



Balance de los lineamientos para la implementación de Políticas, programas y proyectos educativos en la Bogotá Rural

Informe final de
Balance Convenio
SED-OEI



Alcaldía Mayor de Bogotá

Claudia Nayibe López Hernández
Alcaldesa Mayor de Bogotá

Edna Bonilla
Secretaria de Educación de Bogotá

Subsecretaría de Acceso y Permanencia

Carlos Alberto Reberón Peña
Subsecretario de Acceso y Permanencia

Luz Jael Zapata Peláez
Asesora Subsecretaria de Acceso y permanencia
Equipo de Ruralidad

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Mariano Jabonero
Secretario General, OEI Madrid
Organización de Estados Iberoamericanos

Mariela Barragán Beltrán
Directora Oficina Nacional, OEI Colombia

Erika Johanna Bohórquez Ballesteros
Directora Adjunta, OEI Colombia

Milena Molina Parra
Gerente de Programas y Proyectos

Jorge Mario Garzón Chavarro
Coordinador General

Brenda Alejandra Ospina
Acompañamiento y seguimiento

Laura Milena Ballén Velásquez (Editor)

Clara Piqueras

Andrés Pedraza Mora.

Santiago Mendoza (corrección de estilo)
Creación de contenidos

Seis Ilustres SAS
Diseño y diagramación

ISBN: 978-628-95749-0-6

Edición mayo de 2023

Esta publicación es producto del convenio de Cooperación Internacional 2704 de 2021 la Secretaría de Educación de Bogotá y la Organización de Estados Iberoamericanos.

Tabla de contenido

Presentación	10
1. Introducción: contextualización del ejercicio de balance	11
2. Trayectoria de la educación rural en Bogotá y lineamientos orientadores	13
3. Modelo de objeto de seguimiento	19
4. Particularidades de la educación rural de Bogotá	23
4.1. Perfil poblacional de los estudiantes de las instituciones educativas rurales	26
5. Diseño metodológico del proceso de balance	31
5.1. Precisiones conceptuales	31
5.2. Descripción de la metodología implementada	33
6. Presentación y análisis de resultados	37
6.1. Hallazgos transversales	37
7. Hallazgos por lineamiento	43
7.1. Garantizar trayectorias educativas completas desde preescolar hasta la educación superior (Lineamiento 1)	43
7.1.1. Diagnóstico de las líneas de intervención	44
7.1.2. Avances y fortalezas en la implementación del lineamiento y sus líneas de acción	46
7.1.3. Líneas de acción que presentan oportunidades de mejora para continuar avanzando	62
7.1.4. Retos y líneas de acción que presentan problemáticas o deficiencias en su implementación	63
7.1.5. Recomendaciones sobre el Lineamiento 1	64
7.2. Colegios rurales articuladores multisectoriales que tengan un enfoque comunitario y jueguen un papel fundamental en la reducción de la pobreza (Lineamiento 2)	65
7.2.1. Panorama de implementación de las líneas de intervención	65
7.2.2. Avances y fortalezas del lineamiento y de sus líneas de acción	66
7.2.3. Líneas de acción que presentan oportunidades de mejora para continuar avanzando	68
7.2.4. Retos y líneas de acción que presentan problemáticas o deficiencias en su implementación	69
7.2.5. Recomendaciones sobre el Lineamiento 2	71
7.3. Avanzar en la garantía del derecho a la educación, a fin de mejorar la calidad y el uso del tiempo escolar (lineamiento 3)	72
7.3.1. Panorama de implementación de las intervención	72
7.3.2. Avances y fortalezas del lineamiento y de sus líneas de acción	73
7.3.3. Líneas de acción que presentan oportunidades de mejora para continuar avanzando	74
7.3.4. Retos y líneas de acción que presentan problemáticas o deficiencias en su implementación	87
7.3.5. Recomendaciones sobre el Lineamiento 3	88

7.4.	Consolidar la formación en el nivel de educación básica y promover la pertinencia, en especial en la educación media (Lineamiento 4).	89
7.4.1.	Panorama de implementación de las intervenciones y diagnóstico	90
7.4.2.	Avances y fortalezas del lineamiento y de sus líneas de acción	90
7.4.3.	Líneas de acción que presentan oportunidades de mejora para continuar avanzando	95
7.4.4.	Retos y líneas de acción que presentan problemáticas o deficiencias en su implementación	99
7.4.5.	Recomendaciones sobre el Lineamiento 4	101
7.5.	Involucrar a las familias en los procesos educativos de los estudiantes (Lineamiento 5)	103
7.5.1.	Panorama general de la implementación de las líneas de intervención	103
7.5.2.	Avances y fortalezas del lineamiento y de sus líneas de acción	104
7.5.3.	Líneas de acción que presentan oportunidades de mejora para continuar avanzando	105
7.5.4.	Retos y líneas de acción que presentan problemáticas o deficiencias en su implementación	108
7.5.5.	Recomendaciones sobre el Lineamiento 5	110
7.6.	Fortalecer la formación para la convivencia y la paz (lineamiento 6)	111
7.6.1.	Panorama general de la implementación de las líneas de intervención	111
7.6.2.	Avances y fortalezas del lineamiento y de sus líneas de acción	112
7.6.3.	Líneas de acción que presentan oportunidades de mejora para continuar avanzando	114
7.6.4.	Retos y líneas de acción que presentan problemáticas o deficiencias en su implementación	118
7.6.5.	Recomendaciones sobre el Lineamiento 6	119
8.	Recomendaciones transversales: oportunidades de mejora y fortalecimiento de los Lineamientos	120
8.1.	Articulación entre las medidas planteadas en los Lineamientos	120
8.2.	Reforzar estrategias de seguimiento de los lineamientos y líneas de acción	121
8.3.	Identificación de buenas prácticas	121
8.4.	Identificación de alertas tempranas	122
9.	Recomendaciones en materia de diseño institucional y de relacionamiento entre actores:	123
9.1.	Temas emergentes: identificación de (posibles) nuevos lineamientos o mejor articulación entre líneas de acción	125
9.2.	Valoración de los criterios adoptados para definir las instituciones educativas de la ruralidad.	125
9.3.	Articulación con otros instrumentos de política pública para la ruralidad con la educación rural.	126
10.	Conclusiones: hacia la consolidación de una política pública de educación rural en Bogotá	127
	Bibliografía	131

Índice de Abreviaturas

ATENEA: Agencia Distrital para la Educación Superior, la Ciencia y la Tecnología
CAR: Corporaciones Autónomas Regionales
CDCE: Comité Distrital de Convivencia Escolar
CED: Centro Educativo Distrital
CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CEV: Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Reconciliación y la No Repetición
CINDE: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano
DANE: Departamento Administrativo Nacional de Estadística
CONPES DC: Consejo de Política Económica y Social del Distrito Capital
DBA: Derechos Básicos de Aprendizaje
DLE: Direcciones Locales de Educación
EDDE: Encuesta Distrital de Deserción Escolar
EMP: Encuesta Multipropósito
FOFAD: Fondo de Formación de Docentes
FUMDIR: Fundación Misioneros Divina Redención San Felipe Neri
ICA: Instituto Colombiano Agropecuario
ICBF: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
ICETEX: Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior
IDPYBA: Instituto Distrital de Bienestar y Protección Animal
IDRD: Instituto Distrital de Recreación y Deporte
IED: Institución Educativa Distrital
IEDR: Institución Educativa Distrital Rural
IES: Instituciones de Educación Superior
IPM: Índice de Pobreza Multidimensional
JAC: Junta de Acción Comunal
JAL: Juntas Administradoras Locales
JER: Justicia Escolar Restaurativa
IAM: Fundación Instituto Alberto Merani
OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible
OEI: Organización de Estados Iberoamericanos
PAE: Programa de Alimentación Escolar
PAP: Pares de Acompañamiento Pedagógico
PAPT: Pares de Apoyo Pedagógico Territorial
PDB: Plan Distrital de Bilingüismo
PEAMA: Programa de Admisión Especial y Movilidad Académica a Programas de Pregrado de la

Universidad Nacional de Colombia
PEI: Proyectos Educativos Institucionales
PFBE: Plan de Fortalecimiento de las Bibliotecas Escolares
PFLE: Plan de Fortalecimiento de Lectoescritura
PGA: Plan de Gestión Ambiental
PIER: Proyecto Institucional de Educación Rural
PISA: Programme for International Student Assessment
PNEA: Política Nacional de Educación Ambiental
POT: Plan de Ordenamiento Territorial
PPDEA: Política Pública Distrital de Educación Ambiental
PRAE: Proyectos Ambientales Escolares
RIO-P: Respuesta Integral de Orientación Pedagógica
SACE: Sistema de Alianzas y Cooperación Escolar
SDP: Secretaría Distrital de Planeación
SED: Secretaría de Educación del Distrito
SENA: Servicio Nacional de Aprendizaje
SGP: Sistema General de Participación
SIEE: Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes
SIMONU: Simulación de las Naciones Unidas
SIMPADE: Sistema de monitoreo para la prevención y análisis de la deserción escolar
SITP: Sistema Integrado de Transporte de Bogotá
STEM: Science, Technology, Engineering and Mathematics
TAE: Tasa de Asistencia Escolar
TIC: Tecnologías de la Información y las Comunicaciones
ULATA: Unidad Local de Asistencia Técnica Agropecuaria

Glosario

Índice de Pobreza Monetaria: porcentaje de personas que se encuentran por debajo de la línea de pobreza.

Jornada Única: estrategia de calidad educativa encaminada a fortalecer proyectos educativos institucionales que implica la ampliación de la jornada escolar. Se define según el Decreto 2105 de 2017 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”. (Decreto 2105, 2017)

Tasa de deserción: porcentaje de estudiantes que abandonan o se desvinculan del Sistema Educativo.

Tasa de Cobertura Neta: cantidad o porcentaje de estudiantes matriculados en el sistema educativo; sin contar los que están en extraedad (por encima de la edad correspondiente para cada grado) (Ministerio de Educación, 2022).

Tasa de Cobertura Bruta: relación entre el número de estudiantes matriculados en un nivel educativo respecto a la población en edad teórica para cursar.

Presentación:

En cumplimiento con el Convenio de Cooperación Internacional N° 2704 del 23 de septiembre de 2023, entre la Secretaría Distrital de Educación (SED) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), se presenta el siguiente documento de balance sobre los Lineamientos educativos para la Bogotá Rural. Este informe tiene como objetivo central identificar y analizar los avances en la implementación de los lineamientos y sus líneas de intervención, con el fin de disponer de información pertinente que contribuya a la toma de decisiones de política pública y permita fortalecer las estrategias enfocadas a la educación rural en el Distrito Capital.

El balance se llevó a cabo a partir de una metodología cualitativa, apoyada en diferentes técnicas de investigación. Durante el trabajo de campo, realizado entre septiembre y noviembre de 2022, se recopiló información relacionada con la percepción, aprendizajes y propuestas de los distintos actores que integran las comunidades educativas rurales del Distrito e instancias relacionadas con la implementación de la política, por medio de entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Además, se realizaron ejercicios de observación en distintos espacios clave de reflexión y discusión sobre la política educativa rural distrital, lo que permitió establecer los avances y retos que se han registrado en la implementación de los lineamientos educativos.

Las orientaciones y resultados del ejercicio realizado se exponen en las tres secciones que conforman este documento. En la primera parte se contextualiza el ejercicio de

balance, se brinda un panorama general de la educación rural en el Distrito y se detalla la metodología implementada para la elaboración del balance.

En la segunda sección se expone un panorama global sobre el estado de ejecución de los 6 lineamientos de política y se presentan los principales hallazgos del seguimiento. Estos se organizan en tres categorías, según el estado de avance de las diferentes líneas de intervención: líneas de acción en las que se evidencian avances, fortalezas y buenas prácticas en su implementación; líneas que presentan oportunidades de mejora; y, por último, líneas de acción que registran retos, deficiencias y problemas en su ejecución. A partir de estos elementos, se plantean algunas recomendaciones frente a cada lineamiento. La tercera sección recoge las principales conclusiones derivadas del análisis de los seis lineamientos y las 37 líneas de intervención. En esta parte, se identifican temas relevantes y aspectos transversales a ser considerados. A partir de estos elementos, se plantean algunas recomendaciones frente a la articulación de las disposiciones contenidas en los lineamientos y la consolidación de las buenas prácticas identificadas. Asimismo, se señalan algunas alertas tempranas y propuestas de mejora.

Con estos elementos se pretende contribuir al fortalecimiento de los lineamientos de política para la educación rural en Bogotá y brindar elementos que puedan aportar al proceso de reformulación de la política pública de ruralidad desde el sector de la educación.

1. Introducción:

Contextualización del ejercicio de balance

Los lineamientos educativos para la Bogotá rural son un conjunto de orientaciones de política pública que inició su implementación en septiembre de 2021, a partir de la expedición de la Resolución 1712 de la Secretaría de Educación Distrital, luego de un proceso participativo realizado entre 2016 y 2018, que condujo a su formulación, y del desenvolvimiento de un proceso de alistamiento efectuado entre 2018 y 2019.

En el tiempo que ha transcurrido desde la formalización de los lineamientos hasta la fecha, la Secretaría de Educación Distrital y los actores de las comunidades educativas rurales han puesto en marcha diferentes acciones encaminadas a fortalecer la educación y a impulsar trayectorias educativas completas por parte de la población rural del Distrito Capital, la cual se estima en 25.166 personas¹, equivalentes al 0.4% de la población total de la ciudad (SDP, 2022, p. 6).

Las intervenciones que se han planteado hasta el momento se han dirigido a las 28 Instituciones Educativas Distritales Rurales (IEDR), enmarcadas en diversos contextos socioculturales y ambientales, ubicadas en 8 localidades de la ciudad que contienen suelo clasificado como rural (Usme, Usaquén, Suba, Ciudad Bolívar, Chapinero, Santa Fe, San Cristóbal y Sumapaz), el cual representa, en conjunto, el 74,7% del área total de Bogotá (163.663 hectáreas).

En aras de identificar si los seis lineamientos y las líneas de acción que estos proponen vienen contribuyendo al fortalecimiento de la educación rural en el Distrito Capital, es necesario realizar una valoración sobre cómo ha avanzado la interpretación y adopción de las disposiciones contempladas, identificando los avances, aprendizajes y retos que se han presentado hasta el momento, así como posibles oportunidades de mejora.

En consecuencia, se diseñó un ejercicio de balance sobre el proceso de implementación de los lineamientos educativos para la ruralidad fundamentado desde una perspectiva cualitativa-interpretativa, que parte del análisis del modelo de intervención propuesto en los lineamientos educativos y de la identificación de los actores involucrados en este, para avanzar en la delimitación de cómo estos lo han interpretado y adoptado, y en este sentido determinar qué avances se han producido a partir de su puesta en marcha.

Se adoptó un diseño metodológico cuantitativo considerando que los lineamientos de política no cuentan con un plan de acción compuesto por compromisos e indicadores de seguimiento a las acciones realizadas en el tiempo, dada la forma misma en la que fueron estructurados, y la no disposición de insumos de información de carácter cuantitativo que permitiera efectuar una medición de impacto. Además, se optó por esta perspectiva pues se quiso recuperar la voz de los diferentes actores involucrados.

¹En los últimos años se han realizado varias mediciones sobre la población rural que presentan diferentes estimaciones no coincidentes entre sí. Según el Censo Rural realizado por el Distrito Capital en 2013 esta ascendía a 16.787 personas distribuidas en 4.353 hogares, en 8 de las 20 localidades de la ciudad, siendo Ciudad Bolívar, Usme y Sumapaz las más representativas, con 1.368, 1.320 y 773 hogares, respectivamente; sin embargo, en la retroproyección del Censo estableció para ese año 21.138 personas. En el Censo Nacional de Población y Vivienda de 2018 se identificaron 15.220 personas, no obstante, se efectuó un ajuste por omisión censal que permitió establecer que la población rural total ascendía 25.165 personas. (SDP, 2022, p. 6).

De esta forma, como se presentará en las secciones dedicadas a la explicación de los fundamentos conceptuales y metodológicos del ejercicio de balance, se optó por revisar: la trayectoria del proceso de implementación de los lineamientos, enfatizando en el análisis del modelo planteado; las particularidades que ha tomado el campo de intervención de la educación rural, es decir las particularidades de la población estudiantil de la ruralidad y del desempeño de las IERD; los progresos en el desarrollo de las acciones contempladas en cada uno de los seis lineamientos educativos; y los retos y oportunidades de mejora identificados por los diferentes actores que confluyen alrededor de la educación rural.

