50%		
	Diseñar y adoptar los ciclos propedéuticos para media en 6 IEO	6	-	100%		
Fortalecimiento de los programas de acceso y permanencia a la educación superior distrital	Beneficiar a 1.333 estudiantes a través de una línea de financiación para aspirantes que no cumplen con los requisitos del ICETEX	1.050	486	100%	100%	

Nota: Autores con base en el Sistema y Evaluación al Plan de Desarrollo de Planeación Distrital de Cartagena

“Pertinencia y educación superior” así se denominó el tercer programa de la estrategia de educación del Plan de Desarrollo Ahora Sí Cartagena 2013 – 2015, el cual tuvo un avance del 84% en el periodo 2014 – 2015. El subprograma “Fortalecimiento de los programas de acceso y permanencia a la

educación superior distrital” alcanzó el 100% de la meta de producto, de los 1.333 estudiantes que se proyectaron como beneficiarios a través de una línea de financiación para aspirantes que no cumplen con los requisitos del ICETEX, fueron alcanzados 1.536

Tabla 17 Programa 4: Consolidación de la modernización y gestión organizacional

SUBPROGRAMA	META PRODUCTO	2014	2015	AVANCE PRODUCTOS	AVANCE SUBPROGRAMA	AVANCE PROGRAMA
Fortalecimiento del Sistema de Gestión de Calidad de la SED	Certificar y mantener a 21 IEO en sistema de gestión de calidad	2	3	24%	12%	31%
	Desarrollar la 1ª etapa del Sistema de Gestión Integrado (ISO-MECI-GP1000)	-	-	0%		
Bienestar Institucional SED	Realizar las 2 fases para la formulación e implementación de la Política de estímulos e incentivos para los funcionarios al servicio de la educación.	-	1	50%	50%	

Nota: Autores con base en Planeación Distrital de Cartagena

El programa denominado “Consolidación de la modernización y la gestión organizacional” cuyos dos subprogramas: Fortalecimiento del Sistema de Gestión de Calidad de la SED y Bienestar Institucional SED, tuvieron avances del 12% y el 50%, debido al incumplimiento de sus dos metas de producto. Los resultados totales del programa fueron del 31%.

de superar la desigualdad plantea el “Eje estratégico Cartagena incluyente”, donde se encuentra la “Línea estratégica de educación para la gente del siglo XXI”, esta línea consta de 5 grandes programas, compuestos por subprogramas y metas de productos desde el año 2016 hasta llegar a su cumplimiento total en el año 2019.

13.2.3 Plan de Desarrollo 2016 - 2019: Primero la gente. Línea Estratégica de educación para la gente del siglo XXI

El Plan de Desarrollo Distrital 2016 - 2019. Primero la Gente para una Cartagena Sostenible y Competitiva, en su objetivo

Tabla 18 Programa 1: Cobertura e infraestructura educativa

SUBPROGRAMA	META DE PRODUCTO	META	LÍNEA BASE	2016	2017	2018	2019	META PRODUCTO
Impulso al desarrollo de la Primera Infancia	Sistema de Inspección y Vigilancia de Hogares Infantiles y CDI Fortalecido y Ejercido en el componente educativo	1	-	0,8	0,8	-	-	0,8
	80 hogares Infantiles y CDI intervenidos en el componente educativo	80	-	-	-	99	-	99
	14500 estudiantes Matriculados en Preescolar (Transición)	14.500	12.850	11.525	12.411	12.500	12.648	12.648
	100 aulas Escolares nuevas construidas para Preescolar	100	-	5	16	2	10	33
Primero la escuela	21700 estudiantes de educación media dentro del sistema educativo oficial	21.700	20.500	19.898	20.145	19.804	20.302	20.302
Nadie se va	77000 estudiantes atendidos con el PAE	77.000	76.200	81.825	91.373	94.630	104.457	104.457
	4000 estudiantes transportados anualmente a sus sedes de IEO para garantizarles educación.	4.000	3.700	4.469	6.148	3.942	4.900	4.900
	5000 estudiantes atendidos con modelos flexibles.	5.000	2.600	2.220	2.221	1.837	243	5.046
	Un Sistema de Información para la prevención de la deserción implementado.	1	-	-	0,8	0,2	-	1,0
Inclusión educativa	4200 estudiantes con necesidades educativas especiales Atendidos por el sistema educativo oficial	4.200	3.649	3.881	4.193	3.694	3.026	3.026
	5 equipos interdisciplinarios para apoyo a las IEO en la atención de Estudiantes con NEE	5	-	-	-	5	5	5
	800 docentes cualificados en atención de estudiantes con NEE.	800	520	-	-	840	865	1.705
	12000 estudiantes victimas dentro del sistema educativo	12.000	7.442	11.580	18.884	20.353	22.696	22.696
Educación para jóvenes y adultos	800 jóvenes y adultos atendidos en ciclo Lectivo educativo I (CLEI Nivel 1)	800	-	2.094	50	44	90	2.278
Plan de Infraestructura Educativa Distrital	Un Plan de Infraestructura Educativa formulado	1	-	-	0,3	0,3	0,2	0,8
	432 aulas Nuevas al servicio de la educación en jornada única	432	432	-	38	57	19	114

Nota: Autores con base en Planeación Distrital de Cartagena

El primer programa de la Línea estratégica de educación para la gente del siglo XXI se denomina: “Cobertura e infraestructura educativa” cuyo objetivo principal fue:

“Desarrollar mejores instituciones y más oportunidades para propender por condiciones para la población del Distrito de Cartagena, el acceso y permanencia al siste-

ma educativo, construyendo mejores instituciones educativas, dotadas en óptimas condiciones para que nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes reciban una formación de calidad, en condiciones de dignidad” (Plan de Desarrollo Distrital 2016 - 2019. Primero la Gente para una Cartagena Sostenible y Competitiva, 2016, p. 43 - 44).

Tabla 19 Programa 2: La calidad dignifica

SUBPROGRAMA	META DE PRODUCTO	META	LÍNEA BASE	2016	2017	2018	2019	META PRODUCTO
Saber más, Saber mejor	35 establecimientos Educativos Oficiales con Índice Sintético de Calidad Educativa-ISCE en la Media, con nivel al menos igual al ISCE promedio Nacional.	35	13	6	-	11	-	17
	25 establecimientos Educativos Oficiales con grado 11° con desempeños alineados en la clasificación A+, A y B	25	15	6	-	16	-	22
	Mejorar Componente Desempeño (ISCE) Básica primaria a 2,64	2,64	2,32	2,32	2,42	2,42	2,42	2,42
	Mejorar componente Desempeño (ISCE) Básica secundaria a 2,57	2,57	2,18	2,18	2,33	2,36	2,26	2,26
	Mejorar Componente Desempeño (ISCE) Media a 2,71	2,71	2,31	2,31	2,39	2,38	2,88	2,38
	104 IEO con semilleros de investigación implementados	104	50	31	46	-	-	77



Mejores Docentes y Directivos Docentes	1700 docentes formados en evaluación por competencias.	1.700	500	967	500	225	100	1.792
	800 docentes formados en metodología de Investigación para el mejoramiento de la calidad educativa.	800	-	122	-	-	50	172
	250 docentes y directivos docentes formados en especializaciones y/o maestrías.	250	-	151	-	-	-	151
	380 directivos docentes cualificados en gestión escolar.	380	-	105	-	-	-	105
	720 docentes y directivos docentes con experiencias educativas innovadoras para el mejoramiento de la calidad educativa.	720	-	266	-	-	720	986
Actualización de Currículos Escolares	60 instituciones educativas con currículos ajustados a la política vigente e implementada.	60	-	16	15	31	12	43
	60 establecimientos Educativos Oficiales con bajo índice en los indicadores de Calidad y Eficiencia Interna, fortalecidos en la gestión escolar integral.	60	40	42	20	25	-	25
	90 IEO con Proyectos Educativos Institucionales resignificados.	90	50	42	20	39	-	81
Escuelas bilingües	40% de estudiantes de I.E.O. con jornada extendida bilingüe con nivel mínimo "B1" en las pruebas saber 11°, según el MCERL	3%	N. D	-	-	2,70	-	2,70
Fortalecimiento de la etnoeducación	26 IEO Etnoeducativos con PEI ajustados y actualizados.	26,0	10,0	5,0	9,0	3,0	10,0	22,0
	52 IEO que desarrollan la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.	52,0	15,0	20,0	9,0	8,0	5,0	33,0
Incorporación de la tecnología en el proceso de enseñanza aprendizajes	9 niños por Terminal.	9,0	12,0	11,5	11,5	11,5	11,5	11,5
	4064 docentes y directivos docentes formados en uso y apropiación de TIC.	400	3.664	4.262	120	-	390	4.054
	300 docentes que aplican las TIC en proceso Enseñanza y Aprendizaje.	300	-	107	107	85	57	249
	3000 usuarios que interactúan con la Plataforma Académica Colombia Evaluadora.	3.000	-	2.913	2.129	17.728	23.547	17.728
La escuela como eje integrador de los procesos formativos	Un Nodo social humanístico implementado.	1	-	1	-	1	1	1
	15 instituciones Educativas Oficiales beneficiadas con el Nodo social humanístico implementado.	15	-	8	-	54	8	62
Educación para la competitividad y la confianza social	52 de IEO con Programas de emprendimiento y empresarismo desarrollados.	52	-	12	-	-	-	12
Escuelas verdes: La conciencia ecológica desde las escuelas	60 proyectos Ambientales Educativos-PRAES ajustados en IEO.	60	40	40	7	41	-	88
Ciudad- escuela: Compromiso de todos	60 IEO con el Programa Escuela para Padres Fortalecido.	60	-	33	11	38	28	110

Nota: Autores con base en Planeación Distrital de Cartagena

El segundo programa fue denominado: "La calidad dignifica", que tuvo como objetivo: "formar niños y jóvenes como seres integrales, capaces de responder a los retos que le demandan el proceso formativo y su proyecto de vida desde la educación básica y media" (Plan de Desarrollo Distrital 2016 - 2019. Primero la Gente para una Cartagena Sostenible y Competitiva, 2016, p. 47).

Tabla 20 Programa 3: Fortalecimiento de la gestión del sistema educativo Distrital de Cartagena

SUBPROGRAMA	META DE PRODUCTO	META	LÍNEA BASE	2016	2017	2018	2019	META PRODUCTO
Fortalecimiento de la gestión y construcción de sinergias por la educación	Diseño y desarrollo del modelo de medición del nivel de satisfacción de los usuarios del servicio educativo oficial del DC.	1	-	-	0,25	-	-	0,25
	Diseño e implementación de la nueva Estrategia Institucional de la SED	1	-	1	-	-	2	3
	80% de Oportunidad en la respuesta a usuarios.	80	65	25	15	16	19	75
	Capacitación de 300 funcionarios administrativos en carrera administrativa.	300	50	-	75	47	27	149
	Actualización de SGC de la SED (ISO 9001:2008 a 9001:2015).	1	-	-	1	-	-	1
	24 metas de Indicadores SGC cumplidos.	24	15	7	5	-	-	12
Estandarización de procesos en instituciones educativas oficiales	Modelo de gestión de procesos estandarizados conforme a la Norma ISO 9001:2015.	1	-	-	-	1	-	1
	30 IEO con procesos estandarizados implementados.	30	8	8	5	10	4	27
	Actualización de SGC de en 8 IEO certificadas (ISO 9001:2008 a 9001:2015).	8	-	1	2	4	-	7

Nota: Autores con base en Planeación Distrital de Cartagena

El tercer programa estuvo orientado al “Fortalecimiento de la gestión del sistema educativo Distrital de Cartagena”, considerando el desarrollo de dos subprogramas: el forta-

lecimiento de la gestión y construcción de sinergias por la educación y la estandarización de procesos en instituciones educativas oficiales.

Tabla 21 Programa 4: Educación Superior Jóvenes formados con calidad

SUBPROGRAMA	META DE PRODUCTO	META	LÍNEA BASE	2016	2017	2018	2019	META PRODUCTO
Fortalecimiento de la educación media técnica y su articulación con la educación superior	7 nodos Educativos de Media Técnica ampliados.	7	5	5	1	1	-	7
	13 instituciones Educativas Oficiales con Educación Media Técnica con ambientes y materiales de aprendizajes fortalecidos.	13	5	-	3	2	-	5
	15 instituciones Educativas con Educación Media Técnica articuladas a la Educación Superior.	15	13	-	-	-	-	-
	84 IFTDH con acompañamiento técnico.	84	-	-	-	102	-	102
Fortalecimiento del colegio mayor de bolívar	28 programas en la Institución Tecnológica Colegio Mayor de Bolívar con registro calificado.	28	16	17	-	-	-	17
Becas a la excelencia	80 beneficiarios del proyecto Ser Pílo Va Cartagena.	80	-	30	28	28	30	116
	12503 egresados del sistema educativo oficial becados en estudios superiores.	12.503	8.503	1.598	1.076	902	969	4.545

Nota: Autores con base en Planeación Distrital de Cartagena

El penúltimo programa del plan de desarrollo 2016- 2019 primero la gente, se denominada “Educación superior jóvenes formados con calidad” y lo integran tres subprogramas; el primero encaminados al Fortalecimiento de la educación media y técnica y su articulación con la educación superior, que logra un avance del 60% dentro del periodo, el segundo busca dar fuerza al Colegio Mayor de Bolívar alcanzando 17 de 28 programas tecnológicos con registros calificado, con avance del

61%, y el ultimo apunta a Becas a la excelencia con el mayor avance del programa con un importante 68%, evidenciando un avance de programa del 63%.



Tabla 22 Programa 5: Educar para un nuevo país

SUBPROGRAMA	META DE PRODUCTO	META	LÍNEA BASE	2016	2017	2018	2019	META PRODUCTO
De jóvenes en riesgo a jóvenes con futuro	500 jóvenes en riesgo beneficiados con programas de educación para el trabajo y desarrollo humano.	500	-	-	-	-	50	50
Implementación de la cátedra Cartagena en paz	1500 docentes formados en justicia, reconciliación y tolerancia.	1.500	-	83	40	635	515	1.273
	104 IEO con la Cátedra Cartagena en Paz implementada.	104	-	42	17	20	-	79

Nota: Autores con base en Planeación Distrital de Cartagena

“Educar para un nuevo país” es el último de los programas del plan de desarrollo 2016 - 2019 primero la gente en su línea de educación para la gente del siglo XXI, este programa lo integran dos subprogramas; el primero direccionado a jóvenes en riesgos y a jóvenes con futuro, con ausencia de resultados en sus tres primeros años y logrando solo un 10% el 2019, el segundo buscó implementar la cátedra a (Cartagena en paz) logrando como avance superiores al anterior, con un 80%, lo que determina un total de avance del programa de 45%.

13.3 Caracterización del Objeto o Población Objetivo de la Política Pública

13.3.1 Metodología

La estrategia metodológica seguida para desarrollar la caracterización del objeto o población objetivo de la Política Pública Educativa del documento diagnóstico de la etapa de agenda pública se desarrolla siguiendo las siguientes pautas.

Objetivo general

Describir las características principales del objeto y la población objeto de la política pública educativa, a través de las técnicas de la estadística descriptiva y el análisis argumentativo, para soportar el documento diagnóstico de la Política Pública Educativa del Distrito de Cartagena.

Alcance

La presente caracterización es construida teniendo en cuenta el comportamiento temporal de los principales indicadores del sector y las principales características poblacionales de los estudiantes de la ciudad de Cartagena de Indias, durante el periodo 2018 – 2021, siguiendo el enfoque analítico de los estudios cuantitativos (Hernández, Fernandez y Baptista, 2014).

Población y muestra

Siendo uno de los sujetos de estudio los estudiantes, se con-

sidera población a la totalidad de matriculados dentro el sistema educativo en la ciudad de Cartagena a 2021, 237.712 estudiantes (SIMAT, 2021); también es población de estudio el número total de docentes oficiales, 4.808 docentes (Secretaría de Educación Distrital, 2021), el número de administrativos, 695, los directivos docentes, 343 (Plan Sectorial de Educación de Cartagena “Salvemos Juntos a Cartagena” 2020 - 2023, 2020) y el conteo de hogares de Cartagena, 260.346 (Midas Cartagena, 2022) para aproximarnos al número de padres de familia. Otro objeto de estudio son las instituciones educativas oficiales y establecimientos educativos privados, 205 IEO y sedes y 264 EEP (Secretaría de Educación Distrital, 2021).

Método y técnica de recolección de información

El método empleado para la realización de esta caracterización es el de análisis de datos cuantitativos de estadística descriptiva para variables socioeconómicas (Hernández, Fernandez y Baptista, 2014, p. 282 - 294). La técnica de recolección de la información corresponde a la revisión de bases de datos e informes estadísticos publicados en las páginas oficiales de cada institución y los reportes generados por sus sistemas de información, como instrumento recolector fue usada una matriz compiladora de datos.

Para el análisis de la caracterización fue necesario procesar los datos compilados de las fuentes institucionales de la información educativa, de tal manera que fueran luego organizados en tablas dinámicas, tablas de frecuencia, tablas de porcentualidad, líneas de tendencia, gráficos de barras y líneas, previa depuración de los datos y ajuste de las unidades de medida.

Matriz de análisis

Tabla 23 Operacionalización de variables

VARIABLES/CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	INDICADOR	FUENTE
Matricula	Población en edad escolar	Dane
	Población matriculada	Simat
	Matricula de 5 a 16 años	Simat
	Matricula de 5 a 16 años sin extra edad	Simat
	Tasa de escolaridad neta sin extraedad por niveles	Simat
	Población matriculada por grados en instituciones oficiales y privadas	Simat
	Número de estudiantes matriculados por Unaldes	Simat
	Número de estudiantes por genero	Simat
	Matricula de estudiantes inmigrantes por Unalde	Simat
Cobertura	Tasa de cobertura bruta	Planeación educativa sed con base en Dane y Simat
	Tasa de cobertura neta global	Planeación educativa sed con base en Dane y Simat
	Tasa de cobertura bruta por niveles	Planeación educativa sed con base en Dane y Simat
	Tasas de cobertura neta sin extra edad por niveles	Planeación educativa sed con base en Dane y Simat
	Tasas de cobertura neta con extra edad	Planeación educativa sed con base en Dane y Simat
Infraestructura	Número de instituciones educativas oficiales y establecimientos educativos privados	Planeación educativa sed
	Número de instituciones educativas por Unalde	Planeación educativa sed
Deserción escolar	Tasa de deserción en instituciones educativas oficiales por niveles educativos	Planeación educativa sed
	Tasa de deserción en instituciones educativas oficiales por tipo de zona	Planeación educativa sed
Repitencia	Tasa de repitencias instituciones educativas oficiales	Planeación educativa sed
	Tasa de repitencia establecimientos educativos privados	Planeación educativa sed
	Tasa de repitencia total	Planeación educativa sed
Supervivencia o graduación	Tasa de supervivencia o graduación	Planeación educativa sed
Clasificación pruebas saber	Clasificación pruebas saber por tipo de institución educativa	Icfes y planeación educativa sed
	Promedio global de pruebas saber 11 por ciudades	Icfes
	Índice total y clasificación obtenida en saber 11 IE oficiales	Icfes
Planta docente	Número de docentes oficiales	Talento humano sed
	Tipo de vinculación de los docentes oficiales	Talento humano sed
Educación superior	Número de becas	Planeación educativa sed
	Tipo de programa becario	Planeación educativa sed

13.3.2 Análisis e interpretación

13.3.2.1 Matricula

Cartagena de acuerdo con las últimas proyecciones del Ceso DANE 2018, tenía en el año 2021 una población de 1.043.926 habitantes, es decir, que con respecto al dato proyectado para el año 2018 (973.045) la ciudad creció demográficamente un 7%. Ahora bien, del total de la población demográfica de

Cartagena, su Población en Edad de Escolar (PEE) para el año 2021 fue de 202.512 personas, la cual también presenta una tendencia relativamente creciente desde el año 2018, cuando su registro proyectado era de 197.327 personas, lo que indica un aumento en tres años del 2,63%, y que la población total de la ciudad ha venido creciendo a un ritmo mayor que la de su PEE, la cual durante el periodo ha venido disminuyendo relativamente su participación en la población total, al pasar del 20% al 19%.



Tabla 24 Datos de población y matrícula 2018 - 2021

Años	2018	2019	2020	2021/06	2021/08	2021/09
*Población Demográfica Cartagena	973.045	1.003.685	1.028.736	1.043.926	1.043.926	1.043.926
*Población en edad Escolar - PEE (5-16 años)	197.327	199.984	201.954	202.512	202.512	202.512
Población Matriculada - PM	231.010	235.947	237.254	236.794	237.766	237.712
<i>Tasa de Cobertura Bruta</i>	117,07%	117,98%	117,48%	116,93%	117,41%	117,38%
Matrícula de 5 a 16 años	206.233	210.919	214.669	215.836	216.443	216.378
**Tasa de Cobertura Neta Global	105%	105%	106%	107%	107%	107%
Matrícula de 5 a 16 años sin extra edad	174.360	177.830	181.368	182.962	183.530	183.512
***Tasa de Escolarización Neta sin extra edad por niveles	88%	89%	90%	90%	91%	91%

Nota: información población DANE, proyección censo 2018 e información matrícula SIMAT corte 2018-2020, 31/10; 2021, 30/06; 31/08

Seguido de los datos poblacionales, si se observa la dinámica de la matrícula, según lo ilustrado en la Tabla 24, se encuentra que ésta también ha venido creciendo. La población total matriculada en Cartagena pasó de 231.010 estudiantes en el 2018 a 237.712 en septiembre del 2021, lo que indica un aumento del 2,9%, la matrícula de 5 a 16 años aumentó un 4,9%

y la matrícula sin extra edad un 5,3%. Pero los diferenciales entre la población matriculada y la matrícula de 5 a 16 años evidencian, que, en promedio, en los tres años cerca del 9.6% de los estudiantes matriculados son mayores de 16 años, además, en promedio, el 15,4% de los estudiantes matriculados entre 5 a 16 años están en extra edad.

Tabla 25 Datos de población matriculada por grados en instituciones oficiales y privadas 2021

FORMA DE PRESTACIÓN	PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	MEDIA	NOCTURNA	TOTAL
Instituciones educativas Oficiales: Regular	9.820	58.196	47.902	17.835	-	133.753
Instituciones educativas: Administrada por Confesiones religiosas	1.573	9.572	7.963	3.022	-	22.130
Instituciones educativas: Concesionada	237	1.229	1.013	406	-	2.885
Instituciones Educativas: Régimen Especial	118	492	275	113	-	998
Instituciones educativas Oficiales: Estrategias Flexibles	-	891	105	-	-	996
Instituciones Educativas: Banco Oferente	675	9.216	6.702	1.736	-	18.329
Instituciones Educativas Oficiales: Nocturna (CLEI2-6)	-	-	-	-	6.284	6.284
Educación para Jóvenes y Adultos - Modelos ***	-	-	-	-	449	449
Matrícula Servicio Educativo Privado	6.488	22.244	14.852	6.474	1.830	51.888
Total, Matrícula por grado	18.911	101.840	78.812	29.586	8.563	237.712

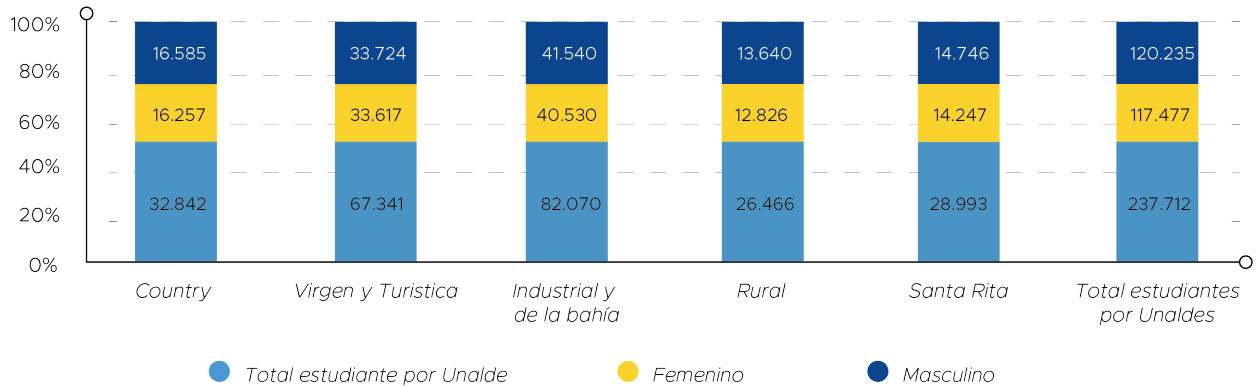
Nota: análisis de la Matrícula SIMAT, septiembre 30 – 2021

Según forma de prestación del servicio educativo, la mayoría de los estudiantes de Cartagena estudian en Instituciones Oficiales Regulares, en total 133.753 estudiantes matriculados, el 56% del total. Un 9% están en Instituciones educativas administradas por confesiones religiosas, un 8% hace parte del banco de oferentes, un 22% conforman la matrícula del servicio educativo privado y el restante 7% se agrupa en 5 formas de prestación del servicio distintas con menor participación como se muestra en la Tabla 25.

tudiantes, el 43% del total, el 33% cursa la educación secundaria, un 12% la media, el 8% el preescolar y un 4% está matriculado en educación nocturna, Tabla 25.

Por niveles educativos, la mayor cantidad de estudiantes matriculados se encuentra cursando la primaria, 101.840 es-

Figura 18 Estudiante Matriculados por UNALDES y por Genero 2021 (septiembre)



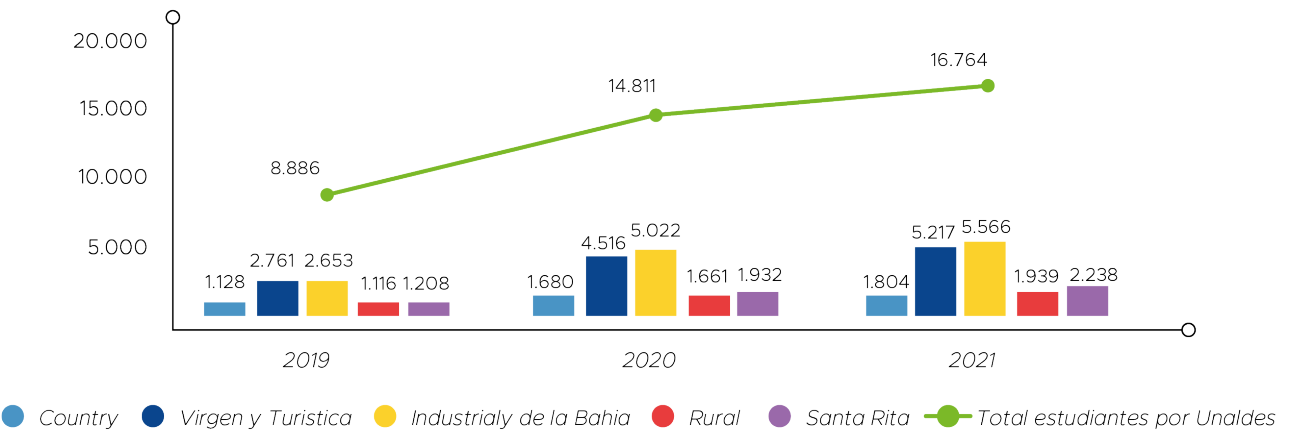
Nota: Matrícula SIMAT - Operador Cartagena 2022 - Información Formulario C600 DANE 2020. Observación: La matrícula privada incluye la matrícula contratada con el distrito.

Por género, la matrícula se encuentra distribuida de la siguiente manera: 120.235 estudiantes son de género masculino, es decir, el 50,6% del total y 117.477, son de género femenino, el restante 49,4%.

tudiantes matriculados se encuentra en la UNALDE Industrial y de la Bahía, con el 34,5% del total, seguida por la UNALDE Virgen y Turística, donde hay matriculados el 28,1%, siendo estas las Unidades Administrativas con mayor número de estudiantes. Las tres restantes; Country, Santa Rita y la UNALDE rural, tiene una participación en la distribución de la matrícula del 14, 12,2 y 11,2 por ciento, respectivamente.

La distribución por UNALDES (Unidades Administrativas Locales de Educación) indica que la mayor concentración de es-

Figura 19 Matrícula Estudiantes Venezolanos por UNALDES 2019-2021



Nota: Análisis de la Matrícula SIMAT

Se evidencia un importante número proveniente del país vecino de Venezuela, cuya matrícula ha aumentado considerablemente desde el año 2019 cuando eran 8.866, el 3,7% del total; para el año 2021 los estudiantes venezolanos matriculados en Cartagena llegaron a ser 16.764 personas, representando el 7,05% del total de la matrícula y duplicándose en los 2 años transcurridos desde 2019 hasta el 2021.

Por UNALDES, La mayoría de los estudiantes venezolanos están matriculados en colegios de la UNALDE Industrial y de la Bahía, 5.556 en el año 2021, luego le sigue la UNALDE Virgen y Turística en cuyos colegios fueron matriculados 5.217 estudiantes, en la UNALDE country para el mismo año fueron matriculados 1.804, en la UNALDE Rural 1.939 y en Santa Rita 2.238.

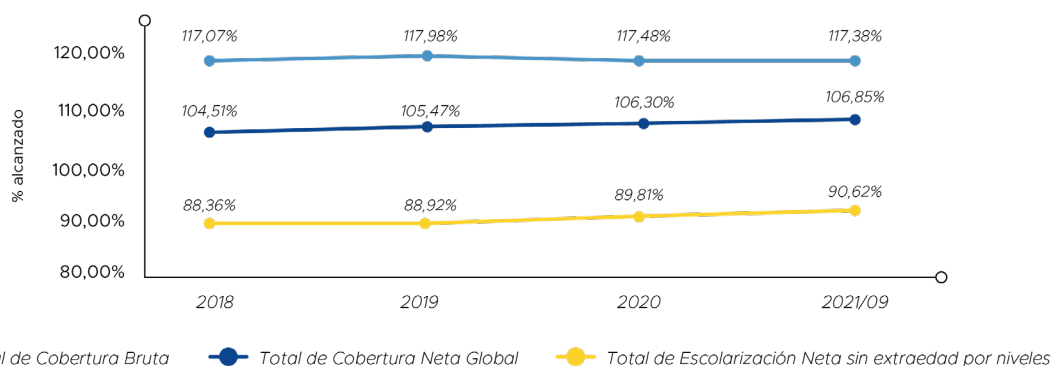


13.3.2.2 Tasas de Cobertura

La capacidad de respuesta institucional frente a la demanda educativa de la población, se denomina tasas de cobertura, las cuales se analizan de tres, cuando la matrícula total se relacionan con la PEE se habla de cobertura bruta, cuando el número de matriculados en edad escolar se relaciona con la

PEE, es cobertura neta global y cuando la relación es entre la matrícula en cada rango de edad correspondiente a cada nivel educativo y la población en cada grupo etario, se refiere a la tasa de cobertura neta por niveles sin extra edad.

Figura 20 Tasas de cobertura educativa 2018 - 2021

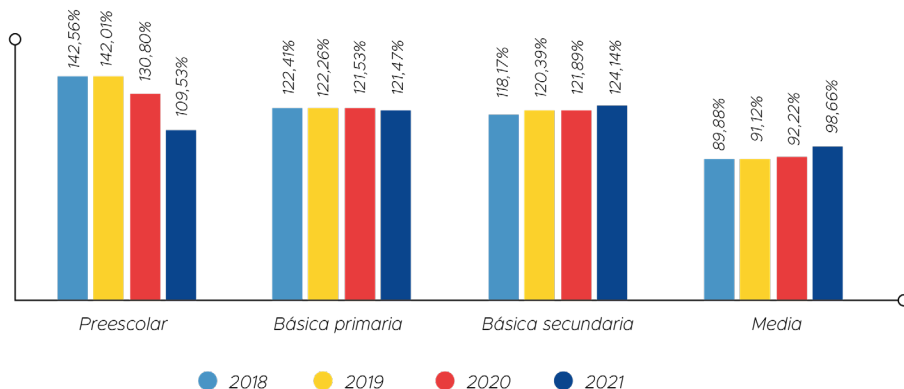


Nota: para población: Proyecciones del Censo DANE 2018, fuente SIMAT para datos de matrícula

La tasa de cobertura bruta durante el periodo 2018 – 2021 se mantuvo por encima del 117%, indicando suficiencia de cupos para atender a la PEE, incluyendo inclusive matriculados por fuera de la edad escolar. Sin embargo, los análisis institucionales explican este hecho a partir de tres aspectos: la extra edad, proyecciones poblacionales del DANE subestimadas y crecimiento del fenómeno migratorio (Estudio de insuficiencia y limitaciones de la prestación del servicio educativo en el Distrito de Cartagena 2020 - 2021, 2021, p. 31).

La tasa de cobertura neta global, por su parte solo incluye matriculados con edad escolar, pero también se mantiene por encima del 100%, inclusive con tendencia de relativo crecimiento, comportamiento que al igual, que en la tasa de cobertura bruta se asocia a los tres aspectos que explica el estudio de insuficiencia realizado por la SED.

Figura 21 Tasas de cobertura brutas por niveles 2018 - 2021

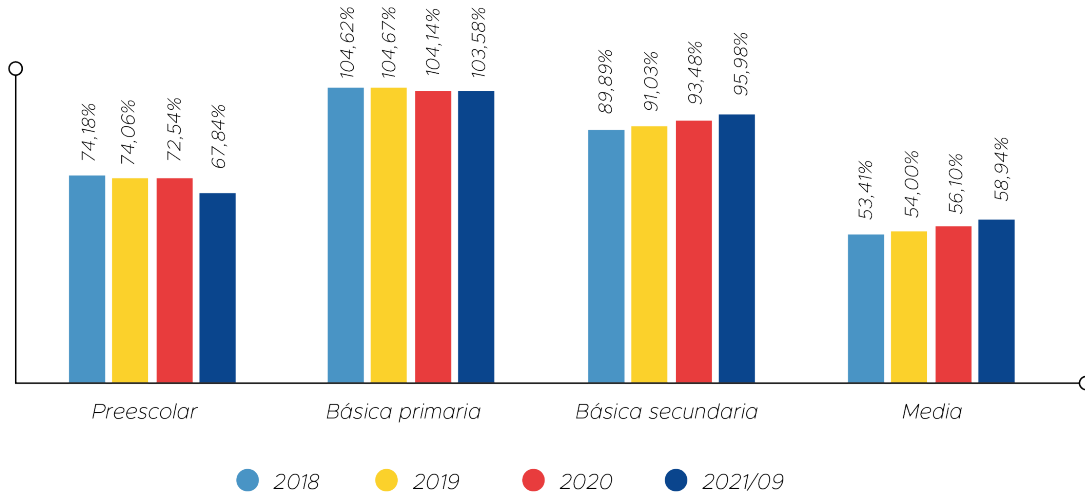


Nota: Planeación educativa SED

La tasa de cobertura bruta por niveles según lo muestra la gráfica 4, tiene comportamiento decreciente en preescolar, pasando de un 142,56% en el 2018 a un 106,53% en el 2021, de manera que pese a la extra edad y a la inclusión de matrícula

por fuera de la edad escolar, el sistema desde este indicador ya refleja insuficiencia para cobijar a la población en el servicio educativo de preescolar.

Figura 22 Tasas de cobertura neta sin extra edad

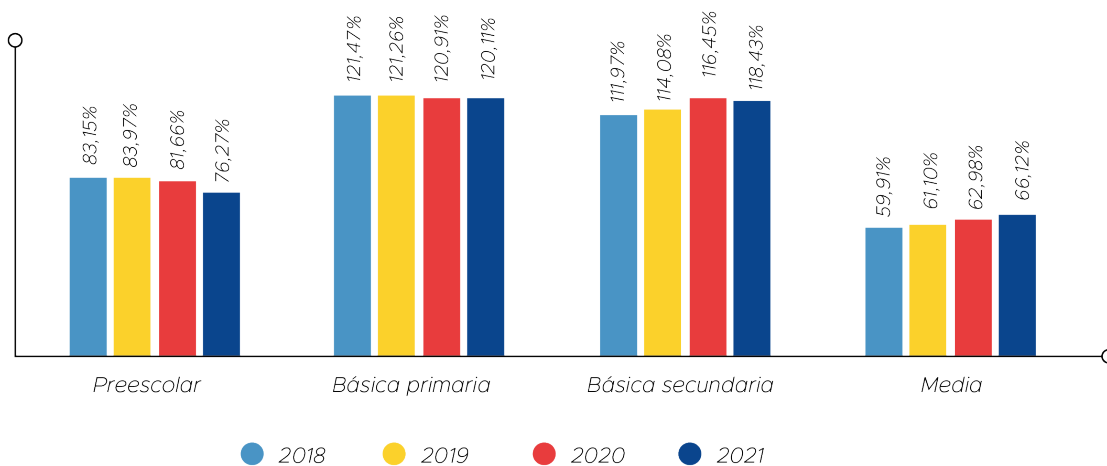


Fuente: Planeación educativa SED

La cobertura neta sin extra edad, según cada nivel educativo, permite identificar que preescolar y media, presentan los mayores retos en cobertura (Cartagena Como Vamos, 2022); en primer lugar porque, un porcentaje cercano al 30% de los niños de 5 años no están matriculados en el sistema educativo a su edad correspondiente, en segundo lugar porque más del

40% de los niños con edad de cursar el nivel medio de educación tampoco lo está haciendo a su edad correspondiente. Por su parte la educación básica primaria y básica secundaria tiene una mejor condición, al indicar que más de la población estimada o una cifra cercana ella, si se encuentra cubierta por el sistema.

Figura 23 Tasas de cobertura neta con extra edad



Nota: Planeación educativa SED

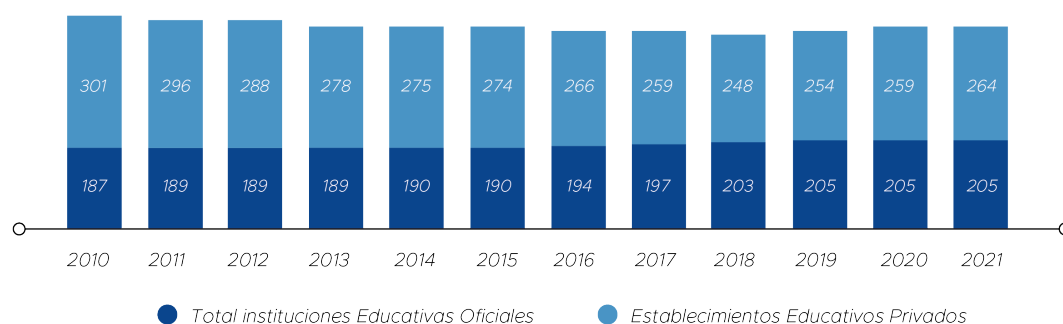


En cuanto a la tasa de cobertura neta con extra edad por niveles, si se compara con el mismo indicador sin extra edad, se evidencia que los márgenes de extra edad en promedio son mayores en los niveles con mejor comportamiento, mientras que en aquellos de peor comportamiento el margen de extra edad es menor, lo que podría estar indicando, que por ejemplo, en el nivel de educación media, más que retrasarse, los estudiantes están dejando de estudiar por dedicarse a otro tipo de actividades o a ninguna.

13.3.2.3 Infraestructura

La Infraestructura educativa de la ciudad de Cartagena en los últimos 11 años ha mejorado poco, fundamentalmente por el débil crecimiento del número de instituciones educativas oficiales y sus sedes, que, aunque sean menores en número a los establecimientos educativos privados, su frecuencia en el tiempo ha sido levemente creciente (Figura 24).

Figura 24 Número de instituciones educativas oficiales y establecimientos educativos privados

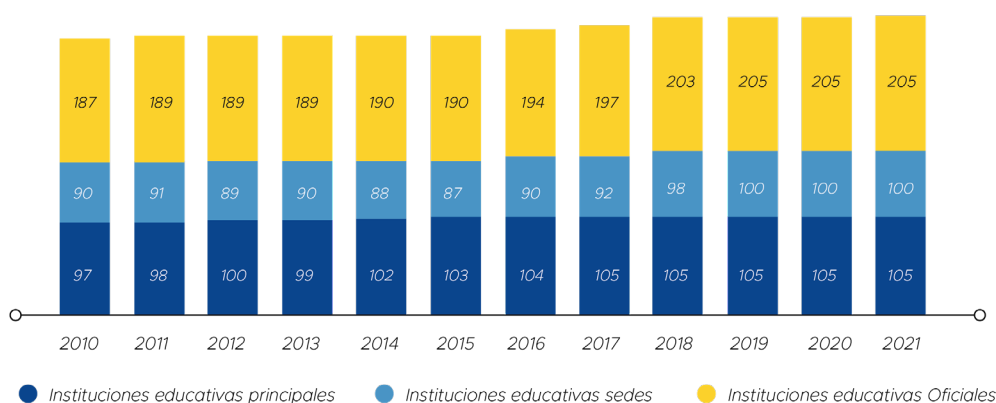


Fuente: Planeación educativa SED. Observación: para el Sector Privado (No Oficial), se cuenta solo la principal no teniendo en cuenta el número de sedes con las que cuenta en las diferentes zonas del distrito. Las IE en implementación de Estrategias Pedagógicas, Régimen Especial, Concesión se cuentan como IE Oficiales

En los últimos años, 2017 a 2021, el número de instituciones educativas oficiales no tuvo mayores variaciones, en 5 años no se construyó una nueva institución educativa, y en 3 años ninguna nueva sede, según lo indica la Figura 25.

En 11 años solo se construyeron 10 nuevas sedes y 8 nuevas Instituciones educativas principales, por lo tanto, la dinámica de crecimiento del número de Instituciones educativas ha sido lenta.

Figura 25 Total de instituciones educativas oficiales, principales y sedes 2010 - 2021



Nota: Planeación educativa SED. Observación: para el Sector Privado (No Oficial), se cuenta solo la principal no teniendo en cuenta el número de sedes con las que cuenta en las diferentes zonas del distrito. Las IE en implementación de Estrategias Pedagógicas, Régimen Especial, Concesión se cuentan como IE Oficiales

De acuerdo con la distribución por UNALDES, tanto las Instituciones Educativas Oficiales como los Establecimientos Educativos Privados, concentran su mayor número en la UNALDE Industrial y de la bahía, donde se encuentran ubicadas el 27% de las IE Oficiales y el 39% de los Establecimientos Educativos Privados. También existe un importante número en la UNALDE de la Virgen y Turística, don-

de se concentran el 27% de las I.E Oficiales y el 20% de los establecimientos privados. En términos generales las I.E oficiales cuentan con una mejor distribución geográfica en cuanto a cercanía a la población, principalmente porque tiene mayor número de instituciones en zonas rurales y mayor desconcentración por UNALDES (Tabla 26).

Tabla 26 Numero de instituciones educativas por sector y UNALDES 2010 - 2021

Sector, UNALDE, tipo	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
OFICIAL	187	189	189	189	190	190	194	197	203	205	205	205
Industrial y de la bahía	48	48	49	49	49	49	49	50	55	56	56	56
Principal	27	27	28	28	29	29	29	29	29	29	29	29
Sede	21	21	21	21	20	20	20	21	26	27	27	27
Rural	32	32	32	32	32	32	35	36	35	36	36	36
Principal	20	20	20	20	20	21	21	21	21	21	21	21
Sede	12	12	12	12	12	11	14	15	14	15	15	15
Country	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29	29
Principal	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14	14
Sede	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
De la virgen y turística	48	50	50	50	51	50	51	52	56	56	56	56
Principal	26	27	28	27	29	28	29	30	30	30	30	30
Sede	22	23	22	23	22	22	22	22	26	26	26	26
Santa Rita	30	30	29	29	29	30	30	30	28	28	28	28
Principal	10	10	10	10	10	11	11	11	11	11	11	11
Sede	20	20	19	19	19	19	19	19	17	17	17	17
Sector, UNALDE, tipo	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
PRIVADO	301	296	285	278	275	274	266	259	248	254	259	264
Industrial y de la bahía	112	108	104	105	112	112	112	111	102	98	97	104
Rural	9	9	9	11	11	11	11	10	10	10	10	11
Country	60	61	59	59	56	55	49	49	45	47	52	50
De la virgen y turística	67	65	61	55	50	50	49	48	44	49	51	54
Santa Rita	53	53	52	48	46	46	45	41	47	50	49	45
Total, general	488	485	474	467	465	464	460	456	451	459	464	469

Nota: Planeación educativa SED. Observación: para el Sector Privado (No Oficial), se cuenta solo la principal no teniendo en cuenta el número de sedes con las que cuenta en las diferentes zonas del distrito. Las IE en implementación de Estrategias Pedagógicas, Régimen Especial, Concesión se cuentan como IE Oficiales.

13.3.2.4 Deserción escolar¹

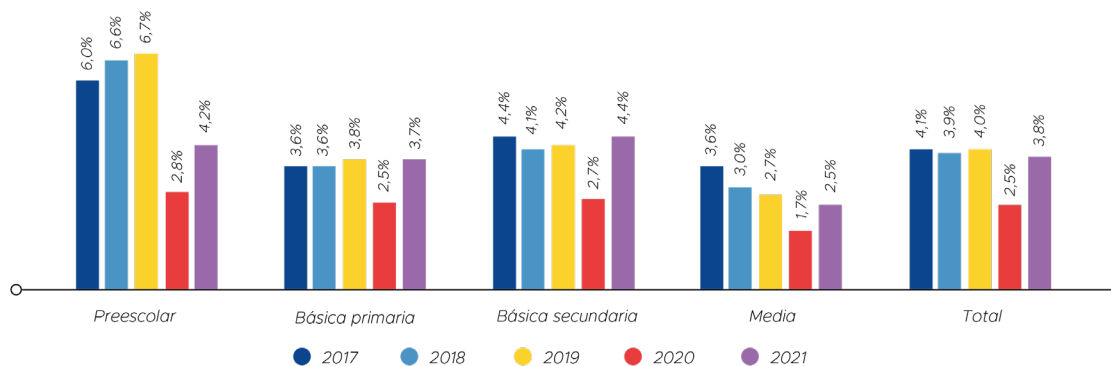
La Deserción Escolar se entiende como el “retiro” por parte de los estudiantes en la asistencia para la continuación de su formación académica, ocasionado por una serie de factores

¹ El indicador utilizado en este apartado corresponde a la tasa de deserción educativa, que es la manera como oficialmente el Ministerio de educación suministra los datos, sin embargo, el fenómeno puede comprenderse en mejor sentido como abandono escolar.

internos (Dentro de la institución académica) así como externos de tipo social, familiar, individual, entre otros (Secretaría de Educación Distrital de Cartagena, 2019). En el Distrito de Cartagena se ha venido trabajando la tasa de deserción intra anual en sinergia con la Secretaría de Educación y el Ministerio de Educación Nacional. Las siguientes son cifras de las tasas de deserción interanual correspondientes al periodo comprendido del año 2017 al 2021 en instituciones oficiales.



Figura 26 Tasa de deserción en instituciones educativas oficiales por niveles educativos 2017-2021

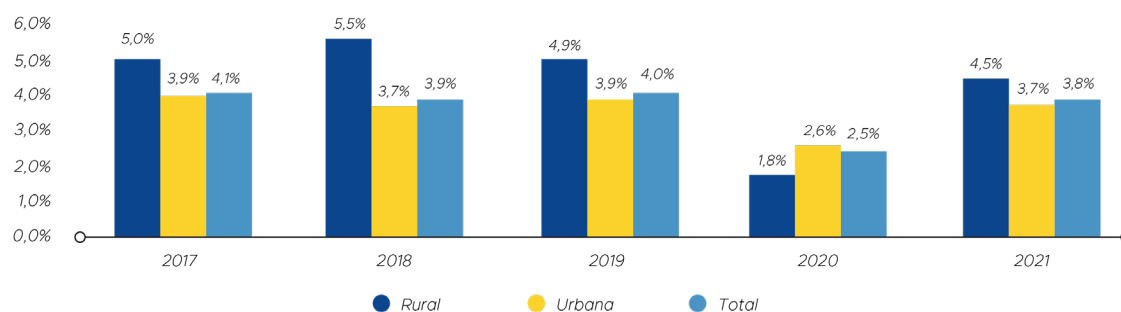


Nota: Análisis de la Matricula SIMAT. Observaciones: sin incluir los ciclos Nocturnos

La tasa de deserción en instituciones educativas por niveles muestra que en preescolar es donde más hay deserción en contraste con la media, que es la que registra menores valores de deserción. La tasa de deserción venía aumentando en preescolar hasta el año 2020, recuérdese que en este año se dio el confinamiento, y entonces fue el año cuando bajó más la tasa de deserción en todos los niveles, al impartirse clases virtuales, lo que permitió la asistencia desde casa por parte de los estudiantes. En preescolar en el año 2021 la tasa cayó al 4,19% en comparación con el 5,98% de 2017, pese a la baja, sigue siendo la tasa de deserción más alta de todos los niveles educativos.

Básica primaria presentó un aumento de la tasa de deserción del 3,60% en 2017 a 3,75% en 2021, en básica secundaria la tasa tuvo un ligero descenso pasando de 4,43% a 4,37%. La educación media tuvo la baja más notoria de todos los niveles educativos, con una tasa de deserción de 2,48% en 2021, frente al 3,56 del 2017. En términos generales la tasa de deserción total ha mostrado cierta tendencia a la baja, en el año 2021 estuvo en 3,83% después de un 4,07% en el 2017, sin embargo, sigue estando un punto porcentual por encima de la meta trazada por la Administración Distrital para el periodo.²

Figura 27 Tasa de deserción en instituciones educativas oficiales por tipo de zona 2017-2021



Nota: Análisis de la Matricula SIMAT. Observación: incluye la matricula en sus diferentes formas de prestación del servicio (Régimen Especial, Concesión, Implementación de Estrategias Pedagógicas), No incluye la Matricula Privada ni Contratada.

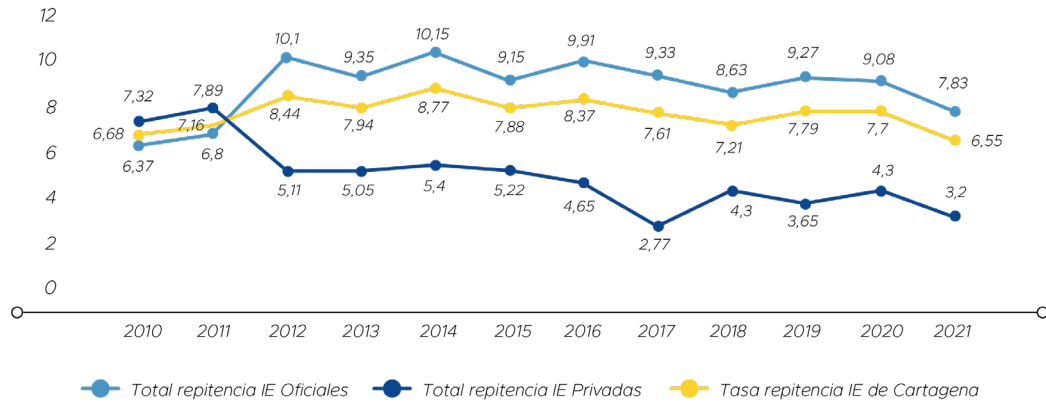
La tasa de deserción en instituciones educativas oficiales es más alta en la zona rural que en la urbana, sin embargo, durante el periodo 2017 – 2021 la zona rural experimentó una mejor dinámica de disminución al pasar del 5% al 4,5%, es decir bajó medio punto porcentual, mientras que la tasa ur-

bana disminuyó solo 0,2% ubicándose en 3,7% en 2021, luego de estar en 3,9% en el 2017.

² El Plan de Desarrollo 2020-2023 de salvemos juntos a Cartagena tiene la meta de disminuir la tasa deserción hasta el 2,8%.

13.3.2.5 Repitencia

Figura 28 Tasa de repitencia de Intituciones Educativas Oficiales – Cartagena de Indias 2010-2021



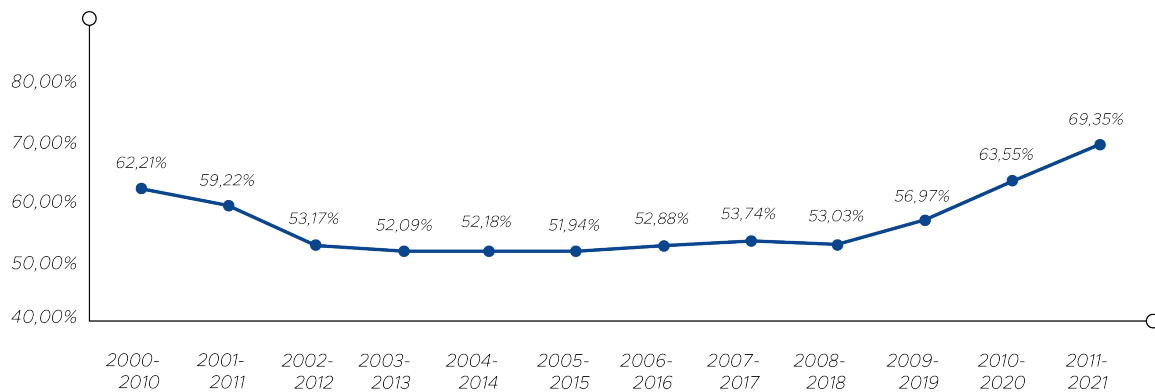
Nota: Cálculo soporte estadístico SED, Planeación educativa

El grado de repitencia escolar en los estudiantes de las instituciones educativas de Cartagena, sean estas oficiales o establecimiento privados, en promedio ha mantenido un comportamiento tendiente a la baja, en el año 2021 la tasa se ubicó en 6,55%, luego de venir mantenido registros por encima del 7% o muy cercanos al 8%. La tasa de repitencia es mayor en las Instituciones educativas oficiales que en las Establecimientos Educativos Privados, por una diferencia promedio en el periodo analizado del 4%.

13.3.2.6 Supervivencia o Graduación

La supervivencia como indicador educativo se refiere al porcentaje de estudiantes que inician su formación dentro del sistema educativo desde el primer año hasta el último año de graduación, dicho de otra manera, es un porcentaje entre los estudiantes matriculados al inicio del ciclo, frente a los matriculados al final del ciclo.

Figura 29 Tasa de supervivencia o graduación



Nota: Soporte estadístico SED Cartagena – Planeación educativa a 24 de abril 2022. Cortes de matrícula 2010-2020: 31 de octubre; 2021: 30 de junio; 31 de agosto; 30 de septiembre

La Figura 29 muestra la tasa de supervivencia o graduación en 12 periodos de formación en rangos de 11 años, los equivalentes al ciclo de estudio de los niveles del sistema educativo colombiano empezando desde la primaria. El comportamiento

que refleja la gráfica es de aumento en los tres últimos periodos, lo que indica mejoras al final de la serie y paulatinos cambios positivos en gran parte de la serie, sin embargo, el indicador no es satisfactorio pues el comportamiento históri-



co refleja que, a lo sumo, solo entre 50 y 69 por ciento de los estudiantes que inician un ciclo logran graduarse.

Vale la pena resaltar que la tasa de supervivencia y graduación como indicador de eficiencia del sistema educativo presenta debilidades, al no contemplar en su cálculo la incidencia de los fenómenos de repitencia y migración, además es débil al no ser calculado por estudiantes y al estar referido solo a los cupos de matrículas otorgadas, lo cual afecta las variaciones año a año, siendo diferentes si se calculara estudiante por estudiante (Estudio de insuficiencia y limitaciones de la prestación del servicio educativo en el Distrito de Cartagena 2020 - 2021, 2021, pág. 32).

13.3.2.7 Clasificaciones pruebas saber

Las pruebas saber son un indicador del mejoramiento de la calidad educativa en Colombia, las cuales miden las competencias de los estudiantes y por ende de las Instituciones Educativas Oficiales y de los Establecimientos Educativos Privados, se realizan de forma periódica cada año, de manera que el ICFES y las secretarías de educación del país pueden hacerles seguimiento a sus resultados de manera global y por módulos (Perfil del sector educativo de Cartagena 2020 - 2021, 2021).

En 4 grados del sistema educativo se aplican periódicamente las pruebas saber y sus resultados se emiten por grados; de esta manera son, pruebas saber 3°, 5°, 9° y 11°. Este documento analiza sintéticamente solo las pruebas saber 11° (Perfil del sector educativo de Cartagena 2020 - 2021, 2021).

Las pruebas saber 11° evalúan fundamentalmente 5 áreas de conocimiento: lectura crítica, matemáticas, sociales y ciudadanía, ciencias naturales e inglesas. Cada estudiante puede obtener una puntuación global que va de 0 a 500, esa puntuación corresponde a una ponderación de las 5 áreas evaluadas,

Calendario A.

CLASIFICACIÓN	2018			2019			2020			2021		
	OFICIAL	NO OFICIAL	TOTAL EE.	OFICIAL	NO OFICIAL	TOTAL EE.	OFICIAL	NO OFICIAL	TOTAL EE.	OFICIAL	NO OFICIAL	TOTAL EE.
A+	2	37	39	1	36	37	1	37	38	1	36	37
A	7	6	13	7	7	14	5	6	11	2	6	8
B	14	21	35	14	20	34	14	18	32	13	17	30
C	32	13	45	26	16	42	21	19	40	20	14	34
D	51	12	63	56	13	69	66	18	84	74	14	88
Total EE.	106	89	195	104	92	196	107	98	205	110	87	197

Nota: Reportes ICFES, Soporte Estadístico SED, Planeación educativa

cada área se evalúa de 0 a 100 puntos. El puntaje global por institución educativa y establecimiento educativo, corresponde a la media aritmética de los puntajes globales de sus estudiantes (ICFES, 2017).

Las instituciones educativas se categorizan siguiendo una clasificación cualitativa estandarizada, que se construye mediante un índice general de resultados³ y que define las categorías como se muestra en la Tabla 27.

Tabla 27 Categorías de clasificación de las pruebas saber 11 para instituciones y establecimientos educativos

CATEGORÍAS		PUNTOS DE CORTE
Muy superior	A+	IG > 0.77
Superior	A	0.72 < IG ≤ 0.77
Alto	B	0.67 < IG ≤ 0.72
Medio	C	0.62 < IG ≤ 0.67
Bajo	D	0 ≤ IG ≤ 0.62

Nota: ICFES, Guía de interpretación y uso de resultados del examen Saber 11, 2017

De acuerdo a los resultados de las pruebas saber 11 en la ciudad de Cartagena para instituciones educativas calendario A de los últimos cuatro años, según lo muestra la Tabla 5, los Establecimientos Educativos Privados se encuentran mejor clasificados que las Instituciones Educativas Oficiales. Más de 30 Establecimientos Educativos Privados en todos los años del periodo 2018 – 2021 obtuvieron clasificación A+, mientras que entre 1 y 2 instituciones educativas oficiales lograron alcanzar esa misma clasificación. En general, la mayoría de las Instituciones Educativas Oficiales están clasificadas en el nivel bajo, D y el nivel Medio, C.

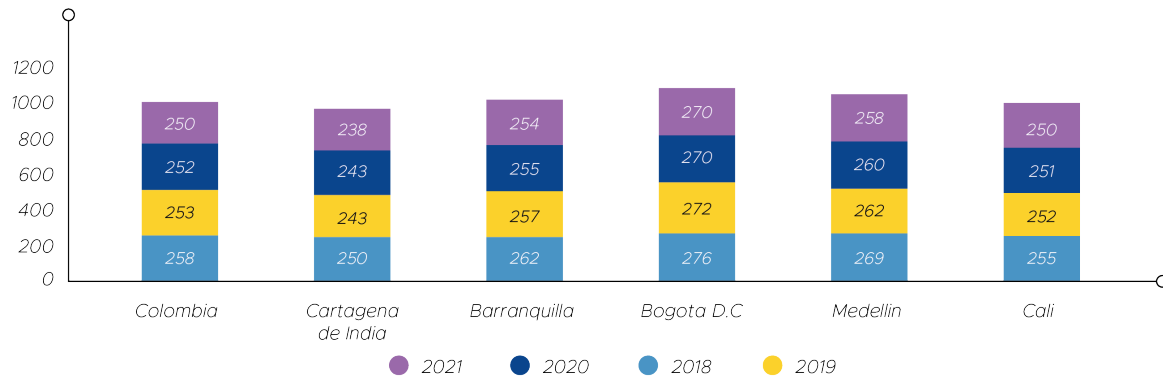
Tabla 28 Clasificación Prueba Saber – Instituciones Educativas Oficiales y no oficiales Cartagena de Indias 2018 – 2021

³ Para profundizar sobre el índice general de resultados y su cálculo, consultar la Guía de interpretación y uso de resultados del Examen Saber 11. ICFES, 2017

Comparando el puntaje global promedio de las pruebas saber 11 de todas las instituciones educativas de la ciudad de Cartagena, sean oficiales o privados con el de las principales ciudades de Colombia, las pruebas para Cartagena son infe-

riores a las registradas por ciudades como Bogotá, Medellín, Cali y Barranquilla, y es también inferior al promedio nacional (Figura 30).

Figura 30 Promedio Global de Pruebas Saber 11, principales ciudades de Colombia – Periodo 2018 – 2021



Nota: Reportes ICFES- <http://www.icfesinteractivo.gov.co>

En la tabla 29 se muestra la clasificación obtenida por todos los establecimientos educativos de la ciudad tanto públicos como privados desde el año 2019 hasta el año 2021, el valor

del índice global y una valoración de cambio en cada año para mostrar si la institución mejoró o empeoró de un año a otro en su calificación de las pruebas del saber 11.