Con la observación y análisis de los elementos mencionados se establecieron varios hallazgos y recomendaciones para el fortalecimiento de los lineamientos como instrumento de política y para los actores involucrados en su ejecución, con los que se espera aportar a su fortalecimiento.

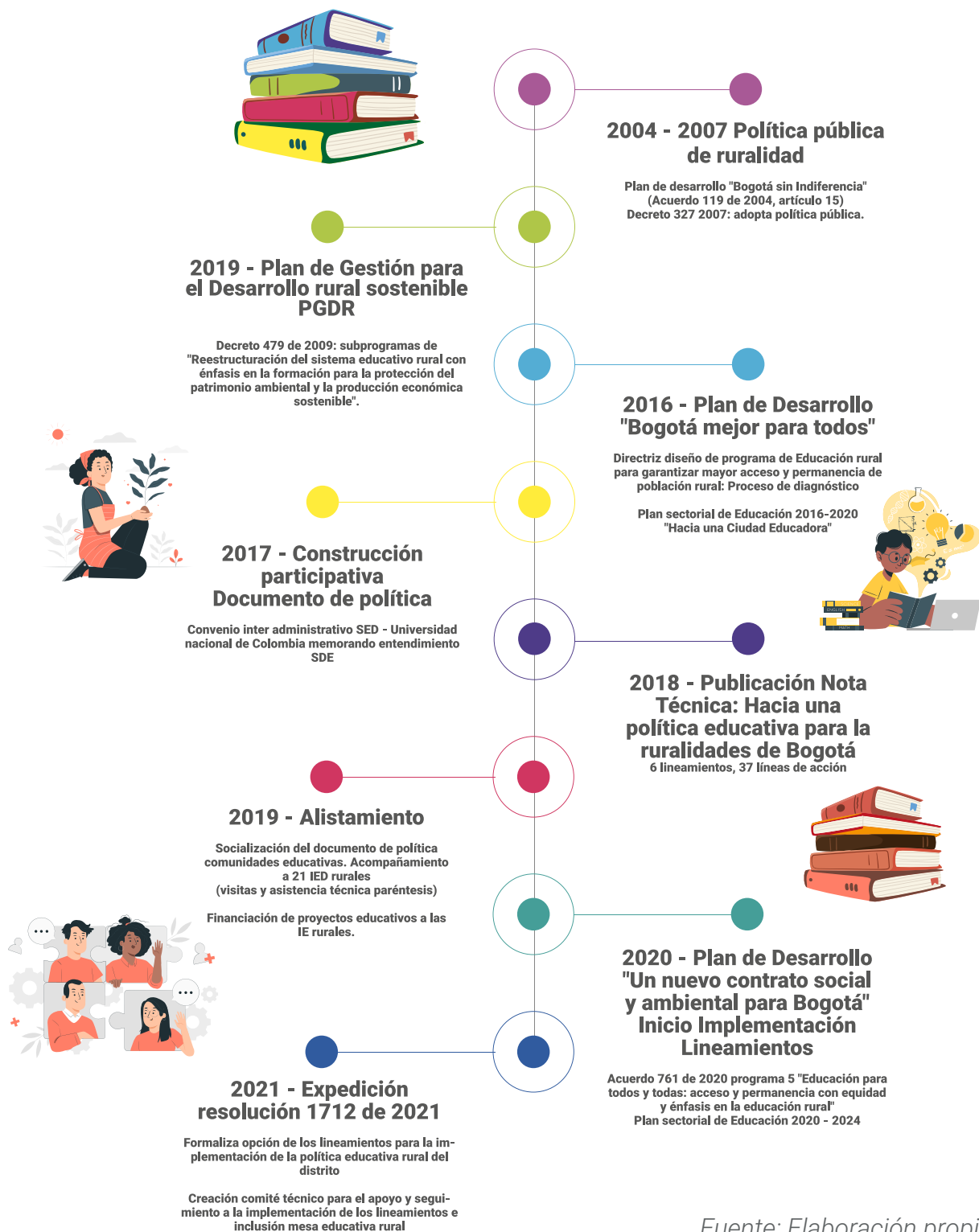
A partir de la ruta de trabajo descrita, a continuación se presenta a modo de contextualización la trayectoria de implementación de los lineamientos, el modelo de intervención, las particularidades del campo de intervención y el diseño metodológico del balance, como antesala a la presentación de los resultados.

2. Trayectoria de la educación rural en Bogotá y lineamientos orientadores

La definición de los lineamientos son el resultado del proceso de posicionamiento, en las agendas públicas, de la necesidad de mejorar la calidad de vida de la población rural y de garantizar el cierre de brechas entre los habitantes de las áreas urbanas y rurales en el que las inquietudes por la cobertura de la educación, su calidad, pertinencia y adecuación a las condiciones del contexto han sido las principales preocupaciones.

En el gráfico No 1 se sintetiza la trayectoria de adopción de medidas, durante el periodo 2004-2020, que incidieron en la posterior definición de intervenciones puntuales para la orientación de la educación rural en Bogotá. Estas fueron contempladas en los Planes de Desarrollo Distrital y en los Planes Sectoriales de Educación de las últimas cinco administraciones.

Gráfico 1. Antecedentes y trayectoria de directrices de política para la educación Rural en el Distrito Capital 2004-2021



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con el anterior gráfico, la formulación de la política pública de ruralidad (Decreto 327 de 2007), contemplada en el Plan de Desarrollo “Bogotá Sin Indiferencia 2004-2007”, y del respectivo Plan de Gestión (Decreto 479 de 2009), fue una de las primeras disposiciones que establece acciones específicas para la educación rural en el Distrito Capital. En particular, planteó “la reestructuración del subsistema educativo rural” para favorecer la protección del patrimonio ambiental y la producción económica sostenible.

En las dos administraciones distritales siguientes, bajo los programas “Bogotá rural” y “ruralidad Humana”, incluidos en los PDD, no se incorporaron como tal directrices para la orientación de la educación rural. No obstante, en estos periodos se ejecutaron acciones para garantizar el acceso permanente a la educación de calidad a niños, niñas, adolescentes y jóvenes, ampliar la cobertura de la educación inicial, extender la jornada en la educación básica y media, dotar de una canasta básica y garantizar la articulación con la educación superior.

Con posterioridad, bajo el Plan de Desarrollo “Bogotá Mejor Para Todos 2016-2019” se incluyó la directriz de formular y ejecutar un programa para la educación rural que debía integrar acciones como: el fomento al desarrollo de base y comunitario, el empoderamiento de la mujer, el desarrollo de un componente alimenticio y nutricional, el mejoramiento de servicios de equipamiento social, el fomento de metodologías flexibles de aprendizaje desde la primera infancia hasta la educación superior, el fortalecimiento de la oferta educativa, el liderazgo de docentes y directivos,

el desarrollo productivo, la participación ciudadana y creación de comunidad (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016, p. 143).

A partir de estas directrices, se adoptó una metodología participativa para la formulación del programa que implicó la realización de un diagnóstico sobre las características y necesidades de las instituciones educativas rurales. Tal fue ejecutado por la Universidad Nacional de Colombia y permitió identificar la heterogeneidad propia de la ruralidad bogotana en cuanto a sus condiciones de vida, necesidades y resultados educativos, así como la prevalencia de hogares en condición de pobreza, el menor grado de logro educativo de los padres de familia y su baja participación en el proceso educativo, mayores niveles de repitencia en los colegios más rurales y de deserción en los colegios rurales más cercanos a zonas urbanas y brechas en los resultados de las pruebas SABER con respecto al promedio de la ciudad (SED, 2019).

Con estos insumos se emprendió un proceso participativo con rectores y docentes rurales que llevó a la delimitación de lineamientos para la educación rural que buscaron responder a la necesidades evidenciadas siendo estas: garantizar trayectorias educativas completas, avanzar en calidad y uso del tiempo escolar, la operación de los colegios rurales como articuladores de los programas del Distrito y de encuentro de la comunidad, involucrar a las familias, promover mayor pertinencia y fortalecer la formación para la convivencia y la paz.

Los elementos señalados fueron definidos como lineamientos de política en la “Nota

Técnica Lineamientos Educativos para la Bogotá Rural”, siendo este el instrumento que delimita el modelo de intervención y la versión final de las acciones previstas en el proceso de concertación. Tal fue publicado en 2018 y durante 2019 se realizaron actividades de difusión del documento así como intervenciones piloto en colegios de las localidades de Sumapaz, Usme y Ciudad Bolívar. De esta forma se brindó acompañamiento a 21 IED rurales a través de visitas y asistencia técnica, al tiempo que se financiaron proyectos educativos a las IE Rurales.

En 2020, en el marco del Plan de Desarrollo Distrital “Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI” (aprobado mediante Acuerdo No. 761 de 2020) fueron adoptados dos programas orientados a cerrar las brechas existentes entre lo urbano y lo rural en materia de acceso, permanencia y calidad de los servicios sociales y de reconocimiento de su diversidad y multiculturalidad

(Artículos 16 y 45) que llevaron a priorizar el fortalecimiento de la educación rural. De esta manera, se incluyó como uno de los cinco programas del Plan Sectorial de Educación 2020-2024 el denominado “Programa 5. Educación para todos todas: acceso y permanencia con equidad y énfasis en educación rural”. Una de las metas contempladas en este es la implementación al 100% de los lineamientos de política para la educación rural.

En cumplimiento de las orientaciones establecidas, en 2021 se inició de manera formal la implementación de la política educativa rural con la expedición de la Resolución 1712 del 1 de septiembre “por la cual se oficializa la adopción de los lineamientos para la implementación de la política educativa rural del distrito”. De esta forma, se adoptaron seis lineamientos de política, definidos como directrices de gestión, los cuales se resumen en el gráfico 2.

Gráfico 2. Lineamientos educativos para la Bogotá Rural



1. GARANTIZAR TRAYECTORIAS EDUCATIVAS COMPLETAS

Desde el preescolar hasta la educación superior.



2. Superar obstáculos de la pobreza mediante acciones multisectoriales: Colegios rurales como articuladores.



3. Avanzar en calidad y uso del tiempo escolar.



4. Promover mayor pertinencia.



6. Fortalecer la formación para la convivencia y la paz.



5. Involucrar a las familias.

Fuente: Elaboración propia

El lineamiento 1 recoge las principales preocupaciones adoptadas por la política de educación del Distrito (garantizar el derecho a una educación completa y de buena calidad, el logro de trayectorias educativas completas que permitan elevar la calidad de vida de las poblaciones) y opera como el propósito central o marco integrador que se espera concretar a través de los lineamientos 2, 3, 4, 5 y 6 (SED, 2019, p. 50). Al interior de cada lineamiento se incluyeron varias líneas de acción que en conjunto suman 37 medidas cuya ejecución involucra a las instituciones educativas, la SED, a las DLE y a las familias.

Para la ejecución de las acciones contempladas en los seis lineamientos se propuso su priorización dentro de los planes de desarrollo vigentes para la gestión de recursos necesarios, teniendo como referente las disposiciones normativas que rigen al sector educativo, las competencias de los diferentes niveles territoriales en esta materia y su régimen administrativo, así como por los instrumentos de política sectorial de los niveles nacional y distrital **2**.

3. Modelo de intervención objeto de seguimiento

El seguimiento a la implementación de los lineamientos para la educación rural implica analizar la estrategia de intervención propuesta para garantizar trayectorias educativas completas con calidad y pertinencia. Además, debe identificarse las actividades propuestas, los productos esperados, la ins-

titucionalidad en la que se inserta y que norma el accionar, los actores involucrados, sus responsabilidades y los recursos disponibles. Por ello, en el cuadro 1 se caracteriza el modelo de intervención que subyace en la Nota técnica.

Cuadro 1. Modelo de Intervención de los lineamientos de política.

PROBLEMA CENTRAL	Brechas entre las zonas rurales y urbanas en materia de cobertura, calidad y pertinencia de la educación, logro educativo, desempeño escolar y condiciones de vida.
ESTRATEGIA	Garantizar a la población, desde la primera infancia hasta la educación superior, las condiciones para satisfacer su derecho a la educación completa y de buena calidad (pertinente a las condiciones de las ruralidades) mediante superación de las barreras que impone la pobreza, la promoción de iniciativas productivas, la continuidad escolar después de la educación media y en la promoción de capacidades.
ACTORES INVOLUCRADOS	<ul style="list-style-type: none">● 28 establecimientos educativos definidos como rurales a partir de su ubicación en suelo rural.● Sector privado.● Sector público: sectores de la administración distrital (Secretarías de Educación, salud, integración social, Desarrollo Económico), entidades del nivel central.

² Entre estas se encuentran la Ley 115 de 1994 o Ley general de Educación, el Decreto 1421 de 1993, la Ley 715 de 2001, el Decreto Nacional 230 de 2002, el Decreto Nacional 1171 de 2004, el Acuerdo 257 de 2006, el Decreto Distrital 330 de 2008, el Decreto 1075 de 2015 y el Decreto 421 de 2019.

ACCIONES PROPUESTAS

6 lineamientos, 37 líneas de acción:

- **Lineamiento 1**, 8 líneas de acción: universalización del preescolar; acuerdos interinstitucionales para mejorar acceso y cobertura en localidades rurales (búsqueda activa, diagnóstico discapacidad, apoyo a la permanencia); aumentar la permanencia (promoción proyectos de vida, canasta educativa, seguimiento deserción); fortalecimiento del SIMPADE (Comité local de permanencia); implementación de la ruta de acceso y permanencia; mejorar las construcciones escolares y su entorno; fortalecimiento de la educación media y su articulación con la postmedia en función de proyectos de vida de los estudiantes; organización de la oferta IED; continuidad de la educación formal o la educación para el trabajo y el desarrollo humano de la población adulta.
- **Lineamiento 2**, 4 líneas de acción: coordinación intra e intersectorial para el desarrollo de la política social; establecimiento educativo como referente de la política social; alianzas interinstitucionales con la SDDE y entidades privadas fomento iniciativas productivas; divulgación de la política y sistema de seguimiento.
- **Lineamiento 3**, 7 líneas de acción: analizar y ajustar PEI y PIER; formación posgradual de docentes y promoción de intercambio de pasantías; promover formación de los directivos docentes; aumentar el tiempo escolar, jornada única; plan Fortalecimiento de la lectura; Planes Especiales de mejoramiento; bienestar docente.
- **Lineamiento 4**, 6 líneas de acción: analizar la relevancia de los proyectos pedagógicos de los colegios en el contexto rural; apoyar el desarrollo de modelos educativos flexibles cuando los colegios lo requieran; promover proyectos que mejoren la calidad de la educación; creación de un semillero empresarial; oferta de servicios educativos a la población escolar y adulta de otras zonas del Distrito; manejo eficiente de las TICs.
- **Lineamiento 5**, 8 líneas de acción: fortalecer la escuela de padres; mejorar el trabajo con familias que tengan niños con discapacidad; aprovechar por parte de las instituciones educativas los diferentes escenarios en los que se desenvuelven las familias rurales; promover la participación de las familias en el aula escolar; fortalecer la formación de adultos y familias; apoyar el desarrollo de proyectos de vida de los adolescentes con familias; alfabetización con uso del tiempo libre; fomentar por medio de metodologías flexibles la educación de adultos.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Lineamiento 6, 4 líneas de acción: cumplir con los objetivos fundamentales de la Cátedra de la Paz; promover el Programa Entornos Escolares para la paz de la SED; consolidar prácticas democráticas y de participación en la escuela; ajustar el plan de estudios y las propuestas pedagógicas para fortalecer contenido en ciudadanía y paz.
<p>MARCO INSTITUCIONAL: Instancias con competencias directas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Comité Técnico para el seguimiento de la implementación de la SED ● Mesa Educativa Rural ● Equipo de ruralidad, Subsecretaría de Acceso y Permanencia ● Rectores, directivos y docentes ● Direcciones Locales de Educación
<p>FINANCIACIÓN</p>	<p>Gestión de recursos en el marco del PDD vigente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Proyectos Educativos Rurales ● Fondos de Servicios Educativos de las IEDR ● Proyectos de inversión de la SED: En el PDD 2020-2024 corresponde al proyecto de inversión 7624 "Servicio educativo de cobertura con equidad".

Fuente: Elaboración propia

La implementación de los lineamientos recae principalmente en las instituciones educativas a partir del acompañamiento de la SED, para lo cual se establecieron a su interior dos instancias: el Equipo de ruralidad de la Subsecretaría de Acceso y Permanencia y el Comité Técnico para el seguimiento de la imple-

mentación. Además, asumió el impulso a la Mesa de Ruralidad, una instancia conformada por los rectores rurales antes del desarrollo de los lineamientos orientada el intercambio de experiencias pedagógicas. En el cuadro 2, se resumen las instancias involucradas, sus competencias, composición y operatividad.

Cuadro 2. Instancias involucradas en la implementación.

Nombre Instancia	Caracter de la instancia y Competencias en la política	Composicion instancia y operatividad
Comité Técnico para el seguimiento de la implementación de la SED	Garantizar a la población, desde la primera infancia hasta la educación superior, las condiciones para satisfacer su derecho a la educación completa y de buena calidad (pertinente a las condiciones de las ruralidades) mediante la superación de las barreras que impone la pobreza, la promoción de iniciativas productivas, la continuidad escolar después de la educación media y en la promoción de capacidades.	Asesor del despacho de la SED, subsecretarios de Acceso y Permanencia, Calidad y Pertinencia, Gestión Institucional y de Integración Interinstitucional, y del Jefe de la Oficina Asesora de Planeación. Convocatoria cada tres meses y de manera extraordinaria de acuerdo con las necesidades que se presenten.
Mesa Educativa Rural	Espacio de diálogo para la identificación de acciones, mecanismos y propuestas de diferentes actores que confluyen alrededor de la implementación de la política para favorecer su implementación.	Titular o delegado de la Subsecretaría de Acceso y permanencia (convocante), Dirección de Participación y relaciones interinstitucionales; Directores locales de educación con IED o sedes rurales; Rectores IER; Docentes IED rurales (delegados por Consejos Directivos). Convocatoria cada tres meses.
Equipo de ruralidad, Subsecretaría de Acceso y permanencia	Coordinar y ejecutar la política educativa rural.	3 profesionales articuladores. Trabajo permanente de diálogo con diferentes áreas.
IED: Rectores, directivos y docentes	Responsables de la implementación de los Lineamientos de política y de promover la participación de las comunidades educativas así como la apropiación de los Lineamientos con el apoyo de las dependencias de la SED.	Rectores, directivos y docentes.
Direcciones Locales de educación de localidades con colegios rurales.	Coordinación intersectorial como facilitador de la articulación entre actores y en la gestión de medidas. Liderar comité local de permanencia con establecimientos rurales para analizar datos SIMPADE, socialización ruta acceso y permanencia.	Director Local de Educación y su presencia en el territorio es permanente. Desde 2021, se cuenta con la presencia de la DLE de Sumapaz en la localidad.

Fuente: Elaboración propia

4. Particularidades de la educación rural de Bogotá.

La educación rural en el Distrito Capital es un espacio diverso y complejo, conformado por 28 IED, ubicadas en suelos clasificados en el POT como rurales, localizados en 8 de las 20 localidades (Ciudad Bolívar, Usme, Chapinero, Suba, Usaquén, Sumapaz, Santa Fe, y San Cristóbal); que ofertan diferentes niveles educativos, de acuerdo con las dinámicas poblacionales y de infraestructura existentes contexto en el que se insertan³.

En su mayoría, estas instituciones surgieron a partir de procesos comunitarios de autogestión, los cuales permitieron su edificación y funcionamiento. Luego, pasaron a ser admi-

nistradas por las autoridades educativas de la ciudad al presentarse, en algunos casos, dificultades frente a la delimitación de la propiedad de los predios donde se encuentran las sedes de los colegios. En el contexto de la construcción de los lineamientos de política para la educación rural, la matrícula rural ascendía a 12.680 estudiantes (SED, 2019), mientras que en 2019, cuando comenzó el alistamiento, alcanzó 14.550 personas. Para 2022, fue de 14.860 estudiantes, como se observa en la tabla 1. De esta manera, para ese mismo período, se contaba con la vinculación de 1.431 docentes en las IED rurales.

Tabla 1. Comportamiento por localidad de la Matrícula en las IED rurales 2019-2022

Localidad	2019	2020	2021	2022
San Cristóbal	198	212	239	225
Ciudad Bolívar	4242	4188	4270	4172
Chapinero	1972	2100	2137	1996
Usme	4735	4825	4984	5012
Suba	1335	1361	1339	1287
Sumapaz	736	735	901	846
Usaquén	1068	1014	1096	1061
Santa Fé	264	278	282	261
TOTAL	14550	14713	15248	14860

Fuente: Elaboración propia con base en el SIMAT

En 2022, las localidades con mayor número de estudiantes matriculados en IEDR fueron, en orden descendente: Ciudad Bolívar, que abarca cerca de una tercera parte de la matrícula rural en el Distrito Capital, y Usme y Chapinero (ver tabla 1). Entre estas tres localidades se ubica el 70% de la matrícula rural en Bogotá. Cabe resaltar que Sumapaz, a pesar de ser la localidad con mayor extensión territorial, es también la menos poblada. Posee una densidad poblacional cercana a los 8.4 habitantes por kilómetro cuadrado, razón que

explica que su matrícula sea apenas el 6.8% de la educación rural de la ciudad.

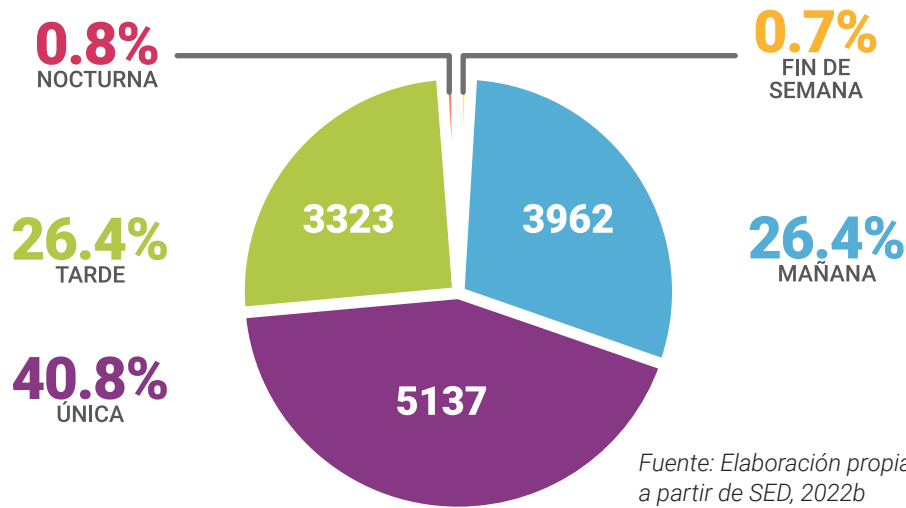
De acuerdo con la Encuesta Multipropósito para Bogotá 2021, la tasa de analfabetismo en la zona rural es del 3.5%, siendo superior en las personas mayores de 60 años (11%). Por su parte, el logro escolar es del 59.2% y el nivel de asistencia escolar de personas mayores de 5 años fue del 28.9%, siendo esta cifra inferior a lo registrado en la medición de 2017 cuando representó el 32.2%. (SDP, 2022).

³ 12 IED rurales ofertan desde el nivel de preescolar hasta básica primaria, 15 ofrecen todos los niveles hasta la educación media y 1 oferta desde el preescolar hasta básica secundaria. En materia de educación técnica y superior la oferta disponible es proporcionada por el SENA y el PEAMA de la Universidad Nacional de Colombia.

La vinculación de los estudiantes matriculados en IED rurales en 2022 por tipo de jornada se caracteriza, como se expone en el gráfico 3, por el predominio de quienes asisten media jornada (58%) frente a los que cuentan con

jornada única (40.8%). Del primer grupo, el 26.4% asiste en la jornada tarde, el 31.4% en la jornada de la mañana y el 1.5% pertenece a las jornadas nocturna (0.8%) y fin de semana (0.7%).

Gráfico 2. Lineamientos educativos para la Bogotá Rural



En materia de modelos educativos, implementados en las IED de la ruralidad, predomina el modelo de educación tradicional, pese a que se han adoptado los modelos educativos flexibles de aceleración del aprendizaje y escuela nueva (multigrado en primaria). Son pocos los estudiantes que se benefician de estos modelos debido a los costos y retos que implica su implementación, tales como: la garantía de la matrícula, el mantenimiento de las instalaciones, la cualificación de los docentes y la dotación de los materiales para trabajar (Entrevista Director de Cobertura, enero de 2023).

Por otro lado, en lo referente al desempeño de las IED rurales, a partir de los indicadores de eficiencia interna, es necesario profundizar en las estimaciones que permiten determinar la capacidad del sistema educativo, con el fin de

garantizar la permanencia y promoción de la población estudiantil hasta culminar el ciclo académico (dentro de las que se encuentran las tasas de aprobación, reprobación y deserción).

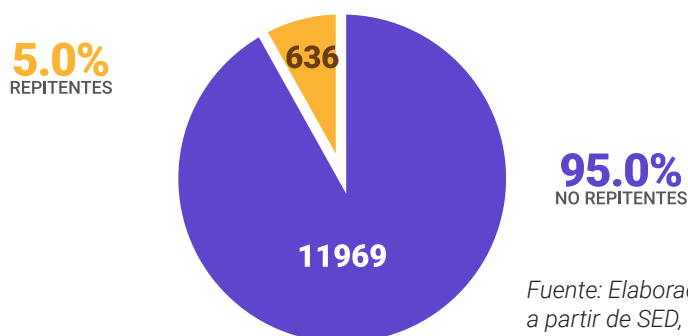
Como se puede observar en el Anexo 1, para los períodos 2019 y 2020, que corresponde al contexto de alistamiento a la implementación de los lineamientos educativos para la ruralidad, las tasas de aprobación de las IED rurales oscilaban entre el 85% y el 100%, registrándose en 2020 un aumento respecto a 2019. Por su parte, las tasas de reprobación aumentaron en 11 colegios en 2020 frente a 2019, mientras que en 5 disminuyeron.

Para 2022, de acuerdo con el SIMPADE, la tasa de repitencia se mantiene en el 5% (ver gráfico 4), mientras que en lo referente a la

clasificación asignada a los 13 IED rurales que cuentan con educación media, a partir de los resultados de las pruebas Saber, 9 se ubican en la categoría C, 3 en B y 1 en D. Lo anterior, indica que los resultados son bajos considerando que la escala de evaluación de

las cinco áreas examinadas define cinco categorías desde A + hasta D, siendo la primera la más alta.

Gráfico 4.



Fuente: Elaboración propia a partir de SED, 2022b

Para la financiación de la educación rural del Distrito Capital se cuenta con recursos propios y derivados del Sistema General de Participación (SGP), que ascienden a \$8.156.284.435 de pesos. Sumado a lo anterior, las instituciones educativas cuentan con equipos de acompañamiento territorial en alianza con el equipo de los Pares de Apoyo Pedagógico Territorial (PAPT) (Acta, segunda mesa educativa rural, 2 de septiembre de 2022).

4.1. Perfil poblacional de los estudiantes de las instituciones educativas rurales

Las dinámicas poblacionales y socioterritoriales de las ruralidades del Distrito Capital son elementos condicionantes del desenvolvimiento de la educación rural y de los procesos de política pública dirigidos a este campo de intervención. Por este motivo, a continuación, se presenta una caracterización de la población vinculada a las IED rurales, a partir

de tres variables: composición demográfica, estratificación socioeconómica y arraigo rural. La caracterización fue realizada considerando que no se cuenta como tal con una línea de base sobre el ámbito de intervención de los lineamientos de política⁴ y que estos elementos pueden explicar la trayectoria de su implementación.

Composición demográfica

En 2022, la distribución por sexo de la población escolarizada en las IED rurales fue del 52% en el caso de los hombre, mientras que el 47,8% correspondió a mujeres. Asimismo, a las instituciones educativas rurales asiste población de origen étnico, víctimas del conflicto armado, población en situación de discapacidad y migrantes. En la tabla 2 se identifica por institución educativa el número de población matriculada por estos grupos poblacionales.

⁴ Más allá de los resultados de la Caracterización de la Educación Rural, realizada en 2017 por el IEU de la Universidad Nacional, en la que se aplicó una encuesta a 1774 personas (entre estudiantes, profesores, rectores, padres de familia y coordinadores), no se dispone de información particularizada sobre la matrícula rural por año que permita hacer comparativos.

Tabla 2. Matrícula poblaciones de especial protección constitucional

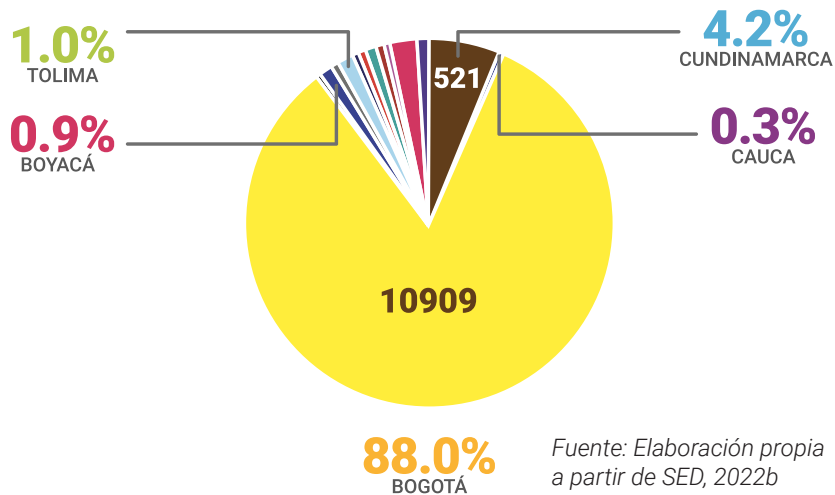
Localidad	Colegio	Matrícula	Situación de discapacidad	Población étnica	Víctima del conflicto
Ciudad Bolívar	COLEGIO MOCHUELO ALTO (CED)	347	14	4	54
	COLEGIO RURAL PASQUILLA (IED)	1084	21	5	95
	COLEGIO RURAL QUIBA ALTA (IED)	1360	33	5	167
	COLEGIO RURAL JOSÉ CELESTINO MUTIS	1479	42	3	143
San Cristóbal	EL MANANTIAL CED	38	0	0	0
	COLEGIO AGUAS CLARAS	201	2	0	0
Santa Fe	COLEGIO EL VERJON (IED)	282	11	0	17
Suba	COLEGIO NICOLAS BUENAVENTURA (ANTES CHORRILLOS) (IED)	2430	70	16	122
	COLEGIO EL SALITRE - SUBA (IED)	3542	78	21	191
Sumapaz	COLEGIO GIMNASIO DEL CAMPO JUAN DE LA CRUZ VARELA (IED)	552	13	7	60
	COLEGIO CAMPESTRE JAIME GARZÓN	342	13	6	27
Usaquén	COLEGIO NUEVO HORIZONTE (IED)	2941	82	59	250
Usme	COLEGIO RUR LA UNION USME (CED)	18	0	0	0
	COLEGIO RUR EL CURUBITAL (CED)	26	0	1	2
	COLEGIO RUR LAS MERCEDES (CED)	28	0	0	3
	COLEGIO EL DESTINO (IED)	584	22	2	44
	COLEGIO RUR LA MAYORÍA (CED)	52	0	0	0
	COLEGIO EL UVAL (IED)	727	16	5	55
	COLEGIO RUR LA ARGENTINA (CED)	56	1	0	1
	COLEGIO RUR LOS ARRAYANES (CED)	28	1	0	0
	COLEGIO RUR EL HATO (CED)	31	1	0	4
	COLEGIO GABRIEL GARCIA MARQUEZ (IED)	1350	53	21	169
	COLEGIO RUR CHISACÁ (CED)	6	0	0	0
	COLEGIO RUR LOS ANDES (CED)	8	1	0	0
	COLEGIO RUR OLARTE (CED)	138	2	1	12
	COLEGIO SAN CAYETANO (IED)	1932	27	10	132

Fuente: Elaboración propia con base en los Informes de resultados de evaluación 2021 de cada una de las instituciones educativas, elaborados por la Dirección de Evaluación de las SED.