Tabla 29 Comparativo índice total y clasificación obtenida en saber 11 I.E Oficiales 2019 - 2021

NOMBRE DEL ESTABLECIMIENTO	CLASIFICACIÓN OBTENIDA			INDICE TOTAL					
	2021	2020	2019	2021	2020	2019	2021	2020	2019
COL. NAVAL DE CRESPO	A+	A+	A+	0,79	0,8	0,8	No mejoró	Mejóro	No mejoró
IE MARIA AUXILIADORA	B	A	A	0,72	0,720	0,72	No mejoró	No mejoró	No mejoró
IE SOLEDAD ACOSTA DE SAMPER	A	A	A	0,74	0,754	0,77	No mejoró	No mejoró	No mejoró
IE PROMOCION SOCIAL DE C/GENA.	B	A	A	0,72	0,735	0,74	No mejoró	No mejoró	No mejoró
COL. NTRA. SRA. DE FATIMA DE LA POL NAL	A	A	A	0,74	0,734	0,73	No mejoró	No mejoró	No mejoró
IE LAS GAVIOTAS	B	A	A	0,7	0,721	0,74	No mejoró	No mejoró	No mejoró
IE HERMANO ANTONIO RAMOS DE LA SALLE	B	B	A	0,7	0,712	0,72	No mejoró	No mejoró	No mejoró
IE LA MILAGROSA	B	B	B	0,68	0,715	0,72	No mejoró	No mejoró	Mejóro
ESCUELAS PROFESIONALES SALESIANAS	B	B	B	0,71	0,705	0,71	No mejoró	No mejoró	No mejoró
IE SOLEDAD ROMAN DE NUÑEZ	B	B	B	0,7	0,691	0,69	Mejóro	No mejoró	Mejóro
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE CARTAGENA DE INDIAS	C	B	B	0,66	0,672	0,67	No mejoró	Mejóro	No mejoró
IE OLGA GONZALEZ ARRAUT	C	B	C	0,65	0,676	0,67	No mejoró	Mejóro	No mejoró
IE BERTHA GEDEON DE BALADI	B	B	A	0,7	0,716	0,73	No mejoró	No mejoró	No mejoró
IE COL. SUEÑOS Y OPORTUNIDADES JESUS MAESTRO	B	B	B	0,68	0,692	0,7	No mejoró	No mejoró	No mejoró
IE MERCEDES ABREGO	C	B	B	0,66	0,675	0,7	No mejoró	No mejoró	No mejoró
IE 20 DE JULIO	B	B	B	0,67	0,685	0,69	No mejoró	No mejoró	No mejoró
COL. NTRA. SRA. DE LA CONSOLATA	B	B	B	0,68	0,671	0,69	Mejóro	No mejoró	No mejoró
IE AMBIENTALISTA DE CARTAGENA	C	B	B	0,67	0,684	0,68	No mejoró	Mejóro	No mejoró
IE ROSEDAL	B	B	B	0,68	0,682	0,67	No mejoró	Mejóro	No mejoró



IE LUIS C GALAN SARMIENTO	C	B	B	0,64	0,674	0,7	No mejoró	No mejoró	No mejoró
IE FUNDACION PIES DESCALZOS	C	C	D	0,62	0,622	0,62	No mejoró	Mejóro	No mejoró
IE MANUELA BELTRAN	D	C	C	0,62	0,632	0,64	No mejoró	No mejoró	Mejóro
COL. SEMINARIO DE C/GENA	C	C	C	0,64	0,637	0,64	No mejoró	No mejoró	No mejoró
IE CASD MANUELA BELTRAN	C	C	C	0,62	0,626	0,63	No mejoró	No mejoró	No mejoró
IE ALBERTO E. FERNANDEZ BAENA	C	C	C	0,63	0,634	0,62	No mejoró	Mejóro	Mejóro
IE MARIA CANO	B	C	C	0,68	0,665	0,66	mejoró	Mejóro	Mejóro
IE JOSE MANUEL RODRIGUEZ TORICES	C	C	C	0,65	0,641	0,65	mejoró	No mejoró	No mejoró
IE REPUBLICA DE ARGENTINA	C	C	C	0,63	0,636	0,65	No mejoró	No mejoró	No mejoró
IE JOHN F KENNEDY	C	C	C	0,64	0,629	0,65	mejoró	No mejoró	No mejoró
IE LUIS CARLOS LOPEZ	C	C	C	0,64	0,635	0,64	mejoró	No mejoró	No mejoró
IE BERTHA SUTTNER	D	C	C	0,61	0,625	0,64	No mejoró	No mejoró	No mejoró
IE SAN LUCAS	C	C	C	0,62	0,633	0,64	No mejoró	No mejoró	No mejoró
IE FE Y ALEGRIA EL PROGRESO	C	C	C	0,63	0,629	0,64	No mejoró	No mejoró	No mejoró
IE JUAN JOSE NIETO	D	C	C	0,62	0,622	0,63	No mejoró	No mejoró	No mejoró
IE CIUDAD DE TUNJA	C	C	B	0,64	0,655	0,69	No mejoró	No mejoró	Mejóro
IE CAMILO TORRES DEL POZON	C	C	B	0,65	0,653	0,67	No mejoró	No mejoró	No mejoró
IE LA LIBERTAD	C	C	B	0,64	0,657	0,67	No mejoró	No mejoró	No mejoró
IE NUESTRA SRA DEL CARMEN	C	C	C	0,62	0,631	0,65	No mejoró	No mejoró	No mejoró
I.E. MARIA REINA	D	C	C	0,61	0,63	0,63	No mejoró	No mejoró	No mejoró
I.E. ANTONIA SANTOS	C	D	C	0,62	0,619	0,63	mejoró	No mejoró	No mejoró
I.E. SANTA MARIA	D	D	C	0,61	0,603	0,63	mejoró	No mejoró	No mejoró
I.E. JOSE DE LA VEGA	D	D	D	0,57	0,579	0,58	No mejoró	Mejóro	No mejoró
I.E. ANA MARIA VELEZ DE TRUJILLO	D	D	D	0,52	0,539	0,56	No mejoró	No mejoró	No mejoró
I.E. LICEO DE BOLIVAR	D	D	D	0,54	0,550	0,56	No mejoró	No mejoró	No mejoró
I.E. CORAZON DE MARIA	D	D	D	0,53	0,541	0,54	No mejoró	No mejoró	No mejoró
I.E. RAFAEL NUÑEZ	D	D	C	0,61	0,62	0,63	No mejoró	No mejoró	No mejoró
I.E. FERNANDO DE LA VEGA	D	D	D	0,54	0,557	0,6	No mejoró	No mejoró	No mejoró
I.E. NUEVO BOSQUE	D	D	D	0,6	0,591	0,59	mejoró	No mejoró	No mejoró
I.E. SAN JUAN DE DAMASCO	D	D	D	0,58	0,575	0,58	mejoró	No mejoró	No mejoró
I.E. TIERRA BAJA	D	D	D	0,61	0,608	0,6	mejoró	Mejóro	Mejóro
I.E. DE LA BOQUILLA	D	D	D	0,56	0,568	0,59	No mejoró	No mejoró	No mejoró
I.E. JOSE MARIA CORDOBA DE PASACABALLOS	D	D	D	0,55	0,563	0,58	No mejoró	No mejoró	No mejoró
I.E. NUEVA ESPERANZA ARROYO GRANDE	D	D	D	0,57	0,575	0,58	No mejoró	No mejoró	No mejoró
I.E. NUESTRA SEÑORA DEL BUEN AIRE	D	D	D	0,56	0,563	0,57	No mejoró	No mejoró	No mejoró
I.E. TECNICA DE PASACABALLOS	D	D	D	0,57	0,5587	0,57	Mejóro	No mejoró	No mejoró
I.E. DE PONTEZUELA	D	D	D	0,55	0,551	0,56	No mejoró	No mejoró	No mejoró
I.E. MANZANILLO DEL MAR	D	D	D	0,55	0,545	0,56	Mejóro	No mejoró	No mejoró
I.E. SAN JOSE CAÑO DEL ORO	D	D	D	0,55	0,542	0,54	Mejóro	No mejoró	No mejoró
I.E. DE ISLA FUERTE	D	D	D	0,53	0,527	0,54	Mejóro	No mejoró	No mejoró
I.E. LUIS FELIPE CABRERA DE BARU	D	D	D	0,51	0,513	0,53	No mejoró	No mejoró	No mejoró
I.E. PUERTO REY	D	D	D	0,53	0,524	0,52	Mejóro	Mejóro	No mejoró
I.E. DE TIERRA BOMBA	D	D	D	0,5	0,503	0,5	No mejoró	No mejoró	No mejoró
I.E. DE SANTA ANA	D	D	D	0,51	0,500	0,5	Mejóro	Mejóro	No mejoró

I.E. DE LETICIA	D	D	D	0,49	0,486	0,49	Mejóro	No mejoró	No mejoró
I.E. SANTA CRUZ DEL ISLOTE	D	D	D	0,46	0,486	0,49	No mejoró	No mejoró	No mejoró
I.E. DE ARARCA	D	D	D	0,48	0,466	0,47	Mejóro	No mejoró	No mejoró
I.E. CIUADELA 2000	D	D	C	0,61	0,608	0,63	Mejóro	No mejoró	No mejoró
I.E. DE TERNERA	D	D	D	0,62	0,612	0,61	Mejóro	No mejoró	No mejoró
I.E. MANUELA VERGARA DE CURI	D	D	D	0,58	0,578	0,6	No mejoró	No mejoró	No mejoró
I.E. MANDELA	D	D	D	0,6	0,591	0,6	Mejóro	No mejoró	No mejoró
I.E. BERNARDO FOERGEN	D	D	D	0,58	0,581	0,6	Mejóro	No mejoró	No mejoró
I.E. SAN FRANCISCO DE ASIS	D	D	D	0,57	0,578	0,58	No mejoró	No mejoró	No mejoró
I.E. SALIM BECHARA	D	D	D	0,53	0,547	0,58	No mejoró	No mejoró	No mejoró
I.E. DE FREDONIA	D	D	C	0,58	0,604	0,63	No mejoró	No mejoró	No mejoró
I.E. VALORES UNIDOS	D	D	C	0,6	0,610	0,63	No mejoró	No mejoró	No mejoró
I.E. MADRE GABRIELA DE SAN MARTIN	D	D	C	0,6	0,607	0,63	No mejoró	No mejoró	No mejoró
I.E. NUESTRO ESFUERZO	D	D	C	0,61	0,615	0,62	No mejoró	No mejoró	No mejoró
I.E. 14 DE FEBRERO	D	D	D	0,59	0,596	0,61	No mejoró	No mejoró	No mejoró
I.E. FRANCISCO DE PAULA SANTANDER	D	D	D	0,59	0,602	0,61	No mejoró	No mejoró	No mejoró
I.E. HIJOS DE MARIA	D	D	D	0,59	0,591	0,61	No mejoró	No mejoró	No mejoró
I.E. CLEMENTE MANUEL ZABAL	D	D	D	0,56	0,586	0,61	No mejoró	No mejoró	No mejoró
I.E. FULGENCIO LEQUERICA VELEZ	D	D	D	0,58	0,600	0,61	No mejoró	No mejoró	No mejoró
I. E. JORGE ARTEL	D	D	D	0,54	0,571	0,6	No mejoró	No mejoró	No mejoró
I.E. VILLA ESTRELLA	D	D	D	0,61	0,603	0,6	Mejóro	Mejóro	No mejoró
I.E. SAN FELIPE NERI	D	D	D	0,57	0,578	0,6	No mejoró	No mejoró	No mejoró
I.E. FOCO ROJO	D	D	D	0,57	0,572	0,59	No mejoró	No mejoró	No mejoró
I.E. REPUBLICA DEL LIBANO	D	D	D	0,58	0,582	0,59	Mejóro	No mejoró	No mejoró
I.E. FEY ALEGRIA LAS AMERICAS	D	D	D	0,57	0,578	0,59	No mejoró	No mejoró	No mejoró
I.E. BICENTENARIO	D	D	D	0,59	0,576	0,57	Mejóro	Mejóro	Mejóro
I.E. PLAYAS DE ACAPULCO	D	D	D	0,55	0,559	0,56	No mejoró	No mejoró	No mejoró
I.E. ANTONIO NARIÑO	D	D	D	0,54	0,540	0,56	Mejóro	No mejoró	No mejoró
I.E. NUESTRA SRA DEL PERPETUO SOCORRO	D	D	D	0,56	0,532	0,56	Mejóro	No mejoró	No mejoró
I.E. GABRIEL GARCIA MARQUEZ	D	D	D	0,56	0,542	0,54	Mejóro	Mejóro	No mejoró
I.E. OMAIRA SANCHEZ GARZON	D	D	D	0,52	0,518	0,52	Mejóro	No mejoró	No mejoró
I.E. DOMINGO BENKOS BIOHO	D	-	-	0,49		-	Mejóro		

Nota: Tomado de www.icfes.gov.co

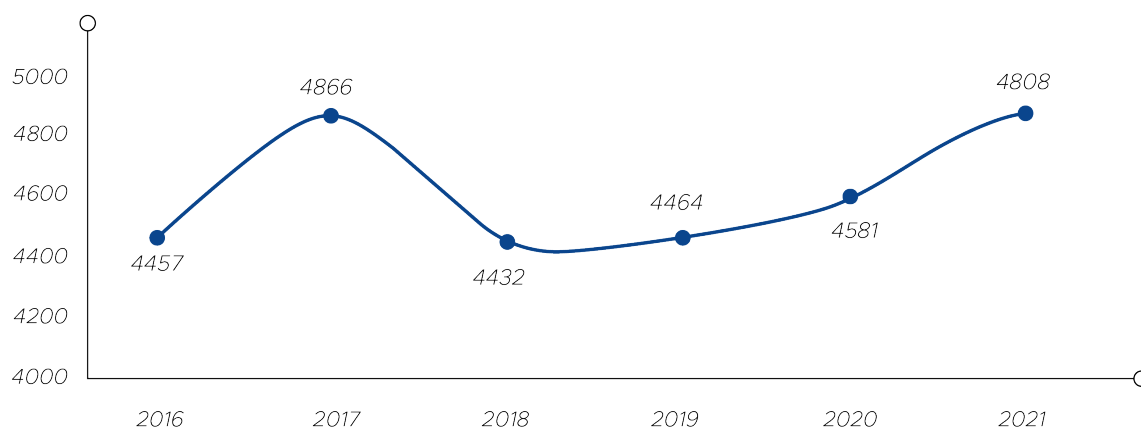
13.3.2.8 Planta docente

El número de docentes que pertenecen a la planta oficial del Distrito de Cartagena ha tenido variaciones a través de los años. Desde el año 2016 hasta el año 2021, según lo muestra la Gráfica 17 hubo un considerable crecimiento precedido por comportamientos relevantes como: el considerado aumento que se experimentó en el año 2017, cuando la planta de docentes oficiales fue de 4.866, la más alta de todo el periodo 2016 – 2021, inclusive por encima de los 4.808 que el Departamento de Talento Humado de la Secretaria de Educación Distrital reporta a 2021. Pero luego del año 2017 el número de

docentes oficiales en el distrito disminuyó considerablemente al pasar a 4.432 en el 2018, es decir, experimentó una reducción del 8,9% en un año, luego de alcanzar su máximo. En adelante, los siguientes años fueron de constante crecimiento a un ritmo que paso de un 0,7% en el 2019 al 5% en el 2021.



Figura 31 Número de docentes oficiales en Cartagena 2016 - 2021



Nota. Fuente: Departamento de Talento Humano, corte a 31.12. 2016-2020. Al 30.06.2021. Observación: Solo Docentes, no incluye Directivos Docentes ni Administrativos

Los docentes oficiales de las Instituciones Educativas de acuerdo a su nombramiento en el Distrito de Cartagena, se caracterizan fundamentalmente por estar vinculados en propiedad, según lo indica la Tabla 30 en todos los años del periodo 2016 – 2021, en promedio, este tipo de nombramiento correspondió al 84% del total de docentes oficiales. El segundo tipo de nombramiento más frecuente en la planta docente

distrital, corresponde a maestros vinculados en provisionalidad vacante definitiva (en promedio el 10% del total de la planta de docentes oficiales). Siguiendo el orden, prosiguen los docentes en vacante temporal, planta temporal y en periodo de prueba, que respectivamente y en promedio representan el 2% de la planta docente del distrito.

Tabla 30 Número de docentes oficiales en Cartagena 2016 - 2021

NÚMERO DE DOCENTES OFICIALES EN CARTAGENA	PERIODO DE PRUEBA	PLANTA TEMPORAL	PROPIEDAD	PROVISIONAL VACANTE DEFINITIVA	PROVISIONAL VACANTE TEMPORAL	TOTAL, GENERAL
2021	13	130	3857	729	79	4808
2020	44	66	3733	662	76	4.581
2019	58	57	3762	499	88	4464
2018	97	53	3795	373	114	4432
2017	44	82	4228	381	131	4866
2016	161	32	3922	245	97	4457

Nota: Departamento de Talento Humano, corte a 31.12. 2016-2020. al 30.06.2021. Observación: Solo Docentes, no incluye Directivos Docentes ni Administrativos

13.3.2.9 Educación Superior

Dentro del plan de desarrollo *distrital* “Salvemos juntos a Cartagena” en la Línea Educación: Cultura De La Formación “Con la Educación para Todas y para Todos Salvamos Juntos A Cartagena”, en el Programa: Educación para transformar “educación media técnica y superior”, se establecen las funciones y metas de la Secretaria de Educación Distrital en materia de apoyo a la educación superior. Las cuales están orientadas a

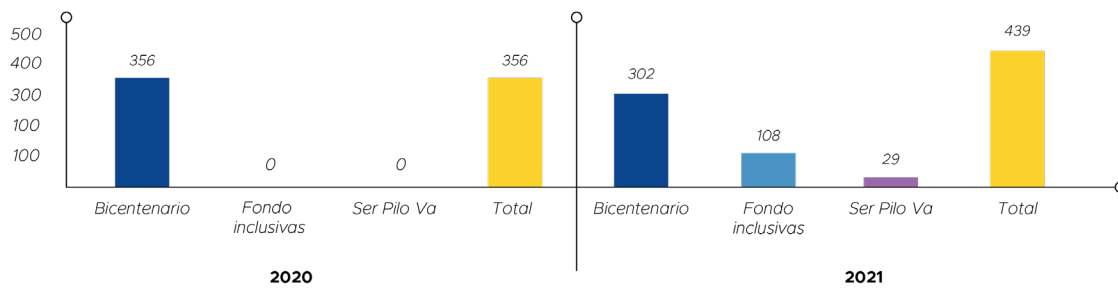
augmentar el ingreso de los estudiantes egresados de Instituciones Educativas Oficiales a la educación superior, mediante cupos otorgados a través de becas (Plan de Desarrollo Cartagena 2020 - 2023 “Salvemos juntos a Cartagena”, 2020).

El propósito perseguido por la SED en materia de educación superior se condensa en tres programas: el FEBIC – Fondo Educativo Bicentenario, Ceres – Centros regionales de educación superior y Ser Pilo Va. Las becas se otorgan a los estudiantes con recursos del presupuesto educativo del distrito.

Para el periodo 2020 – 2023 en el plan de desarrollo se trazó la meta de 4.441 becas para educación superior a egresados de las I.E Oficiales. El número otorgado hasta el año 2019

sumó en total 12.589 becas entregadas (Plan de Desarrollo Cartagena 2020 - 2023 “Salvemos juntos a Cartagena”, 2020).

Figura 32 Relación de Becas 2020-2021



Nota: Soporte Estadístico SED, Planeación educativa

En el año 2020 se otorgaron un total de 356 becas, todas correspondientes al programa Fondo Educativo Bicentenario. Durante el año 2021 el número total de becas entregadas fue de 439, un 23,3 % más que las del año 2020, principalmente por la inclusión de otros dos programas como el Fondo Inklusivo y Ser Pilo Va, que de acuerdo a lo ilustrado en la Figura 32, otorgaron 108 y 29 becas respectivamente.

Ciudadana, es necesario intervenir a través de una política pública. (Secretaría de Planeación Distrital, 2022, p. 10)

13.4 Listado de escenarios de participación ciudadana ejecutados

En el anexo 2., se proyecta el listado de escenarios ejecutados durante la Etapa de Agenda Pública de la PPE. Describe si responde o no a lo planificado en la Ficha de Estructuración, el tipo de actividad, actores participantes, instrumento de participación, ámbito temático, alcance y nivel de incidencia.

En el proceso de construcción de una política pública es crucial la identificación y presentación de las situaciones insatisfactorias, las cuales tienen una estructura causal y consecencial que agrupadas en variables muestran un problema central de interés público compuesto a la vez de diferentes problemáticas sociales (Pérez Enciso, 2017), por tanto, su entendimiento resulta “indagar sobre su naturaleza, características, antecedentes temporales, causas y efectos” (SPD, 2022, p. 10).

13.5 Puntos Críticos

Este apartado presenta la fundamentación teórica y metodológica usada para identificar, describir y priorizar puntos críticos, situaciones esperadas y factores estratégicos. Es importante señalar que:

Los puntos críticos de la PPE se construyeron bajo la orientación conceptual del modelo de las 4A, que permitió agrupar desafíos sociales en función de las obligaciones gubernamentales desprendidas de las dimensiones del modelo. A continuación, se abordan elementos conceptuales del modelo, y luego, los puntos críticos identificados por niveles educativos y competencias de la SED.

Los puntos críticos sintetizan los postulados comunitarios que exponen aspectos que tienen incidencia en los desafíos sociales y problemáticas de los objetos o poblaciones objetivo de política pública. Estas situaciones, expuestas mayoritariamente en los escenarios de participación, abordan los temas en que, desde la perspectiva de los participantes y protagonistas del Esquema de Participación

13.5.1 Fundamentación teórica de la identificación y descripción de los puntos críticos

Como se dijo, el análisis cualitativo de los datos se orientó bajo la fundamentación conceptual del modelo de las 4A propuesto por Katarina Tomasevski, y adoptado por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en su Observación General No. 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, última que reconoce el derecho de todas las personas a acceder a una educación



favorable con el pleno desarrollo de la personalidad, el sentido de la dignidad y el respeto por los derechos y libertades fundamentales (OCDE, 2016).

El reconocimiento del derecho a la educación implica que se garantice como derecho humano universal y un medio indispensable para la realización y disfrute de otros derechos y libertades. En esta línea, el modelo se origina a partir de la búsqueda de consenso internacional para la evaluación y seguimiento de la realización del derecho a la educación (Acedo, 2008), y se constituye en un esquema conceptual que orienta bajo un conjunto estándares, indicadores y obligaciones gubernamentales desprendidas de acuerdos internacionales, ofreciendo así, una guía concreta que facilita volver operativa la visión de la educación basada en los derechos y extenderla al ámbito de lo práctico (Bayona-Rodríguez, Silva, y Paula, 2020).

Según la autora, los indicadores intentan captar el grado de compromiso y capacidad de los gobiernos para traducir lo normativo a la realidad, por ende, propone cuatro (4) derechos, con sus respectivas obligaciones que originan elementos para la evaluación de estos, se tiene

...el derecho a la disponibilidad de educación (obligación de asequibilidad) como el derecho de acceso a la educación (obligación de accesibilidad). La dimensión de los derechos en la educación que hace referencia a la promoción y garantía de todos los derechos humanos en el ámbito de la escuela y que contempla el derecho a una educación aceptable (obligación de aceptabilidad); finalmente, la dimensión de los derechos por la educación que se refiere al papel de la educación como multiplicador de los demás derechos humanos y que comporta tanto el derecho a una educación aceptable como el derecho a permanecer en el sistema educativo (obligación de adaptabilidad) (Pérez Murcia, 2009).

Por consiguiente, este marco común busca brindar elementos conceptuales y técnicos para volver a la educación asequible, accesible, aceptable y adaptable y de manera interrelacionada conducir al goce y disfrute del derecho a y en la educación.

Tabla 31 Derechos y obligaciones gubernamentales modelo 4A.

DERECHO	OBLIGACIÓN GUBERNAMENTAL	CONTENIDO DE LA OBLIGACIÓN
Derecho a la disponibilidad de enseñanza	Obligación de Asequibilidad	<p>Asegurar la disponibilidad de escuelas de Enseñanza primaria a disposición de todos los niños y niñas en todo el territorio. En especial asegurar la existencia de escuelas primarias al alcance de las comunidades rurales dispersas.</p> <p>Disponer de fondos para escuelas públicas y privadas.</p> <p>Asegurar el número de cupos equivalentes al número de niños y niñas en edad de enseñanza primaria.</p> <p>Asegurar adecuadas condiciones de infraestructura física y ambiental de las instituciones educativas y los centros de enseñanza.</p> <p>Asegurar la disponibilidad de docentes y la existencia de programas de instrucción académica y formación para los mismos. Criterios de selección, aptitudes, derechos laborales, libertades sindicales, entre otros.</p> <p>Establecer programas de enseñanza diferenciados para las personas con discapacidad a fin de proporcionarles una especial instrucción y formación; asegurar la disponibilidad de los equipos y materiales de apoyo necesarios para que las personas con discapacidad puedan alcanzar el mismo nivel de educación y, disponer de decentes especializados en la enseñanza de este grupo poblacional.</p> <p>Proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de enseñanza.</p> <p>Respetar el derecho de los grupos étnicos a crear sus propias instituciones y medios de educación y disponer de programas de formación de etnoeducadores.</p> <p>Asegurar la creación de cupos escolares para niños y niñas desplazadas por el conflicto armado interno y demás víctimas de la violencia.</p> <p>Velar por el derecho de acceso a las instituciones y programas de enseñanza públicos sin discriminación alguna y adoptar todas las medidas apropiadas para asegurar que los niños y las niñas se vean protegidos contra toda forma de discriminación.</p>
Derecho al acceso a la enseñanza	Obligación de accesibilidad	<p>Proporcionar educación básica, pública, obligatoria y gratuita para todos los niños y niñas y asegurar el acceso a la educación primaria a toda la población.</p> <p>Asegurar accesibilidad económica a la enseñanza básica mediante la aplicación inmediata de su gratuidad y asegurar la accesibilidad física y geográfica.</p>

Derecho al acceso a la enseñanza	Obligación de accesibilidad	Garantizar la libertad y el derecho de los padres y madres de elegir la educación de los niños y las niñas.
		Adoptar un plan de acción para garantizar la aplicación del principio de enseñanza obligatoria y gratuita para todas las personas.
		Garantizar que los criterios de selección para acceder a una institución educativa sean académicos, y se reconozcan certificados de estudios y diplomas extranjeros.
		Implantar un sistema educado de becas para las poblaciones más vulnerables.
		Erradicar el analfabetismo.
		Adoptar todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer en la esfera de la educación.
		Asegurar el acceso a la educación de las personas con discapacidad o con capacidades excepcionales
		Garantizar a los grupos étnicos la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles.
		Asegurar a todos los niños y las niñas que hayan sido liberados del trabajo infantil el acceso a la enseñanza básica gratuita y, cuando sea posible y adecuado, a la formación profesional.
		Asegurar a todos los niños y las niñas desplazados por el conflicto armado interno el acceso a la educación pública, básica, obligatoria y gratuita
Derecho a una educación aceptable	Obligación de aceptabilidad	Establecer y garantizar que se cumplan normas mínimas de enseñanza en las escuelas públicas y privadas, y ejercer la inspección y vigilancia del sistema educativo en todo el territorio y en todos los niveles educativos con el fin de velar por su calidad.
		Velar por que los planes de estudio, en todos los niveles del sistema educativo, estén orientados al cumplimiento de los objetivos consagrados en los instrumentos internacionales de derechos humanos y la constitución política, y establecer y mantener un sistema transparente y eficaz de seguimiento para comprobar si la educación se orienta por los objetivos consagrados en estas normas.
		Establecer y mantener un sistema transparente y eficaz de seguimiento para comprobar si la educación cumple las normas mínimas de enseñanza dispuestas por el Estado.
		Vigilar y garantizar que la disciplina escolar sea compatible con la dignidad humana.
		Velar porque el principio de libertad no genere desigualdades en la calidad de la educación que reciben los grupos poblacionales más vulnerables y se exija el respeto por la diversidad.
		Mejorar de manera continua la capacidad intelectual del cuerpo docente.
		Velar por el cumplimiento de los derechos de los estudiantes.
		Respetar la libertad académica del cuerpo docente y de los alumnos
		Velar por que el cuerpo docente esté capacitado para educar a niños y las niñas con discapacidad en escuelas ordinarias y en escuelas especializadas.
		Asegurar que la educación que se imparta a las comunidades con tradiciones lingüísticas propias sea bilingüe; respetar la propia vida cultural, la práctica de su religión y el empleo del propio idioma de los grupos étnicos; y, adoptar medidas positivas para que la educación sea culturalmente aceptable para los grupos étnicos, y de buena calidad para todas las personas.
Derecho a permanecer en el sistema educativo	Obligación de adaptabilidad	Asegurar la permanencia de los niños y las niñas en la educación pública básica, obligatoria y gratuita.
		Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir tasas de deserción escolar.
		Asegurar que en los centros educativos públicos y privados se imparta la enseñanza que mejor se adapte a los niños y las niñas.
		Velar por la prestación eficiente y continua del servicio público educativo.
		Prohibir y eliminar toda forma de discriminación que atente contra la permanencia de los niños y las niñas en el sistema escolar, asegurar que la disciplina escolar sea compatible con la dignidad humana, la igualdad de trato y el libre desarrollo de la personalidad, y asegurar el debido proceso en la imposición de sanciones.
		Proteger la permanencia de los padres gestantes en el sistema educativo.
Asegurar la permanencia de los niños y niñas migrantes, refugiados y retornados.		
Asegurar la permanencia de los niños y las niñas con discapacidad.		
Asegurar la permanencia de los niños y las niñas trabajadoras en el sistema educativo.		

Nota: Autores, *partir de los postulados de Pérez y Tomasevski, 2009*



A continuación, se describe cada obligación del modelo.

13.5.1.1 Obligación de asequibilidad o disponibilidad

Para la autora Tomasevski (2004), la asequibilidad en la educación comprende dos bloques de derechos: el primero, desde los derechos civiles y políticos en el cumplimiento de establecimientos educativos suficientes para toda la población; el segundo, desde los derechos económicos y sociales que en primera medida ratifica las acciones del gobierno en tanto disponibilidad para asegurarse de gratuidad y obligatoriedad de la educación, y como segunda medida ratifica las acciones para que el derecho a la educación sea asequible para las poblaciones diversas, así como lo plantea en el siguiente argumento:

Significa dos obligaciones estatales como derecho civil y político el derecho a la educación demanda del gobierno la admisión de establecimientos educativos que respeten la libertad de y en la educación. La Educación como derecho social y económico significa que los gobiernos deben asegurar que haya educación gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas en edad escolar como derecho cultural significa el respeto a la diversidad en particular a través de los derechos de las minorías (Tomasevski, 2004, pp. 349-350).

Los planteamientos de Scioscioli (2014) concuerdan con la visión de que una educación asequible aborda dos aspectos, el primero que los establecimientos educativos sean admitidos y con ellos se respete la libertad y la educación; el segundo que el plantel docente sea suficiente para atender a toda la población estudiantil. Es decir, el componente de asequibilidad se refiere a la disponibilidad suficiente de instituciones, programas y personal docente funcionando dentro de la jurisdicción, esto incluiría: “Condiciones de infraestructura como edificios, instalaciones sanitarias, agua potable, materiales didácticos y en unos casos también bibliotecas, computadores y tecnología informática. Además, significa que los docentes deberían ser bien formados y recibir un salario adecuado a su contexto” (Koster, 2016, p. 3).

En el contexto colombiano, la Sentencia T-055 de 2017 (Corte Constitucional, 2017) establece que esta obligación debe asegurarse: 1. No impedir a particulares la fundación y creación de instituciones educativas; 2. Construir y fundar instituciones educativas, que sean suficientes y estén a disposición de la población que demanda el ingreso al sistema educativo; 3. Invertir en recursos humanos, concretamente en la contratación de docentes y personal directivo y administrativo, así

mismo invertir en los espacios físicos, entendidos desde la infraestructura y materiales educativos, que garanticen el ejercicio pleno del derecho a la educación.

13.5.1.2 Componente de accesibilidad

Esta obligación propone el acceso para toda la población en edad escolar sin discriminación alguna, garantizando la gratuidad y obligatoriedad del Estado como mínimo en los niveles de educación preescolar y primaria. Según Tomasevski (2001), este derecho se subdivide en características obligatorias como: la inclusión de todos y todas, gratuidad, asistencia asegurada, y libertad de elección de los padres; el acceso preferente, los criterios de admisión, y el reconocimiento de los títulos extranjeros.

En Colombia, el derecho a la educación es gratuito en los niveles de educación preescolar, primaria, secundaria y media en los establecimientos educativos oficiales, y es obligatoria para la población entre 5 y 18 años (Ministerio de Educación Nacional, Decreto 4807, 2011), no obstante, las desigualdades socioeconómicas persisten y avizoran un menor índice de vida escolar para las poblaciones en situación de pobreza (OCDE, 2016).

De acuerdo con la Sentencia T-743 (Corte Constitucional de Colombia, 2013) la accesibilidad debe proveer las garantías para el ingreso a la educación en condiciones de igualdad, y así eliminar la discriminación en el acceso educativo; esto se define mediante: la no restricción del acceso bajo ninguna prohibición, posibilitando escenarios de accesibilidad y asistencia especial a las poblaciones históricamente vulneradas; la disposición de instituciones suficientes con acceso acorde a la demanda geográfica; por último, el acceso gratuito y obligatorio será un progreso gradual, es decir, se implementará en primera medida en la educación primaria y posteriormente en la secundaria y superior.

13.5.1.3 Componente de adaptabilidad

La adaptabilidad en la educación permite derrumbar el imaginario social de que el niño, la niña o el adolescente debía adaptarse a la escuela (Corte Constitucional de Colombia, Sentencia T-743, 2013). Con la introducción de este componente en el derecho a la educación, el cambio de paradigma se centra en que el sistema educativo, y su representación; los establecimientos educativos deben adaptarse a las necesidades de la población estudiantil de acuerdo con el principio del interés superior del niño, niña y adolescente incluido en la Convención de los Derechos del Niño. Lo anterior implica la transformación constante de la educación acorde con las

necesidades de la sociedad, contribuyendo en la superación de desigualdades estructurales.

Este derecho obliga a adaptar el sistema educativo para brindar condiciones materiales e inmateriales de acceso y permanencia escolar; a su vez, acoplarse a la diversidad de habilidades y necesidades de la población estudiantil, mediante ajustes de currículos y herramientas para la enseñanza diferencial, aseguramiento de las trayectorias educativas completas, y el tránsito a la educación superior (Tomasevski, 2001).

En Colombia, la valoración del contexto social y cultural se evidencia en aras de hacer pertinente la educación, mejorando los procesos e iniciativas institucionales para adaptar el sistema a las necesidades del estudiantado a través de la infraestructura educativa, los programas de aprendizaje y la inclusión de población de especial protección (Corte Constitucional de Colombia, Sentencia T-743, 2013). Lograrlo, puede mejorar sustancialmente los procesos de interculturalidad, rendimiento académico, y el desarrollo socioemocional de la población estudiantil, con el fin de que todos y todas cuenten con “métodos de enseñanza y mecanismos de apoyo que les ayuden a triunfar y a ser parte de algo” (Unesco, 2020).

En Colombia, la valoración del contexto social y cultural se evidencia en aras de hacer pertinente la educación, mejorando los procesos e iniciativas institucionales para adaptar el sistema a las necesidades del estudiantado a través de la infraestructura educativa, los programas de aprendizaje y la inclusión de población de especial protección. (Corte Constitucional de Colombia, Sentencia T-743, 2013). Lograrlo, puede mejorar sustancialmente los procesos de interculturalidad, rendimiento académico, y el desarrollo socioemocional de la población estudiantil, con el fin de que todos y todas cuenten con “métodos de enseñanza y mecanismos de apoyo que les ayuden a triunfar y a ser parte de algo” (Unesco, 2020, p. 18).

13.5.1.4 Componente de aceptabilidad

La aceptabilidad como obligación estatal asume como principio la consecución de la calidad educativa, “por lo tanto los Estados deben controlar y exigir determinados estándares de calidad, se trate de establecimientos públicos o privados” (Tomasevski, 2004, p. 12). A partir de la construcción del Modelo de las 4A, la calidad educativa ha ampliado su ámbito de acción en los distintos gobiernos, esto conlleva a transformar la visión tradicional de medirla en términos cuantitativos relacionados al número de estudiantes que reciben educación, aprueban grados académicos o a los resultados de pruebas académicas internas y estatales; por el contrario debe asegu-

rar que el estudiante y su familias se sientan seguros, respetados en su diversidad y acogidos en la forma y el contenido de la educación.

La aceptabilidad, es quizá, la dimensión más compleja del modelo, a la par de la dimensión de adaptabilidad, puesto que ambas tienen una relación intrínseca con el cumplimiento de otros derechos humanos fundamentales para el disfrute del derecho a la educación. De acuerdo con la Unesco (2020), la calidad de la educación debe ser evaluada por lo menos a través de tres (3) dimensiones.

La primera se mide a través de las condiciones en que se desarrolla el aprendizaje. La segunda se verifica a través de los resultados del aprendizaje propiamente dichos o la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje y, la tercera tiene que ver con el grado en que estos resultados se distribuyen socialmente (Unesco, 2020).

Las condiciones para el desarrollo del aprendizaje, en términos de aceptabilidad, se enlaza con el cumplimiento de la obligación de asequibilidad que refiere la disponibilidad de centros educativos en óptimas condiciones de infraestructura, dotación necesaria y pertinente para promover el proceso de enseñanza aprendizaje y la cantidad de docentes necesarios para la impartición de los conocimientos como proceso relacional. Todas estas condiciones configuran las normas mínimas de calidad, seguridad, inspección y vigilancia para lograr que la educación sea aceptable en todos los territorios, sin importar sus condiciones geográficas, territoriales, culturales, sociales y económicas; es aceptable en la medida en que estas normas mínimas reducen significativamente las brechas de la educación en los territorios.

La verificación de la calidad a través de los aprendizajes que se imparten en la educación atiende a asegurar que los proyectos, programas, planes, currículos y métodos educativos sean contextualizados, diversificados, relevantes y culturalmente apropiados para las y los estudiantes y sus familias, y estos deberían considerar que ahí adquieren conocimientos que coinciden con sus intereses y resultan útiles para su vida actual y futura (Koster, 2016, p. 16). Por lo tanto, hablar de aceptabilidad en la educación implica que estos instrumentos sean coherentes con las realidades e intereses de la población diversa, mediante la creación establecimientos educativos que sean aceptables para poblaciones étnicas y ello implica asumir modelos educativos, tales como la etnoeducación o que se promueva la transmisión de conocimientos en la lengua de las poblaciones ancestrales fomentando el respeto por la diversidad. La inclusión de los derechos humanos en la



educación supone garantizar la educación para poblaciones con discapacidad, requiriendo docentes formados integralmente en la enseñanza.

La sentencia T-124 de 2020 (Corte Constitucional Colombia, 2020) señala la obligación de “garantizar que, de forma y de fondo, la enseñanza, los programas y los métodos pedagógicos sean de calidad y resulten pertinentes y adecuados de conformidad con la comunidad y la cultura a la que se dirigen”. Establecidos estos presupuestos básicos, la tarea del Estado consistirá en asegurar su plena observancia, de conformidad con el principio de progresividad y prohibición de retroceso intrínsecos a la cobertura de las facetas prestacionales de los derechos fundamentales, como la educación.

Por lo demás, los instrumentos internacionales sobre derechos humanos ratificados por Colombia han considerado que una educación aceptable implica: un adecuado control y vigilancia de la actividad educativa, la prohibición de castigos físicos y tratos humillantes o degradantes, la adopción de medidas destinadas a garantizar que la educación sea culturalmente aceptable para las minorías étnicas y la capacitación de los docentes (Corte Constitucional, Sentencia T-743, 2013). Según lo dispuesto en la Ley 74 de 1968, el Estado colombiano ratifica su compromiso de ser garante de las obligaciones de disponibilidad, acceso, permanencia y calidad de la educación en todo el territorio nacional; y aun cuando asume la educación como servicio público, la Corte Constitucional de

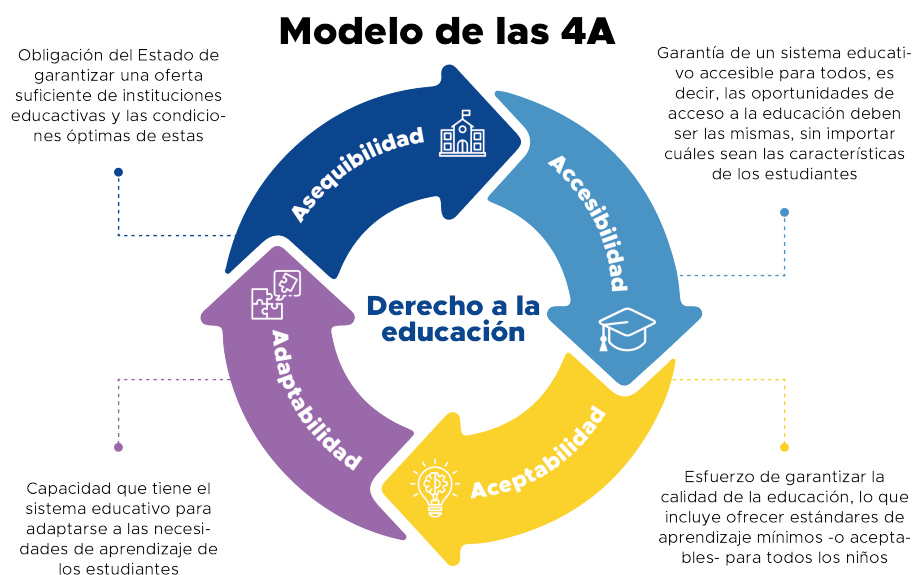
Colombia ha promovido diversas sentencias en las que busca garantizar la educación como un derecho fundamental, la Sentencia T-743 de 2013 consagra,

Adoptar las medidas destinadas a asegurar la disponibilidad y aceptabilidad de la educación que se presta en las zonas rurales del país; el derecho fundamental a la educación, en sus facetas de adaptabilidad y aceptabilidad, y su derecho fundamental a la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior (Corte Constitucional de Colombia, 2013, pp. 75-76).

Lo anterior obliga al Estado a crear las condiciones para el acceso material e inmaterial de los derechos a la educación (Tomasevski, 2004), por eso, en el ángulo territorial los ejercicios de política pública educativas deberían adoptar medidas dirigidas a evaluar dichas condiciones. Entendiendo cada una de las obligaciones gubernamentales de manera interrelacionadas e interdependientes en la garantía de derechos *a y en* la educación (Figura 33).

El referente permitió organizar los datos en áreas temáticas específicas (obligaciones gubernamentales), sin embargo, cada uno de los problema identificados y agrupados tienen sentido en articulación con el resto; por ende, se considera que no existen límites o líneas divisorias en la agrupación, debido al carácter de interdependencia de los fenómenos educativos.

Figura 33 Referente conceptual-análisis de los datos, modelo de las 4A



Nota: Elaboración propia a partir de Tomasevski (2004).

Las 4A se constituyen para la PPE en herramienta válida y segura para el diagnóstico del sector educativo, pues sus criterios son avalados por acuerdos internacionales y nacionales, según Scioscioli (2014)

Los criterios sentados a partir del esquema de las “4 A” avalados por el derecho internacional de los derechos humanos, cuadran perfectamente con la concepción de la educación como derecho fundamental. Estos cuentan con una legitimidad y consenso tales, que permiten su utilización para la elaboración de los estándares conforme a los cuales pueden desarrollarse investigaciones y evaluaciones en los respectivos Estados, en relación con el cumplimiento del derecho bajo condiciones básicas de calidad en sus territorios. La herramienta de los estándares que se han confeccionado a partir de esta perspectiva del derecho ha probado ser muy útil también como elemento de diagnóstico y prueba frente a las reclamaciones judiciales en las que se juega la exigibilidad del derecho a la educación ante diversas violaciones por acción u omisión de los Estados (p. 19).

Desde este punto, el uso del modelo facilitó al equipo formulador de la PPE:

1. Fundamentar el análisis desde nuevos paradigmas en la educación que superan concepciones clásicas en el sistema y procura innovar desde la protección de la dignidad humana.
2. visibilizar situaciones que generan exclusión, por lo tanto, se reconocen las acciones para la valoración de las necesidades, capacidades y particularidades de la comunidad educativa. En palabras de Tomasevski (2004), el desafío de la educación a nivel global será desentrañar la exclusión y las prohibiciones discriminatorias que se agudizan en la formulación de planes y programas educativos que impiden observar el progreso del derecho a la educación en los derechos humanos.
3. En la concepción de la educación como derecho, es vital una estrategia que permita reconocer la participación de los diferentes sectores y actores en el ejercicio pleno de sus derechos como ciudadanos demandantes de un mejor sistema educativo.
4. En tanto integra la inclusión y participación de perspectivas desde la diversidad, con nociones reivindicadoras de la diferencia.

A continuación, se presentan los puntos críticos identificados y agrupados según el modelo de las 4A.

13.5.2 Resultados: Identificación y descripción de los puntos críticos

En esta sección se exponen los puntos críticos identificados a través del análisis cualitativo de los datos obtenidos en los escenarios de participación ciudadana. Estos manifiestan aspectos o temas sobre los cuales es necesario -o crítico- intervenir a través de una política, pues visibilizan las situaciones que afectan la calidad de vida de las poblaciones objetivo (SPD, 2022, p.6).

El procedimiento metodológico ejecutado permitió sistematizar la información recogida mediante cuestionarios y datos obtenidos de las relatorías de todas las mesas ejecutadas. Estos datos fueron categorizados y subcategorizados en descriptores previamente formulados o emergentes en el ejercicio de interpretación. La herramienta utilizada para este fin fue Microsoft Excel, lo que facilitó el análisis organizado y lógico de los resultados.

De esta forma, se generó información para clasificar las causas y consecuencias de las problemáticas señaladas e identificar las situaciones esperadas frente a la misma. Una vez categorizado el problema, se le asigna la obligación gubernamental correspondiente al modelo de las 4 A.

En términos generales se encontró que, en Cartagena aún no se están garantizando las condiciones necesarias para el derecho a la educación. Esto está relacionado con las obligaciones gubernamentales de disponibilidad, acceso, permanencia, pertinencia y calidad, cuyas negaciones afectan el desarrollo del potencial en edades tempranas y el disfrute de otros derechos condicionados a la educación.

El proceso de sistematización y categorización arrojó 11.468 postulados comunitarios, agrupados en 601 subcategorías y 131 categorías generales de análisis, luego, englobados en una obligación gubernamental del modelo de las 4A, así:



Tabla 32 Sistematización y categorización de los datos

Aporte ciudadano	Subcategoría	Categoría	Obligación gubernamental
<i>Postulado comunitario</i>	Desafío social	Punto crítico	4A
11468	601	131	4
<i>Priorizados</i>	86	11	4

Siguiendo instrucciones de SPD (2022), el total de puntos críticos y desafíos sociales resultantes del análisis se sometió a un proceso de priorización que tuvo en cuenta las consideraciones ciudadanas en las mesas de factores estratégicos. A través de mesas técnicas con funcionarios (as) de la Secretaría de Educación y expertos (as) en educación de la ciudad, se valora cada tema o problema y se priorizan según criterios establecidos, en total 87 desafíos sociales y 11 puntos críticos fueron priorizados.

Los criterios fueron: i) nivel de importancia del desafío social y punto crítico (urgente, muy urgente e importante), ii) competencias y gobernabilidad de la SED (importancia que tiene el desafío social con respecto al punto crítico, y posibilidades de atención según competencias de la SED), y iii) grado de maniobrabilidad de la entidad de acuerdo con la disponibilidad de recursos financieros. Cabe anotar que, estos criterios obedecen a los lineamientos y asistencias técnicas de la Secretaría de Planeación Distrital.

Ahora, se presenta la priorización y descripción de puntos críticos y desafíos sociales por modalidades y niveles de educación en Cartagena.

Primero los resultados para educación inicial agrupados en derechos y obligaciones gubernamentales (4A); después, información sobre educación básica, media y superior. Ambos apartados arrojan indicios sobre las causas y consecuencias de los desafíos sociales, muestran las voces diversas de la población participante, y describen un análisis cualitativo a partir de los debates y tendencias discursivas suscitadas en los escenarios de participación (SPD, 2022).

A continuación, los resultados sistematizados obtenidos en las mesas. Se empieza por el principio: la educación inicial e importancia de la atención integral en los primeros años de vida; luego, información referida a la educación básica, media y superior.

13.5.2.1 Educación inicial

La primera infancia es una etapa crucial en el desarrollo humano, comprende el periodo de vida que va desde la gesta-

ción hasta antes de los seis años de edad (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2012). Durante esta fase, el cerebro está en pleno desarrollo y se producen importantes cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales que marcan el curso de la vida del individuo (Documento CONPES 109).

Numerosos estudios han demostrado que la atención adecuada a la primera infancia tiene beneficios significativos tanto para el desarrollo humano como para el progreso económico y político de los países (Bernal y Camacho 2010). En primer lugar, se ha comprobado que los niños y las niñas que reciben una atención apropiada durante sus primeros años tienen un mejor desarrollo cognitivo y emocional a largo plazo. Además, tienen más posibilidades de tener éxito en la escuela y en la vida en general, al respecto, Becker (1964) y Bustello (1998) afirman que, los niños y las niñas que participan en los programas de educación inicial tienen mayores probabilidades de asistencia escolar, mejoran sus destrezas motoras y obtienen superiores resultados en las pruebas de desarrollo socioemocional.

En segundo lugar, se ha demostrado que los niños y las niñas que reciben una atención adecuada en la primera infancia tienen más probabilidad de convertirse en adultos saludables y productivos, lo que podría impactar en la reducción de la pobreza y la desigualdad, teniendo efecto positivo en la estabilidad económica, política y social de los países (Todd y Wolpin, 2005 y Lacker, 2007). Por ende, la inversión en la primera infancia se convierte en una de las mejores herramientas para reducir la desigualdad, además, son inversiones que no presentan el dilema de escoger entre equidad y eficiencia, y entre justicia y productividad económica, ya que la prestación de servicios a la primera infancia es benéfica en todos los sentidos (Documento CONPES 109).

La consigna es, entre mayor sea la inversión pública dirigida a la atención efectiva de la primera infancia mayores serán las tasas de retorno para el desarrollo de los países, a diferencia de las intervenciones realizadas en edades posteriores; pues en esta última, se tiene poco margen de maniobra dado que tanto la habilidad cognoscitiva como no cognoscitiva están ya establecidas en esta etapa, constituyéndose más difícil o costo-

so tratar de disminuir o eliminar dichas desventajas iniciales (Cameron y Heckman 2001), en últimas, todo lo que se haga o deje de hacer en los primeros años de una persona, repercutirá en su desarrollo humano, también, en el progreso de los países (Ponce, 2016, citado por Santi-León, 2019).

Por eso, a nivel internacional con la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS) se demanda a los países Partes tomar decisiones contundentes para “asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad” (Naciones Unidas y CEPAL, 2015) promoviéndose así, los derechos de educación y de protección infantil.

En la normativa colombiana la primera infancia tiene un papel importante. De “Cero a Siempre” es la política pública nacional que dirige su acción en la protección y atención integral de la primera infancia; se crea a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas y la Constitución Política de Colombia; y se estableció como política pública a través de la Ley 1804 de 2016. Esta política busca garantizar el derecho de los niños y las niñas a un desarrollo integral desde su nacimiento hasta los 5 años de edad, a través de una atención que involucre aspectos como la salud, la educación, la nutrición y la protección (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2012).

La atención integral en la política pública es entendida como el conjunto de acciones intersectoriales, intencionadas, relacionales y efectivas encaminadas a asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre la vida de los niños y niñas, existan las condiciones humanas, sociales y materiales para garantizar la promoción y potenciación de su desarrollo; esta se encuentra respaldada por Ley 1098 de 2006 (conocida como Ley de Infancia y Adolescencia) y debe contribuir al desarrollo integral y mejoramiento de la calidad de vida de los niños y las niñas.

Para asegurar la integralidad en las atenciones, la Ley 1098 de 2006 estableció como derechos impostergables de primera infancia la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. Esta última, corresponde a un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente, y estructurado, a través del cual se potencia el desarrollo, capacidades y habilidades, y se promueve el aprendizaje de las niñas y los niños al interactuar en diversas experiencias basadas en el juego, las expresiones artísticas, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor fundamental

de dicho proceso (Ley 1804 de 2016). Sus objetivos son:

1. Contribuir a la garantía de los derechos de las niñas y los niños en la primera infancia al asegurar las condiciones humanas, pedagógicas y materiales necesarios para promover su desarrollo integral y aprendizaje.
2. Generar ambientes y experiencias pedagógicas que potencien el desarrollo y el aprendizaje de las niñas y los niños de acuerdo con sus características, en condiciones de equidad, contribuyendo a compensar las desigualdades de origen familiar, social, cultural, de género y/o económico, reconociéndolos como sujetos de derechos, actores sociales que inciden sobre el mundo que les rodea, protagonistas de su propio proceso de desarrollo, y miembros activos de una familia y de una comunidad.
3. Acompañar a las familias y cuidadores en el fortalecimiento de sus capacidades en torno a los procesos de cuidado, crianza, desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños para fortalecer las relaciones y los vínculos afectivos mediante la generación de estrategias enmarcadas bajo el principio de corresponsabilidad.
4. Favorecer la expresión de las emociones, opiniones, ideas e iniciativas de las niñas y los niños, así como su efectiva incidencia en la toma de decisiones en el marco de la participación infantil, y acorde con su proceso de desarrollo, en el contexto de las relaciones propias de la vida cotidiana.
5. Aportar al bienestar emocional y físico de las niñas y los niños mediante el desarrollo de procesos educativos que promuevan la alimentación y hábitos de vida saludable, el autocuidado, la resiliencia y la autonomía en un marco social de apoyo mutuo entre la familia, el entorno educativo y la comunidad.
6. Fomentar la exploración, curiosidad, creatividad, participación, pensamiento crítico e innovador, búsqueda de soluciones a situaciones de la vida cotidiana y la sana convivencia de las niñas y los niños en el marco del respeto por los derechos humanos y los valores democráticos, así como el desarrollo de la identidad individual y colectiva, reconociendo, respetando y valorando la diversidad (Decreto 1411 de 2022).

El derecho a la educación inicial en el país (desde la concepción hasta los cinco años) es garantizado principalmente por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF a través de acciones desarrolladas en varias modalidades (institucional, comunitaria y familiar). Y transición es el grado del preescolar obligatorio que debe asegurar el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación certificadas en los establecimientos educativos para niños y niñas menores de seis (6) años de edad. La Ley General de Educación de 1994 conci-



be e institucionaliza la práctica preescolar en tres niveles: jardín, prejardín y transición, y corresponde al nivel preparatorio para la educación básica primaria (Mancera, 2016).

En aras de reglamentar la educación inicial como servicio educativo para las niñas y los niños menores de seis (6) años, en el 2022 el Ministerio de Educación Nacional emitió el Decreto 1411, encargado de definir la organización del servicio, su prestación y las responsabilidades de los prestadores del servicio y las entidades territoriales.

El decreto organiza la prestación del servicio definiendo las jornadas de atención, los requisitos de ingreso y los ciclos de educación inicial. Para este último, establece dos (2) atendiendo a los ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje de las niñas y los niños, así, el ciclo I abarca desde el nacimiento hasta antes de cumplir los tres (3) años de edad, y el ciclo II comprende desde los tres (3) años de edad hasta antes de cumplir los seis (6) años de edad.

El ciclo II corresponde a los tres grados de la educación preescolar: prejardín, jardín y transición (Ley 115 de 1994), el ingreso al grado obligatorio de transición se promoverá cuando el niño o la niña cumplan cinco (5) años de edad, y deberá orientarse por la comprensión holística y la integralidad del desarrollo.

Su principio general es que todos los niños y las niñas puedan acceder a la educación inicial en condiciones de calidad, pertinencia y “sin discriminación”, contribuyendo a esto propone que: “los establecimientos educativos oficiales en coordinación con las Entidades Territoriales avanzarán de manera prioritaria y progresiva en la apertura de los grados jardín y prejardín, de acuerdo con lo establecido en el artículo 18 de la Ley 115 de 1994” (Artículo 2.3.3.2.2.2.1). Y establece que las entidades territoriales que hayan implementado progresivamente los grados de prejardín y jardín en los términos señalados en el artículo 18 de la Ley 115 de 1994, deberán realizar

el proceso de gestión de cobertura para dichos grados, asegurando que el servicio responda a los atributos de la atención integral de la primera infancia y cumpla con las condiciones de calidad establecidas para la educación inicial.

En cuanto a cobertura, se demanda a las entidades realizar las acciones necesarias para identificar el universo de niñas y niños de cinco (5) años de edad y facilitar el acceso a la educación inicial y en particular al primer grado obligatorio del sistema educativo. Asimismo, generar las estrategias pertinentes para mitigar las barreras de acceso como la extra-edad, la dispersión geográfica, condición de discapacidad, afectaciones por conflicto armado, la lengua materna distinta al castellano y cualquier otra que pueda afectar el acceso de las niñas y los niños a la educación (Artículo 2.3.3.2.2.2.3).

Con relación a los asuntos pedagógicos el decreto determina que las entidades deben realizar adecuaciones al proyecto educativo, implementar los referentes técnicos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional, documentar del proceso de desarrollo y aprendizaje, y garantizar mecanismos de participación de la primera infancia en el ámbito de convivencia escolar (Sección 3, Decreto 1411/22).

El Decreto también establece que se deben garantizar condiciones adecuadas en cuanto a infraestructura, dotación en recursos pedagógicos y formación docente para asegurar la calidad de la educación inicial. Es decir, los establecimientos educativos que brinden educación inicial deben contar con una infraestructura adecuada para el desarrollo de las actividades pedagógicas, así como con los recursos necesarios para el aprendizaje de los niños y niñas. Los docentes que trabajan en educación inicial deben contar con una formación especializada en esta etapa del desarrollo humano.

Ahora se presentan los desafíos identificados para educación inicial en Cartagena.

Tabla 33 Desafíos sociales priorizados resultados de la agenda pública

PUNTO CRÍTICO	NO	DESAFÍO SOCIAL	CONCEPTO DE LA ENTIDAD TERRITORIAL		OBLIGACIÓN 4A
			NATURALEZA	IMPACTO	
PC1. Insuficiencia y limitación en la prestación del servicio de educación inicial.	1	Baja cobertura de los programas de educación inicial ciclo II; además, son insuficientes las intervenciones intersectoriales para ampliar, mantener y adecuar la infraestructura destinada a la atención integral de la primera infancia.	Acceso educativo	Desarrollo integral	Asequibilidad Accesibilidad
	2	Insuficiente la dotación escolar general para la prestación del servicio de educación inicial (Ciclo II).	Acceso educativo	Desarrollo integral	
	3	No implementación de los tres grados de preescolar. Sólo se implementa el grado de transición.	Acceso educativo	Desarrollo integral	
	4	Desarticulación entre el ICBF, la SED y entidades responsables para la oferta y garantía de la educación inicial en Cartagena.	Acceso educativo	Desarrollo integral	
	5	Pocas estrategias para asegurar la trayectoria educativa de niñas y niños provenientes de los servicios de educación inicial del ICBF en el sistema educativo formal.	Trayectoria educativa	Desarrollo integral	

PC1. Insuficiencia y limitación en la prestación del servicio de educación inicial.	6	Abandono escolar en el grado de transición; y escasas estrategias para mitigar los riesgos de abandono en educación inicial.	Permanencia escolar	Desarrollo integral	Adaptabilidad
	7	Pocas estrategias dirigidas a formar docentes de educación inicial Ciclo II, en el marco de la atención integral a la primera infancia.	Talento humano	Educación inclusiva y diversa	Aceptabilidad

El eje de las discusiones en los escenarios de participación estuvo orientado al **PC1** Insuficiencia y limitación en el servicio de educación inicial, e integró siete (7) desafíos sociales que responden a las dimensiones de: i) asequibilidad y accesibilidad, y ii) adaptabilidad y aceptabilidad.

El **DS1⁴** Baja cobertura de los programas de educación inicial ciclo II, además, de insuficientes intervenciones intersectoriales para ampliar, mantener y adecuar la infraestructura destinada a la atención integral de la primera infancia, pone de manifiesto un reto de ciudad, ligado a la ampliación de la cobertura educativa con equidad y calidad en aquellos territorios donde la oferta es limitada (incluso en nivel preescolar). De acuerdo con los relatos ciudadanos, el problema se focaliza principalmente en las zonas rurales (continental – insular), de nuevo crecimiento poblacional y condiciones vulnerables en la ciudad, expresando así:

Hay que priorizar y aumentar cobertura en los sectores donde la ciudad ha ido creciendo, porque por allá es baja, claro está, de la mano de inversión de infraestructura⁵.

Priorice tres cosas: la primera es la falta de oferta de educación inicial, creo que esa falta de educación inicial desde los dos años es causada por temas presupuestales de priorización de voluntad política de lograrlo, y que las consecuencias que genera este problema es una brecha educativa con los niños que sí tienen acceso a esa educación desde el año y medio (...)⁶.

Según cifras de CCV (2022), para el año 2021, 5 de cada 10 niños y niñas de 0 a 5 años no recibía ningún tipo de atención en educación inicial, y con la llegada de la pandemia se redujo a un 21% la matrícula en educación preescolar. Es decir, de los 103.839 niños y niñas de primera infancia en Cartagena, el 17% recibía atención en preescolar, el 49,5% no recibía ningún tipo de atención, y el 33,5% eran atendidos en modalidades del ICBF, así: 21,10% en modalidad Institucional, 46,40%, Comunitaria y el 28,10%, Familiar, ocupando la modalidad comunitaria el mayor porcentaje de atenciones (ver tabla 34).

⁴ Desafío Social-DS

⁵ Postulado comunitario retomado de la mesa de factores estratégicos con entidades y agentes de educación inicial, participante 03.

⁶ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada insumo de puntos críticos con entidades del Sector privado, participante 14.

Tabla 34 Atenciones a la primera infancia en Cartagena, 2021

PREESCOLAR	SERVICIOS PARA LA PRIMERA INFANCIA DEL ICBF			SIN INFORMACIÓN
17,0%	33,5%			49,5%
	Institucional 25,10%	Comunitaria 46,40%	Familiar 28,10%	

Nota. Elaboración propia, a partir de CCV, 2022

En preescolar (grado transición), que concentra una cobertura neta global del 76,3% (SED, 2022), el esfuerzo debe estar orientado a hacer efectivo el ingreso inmediato de niños y niñas a este nivel, porque “entran tarde al sistema educativo formal” (**Podcast 1, PPE-2022**)⁷, evidenciándose los pocos esfuerzos y estrategias intersectoriales para el tránsito armónico y efectivo de un tipo de educación a otro. Se dijo en las mesas:

*Creo que aún, a pesar de los avances en cobertura educativa -que ha sido en los últimos 15 años-, la cobertura educativa sigue siendo un desafío. Hay por ejemplo niveles como preescolar y media, donde la cobertura aún no alcanza el 60% hablando de cobertura neta. Ese sigue siendo un desafío grande. Es decir, darle acceso educativo a los que necesitan tener acceso a la educación (**Podcast 1, PPE-2022**)⁸.*

Para el caso de la educación preescolar, expresa la SED (2023) que la demanda del servicio en el grado de transición supera la oferta que se tiene proyectada para atender a la primera infancia, limitaciones dadas principalmente por la débil oferta del ente territorial para la atención integral y oportuna a poblaciones, escasa articulación intersectorial, insuficiente inversión en infraestructura educativa, dotación y talento humano.

En el tópico de infraestructura, expresó la ciudadanía que esta es insuficiente para atender a la primera infancia en Cartagena (Ciclo II), por un lado, son escasos los Centros de Desarrollo Infantil – CDI justo en las zonas de mayor demanda educativa, por el otro, son pocos Establecimientos Educativos que cumplen las condiciones de calidad para atender a la primera infancia. De acuerdo con los relatos comunitarios, ampliar la infraestructura significaría crear más oportunidades para el acceso educativo con equidad y dignidad, se dijo:

⁷ Consultar en: <https://www.youtube.com/watch?v=Dc7rvkRSi48&t=4s>

⁸ Consultar en: <https://www.youtube.com/watch?v=Dc7rvkRSi48&t=4s>



El espacio es un factor coadyuvante para el aprendizaje. Hay espacios que son agradables y hay espacios que son desagradables. Para el aprendizaje el espacio debe ser agradable. La misma norma de ICONTEC lo señala, un aula de preescolar necesita dos metros cuadrados por cada estudiante, (...) entonces necesitamos que los espacios se regulen por la normatividad. Nosotros no podemos continuar con que cualquier espacio sirve para la escuela, no, cualquier espacio no sirve para la escuela (Podcast 2, PPE- 2022)⁹.

Pero qué bonito sería que los establecimientos de jardín infantil y de preescolar tengan espacio en la infraestructura pública y que el niño encuentre un tránsito directo desde que entra a su primer nivel hasta que ingresa a la educación básica, es decir fortalecer la educación inicial en lo preescolar en lo oficial. Implica una inversión importante porque los recursos educativos que se requieren para formar estos niños de dos tres cuatro y cinco años son bastante importantes y ahí el esfuerzo solo debe venir desde el oficial (Podcast 2, PPE- 2022)¹⁰.

Para el caso de la disponibilidad de Centro de Desarrollo Infantil y Unidades del Servicio Comunitarias, se le añaden dos elementos que inciden en su insuficiencia -según relatos ciudadanos, primero, el escaso seguimiento e intervención de órganos de control y otros entes a los procesos de contratación y ejecución de obras públicas de CDI, algunos que el distrito contrató para ser construidos y entregados oportunamente para ampliar cobertura, a la fecha no funcionan en las comunidades y se han convertido en focos de inseguridad comunitaria. Segundo, la débil gestión institucional para la ejecución de los recursos CONPES destinados al mantenimiento y la adecuación de los ambientes de atención a la primera infancia en Cartagena. Se planteó:

Hay un aspecto muy importante que se viene hace años trabajando en la mesa de infancia es culminar con la ejecución de los recursos CONPES que ya están aprobados para mantenimiento y adecuación de infraestructura y de verdad duele que hace muchos años esto está aprobado y que todavía no se ha logrado el camino para la ejecución de esos recursos que están, y que en este momento pudiésemos tener unas realidades distintas para nuestros niños y nuestras niñas¹¹.

Yo creo que las infraestructuras educativas hay que adecuarlas, en aras de que esa población no quede en el aire, porque que si bien es cierto queremos aprendizaje de calidad, también necesi-

tamos darles a los niños en esa etapa del conocimiento; la cual es la etapa fructífera del niño, del infante y que esta no se pierda¹².

A lo descrito, la población participante de las mesas añade que, es insuficiente la dotación escolar para la prestación del servicio de educación inicial en el ciclo II (**DS2**), considerándose importante para el desarrollo de potencialidades o desarrollo integral de la primera infancia. Se precisó que, varias unidades de servicio (UDS) del ICBF no cuentan con la dotación necesaria, igual que muchos ambientes de transición en los EE. Para la ciudadanía estos factores limitan el acceso a derechos en la primera infancia, genera brechas educativas y se constituye en un factor reproductor de la pobreza.

El **DS3** constituye otro reto de ciudad. Plantea que, otro factor que puede estar afectando la cobertura y la calidad educativa en Cartagena es la no prestación del servicio de educación inicial en los niveles de prejardín y jardín (Ley 115 de 1994, Artículo 15) en todos los EE, según relatos, los esfuerzos realizados en este punto pueden reducir el número de niñas y niños por fuera del sistema educativo, también, mejorar el rendimiento educativo en edades posteriores. Su implementación implicaría inversiones importantes en infraestructura educativa, recursos pedagógicos, talento humano y ajustes curriculares para adaptar el servicio a las propuestas pedagógicas de “De Cero a Siempre”. En entrevistas realizadas en la PPE se obtuvo:

Inexistencia de los tres grados de preescolar. La mayoría de las escuelas nuestras solo tienen transición. Pisa señala que cuando un niño ha hecho los tres grados de preescolar en la prueba de lenguaje le va mejor que aquellos que no hicieron los tres grados de preescolar. Entonces es una necesidad, no es un lujo. Hay razones para que en Cartagena existan políticas públicas de educación preescolar, con una disyuntiva, el preescolar no se puede manejar por dimensiones, por núcleo del conocimiento, por contenidos curricular (Podcast 2, PPE-2022).¹³

Los desafíos **DS4**, **DS5** y **DS6** se relacionan por su naturaleza.