En cuanto al origen de la población estudiantil matriculada en IED rurales en 2022, el 88% nació en el Distrito Capital, mientras que el 6.1% nació en departamentos vecinos como Cundinamarca, Boyacá y Tolima y el 0.64% nació en el extranjero (ver gráfica No 5). Además,

durante el trabajo de campo realizado se evidenció el aumento de la matrícula de población venezolana⁵ en IER rurales en las localidades de Chapinero y Suba, la cual asciende a 94 personas⁶.

Gráfico 5.

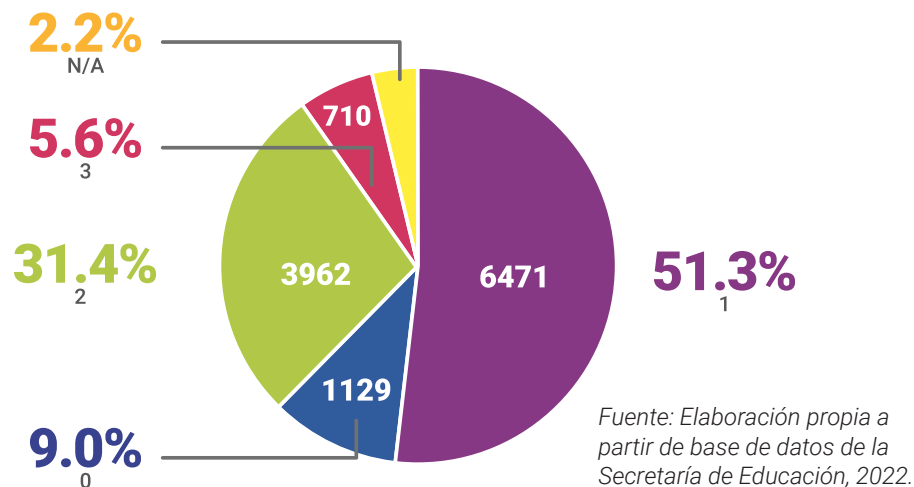


Condiciones socioeconómicas y arraigo rural

En 2022, la mayoría de la población matriculada en las IED rurales pertenece a los estratos socioeconómicos 1 y 2 (ver gráfico 6), lo

que indica la prevalencia de condiciones de pobreza. Un poco más de la mitad de los estudiantes, específicamente, el 51.3% se encuentran en el estrato 1, mientras que sólo el 5.6% pertenece al estrato 3.

Gráfico 6. Estratificación socioeconómica



⁵ De acuerdo con el SIMAT, en el conjunto de instituciones educativas de la ciudad se matricularon en 2019 un total de 21.513 estudiantes provenientes de Venezuela, cifra que se incrementó en 2020 ascendió a 39.589, lo que equivale al 5.6% de la matrícula oficial.

⁶ En consonancia con la Circular Conjunta No. 16 de abril de 2018, expedida por el Ministerio de Educación Nacional y la Unidad Administrativa Especial de Migración Colombia, la Secretaría de Educación del Distrito incluyó en las resoluciones N°1629 de 2018 y N° 1760 de 2019 orientaciones para la asignación de cupos a estos estudiantes originarios de Venezuela independientemente de su condición migratoria.

Comparada con la estratificación socioeconómica registrada en el diagnóstico que soportó la formulación de los lineamientos para la educación rural, esta no ha variado sustancialmente, pues para 2016 el 43% de los estudiantes matriculados pertenecía al estrato 1, el 33% al estrato 2 y el 4.9% al estrato 3. Si bien se incrementó la población estratificada en los niveles 1 y 3 se mantiene la tendencia de predominio de la matrícula de población estrato 1.

Es importante señalar que, salvo la población de las IED de Sumapaz, no todos los niños, niñas y jóvenes que estudian en las instituciones educativas rurales habitan áreas rurales y tienen un arraigo familiar a los territorios o se identifican como población rural, pues muchos provienen de áreas urbanas cercanas. Esta situación se explica por las dinámicas de poblamiento que han generado los regímenes de propiedad del suelo y características ecosistémicas de los territorios rurales en los que se localizan las IED rurales.

De esta forma, dependiendo de su ubicación y del grado de transformaciones inducidas a los territorios rurales por la expansión urbana varían las condiciones de los territorios rurales (Serrano y López, 2015; y Pérez Martínez, et al, 2011) y la proporción de estudiantes de origen urbano matriculados en las IED rurales. En el caso de los colegios de las localidades de Ciudad Bolívar y Usme se registra una mayor matrícula de estudiantes de familias de origen campesino, provenientes tanto de la zona como de otros territorios del país por efecto de la migración económica y del des-

plazamiento forzado⁷. Algunas de ellas se vinculan con actividades agrícolas (siembras de papa, arveja, habas, zanahoria) y pecuarias (producción de leche y lácteos).

De acuerdo con la percepción de los rectores, coordinadores y docentes entrevistados, la proporción de estudiantes de origen rural y campesino frente a los de carácter urbano en estas localidades se ha ido invirtiendo en los últimos años a favor de estos últimos, representando estos entre el 40 y el 70% del total de la matrícula. Esta situación también se relaciona con el incremento del interés por parte de los padres de las zonas urbanas vecinas de que sus hijos se eduquen en espacios más “seguros”.

En el caso de las instituciones educativas ubicadas en las ruralidades del oriente de la ciudad, es decir, en los ecosistemas alto andino y páramo de las localidades de Chapinero y San Cristóbal, la proporción de población rural originaria es cada vez menor por efecto de la expansión urbana y de declaratorias de áreas de conservación ambiental y de riesgo. En ellas se han desarrollado procesos de ocupación ilegal, tanto por población de altos como de bajos ingresos, e intentos para frenar esta situación mediante la suscripción de pactos de borde con sus habitantes que han implicado la permanencia de poblaciones de origen urbano, interesadas en la preservación de los ecosistemas circundantes, que en su mayoría demandan de las instituciones públicas el acceso a infraestructuras básicas y el reconocimiento de sus formas de ocupación del espacio.

⁷ Dado que el valor del suelo es menor en Usme y Ciudad Bolívar frente a otras zonas de la ciudad, se han registrado allí, en los últimos 30 años, un aumento de la expansión urbana, tanto a partir de la ocupación informal, propiciada por “tierreros” y “urbanizadores piratas” que se aprovechan de las necesidades habitacionales de la población desplazada y de menores recursos; como del impulso de proyectos urbanísticos legales. Esto ha aumentado la confluencia de poblaciones de origen rural con poblaciones urbanas con un pasado rural reciente.

En el caso de las ruralidades de Suba y de un sector de Usaquén estas son cada vez más reducidas por la presión de la urbanización generada por usos institucionales, comerciales, educativos, recreativos y la edificación de viviendas para estratos altos, lo que incrementa el valor del suelo y la sustitución de los habitantes tradicionales por nuevas poblaciones urbanas.

Las dinámicas de ocupación del suelo reflejan las condiciones económicas de las familias de las que provienen los niños matriculados en las IERD, quienes en su gran mayoría se encuentran en situación de pobreza. De acuerdo con la Encuesta Multipropósito de 2021, el Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) en las zonas rurales de Bogotá se estimó en 14.8%, el cual es superior al identificado en el área urbana (5.5%). Por su lado, el indicador de pobreza monetaria alcanzó el 38%. Las localidades con los niveles más altos de pobreza monetaria en sus zonas rurales son San Cristóbal (61%), Usme (49.7%) y Ciudad Bolívar (41.1%), en contraste con Suba don-

de se registró la menor incidencia (13%) (SDP, 2022, p. 22).

El comportamiento de los indicadores se corresponde con lo observado en el trabajo de campo, donde se estableció, a partir del diálogo con diferentes actores, una vinculación temprana de los niños y jóvenes que habitan la ruralidad o que estudian en IED rurales a actividades productivas. Esto ocurre tanto en las familias están dedicadas al sector agropecuario como en contextos donde los padres están vinculados a la economía informal. En el primer caso, la participación de niños y jóvenes está asociada con prácticas culturales, mientras que en el segundo se relaciona con la necesidad de apoyar activamente la precaria economía de los hogares.

No se cuenta con estimaciones sobre la magnitud de este fenómeno, no obstante, es identificado como incidente en la deserción y en el bajo rendimiento escolar por parte de los actores locales consultados en el proceso del balance sobre la implementación de los lineamientos de política.

5. Diseño metodológico del proceso de balance

El diseño metodológico adoptado para el seguimiento de la implementación de los lineamientos se estructuró desde un enfoque cualitativo, que se orientó a recuperar la voz y experiencia de los diferentes actores que confluyen alrededor de la educación rural.

De esta forma, el ejercicio de balance partió de la delimitación del sentido, lo cual implicó establecer unos referentes teóricos y conceptuales orientadores sobre lo que son las políticas públicas, sus instrumentos y los procesos de seguimiento y evaluación. A partir de ellos, se definieron algunas preguntas orientadoras para avanzar en la comprensión de cómo han sido acogidos los lineamientos para la educación rural los diferentes actores. A continuación, se señalan las orientaciones conceptuales y metodológicas que se tomaron como referentes para la estructuración de la metodología de análisis y seguimiento de los lineamientos de política para la educación rural.

5.1 Precisiones conceptuales

Tomando como referencia la conceptualización propuesta por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) sobre la evaluación de políticas públicas, el presente ejercicio de balance se define como una actividad que permite valorar de manera sistemática el desempeño de la acción pública desde su concepción hasta sus resultados. Lo anterior, implica comprender la

conceptualización en la que se fundamenta y analizar los mecanismos y procedimientos realizados para llevarla a la práctica, así como los productos de su ejecución.

Existen diferentes tipos de evaluación de la acción pública de acuerdo con los aspectos que privilegian como objeto de seguimiento. Algunos se enfocan en momentos específicos del desenvolvimiento de la intervención (contexto previo, durante su ejecución y luego de su finalización), mientras que otros enfatizan en el análisis de su diseño, los procesos de producción de bienes y servicios, la gestión, los impactos de las intervenciones y los productos generados. En este ejercicio de balance se articulan la valoración del diseño del modelo de intervención, la identificación de los procesos e instrumentos utilizados para su operación y la verificación de su ejecución (Arenas, 2021: 72), desde una perspectiva cualitativa⁸, para orientar el seguimiento de los 6 lineamientos de política educativa rural y sus líneas de acción.

El alcance dado a las acciones ejecutadas es la de identificar la información consistente para los gestores públicos, específicamente, sobre progresos alcanzados, buenas prácticas, “cuellos de botella”, retos, situaciones emergentes, oportunidades de mejora y aportes al proceso de producción de bienes y servicios de los lineamientos como programa público.

⁸ La adopción de este enfoque está determinada por la estructura misma de los instrumentos de política pública mediante los cuales se formalizó su implementación, en los cuales no se establecieron metas, productos e indicadores de resultado y de producto que permitieran realizar una valoración cuantitativa. Además, no se dispone de una línea de base sobre las medidas adoptadas y de información que pueda ser contrastable para desarrollar una evaluación de impacto.

En este seguimiento se asume que la implementación no es un proceso netamente técnico, sino que tiene un carácter político, pues en este intervienen diferentes actores y puntos de vista, que inciden en los cursos que toma la acción gubernamental. Por tanto, se tomó como referente de análisis la experiencia de los actores involucrados en la ejecución de las líneas de acción de los lineamientos de política para la educación rural.

La evaluación de políticas públicas implica delimitar criterios de análisis que siempre serán objeto de controversia, pues como lo señala Roth (2004) en las sociedades se presentan diferentes ideologías, concepciones sobre el desarrollo y el futuro que llevarán a que los criterios seleccionados no sean reconocidos como pertinentes unánimemente. No obstante, la rigurosidad del diseño metodológico, la delimitación de un propósito, el uso de la información y la selección de las fuentes a consultar permiten eliminar posibles sesgos y garantizar la calidad del proceso de seguimiento.

En la delimitación de las variables de análisis se tomó como punto de partida la conceptualización de los lineamientos educativos como un instrumento de política pública, es decir, como un dispositivo de acción pública, de carácter técnico y social, que organiza relaciones específicas entre el poder público (en este caso la SED y las instancias a cargo del desenvolvimiento de la educación rural) y sus destinatarios (los integrantes de las comunidades educativas rurales) (Lascoumes y Le Gales, 2015, p. 113).

Como sugieren Lascoumes y Le Gales (2013), los instrumentos de política producen representaciones específicas del asunto que tra-

tan, reflejan interpretaciones y comprensiones del mundo, inducen a problematizaciones de los objetivos de aplicación, jerarquizan variables y plantean sistemas explicativos de la realidad a intervenir. En consecuencia, son una radiografía para entender cómo se estructuró la comprensión de una situación socialmente relevante, la relación Estado-sociedad y los sistemas de responsabilidades de intervención.

Los instrumentos de política pública son dispositivos que estabilizan acuerdos y orientan la acción. No deben ser confundidos con las políticas públicas, pues estas, por lo general, son una norma jurídica y un lineamiento técnico (Lozano, 2009). Las políticas públicas son un proceso social centrado en la acción del Estado. En ellas confluyen diferentes actores, proyectos e intereses en constante confrontación y negociación sobre cómo intervenir una situación o un espacio social considerado socialmente relevante.

Para el Consejo de Política Económica y Social del Distrito Capital (CONPES DC) las políticas públicas son definidas como: “un proceso de planeación que define una visión de largo plazo que sobrepasa los periodos de administración de los gobiernos y orienta el proceso de cambio frente a realidades sociales relevantes” y “ un instrumento de planeación orientado a la acción para lograr objetivos prioritarios, fruto de un proceso de concertación intersectorial y co-creación, en el que participa la administración distrital, la ciudadanía, la sociedad civil, los gremios, la academia, etc” (SDP, 2017, p. 3).

Considerando los parámetros establecidos por CONPES DC, los lineamientos para la educación rural no pueden considerarse como

una política pública en sí misma. Estos operan más como un instrumento guía, que, a pesar de ser construido a partir de una metodología participativa, no responde a los parámetros y orientaciones metodológicas del CONPES DC. En consecuencia, el presente ejercicio de balance toma como punto de partida el análisis del referencial de los lineamientos de política⁹ y la observación del diseño institucional y la escucha de los gestores de los programas, de los formuladores de las políticas públicas, de los sujetos de la política y de los estudiantes y sus familias .

Ahora bien, teniendo en cuenta que Colombia integra la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se acoge la orientación establecida por dicha organización, sobre los procesos de evaluación, según la cual estos “deberán tener una apreciación, tan sistemática y objetiva como sea posible de una intervención en curso”. En este sentido, el balance considera el contexto de implementación de la Política de Ruralidad en Bogotá; su articulación con las políticas educativas vigentes en el Distrito Capital; y la implementación de un diseño metodológico que garantice una aproximación objetiva y reflexiva de las temáticas a analizar.

En este seguimiento se recurre a la combinación del trabajo de gabinete con el trabajo de campo para garantizar la recolección de datos de fuentes primarias y secundarias. Al mismo tiempo posibilita el examen de los objetivos de los lineamientos, la pertinencia de las actividades contempladas, los procesos y subprocesos, su formalidad, los recursos in-

volucrados, los insumos disponibles, los productos generados y el manejo y calidad de la información. Los elementos identificados se toman como base para el establecimiento de recomendaciones.

5.2 Descripción de la metodología implementada

El ejercicio de balance se ha llevado a cabo por medio de una metodología cualitativa, apoyada principalmente en la generación de datos primarios a través de: entrevistas semiestructuradas a diferentes actores vinculados con el ámbito educativo rural, la realización de grupos focales con la comunidad educativa y el desarrollo de una actividad de observación en distintos espacios clave para miembros relacionados con el ejercicio.

Adicionalmente, se exploraron diversas fuentes de información primaria y secundaria relacionadas con la educación rural en Bogotá, tales como informes públicos, resultados de encuestas e investigaciones académicas y estudios elaborados por la Secretaría de Educación. Las anteriores herramientas permitieron explotar datos cuantitativos y efectuar un análisis documental. En este sentido, el proceso de generación de datos ha descansado en la estrategia de triangulación de fuentes de información. Este recurso ha permitido suponer y combinar diversas técnicas de recogida de información con el fin de compensar sesgos y enriquecer las conclusiones o hallazgos obtenidos durante la investigación.

⁹ El referencial de una política es el conjunto de representaciones que subyacen en un instrumento sobre el ámbito a intervenir (en este caso corresponde a la educación rural) frente a los siguientes aspectos: la manera como debe orientarse (propósitos); las estrategias y acciones a ejecutar (lineamientos y líneas de acción); los actores involucrados; y el contexto de implementación.

Prácticamente la totalidad de los espacios de interacción directa (entrevistas y grupos focales) han contado con registro de audio, previo consentimiento de las personas participantes. La interlocución con cada uno de los actores ha estado apoyada en un guión flexible de carácter orientativo formulado de acuerdo

a los objetivos del proyecto. Por su parte, el registro de información de los espacios de observación se ha apoyado en las notas de campo. El Cuadro 3 presenta un esquema del trabajo de campo realizado entre los meses de septiembre y diciembre de 2022.

Cuadro 3. Esquema del proceso de recolección de datos primarios y secundarios



Fuente: Elaboración propia

En relación al trabajo de campo, con miembros del equipo de directivos docentes, se En En relación al trabajo de campo, con miembros del equipo de directivos docentes, se han realizado entrevistas semiestructuradas con rectores, coordinadores académicos y docentes de 15 instituciones educativas rurales. Los grupos focales se han planteado como un espacio de diálogo y construcción colectiva a partir de la perspectiva de los diferentes actores convocados.

Estos se han desarrollado en 7 colegios y han contado con la participación de diferentes

miembros de la comunidad educativa: equipo directivo, orientadores, docentes, estudiantes (de los grados de 9º, 10º y 11º) y representantes de familia. La configuración de los distintos grupos focales ha variado en función de la disponibilidad de los actores convocados. En total, se han generado datos primarios en 15 colegios rurales, ubicados en ocho localidades diferentes (Cuadro 4). La selección de las instituciones educativas (casos de estudio) se ha realizado bajo criterios de heterogeneidad, con el propósito de reconocer y atender a la diversidad que está presente en las ruralidades de Bogotá.

Cuadro 4. Instituciones educativas rurales estudiadas

Localidad	Instituciones Educativas
Chapinero	Colegio San Martín de Porres
Chapinero	Colegio Campestre Monteverde
Ciudad Bolívar	Colegio Rural José Celestino Mutis
San Cristóbal	Colegio El Manantial
San Cristóbal	Colegio Aguas Claras
Santa Fe	Colegio El Verjón
Suba	Colegio Nicolás Buenaventura
Suba	Colegio El Salitre
Sumapaz	Colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela
Sumapaz	Colegio Campestre Jaime Garzón
Usme	Colegio El Uval
Usme	Colegio Gabriel García Márquez
Usme	Colegio El Destino
Usme	Colegio Rural Olarte
Usme	Colegio San Cayetano

Adicionalmente, se han realizado una serie de entrevistas semiestructuradas de carácter grupal a diferentes dependencias de la SED, dentro de las que se encuentran las responsables directas de la implementación de los lineamientos de política, así como otras instancias que a pesar de no tener responsabilidades concretas intervienen en la ruralidad a partir de la ejecución de sus actividades misionales. En el primer grupo se ubica la Subsecretaría de Acceso y Permanencia y el

Equipo de ruralidad adscrito a esta dependencia que es el responsable de coordinar la implementación de los lineamientos de Política de Educación Rural.

El diálogo con estas instancias fue proyectado para comprender la trayectoria del proceso de implementación y los mecanismos para la ejecución de las intervenciones, así como para establecer el grado de articulación con otras dependencias de la SED, las Direcciones

Locales de Educación y con actores de las comunidades educativas rurales.

En el segundo grupo de instancias se encuentran la Dirección de Cobertura; la Dirección de Bienestar Estudiantil; la Dirección de Construcción y Conservación de Establecimientos Educativos, pertenecientes a la Subsecretaría de Acceso y permanencia; la Dirección General de Educación y Colegios Distritales de la Subsecretaría de Integración Interinstitucional; la Dirección de Educación Preescolar y Básica de la Subsecretaría de Calidad y Pertinencia, y la Oficina Asesora de Planeación.

En relación con las Direcciones Locales de Educación (DLE), se entrevistó a los funcionarios que ejercen como Director Local de Educación en Sumapaz y Usme. Se intentó contactar a las DLE de otras localidades con presencia de instituciones educativas rurales, sin lograr concretar espacios de entrevista.

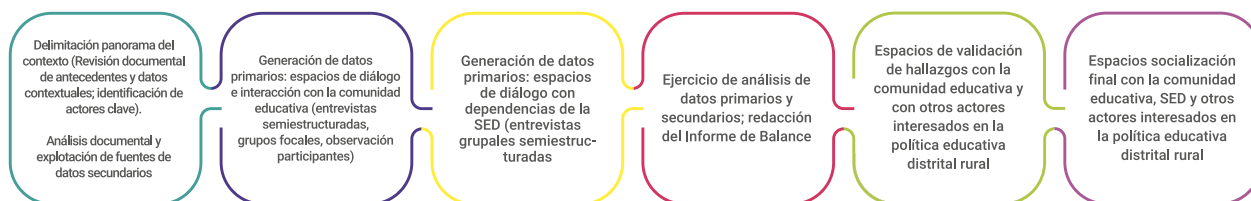
El trabajo de campo ha incluido también la asistencia durante el mes de octubre a diferentes espacios de discusión clave para las instituciones educativas rurales. Estos han sido: la Mesa Educativa Rural, celebrada en el Colegio Gabriel García Márquez (Usme); la Mesa de Rectores Rurales, realizada en la SED

y donde se tuvo la oportunidad de presentar el proyecto de balance; y el Consejo Consultivo Local de Política Educativa, llevado a cabo el Colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela (Vereda La Unión, Sumapaz). La selección de información en estos espacios se ha apoyado en notas de campo resultado de un ejercicio de observación.

La información generada por medio de entrevistas ha sido transcrita y organizada en matrices de sistematización previamente construidas y complementadas a partir de la emergencia de nuevas categorías de análisis. Con la matriz como insumo de análisis principal, se ha llevado a cabo la tarea de codificación. Adicionalmente, el ejercicio de interpretación y análisis de datos ha estado apoyado en los informes y notas de campo.

El ejercicio de balance adoptó un carácter participativo que incluyó 7 espacios de validación (2 virtuales, 4 presenciales y 1 híbrido) y un espacio final de socialización del informe. En este sentido, el trabajo de campo ha recogido las voces de los miembros clave de la comunidad educativa y de su entorno, a la vez que ha hecho partícipes a dichos actores del proceso de análisis y reflexión.

Gráfico 7. Etapas del ejercicio de balance



Fuente: Elaboración propia

6. Presentación y análisis de resultados

A partir del seguimiento y análisis efectuado al modelo de intervención y a sus componentes (los lineamientos de política y sus respectivas líneas de acción) se establecieron varios hallazgos, los cuales se clasifican para su exposición en dos categorías. La primera, corresponde a los elementos que fueron identificados al revisar de manera global el modelo de intervención que integran los 6 lineamientos de política como estrategia para incidir en la educación rural y sus mecanismos de implementación. En su mayoría, refieren a situaciones que son comunes en la ejecución de los lineamientos o se presentan de manera transversal, por lo que se les asigna esta denominación.

En la segunda categoría se agrupan los hallazgos establecidos, de manera específica, frente a la ejecución de cada una de las acciones que se contemplan en cada lineamiento, identificando las actividades, procesos, mecanismos y productos desarrollados. Para la exposición de los resultados estos se agrupan en tres subcategorías:

- Líneas de acción que registran avances o fortalezas;
- Líneas de acción que presentan oportunidades de mejora para continuar avanzando; y
- Líneas de acción que presentan problemáticas o deficiencias en su planteamiento o implementación.

A partir de estos elementos se formulan algunas recomendaciones.

6.1. Hallazgos transversales

Al analizar el esquema de intervención propuesto por los lineamientos de política, en particular, sus objetivos, los mecanismos definidos para su consecución y los actores involucrados se estableció que, transcurridos 4 años de la fase de alistamiento y 18 meses de formalización de la implementación, se ha avanzado en el posicionamiento de la educación rural como un ámbito de intervención relevante dentro de la agenda de la política educativa distrital.

La incorporación del propósito de fortalecer el acceso y permanencia de la educación rural como un programa dentro del Plan de Desarrollo Distrital 2020-2024 y en el Plan Sectorial de Educación 2020-2024 refleja la importancia adquirida por la educación rural e indica que se ha cumplido con el mecanismo. Además, se identificaron varios elementos sobre la apropiación de los lineamientos, la adecuación de sus mecanismos de implementación, las particularidades a los contextos rurales, los mecanismos de implementación, los recursos disponibles, el seguimiento a los procesos, la consolidación de una memoria institucional y la articulación entre los lineamientos y sus líneas de acción.

a) Apropiación de los lineamientos y confluencia frente al alcance de sus contenidos

En el diálogo sostenido con los diferentes actores involucrados en la implementación de los lineamientos de política se estableció que el nivel de conocimiento sobre sus directrices y alcances es limitado, al tiempo que no se cuenta con una comprensión compartida sobre el carácter y alcance de los lineamientos.

En el caso de los actores institucionales, si bien refieren tener conocimiento de los lineamientos, no se han apropiado de las diferentes líneas de acción. Especialmente, se identifica su desconocimiento sobre: el alcance de las medidas, su articulación y las responsabilidades derivadas de ellas. Por su parte, los estudiantes y los padres de familia manifiestan no saber de la existencia de este instrumento y de lo que plantea para ellos.

En cuanto a la comprensión del carácter y alcance de los lineamientos también se identifican diferencias entre los actores institucionales. Según lo establecido en la nota técnica, estos corresponden a disposiciones que deben adoptarse dentro del margen de autonomía que tienen las instituciones educativas previstas en la Ley 115 de 1994. Sin embargo, para algunos de los consultados estos son recomendaciones que se vienen trabajando dentro del que hacer de los colegios distritales y no son vistos como una política en sí misma; mientras que para otros son acciones impulsadas por funcionarios específicos de la SED que han favorecido a las IED rurales, pero se desconoce su proyección y su carácter vinculante.

También se registra que algunos actores institucionales (DLE, dependencias de la SED no responsables del tema) confunden la adopción de un enfoque diferencial territorial en la implementación de las acciones establecidas en el Plan de Desarrollo Distrital, y sus proyectos de inversión, y en el Plan Sectorial de Educación con la implementación de los lineamientos. En esta postura se asume que el desarrollo de la política para la educación rural consiste en tener en cuenta las especificidades de lo rural dentro de los proyectos generales establecidos para el conjunto de IED. Quizás sea esto el reflejo de la complejidad y resistencia a la innovación que implica adaptar los planes, programas y proyectos a lo establecido en los lineamientos.

En la nota técnica de los lineamientos para la educación rural no se establecen metas frente a las acciones definidas ni indicadores de seguimiento que permitan identificar y valorar niveles de ejecución de las acciones realizadas. Además, no se cuenta con dispositivos que permitan disponer de una memoria institucional que dé cuenta de las actividades ejecutadas y con ello realizar seguimiento y contraste en el tiempo.

Adicionalmente, al contrastar lo dispuesto en la propia nota técnica y en los dos últimos Planes de Desarrollo Distrital se identifica la atribución de alcances diferentes a los lineamientos para la educación rural a través del tiempo. En el caso del Plan de Desarrollo Distrital “Bogotá Mejor para todos”, se le dio un alcance a la definición de orientaciones para la educación rural como un programa, siendo los lineamientos el resultado de esta disposición.

A su vez, la nota técnica que delimita los lineamientos no los asume como una política pública en sí misma, sino como un instrumento orientador de la gestión de los diferentes actores del sector educativo encaminado a garantizar trayectorias educativas completas y a aportar al cierre de las brechas urbano-rurales. Al contrario, el Plan de Desarrollo Distrital “Un nuevo contrato social y ambiental para Bogotá” le da el carácter de política pública con las implicaciones que esto tiene a nivel presupuestal y técnico.

Como se señaló en las precisiones conceptuales, a pesar de la identificación de los lineamientos como una política pública por parte de la SED, este instrumento no se encuentra armonizado con las directrices establecidas por el CONPES DC, pues no cuenta con un plan de acción. En consecuencia, la no delimitación de un horizonte temporal para la concreción de los objetivos a materializar y de procedimientos y responsabilidades puede explicar por qué algunos actores no se identifican con el objetivo de la política.

b) Adecuación a las ruralidades de Bogotá

A pesar de reconocerse la heterogeneidad socioeconómica y cultural de los territorios rurales de Bogotá en la nota técnica de los lineamientos, el proceso de seguimiento mostró que no se cuentan con medidas específicas para atender a las particularidades de las IED rurales, basadas en una categorización efectiva de las ruralidades. Actualmente, el carácter rural de las instituciones educativas es determinado por la clasificación del suelo asignada en el Plan de Ordenamiento Territorial (POT) y no se dispone de una categoriza-

ción que permita establecer intervenciones acordes a sus especificidades.

Además existen desencuentros entre los distintos actores del sector educativo a la hora de definirse como rurales. Mientras que la SED pone el foco en 28 colegios distritales (que son o han sido históricamente considerados rurales) a la hora de ejecutar las diferentes líneas de intervención contempladas en los lineamientos algunos de los representantes de estas instituciones manifiestan su lejanía frente a las dinámicas propias de la ruralidad. Otros, en cambio, lamentan que debido al POT sus instituciones ya no son consideradas zonas de difícil acceso, lo cual, hace que dejen de clasificarse formalmente como instituciones rurales a pesar de que algunas se auto perciben como tal.

Asimismo, se observa una falta de conformidad entre los diferentes actores sobre los criterios claves para definir el carácter rural de los establecimientos educativos. Algunos elementos considerados son: el perfil de la comunidad educativa (principalmente, de las y los estudiantes y de sus familias); la percepción de la comunidad; características de la zona (proximidad con la Bogotá urbana, acceso efectivo por medio de transporte público frecuente y regular); el carácter histórico rural del territorio (dinámicas sociales y culturales); componente identitario del conjunto de la comunidad; y, por último, la principal actividad económica de los habitantes.

En este sentido, se sugiere que el componente de ruralidad en el ámbito educativo se discuta y defina a partir de criterios e indicadores que vayan más allá de lo establecido en el POT,

que permitan reconocer los diferentes grados y tipos de ruralidades. Así, sería conveniente que la caracterización de las ruralidades del Distrito Capital estuviera acompañado del diseño e implementación de acciones que contemplen el enfoque territorial diferencial que sirva para plantear líneas de acción acordes al tipo de ruralidad en la que se enmarcan los colegios.

c) Institucionalidad de los lineamientos de educación rural

Un elemento importante para el funcionamiento de una política pública reside en el grado de compromiso y apropiación de las orientaciones y competencias asignadas por parte de las instancias involucradas. La institucionalización de las acciones y procesos de política incide positivamente en la reducción del impacto de los cambios de coyuntura política y del funcionariado.

El diálogo sostenido con los diferentes actores participantes de este ejercicio ha mostrado un nivel de conocimiento y participación diferenciado, con alcances variados, según su rol dentro del sector educativo. Si bien son innegables los esfuerzos que el Equipo de Ruralidad de la SED está realizando en la implementación de las diferentes líneas de acción, el grado de apropiación de la política es diferenciados entre las dependencias de la SED.

Esto no quiere decir que desde las distintas Subsecretarías no se esté trabajando para atender a la comunidad educativa de la Bogotá rural. Sin embargo, a menudo las acciones no se conciben en el marco de intervención de las líneas de política rural, lo que puede

provocar que se desdibuje el propósito de reconocer la especificidad que establecen los lineamientos. Además, se evidenció que el Comité Técnico para el seguimiento de la implementación de la SED no ha tenido mucho dinamismo en su convocatoria.

También es imprescindible reconocer la alta implicación, casi generalizada, de los rectores, equipos directivos y de algunos docentes por apropiarse de las líneas de acción de los lineamientos. Sin embargo, en distintas entrevistas realizadas se percibe cierta falta de comunicación activa y construcción de redes entre actores, lo que podría incidir en una pérdida de articulación en el desarrollo de las acciones. En esa misma línea es necesario mencionar que muchas veces los docentes y directivos no conocían a profundidad los lineamientos y su alcance. Esto refleja que desde las IED poco se habla sobre los instrumentos de política pública necesarios para favorecer los procesos de gestión educativa y la necesidad de mejorar los mecanismos de difusión y diálogo entre los diferentes actores del sector educativo.