El primero muestra la desarticulación entre el ICBF, la SED y entidades responsables para la oferta y garantía de la educación inicial en Cartagena; este en las mesas participativas fue relacionado como una causa del **DS1** y **DS2**. Los relatos ciudadanos señalaron que, fortalecer la gestión intersectorial podría aumentar el número de niños y niñas en primera infancia que recibe atención efectiva y oportuna en sus primeros años.

⁹ Consultar en: <https://www.youtube.com/watch?v=DTjdIPsZkGc>

¹⁰ Consultar en: <https://www.youtube.com/watch?v=Dc7rvkRSi48&t=4s>

¹¹ Postulado comunitario retomado de la mesa de factores estratégicos con entidades y agentes de educación inicial, participante 08.

¹² Postulado comunitario retomado de la mesa ampliada con UNALDE Virgen y Turística, participante 6.

¹³ Consultar en: <https://www.youtube.com/watch?v=DTjdIPsZkGc>

Para esto, la normativa exige que cada actor involucrado reconozca la importancia central de su papel para la garantía del desarrollo infantil y ponga al servicio sus saberes, su estructura institucional, acciones de política, recursos y capacidades, así como su apertura para transformarse, trátase de la orientación, la planeación, la oferta de servicios, la articulación o el seguimiento a la atención integral (Ley 1804, 2016, Artículo 7).

Los postulados comunitarios manifestaron lo siguiente:

Hay que hacer una articulación, porque no la hay. Falta un trabajo institucional articulado de manera integral. No puede ocurrir entonces, es que como es salud, eso es con Salud, si es educación es con el ICBF y SED, si es infraestructura, eso es con Secretaría de Infraestructura, o si es con otra cosa, es con esa entidad, ¡no! no puede ser así, entonces por eso es el llamado y desde un principio les decía¹⁴.

Se deben garantizar relaciones intersectoriales e interinstitucionales. (...) un tema de política pública debe garantizar que haya esas relaciones, donde tengan que garantizar objetivos en común desde la intersectorialidad y desde la interinstitucionalidad (...) sectores como Salud, Protección, aquí entra Policía de Primera Infancia, Infraestructura y Espacio Público, Secretaría de Participación y Desarrollo Social, todas las distintas dependencias y entidades que conforma la Alcaldía¹⁵.

La gestión intersectorial –según relatos también podría facilitar la creación de estrategia para asegurar la trayectoria educativa de niñas y niños provenientes de los servicios de educación inicial del ICBF al sistema educativo (DS5). En las mesas se expresó que, muchos niños y niñas no acceden al grado de transición una vez egresan de las modalidades del ICBF, porque en algunos casos son insuficientes los cupos y en otros, las familias no cuentan con acompañamiento institucional. Por ello se asocia a este desafío, el hecho que los niños y las niñas ingresen al sistema educativo en los tiempos o edades no correspondientes, y en ocasiones, abandonen los estudios (DS6).

La deserción escolar en estos niveles es uno de los problemas principales del sector educativo, por cuanto denota ineficiencias del Sistema, además se constituye en una trampa de la pobreza. Los indicadores dan cuenta de un número importante de estudiantes que abandonan sus estudios durante el año (SED, 2022). De acuerdo con cifras de Planeación Educativa, SED (2021), los niveles que más preocupan en términos de de-

¹⁴ Postulado comunitario retomado de la mesa de factores estratégicos con entidades y agentes de educación inicial, participante 01

¹⁵ Postulado comunitario retomado de la mesa de factores estratégicos con entidades y agentes de educación inicial, participante 04.

serción escolar son preescolar y básica secundaria, con tasa intra-anual por zonas de 4,19% y 4,37% correspondientemente.

Los postulados señalan que:

Hay un problema en el distrito también con la capacidad de retener a los estudiantes en el sistema, y esto está muy relacionado con lo que se mencionaba primero, y en consecuencia es que, justamente es en preescolar donde mayor deserción escolar hay, entonces este es un tema bastante importante por atender¹⁶.

Estas desatenciones generan otro fenómeno multicausal, la extraedad; provocada por muchos factores, entre ellos, el ingreso tardío al sistema educativo ocasionado por condiciones de vulnerabilidad social y económica por la que atraviesan las familias, que en ocasiones no logran ingresar a sus hijos a tiempo en el sistema, es decir desde los 5 años en el grado de transición para iniciar su proceso educativo; así como otras condiciones relacionadas con el desplazamiento, migración, violencia, otros (SED, 2023). Lo que en últimas afecta significativamente las tasas de cobertura neta sin extraedad en transición.

La narrativa ciudadana ubica como causas de la deserción escolar en el grado de transición; el escaso acompañamiento y apoyo a las familias –responsables de la decisión–, falta de condiciones mínimas como transporte, alimentación, equipamiento e insumos, en conclusión:

No se dan las condiciones fundamentales para que permanezca (pobreza). No tenemos las condiciones de equidad o condiciones fundamentales para que el estudiante se quede y culminar con éxito el preescolar¹⁷.

Sobre todo, si nuestros niños van a nuestras instituciones sin nada que comer, sin alimentación, revisar el tema de las meriendas, del almuerzo que de alguna manera se ofrecían en las Instituciones, son 3 prioridades que me gustaría que se analizaran y se incluyeran dentro de la propuesta¹⁸.

Por último, el **DS7** señala que son pocas las estrategias dirigidas a formar docentes de educación inicial ciclo II, en el marco de la atención integral a la primera infancia; este eje se señaló determinante de la calidad e integralidad de la atención. En las mesas se precisó que es necesario articular procesos ins-

¹⁶ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada insumo de puntos críticos con entidades sector privado, participante 13.

¹⁷ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada insumo de puntos críticos con dirigentes sindicales de la educación participante 03.

¹⁸ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada insumo de puntos críticos con directivos colegios privados, participante 03.



titucionales para ampliar las posibilidades de formación continua de los agentes y docentes de la primera infancia para asegurar un desarrollo integral y de calidad. Se dijo:

La verdad en mi experiencia comunitaria pienso que se debe dar más capacitación a la madre comunitaria y docentes de preescolar (...) y tenemos que estar pilas en eso porque no se está prestando atención a esa parte, y por eso es que nosotros tenemos ahora en las escuelas tantas debilidades a nivel educativo porque hay muchas falencias¹⁹.

Los desafíos descritos muestran la urgencia de tomar decisiones contundentes en el aseguramiento del derecho a la educación inicial y la atención integral de toda la primera infancia en Cartagena, mismas que demandan inversiones importantes en ampliación de coberturas (infraestructura, dotación escolar y talento humano), también, requieren de la implementación de estrategias de acceso y permanencia, acompañamiento a las familias y fortalecimiento de la gestión intersectorial para trayectorias educativas completas. Inversión pública que, según comprobación científica, tendrá retornos decisivos en el desarrollo humano de la población cartagenera y el progreso económico de la ciudad. Así se cierra este apartado.

A continuación, desafíos sociales de educación básica, media y superior.

13.5.2.2 Educación básica, media y superior

Este apartado recoge el análisis cualitativo de los desafíos sociales y puntos críticos priorizados para educación básica, media y superior, antes se justifica la importancia de dichos niveles educativos. A nivel internacional, la agenda 2030 de Objetivos de desarrollo sostenible en su Objetivo No. 4 dispone en una de sus metas “asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos” (Naciones Unidas, 2018, p. 29); en esta línea, según el Sistema de Clasificación Internacional al Normalizada de la Educación (CINE), el nivel básico primario está orientado a la formación de destrezas en lectura, escritura y matemáticas, además, tiene como objetivo generar las bases para el aprendizaje y la comprensión en las áreas esenciales del conocimiento, el desarrollo social y

personal preparando a la persona para el ingreso a básica secundaria (DANE, 2019, p. 38).

En Colombia, la clasificación del sistema educativo (educación formal), no dista del acuerdo internacional, está conformado por tres niveles: i) Preescolar: la cual comprende mínimo un grado obligatorio (abordado en el análisis anterior); ii) Básica: conformada por nueve grados y se clasifica en dos ciclos: Primaria, con cinco grados (1° - 5°) y Básica secundaria con cuatro grados (6° - 9°); y finalmente iii) Educación media: conformada por dos grados (10° - 11°)

La Ley 115 de 1994 es la responsable de regular la implementación de educación formal en sus distintos niveles, y tiene por objeto desarrollar en el educando conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales las personas puedan fundamentar su desarrollo en forma permanente. A continuación, se presentan algunos objetivos de la educación básica y educación media académica, según el instrumento normativo en mención.

¹⁹ Postulado comunitario retomado de la mesa de puntos críticos con entidades y agentes de educación inicial, participante 08.

Tabla 35 *Objetivo de la educación básica y educación media técnica académica*

EDUCACIÓN FORMAL	
EDUCACIÓN BÁSICA	EDUCACIÓN MEDIA ACADÉMICA
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.	La profundización en un campo del conocimiento o en una actividad específica de acuerdo con los intereses y capacidades del educando.
Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.	La profundización en conocimientos avanzados de las ciencias naturales.
Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana.	La incorporación de la investigación al proceso cognoscitivo, tanto de laboratorio como de la realidad nacional, en sus aspectos natural, económico, político y social.
Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua.	El desarrollo de la capacidad para profundizar en un campo del conocimiento de acuerdo con las potencialidades e intereses.
Fomentar el interés y el desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa	La vinculación a programas de desarrollo y organización social y comunitaria, orientados a dar solución a los problemas sociales de su entorno.
Propiciar la formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano.	El fomento de la conciencia y la participación responsables del educando en acciones cívicas y de servicio social. La capacidad reflexiva y crítica sobre los múltiples aspectos de la realidad y la comprensión de los valores éticos, morales, religiosos y de convivencia en sociedad.

Nota: *elaboración propia, a partir de Ley 115 de 1994*

La educación media cobra relevancia por ser un nivel intermedio que provee las condiciones necesarias para que el estudiante finalice la etapa de bachiller y pueda acceder a la educación superior. Además, por estar relacionado con el ciclo de proyección personal (proyecto de vida) los currículos académicos y la orientación vocacional se deben encaminar a las necesidades, capacidades y demandas del estudiantado, con el objetivo de preparar al estudiante en su inclusión al contexto social y económico como parte de la transición a la etapa universitaria y al campo laboral, contribuyendo a la transformación de la educación como una oportunidad para el desarrollo socioeconómico del país. Con respecto a la educación superior, la Ley 30 de 1992 la define como “proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional” (p. 1); así mismo dispone el desarrollo de la autonomía de las Universidades y obliga al Gobierno Nacional a velar por la calidad del servicio educativo a través del fomento de la inspección y vigilancia con la pertinente asesoría del Consejo Nacional de Educación Superior.

La Corte Constitucional mediante Sentencia T-068 de 2012 expresa que la Educación Superior es un derecho fundamental con carácter progresivo y connotación de autonomía individual, ya que su práctica conlleva a la elección de un proyecto de vida y la materialización de otros principios y valores propios del ser humano.

Por tanto, se hace necesario pensar y gestionar la educación superior desde el concepto de universalidad que conlleva al disfrute de este derecho, asegurando su financiamiento progresivo con el fin de consolidar una educación gratuita y aceptable. Además, la Educación Superior debe también adaptarse a los desafíos que presenta la sociedad, a las particularidades del contexto y a las necesidades e intereses de la población diversa; fomentando la investigación y la articulación con otros sectores de la sociedad logrando así su pertinencia e impacto en los cambios fundamentales que el país requiere.

En el análisis cualitativo de los desafíos sociales y puntos críticos de la Educación Básica, Media y Superior, también se retoma el modelo de las 4A y algunos postulados comunitarios con causas y consecuencias señaladas por la ciudadanía en los escenarios de participación. A continuación, los resultados por obligaciones gubernamentales.

Asequibilidad: Derecho a la disponibilidad de enseñanza

El componente identificó y priorizó dos (2) puntos críticos y 16 desafíos sociales. Y tiene la finalidad de, visibilizar desde la narrativa ciudadana, las necesidades educativas relacionadas con el *derecho a la disponibilidad de enseñanza*.



Tabla 36 Desafíos sociales por obligaciones gubernamentales asequibilidad

PC	NO	DESAFÍO SOCIAL	CONCEPTO DE LA ENTIDAD TERRITORIAL		OBLIGACIÓN 4A	
			NATURALEZA	IMPACTO		
PC2. Ambientes escolares insuficientes, en mal estado y sin la dotación escolar requerida para atender necesidades educativas con carácter inclusivo y diverso.	8	Cartagena, y sus territorios rurales (continental e insular), no disponen de infraestructura y dotación escolar suficiente para atender a la población en edad escolar, extraedad, jóvenes y adultos.	Ambientes escolares	Educación inclusiva y diversa	Asequibilidad/ disponibilidad	
	9	Parte de la infraestructura educativa oficial disponible en la zona urbana y rural (continental e insular) está deteriorada y en malas condiciones.				
	10	Insuficiencia de predios propios para construir nuevas IEO en la zona urbana y rural (continental e insular). Algunos de los disponibles tienen problemas de legalización.				
	11	Algunos EE no cuentan con Planes Escolares de Gestión del Riesgo- PEG, y no disponen de recursos financieros para implementarlos.				
	12	Insuficientes establecimientos educativos en zonas de alta demanda y de nuevo crecimiento poblacional.				
	13	Insuficientes ambientes escolares aptos y dotados, desde un enfoque inclusivo y diverso, para la atender las necesidades educativas de la población estudiantil, en especial de la población con discapacidad.				
	14	Insuficientes bibliotecas escolares. Las disponibles tienen espacios reducidos, no están completamente dotadas y se restringe su acceso.				
	15	Insuficientes escenarios deportivos escolares, aulas TIC y laboratorios de ciencias (Ambiente C). Los disponibles están en malas condiciones, con incompleta y desactualizada dotación escolar.				
	16	Insuficientes ambientes complementarios (los destinados a labores administrativas y académicas, enfermerías y bienestar escolar).				
	17	Insuficientes ambientes complementarios (los destinados a labores administrativas y académicas, enfermerías y bienestar escolar).				
	18	Algunos EE no disponen de cocinas y comedores escolares (Ambiente F); los disponibles están en malas condiciones y con incompleta dotación.				Desarrollo de potencialidades / Calidad educativa
	19	La mayoría de las IEO no disponen de adecuada infraestructura educativa para implementar la jornada única.				Desarrollo de potencialidades / Calidad educativa
PC3. Insuficiente recurso humano para la prestación del servicio educativo en los EE.	20	Insuficiente planta docente para el desarrollo de los procesos pedagógicos y para implementar el modelo educativo flexible y educación media técnica.	Recursos humanos	Calidad educativa		
	21	Insuficiente personal de apoyo pedagógico para la atención educativa de personas con discapacidad.				
	22	Insuficiente equipo psicossocial para la atención integral e inclusiva de la comunidad educativa.				
	23	Insuficiente recurso humano en las Unaldes, equipo administrativo y de apoyo a la gestión.				

El **PC2** *Ambientes escolares insuficientes, en mal estado y sin la dotación escolar requerida para atender necesidades educativas* refleja las escasas condiciones para el cumplimiento de los derechos a la disponibilidad y accesibilidad educativa en Cartagena. Se soporta en doce (12) desafíos sociales. En orden, **DS8** y **DS9** evidencian que, Cartagena y sus territorios, rurales (continental – insular) no disponen de una infraestructura y dotación escolar suficiente para atender a toda la población en edad escolar, extraedad, jóvenes y adultos, misma que imposibilita la implementación de la jornada única (**DS19**), y el adecuado desarrollo de procesos pedagógicos en ambientes seguros, agradables y dignos para la población escolar. La ciudadanía lo plantea como una de las problemáticas más

relevantes en materia educativa, por su impacto en todas las dimensiones del desarrollo humano y desarrollo de los procesos educativos, se narran:

La cobertura, pasa por la infraestructura y tiene que ver con el estado de las instalaciones educativas en el distrito, me estoy refiriendo a las instituciones educativas oficiales. Ahí hay un inmenso desafío porque no se trata solamente de construir nuevas aulas para dar más acceso, se trata del ambiente que hoy existe en esas instituciones sabiendo que hay carencias, que hay debilidades en infraestructuras, que hay infraestructuras que están deficientes, y ese es un desafío unido a este punto, es decir, necesitamos crear mejores ambientes de aprendizaje y eso pasa por ha-

cer una inversión importante en infraestructura educativa, que compromete el gobierno nacional y local, porque son recursos importantes que se requieren. Ese es un desafío que mira, no lo quiero ver solo como el acceso sino como un acceso que brinde unas condiciones realmente de bienestar” (Podcast 1, PPE-2022)²⁰.

De acuerdo con estudio de la Universidad de Cartagena (2022) “el 80%³⁴ de las sedes de instituciones presenta problemas de infraestructura educativa que requieren ser atendidos para garantizar condiciones óptimas en la prestación del servicio educativo” (p. 21). Así, desde la perspectiva ciudadana estas problemáticas son producidas por i) ausencia de un plan de mantenimiento preventivo y ampliación de infraestructura educativa, ii) baja inversión pública para la adecuación, la construcción y el mejoramiento de EE en zonas urbanas, rurales (continental – insular), iii) pocos predios bajo propiedad del ente territorial, y iv) falta de actualización al Plan de Ordenamiento Territorial-POT, también, teniendo incidencia, v) el aumento de población en edad escolar (flujos migratorios - desplazamiento forzado).

La insuficiente dotación, también se encontró causada por la baja inversión pública y la falta de un inventario distrital de la dotación escolar en los EE. Según la SED (2022), en materia de recursos educativos, desde el año 2009 no se realiza un proceso integral de renovación del material librario y no librario en las diferentes sedes de las Instituciones Educativas Oficiales, estos problemas –según las discusiones ciudadanas- limitan el desarrollo de potencialidades y atención integral en edad escolar.

El **DS10** *insuficiencia de predios propios para construir nuevas IEO en la zona urbana y rural (continental – insular)* y dificultades con la legalización de algunos predios, se relaciona con la insuficiente infraestructura educativa en el distrito, y evidencia la necesidad de gestionar procesos para la legalización de predios educativos y resolución jurídica de la situación de terceras personas ocupantes de EE.

En la Institución Educativa María Reina tenemos cuatro sedes, de esas sedes, ninguna prácticamente tiene escritura, hemos ido a luchar y dicen que como no tienen escritura ellos no invierten²¹.

La no resolución de la situación jurídica de los predios limita los procesos de mejoramiento, adecuación y construcción de nuevos EE a través de recursos de Fondos Oficiales o de cooperación internacional. Señala la SED (2020) que, existen 113

²⁰ Consultado en: <https://www.youtube.com/watch?v=Dc7rvkRSi48&t=4s>

²¹ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada de insumo de puntos críticos con padres, madres y cuidadores IEO, participante 05.

predios donde están edificadas las sedes educativas que no tienen su situación jurídica resuelta a favor del distrito, y 23 sedes de IEO son ocupadas por parte de terceras personas, “lo que dificulta e impide su legalización y en algunos casos su intervención para el mejoramiento” (p.17). De acuerdo con relatos ciudadanos, estos problemas están asociados a: i) la débil gestión institucional para la legalización de predios, ii) ausente plan de infraestructura educativa y, iii) la poca implementación y seguimiento a los planes de ampliación y mejoramiento de las instituciones educativas existentes.

En lo que respecta al **DS11** los postulados comunitarios señalaron que algunos EE no cuentan con Planes Escolares de Gestión del Riesgo – PEGR y no disponen de recursos financieros para implementarlos. La ciudadanía asocia este problema con: i) la desarticulación entre la dependencia de gestión de riesgo y la SED, y ii) el incumplimiento en el diseño y ejecución de los PEGR y los planes de manejo ambiental. Al respecto se muestran algunos postulados ciudadanos:

Nosotros necesitamos en el Ministerio de Educación Nacional y en la Secretaría Educación Nacional tener un plan de contingencia para otro posible evento catastrófico como nos pasó²².

Lo que tenemos malo en la institución es la infraestructura, ¿Por qué? porque nosotros estamos cerca del caño y cuando llueve tenemos que correr a buscar a los niños porque el colegio ya tiene agua²³.

En este orden, la ciudadanía identifica una situación ambiental que afecta de manera directa las condiciones de disponibilidad y adaptabilidad de la infraestructura educativa, además, se plantean consecuencias directas en la seguridad, salud e integridad física de la comunidad educativa e interrupción o retraso de las actividades académicas cuando eventualidades relacionadas con el tema ocurren.

Por su parte, el **DS12** pone de manifiesto la poca disponibilidad de establecimientos educativos en zonas de alta demanda y de nuevo crecimiento poblacional. Según la SED (2022), en la actualidad se identifican como zonas de alta demanda las unidades comuneras de gobierno: 13, 14 y 15, debido a que los establecimientos educativos oficiales ubicados en estas zonas no tienen la capacidad para absorber toda la demanda educativa.

²² Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada insumo de puntos críticos con representantes de las TIC, participante 01.

²³ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada insumo de puntos críticos con padres, madres y cuidadores colegios privados, participante 01.



A su vez, se identifica como zonas de mayor crecimiento poblacional la unidad comunera de gobierno 6 donde llegan gran parte de la población desplazada de la ciudad y donde actualmente se están construyendo proyectos de Vivienda de Interés Social: barrios El Pozón, Fredonia, La India, Nuevo Paraíso, Olaya Herrera, (La Magdalena, La Puntilla, Playa Blanca, Progreso, Stella, Zarabanda), Villa Estrella, Villas de la Candelaria, además Colombiatón, Flor del Campo, Villas de Aranjuez y Ciudad del Bicentenario.

Desde la perspectiva de la población participante, estos problemas son causados por: i) falta de voluntad política y articulación interinstitucional, ii) insuficiente y mala administración de recursos y, iii) pocos procesos de diagnóstico e intervenciones institucionales en zonas de nuevo crecimiento poblacional. Problemas que limitan el goce efectivo de los derechos a y en la educación de las poblaciones.

En orden, continúa el **DS13** donde la ciudadanía manifiesta que, son insuficientes los ambientes escolares aptos y dotados, desde un enfoque inclusivo y diverso, para atender las necesidades educativas de la población estudiantil, en especial de la población con discapacidad, al respecto, el Plan Sectorial de Educación afirma que “La ciudad cuenta con al menos 17 EE focalizadas con matrícula de población con discapacidad, ninguna cuenta con ambientes especializados propicios para los procesos de enseñanza y aprendizaje que requieren” (SED, 2020, p. 29).

La de infraestructura, tenemos que las Instituciones Educativas por su construcción antigua, digamos que con las construcciones nuevas no existe este problema-, porque esas Instituciones Educativas están construyéndolas con el criterio de diseño universal que permite la participación, la movilidad libre, etcétera; pero con las antiguas sí está el problema y sé que es un tema bien complejo e incómodo porque requiere de una inversión en recursos muy importante²⁴.

De acuerdo con la narrativa, este problema es causado por: i) insuficiente inversión pública para la implementación de la infraestructura inclusiva en EE de Cartagena, ii) ausencia de registros estadísticos o de un censo que identifique y caracterice y dé cuenta de las necesidades propias de la población estudiantil, y iii) escaso seguimiento al conjunto de normativas que regulan la atención diferencial de personas con discapacidad, fenómenos que en su conjunto limitan el acceso al derecho a y en la educación de personas con discapacidad e incumplimiento del Decreto 1421 de 2017.

²⁴ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizadas insumo de puntos críticos con personas con discapacidad, participante 06.

Por su parte, los **DS 14, 15, 16, y 17**, refieren a los ambientes de aprendizaje, estos entendidos como espacios e instalaciones convencionales que posibilitan la enseñanza, el aprendizaje, y la promoción de espacios que son comprendidos como técnicas pedagógicas y nuevas formas de gestión escolar (Icontec, 2020), se encuentra que, son insuficientes las bibliotecas escolares, las aulas de informática, los laboratorios de ciencia, los escenarios deportivos (y su dotación), y las áreas administrativas en los EE. Así lo manifiesta la población participante:

Pensemos en Instituciones Oficiales en zonas bastante marginadas de Cartagena, si esas escuelas no ofrecen ambientes agradables, el niño pasa de estar en una vivienda inadecuada en condiciones precarias y pasa una escuela también en condiciones precarias e inadecuadas y no tienen ningún referente para cambiar. Necesitamos que la escuela sea ese referente como se dijo en algunos años de gobiernos anteriores que la escuela sea el centro, es decir, que el niño llega a la escuela y vea un lugar distinto (Podcast 1, PPE-2022)²⁵.

El **DS14** manifiesta que, las bibliotecas escolares (Ambiente B) son insuficientes en las IEO del distrito; y las disponibles, tienen espacios reducidos, están escasamente dotadas, no cuentan con una infraestructura tecnológica para el acceso a recursos digitales, poco se promueve el uso y apropiación del ambiente, y en ocasiones, se aprovechan como lugar de castigo exclusivo para estudiantes. Así se manifestó en varias mesas participativas:

Con relación a las bibliotecas, en mi colegio no tenemos biblioteca (...) lamentablemente en el momento no contamos con esos espacios en la institución, ni libros, ni bibliotecas para realizar esas actividades²⁶.

Entonces eso es lo que tenemos que mejorar aquí en la ciudad de Cartagena es la falta de escenarios adecuados, como las bibliotecas, totalmente desactualizadas, no cumplen con los requisitos del CONPES donde tiene que haber 2.500 títulos en una biblioteca y hay menos de 1.000²⁷.

Según la Universidad de Cartagena (2019), de las 216 IEO, 43 no cuentan con espacio físico destinado al funcionamiento de una biblioteca escolar, y “de los 102 establecimientos educativos objeto de estudio, 6 no cuentan con el ambiente de biblioteca, de los 96 restantes solo 4 cumplen con el estándar de 2,4m² por estudiante, mientras que 88 no cumplen, te-

²⁵ Consultado en: <https://www.youtube.com/watch?v=Dc7rvkRSi48&t=4s>

²⁶ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizadas insumo de puntos críticos con personeros Instituciones Educativas Oficiales, participante 31.

²⁷ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizadas insumo de puntos críticos con sector privado, participante 06.

niéndose además 4 establecimientos que cuentan con el ambiente, pero no se tienen datos para calcular el indicador” (p. 96). Otro aspecto importante para señalar es que, algunas IEO además de no tener una biblioteca escolar, tampoco cuenta con una biblioteca pública cercana.

La ciudadanía asocia estas situaciones a: i) escasa inversión pública para el mejoramiento y ampliación de la infraestructura educativa, ii) poca implementación de proyectos de biblioteca escolar, y iii) escasa conciencia escolar y comunitaria sobre el uso de las bibliotecas. Las consecuencias señaladas son: pocas oportunidades para la investigación y el estímulo a los procesos de lectura, escritura y oralidad; bajo rendimiento académico, escasa proyección personal y comunitaria.

El **DS15** evidencia la insuficiencia de escenarios deportivos escolares, aulas de informática, y laboratorios de ciencia (Ambiente C); además señalan que los disponibles, se encuentran en mal estado y con incompleta y desactualizada dotación escolar. Con lo referido a los escenarios deportivos, la ciudadanía manifiesta la necesidad de mantenimiento y adecuación, así:

La problemática que yo elegí es la cancha de la parte de atrás que no está en servicio, una de sus consecuencias sería por su antigüedad y su piso está deteriorado y las causas es que no podemos hacer deporte en ese espacio y muchas veces se cruzan las clases de educación física, ya que tenemos una sola cancha²⁸.

Asimismo, para el Ambiente C, la ciudadanía plantea como problemática la falta de dotación y adecuación de estos,

Los espacios como los laboratorios, tenemos, por ejemplo, la pieza donde supuestamente es el laboratorio, pero no tenemos el microscopio ni los instrumentos que son necesarios para hacer cualquier experimento; en la clase de química, en la clase de física necesitamos ir al laboratorio y nos toca traer a nosotros las cosas²⁹.

Las causas narradas son: i) poca inversión pública y articulación interinstitucional para asegurar infraestructuras intencionadas para promover el deporte, la tecnología y la ciencia en la escuela, ii) escasa gestión escolar o liderazgo para autogestionar la construcción, mejoramiento y adecuación de dichos ambientes, iii) inoperantes proyectos escolares o institucionales de educación de la comunidad educativa para la preservación y el mantenimiento de los ambientes.

²⁸ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada insumo de puntos críticos con estudiantes IEO, participante 10.

²⁹ Postulado comunitario retomado de la mesa factores estratégicos con estudiantes colegios privados, participante 05.

Por su parte, el **DS16** pone de manifiesto la insuficiencia de ambientes complementarios para la dirección administrativa, académica, enfermería y bienestar escolar en los Establecimientos Educativo; desafíos asociados principalmente con la escasa intervención pública e inexistentes planes distritales de infraestructura educativa, dotación escolar y mantenimiento de los ambientes escolares. Se cita un testimonio:

Los directivos no tenemos suficientes espacios para el trabajo administrativo, ni para atender a los estudiantes en bienestar, lo otro sería la enfermería, nosotros no contamos con enfermería, ni con primeros auxilios. No van a tratar heridas graves, pero sí heridas frecuentes, como la dislocación o fuera de los tendones³⁰.

Algunas consecuencias señaladas son: i) poca eficiencia administrativa y retrasos en la consecución de metas institucionales, ii) escasa integración laboral y promoción del bienestar escolar, y iii) desatención de la salud y salud mental de la comunidad escolar; a nivel general, limitan el desarrollo integral de la población estudiantil y la garantía de escenarios óptimos para el disfrute de otros derechos.

El **DS17** hace referencia al mal estado de las baterías sanitarias, puntos de lavados y el suministro de agua en los baños en los EE. Al respecto, se afirma que, la ausencia del servicio de agua es un problema recurrente de las zonas rurales; no obstante, a nivel distrital también se presenta la falta de instalaciones sanitarias adecuadas para el uso de toda la comunidad educativa. Se dijo,

Por ejemplo, en el caso de mi colegio (...) lo que era el agua (no había absolutamente nada de agua), la salubridad estaba terrible, no había baños aptos para que estas personas pudieran hacer sus necesidades, entonces ahí vemos la falla tan grande que hay en el sistema educativo³¹.

En concordancia, la SED (2020) en su último reporte afirmó que: “el 100% de establecimientos educativos requieren mejoramiento y mantenimiento de baterías sanitarias y lavado de manos, incluso se ha identificado que algunos requieren nuevas unidades” (p. 17), esta atención fue priorizada como urgente porque podría afectar la salud física, aumentar los niveles de exposición a enfermedades contagiosas, y limitar hábitos de estilo de vida saludable.

El **DS18** señala que algunos establecimientos educativos no cuentan con cocinas y comedores para la prestación del servicio

³⁰ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada insumo de puntos críticos con estudiantes IEO, participante 04.

³¹ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada insumo de puntos críticos con la academia, participante 04.



de alimentación escolar, esto corresponde al 41% según la SED (2022), y en los casos en los que sí, -señala la ciudadanía- se evidencia que la mayoría no disponen de las condiciones físicas y de almacenamiento adecuadas para procesar los alimentos, además, carecen de dotación general completa. Se dijo:

No tenemos un comedor, ni un lugar digno, porque se roban el dinero y hay mala administración. Y genera enfermedades, no se desarrolla bien la mente de los niños y desnutrición³².

Que se vuelva a poner el comedor: hay niños que por razón económica no tienen alimentos, algunos vienen sin almorzar y sin desayunar, por lo menos a los niños de primaria³³.

Narra la ciudadanía las causas del problema: i) poca inversión pública dirigida al mantenimiento, construcción y dotación de cocinas y comedores escolares, ii) inoperantes planes de infraestructura escolar, iii) pocos estudios que diagnostiquen la necesidad y tengan incidencia distrital y iv) escasos espacios físicos para la construcción del ambiente. Las consecuencias están relacionadas con la baja cobertura del Programa de Alimentación Escolar-PAE en la modalidad de ración para preparado en sitio, alto riesgo en la salud y en la integridad física de la comunidad educativa.

Por último, en el **DS19** la ciudadanía manifiesta que la mayoría de las Instituciones Educativas Oficiales del distrito no disponen de una adecuada infraestructura educativa para implementar la jornada única. Se expresó:

La otra es la ausencia de jornadas única y complementaria, hace 28 años salió la ley general de educación donde dice que Instituciones Educativas deben hacer el tramo a jornada única, hoy en Cartagena son poquitas que ofrecen menos servicio y tampoco es complementada y en la financiación de la educación cada día se le invierte menos recursos³⁴.

La expedición de la Ley 115/94 planteó la necesidad de prestar el servicio público educativo en las instituciones en jornada única (art. 85). Según el MEN (2022), esta última es una estrategia de calidad educativa orientada a fortalecer los proyectos educativos institucionales a partir de la ampliación de la jornada escolar y de las intensidades académicas dedicadas a la formación integral de los niños, niñas, adolescentes y jó-

³² Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada insumo de puntos críticos con gestores culturales, participante 07.

³³ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada insumo de puntos críticos con estudiantes IEO, participante 10.

³⁴ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada de insumo de puntos críticos con directivos docentes IEO, participante 03.

venes, fomentando estrategias enfocadas en el desarrollo de las competencias básicas, socioemocionales y ciudadanas así como en el impulso a los proyectos de vida de los estudiantes y el fortalecimiento de aprendizajes fundamentales.

El Decreto 2105 de 2017 la define como el “tiempo diario que dedica el establecimiento educativo oficial a sus estudiantes de básica y media en actividades académicas para el desarrollo de las áreas obligatorias y fundamentales y de las áreas asignaturas optativas, y a los estudiantes de preescolar su desarrollo en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio afectivo y espiritual a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas, así como el tiempo destinado a actividades de descanso pedagógico y alimentación de los estudiantes” (Artículo 2.3.3.6.1.3).

La SED (2022) plantea que para implementar la jornada única en el Distrito de Cartagena y dejar de contratar matrícula con el banco de oferentes se necesitan “al menos 64 establecimientos educativos nuevos con su dotación y planta docente. El gran reto es la doble jornada, hoy la jornada única nos plantea una hora diaria adicional en cada nivel, aun así, es necesario un aumento sustancial en el presupuesto de educación destinado exclusivamente a cumplir con este requerimiento” (p.93).

Continuando con el análisis, se aborda el **PC3 Insuficiente capital humano para la prestación del servicio educativo en los EE**; este punto consta de seis (6) desafíos sociales. El **DS20** pone de manifiesto la necesidad de ampliar la planta docente en los EE para garantizar el desarrollo de los procesos pedagógicos, la implementación de los modelos educativos flexibles, la educación media técnica y jornada única. Según Estudio Técnico Planta Temporal de Docentes de la SED (2023), hacen falta cien (100) docentes de aula para las IEO que atienden el proceso de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes que conforman la población regular e implementar la jornada única en los EE en la anualidad 2023, visibilizándose así la dificultad para atender con el recurso humano vinculado en virtud de una relación legal y reglamentaria.

Sumado a la falta de personal docente para atender el servicio educativo en la jornada regular, es preciso destacar que el Ministerio de Educación dé continuidad a la matrícula atendida en los ciclos que le corresponde y mantener como mínimo el mismo número de cupos ofrecidos.

En voz de la ciudadanía, una de las principales consecuencias de dicho desafío son: i) vulneración del derecho a la educación, y a aprender “bien”, ii) sobrecarga laboral, iii) estrés laboral, iv)

poca dedicación y compromiso docente, v) incumplimiento del horario escolar; vi) docentes desempeñando asignaturas no correspondientes a su área de conocimiento, vii) bajo desarrollo y apropiación de aprendizaje y competencias, mismas que impactan la calidad y pertinencia educativa, y limitan los procesos de protección de derechos en el ámbito escolar.

En esa misma línea, el **DS21** plantea que es insuficiente el personal de apoyo pedagógico para la atención educativa de personas con discapacidad, aspecto que evidencia las falencias en la implementación de la política de educación inclusiva; que, aunque para 2021 la SED contó con una planta temporal docente para atención a población con discapacidad continúa siendo una garantía provisional puesto que los recursos para su financiación son variables (SED, 2021). Aunado a esto, se evidencia la deficiencia en procesos de actualización y capacitación a la planta docente y directivos docentes en educación inclusiva e implementación de los ajustes razonables. Se expresa de la siguiente forma:

Sería interesante que toda Institución Educativa que reporte estudiantes con discapacidad tenga un docente de apoyo de planta, y creo que esa también sería una meta interesante para alcanzar y que de verdad garantice la inclusión de los estudiantes³⁵.

Lo anterior, es causado según la ciudadanía por: i) insuficiente inversión pública para la educación inclusiva, ii) escasos procesos de gestión institucional, iii) desinterés de algunos docentes en la atención integral de la población con discapacidad y; iv) pocos programas dirigidos a la formación docente en atención a esta población; incumpliendo así, obligaciones del Decreto 366 de 2009 mismo que reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad.

El **DS22** señala que es insuficiente el equipo psicosocial para la atención integral e inclusiva de la comunidad educativa, debido a: i) pocas plazas disponibles para la vinculación de profesionales psicosociales y docentes orientadores; ii) falta de presupuesto para la contratación de un equipo interdisciplinar que cubra a toda la población estudiantil; iii) débil gestión en la falta de nombramiento de profesionales psicosociales y iv) falta de actualización de parámetros en la asignación de cargos administrativos en los EE. Se manifiesta de la siguiente manera:

(...) el personal psicosocial no da abasto para las necesidades de la población que se encuentra, entonces qué pasa, que es insuficiente y la ayuda nunca va a llegar a ciertos alumnos, y si llega, llega tardía a un problema que se puede evitar.³⁶

³⁵ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada insumo de puntos críticos con población con discapacidad, participante 06.

cienta y la ayuda nunca va a llegar a ciertos alumnos, y si llega, llega tardía a un problema que se puede evitar.³⁶

Sus consecuencias se reflejan en los pocos espacios existentes al interior de los EE para la atención psicosocial de riesgos asociados a situaciones emocionales, abandono escolar; violencia escolar; diagnósticos recurrentes de ansiedad y estrés por parte de estudiantes, docentes y administrativos; aumento del riesgo social ante el consumo de SPA, vinculación a pandillas y embarazos a temprana edad y; reproducción de la violencia familiar y social en el entorno escolar.

Por último, el **DS23** evidencia el insuficiente recurso humano en las UNALDES, de equipo administrativo y de apoyo a la gestión; por su parte la ciudadanía plantea que este problema se asocia con: i) débil gestión institucional del recurso humano adecuado y pertinente en las UNALDES; ii) crisis de gobernabilidad y cambios constante de administración; iii) insuficiente asignación presupuestal para la contratación y iv) poca vigilancia a la gestión del recurso humano. Lo anterior se expresó así:

(...) que exista mayor personal desde el punto de vista de calidad, cobertura y talento humano, que apoyen toda la dinámica laboral de las UNALDES, para que tengamos una mejor atención ciudadana y un mejor convivir laboral entre nosotros.³⁷

Es la falta de un suficiente talento humano cualificado, ¿Qué genera eso como consecuencia?, una lentitud de los procesos, posibles errores tanto en los procesos contractuales, financieros, contables, que al final repercute en todo el proceso administrativo.³⁸

Este problema tiene efectos relacionados con la sobrecarga laboral, afectaciones al bienestar humano de los servidores públicos de la SED; desmotivación laboral, desarticulación institucional e incumplimiento de procesos misionales desde las UNALDES.

Accesibilidad: Derecho al acceso a la enseñanza

Este componente muestra los desafíos sociales planteados por la ciudadanía con respecto a las barreras en el acceso a la educación. Se identificó un (1) punto crítico, entendido a través de cuatro (4) desafíos sociales. A continuación, los resultados.

³⁶ Postulado comunitario retomado de la mesa de factores de estratégicos con actores del SRPA, participante 01

³⁷ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada de insumo de puntos críticos con coordinadores de las Unaldes, participante 02.

³⁸ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada de insumo de puntos críticos con funcionarios SED, participante 01.



Tabla 37 Desafíos sociales por obligaciones gubernamentales accesibilidad

PC	NO.	DESAFÍO SOCIAL	CONCEPTO DE LA ENTIDAD TERRITORIAL		OBLIGACIONES 4A
			NATURALEZA	IMPACTO	
PC4. Discriminación y obstáculos en el acceso educativo	24	Escasa formación y cumplimiento de normas relacionadas con la acogida y matrícula de personas migrantes, refugiadas y víctimas del conflicto en EE.	Barreras en el acceso	Educación inclusiva y diversa	Accesibilidad
	25	Existen barreras asociadas con el tránsito de las personas con discapacidad de la atención brindada por ICBF hacia el sector educativo en modelos de atención flexibles.	Barreras en el acceso	Educación inclusiva y diversa	Accesibilidad
	26	Insuficiencia de becas para educación superior, cuya asignación tenga en cuenta el enfoque diferencial y territorial y otros.	Barreras en el acceso	Educación inclusiva y diversa	Accesibilidad
	27	Las personas trans no tienen garantía del derecho a la educación superior.	Barreras en el acceso	Educación inclusiva y diversa	Accesibilidad

El **PC4** analiza las formas de discriminación y obstáculos en el acceso educativo de las diversas poblaciones. Para iniciar, el **DS24** hace referencia a la escasa formación y cumplimiento de normas relacionadas con la acogida y matrícula de personas migrantes, refugiadas y víctimas del conflicto armado en los EE. En lo referente a la población Migrante, Refugiada y Retornada, la Circular Conjunta No. 16 de abril de 2018 del MEN plantea que la atención y el acceso educativo a NNA provenientes de Venezuela en los EE colombianos deber otorgarse sin discriminación, para garantizar el restablecimiento de derechos a esta población.

No obstante, aún existen barreras en el acceso asociadas al desconocimiento, desinterés y voluntad para el cumplimiento de la normativa vigente (nacional e internacional), se expresa así:

La falta del desconocimiento de las políticas y normativas referentes a esta población tiene una causa y es la falta de espacios y tiempo para formar a las comunidades educativas sobre este tema. Una consecuencia latente es la vulneración al derecho y al acceso a la educación con calidad que se debe ofrecer³⁹.

Con relación a la población víctima del conflicto armado, se evidencia un incumplimiento del Decreto 2562 de 2001 -reglamentario de la Ley 387 de 1997- que en su Art. 2 parágrafo 1 estipula que “los establecimientos educativos efectuarán la matrícula de la población desplazada sin exigir los documentos que se requieran a quien no esté en capacidad de presentarlos”, además, la Ley 1448 de 2011 establece medidas en materia de educación en su Artículo 51. Representantes de víctimas plantearon:

El no acceso a la educación no permite una reparación integral a la población víctima. Lo anterior, ¿Qué quiere decir?, siempre

³⁹ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada insumo de puntos críticos con población migrante, refugiada y retornada, participante 11.

o en el imaginario está, de que a las víctimas sola o mayoritariamente se les repara de manera integral cuando se les paga la indemnización o cuando acceden al derecho de la vivienda. Cuando hablamos de reparación integral, como para dejar esa claridad, va más allá, va hasta el tema de atención psicosocial y en esto entra la educación como un pilar fundamental para que podamos continuar con nuestro desarrollo educativo⁴⁰.

Entre las consecuencias asociadas, se evidencia la vulneración del derecho a la educación de la población migrante, refugiada, retornada y víctima del conflicto armado, lo que genera situaciones de revictimización, discriminación, mayor exposición a afectaciones psicológicas y a factores de riesgo sociales.

El **DS25** existen barreras asociadas con el tránsito de las personas con discapacidad de la atención brindada por ICBF hacia el sector educativo en modelos de atención flexibles. Los relatos señalan que se debe a: i) desconocimiento de las normas y principios de la educación inclusiva por directivos de los EE, ii) desinterés y falta de voluntad para gestionar procesos administrativos alrededor de la atención educativa a personas con discapacidad, iii) insuficiente personal docente y de apoyo especializado; iv) ausentes ajustes razonables curriculares y de acompañamiento pedagógico, v) pocas instituciones Educativas focalizadas y especializadas para atender las necesidades educativas de las personas con discapacidad, pocos registros censales o diagnóstico de la población con discapacidad en el distrito. Se encontró en últimos estudios que:

Las personas con discapacidad enfrentan un alto riesgo de exclusión del sistema educativo regular en Cartagena. De acuerdo con cifras del SIMAT a corte del 30 de agosto de 2020, del total de 236.847 personas matriculadas en el sistema educativo regular, solamente el 2,04% (4.823) son estudiantes con discapacidad. En los últimos años la ma-

⁴⁰ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada insumo de puntos críticos con víctimas del conflicto armado, participante 05.

trícula de personas discapacidad ha venido en aumento, pasando de 3.807 estudiantes con discapacidad en 2014, a 4.823 en 2020. (SED, 2022, p. 74)

El Decreto 1421 de 2017, define que el acceso a la educación de debe ser garantizado a la población con discapacidad, bajo condiciones de accesibilidad, adaptabilidad, flexibilidad y equidad.

El **DS26** plantea la insuficiencia de becas para educación superior, cuya asignación tenga en cuenta el enfoque diferencial y territorial y otros, visibilizando así la necesidad de garantizar condiciones para el acceso a educación superior de víctimas del conflicto, mujeres, personas con discapacidad, población afro e indígena. Esto se debe -según participantes- a: i) falta de garantías institucionales para el cumplimiento del derecho a la educación; ii) insuficiente inversión para educación superior; iii) no inclusión de los enfoques diferenciales en la gestión institucional; iv) pocas estrategias del ente territorial para garantizar los tránsitos efectivos a la educación superior y v) los pocos estudios locales sobre las necesidades diversas de la población estudiantil, abordados desde un enfoque diferencial, territorial e intersectorial. La ciudadanía manifestó:

Existe negligencia en la garantía para acceso dentro de la educación superior y pública, dentro de la básica primaria y básica secundaria para personas diversas y tampoco hay una protección efectiva de sus derechos⁴¹.

Las consecuencias directas se manifiestan en el aumento de las brechas educativas entre zonas urbanas y rural (continental – insular) y grupos humanos, vulneración del derecho a la educación, poco acceso a oportunidades laborales, ampliación de la desigualdad e inequidad social, y aumento de la pobreza.

Tabla 38 Desafíos sociales por obligaciones gubernamentales adaptabilidad

PC	NO	DESAFÍO SOCIAL	CONCEPTO DE LA ENTIDAD TERRITORIAL		OBLIGACIÓN 4A
			NATURALEZA	IMPACTO	
PC5. Baja gestión e implementación en estrategias de permanencia escolar	28	Baja cobertura en la prestación del servicio de Alimentación Escolar (PAE).	Permanencia escolar	Desarrollo de potencialidades / Calidad educativa	Adaptabilidad
	29	Débil gestión para el aseguramiento o implementación de la estrategia de transporte escolar.	Permanencia escolar	Educación inclusiva y diversa.	Adaptabilidad
	30	Poca asignación de recursos para la entrega de kits escolares, uniformes escolares e implementos de estudio como estrategia de permanencia escolar. En relación con la población víctima del conflicto armado, persiste el incumplimiento del Decreto 4800 de 2011 (Cap. II, Art. 91, Parr2).	Permanencia escolar	Educación inclusiva y diversa	Adaptabilidad

⁴¹ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada insumo de puntos críticos con población LGBTIQ+, participante 04.

Finalmente, el **DS27** plantea que, las personas trans no tienen garantía del derecho a la educación superior. Según relatos, se debe a: i) negación de cupos debido a su orientación sexual, identidad y expresión de género diversa, ii) ausencia de acciones afirmativas para garantizar el acceso a la educación superior de esta población, iii) pocos programas de financiación y apoyo económico como estrategia de permanencia (becas de estudio, subsidios, o créditos condonables), por último iv) escasos programas para la prevención de la transfobia que garanticen el acceso y la permanencia de la población trans en la educación superior. Se dijo:

(...) las personas trans son de los grupos que menor acceso tienen a la educación y ya no es un tema únicamente de Educación Superior, sino que es un tema de educación en general, o sea, las personas trans además de ser invisibilizadas en los entornos laborales son invisibilizadas en los entornos educativos, académicos⁴².

Entre las consecuencias asociadas, la población participante manifestó que, la vulneración del derecho a la educación superior a personas trans limita el acceso a oportunidades laborales, generando mayor vinculación al mercado informal, afectaciones a la calidad de vida y repercusiones en el desarrollo personal y social de esta población.

Adaptabilidad: Derecho a permanecer en el sistema educativo

Este componente identificó y priorizó dos (2) puntos críticos y (21) desafíos sociales planteados por la ciudadanía. Tiene la finalidad de reflejar diferentes necesidades y problemáticas educativas en materia de adaptabilidad.

⁴² Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada de insumo de puntos críticos con estudiantes universitarios, participante 14.



PC5. Baja gestión e implementación en estrategias de permanencia escolar	31	Persisten factores de riesgo de abandono escolar, como: embarazo adolescente, explotación sexual comercial, trabajo infantil, labores en tareas domésticas, entre otros.	Permanencia escolar	Pertinencia educativa.	Adaptabilidad
	32	El distrito cuenta con pocos estudios dirigidos a identificar desde un enfoque diferencial e interseccional las características y necesidades de la población estudiantil en Cartagena (incluida la población víctima del conflicto armado).	Permanencia escolar	Desarrollo de potencialidades / Calidad educativa	Adaptabilidad
PC6. La educación en Cartagena es poco pertinente con las necesidades estudiantiles y demandas del contexto local, nacional y global	33	Los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) son poco pertinentes con las necesidades de formación de la comunidad estudiantil, además, no atienden a las realidades y demandas del contexto local.	Pertinencia educativa	Calidad educativa	Adaptabilidad
	34	Insuficiente oferta educativa en los modelos educativos flexibles.	Pertinencia educativa	Calidad educativa	Adaptabilidad
	35	Insuficiente oferta de programas en educación media técnica en las IEO. Y poca pertinencia y articulación curricular en los programas ofertados.	Pertinencia educativa	Calidad educativa	Adaptabilidad
	36	Poca oferta de programas de orientación vocacional y profesional para estudios postobligatorios.	Pertinencia educativa	Calidad educativa	Adaptabilidad
	37	Inexistencia de un modelo educativo propio que responda a las necesidades de la población juvenil vinculada al sistema de responsabilidad penal adolescente en medidas no privativas de la libertad.	Pertinencia educativa	Calidad educativa	Adaptabilidad
	38	Inexistencia de una estrategia de formación para población joven y adulta privada de la libertad. Además, son pocas las garantías para el acceso a educación superior.	Pertinencia educativa	Calidad educativa	Adaptabilidad
	39	Limitadas estrategias para facilitar la adaptabilidad pedagógica; e insuficientes estímulos para garantizar la permanencia de la población migrante, refugiada y retornada en el sistema educativo.	Pertinencia y permanencia escolar	Educación inclusiva y diversa	Adaptabilidad
	40	Falta de iniciativas institucionales para adaptar planes de estudio o currículos al Diseño Universal para el Aprendizaje –DUA– y aplicación de Planes Individuales de Ajustes Razonables –PIAR–.	Pertinencia y permanencia escolar	Educación inclusiva y diversa	Adaptabilidad
	41	Falta de articulación entre las instituciones del sector salud y de educación para garantizar derechos a la población en edad escolar que se encuentran en situación de riesgo, enfermedad y en procesos administrativos de restablecimiento de derechos.	Pertinencia y permanencia escolar	Educación inclusiva y diversa	Adaptabilidad
	42	Débil implementación de la Cátedra de Paz (Ley 1732 de 2015) para fortalecer la cultura de paz y convivencia en los niños, niñas y jóvenes, lo mismo que reconocimiento de las implicaciones del conflicto armado en el país.	Pertinencia educativa	Calidad educativa	Adaptabilidad
	43	En las Establecimientos Educativos son pocas las acciones implementadas para la promoción la salud y el autocuidado en la comunidad educativa.	Pertinencia educativa	Calidad educativa	Adaptabilidad
	44	Insuficiente implementación de la cátedra de educación sexual integral como estrategia de formación en diversidad sexual, género, salud sexual y reproductiva.	Pertinencia educativa	Educación inclusiva / Expulsión escolar	Adaptabilidad
	45	Escasa formación, uso y apropiación de las TICs en los procesos de enseñanza-aprendizaje.	Pertinencia educativa	Desarrollo de potencialidades / Calidad educativa	Adaptabilidad
	46	Insuficiente implementación de la educación ambiental como eje transversal en la formación estudiantil.	Pertinencia educativa	Desarrollo de potencialidades / Calidad educativa	Adaptabilidad
	47	Escasas iniciativas institucionales dirigidas a fomentar la educación y la práctica artística y cultural en los EE, lo mismo que la apropiación del patrimonio histórico-cultural de la ciudad.	Pertinencia educativa	Desarrollo de potencialidades / Calidad educativa	Adaptabilidad
	48	Insuficientes estrategias dirigidas a promover la educación física, la recreación, y el deporte, y el aprovechamiento escolar de los escenarios deportivos de la ciudad.	Pertinencia educativa	Desarrollo de potencialidades / Calidad educativa	Adaptabilidad
	49	Poca implementación de la estrategia bandas de paz en las Instituciones Educativas Oficiales.	Pertinencia educativa	Desarrollo de potencialidades / Calidad educativa	Adaptabilidad

Continuando con el análisis, el **PC5** manifiesta la *baja gestión e implementación en estrategias de permanencia escolar* como garantía del derecho en la educación, desarrollado en cinco

(5) desafíos sociales. El **DS28** visibiliza la baja cobertura en la prestación del servicio de Alimentación Escolar (PAE) en la matrícula oficial registrada desde preescolar hasta la media.

Cabe resaltar que, la Resolución 335 de 2021, establece criterios de priorización para algunas sedes y grados en los cuales se debe garantizar una cobertura del 100%:

1. Todas las sedes con jornada única;
2. Nivel de preescolar en todas las sedes educativas;
3. Sedes que estén ubicada en zona rural con población mayoritariamente étnica, víctima del conflicto armado o en condición de discapacidad.
4. Sedes educativas con alta participación de población con menores capacidades de generar ingresos (determinada por el grupo de Sisbén).

Además, el tercer y cuarto de nivel de priorización plantea que se deben priorizar progresivamente los grados inferiores hasta llegar a cubrir el 100% de básica primaria, continuando con los grados superiores, logrando así la universalización del programa.

Al respecto, a corte de 2022 el Distrito de Cartagena registra una atención de 106.294 niños, niñas y adolescentes a través del PAE; no obstante, la ciudadanía plantea que la cobertura aún es insuficiente y no se destinan los recursos públicos necesarios para cubrir progresivamente todos los niveles y grados superiores. Se dice:

Sobre los comedores, en el colegio solamente le dan merienda a los de primaria, a los de la tarde y preescolar, (...) entonces digamos que el comedor en el caso de mi colegio nada más es una merienda para algunos estudiantes de primaria, (...) yo te pongo el ejemplo mío, yo diariamente me gasto 11.000 pesos en transporte, más la merienda, serían en total 16 mil pesos, cuando daban el PAE tenía una ayuda⁴³.

En ese orden, las principales causas asociadas al problema son: i) poca diversificación de las fuentes de financiación territorial para la cobertura del PAE; ii) falta de inspección y seguimiento a la operación de la estrategia por parte de la SED; iii) retrasos en los procesos contractuales para garantizar la continuidad de la operación; iii) insuficiencia en la prestación del servicio, infraestructuras o cocinas que no cumplen con los lineamientos técnicos. En efecto, su incidencia en la alteración en la jornada académica e inicio tardío en el calendario escolar; limitaciones en la implementación de la jornada única; provocando en la comunidad estudiantil desmotivación, poca concentración, bajo rendimiento académico, afectaciones en el desarrollo físico y cognitivo y aumento en el riesgo de expulsión escolar del sistema educativo.

⁴³ Postulado comunitario retomado de la mesa de factores estratégicos con personas IEO, participante 18.

El **DS29** se relaciona con la débil gestión para el aseguramiento o implementación de la estrategia de transporte escolar, al respecto la ciudadanía plantea como causa principal la insuficiencia destinación de recursos públicos y débil gestión en la contratación oportuna, permanente y diferencial del servicio. La comunidad educativa señaló lo siguiente:

Muchos papás manifiestan que, seño si yo llevo a este niño hoy me quedo sin comida porque obviamente viven muy lejos de las instituciones, tienen que tomar un transporte, a otros chicos les toca caminar a pie, un ejemplo claro, niños que viven en Nelson Mandela y la Institución está en el barrio San Fernando, entonces es una distancia que es bastante para esos chicos, puede ser en cualquier jornada sea en la mañana o sea en la jornada de la tarde⁴⁴.

Las consecuencias se evidencian en la inasistencia escolar, abandono y desmotivación estudiantil; mayor exposición a la inseguridad ciudadana y riesgo de accidentalidad (en el caso de NNAJ que deben desplazarse por largas horas y distancias); por último, la vulneración del derecho a la educación a sujetos de especial protección constitucional (personas con discapacidad).

El **DS30** referido a la poca asignación de recursos para la entrega de kits escolares, uniformes escolares e implementos de estudio como estrategia de permanencia escolar. En relación con la población víctima del conflicto armado, persiste el incumplimiento del Decreto 4800 de 2011 (Cap. II, Art. 91, Parri). Sobre lo último, se encuentra que, el distrito no ha cumplido la medida estipulada en la Ley 1448 (entrega de apoyos o Kits escolares para todas y todos los niños y jóvenes víctimas del conflicto, priorizando la básica primaria), muy a pesar de que estas acciones se contemplan en los lineamientos legales, y de los esfuerzos realizados por la administración Distrital para alcanzar estos niveles de cobertura (SED, 2020). La población participante enfatizó que el incumplimiento de esta medida afecta la permanencia escolar, viola normas nacionales y medidas de reparación individual, además, reduce las posibilidades de aprendizajes efectivos y un desarrollo humano integral. Se manifiesto lo siguiente:

Quedaron en ayudar a los niños, con los uniformes, los kits, bueno, no ayudar, porque eso es un Derecho, pero nunca pasó. Entonces compañeros, ese trabajo es de la Secretaría de Educación, de hacer el barrido en todo y cada uno de los sectores, tanto de dónde estamos nosotros ahora mismo, como en los otros sectores dónde se está presentando esa problemática⁴⁵.

⁴⁴ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada de insumo puntos críticos con personas con discapacidad, participante 11.

⁴⁵ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada de insumo puntos críticos



Según el **DS31**, persisten factores de riesgo de abandono escolar, como: embarazo adolescente, explotación sexual comercial, trabajo infantil, labores en tareas domésticas, entre otros. Entre las causas se identifican: i) escasos programas y débil articulación interinstitucional para la prevención y atención de estos riesgos sociales en la escuela; ii) pocas estrategias desde la escuela dirigidas atender de manera diferencial a la población estudiantil con riesgo de abandono, iii) reducido número de profesionales psicosociales para la atención oportuna y direccionamiento a entidades competentes ante estos factores de riesgo, y por último, iv) escasa participación y acompañamiento a las familias. Lo anterior, se sustenta en el siguiente postulado comunitario:

Me gustaría enfatizar en el embarazo de adolescentes porque según las estadísticas del año pasado, Cartagena es una de las ciudades del país con más índice de embarazos adolescentes y muchas veces son muchachas que van de los 13 hasta los 17 años, una edad que está en su época de escolaridad y siento que estamos bastante crudos en la educación sexual.⁴⁶

En términos de impacto, se vulnera el derecho a la educación al no contarse con los programas y profesionales necesarios para la atención de los factores que podrían irrumpir la trayectoria educativa, y por supuesto, la proyección de vida de los niños, niñas y adolescentes.

El **DS32** plantea que, el distrito cuenta con pocos estudios dirigidos a identificar desde un enfoque diferencial e interseccional las características y necesidades de la población estudiantil en Cartagena (incluida la población víctima del conflicto armado), mismo que permita localizar la población de NNAJ por fuera del sistema escolar. La población participante manifestó lo siguiente:

Es importante que la administración distrital promueva y desarrolle ejercicios de diagnóstico que permitan progresivamente, entender las dinámicas y situaciones que acontecen en las instituciones educativas esto ocurre por falta de interés de las administraciones distritales en generar información territorial para contribuir a la toma de decisiones porque la toma de decisiones y la planificación del quehacer público ignora o no conoce a profundidad las realidades de los múltiples territorios de la ciudad y hace que la inversión ejecutada pueda no corresponder con las necesidades apremiantes de la ciudadanía⁴⁷.

con víctimas del conflicto armado, participante 06.

⁴⁶ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada de insumo puntos críticos con estudiantes IEO, participante 02.

⁴⁷ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada de insumo puntos críticos con funcionarios SED, participante 05.

Las opiniones señalan que este desconocimiento impide implementar adecuadamente la educación inclusiva y atender de manera integral y pertinente a la población mediante una oferta educativa eficiente y coherente con las necesidades del contexto y poblaciones; también, dificulta ampliar desde el principio de equidad, la cobertura y el acceso educativo.

Por su parte, el **PC6** conformado por diecisiete (17) desafíos sociales, plantea que la educación en *Cartagena es poco pertinente con las necesidades estudiantiles y demandas del contexto local* debido a los pocos procesos de seguimiento y ajuste a las herramientas de gestión escolar.

El **DS33** hace referencia a la poca pertinencia de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) con relación a las necesidades de formación estudiantil en materia de contenidos históricos, sociales, deportivos, culturales patrimoniales y ambientales; y con ello, a las dinámicas del contexto local, nacional y global. Según narrativa ciudadana, lo anterior se debe a: i) falta de seguimiento y autoevaluación de los PEI; ii) débil cultura del mejoramiento continuo en las instituciones educativas y, iii) inexistente diagnóstico de necesidades de las poblaciones del sistema educativo. En efecto, el aumento de la desmotivación estudiantil, el abandono escolar y la baja calidad educativa.

El **DS34** identifica la insuficiente oferta de modelos educativos flexibles en los Establecimientos Educativos del Distrito de Cartagena, con lo cual se logre facilitar el acceso y la permanencia de jóvenes y adultos que se encuentran por fuera del sistema educativo o que no iniciaron o culminaron sus estudios de básica o se encuentran en niveles significativos de deserción y expuestos a altos riesgos psicosociales (SED, 2019).

Al respecto la ciudadanía manifiesta lo siguiente:

Hay debilidades en la oferta educativa para población con extraedad e implementación de modelos flexibles. Esto debido a la falta de recursos humanos disponibles y capacitados para atender a la población con enfoque diferencial, ocasionando dificultades para el acceso en cualquier época del calendario escolar de niños, niñas, adolescentes y jóvenes de especial protección⁴⁸.

Unas de las causas señaladas son: i) escasa asignación de recursos públicos y pocos proyectos para atender a la población joven y adulta por fuera del sistema educativo, ii) insuficiente infraestructura y dotación escolar; iii) limitados recursos técnicos, administrativos y de personal especializado; y, iv) la falta de caracterización de las poblaciones con necesidades

⁴⁸ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada de insumo puntos críticos con actores de del SRPA, participante 06.

específicas en educación. En consecuencia, el aumento de niños, niñas y adolescentes por fuera del sistema educativo, mayor exposición a factores de riesgos; repitencia y reprobación escolar, trabajo informal y vulneración del derecho a la educación.

El **DS35** relaciona la insuficiente oferta de programas en educación media técnica en las IEO, y poca pertinencia y articulación curricular en los programas ofertados. En ese sentido, la ciudadanía manifiesta:

Voy al campo investigativo, donde nosotras las instituciones necesitamos estar en una constante actualización para identificar las verdaderas necesidades de forma profesional o laborales, incluso en términos de emprendimiento, para que las carreras, los programas ofrecidos sean pertinentes y coherentes con las necesidades del momento⁴⁹.

Mejores ofertas de formación, yo creo que cuando garanticemos esto a los estudiantes vamos también a tener mayor acogida. En muchas ocasiones, a mi institución llegan muchos chicos que de pronto no les llama la atención con la carrera o la especialidad que tengo allá y resulta que llegaban a la institución por cercanía⁵⁰.

Las causas narradas son: i) insuficiente contratación de docentes para la implementación de los programas; ii) pocos ambientes físicos especializados contruidos o dotados para estos fines, iii) escasos procesos investigativos para determinar la pertinencia educativa en media técnica, iv) poca articulación curricular entre los programas de media técnica de las IEO con los administrados por el SENA, las IES y las Instituciones de formación para el trabajo y desarrollo humano e v) insuficientes articulaciones interinstitucionales e intersectoriales.

El **DS36** visibiliza la poca oferta de programas de orientación vocacional y profesional para los estudios postobligatorios; -según relatos ciudadanos- es causado por: i) falta de interés e iniciativas institucionales para la promoción de la formación vocacional en el entorno escolar; ii) pocos recursos pedagógicos con los que cuentan los directivos y cuerpo docentes para realizar ajustes curriculares y iii) la poca capacitación docente y equipos psicosociales en orientación vocacional. Se plantea:

Charla sobre el futuro para motivar a los estudiantes. ¿A qué me refiero con esto? porque a muchos de nosotros nos queda la duda de: ¿Qué vamos a hacer cuando terminemos la secundaria, el bachillerato?, ¿qué vamos a estudiar?, ¿en qué trabajaremos?