Por otro lado, las percepciones sobre la finalidad y dinámicas esperadas en torno a la Mesa Educativa Rural son diferentes según los actores que la conforman. Algunos docentes y directivos subrayan la necesidad de que la Mesa adquiriera un carácter consultivo para afrontar los desafíos generados por los planes, los programas y los proyectos que se ejecutan. La falta de consenso respecto a la finalidad del espacio pone de manifiesto ciertas tensiones sobre el papel, rol y posición que ocupa cada uno de los actores que participan allí. Este aspecto debe ser dialogado para que

todos los miembros de la Mesa cuenten con una visión compartida y una agenda de trabajo consolidada.

d) Mecanismos de implementación y disponibilidad de recursos: interferencia de condicionantes estructurales

A través de los diferentes programas que ejecutan las dependencias de la SED para el conjunto de instituciones educativas de la ciudad se han realizado intervenciones en las instituciones educativas rurales en temáticas que se corresponden con las líneas de acción contempladas en los seis lineamientos de política y por ende han permitido avanzar en su implementación. No obstante, no se cuenta con un mecanismo que permita reportar el alcance y resultados específicos de las medidas desarrolladas en los colegios rurales, en términos de número de productos/servicios ofertados, beneficiarios y recursos ejecutados. La situación descrita impide hacer seguimiento de las acciones realizadas en el tiempo y establecer comparativos e impactos e invisibiliza intervenciones que han beneficiado a estudiantes de las IED rurales.

En el diálogo con los rectores y docentes se identificó que en el desenvolvimiento de la educación rural se hacen presentes dificultades estructurales propias de la situación de la educación en el país. En particular, se visualizó las restricciones de acceso a los recursos y la necesidad de mantener y la matrícula como una medida para garantizar el sostenimiento de las instituciones. Esta situación puede explicar el por qué se ha ampliado la presencia de niños que residen en zonas urbanas o de otros territorios en los colegios rurales del Distrito Capital.

En los contactos con las IERD seleccionadas se evidencia una tendencia de aumento del porcentaje de niños residentes en zonas urbanas matriculados en colegios rurales cercanos. El grado de presencia de esta población varía según el grado de cercanía a las zonas urbanas. En particular, se encuentra que las instituciones ubicadas en las zonas de borde urbano-rural cuentan con mayor matrícula de niños, niñas y jóvenes con trayectorias de vida ligadas a lo urbano. Por el contrario, en lugares más distantes del área urbana es más fuerte el arraigo rural y la presencia de población vinculada a las dinámicas de ruralidad.

El sector educativo a nivel nacional tiene una estructura y un sistema de operación basados en una cobertura que garantiza cada entidad territorial. Lo anterior genera la ampliación de las jornadas escolares, ya que es más rentable para cualquier institución educativa. Además, esta medida ha permitido solventar los déficits de infraestructura que tiene el sector educativo al facilitar el uso de los recursos que reciben las IED por número de estudiantes matriculados. El criterio de asignación de recursos por matrícula ha afectado a las IED rurales ubicadas en territorios con menor población y esto a su vez ha significado que por criterios numéricos de asignación de recursos no puedan contar con recursos humanos que son clave para su funcionamiento tales como personal administrativo, orientadores, bibliotecarios, etc.

Bogotá ha presentado durante los últimos 5 años un aumento en los indicadores de cobertura bruta en casi todos los niveles educativos, excepto preescolar. Esto ha permitido que la SED cuente con los recursos para el mantenimiento de los establecimientos edu-

cativos. Sin embargo, no son suficientes para atender las necesidades y las carencias en infraestructura, lo que ha implicado por un lado que no todos los estudiantes de las ruralidades puedan acceder a estrategias educativas como la jornada única, planes de fortalecimiento de bibliotecas y lectura y a programas dirigidos al preescolar, entre otros.

Para atender a las restricciones de recursos y la insuficiencia de infraestructuras físicas y de docentes capacitados que esto genera, se ha optado por acudir a diferentes estrategias para tratar de mitigar la problemática estructural, tales como buscar apoyos externos y realizar adecuaciones a las sedes de las IED rurales en vez de realizar nuevas construcciones. Esta última alternativa no es posible en el caso de varias IED rurales pues se registran problemas de saneamiento predial que impiden intervenir hasta tanto no se resuelva la situación jurídica.

e) Trazabilidad de la política: memoria de convenios

A partir de la entrada en vigor, desde la década de los años noventa, de la lógica privatizadora, se desencadenó la reducción de las nóminas de servidores públicos por periodos de tiempo cortos o interrumpidos. Muchos de ellos, al no tener continuidad, pierden la posibilidad de apropiarse y fortalecer los procesos de mediano y largo plazo, aportar al desarrollo de una memoria institucional y de generar capacidades propias útiles para las IED.

Por otro lado, aunque organizaciones y fundaciones apoyan la labor de acompañamiento en los colegios, difícilmente han logrado fortalecer las capacidades de los equipos de la SED. Por lo general, llega un operador de

proyectos, realiza su labor, y no promueve la apropiación de dicha experiencia. Además, la información derivada del proceso, incluidos los reportes finales de ejecución, no es de fácil acceso. En la mayoría de los casos, dichas fuentes no son de dominio público.

f) Cruces entre las líneas de acción

En el diseño del modelo de intervención que plantean los lineamientos se identifica que varias de las líneas de acción establecidas son muy semejantes entre sí, lo que dificulta, al momento de realizar el seguimiento, delimitar el alcance de las medidas y por ende determinar si los elementos observados se pueden considerar o no progresos de una línea de acción en particular. Lo anterior se explica porque en el lineamiento 1 encierra los propósitos centrales de los lineamientos de política y estos se encuentran estrechamente vinculados con lo dispuesto en los demás lineamientos.

Esta situación se presenta en particular entre las medidas relacionadas con fortalecimiento educación media y su articulación con la postmedia en función de proyectos de vida de los estudiantes, donde se establecen líneas de acción tanto en los lineamientos 1 y 4. Además, se presentan cruces en las líneas de acción relacionadas con las temáticas de articulación con las familias y de la educación de adultos. Frente a esta última, que se propone en los lineamientos 1 y 5, si bien se discrimina por niveles educativos dicha particularización hace que se retomen acciones similares en lineamientos diferentes y que se fragmente la intervención y las posibilidades de atribuir sus avances a una línea de acción particular dentro de los procesos de seguimiento de su implementación.

7. Hallazgos por lineamiento

Luego del análisis y triangulación de las fuentes consultadas se estableció que las diferentes líneas de acción de un mismo lineamiento registran progresos diferenciados en su ejecución, al tiempo que existen variaciones en los avances alcanzados frente a una misma línea de intervención entre las IERD. Lo anterior está relacionado con la naturaleza de las acciones propuestas, los requerimientos que implica su implementación, las dinámicas propias de las comunidades educativas, los liderazgos existentes a su interior y con la consecución de apoyos de actores externos.

Además, se evidenció que varias de las medidas definidas en un determinado lineamiento, se asemejan a las propuestas en otros, por lo que señaló que las intervenciones realizadas como parte de una línea de acción permitieron ejecutar medidas establecidas en otras líneas de un mismo lineamiento o de otros, por lo que se ha distribuido el reporte de avances en el lineamiento donde la línea de acción tiene una mayor relación.

Para ampliar los hallazgos efectuados, a continuación se detalla por cada uno de los seis lineamientos. Asimismo, se exponen los re-

sultados clasificándolos en tres categorías: avances y fortalezas, líneas de acción que presentan oportunidades de mejora para continuar avanzando, y retos y líneas de acción que presentan problemáticas o deficiencias en su implementación. Por último se plantean algunas recomendaciones.

7.1. Garantizar trayectorias educativas completas desde preescolar hasta la educación superior (Lineamiento 1):

Este lineamiento cuenta con 8 líneas de intervención las cuales se exponen a continuación: lograr el acceso universal para los niños de la zona rural al jardín infantil, a la edad de 3 años; implementar acuerdos interinstitucionales donde existe educación rural para mejorar el acceso y la cobertura; promover el compromiso de cada establecimiento rural para aumentar la permanencia de sus estudiantes; fortalecer el sistema de información para la identificación y el seguimiento de causales de deserción; iniciar la implementación de la Ruta de Acceso y Permanencia en Educación de Bogotá; fortalecer la educación media y su articulación con la educación postmedia en función de los proyectos de vida de los estu-

diantes; ampliación de oferta educativa ampliando niveles en Centros Educativos o en articulación con Instituciones Educativas; aumentar la continuidad de la educación formal o la educación para el trabajo; y, por último, fortalecer el desarrollo humano de la población adulta.

7.1.1. Diagnóstico de las líneas de intervención.

En términos generales se han dado progresos en la destinación de recursos orientados a aumentar la oferta educativa y la destinación de recursos para garantizar la permanencia escolar. Esta dinámica se ve reflejada en la inclusión del tema como parte de uno de los programas del PDD, “Educación para todos y todas: acceso y permanencia con énfasis en la educación rural” y la destinación de recursos de gratuidad 2020-2022, que inclu-

yen recursos propios y del Sistema General de Participación (SGP). Estos ascendieron a \$8.156.284.435 y se dispuso de equipos de acompañamiento territorial en articulación con el equipo de los Pares de Apoyo Pedagógico Territorial (PAPT) para apoyar acciones en las IED rurales (Acta, segunda mesa educativa rural, 2 de septiembre de 2022).

La implementación de los lineamientos coincide con una mejoría en las cifras de cobertura. Sin embargo, en 2022, se presentó una leve disminución de estudiantes que no continuaron matriculados en IEDR (véase la tabla 3). Al respecto, hay que mencionar que las proyecciones de la población en la ruralidad están descendiendo. Por ejemplo, la Encuesta multipropósito, donde la conformación de hogares ha disminuido en los últimos años, seguirá la misma tendencia en los tiempos venideros (DANE, 2022).

Tabla 3. Estudiantes matriculados/as en IED rurales en el periodo 2020-2022

Localidad	Establecimiento Educativo	2020	2021	2022	2021	2022
Chapinero	Colegio San Martin De Porres (IED)	284	371	378	356	1.729
Chapinero	Colegio Campestre Monte Verde (IED)	1.688	1.655	1.089	1.084	1.065
Ciudad Bolívar	Colegio Rur Pasquilla (IED)	1.163	1.133	1.045	1.055	1.034
Ciudad Bolívar	Colegio Rur Quiba Alta (IED)	1.259	1.287	1.315	1.360	1.334
Ciudad Bolívar	Colegio Mochuelo Alto (CED)	329	340	343	347	349
Ciudad Bolívar	Colegio Rural José Celestino Mutis (IED)	1.629	1.484	1.402	1.385	1.315
San Cristóbal	Colegio Aguas Claras (IED)	154	165	179	201	195
San Cristóbal	Colegio El Manantial (CED)	36	33	30	42	371
Santafe	Colegio El Verjon (IED)	228	264	278	282	261
Suba	Colegio El Salitre - Suba (IED)	964	1.004	1.034	1.057	951
Suba	Colegio Nicolas Buenaventura (IED)	323	331	327	331	336
Sumapaz	Colegio Camp Jaime Garzon (IED)	305	287	268	349	284
Sumapaz	Colegio Gimn Del Campo Juan De La Cruz Varela (IED)	448	449	467	552	562
Usaquén	Colegio Nuevo Horizonte (IED)	1.007	1.068	1.014	1.096	1.061
Usme	Colegio San Cayetano (IED)	1.683	1.745	1.846	1.932	1.963
Usme	Colegio Gabriel Garcia Marquez (IED)		1288	1.289	1.350	1.379
Usme	Colegio Rur La Union Usme (CED)	14	14	16	18	10
Usme	Colegio Rur Olarte (CED)	151	144	139	138	136
Usme	Colegio Rur Los Andes (CED)	7	6	10	8	7
Usme	Colegio Rur Los Arrayanes (CED)	17	17	15	28	24
Usme	Colegio Rur La Argentina (CED)	43	49	45	56	48
Usme	Colegio Rur Chizaca (CED)	10	8	7	6	11
Usme	Colegio Rur El Curubital (CED)	9	12	23	26	25
Usme	Colegio El Destino (IED)	565	601	573	584	549
Usme	Colegio Rur El Hato (CED)	35	44	36	31	41
Usme	Colegio El Uval (IED)		731	754	727	739
Usme	Colegio Rur La Mayoría (CED)	35	47	49	52	52
Usme	Colegio Rur Las Mercedes (CED)	23	28	27	28	28
Total Matrícula		12.412	14.550	14.713	15.297	14.860

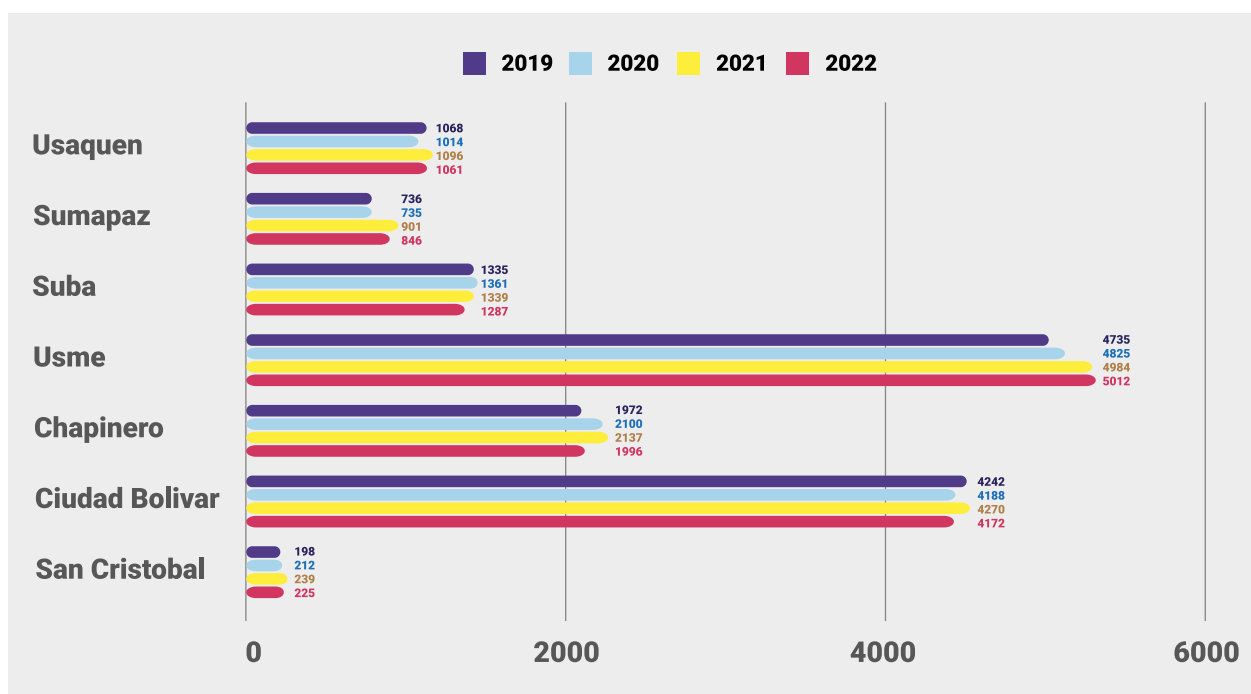
Fuente: SIMAT anexo 6A corte oficial

Si se analiza por localidades en Usme (ver gráfico 8) se registró un incremento continuo de la matrícula entre 2019 y 2022, mientras que en Suba, Sumapaz, San Cristóbal y Chapinero se registra la misma tendencia de la ciudad. Además, se identifica el avance parcial en 6 de las 8 líneas de acción propuestas, en especial, en lo referente al fortalecimiento del compromiso de los establecimientos educativos por aumentar la permanencia de los estudiantes y por implementar la ruta de acceso y permanencia; así como el desarrollo de

intervenciones en materia de mejoramiento de construcciones escolares, fortalecimiento de la educación media y su articulación con la postmedia y la continuidad de trayectorias educativas.