⁴⁹ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada de insumo de puntos críticos con media técnica, participante 01

⁵⁰ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada de insumo de puntos críticos con media técnica, participante 02.

por eso propongo hacer este tipo de charla para que los estudiantes se puedan motivar puedan tener una idea más clara de que es lo que quieren hacer⁵¹.

Los principales efectos señalados estarían relacionados con el tránsito no inmediato a estudios posgraduales, tomas de decisiones infundadas sobre la vocación profesional y bajos índices de competitividad laboral.

El **DS37** hace referencia a la inexistencia de un modelo educativo propio que responda a las necesidades de la población juvenil vinculada al sistema de responsabilidad penal adolescente en medidas no privativas de la libertad. Al respecto, la ciudadanía manifiesta lo siguiente:

Y de todos esos prioricé tres, el primero es la ausencia de un modelo flexible propio que responda a las necesidades de la población diversa, dentro de las causas están recursos técnicos, administrativos y financieros limitados para el diseño, implementación y sostenibilidad, entre otros, que esto requiere esfuerzo propio. Dado que el sistema nacional, no logra bajar los recursos que se requieren para modelos de este tipo, y la consecuencia son niñas, niños, adolescentes con su derecho a la educación, amenazado, inobservado y vulnerado⁵².

La ausencia de un modelo flexible para jóvenes en conflictos con líneas imaginarias entre los barrios. La causa, conflictos con otros jóvenes; la consecuencia, jóvenes que no logran terminar sus estudios básicos, generando uso inadecuado del tiempo libre, desempleo, pobreza, delincuencia juvenil⁵³.

Para la ciudadanía surge el desafío por: i) escasa asignación de recursos para la atención diferencial de la población en mención, ii) falta de caracterización de las necesidades específicas en educación de jóvenes y adultos; iii) insuficientes docentes de apoyo y docentes orientadores en los EE y iv) pocos lineamientos o programas de formación de docentes, propuestas pedagógicas y materiales educativos actualizados y pertinentes. En efecto, el incumplimiento de las trayectorias educativas, aumento de la exposición a factores de riesgo, reincidencia en las conductas delictivas y abandono escolar.

El **DS38** identifica la inexistencia de una estrategia de formación para población joven y adulta privada de la libertad, y las pocas garantías para el acceso a educación superior.

⁵¹ Postulado comunitario de la mesa focalizada insumo de puntos críticos con estudiantes IEO, participante 01.

⁵² Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada de insumo de puntos críticos con funcionarios SED, participante 05.

⁵³ Postulado comunitario retomado de la mesa de factores de estratégicos con actores del SRPA, participante 06.



Las causas asociadas a este problema se deben a i) la falta de inversión específica para la educación penitenciaria; ii) el insuficiente acompañamiento y seguimiento institucional a los procesos educativos al interior del centro penitenciario; iii) a la falta de caracterización de la población y la demanda de la población joven y adulta con necesidades específicas en educación y, iv) a los insuficientes espacios especializados y dotación escolar necesaria para la educación al interior del centro penitenciario. En consecuencia, vulneración del derecho a la educación, reincidencia en los actos delictivos y poca pertinencia curricular adaptada a las necesidades educativas de la población adulta.

El **DS39**, pone en evidencia las limitadas estrategias que faciliten la adaptabilidad pedagógica, y los estímulos para garantizar la permanencia de la población migrante, refugiada y retornada en el sistema educativo. Según relatos, se debe a: i) falta de revisión y actualización de documentos institucionales que conlleven al diseño y práctica de mallas curriculares inclusivas, ii) insuficiente formación y seguimiento docente en la planeación pedagógica, iii) escasa atención y acompañamiento psicosocial para el proceso de adaptabilidad, y iv) poca articulación interinstitucional e intersectorial para la atención conjuntas y pertinente. Se dijo:

El problema que nosotros identificamos es que las prácticas pedagógicas no están promoviendo las habilidades o el interés de los niños y de las niñas por la lectura y por los desarrollos académicos, entonces nosotros creemos que el problema es la falta de adaptabilidad pedagógica y de implementación de las estrategias curriculares que vayan de acuerdo con los intereses y necesidades de los NNA. Esto, porque las escuelas se han dedicado a ser muy magistrales y los niños han perdido el interés⁵⁴.

De acuerdo con la narrativa, la no implementación de estos ajustes curriculares, limitan el goce efectivo de derechos en la educación y el desarrollo de competencias y capacidades para la vida de NNA migrantes, refugiados y retornados.

El **DS40** es similar al anterior, ambos muestran las debilidades institucionales para implementar la educación inclusiva en los EE; esta vez, relacionadas con la falta de iniciativas que adapten planes de estudio o currículos a un Diseño Universal para el Aprendizaje –DUA– y aplicación de Planes Individuales de Ajustes Razonables –PIAR (población con discapacidad). Dice la ciudadanía que, se debe asegurar una planeación y ejecución curricular inclusiva, la significación de las herramientas de gestión

⁵⁴ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada de insumo de puntos críticos con población migrante, refugiada y retornada, participante 02.

escolar, la formación y el acompañamiento docente permanente. Algunos postulados:

El estado de implementación de los ajustes razonables en el sistema educativo formal no favorece el acceso y la cobertura de la población con discapacidad⁵⁵.

Adecuación de los EE que brinde las garantías de acceso para la población con discapacidad y en los que están funcionando. Asegurar que los nuevos EE cumplan con esta norma, cualificar a los docentes en el lenguaje de señas y se hagan los nombramientos respectivos para cubrir esta necesidad⁵⁶.

El **DS41** muestra la falta de articulación entre las instituciones del sector salud y de educación para garantizar derechos a la población en edad escolar que se encuentran en situación de riesgo, enfermedad y en procesos administrativos de restablecimiento de derechos. Lo anterior, ocasiona obstáculos y demoras en el ingreso y continuidad en el sistema educativo a la población menor de 18 años que, por motivos de exámenes diagnósticos, procedimientos especializados, tratamiento y consecuencias de enfermedades crónicas u hospitalarias no puedan asistir de manera regular al establecimiento educativo. Asimismo, la falta de atención y seguimiento a estudiantes que son remitidos al sector salud y se encuentran en procesos administrativos de restablecimiento de derechos.

La ciudadanía lo manifiesta de la siguiente forma:

Otra de las problemáticas es la falta de comunicación entre el sector salud y el sector educación para garantizar el cumplimiento de estos derechos porque ambos son unos derechos de los niños, tanto la salud como la educación en los niños, niñas, jóvenes y adolescentes⁵⁷.

(...) incluir dentro del talento humano de las instituciones educativas el equipo psicosocial, que en este momento van a hacer los conectores, los que va a hacer el trabajo de identificación de la problemática y a través de la gestión y articulación a través de las EPS y el sistema de salud que son los que se encargan de garantizar esa atención integral por salud mental, puedan prestarle el servicio y la atención al adolescente, al joven y al niño que se encuentra en estas circunstancias⁵⁸.

Las causas señaladas son: i) pocos estudios institucionales

⁵⁵ Postulado comunitario retomado de la mesa de factores estratégicos con población con discapacidad, grupo 1.

⁵⁶ Postulado comunitario retomado de la mesa de factores estratégicos de media técnica, grupo 1.

⁵⁷ Postulado comunitario retomado de mesa focalizada de insumo de puntos críticos con actores del SRPA, participante 01.

⁵⁸ Postulado comunitario retomado de la mesa de factores estratégicos con actores del SRPA, participante 04.

que den información sobre el número de la población y necesidades específicas, ii) escasos convenios entre la SED y las entidades del sector salud para aquellos NNA que se encuentran en hospitalización; iii) insuficiente equipo psicosocial disponible en las IEO para el seguimiento de estudiantes que presentan ausencias por motivos de salud en las escuelas y, iv) falta de compromiso y de aceptación a nivel familiar para iniciar la ruta de atención en salud de NNAJ.

El **DS42** exhibe otra falencia curricular. A pesar, de la reglamentación de la Cátedra de Paz (Ley 1732, 2014), en la mayoría de los EE, esta no se incluye en el currículo o PEI, en otros casos, no se implementa, debido al escaso seguimiento, inspección y vigilancia a los procesos pedagógicos, desactualización de los PEI, incumplimiento de los Planes de Mejoramiento Institucional, desconocimiento de la normativa vigente, y pocos procesos de formación e innovación docente. Se expresa que:

Es un problema de los currículos, porque la Cátedra existe, hay orientación, hay una guía, pero una cosa es la Cátedra y otra cosa es la Paz y la convivencia. Entonces, cuando tú vas desglosando el concepto de paz, si no lo insertas en las relaciones interpersonales, si no lo va a comprender, porque para poder entender la Paz tienes que, necesariamente, llegar al problema de conflicto⁵⁹.

Se señalan como consecuencias principales: i) la escasa cultura de paz en la escuela, ii) desconocimiento de la verdad y memoria histórica el marco del conflicto armado por la comunidad escolar, iii) escaso desarrollo de competencias para la convivencia pacífica y gestión y transformación de conflictos, y iv) vulneración de derechos en la interacción escolar.

El **DS43** manifiesta que en los EE son pocas las acciones implementadas para la promoción de la salud y de las herramientas de autocuidado (físicas, mentales y emocionales) en la comunidad educativa. Para la ciudadanía, se constituye en un reto apremiante debido a los cambios generados por la pandemia Covid-19, evidenciando la necesidad de implementar estrategias de educación en salud. Un postulado comunitario dice:

Crear asignaturas complementarias que nos permitan que el estudiante afiance esos conocimientos (...) yo recuerdo que ahí daban una asignatura que se llamaba educación en salud, y esa asignatura ya no existe (...) Esto conlleva a que esto este desarticulado en todas las instituciones de salud, y desarticulado desde todo el mundo, desde el docente, el rector, desde el padre de familia, que todos son comunidad educativa, y que a todos debe-

⁵⁹ Postulado comunitario retomado de la mesa de factores estratégicos con gestores culturales, participante 32.

mos educarlos en salud⁶⁰.

Las causas principales señaladas son: i) poca importancia a la salud mental y autocuidado en la escuela, ii) falta de profesionales especializados, iii) falta de articulación intersectorial, y iv) desconocimiento de los criterios para la inclusión y gestión curricular de dichos contenidos en el aula. Esta desatención de manera directa incide en, aparición de enfermedades mentales (depresión y ansiedad), consumo de SPA y bajo rendimiento académico, al final, abandono escolar.

El **DS44** manifiesta la insuficiente implementación de la educación sexual integral como estrategia de formación en diversidad sexual, género, salud sexual y reproductiva, se manifestó:

(...) acompañamiento social que necesitan los jóvenes en temas, por ejemplo, de educación sexual, de planificación familiar que son tabú, que ni siquiera en reuniones como esta se mencionan mucho, pero qué son importantes para evitar situaciones que después se generan, como: violencia de género, estigmatización, discriminación y demás cuestiones⁶¹.

El acceso a la educación sexual con enfoque de género y étnico en la educación básica y en la educación secundaria. La raíz de ese problema está no solo en el patriarcado sino también en el colonialismo que genera y que cree que todas las mujeres vivimos la sexualidad de nuestros cuerpos, el ejercicio de nuestros derechos sexuales y reproductivos de la misma manera y que ha homogeneizado, entonces ese tipo de educación y no reconoce las prácticas culturales de los pueblos ancestrales como parte de la educación sexual y reproductiva dentro del sistema educativo⁶².

Desde la perspectiva comunitaria el desafío se debe a: i) pocos procesos dirigidos al reconocimiento de la pluriculturalidad y diversidad sexual en la escuela, ii) desactualización de los PEI y Manuales de Convivencia, iii) naturalización y reproducción de la hetero-normalización (roles de género, tabúes), entre otras. Sus efectos principales, son la discriminación y violencia escolar, embarazos en adolescentes y toma de decisiones sobre la sexualidad no responsables.

El **DS45** escasa formación, en uso y apropiación de las TICs en los procesos de enseñanza-aprendizaje, según ciudadanía surge por: i) falta de inversión pública para la promoción del uso de las

TIC en los ambientes educativos; ii) nulas e inadecuadas in-

⁶⁰ Postulado Comunitario retomado de la mesa focalizada insumo de puntos críticos con organizaciones y entidades ambientales y de salud, participante 03.

⁶¹ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada de insumo de puntos críticos con estudiantes universitarios, participante 08.

⁶² Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada de insumo de puntos críticos con organizaciones de mujeres, participante 04.



fraestructuras tecnológicas, equipos y dotación escolar, iii) insuficientes docentes contratados y cualificados en TIC y, iv) pocas iniciativas institucionales para dichos fines. Su consecuencia -según relatos- poca innovación tecnológica en las escuelas, escaso desarrollo de competencias, bajo rendimiento académico, y aumento de brechas digitales entre zonas; con incidencia directa en la calidad educativa.

El **DS46** plantea que es insuficiente la implementación de la educación ambiental como eje transversal e integral de la formación estudiantil en los EE y la ciudad, además, pone en evidencia la notable desarticulación institucional distrital para la gestión integrada de los Proyectos Ambientales Escolares (PRAES), Proyectos Ciudadanos y Comunitarios de Educación Ambiental (Procedas) y los Proyectos Ambientales Universitarios (PRAUS), hoy IDAU (Inclusión de la Dimensión Ambiental en la Educación Superior).

Así se manifestó:

Entonces hay que entender si desde las instituciones tenemos los proyectos ambientales (que es un proyecto transversal), como el cumplimiento de una responsabilidad y de una obligación normativa o si realmente la educación ambiental se constituye en una práctica de vida al interior de las escuelas⁶³.

Pero la educación ambiental es mirada como un compromiso humano, responsabilidad ciudadana, pero cuando llegamos a las escuelas encontramos que no hay recursos destinados exclusivamente para acompañar los PRAES, entonces nos toca buscar a los aliados para que se constituyan en el fortalecimiento de esos proyectos. No hay un colchón financiero que les permita a ellos también dinamizar al interior con algunas herramientas, porque estamos exigiendo innovación pedagógica que requiere de recursos financieros⁶⁴.

Para la ciudadanía este desafío es causado por la: i) poca importancia y posicionamiento de la educación ambiental en la formación integral, ii) desarticulación institucional entre las estrategias de educación ambiental y la realidad territorial, iii) falta de formación a directivos y docentes para orientar sus currículos bajo el enfoque ambiental; iv) poca innovación en las estrategias metodológicas implementadas, y v) escasa gestión educativa para la financiación de los Proyectos Ambientales Escolares -PRAE.

En efecto -según las discusiones-, poca cultura y consciencia

⁶³ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada de insumo puntos críticos con organizaciones y entidades ambientales y de salud, participante 10.

⁶⁴ Postulado Comunitario retomado de la mesa de factores estratégicos con organizaciones y entidades ambientales y de salud, participante 46.

ambiental por parte de la comunidad educativa y deterioro ambiental de los entornos escolares; limitaciones en el desarrollo científico (desde y con las escuelas) aplicado a las necesidades socioambientales del contexto local y, pocas acciones encaminadas a la promoción del cuidado y protección del ambiente.

En el marco de la PPE se propone crear una estrategia que resignifique los PRAES y reúna distintos saberes y disciplinas curriculares para potenciar los conocimientos y las prácticas socioambientales en la comunidad escolar a través de metodologías efectivas que hagan frente a las problemáticas ambientales de la ciudad y los retos internacionales. Además, procure hacer partícipes a las comunidades en la resolución problemas ambientales.

Los **DS47** y **DS49** indican las escasas iniciativas institucionales dirigidas a fomentar la educación y la práctica artística y cultural en los EE, y la poca implementación de las estrategias de bandas de paz en los EE; lo mismo que la apropiación del patrimonio histórico-cultural de la ciudad. Se dijo:

Se debe dar la misma ponderación a temas como el deporte y la cultura, es decir, si bien las asignaturas normales que tiene la malla curricular tienen una ponderación entre las ciencias naturales, la matemática, etc. La cultura y el deporte deben tener la misma o mayor ponderación, para que realmente hablemos de una formación integral⁶⁵.

Entonces, por ejemplo, ya dentro de las Instituciones Educativas más que tener una asignatura, que enseñen música, que enseñen pintura, un poco sería como tener programas, bueno, de hecho, de alguna manera, si se tienen, por ejemplo, si tienen una orquesta o si tienen un grupo de teatro, pero es más que tenerlos, fortalecer esos programas, y que sean de largo alcance, es decir, que se surta un proceso desde edades pequeñas⁶⁶.

Según relatos, este problema es producido por: i) inadecuado el abordaje pedagógico de la educación artística y cultural en los PEI y la malla curricular; ii) escaso conocimiento asociado al potencial de la educación artística y cultural en el desarrollo humano, construcción ciudadana y cohesión social; y, iii) poco valor asignado a la cultura, el patrimonio y los escenarios culturales. Sus consecuencias, vulneración del derecho a la educación cultural, artística y deportiva; pérdida de interés, valoración y uso del patrimonio histórico - cultural de la ciudad, y escasa participación en los escenarios culturales y artísticos de la ciudad.

⁶⁵ Postulado comunitario retomado de la mesa de factores estratégicos con gestores culturales, participante 05.

⁶⁶ Postulado comunitario retomado de la mesa de factores estratégicos con gestores culturales, participante 05.

El **DS48** insuficiencia de estrategias dirigidas a promover la educación física, la recreación, el deporte, y el aprovechamiento escolar de los escenarios deportivos de la ciudad, denota la escasa articulación y pertinencia curricular en los EE, se afirmó:

Baja articulación de la educación física desde el deporte y la recreación, con el proyecto educativo institucional, es decir, con el PEI⁶⁷.

Cuando hicieron el patinódromo del Campestre, ese sólo lugar generó una actitud, ese lugar permanecía lleno. Pero la pregunta es ¿Cuántos patinadores están de los Colegios con un campeonato propio de patinaje? Eso cuesta, pero el IDER tiene cómo promoverlo. Entonces, lo que quiero señalar es que aquí tenemos un escenario público, pero no hay una estrategia, un acompañamiento institucional⁶⁸.

Desde la perspectiva de la ciudadanía estas problemáticas son producidas por: i) escasa formación y cualificación docente para el desarrollo de la práctica deportiva; ii) poco valor asignado en la planeación curricular a la educación deportiva, iii) insuficientes infraestructuras y dotación deportiva, iv) poco uso de los escenarios deportivos dispuestos en la ciudad, v) escasa inversión del MEN para la promoción del deporte, y vi) insuficiente gestión de recursos de cooperación internacional.

Ahora se presentan los desafíos identificados para la obligación gubernamental denominada aceptabilidad.

Tabla 39 Desafíos sociales por obligaciones gubernamentales aceptabilidad

PC	NO	DESAFÍO SOCIAL	CONCEPTO DE LA ENTIDAD TERRITORIAL		OBLIGACIÓN 4A
			NATURALEZA	IMPACTO	
PC7. Pocas garantías en la protección de los derechos humanos y el clima escolar	50	Desactualización de los Manuales de Convivencia-MC-, los cuales no están ajustados a normas constitucionales de protección de derechos en el ámbito escolar.	Fortalecimiento institucional	Derechos humanos / Convivencia escolar	Aceptabilidad
	51	Discriminación y violencia escolar por motivos basados en la pertenencia étnica, discapacidad, situación migratoria, orientación sexual, identidad o expresión de género, entre otros.	Violencia escolar	Derechos humanos / Expulsión escolar	Aceptabilidad
	52	Escasas iniciativas para prevenir y detectar de manera temprana, diferentes formas de Violencias Basadas en Género (VBG). Tampoco existen protocolos de abordaje integral e intersectorial.	Fortalecimiento institucional	Derechos humanos / Expulsión escolar	Aceptabilidad
	53	Ocurrencia de delitos sexuales contra niñas, niños y adolescentes; y poco seguimiento y acompañamiento a los casos detectados/cometidos dentro o fuera de los EE.	Violencia sexual	Derechos humanos / Expulsión escolar	Aceptabilidad
	54	Riñas, hurtos, porte de armas, consumo y comercialización de sustancias psicoactivas en los Establecimientos Educativos	Violencia escolar	Derechos humanos / Expulsión escolar	Aceptabilidad
	55	Escasa participación estudiantil en las instancias del gobierno escolar de los EE.	Fortalecimiento institucional	Participación estudiantil	Aceptabilidad
PC8. Bajo desarrollo de competencias básicas en Instituciones Educativas de Cartagena.	56	Lectura, escritura y oralidad concentradas en una sola disciplina. Además, son inoperantes los proyectos de biblioteca escolar.	Equidad educativa	Educación inclusiva	Aceptabilidad
	57	Los resultados de las Pruebas Saber muestran bajo rendimiento académico, además, brechas educativas entre: 1. La educación rural con respecto a la insular. 2. Educación rural (continental – insular) respecto a la urbana. 3. Los colegios públicos respecto a los privados. 4. Y al interior de los colegios privados. Si se compara a nivel regional, y entre las principales ciudades del Caribe, Cartagena presenta resultados deficientes.	Equidad educativa	Educación inclusiva	Aceptabilidad
	58	Un significativo número de estudiantes reprueba grados académicos y no retorna a la escuela. La extraedad merece atención urgente.	Desarrollo de potencialidades	Extraedad	Aceptabilidad
	59	Pocos docentes formados en su saber disciplinar y con pocos estudios posgraduales (Maestría y doctorado).	Formación docente	Desarrollo de potencialidades	Aceptabilidad

⁶⁷ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada de insumo de puntos críticos con Entidades Distritales, participante 04.

⁶⁸ Postulado comunitario retomado de mesa de factores estratégicos con gestores culturales, participante 25.



PC8. Bajo desarrollo de competencias básicas en Instituciones Educativas de Cartagena.	60	Pocos docentes formados en innovación pedagógica, TIC, investigación educativa, modelos de evaluación formativa, ritmos de aprendizajes, derechos humanos y atención a grupos poblacionales, patrimonio cultural.	Formación docente	Desarrollo de potencialidades	Aceptabilidad
	61	Escasa formación en bilingüismo y plurilingüismo en la trayectoria educativa	Pertinencia educativa	Desarrollo de potencialidades	Aceptabilidad
	62	Escaso desarrollo y articulación del sistema de aseguramiento de la calidad -SAC- de la SED.	Calidad educativa	Desarrollo de potencialidades	Aceptabilidad
PC9. Insuficiente gestión y articulación entre escuela, familia y comunidad.	63	Pocas estrategias de vinculación a las familias en los procesos educativos y órganos de gobierno escolar, además, baja formación e innovación en las Escuelas de Familia.	Fortalecimiento institucional	Participación familia/ Formación padres, madres y cuidadores.	Aceptabilidad
	64	Falta de articulación entre las UNALDES, la SED, los líderes comunitarios y la escuela para mejorar la calidad educativa y resolver necesidades comunitarias.	Fortalecimiento institucional	Participación comunitaria	Aceptabilidad
	65	Escasa articulación entre las UNALDES y las dependencias de la SED para cumplir sus procesos misionales.	Fortalecimiento institucional	Participación comunitaria	Aceptabilidad
	66	Débil de articulación, entre las instituciones del sector salud y de educación para garantizar derechos a la población estudiantil en situación de enfermedad.	Fortalecimiento institucional	Atención a poblaciones	Aceptabilidad

El **PC7** tiene seis (6) desafíos sociales. El primero **DS50**, evidencia un reto estructural en calidad educativa, la actualización de algunos Manuales de Convivencia, los cuales no se encuentran ajustados a las normas constitucionales de protección de derechos en el ámbito escolar. Se manifestó:

El manual de convivencia va muy relacionado también con el Proyecto Educativo Institucional que es el PEI, están regulados para que sean las directrices de los colegios (...) pero a la vez esos PEI y MC están desactualizados porque no tienen ese enfoque diferencial y de género (...). Lo que pasa es que es que no se puede dejar de lado ninguna de estas problemáticas porque son escenarios que están completamente ligados⁶⁹.

Para tener la certeza de lo que comprueba la expulsión, ¡eso está en los benditos manuales de convivencia! Te voy a decir por qué: si tú miras la relación de derechos y deberes y prohibiciones, todavía hay manuales que tienen prohibiciones que son absurdas. A mí me tocó revolucionar el manual el Manual de Convivencia del Colegio Departamental cuando era presidente de la Junta de Padres, tres hijas estudiando ahí, y una sobrina, y mi hija mayor salió preñada, en el Manual de Convivencia del Departamental decía que la alumna que saliera embarazada tiene que irse para la nocturna, ¿eso no es expulsión? ¿Qué tiene que ver el embarazo con el estudio?⁷⁰

Según relatos, las causas principales son: i) escasos lineamientos unificados para orientar y alinear su actualización y resignificación de acuerdo con la Constitución Política de Colombia, ii) insuficiente seguimiento, control y acompañamiento

⁶⁹ Postulado Comunitario retomado de la mesa focalizada de factores estratégicos con población LGTBQ+ participante 07.

⁷⁰ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada de insumo de puntos críticos con dirigentes sindicales de la educación, participante 01.

institucional a la herramienta, iii) desconocimiento de los enfoques de género, interseccional, diferencial, y la iv) configuración de los MC y PEI bajo el disciplinamiento de los cuerpos y la sexualidad, creencias religiosas y de cultos.

Sus consecuencias directas se relacionan con, el incumplimiento de normas relacionadas con los derechos humanos (sexuales y reproductivos, derechos culturales, libertad de expresión), naturalización de las Violencias Basadas en Género-VBG, discriminación y expulsión escolar. Negaciones -según perspectiva ciudadana- que afectan el goce efectivo de derechos en el ámbito escolar, disminuyen la calidad educativa y el desarrollo de capacidades para la vida.

El **DS51** manifiesta que existe en los EE discriminación y violencia escolar por motivos basados en la pertenencia étnica, discapacidad, situación migratoria, orientación sexual, identidad o expresión de género, entre otros, priorizado con atención urgente por los efectos nocivos que puede tener en la integridad física y emocional de las personas, se dijo:

Yo puse dos problemas que se están presentando en el colegio. El primero es discriminación, las causas son poca empatía, poca tolerancia, no aceptación de las diferencias y pienso que deberían hacer actividades lúdicas sobre la aceptación; las consecuencias son enfermedades mentales, suicidio, baja autoestima, no tener ganas de asistir al colegio⁷¹.

Según las diferentes voces, este problema tiene como una de sus causas la escasa implementación de iniciativas de promoción de derechos humanos y buen trato en la escuela; nulos procesos y garantías para el reconocimiento y formación en ⁷¹ Postulado Comunitario retomado de la mesa focalizada de insumo de puntos críticos con estudiantes IEO participante 13.

pluriculturalidad, etnoeducación y educación inclusiva; pocos canales de denuncia seguros en las IE; falta de formación de funcionarios públicos en rutas de atención y normativas vigentes. Generándose así, vulneración de derechos en la escuela, entornos escolares inseguros y violentos, aumento de los casos de suicidios, ausentismo estudiantil, abandono escolar, entre otros.

Los **DS52** y **DS53** abordan el tema de Violencias Basadas en Género en el ámbito escolar, y ponen de manifiesto, los delitos sexuales cometidos contra NNA escolarizados. Según cifras del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, en el país, hasta el mes de octubre del año 2022, se habían registrado más de 17.518 casos de delitos sexuales contra NNA, 422 de ellos ocurridos en la ciudad de Cartagena. El mayor número de casos se registra en la población 10 a 14 años (9.356 casos), le siguen, edades de 5 y 9 (3.567 casos), por último, contra adolescentes entre los 15 y los 17 años (3.185 hechos) 422 de los casos mencionados ocurrieron en la ciudad de Cartagena. Sobre esto en las mesas participativas se señaló lo siguiente:

Y yo me pregunto ¿Qué hace un profesor poniendo porno en el televisor en un salón a los estudiantes menores de edad? y fue una denuncia que se hizo en el 2019 y la UNALDE la ahogó, allá esta sepultada en la UNALDE, y listo, pasó 2020, pasó 2021, no hay ningún problema, pero en el 2022 ya que no tiene televisor, ni salones cerrados; sigue hablando de sexo, sigue hablando de pornografía⁷².

Yo quiero hablar del tema del acoso de los profesores a los estudiantes. Se han visto muchos profesores acosando a los estudiantes, en Cartagena los uniformes son estilo faldas, en mi colegio son tres pisos, en el segundo piso cuando uno camina, los profesores se ponen abajo (...) miraba hacia arriba para ver debajo de la falda de las niñas porque desde el segundo piso se veía así abajo. Una vez un profesor a mí se me insinuó, me dijo que ajá, que era bonita, trató de aprovecharse, meter la mano debajo de mi falda y yo obviamente era consciente, tenía 14 años, le quité la mano y le dije a la rectora, porque es una falta de respeto, también ese acoso va por parte de los profesores hacia los estudiantes⁷³.

Sumado a lo anterior, se evidencia desconocimiento y falta de acciones para la prevención y activación de rutas de atención e inexistentes protocolos de protección, denuncia segura y seguimiento en las escuelas, se manifestó:

⁷² Postulado Comunitario retomado de la mesa focalizada de insumo de puntos críticos con estudiantes IEO participante 03.

⁷³ Postulado Comunitario retomado de la mesa de factores estratégicos con personas IEO, participante 47.

Falta de detección temprana de las violencias sexuales dentro del ámbito educativo⁷⁴.

Las rutas de prevención o atención de abuso o de acoso hacia las mujeres se desconocen o no existen en las instituciones educativas⁷⁵.

Las principales causas son: i) débil gestión escolar para la promoción de lugares seguros y protectores en la escuela; ii) inexistencia de canales de denuncia segura y efectivos en la escuela; iii) escaso seguimiento institucional a los casos denunciados o reportados, iv) supremacía de discursos sexistas y misóginos en el ámbito escolar; v) invisibilización de la VGB en los entornos educativos, vi) escasa educación para la sexualidad y formación en género y empoderamiento femenino y la vii) desarticulación sectorial y falta de interés e iniciativas institucionales para el abordaje de las VBG.

El **DS54** plantea que, en algunos EE y sus alrededores se presentan casos de riñas escolares, hurtos, porte de armas, consumo y comercialización de sustancias psicoactivas. Se dijo:

Otro tema que también es importante tiene que ver con la seguridad de los alrededores donde se encuentran ubicadas las Instituciones Educativas, hay mucho problema de microtráfico⁷⁶.

(...) pero si me tiene un poco preocupada el tema de la droga, el tema de la droga en las instituciones no hace ni una semana me tocó presenciar un caso de una niña de 15 o sea totalmente drogada⁷⁷.

Desde mi punto de vista es muy urgente, porque al lado de mi colegio tenemos otro, el Liceo Bolívar, nosotros tuvimos que suspender las clases por la falta de seguridad en el barrio, porque los chicos de grado 10 y 11 esperaban a los chicos de mi colegio para pelear a la hora de salida. Hay un ARA cerca de mi colegio y partieron vidrios, partieron vidrios de taxis, eso fue un desastre⁷⁸.

Según relatos, esto se debe a: i) escasa implementación y seguimiento a la Ley de Convivencia escolar 1620 de 2013, ii) escasa formación en estrategias para el manejo y resolución de conflictos en los escenarios de convivencia escolar; iii) insuficientes programas de prevención a casos de discrimi-

⁷⁴ Postulado Comunitario retomado de la mesa focalizada de insumo de puntos críticos con organizaciones de mujeres, participante 12.

⁷⁵ Postulado Comunitario retomado de la mesa focalizada de insumo de puntos críticos con organizaciones de mujeres, participante 18.

⁷⁶ Postulado Comunitario retomado de la mesa focalizada de insumo de puntos críticos con coordinadores de las Unaldes, participante 09.

⁷⁷ Postulado Comunitario retomado de la mesa focalizada de insumo de puntos críticos con estudiantes IEO participante 02.

⁷⁸ Postulado Comunitario retomado de la mesa de factores estratégicos con personas IEO, participante 05.



nación y violencia en el entorno educativo y/o el poco o nulo seguimiento de estos y, iv) débiles articulaciones sectoriales. En efecto, nulas garantías de ambientes seguros y protectores en las IE, vulneración de derechos, ausentismo estudiantil, riesgo en la integridad física, y afectaciones a las relaciones interpersonales.

El **DS55** *escasa participación estudiantil en las instancias del gobierno escolar* muestra la necesidad de implementar proyectos escolares dirigidos a promover la incidencia estudiantil en la toma de decisiones inherentes al cumplimiento del derecho a la educación y el respeto de los deberes en el contexto escolar. Las causas señaladas se asocian a: poco seguimiento a las normas que regulan la participación estudiantil en las instancias del gobierno escolar, ii) escasas estrategias innovadoras para atraer y garantizar la participación estudiantil, iii) insuficiente gestión institucional para reconocer las potencialidades de liderazgo en estudiantes, y iv) desconocimiento de las funciones de los estudiantes en el gobierno escolar. La población estudiantil señaló:

Yo en privado y en público he propuesto que nosotros los estudiantes tengamos mayor incidencia en la vida escolar, en la vida institucional, he solicitado que tengamos presencia en el Consejo Académico, algo que muchos califican como fuera de lugar o descabellado, ya que de pronto piensan que es un espacio exclusivo de los maestros y maestras. Yo siempre he puesto el ejemplo de los Consejos Académicos de las Universidades, en donde los estudiantes tienen participación, (...) nosotros no tenemos presencia allá, nosotros no tenemos voz, ni tampoco voto. De pronto, no sé, podríamos aportar algo, ya que ahí es donde se decide lo que aprendemos, el Consejo Académico es el que decide el sistema de evaluación, por ejemplo, y muchas otras cosas. Entonces, de pronto tener una voz allá, así sea sin votos, opinar, que nos pregunten ¿Ustedes que opinan, de esto, de lo otro?, sería un avance bastante grande⁷⁹.

El **PC8** hace referencia al bajo desarrollo de competencias básicas en instituciones educativas de Cartagena, está compuesto por seis (6) desafíos sociales. El primer desafío social (**DS56**) evidencia que, la lectura, escritura y oralidad se concentran en una sola disciplina, y no se implementan proyectos que las promuevan de manera articulada y procuren constituirse en una práctica sociocultural para la vida y el mejoramiento continuo de la calidad educativa.

La narrativa ciudadana identifica causas como: i) el leer, hablar y escribir no se entiende como transversal a todas las

⁷⁹ Postulado Comunitario retomado de la mesa de factores estratégicos con estudiantes IEO, participante 05.

áreas, ii) insuficientes ajustes en los PEI dirigidos a transversalizar el currículo con la enseñanza integradora de la lectura, escritura y oralidad, iii) inoperantes proyectos de lectura, escritura y oralidad en las escuelas, iv) desatención institucional e insuficiente asignación presupuestal para potenciar dichas capacidades, entre otras. En consecuencia, se forman leedores y no lectores. El estudiante no identifica los discursos propios de cada saber⁷⁶, bajo rendimiento académico y pocos procesos de ampliación de capacidades para la vida:

Por consiguiente:

No existe una política institucional de lectura y escritura. Lo que existe es una lectura y escritura en lengua castellana. Pero ¿qué sucede en ciencias sociales?, ¿qué sucede en matemáticas?, ¿qué sucede en filosofía, ¿qué sucede en educación física? (...) Necesitamos que la escuela tenga una política institucional, arrancarle la lectura y escritura a la lengua castellana, y convertirse en algo transversal (Podcast 2, PPE-2022)⁸⁰.

En sentido propositivo, es importante transformar mediante planes o programas sostenibles a la escuela en un lugar donde la lectura, la escritura y la oralidad se complejizan y se convierten en una herramienta indispensable para el aprendizaje de todas las áreas del conocimiento “si no se sabe leer, escribir, escuchar y hablar no es posible acceder al aprendizaje de las matemáticas, las ciencias naturales, las ciencias sociales, etcétera. Si no se sabe escribir, se pierde la posibilidad de producir contenidos, bien sean científicos, sociales o literarios” (Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Cultura, 2021)

El **DS57** hace referencia a los bajos resultados en las Pruebas Saber 11 en los EE de la Ciudad, mismas que muestran, brechas educativas, así: i) la educación rural continental con respecto a la rural (insular); ii) la educación rural (continental – insular) con relación a la educación urbana; iii) las IEO con respecto a los colegios privados; iv) las existentes entre los colegios privados de la ciudad y, v) las relacionadas con el nivel de la Ciudad de Cartagena con respecto al regional.

Un postulado comunitario dijo:

El otro desafío tiene que ver cómo cerramos las brechas de calidad, ya no pensar solo en calidad que sabemos que es un desafío, es que Cartagena tiene disparidades de calidad. Una cosa es la calidad en las instituciones privadas y otra cosa es en las instituciones oficiales, siendo en muchos casos mejor en instituciones privadas (Podcast 1, PPE-2022)⁸¹.

⁸⁰ Consultado en: <https://www.youtube.com/watch?v=DTjdIPsZkGc>

⁸¹ Consultado en: <https://www.youtube.com/watch?v=Dc7rvkRSi48&t=45>

Cómo vamos a poner en el mismo saco la gente que tiene inconvenientes tremendos con una gente que tiene unas posiciones mejores en Cartagena, en cuanto al tema del ICFES, si ya ustedes saben que en esta zona el ICFES es súper bajo, y se va a poner competir ese pelado que sabe que el puntaje máximo llega a 2 porque no da pa más, porque no hay condiciones⁸².

Según Meisel y Granger (2022), en la evolución del puntaje estandarizado Saber 11 (2012-2021) “entre las principales ciudades del país, Cartagena evidencia el desempeño más bajo en las pruebas saber 11” (p. 18). Sustenta ICFES (2021) que, en la ciudad, más del 50% de los EE se encontraban en las categorías C y D; el 40% de los EE privados en categoría A+, y solo el 2% se ubicó entre las categorías A+ y A80 (CCV, 2022, p. 22). Según relatos, las causas estructurales se derivan de la desatención histórica del Estado y sus instituciones a zonas y sectores más vulnerables de la ciudad; también, falta de capacitación y acompañamiento para reforzar competencias durante todo el ciclo académico; escasa oferta y financiación estudiantil de los Pre-ICFES. También, asuntos relacionados con las condiciones favorables para el aprendizaje, como infraestructura, dotación y capital humano especializado disponible. En efecto, -según relatos ciudadanos- baja calidad educativa, vulneración del derecho a una educación de calidad, escaso desarrollo social y económico de la ciudad, pocas oportunidades en el acceder a estudios superiores, vacíos académicos que, en educación superior provocan deserción universitaria, aumento de las brechas de desigualdad social, entre otros.

El **DS58** recoge los problemas de reprobación y no retorno escolar en los EE.

(...) mire todo lo que hay que proteger al estudiante porque los distrae y pierden el año escolar, y de tanto perder el año escolar (...) la población escolar es de niños con extraedad, usted busca a estudiantes en grado 7° que ya tienen 14 y 15 años que deberían estar en 10 y 11 grado, entonces estábamos hablando de una realidad que hay que proteger, es una realidad palpable, yo te puedo traer ahora mismos niños de 8 grado que tienen 16 años ¿a qué edad terminan? a los 19, y eso sí el papá está ahí (...), pero ya él a esa edad, el estudio, él lo dice claramente, no lo quiere, se entierra, porque el estudio no da plata⁸³.

Según CCV (2022), “de los 11.642 estudiantes que reprobaron en 2021, el 23% no regresó a estudiar en 2022, es decir, 1 de

⁸² Postulado comunitario retomado de la mesa de factores estratégicos con comunidades negras, afrodescendientes, raizales y palenqueras, participante 72.

⁸³ Postulado comunitario retomado de la mesa ampliada con la UNALDE insular, participante 07.

cada 4 estudiantes que reprobaron no se reintegran al proceso educativo” (p. 20). En ese sentido, la tasa de no retorno es cada vez más alta y evidencia la incapacidad del sistema educativo en retener al estudiantado. Por su parte SED (2022) sostiene que, “al analizar la tasa de extraedad en establecimientos educativos con matrícula oficial de los últimos 6 años (2016 -2021), el promedio está por encima de 13%, lo que equivale a más de 19.000 estudiantes con esta condición que se encuentran en el sistema” (p. 44).

Las causas señaladas, son: i) incapacidad del sistema educativo para responder y adaptarse a las distintas formas de aprendizaje, ii) escasa inversión pública, gestión escolar y acciones institucionales para acompañar y garantizar la permanencia escolar; iii) falta de acompañamiento familiar y, iv) aplicación de métodos de enseñanza descontextualizados, poco flexibles que no responden a las características y a las necesidades de la población.

El **DS59** señala que, es insuficiente el número de docentes formados en su saber disciplinar y con estudios posgraduales. Se señala como un reto de ciudad y nación. Se encuentra que, en el país el 32,5% de los docentes de educación básica y media tienen un posgrado. En el Caribe esta cifra es de 24,6%. En Cartagena la cifra es de 15,2%, y se ubica a Bolívar como el departamento de la región Caribe con menor % de docentes con posgrado, después de La Guajira (Meisel y Granger, 2022). Señala Meisel y Granger (2022) que, “Si los docentes no adquieren las competencias y los conocimientos necesarios para incrementar el aprendizaje en los estudiantes, disminuyen los retornos esperados de una mayor educación porque la escolarización sin calidad tiene posibilidades limitadas para lograr la movilidad social” (p. 14). Para la ciudadanía:

*Los indicadores nos dicen que el 30% de los profesores del país, del magisterio tienen posgrado solo el 30% y así lo quiero decir y a nivel de la región Caribe es el 25, o sea si bien se han formado en posgrado aún tenemos que hacer mayores esfuerzos (**Podcast 1 PPE-2022**)⁸⁴.*

Las autoridades académicas deben capacitar y cualificar a los docentes en su asignatura específica para que sean mejores y que haya un mejor proceso educativo⁸⁵.

Hay una problemática que se da en cuanto a nosotros los docentes en la formación académica y es el poco acceso que tenemos a ella. Las pocas oportunidades que a veces tenemos porque si bien

⁸⁴ Consultado en: <https://www.youtube.com/watch?v=Dc7rvkRSi48&t=4s>

⁸⁵ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada de insumo de puntos críticos con directivos y docentes IEO, participante 13.



es cierto que sabemos laborar en una institución privada donde nuestros ingresos muchas veces no son los más altos, todos no tenemos la oportunidad de acceder a un crédito a nivel económico para poder pagar una maestría, a un doctorado, los que ya son maestrantes⁸⁶.

Según la perspectiva comunitaria, las causas son: i) poca oferta posgradual diversificada en términos disciplinares; ii) altos costos de la formación posgradual; iii) escasos y limitados programas de estímulo y formación docente, iv) falta de voluntad y compromiso de docentes para el mejoramiento de su formación académica; y, v) poco tiempo disponible por los y las docentes para su formación posgradual por sobrecarga laboral. Sus consecuencias, poca innovación en propuestas curriculares para el mejoramiento de la enseñanza en las aulas de clase por parte de los y las docentes; escaso desarrollo de competencias y aprendizajes significativos por la comunidad estudiantil; desmotivación de los docentes y directivos por falta de oportunidades y, violación al derecho a una educación de calidad.

El **DS60** está referido a los pocos docentes formados en innovación pedagógica, TIC, investigación educativa, modelos de evaluación formativa, ritmos de aprendizajes, derechos humanos y atención a grupos poblacionales. Se expresó:

Formación docente en el uso de herramientas tecnológicas, eso se hace necesario lo decía aquí el caballero, no todo tiene que hacerlo el docente de informática y el docente de tecnología y viendo considero que en el plan de formación hay pocas líneas pedagógicas en el uso de herramientas⁸⁷.

También, se señala la necesidad de formación docente en investigación educativa, innovación y derechos humanos, pues se podría aportar al mejoramiento continuo de la calidad educativa, así se manifestó:

Otro problema que pongo es la poca involucración de la parte de investigación científica para la toma de decisiones, aquí se toma decisiones muy desactualizadas (...) falta también convenio con universidades, qué se logren emplear una especie de observadores educativos que sirvan para la educación⁸⁸.

Para que la formación de un docente transforme su quehacer depende de cómo se esté gestionando el conocimiento en el esta-

⁸⁶ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada de insumo de puntos críticos con directivos y docentes colegios privados, participante 13.

⁸⁷ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada de insumo de puntos crítico con representantes de las TIC, participante 02.

⁸⁸ Postulado comunitario retomado de la Mesa focalizada de insumo de puntos críticos con directivos y docentes IEO, Participante 04

blecimiento donde él trabaja, es decir, el solo hecho de que una persona estudie maestría o estudio doctorado no quiere decir que al volver a su lugar de trabajo su quehacer va a cambiar; o sea depende de qué manera la empresa o la institución donde él trabaja haga gestión del conocimiento(...) resulta que el conocimiento tiene otros niveles y otras labores que quizás la escuela no está explotando, me refiero a que hay que gestionar al docente como docente, como investigador y con su labor externa (Podcast 1 PPE-2022) 89.

El **DS61** hace referencia a la escasa formación en bilingüismo y plurilingüismo en la trayectoria educativa. Se encontró que, en la ciudad, solo el 19% de estudiantes que presentaron las pruebas saber 11 (en el 2021) tienen un nivel A2, B+ y B1 en inglés y, solo alrededor del 2% tiene nivel B2; por su parte, el Caribe cuenta con uno de los niveles más bajos de bilingüismo en comparación con el rango nacional, representado en un 16% de estudiantes con nivel medio alto en inglés según SB11 (Meisel y Granger, 2022, p. 15). Así lo narraron los participantes:

Lo que pasa es que, los docentes de inglés se basan en cosas que a la larga no te van a servir a ti, lo mismo de siempre. Yo digo que una clase de inglés debe de ser amena, debe ser participativa, no solamente el verbo to be, el otro, el otro, el otro; porque usted va a hacer un curso de inglés en otra parte y te dan otras clases que tú entiendes. Pero, a ti en el colegio se te hace súper difícil, no sé por qué⁹⁰.

No hay una formación docente en inglés, no es sistematizada, y cuando se hace no hay seguimiento, y como consecuencia de ese bajo nivel de inglés, está la pérdida de oportunidades de estudio y laborales para los estudiantes⁹¹.

Según la ciudadanía las causas principales son: i) baja formación de docentes de planta en bilingüismo y pluriculturalidad, ii) poco reconocimiento institucional de la diversidad cultural y valor asignado a la enseñanza de las lenguas nativas, iii) escaso seguimiento a los Planes de Mejoramiento Institucional, iv) escaso financiamiento de proyectos escolares dirigidos a promover el reconocimiento cultural y la enseñanza bilingüe, y v) deficientes metodologías y pocas estrategias en esta área.

El **DS62** hace referencia al escaso desarrollo y articulación del sistema de aseguramiento de la Calidad Educativa -SAC- de la Secretaría de Educación, según la institucionalidad este no está suficientemente desarrollado, debido al deficiente desa-

⁸⁹ Consultar en: <https://www.youtube.com/watch?v=Dc7rvkRSi48&t=4s>

⁹⁰ Postulado comunitario retomado de la mesa de factores estratégicos con padres, madres y cuidadores de colegios privados, participante 72.

⁹¹ Postulado comunitario retomado de mesa focalizada puntos críticos con representantes del programa Colegios Amigos del Turismo, participante 07.

rollo institucional tanto en la SED, como en las UNALDES y los EE; además de la falta de liderazgo, formación y acompañamiento, específicamente de algunos directivos docentes y maestros, como también la ausencia de la familia en el involucramiento de los procesos de gestión escolar y seguimiento específico a sus hijos (Plan Sectorial de Educación, 2020).

La comunidad educativa resalta que, es importante realizar intervenciones en este campo para asegurar el seguimiento a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), los procesos de autoevaluación institucional, los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI) e implementación efectiva del Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes – SIEE.

Las situaciones esperadas resultantes de las mesas participativas señalaron que en este tópico se puede contribuir al mejoramiento de la gestión y calidad educativa en los EE de la ciudad, pues el SAC serviría de insumo para la toma de decisiones oportunas en materia de diseño y orientaciones curriculares dirigidas al desarrollo de competencias básicas en los estudiantes, estas ajustadas a los retos contextos locales, nacionales e internacionales; también, posibilitaría la medición y monitoreo de los resultados de cada EE en las pruebas de evaluación externa (pruebas SABER), y así, formular los planes de mejoras correspondientes.

Por último, el **PC9** indica que *es insuficiente la gestión y articulación entre escuela, familia y comunidad* para el funcionamiento de redes locales que conlleve a minimizar los riesgos educativos que se encuentra tanto en la escuela, como en el entorno familiar y comunitario; y así, potenciar el desarrollo educativo integral.

El **DS63** hace referencia a las pocas estrategias de vinculación a las familias en los procesos educativos y órganos de gobierno escolar; además, baja formación e innovación en las Escuelas de Familias. Sus causas principales: pocas acciones institucionales dirigidas al acompañamiento y vinculación efectiva de las familias como actores corresponsables en la gestión escolar, procesos educativos, y promoción de entornos seguros y protectores (Escuela para padres, madres y cuidadores) y a la falta de equipos psicosociales que promuevan esta formación a las familias. Se expresó en las mesas:

Los sistemas familiares también necesitan un seguimiento y también necesitan una intervención por parte de las entidades educativas, porque se nos olvida que ellos también tienen una corresponsabilidad importante dentro de estos procesos, que no solamente es el joven, detrás de este joven hay una familia que está garante, verdad, y entonces también se nos olvida como que

involucrarnos en esos procesos de formación para garantizar un debido proceso pedagógico para ellos⁹².

La problemática de la baja participación de las familias. Con la pandemia indiscutiblemente nos salió un zoom de la importancia que tiene la familia en la participación de los Proyectos Educativos Institucionales, también considero que desde la Política de Educación se deben dar algunos lineamientos o se deben implementar algunas estrategias que faciliten, no solo la implementación de programas, sino la comprensión también de la escuela, ¿para qué participa la familia en la escuela?, y se quita ese mito de que la participación de la familia está asociada a la entrega de resultados sobre el proceso de educación de los hijos, sino en la participación misma de ese proceso de formación de los niños⁹³.

En concordancia, se relaciona el **DS64** referido a la falta de articulación entre las UNALDES, la SED, los líderes comunitarios y la escuela para mejorar la calidad educativa y resolver necesidades comunitarias. Este problema principalmente se debe a la escasa gestión educativa y mecanismos de articulación y actuación comunitaria en la escuela, también, al desconocimiento de los procesos sociales y ambientales desarrollados en el entorno comunitario, así lo manifiestan:

Lo mismo es en mi sector (...) quedaron más de 30 niños sin estudiar, los tengo identificados, porque en el colegio Madre Laura no hay cupo y nunca hubo cupo, entonces el distrito no ha tomado la tarea en dirigirse a los líderes que somos lo que conocemos todo ese sector para poder identificar a los niños que no están estudiando porque no hay cupo⁹⁴.

Sus consecuencias: implementación de proyectos escolares descontextualizados; desconocimiento de las iniciativas socioambientales que se desarrollan en los entornos que rodean los EE; y poca articulación socio-comunitaria para la implementación de proyectos ambientales entre las escuelas y las comunidades.

El **DS65** expresa la escasa articulación entre las UNALDES y las dependencias de la SED para cumplir sus procesos misionales. Se dijo:

Escasa articulación entre las dependencias y entidades que participan en la educación (...) en torno a articular todas las

⁹² Postulado comunitario retomado de la mesa de factores estratégicos con actores del SRPA, participante 04.

⁹³ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada de puntos críticos con entidades del sector privado, participante 18.

⁹⁴ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada de insumo de puntos críticos con líderes y lideresas sociales, participante 06.



dependencias, tengo acceso a los instrumentos de oferta institucional, aquí realmente es muy difícil conseguir eso, demoras en los acompañamientos y apoyos solicitados. Escasos dolientes y querientes de la educación en el distrito. ¿Cuáles son las consecuencias?, niños, niñas y adolescentes que no están cualificados para un desarrollo integral, inseguridad y segregación de las comunidades diversas y la población empobrecida⁹⁵.

El desafío tiene como causa principal, los pocos canales de comunicación entre las dependencias de la SED y UNALDES, debilidad que afecta, el cumplimiento de metas institucionales y el aseguramiento de la calidad educativa en los EE.

Finalmente, el **DS66** refiere a la de débil de articulación, entre las instituciones del sector salud y de educación para garantizar derechos a la población estudiantil en situación de enfermedad; ocasionando obstáculos y demoras en la atención de estudiantes que son remitidos al sector salud y falta de seguimiento institucional a estudiantes que se encuentran hospitalizados por algún diagnóstico, o en unidad hospitalaria residencial y ambulatoria. La ciudadanía lo plantea de la siguiente forma:

Otra de las problemáticas es la falta de comunicación entre el sector salud y el sector educación para garantizar el cumplimiento de estos derechos porque ambos son unos derechos de los niños, tanto la salud como la educación en los niños, niñas, jóvenes y adolescentes⁹⁶.

(...) incluir dentro del talento humano de las instituciones educativas el equipo psicosocial que en este momento van a hacer los conectores, los que va a hacer el trabajo de identificación de la problemática de salud y a través de la gestión y articulación a través de las EPS y el sistema de salud que son los que se encargan de garantizar esa atención integral por salud mental, puedan prestarle el servicio y la atención al adolescente, al joven y al niño que se encuentra en esta circunstancia⁹⁷.

Las causas señaladas, son: i) pocos convenios entre la SED y las entidades del sector salud para aquellos NNA que se encuentran en hospitalización; ii) insuficiente equipo psicosocial disponible en las IEO para el seguimiento de estudiantes que presentan ausencias por motivos de salud en las escuelas y, iii) falta de compromiso y de aceptación a nivel familiar para iniciar la ruta de atención en salud de NNA].

⁹⁵ Postulado comunitario retomado de la mesa de focalizada de puntos críticos con entidades del sector privado, participante O2.

⁹⁶ Postulado comunitario retomado de mesa focalizada de insumo de puntos críticos con actores del SRPA, participante O1.

⁹⁷ Postulado comunitario retomado de la mesa de factores estratégicos con actores del SRPA, grupo 1.

Así termina este apartado. A continuación, resultados para comunidades étnicas.

Puntos críticos comunidades étnicas

Este apartado presenta los desafíos sociales y puntos críticos priorizados para comunidades étnicas en Cartagena. Atiende al objetivo de, visibilizar las desigualdades históricas en el acceso a derechos en y a la educación por dichas poblaciones. Primero, se muestra -de manera sucinta- algunas conclusiones del estudio poscensal (2022) y Censo Nacional de Población y Vivienda CNPV-DANE (2018), para plantear el contexto. Segundo, los resultados obtenidos de los (5) cinco espacios de concertación y participación con comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras (respetando así, principios de la Ley 70 de 1993); después, para Cabildos Indígenas (concertación con Cabildo de: Kankuamo, Zenú, Inga y Caizeba).

Comunidades étnicas en el Ceso DANE 2018

La Constitución Política de 1991 en sus artículos 1, 7 y 8 establece que Colombia es un Estado social de derecho, democrático, participativo y pluralista, fundado en el respeto de la dignidad humana, el reconocimiento y la protección de la diversidad étnica y cultural. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos significativos que ha tenido el país en el cumplimiento del mandato de construir conjuntamente una sociedad diversa, pluriétnica e incluyente (Cortés, et al, 2016), se evidencia rezagos sociales históricos en las comunidades étnicas, estas poblaciones concentran indicadores socioeconómicos preocupantes distanciados de los que ostenta el promedio de la población nacional (Rodríguez et al., 2008; Núñez y Ramírez, 2002; Torres et al., 2015).

El fenómeno lo demuestran muchos estudios al afirmar que en Colombia los grupos étnicos tienen mayores niveles de vulnerabilidad y restricciones para el acceso a mejores condiciones de vida en dimensiones básicas (Romero, 2010; Sánchez, 2003); lo que es más grave para los indígenas, para quienes el 49,2% de hogares está en pobreza multidimensional. En el caso de los afrodescendientes, el porcentaje de pobres multidimensionales es 43%, muy por encima de la situación de población sin pertenencia étnica, que es del 29%. (DANE, 2022, p. 32).

Dentro de los factores que afectan y profundizan la situación de pobreza están principalmente la educación y el ámbito laboral, así como las condiciones habitacionales. Está comprobado que, en el país las comunidades étnicas tienen un nivel educativo más bajo, y condiciones laborales menos favorables en comparación con la población no étnica; y al interior de los grupos se observan diferencias, "las comunidades indígenas presentan condiciones desfavorables en el ámbito de la educación, no

solo en jóvenes y adolescentes, sino también en adultos (...). Para el caso de los afrodescendientes, evidencian un mejor panorama en la educación frente a los indígenas en los niveles de “básica secundaria” en adelante” (DANE 2022, p.26).

En la población indígena es doble el porcentaje de hogares con niños entre 5 y 14 años que no asisten a la escuela frente a las comunidades afrodescendientes, y casi triplica la cifra de los no étnicos. También se observa una diferencia entre las oportunidades de acceso a la educación que tienen los indígenas frente al resto de la población, lo que genera un rezago y una barrera a la oportunidad de acumulación de capital humano (DANE, 2022).

Con la población afro ocurre el mismo fenómeno, pero con un porcentaje menor que las comunidades indígenas, “la cifra de no asistencia escolar de los afrodescendientes es considerable, es el doble que los no étnicos, lo que puede producirse por baja calidad en la educación o barreras en el acceso a ella, y a su vez traer consigo problemáticas como analfabetismo o rezago socioeconómico” (DANE, 2022, p. 26).

Fenómenos estructurales como la desigualdad, discriminación y exclusión social hacia grupos étnicos históricamente han ampliado brechas sociales; exponiéndoles a mayor grado de vulnerabilidad y limitaciones en su bienestar y movilidad social (Rodríguez et al., 2008; Núñez y Ramírez, 2002; Torres et al., 2015; Sinisterra, 2003; y Romero, 2010).

En Cartagena, la realidad no es distinta para las comunidades étnicas. De hecho, según estudio de Alaya y Mesiel (2016) Cartagena es considerada como la más excluyente entre las trece principales ciudades de Colombia. Los niveles de pobreza, exclusión y marginalidad en la ciudad son alarmantes (Espinosa et al. 2020; Aguilera y Mesiel, 2009; Romero, 2007), requiere, por tanto, de actuaciones afirmativas desde políticas públicas y acciones locales dirigidas a reducirlas o mitigarlas (Urrea, 2006).

Al unísono, es necesario tomar medidas en materia de educación, tanto para orientar a la población no étnica en torno a la importancia del reconocimiento de la identidad de las diferen-

tes culturas y la no discriminación a estas, como para garantizar el acceso de todas las comunidades étnicas a educación gratuita y de calidad, sin que ello signifique dejar de lado su identidad, protegiendo así la diversidad cultural (DANE, 2022).

Por razones anteriores, en el proceso de construcción de la PPE se consideró importante tener concertaciones directas con las comunidades étnicas, para entender desde la cosmovisión y experiencia de las comunidades, las problemáticas educativas que limitan el acceso a otros derechos protegidos como sujetos de especial protección constitucional (o sujetos colectivos); de esta manera, aportar en el cumplimiento de normativas vigentes, cierre de brechas y desigualdades sociales.

En términos generales en el análisis de los puntos críticos y desafíos sociales se encontró que, en Cartagena la población étnica concentra limitaciones educativas en materia de: resultados obtenidos en las pruebas externas, condiciones y disponibilidad de infraestructura educativa, dotación escolar, etnoeducadores, y talento humano, también, en la implementación efectiva de los Proyectos Etnoeducativos Comunitarios-PEC, y estrategias de acceso a educación superior, entre otros. En el distrito, para la vigencia del 2020 se atendió en los EE, 13.394 estudiantes étnicos; así: 5224 estudiantes afrodescendientes, 7756 negritudes y 414 indígenas; esto según datos registrados en el SIMAT (variable autorreconocimiento). El reto es atender mediante una política pública las necesidades educativas de esta población.

A continuación, los resultados para comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras.

Comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras

Se identificó y priorizó un (1) punto crítico y catorce (14) desafíos sociales, bajo las obligaciones gubernamentales propuestas por las 4A; y visibiliza desde la narrativa (con causas y consecuencias), las necesidades educativas relacionadas de las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras.

Tabla 40 Desafíos sociales comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras

PC	NO	DESAFÍO SOCIAL	CONCEPTO DE LA ENTIDAD TERRITORIAL		OBLIGACIÓN 4A
			NATURALEZA	IMPACTO	
PC10. Rezago educativo en Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras	67	Infraestructura educativa insuficiente y en malas condiciones (alguna al borde del colapso). Y falta de acceso permanente y con calidad a los servicios de energía eléctrica, agua potable y alcantarillado.	Equidad social	Calidad y acceso educativo	Asequibilidad/ Disponibilidad
	68	La calidad de la educación insular es más baja que la rural-continental, esta última también es más baja que la urbana, y es deficiente el desarrollo de competencias en comprensión lectora, escritura y pensamiento crítico.	Recurso humano – inclusión laboral	Calidad y equidad educativa	Asequibilidad/ Disponibilidad



PC10. <i>Rezago educativo en Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras</i>	69	Baja la cobertura y calidad del Programa de Alimentación escolar PAE y limitado el acceso al servicio de transporte escolar.	Inclusión educativa	Acceso educativo	Asequibilidad/ Disponibilidad Accesibilidad
	70	Insuficiente planta docente y nula vinculación de docentes nativos en los EE rurales e insulares.	Inclusión educativa	Acceso educativo	Asequibilidad/ Disponibilidad Accesibilidad
	71	Falta de formación docente en etnoeducación, educación inclusiva e innovación pedagógica. Poco compromiso y vocación de los docentes en dichas comunidades.	Oferta educativa	Desarrollo de potencialidades	Asequibilidad/ Disponibilidad Accesibilidad
	72	Poca implementación y seguimiento a los Proyectos Etnoeducativos Comunitarios-PEC, dirigidos al diálogo de la educación con los saberes, prácticas ancestrales y la memoria histórica de las comunidades étnicas del distrito.	Equidad social	Desarrollo de potencialidades	Aceptabilidad
	73	Pocas estrategias dirigidas a fomentar la educación ambiental en las IEO rurales e insulares del distrito.	Permanencia escolar	Desarrollo de potencialidades y calidad	Adaptabilidad
	74	Pocas estrategias pedagógicas e institucionales dirigidas al fomento del uso del tiempo libre y mejoramiento del aprendizaje a través de la educación deportiva, artística y cultural.	Pertinencia y formación docente	Desarrollo de potencialidades y Etnoeducación	Adaptabilidad
	75	Escasos programas dirigidos a la educación sexual integral y prevención de embarazos en adolescentes en las escuelas rurales e insulares del distrito.	Pertinencia educativa	Etnoeducación	Adaptabilidad
	76	Poco fomento del bilingüismo y su articulación con el turismo, la cultural y el patrimonio natural de los territorios étnicos.	Pertinencia educativa	Desarrollo de potencialidades y calidad educativa	Adaptabilidad
	77	Poco reconocimiento de los Comité de Convivencia Escolar y escasa participación estudiantil en los mismos. No existe una alianza institucional para reducir casos de violencia escolar, malos tratos entre docentes y estudiantes, y problemas escolares relacionados al consumo de alcohol y sustancias psicoactivas -SPA.	Pertinencia educativa	Desarrollo de potencialidades y calidad educativa	Adaptabilidad
PC10. <i>Rezago educativo en Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras</i>	78	Escaso involucramiento de las familias en el proceso educativo y pocas estrategias de formación para su vinculación efectiva en la gestión escolar y seguimiento educativo de sus hijos e hijas.	Pertinencia educativa	Permanencia escolar	Adaptabilidad
	79	Insuficiente equipo psicosocial y falta de cualificación de este para la promoción del bienestar y la atención integral de los estudiantes y sus familias.	Pertinencia educativa	Desarrollo de potencialidades y calidad educativa	Adaptabilidad
	80	Falta de garantías para el acceso a la educación técnica, tecnológica y superior para jóvenes afrodescendientes.	Pertinencia educativa	Calidad educativa	Adaptabilidad

En las mesas participativas, el **DS67** fue priorizado como “urgente” de atender en el marco de la PPE; este manifiesta que, en las zonas rurales e insulares la infraestructura educativa es insuficiente y, -en algunos casos- se encuentra en malas condiciones o “al borde del colapso”⁹⁸. Además, son pocas las escuelas que cuentan con acceso permanente y de calidad al servicio de energía eléctrica, agua potable y alcantarillado. La comunidad afro participante, lo identifica como un factor que incide directamente en la calidad educativa, también, en la protección de la cultura, integridad y dignidad de la población. Así lo sustentaron:

Algunas instituciones educativas de nuestros territorios están malucas. Pero, que estén malucas es una cosa, se le da una manita de gato con una pintura y se mejora, pero otra es, que estructuralmente se están cayendo a pesados, y que estén cayendo

⁹⁸ Postulado comunitario retomado de las mesas focalizadas de insumos de puntos críticos con comunidades negras- Consejo Comunitario de Arroyo Grande, participante 05.

*a los pelaos y le estén partiendo algo a ellos. Definitivamente, algunas están al borde del colapso*⁹⁹.

*La falta de infraestructura hace que los estudiantes de nuestro corregimiento no den clases por la falta de salones, la pérdida de tiempo al momento de trasladarse de una sede a otra, no tienen ventilación y tienen que dejar de dar los horarios de clases completos por la falta de dotación, dan clases en sillas rimas que no tienen brazo, por tanto, no dan las clases como es debido*¹⁰⁰.

Hay que hacer una separación en los servicios públicos, en algunos si es deficiente o ausente el servicio de energía, pero en el agua potable el 80% o 90%; los únicos que tienen agua potable son Tierra Baja, Bayunca, Pontezuela, Arroyo de Piedra, Punta Canoa, Manzanillo, Puerto Rey, pero no todos tienen [“Arroyo

⁹⁹ Postulado comunitario retomado de las mesas focalizadas de factores estratégicos, participante 1.

¹⁰⁰ Postulado comunitario retomado de las mesas focalizadas de factores estratégicos, participante 7.

de Las Canoas no tiene, Palmarito no tiene”. Y si nos vamos por la Insular ¡imagínate!, [“Allá no hay nada”] Así que más de un 80% de las comunidades no tiene agua potable. Y colócalo ahí, y un 95% no tiene alcantarillado¹⁰¹.

También, de manera reiterativa se señaló la necesidad de dotar, adecuar y realizar mantenimiento a ambientes escolares básicos como laboratorios de ciencias y aulas de tecnología; para este último, imprescindible la conexión a internet de forma permanente y con calidad. Así se dijo:

Los computadores y equipos tecnológico para los procesos pedagógicos de niños y niñas no están en buen estado y carecen de mantenimiento¹⁰².

La falta de recursos económicos en estas comunidades imposibilita que desde casa los niños puedan acceder a lo digital, sin embargo, el colegio debería garantizar estos espacios digitales del conocimiento; pero instituciones como la nuestra, nunca ha recibido ningún aparato digital por parte del Estado y muchos niños no saben cómo funciona un computador o una table sino por medio de los dibujos que hacen en su cuaderno, y durante pandemia perdieron dos años porque no pudieron asistir a clases virtuales y sus padres que en su mayoría presentan una baja escolarización no tienen como enseñarles o explicarles las tareas, ni como acceder a internet¹⁰³.

Según la comunidad, las consecuencias de dichos problemas son: pérdida de clases, incumplimiento del horario escolar, desmotivación hacia el aprendizaje, bajo rendimiento académico, abandono escolar, aumento del riesgo de accidentalidad y derrumbe de las IE, poca preparación para afrontar el mundo digital, aumento de la brecha digital, fenómenos que impactan la calidad, permanencia y pertinencia educativa, las posibilidades para la investigación escolar comunitaria (desarrollo comunitario) y ampliación de capacidades para la vida.

Las causas señaladas son: i) desigualdad social y desatención del Estado y sus instituciones, ii) falta de voluntad política, iii) pocos escenarios locales de participación e incidencia educativa de las comunidades afros, iv) poca inversión pública y mala administración de los recursos; y; v) falta de apoyo, seguimiento y control por parte de los entes distritales y nacionales.

El **DS68**, también es priorizado como “urgente” por sus implicaciones en el desarrollo social de las comunidades. Muestra

¹⁰¹ Postulado comunitario retomado de mesa focalizadas de insumos de puntos críticos con la comunidad de la Boquilla, participante 03.

¹⁰² Retomado de la sistematización de desafíos sociales identificados por comunidades negras - Consejo Comunitario de Caño del Oro, aporte 18.

¹⁰³ Retomado de la sistematización de desafíos sociales identificados por comunidades negras - Consejo Comunitario de Caño del Oro, aporte 53.

que, existen brechas en la calidad educativas entre zonas, así: “la calidad de la educación insular es más baja que la rural-continental, esta última también es más baja que la urbana, y es deficiente el desarrollo de competencias en comprensión lectora, escritura y pensamiento crítico en estudiantes de la zona rural (continental e insular)”¹⁰⁴.

Desde la perspectiva comunitaria, este problema es producido por: i) insuficiente inversión pública y mala administración de los recursos para educación rural (insular), ii) poco seguimiento y acompañamiento institucional, iii) descontextualización de los currículos (*educación pertinente desde la vocación del territorio-etnoeducación*), y iv) poca participación de los Consejos Comunitarios en los procesos educativos. Se dijo:

Una cosa es la calidad de las Instituciones Oficiales urbanas, y otra cosa es la calidad Instituciones Oficiales rurales; una cosa es la calidad de Instituciones Oficiales de las zonas insulares, y otra cosa de las que están en lo continental. Esas brechas-al menos en lo oficial- tenemos que cerrarlas para que el niño que esté en cualquier zona (insular-rural), tengan las mismas condiciones de calidad que el niño que se encuentre en el principal colegio oficial, acá en términos de resultado que es el Soledad Acosta de Samper (Podcast 1, PPE-2022)¹⁰⁵.

El diseño curricular debe ser pertinente al contexto. Lo rural es diferente, Pasacaballos es diferente a Bayunca, ambos son rurales (...) hay unas realidades contextuales, no es eliminar contenidos curriculares, sino que el contenido sirva para entender las realidades socioeconómica y cultural del lugar, del espacio donde vive (Podcast 2, PPE-2022)¹⁰⁶.

Otra causa focalizada son los docentes. Se identifica con incidencia directa en la calidad de la educación rural (insular), al considerarse insuficiente la formación docente en currículos pertinentes al contexto (etnoeducación), motivación y preparación profesional. Desde la perspectiva comunitaria, la falta de vinculación o contratación de docentes nativos también provoca bajo rendimiento estudiantil y escasa apropiación cultural-territorial. Así se explica:

Se podría argumentar que la falta de vinculación de docentes nativos-preparados- que, si los hay, pero no se les brinda la oportunidad de ejercer en su propia tierra; un educador que conozca su tierra, su contexto, que le duela y se esmere por procurar el bien común en su comunidad. En nuestra comunidad la mayoría de los docentes no son nativos, esto hace que solo vayan a

¹⁰⁴ Postulado comunitario retomado de mesa de factores estratégicos con representantes de los Consejos comunitarios de comunidades negras.

¹⁰⁵ Consultar en: <https://www.youtube.com/watch?v=Dc7rvkRSi48&t=4s>

¹⁰⁶ Consultar en: <https://www.youtube.com/watch?v=DTjd1PsZkGc>



trabajar y ya, que no se preocupen por hacer o ir más allá en mejoras de la educación dentro de nuestro territorio.¹⁰⁷

Según datos estadísticos, en Cartagena la calidad de la educación rural (continental e insular) presenta promedios menores en comparación con las zonas urbanas, lo que asegura la existencia de una brecha educativa significativa; tanto así que, para el año 2021 se reportó el 100% de las IEO de la zona rural en categoría D (nivel más bajo) en las Pruebas Saber 11; y el 34% de los colegios privados de estas zonas, en C y D (CCV, 2022).

Niños con habilidades especiales, que decimos que son los niños que segregan porque son desordenados en el salón de clases, porque gritan y saltan, porque no se adaptan¹⁰⁸.

El **DS69** manifiesta la baja cobertura y calidad del Programa de Alimentación escolar-PAE y el limitado acceso al servicio de transporte escolar, afectando de manera directa la permanencia de los y las estudiantes en el sistema educativo en las comunidades étnicas. Expresaron las comunidades:

Una parte importante para nosotros es el bienestar de nuestros hijos, a los estudiantes este año no se les ha entregado el PAE y la Secretaría de Educación a esta institución le dio jornada única, sin refrigerio, sin comida y sin las condiciones, creando un sin fin de eventos desde la salud, nutrición entre otras¹⁰⁹.

En el PAE las comunidades afrodescendientes también demandan minutas diferenciales acordes con el contexto, acciones que permitan fortalecer la identidad étnica y el arraigo con el territorio. En cuanto al limitado acceso al servicio de transporte escolar, la SED (2021) manifiesta que, hay 7 IEO de la zona rural con necesidad de transporte terrestre y 5 IEO con necesidad de transporte marítimo y fluvial, problema que aún no ha sido resuelto. Se dijo:

En los colegios en comunidades como las nuestras que quedan en zonas alejadas, el transporte para los niños fue muy difícil de conseguir hasta hace un año, pero este transporte se presta con toda la ineficiencia del mundo dejando a nuestras adolescencias y juventudes que son quienes entran a bachillerato y tienen que ir a estudiar fuera de la comunidad porque en esta sólo se brinda educación primaria, la ruta deja a los estudiantes en lugares

¹⁰⁷ Retomado de la sistematización de desafíos sociales identificados por comunidades negras - Consejo Comunitario de Isla Fuerte, aporte 21.

¹⁰⁸ Postulado comunitario retomado de mesa focalizada de insumo de puntos críticos con comunidades negras - Consejo Arroyo de Piedra, participante 03

¹⁰⁹ Postulado comunitario retomado de las mesas focalizadas de insumo de puntos críticos con comunidades negras - Consejo Comunitario de Leticia (Pasacaballos), participante 06.

lejanos a sus viviendas a altas horas de la noche poniéndolos en riesgo, llegando a buscarlos tarde y demás¹¹⁰.

Una de las consecuencias que estos estudiantes puedan tener al asistir a clases ya que muchos se encuentran en otras comunidades y necesitan desplazarse en lancha y el apoyo del gobierno en cuanto a eso no está funcionando, como para tener diario que ir a buscar a los estudiantes que se encuentran en otras comunidades. Hay estudiantes que esta semana no están yendo a clase, y son muchos los que se encuentran en otras comunidades porque no hay una lancha que los vaya a buscar diariamente allá porque no está fija. Entonces, la necesidad de los estudiantes de desplazarse en moto es peligrosa, porque muchas veces la calle se encuentra sola y además para venir de allá en moto, más o menos te tienes que levantar como a las 5:30 am para poder llegar a la institución, así de lejos está¹¹¹.

Según la narrativa en las mesas, las principales causas del problema son: i) no aplicación del enfoque étnico en las estrategias de permanencia escolar, ii) retrasos en la adjudicación de contratos del PAE y transporte escolar, iii) la falta de veeduría por parte de los entes de control, iv) infraestructuras que no cumplen con los lineamientos técnicos, y baja calidad en las raciones alimentarias. En efecto, poca motivación estudiantil, la alteración de los ritmos de aprendizaje en los procesos educativos (bajo rendimiento académico), deserción escolar y la exposición de los y las estudiantes a enfermedades de transmisión alimentaria (ETA).

Para las comunidades afrodescendientes en Cartagena, la garantía de las estrategias de permanencia escolar relacionadas con el acceso al PAE y transporte escolar, permitirían reducir los casos de deserción escolar en sus territorios y propiciar el fortalecimiento cultural.

El **DS70** manifiesta que, es insuficiente la planta docente y es nula la vinculación de docentes nativos en los EE rurales e insulares. Al respecto, los postulados comunitarios señalan:

Falta de docentes, desconocimiento del tema afro de muchos de los docentes que laboran en las instituciones¹¹².

Dentro de la educación en general, se podría argumentar que la falta de docentes nativos (preparados) que, si los hay, pero no se les brinda la oportunidad de ejercer en su propia tierra; un educador

¹¹⁰ Postulado comunitario retomado de las mesas focalizadas de insumo de puntos críticos con comunidades negras - Consejo Comunitario de Villa Gloria, participante 09

¹¹¹ Postulado comunitario retomado de las mesas focalizadas de insumo de puntos críticos con personeros IEO, participante 05

¹¹² Postulado comunitario retomado de las mesas focalizadas de insumo de puntos críticos con comunidades negras - Consejo Comunitario Arroyo Grande, participante 01.

*que conozca su tierra, su contexto, que le duela y se esmere por procurar el bien común en su comunidad. En nuestra comunidad la mayoría de los docentes no son nativos, esto hace que solo vayan a trabajar y ya, que no se preocupen por hacer o ir más allá en mejoras de la educación dentro de nuestro territorio*¹¹³.

Los docentes nativos se constituyen para las comunidades étnicas, en un factor clave en el fortalecimiento de la etnoeducación en las escuelas rurales, podrían aportar a los procesos de formación contextualizados con las realidades y dinámicas de los territorios, facilitando así el conocimiento de los elementos históricos, culturales, sociales y comunitarios que repercuten en el sentido de pertenencia y apropiación en el desarrollo de iniciativas etnoeducativas (SED, 2004).

La insuficiencia de docentes nativos en las escuelas rurales es explicada por las siguientes causas: i) falta de participación de los Consejos Comunitarios en el nombramiento de los docentes, ii) escasas alianzas estratégicas para la vinculación de docentes nativos en las IE rurales e insulares; iii) falta de acompañamiento y escasos incentivos para la vinculación de docentes nativos, iv) inadecuados criterios de selección para la contratación docente.

Con respecto al **DS71** los postulados comunitarios sustentan la falta de formación docente en etnoeducación, educación inclusiva e innovación pedagógica, además, del poco compromiso y vocación de los docentes en dichas comunidades, esto se asocia con: i) poca inversión en los procesos de formación docente; ii) poca diversificación y altos costos de oferta posgradual a nivel local y; iii) la escasa oferta de becas para acceder a estudios superiores. Así lo expresan las comunidades:

L
*o otro que se ha evidenciado en reuniones con los rectores y con los docentes es que cuando se implementó el tema, por ejemplo, en el caso de Bayunca, la escuela pasó de ser una escuela normal a ser una escuela etnoeducativa, recibió esta connotación, pero venía un grupo de docentes que le hicieron resistencia al proceso. Entonces, cambió la figura como tal de etnoeducación, pero en el fondo las prácticas eran las mismas, están todavía esos docentes allí y a ellos no les interesa generar ese cambio en la institución porque ellos tienen su forma; lo que queremos es buscar que si la escuela ya tuvo esa connotación de etnoeducación también los profesores empiecen a hacer y asumir ese rol de etnoeducador, es un tema que hay que revisar*¹¹⁴.

Las comunidades demandan el nombramiento de docentes

¹¹³ Postulado comunitario retomado de las mesas focalizadas de insumo de puntos críticos con comunidades negras - Consejo Comunitario de Isla fuerte, participante 04.
¹¹⁴ Postulado comunitario retomado de mesa de factores estratégicos, participante 42.

comprometidos con los procesos Etnoeducativos, la innovación pedagógica y atención diferencial, con alta vocación y dedicación para enseñar y prepararse continuamente, así con su formación y practica *“aporte desde el conocimiento propio un verdadero sentido de pertenencia por el saber tradicional, y se fortalezca la etnicidad que permite la integralidad, protección y salvaguarda de las comunidades en sus territorios ancestrales”*¹¹⁵.

El **DS72** se relaciona con la poca implementación y seguimiento a los Proyectos Etnoeducativos Comunitarios-PEC, dirigidos al diálogo de la educación con los saberes, prácticas ancestrales y la memoria histórica de las comunidades étnicas del distrito. Se dijo:

*Miren somos unas instituciones educativas, Etnoeducativas, que no se ha logrado definitivamente acentuar el tema étnico entre las comunidades y aquí dentro de lo que está planteado tampoco vemos la vocación del territorio*¹¹⁶.

*Reemplazan, las escuelas que son Etnoeducativas no deben tener PEI sino PEC, es decir, el proyecto educativo no es hecho por la institucionalidad sino por la comunidad, o sea, la comunidad es la institucionalidad finalmente. O sea, al final es la pertinencia de lo que realmente necesita el territorio desde la vocación del mismo. Pero ven acá, cuántos colegios hay aquí con PEC, Tierra Baja tiene, (...) hay unos colegios en el que están haciendo PEC. Están formulándose, pero no hay, no existen*¹¹⁷.

Según las comunidades el problema se debe principalmente a que *“no existe una articulación formal entre el Consejo Comunitario con los órganos del gobierno escolar, que propicien acuerdos sobre un desarrollo comunitario pertinente desde la formación etnoeducativa y formulación de un verdadero PEC”*¹¹⁸, también se explica por la falta de reconocimiento institucional de la diversidad cultural y ancestral; escasa formación en etnoeducación a la comunidad educativa; y, el poco uso en los colegios de la literatura patrimonial y cultural dirigida a reconocer y difundir los procesos de resignificación étnica y cultura.

Todo lo anterior trae como consecuencia la vulneración de los derechos fundamentales consagrados desde la perspectiva étnica (Ley 70 de 1993), el incumplimiento de la ley general de la educación (Ley 115 de 1994) y el desconocimiento de la cultura propia (saberes ancestrales y tradicionales).

¹¹⁵ Postulado comunitario retomado de mesas de puntos críticos, participante 10.

¹¹⁶ Postulado comunitario retomado de la mesa de factores estratégicos con representantes de los Consejos comunitarios de comunidades negras, participante 14.

¹¹⁷ Postulado comunitario retomado de la mesa de factores estratégicos con representantes de los Consejos comunitarios de comunidades negras, participante 48.

¹¹⁸ Postulado comunitario retomado de la mesa de puntos críticos, participante 7.



El **DS73** manifiesta las pocas estrategias dirigidas a fomentar la educación ambiental en las IEO rurales e insulares del distrito. Al respecto, en las mesas de participación se precisó lo siguiente:

Aquí vamos a meterle una cosa con el tema ambiental, pero ya será con su tiempo, porque realmente los consejos comunitarios son llamados a hacer sus propios planes de gestión ambiental de las comunidades, eso está dentro de la norma y es una exigencia para nosotros como comunidades que debemos implementar, prácticamente ningún consejo comunitario lo tiene. Entonces, si no tenemos esa ruta de navegación muchísimo menos la podemos implementar desde la institución educativa, la idea es que no se vea siempre que el tema de educación ambiental es la recolección de basura, va mucho más allá de eso, cuidar los entornos, los humedales, el tema de los ecosistemas, es mucho más amplio y más con un territorio marino, para nosotros, el tema ambiental va mucho más allá¹¹⁹.

Las participaciones asociaron las siguientes causas del problema: i) escasa financiación de proyectos ambientales en las escuelas rurales, ii) no integración de los componentes naturaleza, sociedad y cultura en los procesos Etnoeducativos, y iii) escasa participación del consejo comunitario en los asuntos de la escuela. Los efectos, falta de sentido de pertenencia por los bienes comunes, escasa apropiación del patrimonio natural y cultural, e inadecuadas prácticas ambientales desde la escuela.

El **DS74** y **DS75** se relacionan por su naturaleza e incidencia causal. El primero visibiliza las pocas estrategias pedagógicas e institucionales dirigidas al fomento del uso del tiempo libre y mejoramiento del aprendizaje a través de la educación deportiva, artística y cultura. Se expresó:

Los niños y niñas no cuentan con espacios o proyectos de aprovechamiento del tiempo libre desde la escuela. Y los conocimientos impartidos no buscan el fortalecimiento o crecimiento generacional en nuestros saberes ancestrales y tradicionales¹²⁰.

Como consecuencia, han aumentado los índices de embarazo a temprana edad, el consumo de alcohol y sustancias psicoactivas, porque desde la escuela hace años no se ha buscado el aprovechamiento del tiempo libre y los niños y niñas no cuenta con muchos espacios en la isla para sus distracción o uso del tiempo libre¹²¹.

¹¹⁹ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada de factores estratégicos con Consejos comunitarios de comunidades negras, participante 5.

¹²⁰ Postulado comunitario retomado de las mesas de insumo de puntos críticos, Consejos comunitarios de comunidades negras, participante 20.

¹²¹ Postulado comunitario retomado de las mesas de insumo de puntos críticos, Consejos comunitarios de comunidades negras, participante 20.

Además de no contribuirse a la ampliación de capacidades o talentos en el arte, deporte y cultura; con la desatención del uso y tiempo libre de las y los jóvenes de las comunidades afros, se facilitan las condiciones para la aparición de otros problemas como el embarazo a temprana edad, el consumo de alcohol y sustancias psicoactivas, esto también se relaciona con los escasos programas dirigidos a la educación sexual integral y prevención de embarazos en adolescentes en las escuelas rurales e insulares del distrito (**DS75**).

En las mesas de participación se identificó el embarazo en adolescentes como una problemática preocupante en las escuelas de las zonas rurales e insulares, pues cada vez aumentan el número de niñas y adolescentes con embarazos temprano, factor que en la mayoría de los casos las obliga a abandonar los estudios. Así se planteó:

Una de las problemáticas que también hay es que, los orientadores y formadores que hablen sobre la sexualidad; es un problema para la sociedad educativa y para todos, ya que muchas jóvenes salen embarazadas en medio del transcurso del estudio y no lo pueden terminar, y si lo terminan no pueden ejercer una carrera profesional porque ya tienen un encargo en el camino, entonces si son orientadas sobre la sexualidad ya ellas saben cómo prevenir un embarazo para que no les afecte¹²².

De esta manera, las principales causas del problema se relacionan con: i) escasa inversión y desatención de los factores de riesgo en las escuelas rurales, ii) no inclusión del enfoque étnico en las estrategias de permanencia escolar y los currículos, iii) poca inclusión de la educación sexual en los currículos educativos, iv) los pocos proyectos educativos enfocados en los derechos sexuales y reproductivos y, v) y el poco personal cualificado en diversidad sexual e identidades de género.

El **DS76** manifiesta el poco fomento del bilingüismo, y su articulación con el turismo, la cultura y el patrimonio natural de territorios étnicos, las causas señaladas se relacionan con: i) escasa inversión pública e iniciativas dirigidas a financiar programas de formación en bilingüismo y turismo local sostenible en las escuelas rurales; ii) pocos docentes especializados en una segunda lengua y, iii) débil articulación de las IEO y las empresas del sector turístico de la ciudad.

Las situaciones esperadas por las comunidades se orientan a: i) actualización de los currículos y planes de área para el fortalecimiento del bilingüismo, de acuerdo a las necesidades del contexto global y local, ii) diversificación de las meto-

¹²² Postulado retomado de mesa focalizada de insumo de puntos críticos con la Unalde insular, participante 15.

dologías y estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la segunda lengua, aumentando la intensidad horaria y articulando el enfoque turístico de las zonas rurales e insulares, iii) apropiación del bilingüismo y plurilingüismo como proyecto educativo transversal en el logro de objetivos de otras áreas o programas académicos, garantizando así la sostenibilidad y mayor enriquecimiento de los conocimientos de la población estudiantil, y, iv) garantizar mayor contratación de planta docente especializados en idiomas para la institucionalización del bilingüismo en los establecimientos educativos.

El **DS77** expresa que existe poco reconocimiento de los Comité de Convivencia Escolar y escasa participación estudiantil en los mismos. No existe una alianza institucional para reducir casos de violencia escolar, malos tratos entre docentes y estudiantes, y problemas escolares relacionados al consumo de alcohol y sustancias psicoactivas -SPA. Dijo la población participante:

*Hay en las escuelas jóvenes inmersos en la problemática de pandilla y el consumo de sustancias psicoactivas, también en el alcoholismo, la drogadicción, no solamente le entregamos a los jóvenes estos problemas, sino que nosotros mismos los llevamos*¹²³.

Para el caso de los escenarios de participación en la escuela, se requiere de la implementación de estrategias dirigidas a aumentar el número de estudiantes interesados y dispuestos a incidir en la toma de decisiones referidas al bienestar escolar y a la garantía del acceso a derechos en el contexto de la escuela. Para los asuntos de los factores de riesgo, agendas articuladas entre los sectores responsables de atender a la infancia y la adolescencia en la ciudad, con el fin de asegurar entornos protectores para el desarrollo integral.

También ameritan los problemas relacionados con la convivencia escolar, formación en estrategias para el manejo y resolución de conflictos, diseño, implementación y seguimiento de protocolos de atención y prevención a casos de discriminación y violencia escolar, estrategias de dinamización de buen clima escolar, capacidades socioemocionales y de salud mental.

El **DS78** escaso involucramiento de las familias en el proceso educativo; y las pocas estrategias de formación para su vinculación efectiva en la gestión escolar y seguimiento educativo, pone en evidencia la necesidad de implementar estrategias dirigidas a motivar y convertir sostenible la participación de las familias en el proceso educativo, en las mesas se dijo:

¹²³ Postulado retomado de mesa focalizada de insumo de puntos críticos con la comunidad de la Boquilla, participante 07.

*No hay, es uno de los problemas más coyunturales de toda esta vaina, la familia y los papás no están comprometidos, no están participando y la responsabilidad se la están dejando toda al docente y cuando el docente quiere poner mano dura algunos papás van allá a quererle pegar a los docentes, eso está pasando en nuestro territorio*¹²⁴.

Algunas causas asociadas al problema son: i) poca pertinencia e innovación en las escuelas para padres madres y cuidadores, ii) desinterés de las familias de participar en los procesos educativos, iii) escasas estrategias institucionales dirigidas a potenciar la vinculación familiar en los asuntos escolares y iv) escasos programas de orientación psicosocial para las familias. En consecuencia, riesgo de abandono escolar, bajo rendimiento escolar de estudiantes y mayor exposición a factores de riesgo y de vulnerabilidad de los estudiantes.

El **DS79** indica que es insuficiente el equipo psicosocial y su cualificación para la promoción del bienestar y la atención integral de los estudiantes y sus familias de la zona rural e insular. Este articula con el anterior, al señalarse como una causa del mismo. Y en general, el problema pone en riesgo el bienestar de la comunidad escolar y aumenta los riesgos de vulnerabilidad especialmente para los estudiantes. Se expresó:

*Necesitamos un equipo psicosocial completo en cada institución rural que incluye, además, educador especial, fonoaudiólogo, Trabajador Social, Psicólogo, etc., todo lo que significa un equipo completo, porque ya lo decían las compañeras, los temas de extraedad, los temas de discapacidad y de capacidades excepcionales, etc., y de allá para traer un niño acá es una cosa muy complicada, en estos días estamos corriendo base con eso*¹²⁵.

*El acompañamiento psicosocial es nulo en nuestras instituciones, las profesoras de los estudiantes cumplen varios roles incluyendo este sin que le corresponda, pero no son personas especializadas para tratar las problemáticas psicosociales que puedan presentar los y las estudiantes, es importante tener en cuenta que al ser comunidades que estamos en un estado constante de marginalización, violencia y racismo estas dinámicas sociales externas generan directamente pautas en el comportamiento social de los alumnos que tienen derecho a un acompañamiento constante guiado por un profesional especializado.*¹²⁶

Según relatos comunitarios, el problema es causado principalmente por el desinterés y la ausencia de gestión por parte

¹²⁴ Postulado retomado de mesa de factores estratégicos con comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, participante 06.

¹²⁵ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada de insumo de puntos críticos con coordinadores de las Unaldes, participante 14.

¹²⁶ Postulado comunitario retomado de las mesas focalizadas de insumo de puntos críticos con comunidades negras- Consejo comunitario de Villa Gloria, participante 04.



de los entes territoriales para la contratación de profesionales psicosociales, la falta de inversión Estatal para la contratación de personal capacitado, también, por el olvido, la marginalización, la violencia y racismo de estos territorios. Todo lo anterior trae como consecuencias el aumento de las violencias en los entornos escolares, afectaciones a la salud mental de la población estudiantil, la baja calidad educativa y el aumento de la deserción escolar.

Finalmente, el **DS80** manifiesta la falta de garantías para el acceso a la educación técnica, tecnológica y superior para jóvenes afrodescendientes, negros, raizales y palenqueros. Las comunidades expresaron que, las escuelas rurales carecen de programas que posibiliten el acceso a la educación para el trabajo y el desarrollo humano, así como para la educación superior. Esto se debe -según postulados- al olvido Estatal, a la falta de inversión sostenible para el progreso de las comunidades étnicas, la ausencia de estrategias para acompañar la cadena de formación de los estudiantes afros, y al bajo seguimiento y evaluación de las políticas etnoeducativas. Situaciones que aumentan el riesgo de vulnerabilidad y las brechas de desigualdad.

Se manifestó en las mesas:

La única opción que se presta es el SENA, que, aunque ha sido una institución muy buena su oferta académica es muy limitada y muchas veces sólo se ofertan talleres y cursos que no sirven para mucho en una hoja de vida, por lo cual es notable la inequidad de condiciones de nuestros jóvenes para acceder a la educación superior.

Los y las estudiantes de los consejos comunitarios no tienen garantías de acceso a la educación superior, teniendo en cuenta que la educación que reciben no es de calidad a comparación de colegios privados y urbanos, sucede que los resultados en las pruebas ICFES son menores dada esta baja calidad educativa por lo cual se le restringe el acceso a becas y a pasar el examen de admisión en universidades públicas ya que la mayoría no adquirido buenas herramientas en su educación primaria y secundaria, a esto se le suma que por la condición de pobreza de estas zonas nadie está en la condición de endeudarse para pagar esta educación superior.¹²⁷

Para el caso del acceso a la educación superior, las comunidades afirman que, las restricciones se agudizan, primero, por los bajos resultados obtenidos en las pruebas externas por los estudiantes afros, resultados explicados por la baja

¹²⁷ Postulado comunitario retomado de la mesa ampliada con la UNALDE Rural, participante 14.

calidad educativa ofrecida en los territorios rurales e insulares (como se mencionó en el **DS68**), segundo, por los altos niveles de pobreza, que obligan al estudiante a pensarse las opciones de financiación, a veces, no se ingresa por no tener los recursos disponibles.

El conjunto de factores -según relatos limita las posibilidades de mejorar el bienestar humano, ya que el acceso a las comunidades ser incluido en el mercado laboral, por ende, mayores opciones para ampliar las condiciones de vida. una formación superior significa para las comunidades ser incluido en el mercado laboral, por ende, mayores opciones para ampliar las condiciones de vida.

De acuerdo con los postulados “la consecuencia clara es que en nuestras comunidades o no hay o son muy pocos los profesionales, técnicos o tecnólogos, lo cual aumenta el trabajo informal y no crea garantías de calidad de vida para las familias dentro de la misma, la educación superior es de gran importancia para todos y nos está siendo negada por la equitatividad en la que tiene que competir nuestros estudiantes que se cultivan en colegios sin bibliotecas, sin computadores, con mala infraestructuras y sin una educación de calidad.”¹²⁸

Comunidades indígenas

En este apartado se identificó y priorizó un (1) punto crítico y siete (7) desafíos sociales, que desde la narrativa de los Cabildos Indígenas visibilizan, los rezagos en materia educativa y sustentan el derecho a la disponibilidad, acceso, pertinencia y calidad educativa.

¹²⁸ Postulado comunitario retomado de la mesa focalizada de puntos críticos con las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, participante 40.

Tabla 41 Desafíos sociales Cabildos Indígenas

PC	NO	DESAFÍO SOCIAL	CONCEPTO DE LA ENTIDAD TERRITORIAL		OBLIGACIÓN 4A
			NATURALEZA	IMPACTO	
PC11. Rezago educativo en las comunidades indígenas	81	La población indígena participante de las mesas y/o vinculada en los EE manifiestan que: la infraestructura educativa está en malas condiciones, además, algunos, no cuentan con acceso permanente y de calidad los servicios públicos de agua potable y energía eléctrica.	Equidad social	Calidad y acceso educativo	Asequibilidad/ Disponibilidad
	82	Poco se implementa y realiza seguimiento a los Proyectos Etnoeducativos Comunitarios -PEC; También se evidencia desconocimiento escolar de las normativas que protegen derechos a la población indígena.	Inclusión educativa	Acceso educativo	Asequibilidad/ Disponibilidad Accesibilidad
	83	Discriminación y acoso escolar contra niños, niñas y adolescentes por el hecho de ser indígena.	Educación inicial	Educación inclusiva	Asequibilidad/ Disponibilidad Accesibilidad
	84	Escaso involucramiento de las familias en el proceso formativo de sus hijos e hijas.	Permanencia escolar	Desarrollo de potencialidades y calidad	Adaptabilidad
	85	Pocas oportunidades para acceder a la educación técnica y tecnológica superior para jóvenes de las comunidades indígenas.	Pertinencia educativa	Etnoeducación	Adaptabilidad
	86	Baja cobertura y calidad del servicio de Alimentación Escolar (PAE) y transporte escolar. Tampoco, se promueve la alimentación étnica.	Pertinencia educativa	Etnoeducación	Adaptabilidad

En el primer **DS81** la población indígena participante de las mesas y/o vinculada en los EE manifestaron que: la infraestructura educativa de las escuelas donde asisten está en malas condiciones, además, algunas, no cuentan con acceso permanente y de calidad a los servicios públicos de agua potable y energía eléctrica. Se retoman los siguientes postulados:

En el colegio -sede el Ceibal- los niños van a clases tres veces a la semana porque no hay salones¹²⁹.

No hay abanicos; también hay algunos salones que no hay ventanas, lo mismo pasa en las latas y en la sede principal¹³⁰.

Cuando el sanitario se llena no hay clase. (...) Cuando están en el colegio no pueden ir al baño, no pueden hacer necesidades en los colegios¹³¹.

No está apto el colegio para dar clases correctamente, se está cayendo, tiene poco espacio (Institución Educativa José María Córdoba)¹³²

¹²⁹ Postulado comunitario retomado de mesa focalizada de insumo de puntos críticos con cabildos indígenas, participante 18.

¹³⁰ Postulado comunitario retomado de mesa focalizada de insumo de puntos críticos con cabildos indígenas, participante 29.

¹³¹ Postulado comunitario retomado de mesa focalizada de insumo de puntos críticos con cabildos indígenas, participante 22.

¹³² Postulado comunitario retomado de mesa focalizada de insumo de puntos críticos con cabildos indígenas, participante 10.

Tiene 3 salones a pesar de la cantidad de niños, que se encuentran en sobrecupo¹³³

Según los relatos, existen otros problemas asociados a la infraestructura, entre ellos, hacinamiento escolar, insuficientes recursos y materiales necesarios para el desarrollo de las clases y la protección de la dignidad humana, deficiente mantenimiento de los ambientes escolares básicos y complementarios, situaciones administrativas no resueltas con la legalización de los predios de los Establecimientos Educativos, y limitaciones en la prestación de los servicios públicos en las escuelas.

Con relación a los servicios públicos, el diagnóstico realizado por la Universidad de Cartagena (2019), revela que, 7 IEO de la zona rural e insular carecen del servicio de energía eléctrica, 14 instituciones y predios carecen del servicio de agua potable, y 21 carecen de alcantarillado, entre ellas, la IE San Francisco de Asís sede Membrillar y la IE de Bayunca escuelas donde asisten niños y niñas de las comunidades indígenas.

Otra problemática señalada en este tópico corresponde a la no disponibilidad de Establecimientos Educativos cerca de los lugares de residencia de la población indígena, lo que obliga

¹³³ Postulado comunitario retomado de mesa focalizada de insumo de puntos críticos con cabildos indígenas, participante 18.



a niños y niñas de las comunidades a desplazarse durante varias horas hacia a las escuelas, quedando expuestos a riesgos de accidentalidad y peligros asociados a su condición de menores de edad.

Los problemas en su conjunto –según postulados– se deben principalmente a: i) baja inversión pública para la adecuación y mantenimiento de los establecimientos educativos; ii) mal manejo de regalías y recursos destinados para obras en las comunidades indígenas y los EE, iii) débil gestión escolar y seguimiento a las políticas etnoeducativa, y, iv) pocos esfuerzos institucionales para promover el Sistema Educativo Indígena Propio, SEIP.

Las situaciones esperadas por las comunidades se relacionan especialmente con el diseño e implementación de planes intersectoriales dirigidos a mitigar los problemas de infraestructura en las instituciones educativas que acoge población indígena, además, se propone, reglamentar e implementar las Escuelas de Saberes o pensamiento (modelo de educación propio). Según los postulados, esta Escuela funciona desde la autonomía de la comunidad, ayudaría a subsanar los problemas relacionados con la disponibilidad de infraestructuras escolares y fortalecería la identidad cultural y las competencias desarrolladas en las escuelas de educación formal. Las Escuelas de Saberes o pensamiento tendría las siguientes características:

1. Se constituyen en un eje transversal y un tipo de educación complementaria.
2. En ellas se impartiría la cátedra indígena: enseñanza de la lengua, práctica y saberes ancestrales, importancia del agua, historia, gastronomía, autorreconocimiento cultural, Jurisdicción Especial Indígena- JEI, entre otros.
3. Su implementación sucede en la jornada complementaria.
4. Funciona desde la autonomía indígena y con financiamiento estatal.
5. Contempla y garantiza la contratación de docentes nativos y médicos ancestrales de las comunidades indígenas.

Un postulado referido al tema: “queremos una escuela propia para nuestros niños, con unos profesores que les enseñe a los niños de nuestra cultura de nuestros ancestros, usos y costumbres, para que nuestra identidad no se pierda. Una escuela digna para nuestros niños”¹³⁴.

En lo que respecta al **DS82** poco se implementa y realiza seguimiento a los Proyectos Educativos Comunitarios -PEC; también se

¹³⁴ Postulado comunitario retomado de mesa focalizada de insumo de puntos críticos con cabildos indígenas, participante 10.

evidencia desconocimiento institucional de las normativas que protegen derechos a la población indígena. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2022), los PEC son el instrumento planificador que permite desde el proceso educativo, reconocer la concepción integral de vida y gestión de saberes propios de las comunidades étnicas, facilitando recrear diferentes manifestaciones culturales y opciones de vida mediante la reafirmación de una identidad orientada a definir un perfil de sociedad autónoma, creativa, recreativa, reflexiva y comunitaria cimentada en sus raíces e historia de origen en permanente interacción con el mundo global (Ministerio de Educación Nacional, 2022). En las mesas participativas se narró:

*Cuando yo estudié, la profesora de artística siempre nos mandaba a buscar material para hacer artesanías y cosas así en el colegio, pero ahora en la mayoría de los colegios eso no se da, no se enseña la cultura indígena. En la semana cultural lo que se hace es dulce y esas cosas, como tal identificación de la cultura indígena no la hay, entonces aquí no hay proyectos que enseñen la cultura indígena.*¹³⁵

*No celebra tradiciones indígenas, no hay reconocimiento por parte de la escuela pública y privada.*¹³⁶

*En nuestras instituciones el niño indígena ha sido discriminado por ser indígena. Eso hace que el niño no tenga un buen desarrollo mental y educativo.*¹³⁷

Según los relatos comunitarios, el desconocimiento normativo y la poca implementación de acciones dirigidas a reconocer la cultura indígena en las escuelas se debe a: i) escaso seguimiento a las políticas etnoeducativa por los entes responsables, ii) insuficiente inversión pública dirigida a promover la etnoeducación en las escuelas del distrito, iii) débil control de los procesos de tránsito del PEI al PEC y poco acompañamiento educativo por parte de la SED en este proceso; iv) poca vinculación y contratación de docentes nativos y sabedores para el intercambio cultural en el ámbito educativo, y, v) ausente caracterización de las necesidades pedagógicas de la población indígena vinculada al sistema educativo.

En esa lógica, las afectaciones están relacionadas con la vulneración del derecho a la educación, la pérdida de la identidad cultural y las prácticas ancestrales, el desinterés de los y las estudiantes en la educación propia y los pocos escenarios de

¹³⁵ Postulado comunitario retomado de mesa focalizada de insumo de puntos críticos con cabildos indígenas, participante 41.

¹³⁶ Postulado comunitario retomado de mesa focalizada de insumo de puntos críticos con cabildos indígenas, participante 16.

¹³⁷ Postulado comunitario retomado de mesa focalizada de insumo de puntos críticos con cabildos indígenas, participante 30.

rescate del patrimonio cultural de las comunidades indígenas. Las situaciones esperadas en este tópico refieren la necesidad de fortalecer la implementación y el seguimiento de los PEC principalmente en las IE donde están vinculados niños, niñas y adolescentes de las comunidades indígenas, actuaciones que permitan la creación de espacios escolares que promuevan los procesos de autorreconocimiento cultural, respeto y reconocimiento de la diversidad y las manifestaciones culturales. También es estratégico diseñar e implementar actividades desde los PEC dirigidas a la:

- Formación de la comunidad educativa general en etnoeducación y normativas (nacional e internacional) vigentes para la protección de la población indígena.
- Formación de las familias para su vinculación en los procesos educativos e implementación de los PEC y las Escuelas de Saberes.

El **DS83** identifica la discriminación y el acoso escolar contra niños, niñas y adolescentes por el hecho de ser indígenas, evidenciando las falencias del sistema educativo para garantizar una educación intercultural en los ambientes de aprendizaje y asegurar ambientes seguros para el goce de derechos. Así se planteó en las mesas:

*Mucho Bullying, no reconocen a los indígenas*¹³⁸

*Rector no está presente, es racista y no reconoce la etnia indígena*¹³⁹

*Principalmente la discriminación externa, tanto con la misma etnia, es lo que le da el temor a la misma comunidad de decir: "yo soy indígena", de decir un niño en la escuela, "yo soy indio" o "yo pertenezco a esta etnia", por temor a ser reprochado ya sea dentro y fuera de la Institución. Entonces, sería muy bueno que, desde la misma Institución Educativa, a los niños le fueran inculcando ese amor por pertenecer a la etnia*¹⁴⁰.

Según la ciudadanía el desafío mencionado surge debido a que: i) los PEI y los manuales de convivencia no reconocen la diversidad étnica y derechos humanos para la población diversa; ii) la poca implementación de la cátedra para la paz y la ciudadanía para el fortalecimiento de la cultura de paz con enfoque étnico y; iii) el poco reconocimiento de los pueblos originarios en los entornos educativos.

¹³⁸ Postulado comunitario retomado de mesa focalizada de insumo de puntos críticos con cabildos indígenas, participante 41.

¹³⁹ Postulado comunitario retomado de mesa focalizada de insumo de puntos críticos con cabildos indígenas, participante 32.

¹⁴⁰ Postulado comunitario retomado de mesa focalizada de insumo de puntos críticos con cabildos indígenas, participante, participante 03.

De acuerdo con la ciudadanía lo anterior trae como consecuencias la vulneración de derechos humanos y derecho a una educación libre de violencias, los pocos procesos de autorreconocimiento cultural, ambientes escolares inseguros y hostiles, afectaciones a la salud mental y socioemocional y abandono escolar.

El **DS84** muestra el escaso involucramiento de las familias en el proceso formativo, este problema fue evidenciado en dos vías de participación, primera, en la que madres y padres se organizan en torno a las instancias del gobierno escolar y la gestión educativa, según, en la vinculación y representación como comité y/o organización de familias basados en la gobernanza de entidades territoriales indígenas.

En las mesas se dijo:

*Aquí en el colegio también iría una de las responsabilidades de los padres de familia; hay muchos padres de familia irresponsables con nuestros hijos*¹⁴¹.

Las causas señaladas son: las pocas estrategias de formación para su vinculación efectiva en el seguimiento de sus hijos e hijas y participación en la gestión escolar; escasa pertinencia de las escuelas para padres, madres y cuidadores con la realidad de las comunidades indígenas y; el desinterés de las familias en los procesos educativos, generando poca detección y acompañamiento a casos de violencia ocurridos en las familias y entornos escolares, baja calidad educativa y abandono escolar.

El **DS85** sostiene que son pocas oportunidades para acceder a la educación técnica, tecnológica y superior para jóvenes de las comunidades indígenas. En este sentido, los postulados más reiterativos fueron:

*En el tema de la educación pública superior para los indígenas, digamos, se restringe de pronto que los indígenas tenemos poca capacidad de formarnos en las universidades*¹⁴².

*También pueden ser unas becas para los estudiantes que terminen el bachillerato, una beca para estudiar porque no están estudiando -acceso a la educación superior. (...) Y no solamente la beca, porque se puede acceder a la beca, sino el sostenimiento, el recurso para que los chicos se puedan trasladar hacia la ciudad y puedan mantener la beca*¹⁴³.

¹⁴¹ Postulado comunitario retomado de mesa focalizada de insumo de puntos críticos con cabildos indígenas, participante 21.

¹⁴² Postulado comunitario retomado de mesa focalizada de insumo de puntos críticos con cabildos indígenas, participante 14.

¹⁴³ Postulado comunitario retomado de mesa focalizada de insumo de puntos críticos



El acceso limitado a la educación técnica y superior por jóvenes indígenas -según relatos- es causado por: i) insuficiente inversión pública para garantizar el derecho a la educación de la población indígena; ii) monopolización y falta de transparencia para el acceso a becas inclusivas, iii) limitaciones relacionadas con los requisitos de edad, periodo de culminación de estudios de bachiller y plazos de postulación para el acceso a becas universitarias y, iv) la destinación de pocas becas específicas para las comunidades indígenas.

En últimas, la ciudadanía plantea consecuencias como el aumento de las brechas educativas, el no acceso a la educación superior, el aumento del trabajo informal y los pocos profesionales pertenecientes a las comunidades indígenas.

El **DS86** manifiesta la baja cobertura y calidad de las estrategias de transporte y alimentación escolar, además, esta última no reconoce la alimentación étnica en las zonas rurales e insulares del distrito. Esto demuestra las debilidades del sistema educativo para garantizar el acceso y permanencia de la población indígena en el entorno escolar. Los relatos señalaron:

Bueno, voy a hablarles del PAE, la falta de alimentación que hay en los niños dentro del colegio, por ejemplo, falta un comedor, la consecuencia, si los niños no se alimentan bien no pueden estudiar bien y se le olvidan las cosas. También que las mamás no tienen de pronto para un buen desayuno para el colegio contando que hay un comedor, pero como no hay¹⁴⁴.

En el caso de los niños para la educación, la misma cuestión, porque nosotros no tenemos transporte que nos lleve a los niños al colegio, si no es a pie, entonces si está mala la vía. A nosotros se nos hace muy difícil trasladarnos al Colegio porque hay muchos riesgos¹⁴⁵.

Las comunidades relacionan las causas de este problema con: i) las falencias en la licitación y adjudicación de contratos del PAE y transporte escolar; ii) la falta de veedurías por parte de los entes de control y de las autoridades indígenas; iii) la no implementación del PAE porque algunos Establecimientos Educativos se encuentran sin cocinas y comedores escolares, y los construidos no están funcionando y; iv) la ausencia de una caracterización de las necesidades educativas de la población indígena.

En efecto, altas posibilidades de abandono escolar de niños y niñas de las comunidades indígenas.

con cabildos indígenas, participante 40

144 Postulado comunitario retomado de mesa focalizada de insumo de puntos críticos con cabildos indígenas, grupo 01.

145 Postulado comunitario retomado de mesa focalizada de insumo de puntos críticos con cabildos indígenas, participante 01.

13.5.3 Línea base de los puntos críticos priorizados

Este aparte recoge la línea base de los puntos críticos priorizados. De acuerdo, con Secretaría de Planeación Distrital ésta corresponde a:

Un método de evaluación mediante el cual se pretende recolectar información que evidencia las realidades, dinámicas y situaciones de los territorios de manera anterior al inicio de la etapa de Formulación de Políticas Públicas. El levantamiento o recolección de esta información permite construir una evaluación de las situaciones que se pretenden modificar para que, de manera posterior a la implementación de las intervenciones y acciones de política pública, puedan ser comparadas, a través de las mismas metodologías o fuentes, en relación con los resultados obtenidos. Sin embargo, el levantamiento de la línea base no solamente resulta ser un insumo útil para el momento final de la intervención, también permite construir un marco comparativo paralelo a todas las etapas de política pública que contribuya al ejercicio de monitoreo. (SPD, 2022, p. 9)

La información se recolectó de dos (2) maneras. La primera, una investigación documental, orientada a, identificar a través de la formulación previa de indicadores, el estado actual y medible de dichos ejes temáticos. El referente conceptual usado; modelo de las 4A por Tomasevski (2004), -como se dijo- defiende el derecho fundamental a una educación Asequible (disponibilidad), Accesible, Aceptable y Adaptable; y propone una batería de indicadores para evaluar su cumplimiento. Este referente, permitió el análisis e interpretación de documentos oficiales mediante de la siguiente matriz, sistematizada y operacionalizada en Microsoft Excel.

Tabla 42 Instrumento de recolección de Línea base.

DIMENSIÓN	OBLIGACIONES GUBERNAMENTALES	INDICADOR	LÍNEA BASE	FUENTE	AÑO
Asequibilidad					
Accesibilidad					
Adaptabilidad					
Aceptabilidad					

13.5.3.1 Procedimiento metodológico

La revisión documental se orientó bajo los siguientes criterios:

i) documentos oficiales de la SED y otras entidades del ente territorial, ii) estudios distritales de entidades reconocidas y con respaldo científico, iii) documentos publicados con estas características en los últimos 5 años. Se nombran algunos, Plan de desarrollo distrital “Salvemos Juntos a Cartagena”, el Plan sectorial de educación de Cartagena, Estudio de insuficiencia y limitaciones de la prestación del servicio educativo en el Distrito de Cartagena 2019-2022; 2020-2021, Diagnóstico del estado de la infraestructura educativa del distrito de Cartagena 2008-2018 (Alianza estratégica de la Secretaría de Educación Distrital con la Universidad de Cartagena para la

elaboración del Plan Maestro de Infraestructura Educativa), entre otros.

La segunda forma de recolección consistió en el desarrollo de mesas de trabajo y solicitud información directa a la entidad responsable de la información en el distrito, también, por las Unaldes y las dependencias de la SED: Cobertura Educativa, Calidad Educativa, Infraestructura, Inspección y Vigilancia y Atención al Ciudadano.

Los instrumentos utilizados para la recolección de la información fueron: una matriz de indicadores base y oficios por plataformas institucionales. A continuación, se presentan los datos de línea base de indicadores priorizados por punto crítico.

Tabla 43 Línea base de puntos críticos y desafíos sociales priorizados

EDUCACIÓN INICIAL					
DESAFÍO SOCIAL	INDICADOR	VALOR	AÑO	FUENTE	
DS1	Porcentaje de cobertura en servicios para la primera infancia por el ICBF	33,5% ¹⁴⁶	2021	Consejería Presidencial para la niñez y adolescencia ICBF MEN CVV	
	Porcentaje de cobertura en atención por modalidades del ICBF	28,10% Familiar ¹⁴⁷	2021		
		25,10% Institucional	2021		
		46,40% Comunitaria	2021		
	Porcentaje de atención de niñas y niños en el nivel preescolar por la SED ¹⁴⁸	36,06%	2021	SED-SIMAT ¹⁴⁹	
		42,02%	2022		
		38,62%	2023		
	Tasa de cobertura bruta de niños y niñas en preescolar	109%	2021	SED-SIMAT	
		126,35%	2022		
		114,90%	2023		
		Tasa de cobertura neta de niñas y niños en preescolar, sin extraedad	67,84%		2021
			70,81%		2022
			67,94%		2023
	Tasa de cobertura neta de niñas y niños en preescolar, con extraedad	76,27%	2021		
80,08%		2022			
73,86%		2023			
DS2	Número de aulas dotadas para el funcionamiento y atención de educación preescolar	123	2023	SED-Dirección Administrativa de Cobertura Educativa	
DS3	Número de estrategias implementadas para sinergias entre metodologías de educación inicial y preescolar	1	2023	SED-Dirección Administrativa de Calidad Educativa	

¹⁴⁶ El porcentaje de atención total en primera infancia corresponde a 50,5% incluyendo preescolar.

¹⁴⁷ Atiende a las modalidades de los programas del ICBF.

¹⁴⁸ Cálculo respecto a la población total de 3 a 5 años.

¹⁴⁹ Los valores correspondientes a la fuente SED-SIMAT se encuentran organizados acordes a los últimos cortes de cada año, así: 2021- septiembre, 2022-octubre, 2023-abril.



DS3	Número de estrategias implementadas para sinergias entre metodologías preescolar y básica	3	2022	SED – Dirección Administrativa de Calidad Educativa
	Número de Establecimientos Educativos que reciben asistencias técnicas en el componente pedagógico (E. preescolar y básica)	86	2022	SED – Dirección Administrativa de Calidad Educativa
	Número de Instituciones Educativas Oficiales que implementan el grado de prejardín y jardín en el nivel de preescolar, en el marco de la atención integral a la primera infancia	2	2023	SED- Dirección Administrativa de Cobertura Educativa
	Número de Instituciones Educativas Oficiales que implementan el nivel transición	103	2021	SED-SIMAT
104		2022		
104		2023		
DS4	Número de estrategias para la caracterización, atención y acompañamiento a la primera infancia diseñadas e implementadas	3	2023	SED- Dirección Administrativa de Cobertura Educativa
	Número de niñas y niños beneficiados del programa "Sabiduría de primera infancia en Cartagena"	7.657	2022	SED- Dirección Administrativa de Cobertura Educativa (Corte octubre 2022)
DS4	Número de niñas y niños beneficiados del programa "Sabiduría de primera infancia en Cartagena"	9.410 ¹⁵⁰	2023	SED- Dirección Administrativa de Cobertura Educativa (Corte 30 de abril 2023)
DS5	Número de niños y niñas que transitan de educación inicial a educación formal	11.122	2022	SED- Dirección Administrativa de Cobertura Educativa
		10.653	2023	
	Número de niñas y niños matriculados en transición en edad de 5 años	11.997	2022	SED-SIMAT
		11.704	2023	
	Número de estrategias implementadas para el tránsito efectivo de educación inicial a preescolar	1	2022	SED – Dirección Administrativa de Calidad Educativa
DS6	Tasa de deserción en educación preescolar	4,19%	2021	SED-SIMAT
		5,48%	2022	
	Número de personas beneficiadas con estrategias de fomento para el acceso a la educación inicial, preescolar, básica y media	7.657	2022	SED- Dirección Administrativa de Cobertura Educativa
		Número de acompañamientos y asistencia técnica a Establecimientos Educativos en estrategias de acceso y permanencia para la primera infancia	60	
80	2023			
DS7	Número de becas otorgadas para la cualificación de madres comunitarias y agentes educativos	35.566 ¹⁵¹	2020	ICBF
EDUCACIÓN BÁSICA, MEDIA Y MEDIA TÉCNICA				
ASEQUIBILIDAD				
DESAFÍO SOCIAL	INDICADOR	VALOR	AÑO	FUENTE
DS8	Número de Instituciones Educativas Oficiales en zonas urbanas	105	2021	SED – SIMAT
		106	2022	
		106	2023	
	Número de Instituciones Educativas Oficiales en zonas rurales	21	2021	
		21	2022	
		21	2023	

150 Atendidos en las 80 IEO focalizadas

151 En maestrías, especializaciones, diplomados, entre otras modalidades.

DS8	Número de Establecimientos Educativos privados en zona rural y urbana	263	2021	SED – SIMAT
		253	2022	
		265	2023	
	Número de nuevas sedes de Instituciones Educativas Oficiales construidas	1	2022	SED-Infraestructura Educativa
		0	2023	SED-Infraestructura Educativa
	Déficit de aulas escolares en los niveles de preescolar básica y media	1.200	2023	SED-Infraestructura Educativa
	Total, población matriculada en Instituciones Educativas Oficiales y Colegios Privados ¹⁵²	237.712	2021	SED- SIMAT
		237.144	2022	
		234.245	2023	
	Total, matrícula población de 5 a 16 años	214.161	2022	SED- SIMAT
212.505		2023		
Total, matrícula población de 5 a 16 años, sin extraedad	182.170	2022	SED- SIMAT	
	201.954	2023		
DS8	Número de estudiantes matriculados en Instituciones Educativas Oficiales de la zona urbana ¹⁵³	141.665	2022	SED-SIMAT
		141.615	2023	
	Número de estudiantes matriculados en Instituciones Educativas Oficiales de la zona rural ¹⁵⁴	20.918	2022	SED – SIMAT
		21.537	2023	
	Número de estudiantes matriculados en Establecimientos Educativos privados de la zona urbana ¹⁵⁵	69.621	2022	SED – SIMAT
		66.153	2023	
	Número de estudiantes matriculados en Establecimientos Educativos privados de la zona rural ¹⁵⁶	4.940	2022	SED – SIMAT
		4.940	2023	
	Número de estudiantes matriculados de género masculino	119.902	2022	SED – SIMAT
		118.240	2023	
	Número de estudiantes matriculados de género femenino	117.242	2022	SED – SIMAT
		116.005	2023	
	Porcentaje de Establecimientos Educativos con dotación incompleta y/o en mal estado	58%	2020	SED ¹⁵⁷
	Número de Instituciones Educativas Oficiales que tienen dotación de insumos musicales, deportivos y uniformes para el desarrollo de actividades deportivas, culturales y artísticas	84	2020	SED- Dirección Administrativa de Calidad Educativa
		26	2022	
		27	2023	
Número de Instituciones Educativas Oficiales que disponen de equipos y materiales para la educación de personas con discapacidad	29	2020	SED- Dirección Administrativa de Cobertura Educativa	
Número de establecimientos educativos focalizados con matrícula de población con discapacidad	17	2023	SED- Dirección Administrativa de Cobertura Educativa	
Número de Instituciones Educativas Oficiales que prestan una oferta bilingüe bicultural	2	2023	SED- Dirección Administrativa de Cobertura Educativa	
Número de sedes educativas con reconocimiento oficial que cumplen con la norma NTC4595	47	2023	SED-Infraestructura Educativa	

¹⁵² Incluye matrícula pública y privada.

¹⁵³ Incluye forma de prestación del servicio: regular, administrada por confesiones, concesionada, régimen especial, nocturna (CLEI2-6) y educación para jóvenes y adultos

¹⁵⁴ Incluye forma de prestación del servicio: regular, administrada por confesiones, concesionada, régimen especial, nocturna (CLEI2-6) y educación para jóvenes y adultos

¹⁵⁵ Incluye forma de prestación: servicio educativo privado y banco de oferentes

¹⁵⁶ Incluye forma de prestación: servicio educativo privado y banco de oferentes

¹⁵⁷ En materia de recursos educativos, desde el año 2009 no se realiza un proceso integral de renovación del material librario y no librario en las diferentes sedes educativas oficiales. Se realizó una entrevista a 69 establecimientos educativos con matrícula oficial, de estos, el 58% manifestó que la dotación se encontraba incompleta y en mal estado (sillas, tableros, escritorios, materiales...).



DS8	Número de Instituciones Educativas Oficiales dotadas con herramientas tecnológicas	216	2022	SED – Oficina de informática
	Número de Aulas de Instituciones Educativas Oficiales dotadas con herramientas tecnológicas para la mediación educativa	4	2022	Seguimiento y evaluación- Secretaría de Educación (Corte diciembre 2022)
	Número de sedes educativas que no tienen de RED de internet	108	2021	SED – Oficina de informática
		108	2023	SED – Oficina de informática
	Porcentaje de infraestructura tecnológica con necesidad de cambio por alto grado de deterioro	20%	2023	SED – Oficina de informática
	Número de sedes educativas con necesidad de terminales para uso educativo	41	2023	SED – Oficina de informática. Estudio de insuficiencia y limitaciones- 2022-2023
	Número de terminales requeridas para uso educativo	3.200	2023	SED – Oficina de informática. Estudio de insuficiencia y limitaciones 2022-2023
	Número de Instituciones Educativas Oficiales que cuentan con medios de escolares de comunicación (radios, periódicos, otros)	39	2020	SED – Dirección Administrativa de Calidad Educativa
DS9	Porcentaje de sedes educativas que presentan problemas de infraestructura y requieren ser atendidos	80%	2019	SED- UDC. Diagnóstico del estado actual de la infraestructura del Distrito de Cartagena 2008-2018
		60%	2023	SED- Estudio de insuficiencia y limitaciones 2022- 2023
	Número de Instituciones Educativas Oficiales que recibieron adecuación en su infraestructura	31	2021	SED-Infraestructura Educativa
	Número de sedes educativas que se adecuaron y realizaron mantenimiento a su infraestructura educativa	60	2023	SED-Infraestructura Educativa
	Número de Instituciones Educativas Oficiales reconstruidas	13	2023	SED-Infraestructura Educativa
DS10	Número de sedes de Instituciones Educativas Oficiales ocupadas por parte de terceras personas	23	2022	SED- Estudio de insuficiencia y limitaciones 2021- 2022
		21	2023	SED-Infraestructura Educativa
	Número de predios donde están edificadas las sedes educativas que no tienen su situación jurídica resuelta	113	2020	SED- Estudio de insuficiencia y limitaciones 2020- 2021
		108	2023	SED-Infraestructura Educativa
DS11	Número de Instituciones Educativas Oficiales que cuentan con planes escolares de emergencias	21	2021	SED-Infraestructura Educativa
	Número de Instituciones Educativas que participaron del proyecto de gestión integral de riesgos	21	2021	SED-Infraestructura Educativa
	Número de Instituciones Educativas Oficiales asistidas y fortalecidas en acciones relacionadas con sus proyectos ambientales escolares y planes de gestión de riesgos escolares	10	2023	SED-Infraestructura Educativa
DS12	Número de sedes educativas construidas y en funcionamiento cerca de los lugares de residencia de estudiantes víctimas del conflicto armado	11	2020	SED ¹⁵⁸
	Número de Instituciones Educativas Oficiales en sectores urbanos de nuevo crecimiento poblacional "sector urbano marginal"	2	Período 2017- 2020	SED- Estudio de insuficiencia y limitaciones 2021- 2022
	Número de plantas físicas reconstruidas por su avanzado estado de deterioro en sectores de nuevo crecimiento poblacional "sector urbano marginal"	5		

¹⁵⁸ Correspondientes a la Unidad Comunera de Gobierno 6 Esta Comuna es la más extensa de la ciudad y comprende los barrios El Pozón, Fredonia, La India, Nuevo Paraíso, Olaya Herrera, (La Magdalena, La Puntilla, Playa Blanca, Progreso, Stella, Zarabanda), Villa Estrella, Villas de la Candelaria, además Colombiatón, Flor del campo y villas de Aranjuez y Ciudad Bicentenario, que son los sectores de mayor crecimiento poblacional de la ciudad, a donde llegan gran parte de los desplazados de la ciudad y donde actualmente se están construyendo los proyectos de Vivienda de Interés Social y Prioritario. Entre las que se encuentran: IE Nuestro Esfuerzo, I.E. Valores Unidos, I.E. Fe y Alegría Las Américas, I.E. Villa Estrella. Se atienden alrededor de 13.526 estudiantes.

DS13	Número de Establecimientos Educativos que no cuentan con infraestructura para la accesibilidad de personas con discapacidad	46	2019	SED- UDC. Diagnóstico del estado actual de la infraestructura del Distrito de Cartagena 2008-2018
DS14	Número de Instituciones Educativas Oficiales con bibliotecas escolares	84	2023	SED- Dirección Administrativa Calidad Educativa
	Número de sedes educativas acompañadas en el fortalecimiento de la lectura, la escritura y la oralidad y la biblioteca escolar	69	2020	SED- Dirección Administrativa Calidad Educativa
	Numero de Sedes Educativas con Planes Instituciones de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO) resemantizados por MEN	98	Período 2020-2021	SED-Plan de Territorial de Lectura, Escritura y Oralidad (2022)
	Número de Instituciones Educativas Oficiales que disponen de recursos bibliográficos (base de datos, libros) actualizados en biblioteca	99	2020	SED- Dirección Administrativa Calidad Educativa
DS15	Número de Instituciones Educativas Oficiales que cuentan con la cantidad mínima de metros cuadrados en el ambiente denominado expansiones recreativas	11	2019	SED- UDC. Diagnóstico del estado actual de la infraestructura del Distrito de Cartagena 2008-2018
	Número de Instituciones Educativas Oficiales que cuentan con el área mínima requerida para playón deportivo	57	2019	SED- UDC. Diagnóstico del estado actual de la infraestructura del Distrito de Cartagena 2008-2018
	Número de Instituciones Educativas Oficiales cuentan con Aulas Steam (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas)	3	2022	SED- Oficina de informática
	Número de aulas de informáticas en los establecimientos educativos	221	2023	SED- Oficina de informática
	Número de salas de informática en mal estado	28	2023	
	Número de salas de informática en estado regular	96	2023	
	Número de Instituciones Educativas Oficiales dotadas con dispositivos tecnológicos (bolígrafo lector)	5	2022	SED- Oficina de informática
	Porcentaje de laboratorios de ciencias que no cumplen con la normatividad vigente	29.3%	2019	SED – UDC. Diagnóstico del estado actual de la infraestructura del Distrito de Cartagena 2008-2018
Número de Instituciones Educativas Oficiales que carecen de área para el funcionamiento de laboratorios de ciencias	59	2019	SED – UDC. Diagnóstico del estado actual de la infraestructura del Distrito de Cartagena 2008-2018	
DS16	Número de Instituciones Educativas Oficiales que no cumplen con los metros cuadrados requeridos para el área mínima de oficina administrativa	54	2019	SED – UDC. Diagnóstico del estado actual de la infraestructura del Distrito de Cartagena 2008-2018
	Número de Instituciones Educativas Oficiales que no cuentan con los metros cuadrados requeridos para el área mínima de enfermería	46	2019	SED – UDC. Diagnóstico del estado actual de la infraestructura del Distrito de Cartagena 2008-2018
DS17	Número de Instituciones Educativas Oficiales que carecen de suficiente área de Servicios Sanitarios	41	2019	SED – UDC Diagnóstico del estado actual de la infraestructura del Distrito de Cartagena 2008-2018
	Porcentaje de Establecimientos Educativos requieren mejoramiento y mantenimiento de baterías sanitarias y lavado de manos	100%	2019	SED – UDC Diagnóstico del estado actual de la infraestructura del Distrito de Cartagena 2008-2018



DS17	Número de Instituciones Educativas Oficiales que mejoran el área de Servicios Sanitarios	83	2023	SED-Infraestructura Educativa	
DS18	Número de Instituciones Educativas Oficiales que no cuenta con comedores escolares	32 de 70	2021	Mesas de impulso; encuesta de caracterización de las IE de Cartagena. PPAEAS	
DS19	Número de Instituciones Educativas Oficiales que cumplen con infraestructura adecuada para la implementación de la jornada única	8	2019	SED- UDC. Diagnóstico del estado actual de la infraestructura del Distrito de Cartagena 2008-2018	
	Número de Establecimientos Educativos necesarios para la implementación de la jornada única	64	2021	SED- Estudio de insuficiencia y limitaciones 2022- 2023	
DS20	Número de cargos docentes del Distrito de Cartagena de Indias	4.648 docentes de aula	2023	SED ¹⁵⁹ - Talento humano. Estudio técnico planta temporal de docentes-2023	
		75 docentes orientadores			
		25 docentes de apoyo			
DS21	Total, cargos docentes del Distrito de Cartagena de Indias	4.748	2023	SED ¹⁶⁰ - Talento humano. Estudio técnico planta temporal de docentes-2023	
DS22					
	Número de docentes para planta temporal en modelos flexibles CLEI I	16	2023	SED- Talento humano. Estudio técnico planta temporal de docentes-2023	
DS23	Número de personal administrativo	832	2023	SED ¹⁶¹ - Talento humano. Estudio técnico planta temporal de docentes-2023	
ACCESIBILIDAD					
DS24	Número de estudiantes migrantes matriculados en Establecimientos Educativos	17.046	2021	SED- Estudio de insuficiencia y limitaciones 2022- 2023	
		17.806	2022		
		19.413	2023		
		Número de migrantes asesorados y/o acompañados en proceso de regularización de la situación migratoria en Cartagena	10.734	Período 2020-2022	Secretaría de Planeación Distrital - Unidad Plan de Desarrollo
		Número de estudiantes matriculados en las Instituciones Educativas Oficiales que no han resuelto su situación migratoria	10.935	2023	SED –Dirección Administrativa de Cobertura Educativa
	Número de estudiantes víctimas del conflicto armado matriculados en el sistema educativo	3.478	2021	SED-SIMAT	
		3.329	2022		
		16.101 ¹⁶²	2023		
		Número de estudiantes caracterizados como población víctima con acceso a educación preescolar, básica y media en colegios focalizados	4.770	2023	SED –Dirección Administrativa de Cobertura Educativa
		Número de personas víctimas del conflicto armado que no acceden al sistema educativo por falta de dinero o costos educativos elevados	38	2023	Reporte Caracterización Cartagena- Unidad para las Víctimas
	Número de personas víctimas del conflicto armado que no acceden al sistema educativo por falta de cupos	12	2023		

159 Incluye docentes de aceleración del aprendizaje y una parte de docentes de jornada única.

160 Incluye docentes de aceleración del aprendizaje y una parte de docentes de jornada única.

161 Incluye docentes de aceleración del aprendizaje y una parte de docentes de jornada única.

162 2022 autoreconocimiento – 2023 cambio de metodología desde el MEN, quiénes realizaron cruce nacional con RUV y SIMAT.