Es importante aclarar que la implementación de este, así como de los demás lineamientos estuvo atravesada por el desenvolvimiento y efectos de la pandemia, lo cual puede explicar la no implementación plena de las líneas de acción y la consolidación de objetivos.

Gráfico 8. Evolución de la matrícula.



Fuente: SIMAT anexo 6A corte oficial

Con este panorama, a continuación se identifican los lineamientos que presentan fortalezas en su implementación, los que registran oportunidades de mejora, las líneas de acción pendientes de implementar y los retos existentes alrededor del lineamiento 1.

7.1.2. Avances y fortalezas en la implementación del lineamiento y sus líneas de acción

En el lineamiento 1 se registraron avances importantes respecto a las condiciones para el acceso, la permanencia, la continuidad de

la trayectoria educativa en todos los niveles educativos. En particular, frente a la línea 1, acceso universal para los niños de la zona rural al jardín infantil a la edad de 3 años, se identifica un aumento de la matrícula a partir de la implementación de los lineamientos.

En 2019, la Bogotá rural tuvo una matrícula menor a mil estudiantes, lo cual obligó a

que se tomarán las medidas estipuladas en el lineamiento 1 para lograr que más niños accedieran al sistema educativo. Lo anterior significó un aumento de casi el doble de estudiantes con respecto a los datos reportados en el 2019. Aproximadamente, ingresaron a preescolar 954 niños y 787 niñas en el 2020 (Ver tabla 4).

Tabla 4. Matrícula de estudiantes en primera infancia 2018-2020 zona rural Bogotá

Grado	2018			2019			2020		
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
Pre-jardín	64	59	385	17	16	33	79	77	156
Jardín	237	231	468	182	154	336	348	274	622
Transición	385	337	722	269	284	553	527	436	963
Totales	686	627	1313	468	454	922	954	787	1741

Elaboración propia con base en datos del boletín técnico educación formal DANE 2020, 2019 y 2018.

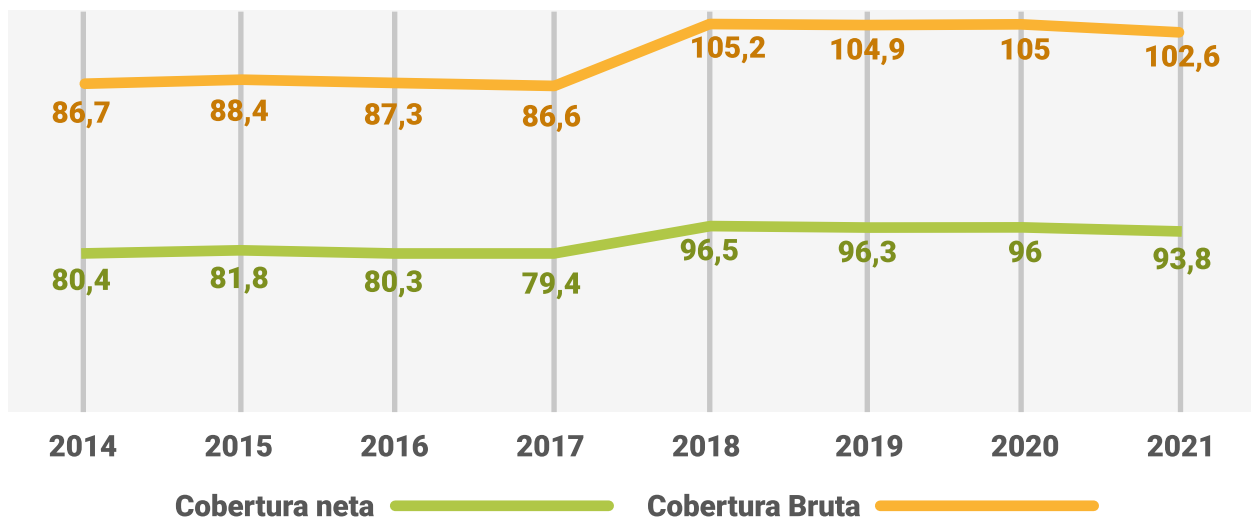
El Distrito Capital tiene algunas limitaciones para ofertar el grado de jardín y prejardín en las IED, ya que se ofrece principalmente el grado de transición en centros educativos. Posiblemente, en algunos casos, la población no es suficiente para garantizar la apertura de un grado como lo establece el Decreto 3020 de 2002 (disponer de 20 estudiantes mínimo en dicho nivel educativo o de lo contrario serán atendidos a través de la Secretaría de Integración Social, la cual atiende a este grupo poblacional para lograr que a los 3 años los niños y niñas estén vinculados al sistema educativo).

Con respecto a la cobertura educativa para que niños, niñas, adolescentes y jóvenes ingresen y permanezcan en el sistema educativo no se contó con el acceso a información específica de su comportamiento en la ruralidad. Sin embargo, a través de las entrevistas se verificó la existencia de fenómeno de extraedad que se ha documentado para el conjunto de la ciudad. Durante 2021, a nivel Bogotá, se tuvo una cobertura bruta del 102.6% para todos los niveles educativos y una cobertura neta de 93.8%. Sin embargo, al contrastar y desagregar la cobertura neta en los diferentes niveles educativos esta dismi-

nuye poniendo en evidencia la persistencia de posibles dificultades para lograr que los estu-

diantes cursen el grado que les corresponde según la edad.

Gráfico 9. Tasa de cobertura neta y bruta en todos los niveles educativos



Fuente: Datos tomados del Observatorio de la gestión educativa-Fundación Empresarios por la Educación

Desde la óptica de las trayectorias educativas completas, el panorama para las autoridades educativas de Bogotá es desafiante, ya que la cobertura en el nivel de media vocacional no ha logrado superar el 60% en el último cuatrienio. En 2021 aún persiste como uno de los más bajos indicadores después del nivel de preescolar con 52.8% (Ver tabla 5) según información disponible. Es decir, que a pesar de los crecientes esfuerzos, todavía es complejo favorecer la continuidad educativa en dicho nivel y lo refuerzan las entrevistas realizadas a varios directivos docentes durante el trabajo de campo.

Debido a la movilidad de las familias en búsqueda de ingresos para su sustento, se genera ausentismo escolar pero también la percepción de las familias frente a la calidad educativa. Incluso durante el retorno de clases tras el confinamiento, varios padres y madres solicitaron a la directivas que no les aprobarán el año escolar de 2020 a sus hijos, ya que preferían que lo repitiera debido a las carencias en términos de aprendizaje que evidenciaron (Ver entrevistas directivos, localidad 5, 11 y 19). Estos factores son algunos de los que inciden en la dificultad para disminuir los anteriores indicadores.

Tabla 5. Tasa de cobertura neta por nivel educativo

Nivel Educativo	2017	2018	2019	2020	2021
Preescolar (Transición- 5 años)	69.2	66.0	64.0	58.4	52.7
Básica Primaria - (6 a 10 años)	98.1	97.3	94.9	90.0	86.3
Básica Secundaria - (11 a 14 años)	85.5	85.5	86.0	84.9	85.1
Media Vocacional - (15 y 16 años)	53.8	52.4	51.3	51.5	52.8
Secundaria y Media - (11 a 16 años)	74.4	74	73.9	73.4	74.0
Total (5 a 16 años)	99.9	99.9	98.1	94.9	92.8

Fuente: matrícula oficial 2017-2018 SIMAT, fecha de corte febrero. 2019-2011 SIMAT fecha de corte marzo. Matrícula no oficial 2017-2019 imputada del Censo C-600 de cada anualidad. 2020-2021 SIMAT fecha de corte 30 de septiembre. Oficina Asesora de Planeación - Grupo gestión de la información.

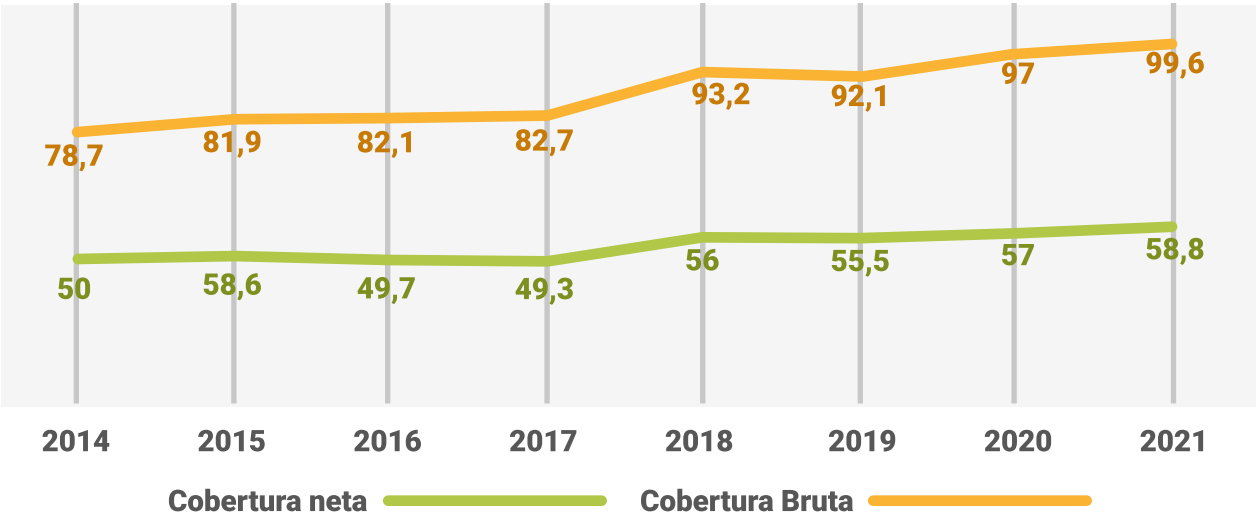
La cobertura neta es un desafío independiente de si es en la zona rural o urbana. Sin embargo, si lo acompañamos con los datos de inasistencia escolar de la zona rural, encontramos niveles son mayores, pues el porcentaje de personas de 5 a 16 años que no asiste a ningún establecimiento educativo es de 4,5%, frente a un 3,5% en la zona urbana. (DANE-Secretaría Distrital de Planeación, 2017). Entre los años 2019 y 2020 esta cifra aumentó al 6% (DANE, 2022), factor clave para entender que debido al confinamiento va a ser poco probable que exista una mejor cobertura en los niveles educativos que presentan valores menores al 70%.

Se encontró que para mejorar estos indicadores se ha hecho seguimiento a la situación académica de los estudiantes. Además, durante el trabajo en casa, se brindaron varias

posibilidades para que pudiesen continuar vinculados al colegio y que lograran los objetivos previstos en el plan de estudios (entrevista directivos docentes localidad 5, 11 y 19).

Respecto al fortalecimiento de la educación media y su articulación con la postmedia se identifica que se han dado progresos en la cobertura y en el desarrollo de alternativas para garantizar continuidad. Cuando se compara la cobertura bruta y neta para el nivel de educación media en Bogotá, se establece que desde 2019 se ha presentado un leve aumento. Sin embargo, la brecha entre cobertura neta y bruta es de casi 40 puntos, es decir, que si bien los jóvenes están vinculados al sistema educativo, se encuentran por encima de la edad que deberían tener para estar cursando alguno de los grados.

Gráfico 9. Tasa de cobertura neta y bruta en el nivel educativo de media (%)



Fuente: Datos tomados del Observatorio de la gestión educativa-Fundación Empresarios por la Educación

En relación a la línea 3, dirigida a promover el compromiso de cada establecimiento rural para aumentar la permanencia educativa de los estudiantes, es fundamental revisar entre

otros, los datos de reprobación, ya que son un indicador útil para revisar la efectividad de las estrategias que se han promovido desde la SED y que las IEDR en las zonas rurales.

Tabla 6. Variación de reprobación de estudiantes por grados 2019-2020 en Bogotá en zona rural

Grado	2018			2019		
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
Pre-jardín	0	0	0	0	0	0
Jardín	0	0	0	0	0	0
Transición	0	0	0	0	0	0
1.º	27	12	39	14	12	26
2.º	27	11	38	28	12	40
3.º	27	9	36	19	13	32
4.º	28	13	41	14	5	19
5.º	18	18	36	18	18	36
6.º	76	34	110	58	29	87
7.º	62	29	91	55	28	83
8.º	41	17	58	50	36	86
9.º	28	18	46	30	34	64
10.º	19	14	33	43	18	61
11.º	1	5	6	1	2	3
Total reprobados			534	Total reprobados		537

Fuente: Elaboración propia con base en reporte del DANE de educación formal. Situación académica al finalizar el año lectivo anterior según nivel educativo por departamento, municipio, según zona y sexo 2019 y 2020.

Al ampliar el análisis por grados, de acuerdo con la información disponible y publicada por el DANE (ver tabla 6), en 2019 los grados con mayor número de estudiantes que reprobaron fueron 6° y 7°, con 110 y 91 estudiantes respectivamente. En cuanto al género, fueron más hombres (138) que mujeres (63). En 2020 el comportamiento de la reprobación en estos grados disminuyó pero afectó más a las mujeres (57) de 6° y 7°.

Una de las posibles causas que generan las anteriores cifras fue planteada durante las jornadas de validación del presente Balance. Varios docentes participantes manifestaron que no se ha generalizado la apropiación de la importancia de las transiciones armónicas. De lograrse su apropiación sería posible mitigar las dificultades que presentan muchos estudiantes en términos académicos y psicológicos cuando cambian de sede y de nivel educativo, pero también se vio acentuada por los efectos de la estrategia de aprendizaje en casa y el regreso a la presencialidad (Taller de validación, localidad 19, febrero 2023).

Asimismo, hay una dificultad para lograr que más estudiantes, luego de culminar su primer grado de secundaria, continúen estudiando en las mismas proporciones de la primaria. Esto debe ser analizado para dar cuenta del fenómeno del rezago escolar y no perder de vista que quienes reprueban un año aumentan sus probabilidades de desertar del sistema educativo. Por lo tanto, es necesario priorizar las estrategias de nivelación y refuerzo para favorecer la continuidad de las trayectorias educativas. Las cifras de reprobación en preescolar son nulas y el nivel de básica primaria mínimas. El anterior aspecto coincide con lo manifestado por un directivo docente que señaló

lo siguiente: “mis mejores docentes están en primaria y soy consciente que allí tengo a las licenciadas mejores preparadas para atender a dichos estudiantes” (Entrevista directivo docente localidad 5).

Hay una estrategia impulsada desde la SED, denominada “a-probar”, que ha resultado efectiva en los grados de educación media en 2019 (Entrevista directivo docente localidad 2). Dicha herramienta es reconocida es beneficiosa para los estudiantes que tienen dificultades para afianzar procesos de aprendizaje. Uno de los efectos de las oportunidades que se les brindan a los estudiantes para que no reprueben es que, si bien disminuye el fracaso escolar, muchos jóvenes optan por dejar para último su responsabilidad académica porque saben que tienen la oportunidad de aprobar. En cuanto a las familias, varias han manifestado que lo importante es pasar la materia y no realmente alcanzar los aprendizajes deseados (entrevista Grupo focal localidad 11).

Otro de los efectos señalados en un espacio de validación en la IE Salitre (taller de validación 17 de febrero de 2023) se centró en el aumento de la exigencia académica, y, por ende, en la deserción causada por los estudiantes que, debido a su poca disciplina, no saben cómo afrontar los retos de los siguientes niveles educativos. En pocas palabras, hay consenso entre directivas y docentes al destacar la importancia de generar nuevas oportunidades, pero al mismo tiempo desarrollar mecanismos para que dichas herramientas no afecten la exigencia académica (Taller validación IE El Salitre 17 de febrero de 2023).

Por esta razón, la SED puso en marcha el programa “Jóvenes con capacidades”, el cual

es una estrategia diseñada para apoyar la construcción de un proyecto de vida para la ciudadanía, cuya meta es garantizar la implementación de estrategias que garanticen una trayectoria educativa completa. Lo anterior se conseguirá a través de la orientación socio-ocupacional, el fortalecimiento de las capacidades y competencias del estudiante.

De esta manera, se acompañaron 353 IED que representan el 93,3% de las IED. Además, se realizó acompañamiento pedagógico a 207 IED a través de 9 instituciones de educación superior, las cuales fortalecieron sus metodologías (este acompañamiento incluyó a todas las instituciones rurales). Con respecto al proyecto de vida, varios directivos docentes señalaron que este proyecto efectivamente llegó a sus establecimientos educativos. Sin embargo, aún es difícil lograr que se aborde desde los niveles educativos iniciales y no únicamente en la media o secundaria.