DS25	Número de estudiantes con discapacidad matriculados en el sistema educativo	4.693	2021	SED -SIMAT	
		4.193	2022		
		3.723	2023		
	Número de personas con discapacidad en edad escolar por fuera del sistema educativo	692	Período 2021-2022	SED–Dirección Administrativa de Cobertura Educativa	
DS26	Número de becas entregadas a estudiantes por medio del fondo Bicentenario	496	2022	SED– Educación Superior y Media Técnica	
	Número de becas entregadas a estudiantes por medio del fondo CERES	181	2023	SED- Educación Superior y Media Técnica	
	Número de becas entregadas a estudiantes por medio del Fondo Pila Va a Cartagena	30	2022	SED- Educación Superior y Media Técnica	
DS26	Número de becas entregadas a estudiantes por medio del fondo Inclusivo	57	2022	SED - Educación Superior y Media Técnica	
	Número de becas entregadas a estudiantes por medio de convenio interadministrativo	431	2022	SED - Educación Superior y Media Técnica	
DS27	Número de personas trans que acceden a la educación en las Instituciones de educación técnica, tecnológica y superior	0	2023	SED– Educación Superior y Media Técnica	
ADAPTABILIDAD					
e	Número de sedes educativas oficiales del Distrito de Cartagena con cobertura del Programa de Alimentación Escolar	206	2021	SED–Dirección Administrativa de Cobertura Educativa	
		206	2022		
		206	2023		
	Número de estudiantes atendidos a través del Programa de Alimentación Escolar	99.743 ¹⁶³	2021	SED–Dirección Administrativa de Cobertura Educativa	
		106.847	2022		
		106.847	2023		
	Número de estudiantes con necesidad de transporte escolar	5.658	2021	SED–Dirección Administrativa de Cobertura Educativa	
		4.865	2022	SED–Dirección Administrativa de Cobertura Educativa	
		4.865	2023	SED–Dirección Administrativa de Cobertura Educativa	
	Número de estudiantes beneficiados con transporte escolar	1618 ¹⁶⁴	2022	SED–Dirección Administrativa de Cobertura Educativa	
		1.500	2023	SED–Dirección Administrativa de Cobertura Educativa	
	DS30	Número de estudiantes beneficiados con la entrega de kit escolares	3.949	2022	SED–Dirección Administrativa de Cobertura Educativa
			10.000	2023	
		Numero de kit escolares - Cartillas entregados a estudiantes vinculados a modelos educativos flexibles	4712	2022	SED–Dirección Administrativa de Cobertura Educativa
		Número de kits, útiles escolares y transportes entregados a los estudiantes víctimas del conflicto armado	0 ¹⁶⁵	2019	SED–Dirección Administrativa de Cobertura Educativa

163 Es importante precisar que, a corte de junio de 2022 se han beneficiado 297.634 en todo lo acumulado del cuatrienio en las estrategias del Plan de Alimentación Escolar y transporte escolar, entre otros. Ver Informe técnico de seguimiento y evaluación del plan de desarrollo "Salvemos juntos a Cartagena, por una Cartagena libre y resiliente" 2022, p. 87

164 Corte 16 de mayo de 2022

165 Según el estudio esto nunca se ha podido cumplir en el distrito, muy a pesar de que estas acciones se contemplan en los lineamientos legales.



DS31	Porcentaje de inasistencias de estudiantes víctimas del conflicto armado por labores de cuidado y actividades doméstico	1,4%	2023	Reporte Caracterización Cartagena- Unidad para las Víctimas
	Porcentaje de inasistencias de estudiantes víctimas del conflicto armado por embarazo	3,5%	2023	
	Tasa de deserción escolar oficial	4,2 % Preescolar	2021	SED- Planeación Educativa con base en SIMAT
		5,48% Preescolar	2022	
		3,7% Básica primaria	2021	
		3,59% Básica primaria	2022	
		4,4% Básica secundaria	2021	
		4,17% Básica secundaria	2022	
	Tasa de deserción escolar oficial	2,5% Media	2021	SED- Planeación Educativa con base en SIMAT
		3,20% Media	2022	
	Tasa de deserción escolar por tipo de zona	4,5% zona rural	2021	SED- Planeación Educativa con base en SIMAT
		5% zona rural	2022	
		3,7% zona urbana	2021	
		3,73% zona urbana	2022	
	Tasa de cobertura bruta	117,38%	2021	SED- Planeación educativa Con base en DANE y SIMAT
		117,04%	2022	
	Tasa de cobertura bruta por niveles	109,03% preescolar	2021	SED- Planeación educativa Con base en DANE y SIMAT
		126,35% preescolar	2022	
		121,44% primaria	2021	
		119,73% primaria	2022	
		124,26% secundaria	2021	
		122,00% secundaria	2022	
		98,08% media	2021	
		95,66% media	2022	
	Tasa de cobertura neta sin extraedad por niveles	70,81% preescolar	2021	SED- Planeación educativa Con base en DANE y SIMAT
		67,48% preescolar	2022	
		103,80% primaria	2021	
102,68% primaria		2022		
95,98% secundaria		2021		
94,31% secundaria		2022		
58,94% media		2021		
58,95% media		2022		

DS31	Tasa de cobertura neta con extraedad	106,85%	2021	SED- Planeación educativa Con base en DANE y SIMAT
		105,69%	2022	
DS32	Número de Establecimientos Educativos con estrategia para la caracterización, atención y acompañamiento a población diversa	59	2022	SED- Dirección Administrativa Cobertura Educativa
DS32	Número de menores pertenecientes a la población víctima que no asisten al sistema educativo formal	159	2023	Reporte Caracterización Cartagena- Unidad para las Víctimas
	Número de personas víctimas en edad escolar con múltiples vulnerabilidades (interseccionalidad)	2.678 menores de edad con pertenencia étnica		
		1.499 menores de edad mujer		
		76 menor de edad con discapacidad		
DS33	Número de Instituciones Educativas Oficiales que recibieron asistencia técnica sobre ajuste y resemantización de los PEI	54	2022	SED- Dirección administrativa de Calidad Educativa
		56	2023	
	Porcentaje de Instituciones Educativas Oficiales con herramientas de gestión escolar revisadas, ajustadas y resemantizadas	56%	2022	SED- Dirección administrativa de Calidad Educativa
	Número de Establecimientos educativos privados con PEI revisado ¹⁶⁶	68	Período 2020 -2021	SED- Dirección administrativa de Calidad Educativa
		52	2022	SED- Dirección administrativa de Calidad Educativa
52	2023			
DS34	Número de estudiantes focalizados para la oferta de cupos educativos en los modelos flexibles	248	2019	SED-SIMAT
		393	2020	
		996	2021	
		1.178	2022	
		714	2023	
	Número de Establecimientos Educativos con modelos educativos flexibles en extraedad	15	2022	SED- SIMAT
	Número de estudiantes matriculados a CLEI 2- CLEI 6	6.284	2021	
		6.368	2022	
		7.208	2023	
	Número de estudiantes matriculados en modelos de educación para adultos y jóvenes (Modelos de Alfabetización)	449	2021	
		851	2022	
621		2023		
Número de estudiantes en extraedad atendidos en estrategias flexibles	1.224	2022	SED- SIMAT	
DS35	Número de Establecimientos Educativos con Educación media técnica por UNALDES	1 Country	2023	Diagnóstico del Programa de Media Técnica y Educación Superior 2022-2023, SED
		4 Industrial y Bahía	2023	
		1 Santa Rita	2023	
		2 Virgen y Turística	2023	
	Número de estudiantes matriculados en educación media técnica	6.389	2022	SED- SIMAT
Porcentaje de Instituciones Educativas Oficiales de programas de media técnica que se articulan sus currículos con los programas Técnicos, Tecnológicos, Profesionales y/o de Pregrado de las Universidades aliadas al Fondo Educativo Bicentenario de Cartagena	50,91%	2023	Informe del Plan de Desarrollo Distrital de Cartagena 2020-2023	

166 Revisados con recomendaciones para mejora en el marco del proceso de Banco de Oferentes 2021 - 2022



DS36	Número de Instituciones Educativas de Media Técnica con estrategia de orientación socioocupacional	8	2023	Orientación socio ocupacional a Instituciones Educativas de Media Técnica del Distrito de Cartagena
	Número de plataforma de orientación socio-ocupacional para los jóvenes de Cartagena creada	1	2023	Secretaría de Hacienda
DS37	Número de jóvenes vinculados al sistema de responsabilidad penal adolescente	135	2022	ICBF
	Número de jóvenes vinculados al Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente atendidos en el sistema educativo	23	2022	SED-SIMAT
		24	2023	
DS38	Número de mujeres privadas de la libertad atendidas con modelos educativos flexibles	31	2023	SED-SIMAT
DS39	Número de estrategias institucionales para la permanencia de estudiantes Migrantes Refugiados y Retornados	5	2023	SED – Dirección Administrativa de Cobertura Educativa
DS40	Número de estudiantes de instituciones educativas oficiales focalizados con estrategias para el acceso y la permanencia	125.005	2022	SED – Dirección Administrativa de Cobertura Educativa
		117.449	2023	
DS41	Número de rutas para la atención de casos donde se vulneran los derechos de niñas, niños y adolescentes	4	2019	Secretaría de Participación y Desarrollo Social – Oficina de Niñez, Infancia y Adolescencia
DS42	Número de Establecimientos Educativos que implementan programas/acciones dirigidas a la educación para la paz y el posconflicto, en el marco de la Cátedra de Paz	20	2022	SED- Dirección Administrativa Calidad Educativa
DS43	Porcentaje de avance en los planes de formación de hábitos saludables con los diversos actores de la comunidad educativa	52,76%	2022	SED- Dirección Administrativa Calidad Educativa
DS44	Número de Establecimientos Educativos que implementan la educación sexual integral en el distrito	50	2022	Departamento Administrativo Distrital de Salud- DADIS
DS75				
DS45	Número de Establecimientos Educativos con asistencia técnica para el uso y apropiación de las TIC	57	2021	SED- Oficina de informática
	Número de estudiantes que hacen uso de las herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje	53.719	Período 2020 -2022	SED- Oficina de informática
	Número de Instituciones Educativas Oficiales beneficiados con estrategias TIC para la formación bilingüe	5		SED- Oficina de informática
	Número de docentes que emplean computadores y dispositivos tecnológicos con fines de enseñanza, aprendizaje y gestión escolar	430		SED- Oficina de informática
DS46	Número de eventos académicos para apropiación de conocimientos sobre temas ambientales en los Establecimientos Educativos	107	2023	SED- Dirección Administrativa Calidad Educativa
	Número de Establecimientos Educativos en los cuales se implementan Proyectos Ambientales Escolares	107	2023	SED- Dirección Administrativa Calidad Educativa
DS73	Nuevos PRAES participando de forma concertada en proyectos de acciones coordinadas con las autoridades ambientales (Área urbana y rural)	87	2022	Informe de Gestión- EPA (Corte diciembre-2022)
		122	2023	Establecimiento Público Ambiental- EPA
	Número de Instituciones Educativas Oficiales participantes en el proyecto "Escuelas de Líderes Ambientales"	107	2023	SED- Dirección Administrativa Calidad Educativa
DS47	Número de estudiantes que participan en iniciativas institucionales y estrategias pedagógicas dirigidas al fomento de la educación artística y cultural en las escuelas del distrito	2.500	2021	SED-Dirección Administrativa de Calidad Educativa
		4.000	2022	
		4.000	2023	
DS48	Número de Instituciones Educativas Oficiales que participan en el Festival Escolar de Danza y Música en homenaje a Jorge García Usta	62	2022	SED-Dirección Administrativa de Calidad Educativa
DS74		62	2023	
	Número de niños, niñas y adolescentes inscritos en la Escuela de Iniciación y Formación Deportiva	20.450 ¹⁶⁷	2019	Plan de Desarrollo Salvemos juntos a Cartagena 2020-2023- Oficina asesora de planeación- IDER

167 Acumulado numérico total 2020-2021-2022

DS47	Número de núcleos de Escuela de Iniciación y Formación Deportiva creados	52 ¹⁶⁸	2019	Plan de Desarrollo Salvemos juntos a Cartagena 2020-2023- Oficina asesora de planeación- IDER
DS48	Número de participantes en los torneos de las Instituciones Educativas Oficiales y las universidades	12.639 ¹⁶⁹	2019	Plan de Desarrollo Salvemos juntos a Cartagena 2020-2023- Oficina asesora de planeación- IDER
DS74				
DS49	Número de Instituciones Educativas Oficiales que fortalecen sus proyectos transversales de cultura, mediante instrucción musical de las bandas de paz.	26	2022	SED-Dirección Administrativa de Calidad Educativa
		27	2023	
ACEPTABILIDAD				
DS50	Número de Establecimientos Educativos que han realizado actualizaciones de sus manuales de convivencia	140	2022	SED-Dirección Administrativa de Calidad Educativa
		170	2023	
	Número de proyectos de formación en derechos humanos ejecutados con la comunidad educativa	35	2022	SED-Dirección Administrativa de Calidad Educativa
		20	2023	
DS51	Número de Instituciones Educativas Oficiales que participan en proyectos relacionados con la Salud Sexual y Reproductiva	50	2022	Departamento Administrativo Distrital de Salud- DADIS
DS77	Número de investigaciones institucionales sobre violencia escolar en el Distrito	2	2019	SED-Dirección Administrativa de Calidad Educativa
DS83	Número de Instituciones Educativas Oficiales con programas de formación, promoción, prevención y protección de derechos humanos de las mujeres, para una vida libre de violencias	35	2023	SED-Dirección Administrativa de Calidad Educativa
DS52	Número de casos de VBG reportados por estudiantes en los Establecimientos Educativos	6	2019	SED-Dirección Administrativa de Calidad Educativa
DS53	Número de reporte de casos de violencia sexual ocurridos en los entornos escolares	65	2019	SED-Dirección Administrativa de Calidad Educativa
	Número de casos de violencia sexual en niños, niñas y adolescentes en Cartagena	1689	Período 2019 - 2020	Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses
DS54	Número de proyectos intersectoriales para mitigar los problemas de inseguridad e intolerancia dentro y fuera de los Establecimientos Educativos	1	2019	SED-Dirección Administrativa de Calidad Educativa
DS55	Número de Instituciones Educativas Oficiales focalizadas para el fortalecimiento del gobierno escolar	79 ¹⁷⁰	2020-2021-2022	SED-Dirección administrativa de Calidad Educativa
		94	2023	SED-Dirección administrativa de Calidad Educativa
	Número de Instituciones Educativas Oficiales con órganos de Gobierno y Convivencia Escolar Fortalecidos	106	2022	SED-Dirección administrativa de Calidad Educativa
		107	2023	
	Número de Instituciones Educativas Oficiales beneficiadas de procesos de articulación intersectorial para el apoyo en gestión escolar y proyectos educativos institucionales	15	2021	Secretaría de Planeación
DS56	Número de docentes, directivos y bibliotecarios formados para el fortalecimiento de los proyectos de lectura y escritura	1.444	2021	SED-Dirección administrativa de Calidad Educativa
	Número de sedes Instituciones Educativas Oficiales que hacen parte de programas para el fortalecimiento a los proyectos de lectura y escritura	84	2023	SED-Dirección administrativa de Calidad Educativa
DS57	Número de Establecimientos Educativos privados que se encuentran en categoría C y pruebas SABER 11	14	2021	ICFES – Planeación Educativa
		17	2022	
	Número de Instituciones Educativas Oficiales que se encuentran en categoría C y pruebas SABER 11	20	2021	
		24	2022	

168 Acumulado numérico total 2020-2021-2022

169 Acumulado numérico total 2020-2021-2022

170 Fortalecimiento del gobierno escolar acompañando a los estamentos que lo conforman, realizando jornadas por Unaldes con las 7 IEO focalizadas por cada una.



DS57	Número de Establecimientos Educativos privados que se encuentran en categoría D y pruebas SABER 11	14	2021	ICFES – Planeación Educativa
		12	2022	
	Número de Instituciones Educativas Oficiales que se encuentran en categoría D y pruebas SABER 11	74	2021	
		72	2022	
	Número de Establecimientos Educativos privados que se encuentran en categoría B y pruebas SABER 11	17	2021	
		15	2022	
	Número de Instituciones Educativas Oficiales que se encuentran en categoría B y pruebas SABER 11	13	2021	
		11	2022	
	Número de Establecimientos Educativos privados que se encuentran en categoría A y pruebas SABER 11	6	2021	
		9	2022	
	Número de Instituciones Educativas Oficiales que se encuentran en categoría A y pruebas SABER 11	2	2021	
		2	2022	
	Número de Establecimientos Educativos privados que se encuentran en categoría A+ y pruebas SABER 11	37	2021	ICFES – Planeación Educativa
		36	2022	
	Número de Instituciones Educativas Oficiales que se encuentran en categoría A+ y pruebas SABER 11	1	2021	
		1	2022	
	Promedio Global de Pruebas Saber 11 por ciudades principales	Cartagena 243	2022	ICFES – Planeación Educativa
		Barranquilla 259	2022	
Bogotá 274		2022		
Medellín 260		2022		
Cali 253		2022		
Bucaramanga 286		2022		
Número de Instituciones Educativas Oficiales que mejoran su índice total en Saber 11	49	2022	ICFES – Planeación Educativa	
Número de Instituciones Educativas Oficiales que bajan su índice total en Saber 11	59	2022	ICFES – Planeación Educativa	
Tasa de reprobación por nivel educativo	0,79% Preescolar	2020	SED-SIMAT	
	0,35% Preescolar	2021		
	0,21% Preescolar	2022		
	4,52% Primaria	2020		
	8,00% Primaria	2021		
	7,17% Primaria	2022		
	8,31% Secundaria	2020		
Tasa de reprobación por nivel educativo	11,57% Secundaria	2021	SED-SIMAT	
	13,08% Secundaria	2022		
	5,44 % Media	2020		
	9,72% Media	2021		
	7,71% Media	2022		
	Tasa de reprobación zona rural	4,85%		2020
		10,86%		2021
		10,62%		2022

DS58	Taza de reprobación zona urbana	5,82%	2020	SED-SIMAT
		8,66%	2021	
		8,54%	2022	
	Tasa de repitencia Instituciones Educativas Oficiales	7,83%	2020	
		7,08%	2021	
		10,04%	2022	
	Tasa de repitencia Establecimientos Educativos privados	3,20%	2020	SED-SIMAT
		3,06%	2021	
		3,63%	2022	
Tasa de supervivencia o graduación	70,62%	2022	SED-SIMAT	
Porcentaje de extraedad en Instituciones Educativas Oficiales del Distrito	13,37%	2020	SED-Planeación educativa	
	11,88%	2021		
	11,38%	2022		
DS59	Número de docentes formados en su saber disciplinar, pedagógico y reflexivo	3.748	2023	SED-Talento Humano
		Número de becas otorgadas a docentes para estudios posgraduales	65	2021
	40		2022	
	45		2023	
DS60	Número de docentes formados en ambientes de aprendizajes mediados por las TIC	397 ¹⁷¹	2022	SED- Dirección Administrativa de Calidad Educativa
DS61	Porcentaje de Establecimientos Educativos de Cartagena con nivel A- en inglés pruebas ICFES	34%	2020	SED- Dirección Administrativa de Calidad Educativa
		51%	2022	
	Porcentaje de Establecimientos Educativos de Cartagena con nivel A1 en inglés pruebas ICFES	21%	2020	
		25%	2022	
	Porcentaje de Establecimientos Educativos de Cartagena con nivel B1 en inglés pruebas ICFES	6%	2020	
		8%	2022	
	Porcentaje de Establecimientos Educativos de Cartagena con nivel B+ en inglés pruebas ICFES	1%	2020	
		3%	2022	
DS62	Número de Establecimientos Educativos Rurales y Urbanos ejecutando Planes de Mejoramiento Institucional con asistencia técnica de la Secretaría de Educación	31	2023	SED – Dirección Administrativa de Cobertura Educativa
DS63 DS64 DS78 DS84	Número Instituciones Educativas Oficiales asistidas técnicamente para el fortalecimiento de los Órganos de Gobierno Escolar, Consejo Estudiantil, Académico, Directivo y Padres Madres y cuidadores de familia	13	2022	SED- Dirección Administrativa de Calidad Educativa
DS65	Número de Dimensiones del Modelo Integrado de Planeación y Gestión (MIPG) implementado	8 ¹⁷²	2022	Secretaría de Planeación Distrital – Unidad de Plan de Desarrollo (Corte junio 2022)
DS66	Porcentaje de implementación de la estrategia de AEE en NN y jóvenes en condición de enfermedad	0%	2023	SED – Dirección Administrativa de Cobertura Educativa
	Número de Aulas hospitalarias adecuadas en unidades pediátricas de hospitales públicos y privados del distrito	0	2023	SED – Dirección Administrativa de Cobertura Educativa

171 Acumulado numérico 2020-2021-2022

172 Acumulado numérico total a 2020, 2021 y 2022



Tabla 44. Línea base de desafíos sociales y puntos críticos priorizados comunidades Negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras y Cabildos Indígenas

DESAFÍO SOCIAL	INDICADOR	VALOR	AÑO	FUENTE
DS68	Número de Instituciones Educativas Oficiales que atienden población indígena	87	2021	SED- SIMAT ¹⁷³
		90	2022	
		89	2023	
	Número de Establecimientos Educativos Oficiales principales en la UNALDE Rural	21	Período 2022-2023	SED- Estudio de insuficiencia y limitaciones 2022-2023
	Número de sedes de Establecimientos Educativos Oficiales en la UNALDE Rural	37	Período 2022-2023	SED- Estudio de insuficiencia y limitaciones 2022-2023
	Número de Establecimientos Educativos Banco de oferentes en la UNALDE Rural	2	Período 2022-2023	SED- Estudio de insuficiencia y limitaciones 2022-2023
	Número de Establecimientos Educativos Privados en la UNALDE Rural	10	2022	SED-SIMAT
		11	2023	
	Número de estudiantes de matriculados en Instituciones Educativas Oficiales de la zona rural ¹⁷⁴	20.918	2022	SED-SIMAT
		21.537	2023	
	Número de estudiantes matriculados en Instituciones Educativas Oficiales que se autoreconocen como afrodescendientes (identificando a comunidades negras, raizales y palenqueros)	12.345	2023	SED- Estudio de insuficiencia y limitaciones 2022-2023
	Número de estudiantes matriculados en Instituciones Educativas Oficiales que se autoreconocen como indígenas	367	2023	SED- Estudio de insuficiencia y limitaciones 2021-2022
	Número de estudiantes matriculados en Establecimientos Educativos del sector privado en la zona rural ¹⁷⁵	4.940	2022	SED-SIMAT
		4.940	2023	
	Número de Instituciones Educativas Oficiales de zonas rurales (continental – insular) que presentan infraestructura en malas condiciones y en estado de deterioro	7	2019	SED-UDC. Diagnóstico del estado actual de la infraestructura del Distrito de Cartagena 2008-2018
	Número de terminales o equipos con necesidad de reparación en zonas rurales	248	2022	SED- Estudio de insuficiencia y limitaciones 2021-2022
	Número de salas informática activas en mal estado de la UNALDE rural	3	2023	SED- Estudio de insuficiencia y limitaciones 2022-2023
	Número de salas de informática activas en estado regular de la UNALDE rural	19	2023	SED- Estudio de insuficiencia y limitaciones, 2022-2023
	Número de sedes educativas que no tienen red de internet en la UNALDE rural	21	2023	SED- Estudio de insuficiencia y limitaciones 2022-2023
	Número de Instituciones Educativas Oficiales que no cuentan con espacio físico para biblioteca escolar en zonas rurales (continental – insular)	14	2019	SED-UDC. Diagnóstico del estado actual de la infraestructura del Distrito de Cartagena 2008-2018
Número de predios de Instituciones Educativas Oficiales con situación jurídica no resuelta en la zona rural (continental – insular)	33	2019	SED-UDC. Diagnóstico del estado actual de la infraestructura del Distrito de Cartagena 2008-2018	
Número de Instituciones Educativas Oficiales que carecen del servicio de energía eléctrica en las zonas rurales (continental – insular)	7 ³²	2019	SED-UDC. Diagnóstico del estado actual de la infraestructura del Distrito de Cartagena 2008-2018	

¹⁷³ Las Instituciones Educativas focalizadas son: I.E de Pontezuela e I.E de Bayunca

¹⁷⁴ Incluye forma de prestación del servicio: regular, administrada por confesiones, concesionada, régimen especial, nocturna (CLEI2-6) y educación para jóvenes y adultos.

¹⁷⁵ Incluye forma de prestación: servicio educativo privado y banco de oferentes

DS68	Número de Instituciones Educativas Oficiales que carecen del servicio de agua en las zonas rurales (continental – insular)	14 ³³	2019	SED-UDC. Diagnóstico del estado actual de la infraestructura del Distrito de Cartagena 2008-2018
		1	2023	SED-Infraestructura Educativa
	Número de Instituciones Educativas Oficiales de la zona rural (continental – insular) que carecen del servicio de alcantarillado	21	2019	SED-UDC. Diagnóstico del estado actual de la infraestructura del Distrito de Cartagena 2008-2018
	Número de Instituciones Educativas Oficiales en las zonas rurales que se encuentran en categoría D en las pruebas SABER 11	24	2021	ICFES- Planeación Educativa
		24	2022	
	Número de Instituciones Educativas Oficiales en las zonas rurales que se encuentran en categoría C y D en las pruebas SABER 11	24	2021	ICFES- Planeación Educativa
		25	2022	
	Número de Establecimientos Educativos privados en las zonas rurales que se encuentran en categoría D en las pruebas SABER	2	2021	ICFES- Planeación Educativa
		2	2022	
	Tasa de reprobación anual en la zona rural	4.85%	2020	SED- Planeación educativa
		10,86%	2021	
		10,62%	2022	
Tasa de deserción anual en la zona rural	4.46%	2021	SED- Planeación educativa	
	5,0%	2022		
Número de estudiantes de Instituciones Educativas Oficiales de la zona rural con necesidad de transporte marítimo y fluvial	323	2021 2022-	SED-Dirección Administrativa de Cobertura Educativa	
Número de Instituciones Educativas Oficiales de la zona rural atendidas con transporte escolar	11	2022	SED-Dirección Administrativa de Cobertura Educativa	
Número de estudiantes beneficiados con transporte marítimo y fluvial	324	2022	Estudio de insuficiencia educativa, SED, 2022-2023	
DS70	Número de funcionarios nativos vinculados a Instituciones Educativas Oficiales de las zonas urbanas y rurales (incluye insular)	103	2023	SED-Subdirección de Talento Humano
	Número de docentes nativos vinculados a las Instituciones Educativas Oficiales de las zonas rurales (continental – insular)	86	2023	
	Número de docentes vinculados a las Instituciones Educativas Oficiales en las zonas rurales (continental – insular)	1.234	2023	SED-Subdirección de Talento Humano
DS71	Número de docentes formados en etnoeducación en las zonas rurales (continental – insular)	29	2022	SED-Subdirección de Talento Humano
		29	2023	
	Número de directivos docentes y docentes afrocolombianos formados en programas de especializaciones y maestrías	609	2022	SED-Subdirección de Talento Humano
612		2023		
DS72 DS82	Número de Instituciones Etnoeducativas Oficiales que recibieron asistencia técnica en la revisión, ajustes y resemantización de los PEC	5 ¹⁷⁶	2022	SED- Dirección administrativa de Calidad Educativa
	Número de Instituciones Educativas acompañadas para los ajustes y resignificación para el plan curricular del proyecto etnoeducativo comunitario en el contexto rural	11	2022	SED- Dirección administrativa de Calidad Educativa
		3	2023	
Número de Instituciones Etnoeducativa Oficiales que radicó tránsito de PEI a PEC ante SED	1 ¹⁷⁷	2022	SED- Dirección administrativa de Calidad Educativa	

176 Puerto Rey, Boquilla, Islas de Rosario, Bocachica, Arroyo de Piedra.

177 I.E Santa Cruz del Islote



	Número de Instituciones Etnoeducativas Oficiales con sus proyectos Etnoeducativos comunitarios y modelos pedagógicos propios e interculturales	3	2021	SED- Dirección administrativa de Calidad Educativa
		1	2022	
		2	2023	
DS72	Número de Instituciones Educativas Oficiales con cátedra de estudios afrocolombianos implementados	29	2022	Secretaría de Planeación Distrital - Unidad Plan de Desarrollo (Corte julio 2022)
DS82	Número de IEO en acompañamiento técnico para cátedra afrocolombiana y proyecto etnoeducativo afrocolombiano	11	2022	SED- Dirección administrativa de Calidad Educativa
		3	2023	
	Porcentaje de avance en la creación e implementación del Sistema Educativo Indígena SEIP	15%	2022	Informe técnico de seguimiento y evaluación del Plan de Desarrollo
DS73	Número de PRAES Etnoeducativos implementados en IEO de zonas rurales (continental – insular)	21	2022	SED- Dirección administrativa de Calidad Educativa
		21	2023	
DS74	Número estrategias escolares dirigidas a la educación artística y cultural en zonas rurales (continental – insular)	5	2022	SED- Dirección administrativa de Calidad Educativa
		5	2023	
DS76	Número de Instituciones Educativas Oficiales beneficiadas de la estrategia enseñanza del inglés para la presencialidad en entornos Rurales - a través del Aliado British Council	4 ¹⁷⁸	2022	SED- Dirección administrativa de Calidad Educativa
	Número de Establecimientos Educativos que implementan la iniciativa Colegios Amigos del Turismo en zonas rurales (continental – insular)	3 ¹⁷⁹	2022	Red-CAT
DS79	Número de docentes orientadores para la atención psicosocial en los Establecimientos Educativos de las zonas rurales (continental – insular)	21	2022	Subdirección Técnica de Talento Humano- SED
		22	2023	
DS80	Número de Establecimientos Educativos con oferta de media técnica en la UNALDE rural	6	2023	Diagnóstico del Programa de Media Técnica y Educación Superior 2022- 2023, SED
DS85	Número de egresados de Instituciones Educativas Oficiales pertenecientes a comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras beneficiados con créditos educativos condonables	52	2022	Secretaría de Planeación Distrital - Unidad Plan de Desarrollo
	Número de egresados de Instituciones Educativas Oficiales pertenecientes a Cabidos Indígenas beneficiados con créditos educativos condonables	3	2022	Secretaría de Planeación Distrital - Unidad Plan de Desarrollo

13.6 Resultados y metodología para el establecimiento de factores estratégicos y situaciones esperadas

Este aparte recoge los factores estratégicos de la PPE los cuales surgen de manera posterior a la priorización de los puntos críticos. Estos últimos “desde la perspectiva comunitaria, tienen mayoritariamente la capacidad de cambiar y transformar las situaciones que con anterioridad se han percibido como negativas o potenciales para transformar mediante la identificación de *puntos críticos*” (SPD, 2022, p.8). Los factores estratégicos definen la proyección y formulación exitosa de los objetivos específicos de la política pública y sus productos, dirigidos a mitigar, atender o solucionar las situaciones identificadas.

La metodología para el levantamiento de factores estratégicos estuvo orientada por el modelo de las 4A, que permitió agrupar desafíos sociales y puntos críticos según obligaciones

¹⁷⁸ IE de Tierra baja, Boquilla, Barú y Técnica de Pasacaballos

¹⁷⁹ I.E Técnica De La Boquilla; Institución Educativa Luis Felipe Cabrera - Barú - Fe y Alegría; IE de Tierra baja e IE Santa Ana

gubernamentales mismas sometidas a discusión ciudadana para el establecimiento de situaciones esperadas.

El escenario se denominó *mesas de factores estratégicos* y su objetivo fue devolver, exponer y validar la información recolectada en las mesas de insumo de puntos críticos (SPD, 2022). El procedimiento usado: i) socializar los resultados de la sistematización y agrupación, ii) recibir retroalimentación del ejercicio de análisis, iii) priorizar los puntos críticos identificados (escala: Muy urgente; Urgente e Importante), iv) establecer las situaciones esperadas en el marco de la PPE, y v) validar los resultados.

Se convocó a un número reducido de actores bajo los siguientes criterios: i) haber participado de todas las mesas de la PPE, ii) mostrar interés en participar de las mesas, iii) destacar en las mesas con aportes significativos para el proceso.

Los factores estratégicos determinaron los principales ámbitos sobre los cuales debe recaer la acción de la Política Pública

Educativa, en aras de contribuir con iniciativas institucionales, comunitarias y ciudadanas a: *contribuir a la creación de condiciones garantes del derecho fundamental a y en la educación en Cartagena, de manera progresiva, diferencial e inclusiva, promoviendo la disponibilidad, el acceso, la permanencia y la calidad, desde edades tempranas y con trayectorias educativas completas.*

A continuación, se presentan los seis (6) factores estratégicos identificados y priorizados, en relación con los puntos críticos, las obligaciones gubernamentales, las propuestas de la institucionalidad y las solicitudes hechas en los escenarios de participación, así:

Tabla 45 Factores estratégicos de la PPE

PC	ASPECTO	FACTOR ESTRATÉGICO	OBLIGACIÓN 4A
EDUCACIÓN INICIAL Y PREESCOLAR			
PC1	Cobertura y tránsito armónico	FE.1. Garantizar la educación inicial a la primera infancia en Cartagena, asegurando mediante un trabajo articulado e intersectorial condiciones de disponibilidad, acceso, permanencia, calidad, inclusión y tránsito armónico.	Asequibilidad Accesibilidad Aceptabilidad Adaptabilidad
EDUCACIÓN BÁSICA, MEDIA Y SUPERIOR			
PC2	Ambientes escolares	FE.2. Asegurar condiciones para una educación básica y media <i>asequible</i> a toda la población, mediante la optimización de la capacidad instalada del Distrito ¹⁸⁰ , diversificación y fortalecimiento de fuentes de financiamiento del sector y ampliación de la oferta educativa con calidad y equidad.	Asequibilidad/ Disponibilidad
PC3	Recursos humanos		
PC4	Acceso	FE.3. Asegurar condiciones para el acceso sin discriminación y obstáculos, trayectorias educativas completas y permanencia de toda población en edad escolar y con extraedad en el sistema educativo, superando el rezago en atención a poblaciones diversas y comunidades étnicas.	Accesibilidad Adaptabilidad
PC5	Estrategia de permanencia		
PC6	Pertinencia educativa	FE.4. Transformar la escuela en un lugar seguro para el desarrollo de potencialidades y capacidades para la vida, asegurando condiciones de equidad, calidad, pertinencia, acceso a derechos humanos y protección de la pluriculturalidad en los ambientes educativos.	Aceptabilidad
PC7	Derechos humanos		
PC8	Competencias educativas		
PC9	Familia, escuela y comunidad		
PC10 y 11	Rezagos en poblaciones étnicas	FE5. Reducir las brechas de disparidad educativa en poblaciones sujeto de especial protección constitucional, comprometiendo inversiones seguras, sostenibles y equitativas.	Asequibilidad Accesibilidad Aceptabilidad Adaptabilidad
Todos	Fortalecimiento institucional y liderazgo educativo	FE6. Garantizar el goce efectivo del derecho a la educación de niños, niñas, adolescentes y adultos en clave de trayectorias completas.	Asequibilidad Accesibilidad Aceptabilidad Adaptabilidad

13.6.1 Educación inicial y educación preescolar

Factor estratégico No1. Educación inicial y preescolar *asequible, accesible, adaptable y aceptable.*

Descripción: Posicionar la educación inicial y educación preescolar en una prioridad del distrito, asegurando mediante un trabajo articulado e intersectorial condiciones de disponibilidad, acceso, permanencia, calidad, inclusión y tránsito armónico.

Tabla 46 Situaciones esperadas para el PC1. Educación inicial y educación preescolar

EJE CENTRAL DE LA SITUACIÓN ESPERADA	SITUACIÓN ESPERADA
<i>Fortalecer el trabajo intersectorial e interinstitucional para garantizar la educación inicial con calidad y equidad en el marco de la atención integral a la primera infancia en Cartagena.</i>	Priorizar y aumentar la cobertura en educación inicial en sectores rurales (incluye lo continental e insular), vulnerables y zonas de crecimiento poblacional, comprometiendo inversión local y nacional en infraestructura, dotación y recurso humano.
	Mejorar los ambientes escolares a través de intervenciones públicas efectivas y sostenibles, que comprometa al gobierno nacional, local y cooperación internacional.

¹⁸⁰ Incluye ambientes de aprendizaje (infraestructura) y recursos humanos.



<p><i>Fortalecer el trabajo intersectorial e interinstitucional para garantizar la educación inicial con calidad y equidad en el marco de la atención integral a la primera infancia en Cartagena.</i></p>	Gestionar la ejecución de recursos CONPES aprobados para mantener, adecuar y dotar ambientes escolares en educación inicial.
	Gestionar procesos locales para fortalecer la educación inicial desde educación preescolar (promover los tres niveles de preescolar desde el sector oficial). Además, abrir espacios de discusión académica local y nacional para establecer la articulación curricular entre educación inicial y educación preescolar.
	Gestionar alianzas público-privadas para la cualificación de docentes de educación inicial acorde a las necesidades del contexto y particularidades de la población.
	Fortalecer la educación inicial con enfoque étnico-territorial.
	Garantizar el acceso temprano y tránsito armónico a preescolar de niños y niñas que fueron atendidos en modalidades del ICBF.
	Fortalecer los mecanismos para hacer seguimiento y evaluación a la política pública de primera infancia en Cartagena.

13.6.2 Educación básica, media y superior

Factor Estratégico No2. Educación básica y media asequible a toda la población.

Descripción: Garantizar el derecho a la disponibilidad de enseñanza básica y media a toda la población, mediante la optimización de la capacidad instalada¹⁸¹, diversificación y fortalecimiento de las fuentes de financiamiento del sector y ampliación de la oferta educativa con calidad y equidad.

Bajo el mismo criterio se presenta el eje de la situación esperada por temáticas, correspondiente a los principales puntos críticos de disponibilidad en educación básica y media, y se muestra un subconjunto de situaciones esperadas para educación superior, así:

13.6.2.1 Situaciones esperadas PC2. Ambientes escolares y dotación para la garantía del derecho a la disponibilidad de enseñanza

Tabla 47 Situaciones esperadas para el PC2. Ambientes escolares y dotación

EJE CENTRAL DE LA SITUACIÓN ESPERADA	SITUACIÓN ESPERADA
<p><i>Fortalecer el trabajo intersectorial e interinstitucional para garantizar la educación inicial con calidad y equidad en el marco de la atención integral a la primera infancia en Cartagena.</i></p>	Priorizar y aumentar la cobertura en educación inicial en sectores rurales e (continental – insular) vulnerables y zonas de crecimiento poblacional, comprometiendo inversión local y nacional en infraestructura y recurso humano.
	Mejorar los ambientes escolares, a través de inversiones públicas efectivas y sostenibles, que comprometa al gobierno nacional, local y cooperación internacional.
	Gestionar la ejecución de recursos CONPES aprobados para mantener, adecuar y dotar ambientes escolares en educación inicial.
	Gestionar procesos locales e iniciativas innovadoras para fortalecer la educación inicial desde educación preescolar (promover los tres niveles de preescolar desde el sector oficial). Además, abrir espacios de discusión académica local y nacional para establecer la articulación curricular entre educación inicial y educación preescolar.
	Gestionar alianzas público-privadas para la cualificación de agentes pedagógicas acorde a las necesidades del contexto y particularidades de la población.
	Fortalecer la educación inicial y preescolar con enfoque étnico-territorial.

13.6.2.2 Situaciones esperadas PC3. Capital humano para la garantía del derecho a la disponibilidad de enseñanza

Tabla 48 Situaciones esperadas para el PC3. Capital humano

EJE CENTRAL DE LA SITUACIÓN ESPERADA	SITUACIÓN ESPERADA
<p><i>Diseñar y ejecutar un plan de ampliación de capital humano para la prestación del servicio educativo, atención de poblaciones diversas y ejecución de actividades misionales de la SED</i></p>	Ampliar la planta docente en los EE para implementar procesos pedagógicos (incluye media técnica), educación inclusiva y modelos educativos flexibles.
	Fortalecer el equipo interdisciplinar en los EE para atender a personas o sujetos de especial protección constitucional y población diversa.
	Ampliar la planta de profesionales para la atención psicosocial integral e inclusiva en los EE.
	Asegurar la contratación permanente de profesionales para implementar proyectos de biblioteca escolar, educación cultural, artística y deportiva.
	Garantizar mejores condiciones de bienestar y reconocimiento social de docentes, sobre todo en las zonas rurales (continental – insular) y vulnerables.
	Asegurar la contratación permanente de capital humano para el funcionamiento de EE y cumplimiento de procesos misionales de la SED.

¹⁸¹ Incluye ambientes de aprendizaje (infraestructura) y recursos humanos.

13.6.2.3 Situaciones esperadas PC4 y PC5. Acceso y permanencia educativa para la garantía del derecho a y en la educación

Factor estratégico No 3. Educación accesible y trayectorias educativas completas

completas y permanencia de toda población en edad escolar y extraedad, superando el rezago en atención a poblaciones diversas y sujetos de especial protección constitucional.

Descripción: Asegurar condiciones de igualdad para el acceso sin discriminación y obstáculos, trayectorias educativas

Tabla 49 Situaciones esperadas PC4 y 5. Acceso y permanencia educativa

ACCESO EDUCATIVO	
EJE CENTRAL DE LA SITUACIÓN ESPERADA	SITUACIÓN ESPERADA
Fortalecer la gestión intersectorial e interinstitucional para garantizar el derecho al acceso a la enseñanza sin discriminación y obstáculos.	Aunar esfuerzos intersectoriales que garanticen igualdad de oportunidades en el acceso a educación en los distintos niveles, independientemente de las condiciones socioeconómicas de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos.
	Crear una instancia local responsable de realizar veeduría y control al cumplimiento de normas relacionadas con el acceso educativo de poblaciones diversas.
	Promover bajo el principio de equidad la ampliación de instituciones especializadas para el acceso educativo de personas con discapacidad.
	Garantizar el acceso educativo sin discriminación y obstáculos en los modelos educativos flexibles.
	Reducir las brechas en el acceso educativo en las zonas rurales (continental – insular) vulnerables y de nuevo crecimiento de la ciudad, bajo condiciones de calidad y equidad educativa.
	Crear mecanismos de acceso diferencial a becas para educación superior, cuya asignación tenga en cuenta el enfoque de derechos y territorial.
	Aunar esfuerzos intersectoriales para el acceso sin discriminación y obstáculos a estudios de educación superior de personas trans en Cartagena.
PERMANENCIA ESCOLAR	
EJE CENTRAL DE LA SITUACIÓN ESPERADA	SITUACIÓN ESPERADA
Transformar la escuela en un lugar que reconozca la pluriculturalidad, atraiga y enamore a estudiantes con condiciones favorables y garantía de derechos para la permanencia escolar.	Caracterizar bajo el enfoque diferencial y de derechos a la población atendida en EE, y por fuera del sistema escolar, con el fin de asegurar el acceso, la permanencia y la trayectoria educativa completa.
	Desarrollar investigaciones en articulación con la academia sobre los factores de riesgo de expulsión escolar y crear rutas de actuación intersectorial para mitigarlos.
	Fortalecer y ampliar -con enfoque diferencial y territorial- la cobertura de las estrategias de permanencia escolar (Programa de Alimentación Escolar - PAE, transporte escolar, entrega de útiles escolares, jornada escolar complementaria y actividades extracurriculares).
	Elaborar desde el trabajo intersectorial un protocolo de acogida que facilite la permanencia escolar de personas MRR en el sistema educativo.

13.6.2.4 Situaciones esperadas PC 6, 7, 8 y 9. Calidad, pertinencia y derechos humanos

Factor estratégico No4. Calidad, pertinencia y derechos humanos

gurando condiciones de equidad, calidad, pertinencia, acceso a derechos humanos y protección de la pluriculturalidad en los ambientes educativos.

Descripción: Transformar a la escuela en un lugar seguro para el desarrollo de capacidades y competencias para la vida, ase-

Tabla 50 Situaciones esperadas PC 6, 7, 8 y 9. Calidad, pertinencia, derechos humanos y familia, comunidad y escuela

PERTINENCIA EDUCATIVA	
EJE CENTRAL DE LA SITUACIÓN ESPERADA	SITUACIÓN ESPERADA
Fomentar un currículo integral que promueva competencias para la vida, los derechos y sea pertinente con los contextos sociales, económicos, ambientales, culturales, tecnológicos	Establecer mecanismos para que, de manera progresiva en los EE se realicen cambios didácticos y ajustes razonables para atender a la población diversa.
	Fortalecer y diversificar estrategias para facilitar la adaptabilidad pedagógica y permanencia escolar de personas MRR en el sistema educativo.
	Fortalecer el plan territorial de seguimiento a maestros en la planeación pedagógica e impulsar procesos institucionales de formación, revisión y actualización de documentos pedagógicos que conlleven al diseño y práctica de mallas o mapas curriculares.



<p><i>Fomentar un currículo integral que promueva competencias para la vida, los derechos y sea pertinente con los contextos sociales, económicos, ambientales, culturales, tecnológicos</i></p>	Asegurar atención y acompañamiento psicosocial para el proceso de adaptabilidad tanto para la población MRR como para nacionales.
	Desarrollar eventos escolares incluidos en el plan de trabajo anual de los EE que promuevan la interculturalidad.
	Capacitar a la comunidad educativa y a funcionarios públicos en temas que apoyen el acompañamiento pedagógico a población diversa; y crear articulación con entidades nacionales, distritales y de cooperación internacional para tales fines.
	Impulsar iniciativas innovadoras para la implementación gradual del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR): atención de personas con discapacidad en las escuelas del distrito.
	Fortalecer la implementación y el seguimiento de la Cátedra de Paz, en todos los EE (oficial y privado) desde preescolar, básica y media.
	Unificar los contenidos programáticos en la Cátedra de Paz para que estas respondan a los desafíos del país (memoria histórica), la convivencia democrática y el respeto de los Derechos Humanos.
	Crear espacios pedagógicos para la enseñanza de la Verdad en la escuela, a través del uso de plataformas digitales y herramientas didácticas creadas por la Comisión de la Verdad para ejercicios de enseñanza, aprendizaje y práctica del sentido de la Verdad en la escuela.
	Fortalecer la educación para la salud en los EE del distrito, como estrategia de prevención de enfermedades y consumo de sustancias psicoactivas; también para la promoción de la salud mental, hábitos y estilos de vida saludable.
	Implementar desde preescolar, y como eje transversal, la educación sexual integral en todos los EE, para promover el conocimiento de derechos humanos, sexuales y reproductivos, y la toma de decisiones informadas sobre el propio cuerpo y el respeto a la dignidad de todo ser humano.
	Garantizar el derecho fundamental a la libertad religiosa y de cultos en los EE del distrito mediante acciones que permitan ajustar planes de estudio y actividades pedagógicas en función del respeto de las creencias religiosas.
	Iniciar procesos de formación escolar para el conocimiento y respeto del derecho fundamental a la libertad religiosa y de culto.
	Asegurar mecanismos institucionales que permitan la libertad y protección estudiantil en la decisión de recibir o no, la enseñanza religiosa y moral en los EE del distrito.
	Impulsar el uso pertinente, pedagógico y generalizado de las nuevas y diversas tecnologías en la enseñanza, la construcción de conocimiento, el aprendizaje, la investigación y la innovación escolar.
	Promover la ejecución sostenible y evaluada de los PRAES, como estrategia en la que se vinculen de manera activa los miembros de la comunidad educativa y todos los docentes de áreas.
	Articulación y fortalecimiento de los PRAES con otras estrategias de educación ambiental (PROCEDA- PRAUS), para desarrollar proyectos ambientales escolares con proyección comunitaria.
Generación de estrategias que permitan la participación de la comunidad educativa a través de los PRAES en el CIDEA, para fortalecer metodologías innovadoras en educación ambiental.	
Articulación intersectorial e interinstitucional para fortalecer proyectos o investigaciones sobre educación ambiental entre la escuela e instancias de investigación científica de la ciudad (Institutos de investigación de universidades, grupos de investigación, entre otros).	
DERECHOS HUMANOS	
<p><i>Asegurar condiciones para que la escuela sea un lugar seguro, en el que se respete la diversidad, se garanticen los derechos humanos y se logre una calidad educativa contextualizada, diversificada y culturalmente apropiada.</i></p>	Crear mecanismos efectivos para garantizar espacios seguros y protectores en la escuela; ambientes libres de violencias y discriminación, asegurando la implementación y seguimiento de rutas, protocolos, canales de denuncia segura, entre otros.
	Resemantizar los PEI, Manuales de Convivencia y proyectos curriculares orientados al reconocimiento y el respeto de la diversidad, promoción de los derechos humanos y formación para la para la vida.
	Incluir los enfoques derechos humanos, género, diferencial e interseccional en los PEI y MC, para el reconocimiento y respeto de la diversidad en el ámbito escolar.
	Formar a la comunidad estudiantil de manera permanente y transversal en: competencias ciudadanas, comunicativas y habilidades socio emocionales; también, en derechos humanos, pluriculturalidad, etnoeducación y educación inclusiva para el reconocimiento de los valores culturales y la identidad intercultural
	Construcción de currículos, planes y proyectos escolares que incluyan los enfoques de derecho, género, diferencial e interseccional y respondan a las particularidades y características diversas de la población estudiantil.
	Desarrollar programas de prevención, acompañamiento y seguimiento estudiantil en casos de violencia escolar, a través de estrategias que articulen al equipo psicosocial, las familias y la comunidad.
	Implementar iniciativas intersectoriales para prevenir y detectar Violencias Basadas en el Género (VBC), además, fortalecer las rutas y canales de denuncia escolar, sin olvidar, poner en marcha procesos disciplinarios en casos de VBC cometidos por agentes de la escuela.
	Aunar esfuerzos intersectoriales para reducir la violencia escolar, consumo y comercialización de sustancias psicoactivas, y volver efectivas las rutas de restablecimiento de derechos.
Gestionar procesos innovadores para fortalecer los órganos de gobierno escolar y la participación de estudiantes en los procesos democráticos de la escuela; además, promover el conocimiento estudiantil sobre la Constitución Política.	
COMPETENCIAS Y POTENCIALIDADES	
<p><i>Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en Cartagena, que incluya todos los actores y sectores (privado, público, académico, político).</i></p>	Crear una política escolar de lectura, escritura y oralidad, para promover desde todas las áreas del conocimiento (asignaturas) el pensamiento crítico y desarrollo de habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar, expresarse e investigar.
	Cerrar las brechas de disparidad educativa en lo urbano y en lo rural, así como entre la educación privada y la educación pública, para que estudiar en una escuela -sin importar el tipo de EE- garantice igual acceso a la educación con calidad.
	Diseñar y ejecutar estrategias que permitan la participación del sector empresarial a través de recursos direccionados a financiar proyectos de mejoramiento de la calidad educativa en todos sus niveles.
	Establecer alianzas con observatorios locales y regionales para ejecutar investigaciones y promover el seguimiento permanente a la calidad de la educación, (impactos, relación entre inversión y resultados).

<p><i>Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en Cartagena, que incluya todos los actores y sectores (privado, público, académico, político).</i></p>	Desarrollar actividades extracurriculares para fortalecer competencias básicas en estudiantes y apoyar –desde lo financiero y el acompañamiento pedagógico– la preparación para las pruebas externas.
	Fortalecer el trabajo con las familias y su incidencia en el desarrollo o fortalecimiento de competencias básicas, aprobación y permanencia escolar de sus hijos e hijas.
	Crear y ejecutar estrategias escolares innovadoras para desarrollar competencias desde lo colectivo: grupos de estudio, clubs de lectura, tutorías y debates académicos.
	Fortalecer el Sistema de aseguramiento de la calidad educativa y realizar seguimiento a los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI).
	Definir y viabilizar un plan de incentivos para educadores (movilidad, tiempos, recursos y reconocimientos, entre otros) para el desarrollo de la investigación.
	Respaldar con un plan de incentivos a los educadores con experiencias exitosas y apoyar la divulgación de estas.
	Desarrollar programas de formación, capacitación y actualización docente con énfasis en investigación en áreas obligatorias y saberes ancestrales.
	Promover la investigación docente, semilleros de investigación y proyección comunitaria.
<p><i>Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en Cartagena, que incluya todos los actores y sectores (privado, público, académico, político).</i></p>	Formar a docentes en el uso pedagógico de las TIC para aprovechar funcionalidades de las herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
	Fomentar en la comunidad educativa el uso adecuado y aprovechamiento de la capacidad de las TIC en el aprendizaje continuo.
	Fomentar la investigación en educación y pedagogía, y la formación investigativa en las instituciones formadoras de educadores y en los programas de licenciatura a través de estrategias como semilleros, grupos y redes de investigación, entre otros.
	Continuar la implementación gradual de la jornada única, para mejorar la calidad del sistema educativo, asegurando condiciones pedagógicas, alimenticias, financieras y de infraestructura.
	Ejecutar iniciativas innovadoras para aumentar los índices de bilingüismo en EE del distrito.
	Promover, reconocer y exaltar las buenas prácticas en innovación educativa de los distintos actores del sistema; y fomentar la participación estudiantil en el diseño y desarrollo de estrategias y herramientas innovadoras para su formación.
	Gestionar procesos para la implementación de la etnoeducación en las escuelas.
	Fortalecer la formación en liderazgo pedagógico y la gestión educativa en administrativos, funcionarios y docentes.
	Aplicar la ciencia a los diagnósticos educativos institucionales y promover la investigación sobre educación de manera permanente y con resultados dinámicos.
	Ampliar la formación docente en maestrías y doctorados tanto lo privado como lo público “porque son los mismos maestros”. Comprometiendo recursos de orden nacional y cooperación internacional. Procesos que fortalezcan la calidad docente, fortalecimiento de habilidades cognitivas y de motivación.
FAMILIA, ESCUELA Y COMUNIDAD	
<p><i>Asegurar la vinculación efectiva de las familias y la comunidad en los procesos educativos para el aseguramiento de la calidad, pertenencia, permanencia y garantía de derechos humanos en la escuela.</i></p>	Aunar esfuerzos entre la familia, escuela y comunidad, para el mejoramiento de la calidad educativa, articulaciones que comprometan procesos innovadores y participación efectiva.
	Generar articulación entre la SED, la escuela y los líderes comunitarios para el mejoramiento de los procesos educativos y la construcción de proyectos escolares comunitarios asociados a las necesidades sociales y ambientales del contexto
	Fortalecer las estrategias de formación, liderazgo y acompañamiento dirigidos a las familias para el aseguramiento de la calidad, la gestión escolar y los procesos educativos.

13.6.2.5 Situaciones esperadas PC 10 y 11. Equidad educativa y etnoeducación

Factor estratégico No5. Equidad educativa y etnoeducación.

Descripción: Reducir las brechas de disparidad educativa en poblaciones sujeto de especial protección constitucional, comprometiéndose inversiones seguras, sostenibles y equitativas.

Tabla 51 Situaciones esperadas para PC 10 y 11. Rezago educativo

EQUIDAD EDUCATIVA Y ETNOEDUCACIÓN (TERRITORIOS RURALES E INSULARES)	
EJE CENTRAL DE LA SITUACIÓN ESPERADA	SITUACIÓN ESPERADA
<p><i>Asegurar equidad y calidad en la educación, aunando esfuerzos intersectoriales para reducir el rezago educativo histórico.</i></p>	Apoyar de manera progresiva la implementación y sostenibilidad del Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP).
	Promover la recuperación de saberes locales y ancestrales desde el diálogo intercultural para que se incluyan en las prácticas pedagógicas de todos los niveles educativos.
	Fortalecer la vinculación de docentes nativos en EE rurales (continental – insular).
	Articular la educación media académica y técnica en la ruralidad para garantizar una educación integral en capacidades y competencias para la vida en todas sus dimensiones.
	Facilitar el acceso y garantizar la continuidad de los programas de alfabetización para la población adulta en las zonas rurales (continental – insular)



<p><i>Asegurar equidad y calidad en la educación, aunando esfuerzos intersectoriales para reducir el rezago educativo histórico.</i></p>	Trabajar con los actores que intervienen en el sistema educativo, el sector productivo, la academia y la sociedad civil, entre otros, para desarrollar procesos integrales de ciencia, tecnología, investigación e innovación para desarrollo de la educación rural (continental – insular).
	Garantizar infraestructuras adecuadas para la formación y recreación de las comunidades educativas con dotación de recursos pedagógicos y tecnológicos, que permitan la inclusión de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
	Propiciar ambientes dignos para el aprendizaje y la enseñanza en el sector rural.
	Diseñar un mecanismo de inversión en infraestructura para zonas rurales que garantice un ambiente protector de calidad para NNJA
	Fortalecer a la SED para que responda de manera oportuna y eficiente a las necesidades del sector rural (continental – insular).
	Asegurar el aumento de la cobertura educativa con calidad en el sector rural (continental – insular)
	Garantizar la financiación del transporte y alimentación escolar para disminuir la expulsión escolar rural (continental – insular)
	Fortalecer el sector rural con programas de formación en educación física, arte y cultura, garantizando la formación pertinente de sus docentes.
	Generar programas de cualificación docente en modelos flexibles capaces de desarrollar las potencialidades del sector rural (continental – insular); y atender a sus necesidades.
	Garantizar la formación integral, pertinente, continua y oportuna de los docentes, directivos docentes y personal administrativo que se desempeña en el sector rural (continental – insular).

Factor estratégico No6. Fortalecimiento institucional y liderazgo educativo

Descripción: Fortalecer el liderazgo educativo y la gestión institucional de la SED para contribuir en la garantía del goce efectivo del derecho a la educación de niños, niñas, adolescentes y adultos en clave de trayectorias completas.

Este factor estratégico corresponde al concepto de la Entidad Certificada en Educación. Está dirigido a potenciar la capaci-

dad de respuesta institucional a través de la articulación y el fortalecimiento de los procesos misionales y organizacionales, dispuestos para garantizar el derecho fundamental a la educación y el mejoramiento continuo de la calidad educativa en Cartagena. Las acciones propuestas aseguran tener impacto en todos los puntos críticos identificados: cobertura, pertinencia, permanencia y protección de derechos en el contexto escolar, desde educación inicial hasta acceso a educación superior.

Tabla 52 Situaciones esperadas por la institucionalidad (impacta todos los PC identificados)

EJE CENTRAL DE LA SITUACIÓN ESPERADA	SITUACIÓN ESPERADA
<p><i>Articular y fortalecer los procesos misionales de la SED para responder de manera oportuna en la garantía del derecho a la educación y el mejoramiento continuo de la calidad educativa en Cartagena</i></p>	Fortalecer el Sistema de Aseguramiento de la Calidad Educativa-SAC
	Fortalecer el Sistema de seguimiento y aseguramiento de la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la inspección y vigilancia
	Fortalecer la implementación de Modelo Integrado de Planeación y Gestión-MIPG y la política organizacional
	Crear políticas de bienestar y cuidado para docentes, directivos docentes, administrativos, personal operativo, en carrera y provisional

13.6.2.6 Situaciones esperadas PC7. Calidad, pertinencia y derechos humanos

Factor estratégico No4. Calidad, pertinencia y derechos humanos

Descripción: Transformar a la escuela en un lugar seguro para el desarrollo de capacidades y competencias para la

vida, asegurando condiciones de equidad, calidad, pertinencia, acceso a derechos humanos y protección de la pluri-culturalidad en los ambientes educativos.

Tabla 53 Situaciones esperadas PC8, 9, 10 y 11. Calidad, pertinencia, derechos humanos y familia, comunidad y escuela

PERTINENCIA EDUCATIVA	
EJE CENTRAL DE LA SITUACIÓN ESPERADA	SITUACIÓN ESPERADA
<p><i>Fomentar un currículo integral que promueva competencias para la vida, los derechos y sea pertinente con los contextos sociales, económicos, ambientales, culturales, tecnológicos</i></p>	Establecer mecanismos para que, de manera progresiva en los EE, se realicen cambios didácticos y ajustes razonables para atender a la población diversa.
	Fortalecer y diversificar estrategias para facilitar la adaptabilidad pedagógica y permanencia escolar de personas MRR en el sistema educativo.
	Fortalecer el plan territorial de seguimiento a maestros en la planeación pedagógica e impulsar procesos institucionales de formación, revisión y actualización de documentos pedagógicos que conlleven al diseño y práctica de mallas o mapas curriculares.

<p><i>Fomentar un currículo integral que promueva competencias para la vida, los derechos y sea pertinente con los contextos sociales, económicos, ambientales, culturales, tecnológicos</i></p>	Asegurar atención y acompañamiento psicosocial para el proceso de adaptabilidad tanto para la población MRR como para nacionales.
	Desarrollar eventos escolares incluidos en el plan de trabajo anual de los EE que promuevan la interculturalidad.
	Capacitar a la comunidad educativa y a funcionarios públicos en temas que apoyen el acompañamiento pedagógico a MRR; y crear articulación con entidades nacionales, distritales y de cooperación internacional para tales fines.
	Impulsar iniciativas innovadoras para la implementación gradual del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR): atención de personas con discapacidad en las escuelas del distrito.
	Fortalecer la implementación y el seguimiento de la Cátedra de Paz, en todos los EE (oficial y privado) desde preescolar, básica y media)
	Unificar los contenidos programáticos en la Cátedra de Paz para que estas respondan a los desafíos del país (memoria histórica), la convivencia democrática y el respeto de los Derechos Humanos.
	Crear espacios pedagógicos para la enseñanza de la Verdad en la escuela, a través del uso de plataformas digitales y herramientas didácticas creadas por la Comisión de la Verdad para ejercicios de enseñanza, aprendizaje y práctica del sentido de la Verdad en la escuela.
	Fortalecer la educación para la salud en los EE del distrito, como estrategia de prevención de enfermedades y consumo de sustancias psicoactivas; también para la promoción de la salud mental, hábitos y estilos de vida saludable.
	Implementar desde preescolar, y como eje transversal, la educación sexual integral en todos los EE, para promover el conocimiento de derechos humanos, sexuales y reproductivos, y la toma de decisiones informadas sobre el propio cuerpo y el respeto a la dignidad de todo ser humano.
	Garantizar el derecho fundamental a la libertad religiosa y de cultos en los EE del distrito, mediante acciones que permitan ajustar planes de estudio y actividades pedagógicas en función del respeto por las creencias religiosas.
	Iniciar procesos de formación escolar para el conocimiento y respeto del derecho fundamental a la libertad religiosa y de culto.
	Asegurar mecanismos institucionales que permitan la libertad y protección estudiantil en la decisión de recibir o no, la enseñanza religiosa y moral en los EE del distrito.
	Impulsar el uso pertinente, pedagógico y generalizado de las nuevas y diversas tecnologías en la enseñanza, la construcción de conocimiento, el aprendizaje, la investigación y la innovación escolar.
	Promover la ejecución sostenible y evaluada de los PRAES, como estrategia en la que se vinculen de manera activa los miembros de la comunidad educativa y todos los docentes de áreas.
	Articulación y fortalecimiento de los PRAES con otras estrategias de educación ambiental (PROCEDA- PRAUS), para desarrollar proyectos ambientales escolares con proyección comunitaria.
	Generación de estrategias que permitan la participación de la comunidad educativa a través de los PRAES en el CIDEA, para fortalecer metodologías innovadoras en educación ambiental.
Articulación intersectorial e interinstitucional para fortalecer proyectos o investigaciones sobre educación ambiental entre la escuela e instancias de investigación científica de la ciudad (Institutos de investigación de universidades, grupos de investigación, entre otros).	
Derechos humanos	
<p><i>Asegurar condiciones para que la escuela sea un lugar seguro, en el que se respete la diversidad, se garanticen los derechos humanos y se logre una calidad educativa contextualizada, diversificada y culturalmente apropiada.</i></p>	Crear mecanismos efectivos para garantizar espacios seguros y protectores en la escuela; ambientes libres de violencias y discriminación, asegurando, la implementación y seguimiento de rutas, protocolos, canales de denuncia segura, entre otros.
	Remantizar los PEI, Manuales de Convivencia y proyectos curriculares orientados al reconocimiento y respeto de la diversidad, promoción de los derechos humanos, y formación para la para la vida.
	Inclusión de los enfoques derecho, género, diferencial e interseccional en los PEI y MC, para el reconocimiento y respeto de la diversidad en el ámbito escolar.
	Formar a la comunidad estudiantil de manera permanente y transversal, en: competencias ciudadanas, comunicativas y habilidades socio emocionales; también, en derechos humanos, pluriculturalidad, etnoeducación y educación inclusiva para el reconocimiento de los valores culturales y la identidad intercultural
	Construcción de currículos, planes y proyectos escolares que incluyan los enfoques de derecho, género, diferencial e interseccional y respondan a las particularidades y características diversas de la población estudiantil.
	Desarrollar programas de prevención, acompañamiento y seguimiento estudiantil en casos de violencia escolar, a través de estrategias que articulen al equipo psicosocial, las familias y la comunidad.
	Implementar iniciativas intersectoriales para prevenir y detectar Violencias Basadas en el Género (VBC), además, fortalecer las rutas y canales de denuncia escolar, sin olvidar, poner en marcha procesos disciplinarios en casos de VBC cometidos por agentes de la escuela.
	Aunar esfuerzos intersectoriales para reducir la violencia escolar, consumo y comercialización de sustancias psicoactivas, y volver efectivas las rutas de restablecimiento de derechos.
	Gestionar procesos innovadores para fortalecer los órganos de gobierno escolar y la participación de estudiantes en los procesos democráticos de la escuela; además, promover el conocimiento estudiantil sobre la Constitución Política.



<i>Competencias y potencialidades</i>	
<i>Crear un pacto por la calidad de la educación en Cartagena, que incluya a todos los actores y sectores (privado, publico, académico, político).</i>	Crear una política escolar de lectura, escritura y oralidad, para promover desde todas las áreas del conocimiento (asignaturas) el pensamiento crítico y desarrollo de habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar, expresarse e investigar.
	Cerrar las brechas de disparidad educativa en lo urbano y en lo rural, así como entre la educación privada y la educación pública, para que estudiar en una escuela -sin importar el tipo de EE- garantice igual acceso a la educación con calidad.
<i>Crear un pacto por la calidad de la educación en Cartagena, que incluya a todos los actores y sectores (privado, publico, académico, político).</i>	Unificar los procesos pedagógicos y estándares de seguimiento en la educación pública y privada.
	Diseñar y ejecutar estrategias que permitan la participación del sector empresarial a través de recursos direccionados a financiar proyectos de mejoramiento de la calidad educativa en todos sus niveles.
	Establecer alianzas con observatorios locales y regionales para ejecutar investigaciones y promover el seguimiento permanente a la calidad de la educación, (impactos, relación entre inversión y resultados).
	Desarrollar actividades extracurriculares para fortalecer competencias básicas en estudiantes y apoyar -desde lo financiero y el acompañamiento pedagógico- la preparación para las pruebas externas.
	Fortalecer el trabajo con las familias y su incidencia en el desarrollo o fortalecimiento de competencias básicas, aprobación y permanencia escolar de sus hijos e hijas.
	Fortalecer la implementación de los proyectos de biblioteca escolar para potenciar competencias de lectura, oralidad y escritura.
	Crear y ejecutar estrategias escolares innovadoras para desarrollar competencias desde lo colectivo: grupos de estudio, clubs de lectura, tutorías y debates académicos.
	Fortalecer el sistema de aseguramiento de la calidad educativa y realizar seguimiento a los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI).
	Definir y viabilizar un plan de incentivos para educadores (movilidad, tiempos, recursos y reconocimientos, entre otros) para el desarrollo de la investigación.
	Respaldar con un plan de incentivos a los educadores con experiencias exitosas y apoyar la divulgación de estas.
	Desarrollar programas de formación, capacitación y actualización docente con énfasis en investigación en áreas obligatorias y saberes ancestrales.
	Promover la investigación docente, semilleros de investigación y proyección comunitaria.
	Formar a docentes en el uso pedagógico de las TIC para aprovechar funcionalidades de las herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
	Fomentar en la comunidad educativa el uso adecuado y aprovechamiento de la capacidad de las TIC en el aprendizaje continuo.
Fomentar la investigación en educación y pedagogía, y la formación investigativa en las instituciones formadoras de educadores y en los programas de licenciatura a través de estrategias como semilleros, grupos y redes de investigación, entre otros.	
<i>Crear un pacto por la calidad de la educación en Cartagena, que incluya a todos los actores y sectores (privado, publico, académico, político).</i>	Continuar la implementación gradual de la jornada única, para mejorar la calidad del sistema educativo, asegurando condiciones pedagógicas, alimenticias, financieras y de infraestructura.
	Ejecutar iniciativas innovadoras para aumentar los índices de bilingüismo en EE del distrito.
	Promover, reconocer y exaltar las buenas prácticas en innovación educativa de los distintos actores del sistema; y fomentar la participación estudiantil en el diseño y desarrollo de estrategias y herramientas innovadoras para su formación.
	Gestionar procesos para la implementación de la etnoeducación en las escuelas.
	Fortalecer la formación en liderazgo pedagógico y la gestión educativa en administrativos, funcionarios y docentes.
	Aplicar la ciencia a los diagnósticos educativos institucionales y promover la investigación sobre educación de manera permanente y con resultados dinámicos.
Ampliar la formación docente en maestrías y doctorados tanto lo privado como lo público "porque son los mismos maestros". Comprometiendo recursos de orden nacional y cooperación internacional. Procesos que fortalezcan la calidad docente, fortalecimiento de habilidades cognitivas y de motivación.	
<i>Familia, escuela y comunidad</i>	
<i>Asegurar la vinculación efectiva de las familias y la comunidad en los procesos educativos para el aseguramiento de la calidad, pertenencia, permanencia y garantía de derechos humanos en la escuela.</i>	Aunar esfuerzos entre la familia y comunidad, para el mejoramiento de la calidad educativa, articulaciones que comprometan procesos innovadores y participación efectiva.
	Generar articulación entre la SED y líderes comunitarios para el mejoramiento de los procesos educativos y la construcción de proyectos escolares comunitarios asociados a las necesidades sociales y ambientales del contexto
	Fortalecer las estrategias de formación, liderazgo y acompañamiento dirigidos a las familias para el aseguramiento de la calidad, la gestión escolar y los procesos educativos.

FE5. Equidad educativa y autoeducación

Descripción: Reducir las brechas de disparidad educativa en poblaciones sujeto de especial protección constitucional, comprometiéndose inversiones seguras, sostenibles y equitativas.

Tabla 54 Situaciones esperadas para PC 12 y 13. Rezago educativo

EQUIDAD EDUCATIVA Y ETNOEDUCACIÓN (TERRITORIOS RURALES E INSUMOS)	
Asegurar equidad y calidad en la educación, aunando esfuerzos intersectoriales para reducir el rezago educativo histórico.	Apoyar de manera progresiva la implementación y sostenibilidad del Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP).
	Promover la recuperación de saberes locales y ancestrales desde el diálogo intercultural para que se incluyan en las prácticas pedagógicas de todos los niveles educativos.
	Fortalecer la vinculación de docentes nativos en EE rurales (continental – insular).
	Articular la educación media académica y técnica en la ruralidad para garantizar una educación integral en capacidades y competencias para la vida en todas sus dimensiones.
	Facilitar el acceso y garantizar la continuidad de los programas de alfabetización para la población adulta en las zonas rurales (continental – insular)
	Trabajar con los actores que intervienen en el sistema educativo, el sector productivo, la academia y la sociedad civil, entre otros, para desarrollar procesos integrales de ciencia, tecnología, investigación e innovación para desarrollo de la educación rural (continental – insular).
	Garantizar infraestructuras adecuadas para la formación y recreación de las comunidades educativas con dotación de recursos pedagógicos y tecnológicos, que permitan la inclusión de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
	Propiciar ambientes dignos para el aprendizaje y la enseñanza en el sector rural.
	Diseñar un mecanismo de inversión en infraestructura para zonas rurales que garantice un ambiente protector de calidad para NNJA.
	Fortalecer las Secretarías de Educación para responder de manera oportuna y eficiente a las necesidades del sector rural (continental – insular).
	Asegurar el aumento de la cobertura educativa con calidad en el sector rural (continental – insular)
	Garantizar la financiación del transporte y alimentación escolar para disminuir la expulsión escolar rural (continental – insular)
	Fortalecer el sector rural con programas de formación en educación física, arte y cultura, garantizando la formación pertinente de sus docentes.
	Generar programas de cualificación docente en modelos flexibles capaces de desarrollar las potencialidades del sector rural (continental – insular); y atender a sus necesidades.
	Garantizar la formación integral, pertinente, continua y oportuna de los docentes, directivos docentes y personal administrativo que se desempeña en el sector rural, (continental – insular).
	Desarrollar programas de bienestar e incentivos para docentes y directivos docentes de las zonas rurales (continental – insular).
Adecuar los currículos rurales a los contextos de los territorios.	
Garantizar la salud psicológica y física de la población estudiantil de EE rural (continental – insular).	

13.7 Identificación de la oferta de bienes y servicios distritales

Este apartado describe la oferta institucional de bienes y servicios para la población objetivo de la PPE. Según SPD (2022):

La Alcaldía Mayor de Cartagena de Indias, a través de las entidades Distritales que conforman su estructura administrativa, ofrece bienes y servicios relacionados con las poblaciones objetivo de política pública. Esta oferta de bienes y servicios puede tener como origen los programas

y proyectos de inversión relacionados en el Plan Distrital de Desarrollo o pueden estar sustentadas en las competencias y funciones propias de cada entidad (p.13).

Por tanto, en este componente del documento, se presentan algunos bienes y servicios Distritales a los que puede acceder la población objetivo de Política Pública. La información expuesta se recopiló a través de dos métodos: i) revisión de documentos institucionales publicados por las entidades e instituciones del Estado, ii) mesas de trabajo con funcionarios de la Secretaría de Educación Distrital.

Tabla 53 Oferta de bienes y servicios distritales

CATEGORÍA	DERECHO	PILAR O LÍNEA ESTRATÉGICA	NOMBRE DEL BIEN Y/O SERVICIO	DESCRIPCIÓN OBJETO	ENTIDAD RESPONSABLE
Primera infancia	Salud	Línea estratégica salud para todos	Programa ampliado de inmunización PAI / esquema de vacunación completo	Tiene como objetivo lograr una mayor cobertura en el esquema de vacunación a niños y niñas. Además, busca disminuir el riesgo de afectarse o morir por enfermedades prevenibles por vacunas.	Departamento administrativo distrital de salud -DADIS



Primera infancia	Salud	Programa: transversal gestión diferencial de poblaciones vulnerables	Salud infantil: estrategia "en sintonía con la infancia"	Fortalecer las capacidades institucionales para disminuir la morbilidad y mortalidad en niños y niñas a través de la promoción, la gestión del riesgo en salud y salud pública.	Departamento administrativo distrital de salud - DADIS
Primera infancia, niños, niñas y adolescentes	Protección	Línea estratégica infancia, niñez y adolescencia feliz y protegida.	Programa primera infancia, feliz y protegida "mi primera infancia feliz y acogida por mi familia"	Este programa está orientado a garantizar, promover y restituir el pleno ejercicio de los derechos de los niños, las niñas, los y las adolescentes, priorizando la atención en los factores de vulnerabilidad y los comportamientos que implican riesgos sociales.	Secretaría de participación y desarrollo social
Primera infancia	Salud	Atención integral a la primera infancia	Recuperación nutricional en los primeros 1.000 días	Tiene como objetivo promover el desarrollo integral de las niñas y los niños en sus primeros 1.000 días de vida, a través de la implementación de acciones que prevengan la desnutrición crónica, y la promoción de condiciones adecuadas de salud.	Instituto colombiano bienestar familiar - iba
Primera infancia	Educación	Atención integral a la primera infancia	Hogares comunitarios de bienestar familiar - HCBF	Este servicio se presta en las viviendas de los agentes educativos quienes, previamente capacitados, se responsabilizan del cuidado y atención de un grupo conformado por doce (12) a catorce (14) niños y niñas.	Instituto colombiano bienestar familiar - ICBF
Primera infancia	Educación	Atención integral a la primera infancia	Centros de desarrollo infantil- CDI	Esta modalidad de atención promueve y potencializa el desarrollo integral de los niños y las niñas de primera infancia, a través de los servicios de educación inicial en el marco de la atención integral.	Instituto colombiano bienestar familiar - iba
Niños, niñas y adolescentes	Deporte y recreación	Línea estratégica: deporte y recreación para la transformación social	Programa: recreación comunitaria "recréate Cartagena"	Dinamizar el desarrollo social y proporcionar espacios de encuentro a los cartageneros a través de actividades recreativas (vas - vías recreativas, festival internacional de la cometa, campamentos juveniles, escuela recreativa, entre otras.) Que promuevan el esparcimiento, aprovechamiento del tiempo libre, la integración familiar, social y comunitaria.	Instituto distrital de deporte y recreación - IDER
Niños, niñas y adolescentes	Deporte y recreación	Línea estratégica: deporte y recreación para la transformación social	Programa: hábitos y estilos de vida saludable "actívate por tu salud"	Tiene como principal objetivo desarrollar estrategias que permitan incorporar en la vida cotidiana el ejercicio y la actividad física de manera articulada con otros hábitos de vida saludable.	Instituto distrital de deporte y recreación - IDER
Personas con discapacidad	Deporte y recreación	Línea estratégica: deporte y recreación para la transformación social	Programa: deporte social comunitario con inclusión "Cartagena incluyente"	Promover el desarrollo humano y la integración de la ciudadanía desde diferentes modalidades y disciplinas deportivas, destacando la importancia del ser humano y la colectividad como centro fundamental, al tiempo que se contribuye a la construcción de identidad, personalidad, desarrollo cognitivo, motriz y emocional.	Instituto distrital de deporte y recreación - IDER
Niños, niñas y adolescentes	Desarrollo personal y bienestar social	Policía infancia y adolescencia	Programa: "abre tus ojos"	Orientado a la enseñanza y la formación integral a niños, niñas y adolescentes en valores y principios, desde la intervención de los factores de riesgo y las situaciones de vulnerabilidad.	Policía infancia y adolescencia.
Niños, niñas y adolescentes	Desarrollo personal y bienestar social	Policía infancia y adolescencia	Programa bus interactivo	Es una herramienta pedagógica diseñada para la formación a la comunidad sobre el uso responsable de las redes sociales y la prevención de acciones delictivas que involucren a niños, niñas y adolescentes.	Policía infancia y adolescencia.
Población diversa	Salud	Línea estratégica: superación de la pobreza y desigualdad	Programa: salud para la superación de la pobreza extrema y desigualdad	Generar articulaciones con las entidades competentes para la vinculación de la población en pobreza extrema, víctimas, migrantes, población indígena, afrodescendientes, en especial a los niños, niñas, jóvenes adolescentes, del distrito de Cartagena de indias, al sistema general de seguridad social en salud SGSS, para la promoción de la salud, prevención de la enfermedad, diagnóstico, hospitalización, tratamiento y rehabilitación.	Plan de emergencia social pedro romero - pes
Población diversa	Educación.	Línea estratégica: superación de la pobreza y desigualdad	Programa: educación para la superación de la pobreza extrema y la desigualdad	Articular las oportunidades de formación y de acompañamiento a personas en condición de pobreza extrema de las poblaciones afro e indígena, con el fin de garantizar el acceso a la educación formal, que conlleve a la adquisición de competencias ciudadanas y laborales, que contribuyan a su desarrollo integral.	Plan de emergencia social pedro romero - pes
			Fomento al arte y cultura para la vida	Fomentar la cultura, es decir, propiciar un desarrollo positivo en las prácticas artísticas y culturales de la ciudad, acompañando la labor de las entidades culturales, de los gestores y creadores culturales, propendiendo por el fortalecimiento de estrategias artísticas, valoración social de la cultura y la formación de públicos en el distrito de Cartagena.	Instituto de patrimonio y cultura de Cartagena - IPCC

Educación superior	Educación	Línea educación: cultura de la formación "con la educación para todas y para todos salvamos juntos"	Fondo educativo inclusivo Distrito de Cartagena	El fondo está destinado a otorgar créditos educativos para cubrir costos de matrículas en programas de pregrado a egresados en la vigencia inmediatamente anterior al inicio de sus estudios de educación superior de instituciones educativas oficiales o de matrícula contratada del distrito de Cartagena.	ICETEX
Niños, niñas y adolescentes	Educación	Línea educación: cultura de la formación "con la educación para todas y para todos"	Sabiduría de la primera infancia "grandes banderas, gesto e ideas para cambiar el planeta"	Asegurar la atención integral a la primera infancia como un momento único en el cual se establece la comprensión del mundo, a través del juego y la creatividad, favoreciendo la autonomía y reconociendo el papel protagónico que tienen los niños, niñas y adolescentes como ciudadanos desde los primeros años.	Secretaría de educación distrital
Niños, niñas y adolescentes	Educación	Sabiduría de la primera infancia "grandes banderas, gesto e ideas para cambiar el planeta"	Proyecto: sendero de la creatividad: "tránsito armónico, de educación inicial a preescolar"	Este proyecto pretende garantizar el tránsito armónico de educación inicial a preescolar en el sistema educativo oficial de Cartagena.	Secretaría de educación distrital
Primera infancia	Educación	Sabiduría de la primera infancia "grandes banderas, gesto e ideas para cambiar el planeta"	Proyecto: descubriendo al mundo: una escuela que acoge a la primera infancia	Este proyecto pretende fortalecer la oferta de servicios de educación preescolar en el sistema educativo oficial del distrito de Cartagena.	Secretaría de educación distrital
Primera infancia	Educación	Sabiduría de la primera infancia "grandes banderas, gesto e ideas para cambiar el planeta"	Proyecto: descubriendo al mundo: un gobierno que cree en las niñas y los niños	Este proyecto pretende mejorar la articulación entre sectores e instituciones responsables de la atención integral de la primera infancia, en los contextos de educación inicial y preescolar en el distrito de Cartagena.	Secretaría de educación distrital
Niños, niñas y adolescentes	Educación	Línea educación: cultura de la formación "con la educación para todas y para todos salvamos juntos a Cartagena"	Programa: acogida "atención a poblaciones y estrategias de acceso y permanencia"	Tiene como finalidad garantizar el derecho a la educación, en condiciones de igualdad en el acceso, la permanencia y el logro educativo de todas las niñas, niño, adolescente, jóvenes y adultos de la ciudad en la educación preescolar, básica y media, superando el abandono escolar y la extraedad. Se desarrolla a partir de cuatro (4) estrategias: únicos e inagotables, escuela dinámica, permanecer y ambientes para aprender.	Secretaría de educación distrital
Población diversa y extraedad	Educación	Programa: acogida "atención a poblaciones y estrategias de acceso y permanencia"	Estrategia única e inagotable	Pensando y actuando, siempre, en conciencia de cada uno y del otro, para ocuparse del rezago en la atención a poblaciones diversas.	Secretaría de educación distrital
Jóvenes y adultos	Educación	Estrategia únicos e inagotables para la atención a población diversa	Proyecto: "acogida – atención a jóvenes y adultos"	Este proyecto pretende "aumentar la oferta educativa para jóvenes y adultos que no han culminado su ciclo educativo a través de estrategias de alfabetización y ciclos lectivos especiales integrales.	Secretaría de educación distrital
Población diversa	Educación	Estrategia únicos e inagotables para la atención a población diversa	Proyecto: "una escuela de, y para todas y todos"	Este proyecto tiene como principal objeto mejorar la capacidad de respuesta de la entidad territorial para la inclusión de la población diversa.	Secretaría de educación distrital
Niños, niñas y adolescentes	Educación	Programa: acogida "atención a poblaciones y estrategias de acceso y permanencia"	Estrategia escuela dinámica	Implica el desarrollo de estrategias de acceso y tránsito efectivo desde la educación inicial, hacia la educación básica y media y educación superior.	Secretaría de educación distrital
Niños, niñas y adolescentes.	Educación	Estrategia escuela dinámica.	Proyecto: "llego y me quedo en la escuela"	Pretende fortalecer la oferta del ente territorial para la prestación del servicio educativo.	Secretaría de educación distrital
Población en extraedad	Educación	Estrategia escuela dinámica.	Proyecto: "yo también llego"	Busca disminuir el índice de extraedad de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el Distrito de Cartagena.	Secretaría de educación distrital
Niños, niñas y adolescentes	Educación	Programa: acogida "atención a poblaciones y estrategias de acceso y permanencia"	Estrategia permanecer	Esta estrategia privilegia el bienestar y la formación integral con enfoque de equidad y territorio con estrategias para la atención a niñas, niños y adolescentes menores de 18 años con rezago de más de dos años de educación básica o media de acuerdo con su edad. Así como, escenarios para la apropiación del arte, la cultura, el deporte, la ciencia y tecnología, el cuidado del ambiente, la democracia y el emprendimiento, facilidades para el acceso y la permanencia como el programa de alimentación escolar, transporte escolar, jornada escolar complementaria y jornada única, priorizando la ruralidad (continental – insular).	Secretaría de educación distrital
Niños, niñas y adolescentes	Educación	Estrategia permanecer	Proyecto: "mi escuela, mi lugar favorito"	Implementar estrategias de permanencia que mitiguen el riesgo de abandono de niñas, niños, adolescentes y jóvenes de establecimientos educativos con matrícula oficial del distrito.	Secretaría de educación distrital



Niños, niñas y adolescentes	Educación	Estrategia permanecer	Proyecto: "me alimento y aprendo", alimentación escolar en Cartagena de indias	Mitigar el riesgo de abandono de niñas, niños, adolescentes y jóvenes de establecimientos educativos con matrícula oficial del distrito a través de la implementación de estrategias de alimentación escolar.	Secretaría de educación distrital
Niños, niñas y adolescentes	Educación	Programa: acogida "atención a poblaciones y estrategias de acceso y permanencia"	Estrategias ambientes para aprender	Son hábitats donde las personas dialogan y le dan sentido al acto de formación, involucran tanto la infraestructura educativa y lo que sucede en ella. Requiere una estrategia que involucre acciones de adecuación, mantenimiento, modernización de espacios físicos, que garanticen la accesibilidad para todas y todos, seguros y generadores de bienestar.	Secretaría de educación distrital
Niños, niñas y adolescentes	Educación	Estrategias ambientes para aprender	Fortalecimiento de los ambientes de aprendizajes de las sedes educativas	Mejorar el estado y la disponibilidad de los ambientes de aprendizaje para garantizar la prestación del servicio educativo en el Distrito de Cartagena.	Secretaría de educación distrital
Educación superior	Educación	Línea educación: cultura de la formación "con la educación para todas y para todos salvamos juntos"	Programa: créditos educativos condenables de educación superior	El fondo está destinado al otorgamiento de créditos educativos condonables para cubrir los costos de matrículas en programas de pregrado en los niveles técnico, tecnológico y profesional en instituciones de educación superior.	Secretaría de educación distrital
Educación superior	Educación	Línea educación: cultura de la formación "con la educación para todas y para todos salvamos juntos"	Programa: educación para transformar	Este programa está destinado al otorgamiento de créditos educativos condonables para cubrir los costos de matrícula en programas de pregrado en los niveles técnico, tecnológico y superior en instituciones de educación superior.	Secretaría de educación distrital
Poblaciones étnicas	Educación	Línea educación: cultura de la formación "con la educación para todas y para todos salvamos juntos a Cartagena"	Proyecto "fortalecimiento de las prácticas etnoeducativas en instituciones educativas del Distrito de Cartagena".	Fortalecer las prácticas etnoeducativas en instituciones educativas oficiales del Distrito de Cartagena a través de acciones orientadas a la construcción de modelos pedagógicos pertinentes, que permitan incluir en su proyecto educativo institucional, saberes, estrategias y metodologías que garantice a las comunidades étnicas el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales.	Secretaría de educación distrital

De acuerdo con la información recolectada, la mayoría de las acciones identificadas se enfocan en el cumplimiento y la garantía de los derechos a la salud, protección, recreación, deporte, desarrollo personal y bienestar social.

Estos derechos, se garantizan en el marco de diez (10) bienes y servicios implementados de manera articulada por entidades o dependencias como: el Departamento Administrativo Distrital de Salud – DADIS-, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF- y el Plan de Emergencia Social Pedro Romero -PES-, quienes en el distrito son responsables de garantizar el derecho a la salud de NNA; la Secretaría de Participación y Desarrollo Social dirigen su esfuerzo en garantizar el derecho a la protección de NNA, trabajando en la atención de factores de riesgo y de vulnerabilidad social.

Asimismo, se encuentran el Instituto Distrital de Deporte y Recreación -IDER- que es responsable del derecho al deporte y la recreación; para su cumplimiento promueve estrategias que incorporen ejercicios, hábitos y estilos de vida saludables, además, focaliza su accionar en el fomento del desarrollo cognitivo, motriz y emocional de NNA con discapacidad. La Policía de Infancia y Adolescencia tiene bajo su responsabilidad el derecho al desarrollo personal y bienestar social, garantizándolo a través de intervenciones para la protección

de factores de riesgo, situaciones de vulnerabilidad y acciones delictivas que involucren a NNA.

Ahora bien, en lo concerniente a veintitrés (23) bienes y servicios relacionados con el derecho a la educación, se visibilizan entidades responsables de garantizarlo, -además de la Secretaría de Educación Distrital-, al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, el Plan de Emergencia Social Pedro Romero y el ICETEX, quienes desde sus competencias y funciones deberían adelantar acciones y estrategias relacionadas con las garantías del derecho *a y en la* educación, posibilitando: i) el desarrollo integral de NNA a través del cuidado y la atención; ii) fomentando oportunidades para garantizar el acceso a la educación formal de poblaciones vulnerables; iii) otorgando créditos educativos que permitan el NNA a estudios de educación superior.

En lo que respecta a la implementación de los bienes y servicios ofertados para garantizar el derecho *a la y en la* educación, la SED se encuentra ejecutando varios proyectos que atienden las características y necesidades diversas de la población estudiantil, entre ellos: el proyecto sendero de la creatividad que pretende contribuir al tránsito armónico de NN de educación inicial a la educación preescolar en el sistema educativo oficial; a su vez, mejorar la articulación entre sectores e instituciones responsables de la atención integral a la primera infancia.

Por otra parte, la puesta en marcha del programa de acogida, que tiene como propósito garantizar el derecho a la educación, partiendo de la igualdad en el acceso, permanencia y el logro educativo, buscando superar el abandono escolar y la extraedad, todo esto en el marco de cuatro estrategias de permanencia educativa: Únicos e Inagotables, Escuela Dinámica, Permanecer y Ambientes para aprender.

De esta forma, con las estrategias implementadas en el programa de acogida se da atención a poblaciones y se plantean propuestas de acceso y permanencia, tratando de dar respuesta al rezago existente en la prestación del servicio educativo a poblaciones diversas, procurando reconocer las particularidades del territorio, contexto, cultura y ambiente.

Asimismo, tratando de reconocer las realidades de los distintos grupos poblacionales, surge el proyecto de fortalecimiento de las prácticas Etnoeducativas en instituciones educativas del distrito, para atender a los grupos étnicos a través de acciones dirigidas a la construcción de modelos pedagógicos que posibiliten la actualización de los PEI e inclusión de saberes, estrategias y metodologías que garanticen a estas comunidades el derecho a una educación pertinente y contextualizada con sus territorios.

13.8 Análisis cualitativo del esquema de participación ciudadana desarrollado

El ciclo de políticas públicas establecido por el Distrito de Cartagena inicia con la *etapa de alistamiento*, momento en que se diseñan y preparan las actividades que se ejecutará en la *etapa de agenda pública*. Por su naturaleza de fase preliminar, en esta etapa la entidad coordinadora de la política pública no está obligada a incluir en su ejecución a actores distintos al equipo técnico.

Sin embargo, con el fin de ofrecer a la población objetivo la mayor cantidad posible de espacios de participación, la Secretaría de Educación Distrital convocó a diversos actores de la comunidad educativa, con dos objetivos: primero, informar sobre el inicio del proceso de construcción colectiva de una política pública educativa para la ciudad; y segundo, recoger comentarios y recomendaciones de los participantes que fortalecieran el diseño y la preparación de la ruta metodológica del esquema de participación ciudadana que se implementaría en la *etapa de agenda pública*.

Aunque la naturaleza de la convocatoria se refería a aspectos preparativos, los participantes se pronunciaron sobre proble-

mas del sector educativo, cuyas manifestaciones fueron recogidas y sistematizadas por el equipo formulador.

Con el propósito de afianzar desde un comienzo la participación, se desplegaron además varios ejercicios de cartografía social en los que participaron estudiantes de 10 establecimientos educativos, entre públicos y privados, que sirvieron para mostrar lo que se realizaría en 2022 y las implicaciones que tendría en la escuela.

Estos primeros postulados se vislumbraron como problemáticas y desafíos sociales identificados por la SED, y es posible resumirlas así: inadecuada e insuficiente infraestructura educativa y dotación de los EE, interrupción de las trayectorias educativas completas, insuficiente planta docente y baja calidad en la formación de la misma, incapacidad institucional para atender con criterio de inclusión a niñas, niños y adolescentes, baja implementación del bilingüismo en las IEO, persistencia del abandono escolar y baja calidad Educativa.

13.8.1 Caracterización del esquema de participación

El esquema de participación ciudadana se organizó a partir de la focalización de grupos poblacionales y de interés, sobre los cuales se identificaron los actores que participarían en las diferentes mesas proyectadas.

De esta manera se identificó la población objetivo con los siguientes grupos y poblaciones: comunidad educativa, organizaciones sociales, personas e instituciones de población víctimas del conflicto armado, migrantes, refugiados y retornados y el Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente, restablecimiento de derechos y en situación de riesgo, sindicatos educativos, líderes comunitarios, agentes educativos y administrativos de educación inicial, personas con discapacidad, sector privado, entidades distritales, comunidades étnicas, universidades públicas y privadas, comunidad de mujeres, comunidad LGBTI, alcaldías locales, equipos formuladores de otras políticas públicas distritales.

En el contexto de las actividades de la agenda pública, los participantes y otros actores ciudadanos manifestaron la necesidad de convocar las siguientes mesas: Consejos de Juventudes, Mujeres privadas de la libertad IEO Valores Unidos, comunidad educativa de educación media técnica, personas (año 2021), e instituciones y personas que trabajan en el sistema de Responsabilidad Penal Adolescente. En estos encuentros se recogieron valiosos aportes para identificar puntos críticos y factores estratégicos.



Lo anterior da cuenta del interés que despertó el proceso de construcción colectiva de la política pública en la población objetivo, la cual se convocó a través de estrategias diferenciadas, entre las que se destacan invitaciones directas a los participantes (cartas, contacto telefónico), o enviadas a través de líderes mediadores, publicaciones gráficas en medios digitales y redes sociales (ver en este documento Estrategia de convocatorias).

El interés y respaldo al ejercicio de participación activa de los actores se expresó también en su intervención voluntaria en contenidos audiovisuales en los que las personas reconocen sus aportes, la importancia de las mesas y de que los aportes de la ciudadanía sean la base del proceso. Tanto las piezas gráficas, como las de video, reproducen una narrativa que tiene como centro la opinión y los intereses de los protagonistas. Cabe señalar que las actividades remitidas a la comunidad académica de los Establecimientos Educativos se ajustaron al calendario académico para garantizar la participación de sus miembros. Se destaca que las mesas realizadas en las instalaciones de los EE tuvieron muy buena respuesta a la convocatoria, así mismo las participaciones de la comunidad fueron constructivas y críticas frente a la gestión educativa y las necesidades de la escuela.

13.8.2 Viabilidad de las metodologías e instrumentos

Los escenarios atendieron al principio de participación adoptado por la PPE, cuyo objetivo era garantizar multiplicidad de voces y puntos de vista, y el intercambio de experiencias entre la comunidad educativa, los diversos grupos poblacionales, el gobierno, los sindicatos, el sector privado, la academia, entre otros actores.

Por su parte, las metodologías desarrolladas fueron construidas desde los enfoques de derechos humanos, diferencial: étnico/territorial, género y diversidad sexual, y ambiental. Todo ello con el propósito de atender las particularidades y características de la población objetivo y cooperante de la PPE. De igual manera se atendieron los ámbitos temáticos de construcción de paz, cultura y deporte.

Los procedimientos e instrumentos metodológicos implementados fueron efectivos para la recolección de la información referida a los desafíos sociales de la educación de Cartagena; de manera posterior fueron analizados e interpretados bajo los enfoques mencionados y agrupados en puntos críticos acorde al referente teórico propuesto por el modelo de las 4A.

El mismo orden metodológico permitió someterlos a validación con actores y sectores de interés, para recoger desde su perspectiva los factores estratégicos y situaciones esperadas en el marco de la formulación de la PPE.

13.8.3 Análisis general de puntos críticos

El término puntos críticos hace referencia a la confluencia de varias problemáticas o desafíos sociales (postulados comunitarios) y es definido por la Secretaría de Planeación como los que “sintetizan los postulados comunitarios que exponen aspectos que tienen incidencia en los desafíos sociales y problemáticas de los objetos o poblaciones objetivo de política pública. Estas situaciones, expuestas mayoritariamente en los escenarios de participación, abordan los temas en que, desde la perspectiva de los participantes y protagonistas del Esquema de Participación Ciudadana, es necesario intervenir a través de una política pública.” (2021).

En este sentido, la Secretaría de Educación sintetizó los siguientes puntos críticos sobre los cuales se establecerán los productos de la política pública:

1. Baja cobertura y articulación pedagógica en educación inicial y preescolar.
2. Insuficiente asignación presupuestal sostenible y diferencial para garantizar el derecho a la educación en Cartagena.
3. Insuficiente y mal estado de la infraestructura para atender a toda la población en Cartagena. Además, los ambientes escolares no están completamente dotados y adaptados a las necesidades de la población estudiantil.
4. Insuficiente recurso humano para la prestación del servicio educativo en los EE.
5. Baja oferta educativa.
6. Discriminación y obstáculos en el acceso educativo.
8. Baja gestión e implementación en estrategias de permanencia escolar.
9. El currículo no es completamente pertinente con las necesidades de la comunidad estudiantil y demandas del contexto local.
10. Pocas garantías en la protección de los derechos humanos y el clima escolar.

En síntesis, los actores participantes se expresaron, identificaron y priorizaron puntos críticos de naturaleza financiera, de infraestructura, trayectoria completa, educación inicial, desarrollo docente, recurso humano, participación, gobierno e inclusión, entre otros.

En el despliegue territorial también se realizaron mesas informativas (sensibilización, socialización del proyecto y acuerdos sobre metodología de los encuentros) y de puntos críticos y factores estratégicos con comunidades étnicas (Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras; Indígenas) que plantearon desafíos sociales que se sintetizan en los siguientes puntos críticos:

11. Rezago educativo en comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras
12. Rezago educativo en comunidades indígenas.

Estos dos (2) puntos críticos incluyen desafíos sociales (Problemáticas) que coinciden en las comunidades étnicas, destacándose los referidos a la infraestructura educativa, insuficiencia de la planta docente y falta de formación, insuficiente equipo psicosocial, falta de garantías para el acceso a la educación, poco acceso a la educación inicial, deficiencias en la oferta de media técnica, baja cobertura y calidad del Programa de Alimentación Escolar (PAE), poco reconocimiento y participación de los Comités de Convivencia Escolar, poca atención a la educación sexual, ambiental, deportiva, artística y cultural, además del escaso involucramiento de las familias en el proceso formativo.

En lo relacionado con la atención a poblaciones y territorios indígenas, los desafíos sociales describen la poca implementación y seguimiento a los Proyectos Etnoeducativos Comunitarios –PEC–, el desconocimiento de las normativas que protegen derechos a la población indígena y la discriminación y acoso escolar contra niños, niñas y adolescentes de esta comunidad.

13.8.4 Talleres de liderazgo y participación

Es importante recalcar que el esquema de participación ciudadana sobre el cual se dispusieron las etapas de la agenda pública se diseñó e implementó, siguiendo los parámetros y recomendaciones de la Secretaría de Planeación Distrital, pero, sobre todo, atendiendo los intereses y las necesidades de la comunidad y demás actores con incidencia en la gestión educativa.

Para dar continuidad a ese compromiso con la participación, la diversidad y la inclusión, la SED realizó 35 talleres de potencialidades en liderazgo (Taller *Soy líder, soy escuela*), dirigidos a fortalecer las capacidades de liderazgo de representantes de la población objetivo.

En estos encuentros, que no estaban incluidos entre los requisitos del esquema de políticas públicas, fueron un ejercicio de

intercambio de experiencias y saberes fundamentados en la premisa de que todas y todos somos líderes y estamos en capacidad de ejercer una ciudadanía activa para hacer valer los derechos y proponer nuevos caminos para pensar la ciudad y su educación. Los participantes se identificaron de manera inmediata con este rol de veedores y líderes y reconocieron su valor y responsabilidad en la transformación que necesita la escuela.

Los talleres tuvieron una respuesta positiva en la convocatoria, lo cual evidenció al equipo formulador y a los funcionarios de la SED las expectativas que los participantes tenían de espacios de crecimiento de este tipo. Así mismo, de la necesidad de mantener contacto permanente con las comunidades.

13.8.5 Lecciones aprendidas

Etapa de Alistamiento

1. Situación: procesos y respuesta de convocatoria con la comunidad académica y demás actores sociales.

Evaluación: se pueden aprovechar otras actividades que ya están programadas en la agenda habitual de la SED para facilitar la participación y el desarrollo de las actividades de formulación de la PPE.

Recomendación: articular la mayor cantidad de procesos misionales de la SED desde el inicio de la experiencia y encontrar rutas de acción conectadas con las actividades que se están adelantando desde las áreas y así optimizar esfuerzos, recursos y talento humano.

2. Situación: procesos y respuesta de convocatoria con la comunidad en general.

Evaluación: se pueden aprovechar otras actividades que ya están programadas en la agenda habitual de las distintas entidades distritales para facilitar la participación y el desarrollo de las actividades de formulación de la PPE.

Recomendación: integrar los intereses de las demás entidades distritales que adelanten o no procesos de formulación de políticas públicas, para aprender de sus experiencias y recibir aportes desde los saberes específicos de cada una.

3. Situación: información suficiente del inicio del proceso y de los fundamentos que enmarcan la construcción de la política pública.

Evaluación: es posible informar y hacer pedagogía sobre este tipo de procesos desde la escuela y los medios a los potenciales participantes de la agenda pública.

Recomendación: usar la escuela como plataforma preparatoria para la experiencia de formulación de la política pública. De igual manera el despliegue de comunicaciones debe darse



de manera fluida y sostenida desde el comienzo del ciclo, con el fin de cumplir con el compromiso de informar debidamente y crear el ambiente para las actividades futuras.

4. Situación: relacionamiento y apropiación de los enfoques y principios del proceso de construcción de la política pública por parte del equipo formulador y de los funcionarios de la SED.

Evaluación: es importante fortalecer la apropiación del proyecto y su identidad entre los servidores públicos de la entidad territorial coordinadora del proceso de formulación, al igual que la interacción entre los equipos en referencia específica al proyecto.

Recomendación: garantizar espacios de relacionamiento y fortalecimiento de capacidades en trabajo en equipo, liderazgo y organización con los equipos formuladores, de tal manera que pueda ser apropiado el sello identificador del proceso de formulación de la política pública, al tiempo que se atienden las necesidades de interacción y empoderamiento dentro de la SED.

5. Situación: conocimiento y análisis de contexto de la población objetivo para diseñar una buena estrategia de comunicación.

Evaluación: el conocimiento detallado de la población objetivo y de su contexto social, económico y cultural es determinante para diseñar una estrategia de comunicación efectiva.

Recomendación: el equipo responsable de las comunicaciones del proyecto debe hacer una investigación juiciosa del público objetivo, que puede partir del conocimiento del equipo formulador, fuentes secundarias y entrevistas con líderes o conocedores del público objetivo.

6. Situación: sensibilización y comunicación interna para alinear a las diferentes áreas de la SED con los objetivos del proyecto.

Evaluación: la alineación de las diferentes áreas de la SED con los objetivos del proyecto se incrementará en la medida que la comunicación interna sea fluida, transparente y constante.

Recomendación: Desde el inicio del proceso se deben revisar y evaluar los canales de comunicación interna para abrir nuevos sino existen y fortalecer aquellos que sean funcionales a los objetivos de comunicación del proyecto.

7. Situación: proceso de investigación del estado del arte de la financiación de la educación a nivel internacional, nacional y local.

Evaluación: es indispensable la consulta de fuentes de información que brinden garantías de los datos.

Recomendación: es importante generar espacios entre los diferentes componentes que permitan su participación en el proceso, retroalimentación y fortalecimiento de la información.

8. Situación: proceso de investigación de las fuentes de ingresos de los recursos para la educación en Cartagena y las estrategias para su asignación y distribución.

Evaluación: es importante utilizar datos de instituciones nacionales, locales y de entidades independientes que hagan seguimiento a la educación, con el fin de comparar y unificar información que permita hacer análisis y diagnósticos.

Recomendación: es necesario garantizar el acompañamiento de un equipo de funcionarios con experiencia en temas relacionados con las finanzas de la educación.

9. Situación: construcción de tablas y gráficos para el análisis de la información del estudio financiero y presupuestal de los recursos públicos destinados a la educación por el Distrito de Cartagena.

Evaluación: escogencia de una fuente confiable que evidencie la vigencia de los datos es garantía para crear instrumentos de análisis y diagnóstico de la información.

Recomendación: facilitar el acceso a la información y contar con acompañamiento de funcionarios de la SED para la construcción de instrumentos de análisis y diagnóstico del sector.

Etapas de Agenda Pública

1. Situación: atención diferencial a las poblaciones étnicas rurales y urbanas en el proceso de formulación de PPE.

Evaluación: es conveniente consolidar rutas de atención a este grupo poblacional, tanto en el distrito como en la SED.

Recomendación: Es indispensable que la atención a poblaciones étnicas se realice a través de estrategias diferenciadas y con una mejor interacción entre los enlaces del distrito con dichas comunidades, el equipo formulador y funcionarios de las entidades distritales. Llenar este vacío es clave para cumplir en tiempo y forma las actividades programadas, la recolección de información y las entregas de productos.

2. Situación: credibilidad en la institucionalidad

Evaluación: prevención de algunas comunidades y actores sociales en el abordaje y convocatoria para desarrollar actividades propias del proceso de formulación.

Recomendación: Estar preparados para afrontar que muchos actores no creen o rechazan la institucionalidad, lo cual dificulta la respuesta positiva a las convocatorias. En ese sentido es necesario incluir en el cronograma suficientes espacios de contacto inicial y de concertación que permitan crear o fortalecer los vínculos de confianza, necesarios para recibir los aportes de quienes afecta la gestión educativa.

3. Situación: reconocimiento de la escuela como lugar de transformación social.

Evaluación: la escuela no está siendo considerada suficientemente como un espacio para reflexionar y proponer acciones de transformación social individual y colectiva.

Recomendación: es importante dar relevancia a la escuela como espacio y lugar de la reflexión acerca de sector educativo, así mismo, empoderar a los miembros de la comunidad educativa como protagonistas de la gestión escolar. Esto es posible generando espacios de discusión sobre los temas de mayor interés para la comunidad educativa, incluyendo el contexto social, cultural, político, en que se desenvuelven.

4. Situación: participación de distintos sectores y actores sociales en el proceso de formulación.

Evaluación: no es suficiente la gestión de la inclusión en los procesos de formulación para atender la diversidad de los participantes.

Recomendación: el proceso se fortalece en la medida en que se garantice la participación de los sectores público y privado de las zonas urbana, rural (continental – insular), al igual que la participación de adultos, niñas, niños y adolescentes. Para esto es necesario incluir acciones diferenciadas que faciliten la participación bajo los principios de diversidad e inclusión.

5. Situación: experiencia y saber en el proceso de construcción de la política pública.

Evaluación: se deben fortalecer los mecanismos para la recolección de información que arroja la experiencia del equipo formulador, funcionarios de la SED y participantes.

Recomendación: es importante sistematizar la experiencia del equipo formulador y que se disponga en el cronograma de actividades los momentos específicos para este fin. De esa forma se genera conocimiento que puede replicarse en procesos futuros.

6. Situación: Proceso de construcción de ficha de caracterización.

Evaluación: es importante implementar estrategias, mecanismos y herramientas para presentar y explicar datos e información, lo que permite mostrar resultados reales que generen diagnósticos acertados.

Recomendación: Es indispensable que se ponga a consideración de entidades independientes que estudien este tipo de información y recibir retroalimentación para el fortalecimiento del análisis.

7. Situación: participación en el Foro Educativo Distrital “Educación, patrimonio social emancipador”

Evaluación: importante espacio para mostrar los avances del “Estudio financiero y presupuestal de los recursos públicos destinados a la educación por el Distrito de Cartagena en el

periodo 2008 – 2021”. Oportunidad de socializar las fuentes de ingresos para la educación y la forma de su distribución en los últimos 15 años.

Recomendación: gestionar la participación en nuevos espacios que permitan poner en conocimiento de la ciudadanía los análisis del estado actual y las propuestas de mejoramiento que se generen entorno a la educación en el distrito.

13.9 Análisis de Buenas Prácticas y Experiencias Exitosas de Política Pública

La siguiente compilación y análisis resulta de la revisión de planes, programas y políticas públicas a nivel global, latinoamericano y nacional, como parte de la observación de buenas prácticas y experiencias exitosas que podrían relacionarse con el objeto o población objetivo de Política Pública Educativa Distrital.

13.9.1 Criterios de selección:

- Son políticas que apuntan a solucionar problemas no abordados anteriormente o que proponen acciones innovadoras y eficaces para atender problemas tradicionales.
- Su aplicación ha tenido impacto en la transformación social de comunidades con necesidades e intereses específicos.
- Son producto de procesos de construcción colectiva, en los que ha participado la comunidad académica y los distintos actores sociales.
- Su implementación se ha materializado en acciones de gobierno, pertinentes y sostenibles de las que se han apropiado las comunidades.

Esta selección incluye programas que abordan desafíos sociales que pueden ser vinculados a los propósitos de la Política Pública Educativa Distrital, con aportes particulares en:

1. Apuestas ambiciosas de intervención en los espacios de la ciudad.
2. Diseñar y aplicar estrategias tecnológicas para dar un vuelco a los procesos formativos y escolarización en el sistema público.
3. Generar de capacidades de docentes y profesionales especializados para atender las necesidades de la escuela.
4. Fomentar la diversidad y la participación ciudadana.
5. Incluir modelos pedagógicos integrados, desde y para la comunidad educativa.



6. Promover y ejecutar acciones de salvaguardia de la lengua y la cultura.
7. El análisis parte de referentes de carácter global, seguidos de propuestas aplicadas en países de América Latina y finaliza con proyectos y planes del orden nacional y regional.
8. El Plan Ceibal de Educación de Uruguay.
9. Programa Nacional de Informática Educativa (PRONIE-MEP-FOD) de Costa Rica.
10. Enlaces de integración educacional de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) de Chile.
11. Programa Uantawanka de México.
12. Plan Decenal de Educación de Colombia - 1996-2005.
13. Plan Decenal de Educación: Pacto Social por la Educación de Colombia - 2006 -2016.
14. Plan Decenal de Educación: El camino hacia la calidad y la equidad de Colombia 2016 – 2026.
15. Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares de Colombia.
16. Política de Cultura Ciudadana de Medellín.
17. Política Pública Distrital de Educación Ambiental de Bogotá.
18. Política Pública de Mujeres y Equidad de Género de Bogotá.
19. Política Educativa - *Transformación del Ecosistema Educativo* de Bogotá.
20. Política pública para la garantía plena de los derechos de las personas LGBTI y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el Distrito Capital de Bogotá.
21. Política Pública de Actividades Sexuales Pagadas de Bogotá.
22. Política Pública Distrital de Educación Ambiental de Bogotá.
23. Política Pública de Mujeres y Equidad de Género de Bogotá.

Tabla 54 Experiencias exitosas referentes para el documento diagnóstico en la política pública educativa del Distrito de Cartagena. República de Uruguay

EXPERIENCIA	VIGENCIA	LUGAR	ENTIDAD RESPONSABLE	DESCRIPCIÓN
El Plan Ceibal de Educación	2007 – en vigencia	República de Uruguay	<ul style="list-style-type: none"> – Presidencia de la República de Uruguay, – Administración Nacional de Educación Pública – Ministerio de Educación y Cultura – Ministerio de Economía y Finanzas 	<p>Esta política Pública integrada, de acuerdo al Ministerio de Desarrollo Social de Argentina, fomenta el uso de la tecnología para el mejoramiento del aprendizaje, la promoción de la innovación y el desarrollo humano de la comunidad educativa del sistema público.</p> <p>A través de este plan se garantiza la inclusión tecnológica y digital, siendo Uruguay la primera nación latinoamericana que le apostó a entregar computadoras a toda la comunidad educativa de su sistema público de educación, acogiendo la iniciativa del proyecto internacional OLPC (One Laptop Per Child) (Ministerio de Desarrollo Social de Uruguay, 2021).</p>

El reto consistió en entregar computadoras portátiles a estudiantes y docentes, en un proceso que se complementó con una campaña y un modelo pedagógico especial para favorecer la apropiación de las tecnologías, además de asegurar la conectividad en las escuelas públicas, territorios y espacios públicos (Ministerio de Desarrollo Social de Uruguay, 2021).

El Ministerio de Desarrollo Social de Argentina también explica en sus reportes que con esta apuesta Uruguay ha conseguido un tránsito de conocimiento aplicado de las tecnologías a la educación de una generación a otra de manera robusta y sostenible, posibilitando la articulación entre los saberes de los maestros y educadores con los de técnicos en informática

y hardware, cuestión que en un inicio no se tomó en cuenta y no estaba permitiendo tener un impacto real. Este es un ejemplo de la gestión integrada para que se pueda acceder al conocimiento en condiciones de igualdad y transparencia, que además aporta a las posibilidades en el diseño de productos que se deberán abordar en la etapa de formulación, al considerar las alianzas interinstitucionales como ruta estratégica para garantizar la continuidad de iniciativas de impacto nacional (Ministerio de Desarrollo Social de Uruguay, 2021).

Además, que se tengan en cuenta los distintos actores, tanto beneficiarios como facilitadores y su interacción para conseguir un diseño y e implementación de productos de manera pertinente.

Tabla 55 Experiencias exitosas referentes para el documento diagnóstico en la política pública educativa del Distrito de Cartagena. Costa Rica

EXPERIENCIA	VIGENCIA	LUGAR	ENTIDAD RESPONSABLE	DESCRIPCIÓN
Programa Nacional de Informática Educativa (PRONIE-MEP-FOD)	1987 – en vigencia	Costa Rica	Alianza público-privada Ministerio de Educación Pública y Fundación Omar Dengo	Esta iniciativa ha sido premiada por la UNESCO por romper con el rezago en el sector educativo en Costa Rica. Es referente obligado en Latinoamérica como iniciativa pionera en llevar las TIC a la escuela pública, con un modelo pedagógico actualizados y pertinente, incluida la capacitación docente (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL., 2012)

El Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica de Costa Rica reporta que, desde diciembre del 2014, el programa atiende a 1752 escuelas públicas y 370 colegios públicos en el país (Ministerio de Planificación Nacional y Económica de Costa Rica, s.f.).

El reporte de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, señala que el propósito de este programa es la apropiación estudiantil de las herramientas tecnológicas y digitales con miras a un mejor desarrollo de las habilidades en el aprendizaje y a facilitar la generación de conocimientos. Dentro de sus logros se pueden contar nuevas formas de apropiación tecnológica para el mejoramiento del aprendizaje, a través de Laboratorios de Informática Educativa (LIE) dentro de las escuelas con didácticas de enseñanza enfocadas en el desarrollo de la creatividad, bajo el lema pensar, crear, programar. Esta apropiación tecnológica se da de manera paralela con estudiantes y docentes, con un enfoque de desarrollo de competencias digitales en toda la comunidad educativa y se apoya en una dotación de equipos suficiente y adecuada. Además de abarcar los niveles de formación preescolar, primaria y secundaria, la política tiene un capítulo especial para la población indígena (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL., 2012).

Así mismo, también se destaca el interés del proyecto por promover el emprendimiento. Los reportes señalan que han incentivado y apoyado a 50.000 jóvenes con ideas de negocios a través de una plataforma con simulaciones y prácticas virtuales dirigidas a los estudiantes de los Colegios Técnicos Profesionales. Este fortalecimiento también se complementa

con capacitación especializada a los docentes en temáticas como programación, soporte y mantenimiento, conectividad, ciberseguridad, automatización, diseño y fabricación digital, análisis de datos, IoT y virtualización (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL., 2012).

Uno de las necesidades clave en la implementación fue establecer y sostener una estructura institucional y operativa sólida que se mantuviera con calidad a pesar de los cambios de gobierno e intereses políticos y electorales. Para ello “se ensayó una novedosa combinación y alianza entre actores públicos y privados que implicó la institucionalización del PRONIE-MEP-FOD de forma tal que ha sido considerada por muchos expertos como un factor clave de su éxito.” A esto se le suma el acierto de crear la institución responsable de la implementación (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL., 2012).

De este proyecto sobresalen los logros en su alcance territorial y cobertura en el sistema educativo público, la claridad de impulsar una apropiación tecnológica fundamentada en nuevas pedagogías y soportadas con las dotaciones de equipos y redes necesarios en todos los niveles de formación de la escuela y con atención diferencial para la población indígena y la posibilidad de conectar todo este aprendizaje con el sector productivo al complementar con una formación práctica en emprendimiento. Es necesario destacar la estrategia política y administrativa de blindar el programa con la creación de una organización de carácter mixto que permitiera su sostenibilidad e independencia.

Tabla 56 Experiencias exitosas referentes para el documento diagnóstico en la política pública educativa del Distrito de Cartagena. Chile

NOMBRE DE LA EXPERIENCIA	VIGENCIA	LUGAR	ENTIDAD RESPONSABLE	DESCRIPCIÓN
Proyecto Enlaces de integración educacional de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) de Chile.	1992 – 2007	Chile	El proyecto	<p>Esta iniciativa se lanza como un proyecto piloto que se concibió bajo la premisa de que la tecnología informática puede transformar las prácticas educativas solo desde la integración del esfuerzo de aliados y de la vinculación y disposición de los actores de la comunidad escolar (docentes, estudiantes, directivos y sostenedores). Por ello, señalan que los objetivos propuestos no pueden lograrse interviniendo solo a nivel de la infraestructura y del equipamiento de los establecimientos educacionales, sino que es necesario avanzar paralelamente en la apropiación de estas nuevas herramientas, en particular por parte de los docentes.</p> <p>El proyecto logró convertirse en la institución actualmente a cargo de la política nacional en materia de tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) y educación de Chile (Ministerio de Educación de Chile 2008).</p>

“Chile busca transitar hacia la sociedad del conocimiento en igualdad de oportunidades para sus ciudadanos y, como parte de este esfuerzo, ha incluido en su reforma educativa el uso de las tecnologías de información y de comunicación (TIC) para todos los niños y niñas del país, independientemente de su condición social o ubicación geográfica de su escuela” (Heep, 1999).

Esta experiencia hace énfasis en garantizar una apuesta pedagógica sustentada en el despliegue tecnológico construido desde el esfuerzo integrado de la comunidad educativa: docentes, estudiantes y directivos.

Con el fin de sostener un servicio de calidad, el programa implementó acciones permanentes de monitoreo de la adecua-



da instalación de los equipos entregados, lo mismo que el uso por parte de los establecimientos beneficiados.

El centro de estudios CEPAL informa que dentro de las estrategias específicas que se implementaron durante su implementación se destacan: una red de asistencia técnica para atender tanto aspectos técnicos como pedagógicos con apoyo de *Telefónica CTC Chile* para robustecer la conectividad y brindar durante 10 años internet gratuito a todas las escuelas del país, apoyo de la Fundación Chile para promover la innovación educativa, la activación del portal educativo *Educar Chile* para apoyar las metodologías y diseños curriculares y la aper-

tura de concursos abierto para software educativo (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL., 2012).

Nuevamente este tipo de experiencia evidencia que su éxito radica en acciones integradas y sostenidas, en los cuales la participación de los beneficiarios determina la ruta de implementación. La participación como principio también debe garantizarse al momento de diseñar los productos de la política pública educativa para el Distrito de Cartagena, de tal manera que las posibles soluciones efectivamente le apunten a los intereses y necesidades de la comunidad.

Tabla 57 Experiencias exitosas referentes para el documento diagnóstico en la política pública educativa del Distrito de Cartagena. México

NOMBRE DE LA EXPERIENCIA	VIGENCIA	LUGAR	ENTIDAD RESPONSABLE	DESCRIPCIÓN
Programa Uantawanka	2004 a 2013	México	Coordinación general de educación intercultural y bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de educación pública en México (SEP)	<p>"El foco de atención está puesto en la población infantil hablante de una lengua indígena que cursa el quinto y sexto grado de educación primaria. La tarea central propuesta es la generación de textos de diversos tipos, tanto en la lengua materna indígena como en la segunda (español), tales como cartas, textos literarios, canciones, poesía, ensayos, reseñas, chistes, adivinanzas, carteles, trabalenguas y leyendas.</p> <p>El programa también posibilita la producción de textos que no se corresponden con los de la tradición de escritura en español, pero que forman parte de la producción de textos (orales y/o escritos) de los pueblos indígenas. A partir de la presentación variada de elementos gráficos (por ejemplo, fotos e ilustraciones), sonoros (música, textos leídos, sonidos de la naturaleza y otros) y escritos de todo tipo, se constituye una plataforma para la expresión de su cultura que permite el conocimiento y acercamiento con distintos pueblos originarios de México y otros países." (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL., 2012)</p>

"Los propósitos del programa requirieron fijar "acuerdos entre profesores, especialistas y otros usuarios de la lengua (por ejemplo, miembros de la comunidad y locutores de radio) para llevar a cabo la traducción de los contenidos del programa del español al purépecha, al hñahñu y al totonaku" (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL., 2012).

De la misma manera, el informe de CEPAL, relata cómo en la medida que avanzaba el proyecto se incluyeron otras lenguas nativas dentro del portafolio y atendiendo las necesidades que la comunidad iba manifestando. Esta interacción permanente también permitió la reflexión de la apropiación y preservación de las lenguas nativas a través de procesos de

investigación que se debieron surtir por parte de los docentes para que se conocieran los aspectos formales de cada lengua y las prácticas de uso de cada comunidad (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL., 2012).

La magnitud, impacto y ejemplo de este proyecto radica en los esfuerzos coordinados que se desplegaron entre distintos sectores y actores para rescatar el valor de las lenguas ancestrales y las prácticas culturales de las comunidades nativas para conformar más que un repositorio, una plataforma que a manera de eje se convirtió en epicentro de la experiencia de enseñanza y aprendizaje de la escuela.

Tabla 58 Experiencias exitosas referentes para el documento diagnóstico en la política pública educativa del Distrito de Cartagena. Colombia

EXPERIENCIA	VIGENCIA	LUGAR	ENTIDAD RESPONSABLE	DESCRIPCIÓN
Plan Decenal de Educación	1996- 2005	Colombia	MEN	<p>"El Plan Decenal de Desarrollo Educativo, incluye las acciones correspondientes para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales sobre la prestación del servicio educativo."</p> <p>"El objetivo más profundo del Plan Decenal de Desarrollo Educativo es el de concitar la confluencia de voluntades y esfuerzos de toda la nación alrededor del proyecto educativo más ambicioso de nuestra historia: la formación de seres humanos integrales, comprometidos socialmente en la construcción de un país en el que primen la convivencia y la tolerancia, seres humanos con capacidad de discrepar y argüir sin emplear la fuerza, seres humanos preparados para incorporar el saber científico y tecnológico de la Humanidad en favor de su propio desarrollo y del país (Ministerio de Educación Nacional de Colombia)</p>

Este plan decenal de educación se puso en marcha para dar cumplimiento a un mandato constitucional que regula el servicio educativo que debe garantizar el Estado. Fue descrito como uno de los esfuerzos más ambiciosos en materia de educación hecho hasta el momento. Se fundamentaba en “la formación de seres humanos integrales, comprometidos socialmente en la construcción de un país en el que primen la convivencia y la tolerancia, seres humanos con capacidad de discrepar y argüir sin emplear la fuerza, seres humanos preparados para incorporar el saber científico y tecnológico de la Humanidad en favor de su propio desarrollo y del país.” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia)

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia destaca este plan como una experiencia colectiva en la que abrieron espacios participativos para la reflexión crítica y el debate “el ministerio recibió en forma directa o a través de los medios de comunicación más de cuatro mil propuestas específicas y unos doscientos cincuenta documentos. Las diferentes entidades oficiales, las organizaciones civiles y los ciudadanos individualmente tuvieron la oportunidad de deliberar amplia y democráticamente sobre la situación actual y el futuro de la educación” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia).

Todo esto como resultado del desarrollo de diferentes jornadas en las cuales se convocaron actores y sectores sociales que se concretaron en 150 mesas de trabajo, además de encuentros con secretarios de educación, foros académicos nacionales y regionales.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia explica que el plan se concibió con una naturaleza flexible que iba dinamizándose e incorporando lo necesario en la medida que avanzara, con este principio se definió el monitoreo a través de ajustes permanentes de las metas y propósitos lo que requirió que se sostuviera la participación a lo largo de toda la implementación (Ministerio de Educación Nacional de Colombia).

Esta apuesta a la flexibilidad en la estructura y desarrollo puede resaltarse como un aspecto estratégico y democrático que debería replicarse en la propuesta de la política pública educativa, disponiendo en los productos los mecanismos para garantizar la participación en el momento de su ejecución, y de esta manera lograr que el impacto sea mayor al tener más coherencia con las necesidades del contexto y los intereses de la comunidad.

Tabla 59 Experiencias exitosas referentes para el documento diagnóstico en la política pública educativa del Distrito de Cartagena. Colombia

EXPERIENCIA	VIGENCIA	LUGAR	ENTIDAD RESPONSABLE	DESCRIPCIÓN
Plan Decenal de Educación Pacto Social por la Educación	2006 -2016	Colombia	MEN	Este plan se planteó como un pacto social por el derecho a la educación y su finalidad fue servir de ruta para el desarrollo educativo del país, siendo el referente obligatorio de planeación para todos los gobiernos e instituciones educativas, actuando como ese instrumento de movilización social y política en torno a la defensa de la educación (Ministerio de Educación Nacional de Colombia).

De acuerdo al Ministerio de Educación Nacional, el Plan Decenal de Educación - Pacto Social por la Educación, se esforzó por direccionar todas sus acciones bajo el entendimiento del reconocimiento del estudiante como el actor más importante, sobre lo cual resaltó la importancia de darles el mayor valor como seres humanos y sujetos activos de derecho, respondiendo a sus intereses y necesidades, conociendo, valorando y atendiendo las particularidades de cada contexto. En este marco se dispusieron las acciones para que se garantizara el derecho de las niñas, niños, jóvenes y adultos, respeto y reconocimiento por su diversidad étnica, género, opción sexual,

discapacidad, excepcionalidad, edad, credo, desplazamiento, reclusión, reinserción o desvinculación social y generar condiciones de atención especial a las poblaciones. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia)

Reconocer al estudiante como protagonista de los procesos educativos parece una discusión superada, sin embargo, en la práctica se pierde este camino, por lo cual el plan cobra importancia al rescatar la principal preocupación del sistema educativo: el estudiante como sujeto y su formación enfocada en su desarrollo de sus capacidades.

Tabla 60 Experiencias exitosas referentes para el documento diagnóstico en la política pública educativa del distrito de Cartagena. Colombia

EXPERIENCIA	VIGENCIA	LUGAR	ENTIDAD RESPONSABLE	DESCRIPCIÓN
Plan Decenal de Educación El camino hacia la calidad y la equidad	2016 – 2026	Colombia	MEN	Este plan se describe como es posibilidad de ofrecer una educación de calidad que aumente las posibilidades de cada individuo de tener mejores condiciones de vida en el futuro, el cual “se materializa en estrategias, proyectos y acciones, para avanzar hacia una educación que contribuye a la equidad compensando las desventajas socioeconómicas y para generar igualdad de oportunidades y logra resultados socialmente deseables para todos, lo cual exige un Estado que toma las medidas necesarias para que el sistema educativo mejore continuamente con el concurso decidido de toda la sociedad como educadora” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2016 - 2026).



La preocupación de este plan se centra en posibilitar la equidad, garantizando una educación de calidad que facilite la mejora de las condiciones de vida de la población. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia explica que el propósito de fomentar la equidad parte del reconocimiento de la diversidad y de acciones que garantizaran la inclusión de las niñas, niños, jóvenes y adultos, además del respeto por su género, opción sexual, discapacidad, excepcionalidad, edad, credo, desplazamiento, reclusión, reinserción o desvinculación social y bajo estas condiciones generar lo necesario para dar una atención pertinente y de calidad (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2016 - 2026).

El plan resalta la corresponsabilidad para consolidar la ruta de atención integral a la educación inicial, como propósito intersectorial e intercultural, donde el sistema educativo lo-

gre articular las instancias de orden nacional, regional y local, públicas y privadas. (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2016 - 2026).

El aprovechamiento de la propuesta de este plan se puede resumir en que se trata de sostener la importancia del valor humano del estudiante a través del reconocimiento de las diferencias que marcan las acciones de la atención del sistema educativo, basado principalmente en prestar atención a la educación inicial y en propiciar la integración de esfuerzos de distintas organizaciones e instancias público y privadas. Sus bondades se encuentran en que desde su planteamiento se evidencia la complejidad del sistema educativo y la necesidad de integrar distintos intereses para el propósito específico de concebir la educación de calidad como la que nace de reconocer las diferencias y atender desde la edad temprana.

Tabla 61 Experiencias exitosas referentes para el documento diagnóstico en la política pública educativa del Distrito de Cartagena. Colombia

EXPERIENCIA	VIGENCIA	LUGAR	ENTIDAD RESPONSABLE	DESCRIPCIÓN
Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares	2021	Colombia	DNP y Ministerio de Educación en coordinación con el Ministerio de Cultura; Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación; Ministerio de las TIC; DANE; ICBF; SENA; INCI e INSOR	Esta política tiene como objetivo principal promover el desarrollo de capacidades en lectura; escritura y, oralidad, que contribuyan a la formación integral de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes, y de la comunidad educativa en general, para garantizar el acceso pleno al conocimiento y los valores de la cultura, durante toda la trayectoria educativa y el curso de vida (Departamento Nacional de Planeación - Ministerio de Educación Nacional, 2021)

En el documento CONPES se describe que esta política se estructuró en cuatro frentes de interés: el desarrollo de bibliotecas escolares del sistema público de educación, acompañado de estrategias para apoyar a los docentes, bibliotecarios y mediadores en el fortalecimiento de sus capacidades con miras a lograr una mejor apropiación de la cultura oral y escrita. Así mismo, se emprendieron acciones para que para niñas, niños, adolescentes, jóvenes y comunidad educativa en general accedieran a prácticas de lectura, escritura y oralidad (Departamento Nacional de Planeación - Ministerio de Educación Nacional, 2021).

Se resalta la importancia dada a la articulación con sectores distintos a la educación y la cultura, de tal manera que se pueda garantizar “La promoción de las prácticas de lectura; escritura, y oralidad desde la primera infancia en zonas urbanas

y rurales del país con el concurso de diversos actores gubernamentales. En esta misma línea se procuró por el fortalecimiento de las iniciativas existentes a través de las tecnologías de la información y la comunicación y finalmente se destaca la creación de estrategias de aprendizaje para las personas en condición de discapacidad, entre otros” (Departamento Nacional de Planeación - Ministerio de Educación Nacional, 2021)

En este referente es notable cómo se cuidó la participación y la integración de distintos actores y sectores con estrategias específicas de capacitación, alianzas y acciones puntuales de carácter pedagógico. La experiencia de esta política ratifica que es necesario en la formulación plantear alternativas que permitan articular los aspectos de infraestructura, formación y gestión para avanzar en proyectos de este tipo.

Tabla 62 Experiencias exitosas referentes para el documento diagnóstico en la política pública educativa del Distrito de Cartagena. Medellín, Colombia

EXPERIENCIA	VIGENCIA	LUGAR	ENTIDAD RESPONSABLE	DESCRIPCIÓN
Política de Cultura Ciudadana		Medellín – Colombia	Alcaldía de Medellín	Este proyecto consolida “apuestas entorno al reconocimiento de las diversidades culturales, como condición para construir un sentido común que promueva la confluencia de ideas, comportamientos y formas de apropiarse y de habitar el territorio, en donde convivan las diferencias y, por tanto, en donde se reconozca la imprescindible necesidad de que el otro tenga lugar, respetando no solo acuerdos mínimos de convivencia que impliquen a otros seres humanos sino también a otros seres vivos” (Jaramillo, 2019).

De acuerdo a Santiago Silva Jaramillo, las categorías por medio de las cuales se estructuró esta política se recogen en las siguientes dimensiones:

- Comprender y experimentar la convivencia “como celebración de la diversidad de los ciudadanos de Medellín”.
- La participación en complemento con la formación para integrar de manera pertinente y respetuosa a la ciudadanía.
- La promoción del principio de honestidad, probidad y acuerdos, incentivando el cumplimiento y lo establecido en los marcos legales.
- La creación de espacios de confianza como capital social de gran valor.
- Atender la sostenibilidad ambiental con cambios desde las comunidades (Jaramillo, 2019).

Continúa el autor explicando que el proyecto le da gran importancia al logro de la transformación cultural por medio de acciones de apropiación con enfoque en arte y la cultura, la educación, el deporte y la recreación, y la comunicación.

Esta propuesta considera que el cambio social es posible a través de la gestión del conocimiento y de la transversalización de la cultura ciudadana como una opción para la gestión de problemas públicos locales. (Jaramillo, 2019)

Esta política expresa un sentido profundo del reconocimiento de la persona y de la colectividad como ejes sobre los cuales se dinamiza la ciudad y por lo cual la gestión de los problemas públicos debe iniciarse al apropiarse la cultura ciudadana como un camino que posibilite soluciones reales. De igual manera, la transformación social que se pretenda debe partir del reconocimiento genuino, el respeto y aprovechamiento de los saberes y experiencia acumulados en las comunidades. Se destaca por ello el reconocimiento y participación de grupos étnicos, colectivos culturales y demás grupos poblacionales a lo largo de todo el proceso, atributos que comparte con el proyecto de Política Pública Educativa Distrital que los ha puesto en práctica en los diferentes momentos del ciclo de política pública.

Tabla 63 Experiencias exitosas referentes para el documento diagnóstico en la política pública educativa del Distrito de Cartagena. Bogotá, Colombia

EXPERIENCIA	VIGENCIA	LUGAR	ENTIDAD RESPONSABLE	DESCRIPCIÓN
Política Pública Distrital de Educación Ambiental	2019 – 2030	Bogotá – Colombia	Secretaría Distrital de Ambiente	La secretaría Distrital de Ambiente de Bogotá define esta Política pública se define como una herramienta que posibilita la base de una ética ambiental en el distrito, lo cual redundará en una mejor calidad de vida de la población (Observatorio Ambiental de Bogotá, 2021).

El Observatorio Ambiental de Bogotá destaca esta política por el carácter participativo de su proceso de formulación, pues tomaron en cuenta las experiencias de encuentros ambientales en los cuales se aportaron propuestas que se aprovecharon conceptual y metodológicamente. En esta misma línea, dentro del proceso de formulación se propiciaron encuentros y mesas de trabajo especializadas con actores expertos en la temática que incluyeron tanto líderes sociales como representantes del Distrito (Observatorio Ambiental de Bogotá, 2021).

Otro aspecto a destacar en el proceso de construcción es que referenció otros planes y programas locales e integró sus acciones con los planes de desarrollo distrital y con las nueve estrategias de la “Política Nacional de Educación Ambiental”, lo cual aportó en gran medida a la pertinencia de la propuesta local (Observatorio Ambiental de Bogotá, 2021).

Se plantearon tres (3) objetivos: el primero, referido al fortalecimiento a través de procesos de formación ciudadana y en dinámicas de participación; el segundo también apunta al fortalecimiento a la producción en investigación y sistematización de experiencias; y el tercero propone integrar esfuerzos de la administración pública, el sector productivo, los medios de comunicación y las diferentes prácticas organizativas sociales, al

establecimiento de compromisos y corresponsabilidades específicas frente a la gestión en educación ambiental.

Los resultados proyectados abarcan la activación de la Comisión Intersectorial de Educación Ambiental, estrategias ciudadanas de educación para el reconocimiento de los bienes ambientales, entre otros. Todos deberán materializarse en productos de diferente naturaleza tales como: agendas ambientales, lineamientos y metodologías de educación ambiental y etnoeducación, herramientas pedagógicas virtuales y tradicionales, publicaciones de educación ambiental, encuentros de educación ambiental, mediciones y caracterizaciones, programas académicos en educación y gestión ambiental, caminatas ecológicas y senderos incluyentes para la reflexión ambiental en territorio, rutas y acuerdos interinstitucionales con enfoque territorial y estrategias de comunicación (Observatorio Ambiental de Bogotá, 2021).

Se resalta en esta experiencia el interés por fomentar y fortalecer la producción en investigación. Promover la investigación es apuntarle a una reflexión documentada y ordenada de los saberes y experiencias acumuladas, una generación de conocimiento que podrá aplicarse en la toma de decisiones y consecuentemente fortalecer la institucionalidad y la gestión



educativa. Este tipo de iniciativas de investigación también ha estado presente en la Secretaría de Educación Distrital

de Cartagena y seguirá siendo tenida en cuenta en la etapa de formulación.

Tabla 64 Experiencias exitosas referentes para el documento diagnóstico en la política pública educativa del distrito de Cartagena. Bogotá, Colombia

EXPERIENCIA	VIGENCIA	LUGAR	ENTIDAD RESPONSABLE	DESCRIPCIÓN
Política Pública de Mujeres y Equidad de Género	2020-2030	Bogotá – Colombia	Secretaría Distrital de la Mujer	Esta política resulta de una serie de actividades precedentes para posicionar los asuntos de género y de derechos de las mujeres en Bogotá y de aprovechar este potencial de las diferencias y diversidad para impactar a todas las esferas de la vida económica, política y social de la ciudad. En la propuesta se ha trabajado desde la participación de las mujeres, bajo los enfoques de derechos de las mujeres, género y diferencial, en acciones promovidas por la administración para darles espacio en la sociedad civil organizada. (Secretaría Distrital de la Mujer de Bogotá, 2020)

Según lo descrito en el documento CONPES, el Distrito Capital se ha enfocado en los últimos años en dar mayor visibilidad a los intereses de la mujer a través de la actualización e implementación de esta política pública.

Es importante señalar los avances más destacados, dentro de los que se cuentan “i) el reconocimiento institucional y normativo sobre los derechos de las mujeres; ii) su construcción colectiva y participativa, que recoge las voces y demandas de las mujeres que habitan Bogotá en sus diferencias y diversidades; iii) la participación gradual de los diferentes sectores de la administración Distrital en su implementación; y, iv) la priorización e incorporación de acciones con enfoque de género en diferentes instrumentos de planeación del Gobierno Distrital” (Secretaría Distrital de la Mujer de Bogotá, 2020).

Lo anterior se ha materializado a través del logro de objetivos específicos referidos a que los enfoques de género, derechos de las mujeres y diferencial, hagan parte de la orientación en la planeación y gestión administrativa para que se pueda garantizar y reestablecer el goce efectivo de los derechos de la mujer, para lo cual ha sido necesario también cambiar los imaginarios y prácticas sociales discriminatorias contra la mujer (Secretaría Distrital de la Mujer de Bogotá, 2020).

“La metodología propuesta para la actualización de la PPM y EG fue basada en la planificación estratégica participativa con enfoque de género y complementada con distintos espacios de encuentro con las mujeres y diferentes técnicas para recoger y analizar sus necesidades a partir de sus identidades,

condiciones o situaciones, (edad, etnia, situación de víctimas, cuidadoras, discapacidad, orientación sexual, identidad de género, condición de habitabilidad en calle, así como lugar de pertenencia rural o urbana)” (Secretaría Distrital de la Mujer de Bogotá, 2020).

Esta política pública le da preponderancia en su implementación al cuidado de la mujer, enfocando todos sus esfuerzos en que el sistema de administración se ajuste para poder asegurar el goce efectivo de sus derechos. Las acciones que se han estado implementado han sido resultado de la participación y una real incorporación de los intereses y necesidades de la población beneficiaria en la planeación y la gestión administrativa y principalmente han llevado a tener resultados en los cambios de imaginarios discriminatorios de la mujer.

Todo este planteamiento y acciones integradas se consideran ejemplo para otras políticas públicas, porque llevaron a cabo un fuerte trabajo de convocatoria y aplicación de un esquema de participación ciudadana inclusivo, además de que en la implementación se ha tenido presente que para que la administración de gobierno pudiera incorporar en sus acciones enfoques de género, derechos de las mujeres y diferencial, era necesario una estrategia con acciones diversificadas para impactar planeación, gestión, educación y la atención especial a las mujeres con un Sistema Distrital de Cuidado que ha venido ofreciendo un servicio especial a la mujer. La experiencia ratifica la necesidad de apuntarle a los distintos frentes con acciones específicas que se articulan e impactan entre sí.

Tabla 65 Experiencias exitosas referentes para el documento diagnóstico en la política pública educativa del Distrito de Cartagena. Bogotá, Colombia

EXPERIENCIA	VIGENCIA	LUGAR	ENTIDAD RESPONSABLE	DESCRIPCIÓN
Política Educativa Transformación del Ecosistema Educativo	2022-2038	Bogotá - Colombia	Secretaría de educación de Bogotá	En 2020 el Gobierno Distrital dispuso todos sus esfuerzos para el desarrollo de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana. Esta Misión tuvo como principal objetivo asegurar que la política educativa para los próximos años en Bogotá surja de una construcción colectiva. La iniciativa estuvo integrada por un grupo destacado de educadores de los colegios públicos distritales y del sector privado, especialistas en educación, docentes universitarios e investigadores.” Con una participación activa de cientos de miles de ciudadanos, se constituyó esta política pública educativa como una orientación resultante de los esfuerzos de toda la ciudad alrededor del cierre de brechas en la garantía del derecho a la educación de nuestros niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2022).

Explica la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá que esta misión educadora estuvo conformada por docentes y otros actores sociales quienes se encargaron de hacer un análisis integrado que incorporó las reflexiones que resultaron de las mesas que se convocaron desde el distrito para tratar los siguientes ejes temáticos: educación inicial, formación integral, transformación pedagógica, proyecto de vida, acceso con énfasis en la ruralidad, financiación de la educación, innovación y sector productivo, todo bajo el enfoque de género, el enfoque poblacional, el enfoque diferencial, el enfoque territorial y el enfoque ambiental (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2022).

La consulta, por su parte, tuvo las siguientes categorías de discusión: desarrollo humano, estructura y funcionamiento del sistema educativo, gestión académica, gestión del aula, gestión administrativa y financiera, gestión de la comunidad, desafíos futuros de la educación. Todas estos encuentros y los aportes que se recogieron se informaron de manera abierta a la comunidad con el fin de operar bajo el principio de transparencia y crear lazos de confianza entre el equipo formulador y la comunidad.

El alcance de la fase de formulación de la siguiente manera: consulta al Consejo Consultivo Distrital de Política Educativa, concertación con los actores institucionales para que a partir del diagnóstico se construya la propuesta de formulación y un tercer nivel de participación ciudadana el cual se informa debidamente acerca de la propuesta finalizada con diferentes estrategias de comunicación ajustadas a los diferentes grupos y poblaciones participantes, con el fin de “para avanzar en su sensibilización y aportar a su reconocimiento y promoción de la participación para su control y seguimiento” (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2022).

“Frente a la infraestructura educativa, miles de niños y niñas de la primera infancia pudieron expresarse mediante dibujos, describiendo sus principales anhelos. A través de la codificación de estos dibujos se concluye que los y las niñas de Bogotá esperan encontrar en sus colegios espacios más amplios y mejor decorados, espacios para el juego con compañeros, profesores amigables y cálidos y colegios con más naturaleza y espacios verdes.” (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2022)

Esta experiencia es parecida a la que se tuvo en la etapa de alistamiento de la formulación de la Política Pública Educativa para el Distrito de Cartagena, cuando se desplegaron encuentros con estudiantes de EE públicos y privados para que bajo la metodología de cartografía social pudieran reconocer sus necesidades en el espacio lugar de la escuela con la reflexión en torno a la participación, la diversidad, la inclusión y la innovación.

De parte de los docentes se manifestó la necesidad de atender de manera real el desarrollo integral y el aprendizaje significativo en los estudiantes teniendo en cuenta el número de estudiantes por aula, el acceso a nuevas tecnologías y el involucramiento de las familias en el proceso de formación. Por su parte el sector productivo se expresó en relación con la importancia del proyecto de vida y la pertinencia del desarrollo de habilidades de crecimiento personal para el futuro. (Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, 2022)

Finalmente, todos los actores coincidieron en las condiciones de infraestructura física y dotación de las instituciones educativas, cuestión que también surgió como primera problemática en las mesas de la etapa de agenda pública.

Tabla 68 Experiencias exitosas referentes para el documento diagnóstico en la política pública educativa del Distrito de Cartagena. Bogotá, Colombia

EXPERIENCIA	VIGENCIA	LUGAR	ENTIDAD RESPONSABLE	DESCRIPCIÓN
Política pública para la garantía plena de los derechos de las personas LGBTI y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el Distrito Capital	2021-2032	Bogotá – Colombia	Secretaría Planeación de Bogotá	Desde la expedición del Acuerdo 371 de 2009 “Por medio del cual se establecen lineamientos de política pública para la garantía plena de los derechos de las personas lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas LGBT- y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el Distrito Capital y se dictan otras disposiciones” Bogotá se ha posicionado a nivel nacional como una ciudad que en su agenda pública incluye el reconocimiento de las personas LGBTI, seguido a este se han adoptados otros planes y políticas referentes al mismo tema, creando un marco de decisión y acción para garantizar los derechos de esta población, generando capacidades institucionales y fomentado la representación y participación de las personas de los sectores LGBTI. (Secretaría de Planeación de Bogotá)

Toda esta iniciativa ha requerido incorporar a la cultura ciudadana este “reconocimiento, garantía y restitución del derecho a una vida libre de violencias y de discriminación por identidad de género y orientación sexual” (Secretaría de Planeación de Bogotá).

La Secretaría de Planeación de Bogotá explica que este referente es una actualización en atención a la metodología CONPES con proyección a 12 años de todos los aprendizajes acumulados con los avances en lineamientos para garantizar los derechos de las personas lesbianas, gay, bisexuales



y transgeneristas LGBT. La convocatoria tuvo una respuesta positiva que se vio reflejada en mesas de trabajo y encuentros de saberes, con un gran esfuerzo, teniendo en cuenta que se desarrollaron en medio de la emergencia sanitaria del COVID 19. Los resultados del esquema de participación ciudadana se complementaron con evaluaciones institucionales y con el apoyo de la Veeduría Distrital y la Universidad Nacional y factores estratégicos referidos a la ausencia

de procesos de formación a servidores públicos en enfoque diferencial por orientación sexual e identidad de género, barreras en el acceso a servicios y oportunidades laborales para personas de los sectores LGBTI en situación de vulnerabilidad, discriminación y violencia; además de la pobre generación de conocimiento sobre la situación de derechos de esta población (Secretaría de Planeación de Bogotá).

Tabla 67 Experiencias exitosas referentes para el documento diagnóstico en la política pública educativa del Distrito de Cartagena. Bogotá, Colombia

EXPERIENCIA	VIGENCIA	LUGAR	ENTIDAD RESPONSABLE	DESCRIPCIÓN
Política Pública de Actividades Sexuales Pagadas	2020 – 2029	Bogotá D.C.	Secretaría de Planeación Distrital	<p>Por medio de esta política se busca actualizar y ajustar el plan de acción para sostener el avance que se ha dado en la ciudad e Bogotá en el “reconocimiento, la promoción, garantía y restablecimiento de los derechos de las personas que realizan Actividades Sexuales pagadas, ASP, así como modificar las condiciones sociales, económicas y culturales que desencadenan las situaciones de vulnerabilidad, desigualdad y discriminación que se materializan en el ámbito de las actividades sexuales pagadas.”</p> <p>Además, esta política propone una alternativa a la manera de gestionar el “control sanitario, territorial y administrativo (medidas higiénico-sanitarias, de ordenamiento territorial y policivas), para afrontar el tema desde una postura garantista de derechos de las personas que las realizan, alejándose tajantemente de toda forma de violencia o delito sexual y buscando por el contrario su visibilización, en procura de la prevención, control y sanción de estos” (Secretaría de Planeación Distrital de Bogotá).</p>

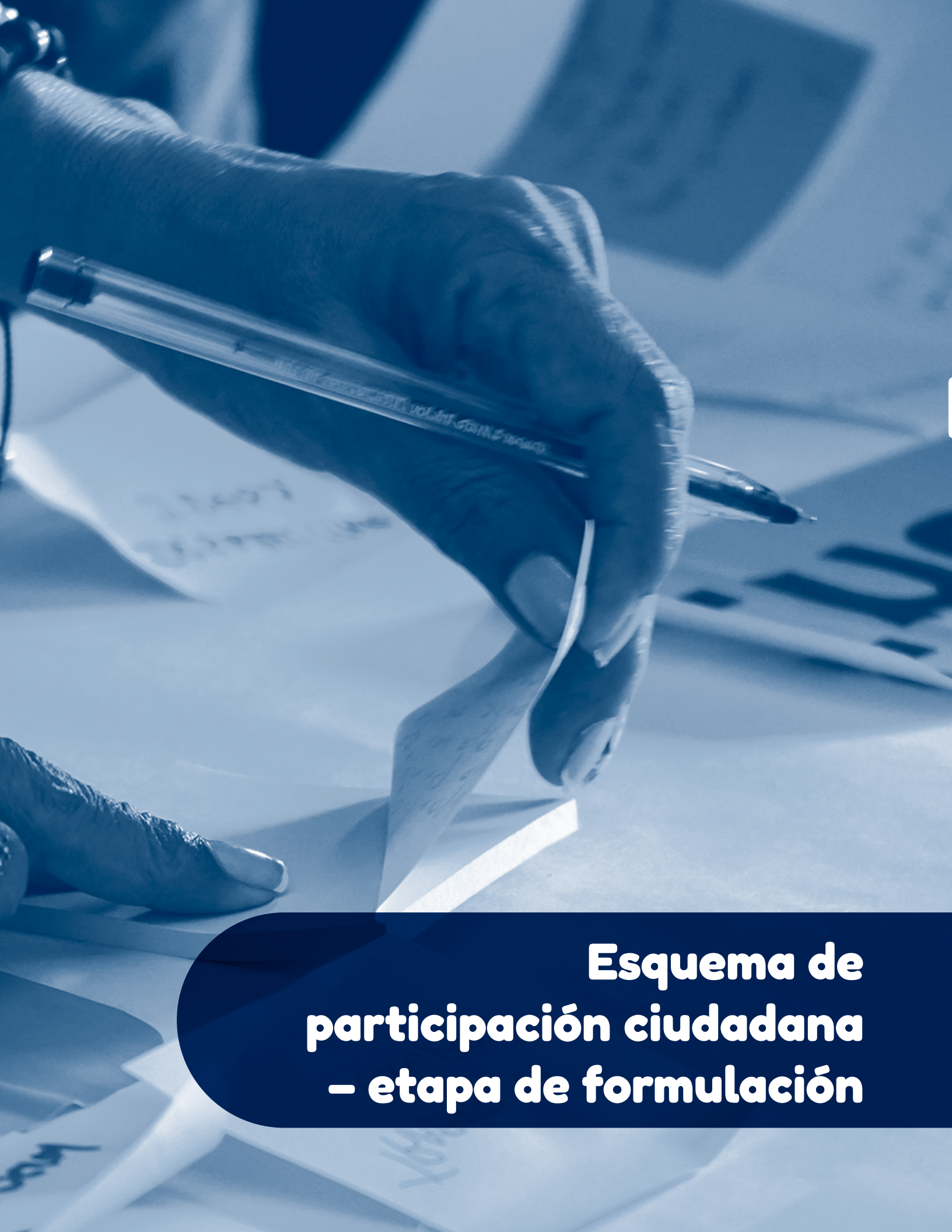
La Secretaría de Planeación de Bogotá se comenta como desde los estudios y caracterizaciones de Personas que Realizan Actividades Sexuales Pagadas en Contextos de Prostitución en Bogotá se relacionan las situaciones de vulnerabilidad a las que están expuesta esta población. Una población que además es variada, que no se limita a las mujeres e incluye otros factores tales como orientaciones sexuales, identidades de género, pertenencia étnico-racial, lugar de procedencia, posición socioeconómica, discapacidad, afectación por el conflicto armado, entre otras. En medio de la pandemia se realizaron los ajustes correspondientes a metas, indicadores, resultados, productos, entidades responsables y recursos. La Secretaría de Planeación Distrital de Bogotá explica que todas las acciones en este sentido deben entenderse desde el apoyo institucional y la mirada sistémica que permita abarcar la complejidad de las dinámicas, prácticas y realidades que viven los actores involucrados. Se le apunta al desarrollo de capacidades de las mujeres y hombres que realizan ASP para que puedan tener otras opciones de trabajo o de dejar definitivamente esta práctica (Secretaría de Planeación Distrital de Bogotá).

el interés por tener en cuenta factores de identidad cultural, social y económica.

Esta visión ampliada es clave para solucionar los grandes desafíos sociales, tal como sucede en el sector educativo en Cartagena, y plantea la exigencia de consensuar con distintos actores y sectores sociales para concretar soluciones efectivas.

De esta experiencia podemos resaltar la continuidad que le dio a iniciativas y planes previos que lograron avances en poner en la agenda pública la necesidad de trabajar por garantizar el goce efectivo de los derechos de las personas que realizan Actividades Sexuales pagadas, ASP; así mismo el interés por los servicios de salud disponibles para estos trabajadores;





**Esquema de
participación ciudadana
– etapa de formulación**



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN



**Política
Pública
Educativa**



Entre otros temas, **en esta sección se exponen los puntos críticos identificados a través del análisis cualitativo** de los datos obtenidos en los escenarios de participación ciudadana.





Esquema de participación ciudadana – etapa de formulación

Este apartado presenta el esquema de participación de la etapa de Formulación de la Política Pública Educativa del Distrito de Cartagena, mismo que:

representa la temporalidad en la cual los equipos formuladores de las entidades coordinadoras de política pública estructuran la política pública, con su respectivo plan de acción y hojas de vida de los indicadores. Todas estas actividades, recogen los elementos obtenidos en la etapa de Agenda Pública, y se convierten en parte integral de los procesos de diálogo y concertación con las entidades corresponsables de la formulación, y a su vez, responsables de la ejecución de los productos (SPD, 2022, p. 2).

En esta etapa, se ejecutarán escenarios de menor magnitud para validar la información recolectada y construir los productos de política pública correspondientes a los puntos críticos y desafíos sociales priorizados, también, al margen de maniobrabilidad y gobernanza de la SED. Se pretende el desarrollo de mesas técnicas con entidades de la Alcaldía y dependencias de la entidad territorial certificada -corresponsables en la ejecución de productos- para definir: Los objetivos de la Política Pública Educativa, las líneas estratégicas de la Política Pública Educativa, los proyectos o productos de la Política Pública Educativa y la línea financiera y los costos estimativos para la implementación de la Política Pública Educativa.

El procedimiento metodológico proyectado, privilegia la concertación estratégica y planeación del trabajo intersectorial e interinstitucional necesario para la adopción e implementación de la PPE. Los insumos corresponden a la batería de puntos críticos y factores estratégicos priorizados. El instrumento de participación, matrices y plantillas-borrador de plan de acción y hojas de vidas de productos.

El orden propuesto para el desarrollo de las mesas es: i) bienvenida y presentación de los objetivos de la jornada, ii) socialización de los avances del proyecto de PPE; ii) presentación de los resultados de los puntos críticos y factores estratégicos identificados en la etapa de Agenda Pública; iii) grupos de

trabajo para construir acciones conjuntas, bajo la orientación del equipo de PPE. Para esto, dos días antes se comparte vía correo electrónico los insumos (puntos críticos-factores estratégicos), después, en el encuentro presencial se explica la información suministrada; y pone en marcha las primeras propuestas de formulación.

De manera posterior, en un espacio de concertación se recibe retroalimentación o validación sobre los productos propuestos e identificación de entidades corresponsables de su ejecución, esto permite recoger información importante para consolidar: Objetivo general de la Política Pública Educativa, objetivos específicos de la Política Pública Educativa, componentes generales de la Política Pública Educativa, línea y plan de acción de la Política Pública Educativa y seguimiento y evaluación de la Política Pública Educativa.

De esta manera, responder a las instrucciones técnicas y lineamientos metodológicos propuestos en el marco del ciclo de Ciclo de Políticas Públicas del Distrito de Cartagena de Indias. A continuación, se describe el esquema de participación en etapa de Formulación de la PPE.

Tabla 68 Esquema de planificación – Etapa de formulación de la PPE

ACTIVIDADES	ACTORES PARTICIPANTES	INSTRUMENTO	ESTRATEGIA DE CONVOCATORIA	NATURALEZA pública/ privada/ Del orden nacional/ Departamental/ Distrital	POSICIÓN Cooperante / Objetivo	INTERESES O EXPECTATIVAS
Mesas técnicas – etapa de formulación	Dirección administrativa de Cobertura Educativa	Resultados factores estratégicos Árbol de objetivos Ficha de hoja de vida de los productos de PPE	Oficios, llamadas telefónicas, correos electrónicos y piezas publicitarias	Público - Distrital	Objetivo Cooperante	Consulta, concertación y definición de proyectos o productos
Mesas técnicas – etapa de formulación	Dirección administrativa de Calidad Educativa	Resultados factores estratégicos Árbol de objetivos Ficha de hoja de vida de los productos de PPE	Oficios, llamadas telefónicas, correos electrónicos y piezas publicitarias	Público - Distrital	Objetivo Cooperante	Consulta, concertación y definición de proyectos o productos
Mesas técnicas – etapa de formulación	Dirección administrativa y financiera	Resultados factores estratégicos Árbol de objetivos Ficha de hoja de vida de los productos de PPE	Oficios, llamadas telefónicas, correos electrónicos y piezas publicitarias	Público - Distrital	Objetivo Cooperante	Consulta, concertación y definición de proyectos o productos
Mesas técnicas – etapa de formulación	Subdirección Técnica de Talento Humano	Resultados factores estratégicos Árbol de objetivos Ficha de hoja de vida de los productos de PPE	Oficios, llamadas telefónicas, correos electrónicos y piezas publicitarias	Público - Distrital	Objetivo Cooperante	Consulta, concertación y definición de proyectos o productos
Mesas técnicas – etapa de formulación	Subdirección Técnica Administrativa (contratación)	Resultados factores estratégicos Árbol de objetivos Ficha de hoja de vida de los productos de PPE	Oficios, llamadas telefónicas, correos electrónicos y piezas publicitarias.	Público - Distrital	Objetivo Cooperante	Consulta, concertación y definición de proyectos o productos
Mesas técnicas – etapa de formulación	Gestión organizacional	Resultados factores estratégicos Árbol de objetivos Ficha de hoja de vida de los productos de PPE	Oficios, llamadas telefónicas, correos electrónicos y piezas publicitarias	Público - Distrital	Objetivo Cooperante	Consulta, concertación y definición de proyectos o productos
Mesas técnicas – etapa de formulación	Coordinación de Inspección y Vigilancia	Resultados factores estratégicos Árbol de objetivos Ficha de hoja de vida de los productos de PPE	Oficios, llamadas telefónicas, correos electrónicos y piezas publicitarias	Público - Distrital	Objetivo Cooperante	Consulta, concertación y definición de proyectos o productos
Mesas técnicas – etapa de formulación	Oficina de Planeación Educativa	Resultados factores estratégicos Árbol de objetivos Ficha de hoja de vida de los productos de PPE	Oficios, llamadas telefónicas, correos electrónicos y piezas publicitarias	Público - Distrital	Objetivo Cooperante	Consulta, concertación y definición de proyectos o productos
Mesas técnicas – etapa de formulación	Oficina Asesora de Educación Superior	Resultados factores estratégicos Árbol de objetivos Ficha de hoja de vida de los productos de PPE	Oficios, llamadas telefónicas, correos electrónicos y piezas publicitarias	Público - Distrital	Objetivo Cooperante	Consulta, concertación y definición de proyectos o productos
Mesas técnicas – etapa de formulación	Comité de seguimiento técnico operativo del programa de Alimentación Escolar Comité de Alimentación Escolar en los establecimientos educativos	Resultados factores estratégicos Árbol de objetivos Ficha de hoja de vida de los productos de PPE	Oficios, llamadas telefónicas, correos electrónicos y piezas publicitarias	Público - Distrital	Objetivo Cooperante	Consulta, concertación y definición de proyectos o productos
Mesas técnicas – etapa de formulación	Comité de Cobertura	Resultados factores estratégicos Árbol de objetivos Ficha de hoja de vida de los productos de PPE	Oficios, llamadas telefónicas, correos electrónicos y piezas publicitarias	Público - Distrital	Objetivo Cooperante	Consulta, concertación y definición de proyectos o productos



Mesas técnicas – etapa de formulación	Comité de Formación Docente	Resultados factores estratégicos Árbol de objetivos Ficha de hoja de vida de los productos de PPE	Oficios, llamadas telefónicas, correos electrónicos y piezas publicitarias	Público - Distrital	Objetivo Cooperante	Consulta, concertación y definición de proyectos o productos
Mesas técnicas – etapa de formulación	Comité de Dependencias de la Secretaría de Educación Distrital	Resultados factores estratégicos	Oficios, llamadas telefónicas, correos electrónicos y piezas publicitarias	Público - Distrital	Objetivo Cooperante	Consulta, concertación y definición de proyectos o productos
Mesas técnicas – etapa de formulación	Comité Sectorial de Educación	Árbol de objetivos	Oficios, llamadas telefónicas, correos electrónicos y piezas publicitarias	Público - Distrital	Objetivo Cooperante	Consulta, concertación y definición de proyectos o productos
Mesas técnicas – etapa de formulación	Entidades Corresponsables del proceso de formulación y responsables de la ejecución de los productos	Resultados factores estratégicos Árbol de objetivos Ficha de hoja de vida de los productos de PPE	Oficios, llamadas telefónicas, correos electrónicos y piezas publicitarias	Público – Distrital Privada – Distrital Cooperación Internacional	Objetivo Cooperante	Consulta, concertación y definición de proyectos o productos
Mesas técnicas – etapa de formulación	Comunidad educativa: Instituciones Educativas Oficiales y No Oficiales	Resultados factores estratégicos Árbol de objetivos Ficha de hoja de vida de los productos de PPE	Oficios, llamadas telefónicas, correos electrónicos y piezas publicitarias	Público – Distrital Privada – Distrital	Objetivo Cooperante	Consulta y concertación
Mesas reducidas de validación	Comunidad educativa, actores y sectores de interés de la PPE	Resultados factores estratégicos Árbol de objetivos Ficha de hoja de vida de los productos de PPE	Oficios, llamadas telefónicas, correos electrónicos y piezas publicitarias	Público – Distrital	Cooperante	Consulta y concertación
Presentación de los avances del proceso de PPE	Comunidad educativa, actores y sectores de interés de la PPE	Resultados factores estratégicos Árbol de objetivos Ficha de hoja de vida de los productos de PPE	Oficios, llamadas telefónicas, correos electrónicos y piezas publicitarias	Público – Distrital Privada – Distrital Cooperación Internacional	Cooperante	Consulta y concertación
Presentación de los avances del proceso de PPE	Concejo Distrital de Política Social.	Resultados factores estratégicos Árbol de objetivos Ficha de hoja de vida de los productos de PPE	Oficios, llamadas telefónicas, correos electrónicos y piezas publicitarias	Público – Distrital	Cooperante	Información y consulta
Presentación de los avances del proceso de PPE	Concejo Distrital de Cartagena	Resultados factores estratégicos Árbol de objetivos Ficha de hoja de vida de los productos de PPE	Oficios, llamadas telefónicas, correos electrónicos y piezas publicitarias	Público – Distrital	Cooperante	Información y consulta

Objetivo: Que se aprenda
a programar mas libros para
aprender.

Objetivos de las sesiones de

Objetivo: Que se aprenda a programar mas libros para aprender.
Recursos y Compras: Comprar libros para aprender a programar.
Computadores.
Solución: Resolver los problemas de programación.
Materiales: Materiales para aprender a programar.



Referencias Bibliográficas



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN



**Política
Pública
Educativa**

Entre otros temas, **en esta sección se exponen los puntos críticos identificados a través del análisis cualitativo** de los datos obtenidos en los escenarios de participación ciudadana.





Referencias Bibliográficas

- Acedo, C. (Ed.). (Marzo de 2008). Perfil de Educadores: Katarina Tomasevski (1953-2006). *Perspectivas*, 38(1), 195. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178980_spa/PD-F/178084spa.pdf.multi.nameddest=178980
- Acosta, W., & Ágel, n. (2020). Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial. Bogotá: Universidad de la Salle - Empresarios por la educación.
- Aguilar, L. (1992). *La Hechura de las Políticas*. Mexico: Miguel Ángel Porrua.
- Alcaldía Mayor de Cartagena de Indias. (2012). Plan de Desarrollo ¡En Cartagena hay campo para todos y todas! 2012 - 2015. Cartagena, Colombia: Secretaria de Planiación Distrital.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2017). Guía para la formulación e implementación de Políticas Públicas del Distrito. Bogotá D.C.
- Alcaldía Mayor de Cartagena de Indias. (2013). Plan de Desarrollo Ahora Sí Cartagena 2013 - 2015. Cartagena, Colombia: Secretaria de Planeación Distrital.
- Alcaldía Mayor de Cartagena de Indias. (2016). Plan de Desarrollo Distrital 2016 - 2019. Primero la Gente para una Cartagena Sostenible y Competitiva. Cartagena: Secretaria de Planeación Distrital.
- Alcaldía Mayor de Cartagena. (2020). Plan de Desarrollo Distrital "Salvemos juntos a Cartagena 2020-2023". Cartagena de Indias.
- Amartya, S. (1999). Romper el ciclo de la pobreza: Invertir en la infancia.
- Amel, O. E. (29 de Abril de 2022). La Política Pública Educativa como legado para el Distrito de Cartagena. Cartagena: Preforo Distrital de Educación de Cartagena.
- Ayala, J., & Meisel, A. (2019). La exclusión en los tiempos del auge. E caso Cartagena. *Economía y región*, 10(2), 7-43.
- Bayona-Rodríguez, H., Silva, & Paula, M. (2020). El Índice del Derecho a la Educación (IDE) para Colombia, 2014-2017.
- Bolaños Tania, & Flisi Isabella. (2017). Enfoque. Unidad para la víctimas.
- Bolaños, G. (2009). Ustedes y nosotros, diferentes mas no inferiores... La construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia. Recuperado el 7 de December de 2022, de *Revistas UdeA*: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaey/article/view/6654/6097>
- Bolaños, S. B. (2016). *Cartagena de Indias en el Sistema Mundial - Lectura crítica de las geografías postmodernas en una ciudad periférica* (Primera edición ed.). Cartagena: Universidad de Cartagena.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. España: Aprendizaje Visor.
- Caribe Afirmativo. (2020). Guía práctica para la inclusión de las personas LGBTI en los Planes de Desarrollo Territorial (PDT). USAID.
- Carrel, A. (1951). *La conducta en la vida*. (Primera ed.). Guillermo Kraft.
- Cartagena Cómo Vamos. (2022). ¿Qué pasó con los embarazos adolescentes en Cartagena durante el 2021? Obtenido de <https://www.cartagenacomovamos.org/nuevo/que-paso-con-los-embarazos-adolescentes-en-cartagena-durante-el-2021/>
- Cartagena Como Vamos. (2022). Informe de Calidad de Vida Cartagena. Desafíos de ayer y de hoy. Cartagena, Colombia.
- Casassus, J. (1990). Descentralización y desconcentración de los sistemas educativos en América Latina: Fundamentos y dimensiones críticas. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.
- Castell, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castellanos, A. (2018). POLÍTICAS Y CONFIGURACIONES INSTITUCIONALES: EL CASO DE LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS EN EL NIVEL INTERMEDIO EN EL DEPARTAMENTO DE CUNDINAMARCA. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Castro, V. & (s.f.). *Atención integral: prosperidad para la infancia. De cero a siempre*.
- Chaves, O. O. (2017). Política pública y política educativa: una reflexión sobre el contexto. *Educación y ciudad*, (33), p. 13-28.
- Colegio Amigos del Turismo. (2022). Recuperado el 6 de December de 2022, de Red Colegios Amigos del Turismo – CAT: <https://www.redcolegiosamigosdelturismo.org/>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL. (2022). Red de Planificación para el Desarrollo de América Latina y el Caribe ILPES/AECID. Obtenido de <https://comunidades.cepal.org/ilpes/es/comment/1068>
- Comisión Intersectorial de Primera Infancia. (28 de May de 2018). COLOMBIA - De Cero a Siempre. Atención Integral a la Primera Infancia. Recuperado el 21 de November de 2022, de SITEAL: https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_colombia_0441.pdf
- Congreso de la República de Colombia . (2013, 15 de marzo). Ley 1620. Diario Oficial No. 48.733 .
- Congreso de la República de Colombia . (8 de Febrero de 1994, 8 de febrero). Ley 115. Bogotá D.C.

- Congreso de la República de Colombia. (1994, 23 de mayo). Ley 133. Bogotá D.C.
- Congreso de la República de Colombia. (2011, 3 de marzo). Ley 1448. Bogotá D.C.
- Congreso de la República de Colombia. (2014, 1 de septiembre). Ley 1732. Bogotá D.C.
- Congreso de la República de Colombia. (26 de Diciembre de 1968, 31 de diciembre). Ley 74. Diario Oficial No. 32682.
- Congreso de la República de Colombia. (28 de Diciembre de 1992, 28 de diciembre). Ley 30. Bogotá D.C.: Diario Oficial No. 40.700.
- Congreso de la República de Colombia. (Agosto de 2016, 2 de agosto). Ley 1804. Bogotá D.C.: Diario Oficial No. 49.953. Obtenido de ICBF: https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm
- Constitución Política de Colombia. (1991). República de Colombia.
- Córdoba, G. L., & Arrieta, F. R. (2017). Los procesos pedagógicos en la educación inicial: una apuesta para la construcción de sujetos sociales. Palabra: Palabra que obra, (17), 144-165.
- Corte Constitucional Colombiana. (2020). Sentencia T-124. Expediente T-7.968.658.
- Corte Constitucional de Colombia . (2017). Sentencia T-208 .
- Corte Constitucional de Colombia. (2012). Sentencia T-068.
- Corte Constitucional de Colombia. (2013). Sentencia T-743. Recuperado el 1 de December de 2022, de Corte Constitucional: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/t-743-13.htm>
- Corte Constitucional de Colombia. (2017). Sentencia T-055. Expediente T-5.759.018.
- Corte Constitucional de Colombia. (2017). Sentencia T-293.
- Corte Constitucional de Colombia. (2019). Sentencia T-335.
- Corte Constitucional. (2017). Sentencia T-055. Expediente T-5.759.018.
- Cuervo, J. I. (2007). Ensayo sobre políticas públicas. Tomo 1. Bogotá: Unversidad Externado de Colombia.
- DANE. (2019). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. Niveles de Educación Adaptada para Colombia. CINE-N 2011 A.C.
- DANE. (2020). Pobreza multidimensional nacional.
- DANE. (2021). Pobreza multidimensional nacional.
- De Zubiría, S. J. (2010). Hacia una Pedagogía Dialogante1. Colombia, Bogotá: Fundación Internacional Alberto Merani.
- Decreto 0268. (1998). Cartagena de Indias.
- Decreto 1038. (2015). Bogotá.
- Decreto 1075. (2015). Decreto Único Reglamentario, sector educación. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Decreto 1743. (1994). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Ministerio del Medio Ambiente.
- Decreto 1965. (2013). Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.
- Decreto 2383. (2015). Bogotá.
- Decreto 4807. (2011). Decreto 4807. Bogotá.
- Decreto 709. (1996). Decreto 709. Bogotá.
- Delgado, L. (2009). Documentación sobre gerencia pública, del Subgrupo A2, Cuerpo Técnico, especialidad de Gestión Administrativa, de la Administración de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. . Castilla - La Mancha: Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. Consejería de Administraciones Públicas. Escuela de Administración Regional .
- Departamento Nacional de Planeacion - DNP. (2022). Distribución de los recursos del Sistema General de Participación - SGP - 66 - 2022. .
- Dye, T. (1976). Policy Analysis: What Governments Do, Why They Do It, and What Difference It Makes. Alabama, EEUU: University of Alabama Press.
- Ennis, R. (2005). Pensamiento crítico: un punto de vista racional. Revista de sicología y educación, 47-63.
- Espinosa, A., Madero, M., Rodríguez, G., & Díaz, L. (2020). Etnicidad, espacio y desarrollo humano en comunidades pobres urbanas la comuna 6 en Cartagena de Indias, Colombia. Cuadernos de Economía, 39(81), 635-666.
- Fiske, E. B. (2000). UNESDOC, Biblioteca digital. Francia: UNESCO.
- Flórez, L. J. (2016). La política pública de educación en Colombia: gestión del personal docente y reformas educativas globales en el caso colombiano. Revista Academia & Derecho, 13, 309 - 332.
- Freire, P. (1997). La Educación como práctica de la libertad (45 ed.). México: Siglo XXI.
- Fundación Saldarriaga Concha. (2020). Orientaciones para promover la gestión escolar en el marco de la educación inclusiva. Recuperado el 4 de December de 2022, de Colombia Aprende: https://colombiaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/Documento%20Gestio%CC%81n%20Escolar%20accesible.pdf
- Gobernación de Bolívar. (2020). Plan de Desarrollo Departamental "Bolívar primero 2020-2023". Bolívar.
- Gracia Hincapie, L. C. (2015). Avances en acceso a la educación de grupos étnicos en Colombia y el mundo. Misión Jurídica: Revista de derecho y ciencias sociales, 8(8), 149-167. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5645598>
- Grasa, R., Carvajalino, G., & Duque, P. (2019). Construcción de paz y valor compartido, retos y oportunidades del sector empresarial de Colombia. Bogotá: ICONO Editorial SAS.



- Guzmán, M. P. (s.f.). *Derechos Humanos y Políticas Públicas*.
- Helg, A., Melo, J. O., & Gómez, F. (2021). *La educación en Colombia: 1918 - 1957. Una historia social económica y política*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). Mexico: McGraw Hill.
- Herrera, I. (29 de Abril de 2022). Preforo Distrital de Educación. Conferencia. Cartagena: Secretaría de Educación Distrital.
- Herrera, M. C., & Infante, A. R. (2004). Las Políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1979 - 2002. *Nomadas*(20), 76 - 84.
- Hevia, R., & Núñez, I. (1988). Crisis en la relación centralismo-descentralización educacional en América Latina. *Sindicalismo docente, estado y educación en América Latina*.
- ICFES. (2017). *Guía de interpretación y uso de resultados del examen Saber 11*. Colombia.
- Icontec. (2020). *Planeamiento y diseño de instalaciones y ambientes escolares*. ICONTEC.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar . (2020). *Lineamiento Técnico para la Atención Integral a la Primera Infancia* .
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses - INMLCF. (octubre de 2022). *Boletines Estadísticos Niños, Niñas y Adolescentes*. Colombia.
- Iregui, A. M., Melo, L., & Ramos, J. (2006). La educación en Colombia: análisis del marco normativo y de los indicadores sectoriales. *Revista de Economía del Rosario*, 175 - 238.
- Jiménez, W. (2007). El enfoque de los derechos humanos y las políticas públicas. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 7(12), 31-46.
- Koster, A. (Junio de 2016). Educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para los pueblos indígenas en México: Una revisión estadística. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 11(1), 33-52. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746763003.pdf>
- Lerma Carreño, C. A. (2007). *El derecho a la educación en Colombia*. Buenos Aires.
- Ley 1098 . (2006). *Código de Infancia y Adolescencia*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.
- Ley 115. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.
- Ley 1346. (2009). *Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad*. Bogotá.
- Ley 1448. (2011). Bogotá.
- Ley 1618. (2013). Bogotá.
- Ley 1651. (2013). Bogotá.
- Ley 1753. (2015). Bogotá.
- Ley 1804. (2016). *De cero a siempre*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.
- Mancilla, L., & Habegger, S. (2018). El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o La Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio.
- Marquez, G. G. (2014). *Cooperativa Educación Innovación*. Recuperado el 20 de abril de 2022, de <https://opinion.cooperativa.cl/opinion/educacion/una-educacion-desde-la-cuna-hasta-la-tumba/2014-11-18/104710.html>
- Maturana, H. (1994). *La democracia es una obra de arte*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- MaxNeef, M. (1998). *Desarrollo a Escala Humana. Conceptos aplicaciones y algunas reflexiones*. Uruguay: Nordan - Comunidad.
- Medina, C. A. (2014). Aproximaciones a una interpretación de la historia de la educación en Colombia. *Praxis pedagógica*, 144 - 155.
- Meisel, A., & Granger, Á. (2022). *Radiografía de la formación de capital humano en el Caribe colombiano*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- MEN. (2015). *Circular 45*. Bogotá.
- Midas Cartagena. (6 de diciembre de 2022). midas.cartagena.gov.co. Obtenido de [midas.cartagena.gov.co](https://midas.cartagena.gov.co/Content/Download): <https://midas.cartagena.gov.co/Content/Download>
- Mineducación. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial; Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Política Nacional de Educación Ambiental*. Bogotá D.C.
- Ministerio de Educación . (22 de Agosto de 2018). *Educación inclusiva*. Obtenido de *¿Qué es la educación inclusiva?*: <https://www.mineduccion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Direccion-de-Calidad/Gestion-Institucional/374740:Educacion-inclusiva>
- Ministerio de Educación Nacional . (10 de Abril de 2018). *Circular Conjunta No. 16*.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (20 de diciembre de 2011). *Decreto 4807*. Obtenido de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-293375_archivo_pdf_decreto4807.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (07 de Febrero de 2017). *Niveles de la educación básica y media*. Obtenido de <https://www.mineduccion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Sistema-de-educacion-basica-y-media/233834:Niveles-de-la-educacion-basica-y-media>
- Ministerio de Educación Nacional. (12 de Octubre de 2020). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva e intercultural*.
- Ministerio de Educación Nacional. (19 de Agosto de 2019). *Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial*. Obtenido de <https://www.mineduccion.gov.co/portal/>

- Educacion-inicial/Sistema-de-Educacion-Inicial/178032:Actividades-rectoras-de-la-primera-infancia-y-de-la-educacion-inicial#:~:text=El%20juego%2C%20el%20arte%2C%20la,en%20s%C3%AD%20mismas%20posibilitan%20aprendizajes
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Organización del Sistema Educativo. Conceptos generales de la educación preescolar, básica y media. *Revolución educativa Colombia aprende*, 5 - 56.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Lineamientos Política de Educación Inclusiva. Bogotá, Colombia: Dirección de Fomento para la Educación Superior.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Manual de uso, conservación y mantenimiento de infraestructura educativa. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Guía para la administración de los recursos financieros del sector educativo. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional; Ministerio de Cultura. (2021). Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares. Bogotá. Obtenido de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Económicos/4068.pdf>
- Ministerio de Protección Social . (2007). CONPES 109. Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la Primera Infancia”. Consejo Nacional de Política Económica Social.
- Ministerio de Protección Social; Ministerio de Educación; Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2007, 03 de diciembre). Conpes 109. Política Pública Nacional de la Primera Infancia. “Colombia por la primera infancia” . Bogotá D.C. .
- Ministerio del Interior y de Justicia. (2010). Guía Plan Escolar para la Gestión del Riesgo. Bogotá.
- Miranda, C., & Castillo, P. (2020). Participación y apoyo de la familia indígena en los procesos educativos. *Educ. Soc*, 41, 1-13. Obtenido de <https://www.scielo.br/j/es/a/nj4GBDDqfWMR8gVMTBBfBLx/?lang=es&format=pdf>
- Naciones Unidas. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe.
- Naciones Unidas. (Diciembre de 2022). Naciones Unidas. Paz, dignidad e igualdad en un planeta sano. Obtenido de <https://www.un.org/es/global-issues/human-rights#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20son%20los%20derechos%20humanos,religi%C3%B3n%20o%20cualesquier%20otra%20condici%C3%B3n>.
- OCDE. (2016). La Educación en Colombia. Recuperado el 16 de November de 2022, de Ministerio de Educación Nacional: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- Ordoñez, D. M., & Rodríguez, M. B. (2018). Influencia de los organismos internacionales en las reformas educativas de Latinoamérica. *Educación y calidad*(34), 101 - 112.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Obtenido de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Organización de las Naciones Unidas. (2022). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado el 15 de abril de 2022, de Organización de las Naciones Unidas: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). Naciones Unidas, Derechos Humanos - Oficina de Alto Comisionado. Recuperado el 5 de mayo de 2022, de <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, S. y. (1966). Pacto Internacional. Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su Resolución 2200 A (XXI).
- Peña, G. M. (2008). Derechos humanos y políticas públicas.
- Pérez Enciso, H. A. (2017). Problemas, actores y decisiones en las políticas públicas. Marco de análisis para el estudio de los programas de crédito educativo en Colombia. Universidad Nacional de Colombia.
- Pérez Murcia, L. (2009). Derecho e indicadores una perspectiva. *Educación y Ciudad*, 9, 89-110.
- Pérez, V. J., & Idarraga, G. F. (2019). Breve análisis histórico-descriptivo de la educación en Colombia. *Tesis Psicológica*, 14(1), 102 - 113.
- Presidencia de la República de Colombia . (29 de Agosto de 2017, 29 de agosto). Decreto 1421. Bogotá D.C.
- Presidencia de la Republica de Colombia 2014-2018. (2016). Plan Nacional Decenal de Educación . Bogota.
- Presidencia de la República de Colombia 2018-2022. (2018). Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 “Pacto por Colombia, Pacto por la equidad”. Bogotá.
- Presidencia de la República de Colombia. (07 de Febrero de 1997, 07 de febrero). Decreto 2247. Diario Oficial No. 43131.
- Presidencia de la República de Colombia. (2001, 27 de noviembre). Decreto 2562 . Bogotá D.C.
- Presidencia de la República de Colombia. (2011, 20 de diciembre). Decreto 4800. Bogotá D.C.: Diario Oficial No. 48280.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. Colombia. (2022). PNUD Colombia. Obtenido de <https://www.undp.org/es/colombia/enfoque-1>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2012). Integración de los derechos humanos en las políticas y programas de desarrollo. Experiencias del PNUD. Nueva York.
- Robles Olarte, J. (2021). Enfoque diferencial origen y alcances . Ministerio de salud y protección social.
- Rodino, A. (2009). La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. *Revista IIDH*.
- Rodino, A. M. (2015). La educación con enfoque como práctica constructora de inclusión social. *IIDH*, 201-223.



- Rodriguez. (2022). La cama aumenta . tres, 50-80.
- Roth, A.-N. (2019). Políticas públicas, (Octava ed.) Bogotá: Ediciones Aurora.
- Salinas, J. (2019). La educación democrática en la construcción de cultura de paz en Colombia. En J. A. Luis Alfonso Ramírez Peña, Reflexiones en torno a una pedagogía para la paz (págs. 147-165). Bogotá: Ediciones USTA.
- Santi-León, F. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. Revista Ciencia Unemi, 12(30), 143-159.
- Scioscioli, S. (5 de abril de 2014). El derecho a la educación como derecho fundamental y sus alcances en el derecho internacional de los derechos humanos. JOURNAL OF SUPRANATIONAL POLICIES OF EDUCATIO, 2, 6-24.
- Secretaría de Educación de Cartagena. (2020). Plan Sectorial de Educación de Cartagena “Salvemos Juntos a Cartagena” 2020 - 2023. Cartagena, Colombia.
- Secretaría de Educación Distrital de Cartagena . (2020). Plan territorial de formación de docentes y directivos docentes 2020-2023. Cartagena de Indias D.T. y C.
- Secretaría de Educación Distrital de Cartagena. (2019). Boletín Estadístico-2019. Cartagena: Secretaría de Educación Distrital de Cartagena.
- Secretaría de Educación Distrital de Cartagena. (2021). Estudio de insuficiencia y limitaciones de la prestación del servicio educativo en el Distrito de Cartagena 2020 - 2021. Cartagena de Indias.
- Secretaría de Educación Distrital de Cartagena. (2021). Ficha de Estructuración de la política pública educativa - Etapa de Alistamiento. Secretaría de Planeación Distrital. Alcaldía Mayor del Distrito de Cartagena.
- Secretaria de Educación Distrital de Cartagena. (2021). Perfil del sector educativo de Cartagena 2020 - 2021. Cartagena.
- Secretaría de Educación Distrital de Cartagena. (2022). Secretaría de Educación - Salvemos Juntos a Cartagena. (A. M. Cartagena, Editor) Recuperado el 20 de abril de 2022, de <http://www.sedcartagena.gov.co/>
- Secretaría de Educación Distrital. (10 de octubre de 2020). Caracterización y Perfil del Sector Educativo. Cartagena de Indias D.T. y C. Obtenido de Secretaría de Educación Distrital: http://www.sedcartagena.gov.co/wp-content/uploads/2022/02/PERFIL-DEL-SECTOR-EDUCATIVO-DE-CARTAGENA-2020-2021_aprobado.pdf
- Secretaria de Educación Distrital. (15 de mayo de 2022). Informe de Gestión.
- Secretaría de Educación Distrital. (2020). Estudio de insuficiencia y limitaciones de la prestación del servicio educativo en el Distrito de Cartagena 2019-2020.
- Secretaria de Educación Distrital. (2021). Informe estadístico. Cartagena: Departamento de Talento Humano, corte a 31.12. 2016-2020. al 30.06.2021.
- Secretaría de Educación Distrital. (Octubre de 2004). Enfoques y caminos: en la construcción de los procesos de etnoeducación. Obtenido de https://issuu.com/educacionintercultural/docs/enfoques_y_caminos_construccion_de_#:~:text=La%20Etnoeducaci%C3%B3n%20abarca%20odos%20%C3%A1mbitos,fin%20de%20que%20la%20educaci%C3%B3n
- Secretaria de Educación Distrital; Universidad de Cartagena. (marzo de 2019). Diagnóstico de la Infraestructura Educativa del Distrito de Cartagena, 2008-2018. Recuperado el 2 de December de 2022
- Secretaría de Educcaión Distrital de Cartagena. (2021). Proyecto de Formulación Política Pública Distrital Sector Educativo. Informe Técnico MGA, Alcaldía Mayor del Distrito de Cartagena, Cartagena.
- Secretaría de Planeación de Bogotá. (2021). Experiencia: incorporación de los enfoques poblacional-diferencial y de género en proyectos de inversión. Bogotá: Alcaldía de Bogotá.
- Secretaría de Planeación Distrital. (2021). Ciclo de Políticas Públicas del Distrito de Cartagena de Indias . Distrito de Cartagena.
- Secretaría de planeación Distrital. (2022). Guía para la formulación e implementación de las políticas públicas del Distrito de Bogotá. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Secretaría de Planeación Distrital. (2022). Instructivo Documento Diagnóstico de Política Pública – Etapa de Agenda Pública Ciclo de Políticas Públicas del Distrito de Cartagena de Indias. Cartagena de Indias.
- Secretaría de Planeación Distrital. (2022). Instructivo etapa de formulación de políticas públicas. Consejo de Política Económica y Social del Distrito de Cartagena de Indias CONPES D. T. y C. Cartagena: Alcaldía mayor del Distrito de Cartagena.
- Secretaría de Planeación Distrital. (30 de Junio de 2022). Informe Técnico de Seguimiento y Evaluación del Plan de Desarrollo “Salvemos Juntos a Cartagena, por una Cartagena Libre y Resiliente”. Recuperado el 5 de Diciembre de 2022, de Rendición de Cuentas - Salvemos Juntos a Cartagena: <https://rendiciondecuentas.cartagena.gov.co/Documentos/2022/INFORME%20T%C3%89CNICO%20DE%20SEGUIMIENTO%20Y%20EVALUACION%20DEL%20PLAN%20DE%20DESARROLLO.pdf>
- Secretaría Distrital de Planeación. (2019). Estrategia de transversalización de los enfoques poblacional-diferencial y de género en los proyectos de inversión a nivel Distrital y Local. Alcaldía de Bogotá
- Sen, A. (1999). Romper el ciclo de la pobreza: Invertir en la infancia.
- Sen, A. (2000). Desarrollo y Libertad. México: Planeta.
- SIMAT. (2021). Matricula a corte de octubre 2021.
- Solar, X., & Ochoa, G. (2011). Género y Políticas Públicas: ¿Camino a la transverlización? Germina.
- Stein, E., & Tommasi, M. (2006). Política de las políticas públicas. Política y gobierno, XIII(2), 393-416.
- Stiglitz, J. E. (2012). El precio de la desigualdad. Bogotá: Prisa ediciones.

- Tomasevski, K. (2001). Right to education Primers No. 3. Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. Obtenido de https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski_Primer%203.pdf
- Tomasevski, K. (2003). Contenido y vigencia del derecho a la educación. Instituto Interamericano de derechos humanos-Serie de cuadernos pedagogicos , 26.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación . Revista iidh, 40, 341-388.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. Revista IIDH, 40, 341-348. Obtenido de <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54079240/indicadores-del-derecho-a-la-educacion-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1668719803&Signature=AzMWJl98yamKhmEmwY1HaVgXeBUwBMe7bwLGXV25vlwuDvdeorsBjOY5IHXL-7QeosDfEmZooFheBrgrh~qh-etbl3qk42-TW~xxtlCGx7Z--p1Nf4L-1qQ>
- Tonucci, F. (19 de Octubre de 2022). Implicaciones de las voces de las niñas y los niños en la Política Pública. Mesa con tomadores de decisión: un espacio cerrado con dialogo directo con La Chiqui González, Francesco Tonucci y Lorena Morachimo. Cartagena, Colombia: Secretaría de Educación Distrital de Cartagena.
- Torres, A. J., & Duque, G. H. (1994). El Proceso de descentralización educativa en Colombia. Red academica. Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres-Melo, J., & Santander, J. (2013). Introducción a las Política Públicas, Conceptos y herramientas desde la relación entre el Estado y ciudadanía. IEMP Ediciones: Bogotá.
- Umaña, M. (2017). ¿Qué ha pasado con el enfoque territorial en Colombia? La Silla vacía.
- UNESCO. (2019). Documento Eje - Educación y género. SITEAL.
- Unesco. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción.
- UNESCO. (2022). UNESCO. Igualdad de género y educación. Obtenido de <https://www.unesco.org/es/gender-equality/education>
- UNICEF. (2022). Agenda Niñez y Adolescencia 2022-2025. Chile.
- Unidas, N., & CEPAL. (2015). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. Repositorio CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf.
- Universidad de Cartagena. (2022). Estudio de insuficiencia y limitaciones de la prestación del servicio educativo en el Distrito de Cartagena 2021-2022. Alcaldía Distrito de Cartagena.
- Universidad de Cartagena; Secretaría de Educación Distrital. (marzo de 2019). Diagnóstico de la Infraestructura Educativa del Distrito de Cartagena, 2008-2018. Cartagena: Alianza estratégica de la Secretaría de Educación Distrital en alianza con la Universidad de Cartagena para elaboración del Plan maestro de infraestructura educativa. Recuperado el 2 de December de 2022
- Vargas, A. (1999). Notas sobre el Estado y las políticas públicas.
- Vélez Cuartas, G., Múnera, D., Otalvaro, J., Vélez, E., & Duque, A. (2007). Políticas públicas y políticas sociales: trazos para un estado del arte en la investigación y la intervención social. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN



**Política
Pública
Educativa**