La reprobación es una variable que incide en algunos casos de deserción, ya que un estudiante que reprueba un año escolar aumenta sus probabilidades de no regresar a la institución educativa. Lo anterior se debe a que su confianza y su autoestima se ven menguados por dicho fracaso. En este orden de ideas, a

continuación se expondrán algunos datos sobre la deserción, sus causas y el mecanismo necesario para mitigar dicho fenómeno.

En el Distrito se encontró que la deserción disminuyó en 2020. debido a que en 2018 y 2019 hubo porcentajes por encima del 1% (Ver tabla 7). Este aspecto demuestra que durante el confinamiento se logró mantener a los niños y jóvenes vinculados al sistema educativo gracias a la flexibilización de la evaluación recomendada por las IED. De igual forma, el seguimiento asincrónico fue fundamental para las estrategias de recuperación de aprendizajes.

Las anteriores estrategias se trabajaron con el apoyo de las Direcciones Locales de Educación, lo cual permitió identificar al estudiante que empezará a ausentarse. Así, los docentes realizaban la llamada correspondiente y, con ayuda de los demás estudiantes, se buscaban las posibles razones de la inasistencia. Posteriormente, el directivo docente apoyaba la gestión en caso de no tener respuesta por parte del estudiante o de la familia. Por último, se acudía al director(a) para desplegar un seguimiento aún más arduo (Entrevista directivos docentes localidad 2, 5 y 19).

Tabla 7. Tasa de deserción en educación oficial por nivel educativo en Bogotá 2010-2020

Nivel Educativo	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Preescolar	3.2%	3.1%	2.7%	2.5%	2.7%	3.5%	2.2%	2.2%	1.9%	2.1%	0.5%
Primaria	2.9%	2.7%	2.4%	2.0%	2.0%	2.7%	1.6%	1.3%	1.3%	1.4%	0.5%
Secundaria	5.0%	5.4%	4.1%	3.5%	3.0%	4.9%	2.7%	1.9%	2.0%	1.8%	0.4%
Media	4.5%	4.1%	3.1%	2.5%	2.5%	3.2%	2.2%	1.5%	1.5%	1.4%	0.6%
Total Bogotá	3.9%	3.9%	3.1%	2.6%	2.5%	3.6%	2.1%	1.6%	1.7%	1.6%	0.5%

Fuente: adaptado del informe de Bogotá cómo vamos 2021.

Según información suministrada por la SED, en 2021 la tasa de deserción fue 1.29%, es decir, un leve aumento de 0.7% con respecto al año 2020 (SED, 2022). Sin embargo, hay que destacar la labor de los equipos de trabajo de las IEDR para lograr que durante 2019 y 2020 mejorarán los índices de deserción, sobre todo en los niveles de preescolar y primaria. Este trabajo logró una disminución considerable reflejada en cifras cercanas al 2% antes de 2018. La evidente mejoría puede atribuirse a que la SED, desde el año 2020, modernizó el proceso del sistema de matrícula. Además, las unidades móviles de atención se desplazaron hasta los barrios para atender a padres de familia, acudientes y estudiantes (SED, 2022).

Además, la flexibilización que se orientó desde la SED, al momento de poner en marcha los procesos de evaluación interna, dadas las dificultades de miles de estudiantes para recibir retroalimentación de sus trabajos, tuvo otro impacto positivo.

Frente a la línea 2, implementación de acuerdos interinstitucionales en las localidades donde existe educación rural para mejorar el

acceso y cobertura, se verificó que las Direcciones Locales de Educación han venido apoyando a las IEDR para que realicen seguimiento a la deserción. Así lo señala uno de los DLE entrevistados, quien recalcó que a final de año se verifica que no superen un porcentaje específico (Entrevista Director Local de Educación, octubre de 2022). De esta forma, se operativiza la gestión para lograr que menos estudiantes deserten al contar con diversas estrategias para que permanezcan en el sistema educativo.

Al momento de dialogar sobre las causas que generan deserción en los estudiantes, por lo general, se habla de la vulnerabilidad socioeconómica de las familias que habitan en la ruralidad. También, el cambio de domicilio y las tentadoras ofertas de empleo juegan un papel fundamental. No obstante, los anteriores factores no son los únicos, ya que las autoridades educativas han luchado contra la distancia entre el hogar y las instalaciones, la calidad de la alimentación y la carencia de recursos.

Por este motivo, el transporte escolar y la entrega de comida caliente en varias IEDR ha

sido un acierto. A pesar de la demora en la implementación de dichas estrategias, hoy en día hay estímulos que mitigan, en alguna medida, las posibles causas de la deserción. En este sentido, el Subdirector de Acceso y Permanencia señaló que se ha logrado que en 192 establecimientos educativos llegue comida caliente. También, se ha proyectado que antes de finalizar el presente cuatrienio se fortalecerá esta herramienta hasta llegar a 200 comedores (Entrevista Subdirector de Acceso y Permanencia SED Bogotá, enero de 2023).

El transporte escolar a pesar de dificultades operativas y contractuales ha generado efectos positivos en la permanencia de los estudiantes. Sin embargo, durante el proceso de levantamiento de información y entrevistas realizadas en las IEDR se evidenció una problemática tras el retorno a la presencialidad en 2021. En muchos colegios se desconocían los términos de contratación de los operadores de las rutas, los recorridos pactados, entre otros. También, debido a la dispersión geográfica se requirieron ajustes en los recorridos que los encargados no siempre avalaban argumentando que no estaba dentro del contrato (Entrevista grupo focal localidad 5 y 20, octubre 2022).

Para complementar este análisis, se revisaron algunos datos de la encuesta de deserción escolar realizada en 2019 donde se identificaron algunas de las causales. De acuerdo con la Encuesta Distrital de Deserción Escolar (EDDE), las principales razones para no asistir son: (i) la falta de cupos; (ii) considerar que no están en edad para estudiar (sobre todo niños y niñas de 5 años); (iii) falta de interés y gusto

por el estudio; (iv) falta de dinero; y, (v) costos educativos elevados (SED. s,f, p. 98).

Algunas de las variables señaladas por los encuestados han sido solventadas a través de diferentes estrategias. Por otro lado, la respuesta en relación a la edad para ingresar al sistema educativo, permitirá entender la baja cobertura que aún se presenta en preescolar, así haya mejorado en los últimos años. Asimismo, la falta de interés en el estudio por parte de los adolescentes es un factor que persiste en la zona rural y urbana. En los grupos focales se manifestó que cuando se llega al nivel medio, la oferta educativa en formación técnica no es de su interés (Entrevista grupo focal localidad 11 y 19). Esta situación hace que los jóvenes se desmotiven y no terminen su trayectoria educativa.

En este sentido, es necesario destacar la relevancia de la jornada única y la educación artística. De acuerdo con algunos docentes y directivos, estas herramientas son fundamentales para que los estudiantes cultiven sus talentos y habilidades (Entrevista directivo docente localidad 5). Dicho de otro modo, no hay una fórmula única que funcione en todos los colegios, ya que los factores de deserción dependen de los docentes y las posibilidades de cada institución. Lo destacable, sin duda, es que las directivas están comprometidas con lograr que menos estudiantes abandonen el sistema educativo (Entrevista directivos localidad 1, 5, 11, 19 y 20).

En síntesis, hay una variedad de factores que inciden en la deserción de los estudiantes. Sin embargo, es muy importante destacar la importancia de analizar el interior de

las instituciones para lograr que los jóvenes se interesen por el estudio y completen sus trayectorias educativas. Lo anterior, necesariamente lleva a repensar las estrategias de trabajo utilizadas por los docentes, las directivas, la SED, entre otros. Para complementar este análisis, hay que mencionar que durante el 2021 y el 2022, la SED entregó canastas alimentarias para apoyar varios programas de educación superior como el Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica de la Universidad Nacional. Algunas estrategias como “Aprende en Casa con Maloka”, y la entrega de recursos pedagógicos, complementaron los planes señalados con anterioridad.

Para finalizar, desde la SED se vienen ejecutando en materia de mejora de las construcciones escolares y su entorno, algunas adecuaciones en varias IEDR para mejorar el aspecto físico y funcional de las instalaciones, ya que algunas se encuentran deterioradas y requieren ser intervenidas. Sin embar-

go, las dificultades en temas de la legalidad de los predios impiden esta posibilidad. En muchas ocasiones, dichas inversiones difícilmente favorecen la ampliación de las huertas, las matrículas y la implementación de la jornada única (Taller de validación localidad 5, febrero 2023).

A finales de octubre de 2022, la SED reportó varias acciones de mejoramiento a la infraestructura educativa rural. Finalizó 8 obras entre ellas en las IERD El Verjón, Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela, Campestre Jaime Garzón, entre otras. También, hay 7 en ejecución (IERD Monteverde, Quiba Alta, Pasquilla, Rural Olarte, Rural Chizacá) y 8 por iniciar. Finalmente, a la fecha, hay 29 en licitación para lograr el 100% de la cobertura (SED; 2022). Dichas obras, además de beneficiar a más de 3000 estudiantes de la ruralidad, son beneficiosas (Entrevista directivos localidad 2, 5, 19 y 20).

Tabla 8. Mejoramientos en instalaciones de Instituciones educativas rurales

Localidad	IED	Sede	Nombre Sede	Alcance	Estado	Estudiantes beneficiarios
Chapinero	Campestre Monte Verde	A	Plan Padrinos San Luis	Mejoramiento de cubiertas, auditorio y bloque de primaria.	En ejecución	1.593
Suba	El Salitre - Suba	A	El Salitre	Cerramiento, cubiertas y áreas libres	Por iniciar	1.057
Ciudad Bolívar	Rural Quiba Alta	A	Quiba Alta	1. Mejoramiento aulas prefabricadas 2. Cerramiento 3. área administrativa 4. Mejoramiento pozo séptico	En ejecución	581
Ciudad Bolívar	Rural Pasquilla	A	Pasquilla	1. Cubiertas 2. Mejoramiento aulas prefabricadas	En ejecución	974
Sumapaz	Gimnasio Campo Juan de La Cruz Varela	I	Erasmus Valencia	1. Atención de aguas residuales. 2. Mejoramiento aulas en la parte posterior con cubierta, pisos, cielos rasos. 3. Mejoramiento batería sanitaria. 4. Mejoramiento de fachada. 5. normalización y Mejoramiento de redes eléctricas	Por iniciar	101
Sumapaz	Campestre Jaime Garzón	F	Adelina Gutiérrez Palacios	1. Mejoramiento aulas cubiertas cielo raso fachada 2. Mantenimiento baterías sanitarias 3. Mejoramiento vivienda docente 4. Mejoramiento sistema de aguas residuales	Por iniciar	51
Usme	Rural Olarte	A	Olarte	1. Mejoramiento de cubiertas, pisos, cielo raso. Pintura exterior e interior. 2. Mejoramiento baterías sanitarias 3. Mejoramiento cancha múltiple 4. Mejoramiento sistema de aguas residuales pozo séptico 5. Mejoramiento sistema eléctrico.	En ejecución	138
Usme	Rural Chizacá	A	Chizaca	1. Mejoramiento aulas cubiertas cielo raso fachada 2. Mantenimiento baterías sanitarias 3. Mejoramiento vivienda docente 4. Mejoramiento sistema de aguas residuales	En ejecución	6
Sumapaz	Gimnasio Campo Juan de La Cruz Varela	N	El Capitolio	1. Mejoramiento sistema eléctrico 2. Mantenimiento baterías sanitarias 3. Mejoramiento vivienda docente 4. Mejoramiento sistema de aguas residuales Mejoramiento de cubierta vivienda docentes, Mejoramiento sistema eléctrico y manejo de aguas residuales	En ejecución	3
Sumapaz	Campestre Jaime Garzón	A	Las Auras	1. Mejoramiento sistema eléctrico 2. Mantenimiento piso aulas 3. Mejoramiento cubierta vivienda docente 4. Mejoramiento sistema de aguas residuales	En ejecución	198
Sumapaz	Campestre Jaime Garzón	M	Los Ríos	1. Atención de aguas residuales. 2. Restitución de pozo séptico. 3. Mejoramiento cancha múltiple. 4. Mantenimiento pintura externa. 5. Mejoramiento aulas con cubierta, pisos, cielos rasos. 6. Normalización y Mejoramiento de redes eléctricas.	Por iniciar	11
Usme	Rural La Mayoría	A	La Mayoría	1. Mejoramiento baterías sanitarias 2. Mejoramiento sistema eléctrico 3. Mantenimiento sistema de aguas residuales	Por iniciar	52
Sumapaz	Campestre Jaime Garzón	B	El Raizal	1. Atención de aguas residuales. 2. Mantenimiento de aulas. 3. Normalización y Mejoramiento de redes eléctricas.	Terminado	39
Sumapaz	Gimnasio Del Campo Juan De La Cruz Varela	K	El Toldo	1. Atención de aguas residuales. 2. Mantenimiento de aulas. 3. Normalización y Mejoramiento de redes eléctricas.	Terminado	7
Sumapaz	Gimnasio Del Campo Juan De La Cruz Varela	C	Tunal Bajo	1. Atención de aguas residuales. 2. Mantenimiento de aula pintura 3. Normalización y Mejoramiento de redes eléctricas.	Por iniciar	6
Sumapaz	Gimnasio Del Campo Juan De La Cruz Varela	M	Santo Domingo	1. Atención de aguas residuales. 2. Mantenimiento de aula pintura 3. Normalización y Mejoramiento de redes eléctricas.	Por iniciar	11
Santafé	El Verjón	A	El Verjón Alto	Impermeabilización de fachadas baterías de docentes y valoración eléctrica, impermeabilización muro.	Terminado	282
San Cristóbal	Aguas Claras	A	Aguas Claras	Mejoramiento de baterías sanitarias y red de suministro de agua.	Por iniciar	201

De igual forma es necesario destacar que desde la Dirección de Construcciones se ha trabajado en el diseño de un modelo de construcciones para IED que no implique el trámite de licencias de construcción (debido a los altos costos). En casos donde hay dificultades en el tema de titularidad de los predios, se deben hacer las adecuaciones y mejoras requeridas en cada institución (Entrevista Director de construcciones SED).

En términos generales, las acciones para mejorar el acceso y la cobertura han priorizado los recursos necesarios para mejoras en el estado de las instalaciones, pero no para ampliar las sedes educativas rurales. La anterior problemática se explica a través de dos fenómenos: las dificultades en términos de titularidad de los predios y la reserva en el uso del suelo. Por otro lado, se creó una Ruta de Acceso y Permanencia para ampliar los niveles de matrícula y promover la permanencia educativa a través de la Resolución 1913 de 2021. Esta última definió establece roles, responsabilidades, tiempos y procesos a seguir para lograr que los estudiantes ingresen y permanezcan en el sistema educativo desde un enfoque territorial con miras a lograr trayectorias educativas completas.

Este es un referente útil para directivos y docentes en la medida que ofrece un paso a paso sobre cómo actuar y qué hacer en momentos que se presenten riesgos de no continuidad educativa. Al mismo tiempo constituye una hoja de ruta sobre la cual los diferentes actores del sector educativo pueden hacer seguimiento a las acciones que se han ejecutado para garantizar el derecho a la educación.

Además hay que mencionar el desafío que implica para el sector educativo garantizar la permanencia de los estudiantes. Por ejemplo, en la Resolución 1913 se habla sobre la importancia de la articulación institucional desde el nivel central, pasando por lo local, para mejorar los índices de matrícula en las zonas rurales. Además, el grado de prejardín será atendido a través de un convenio con la Secretaría de Integración Social y las IED oficiales. Para el caso de los ciclos complementarios, se hará a través de las escuelas normales superiores.

En términos de responsabilidades, es fundamental asignarle un rol clave a las familias. Por ejemplo, si un padre detecta alguna situación anómala con los hijos, rápidamente, podrá evitar que se afecte su continuidad educativa. También, a las DLE se les indica que para garantizar el derecho a la educación, dada la alta participación de población migrante en la matrícula estudiantil, hay que brindarles las facilidades necesarias. Para los casos de riesgos de deserción previamente a su identificación se deben haber desarrollado unas acciones de prevención entre docente, directivo, acudiente y estudiante que permitan dejar trazabilidad del apoyo brindado por la IEDR para que el estudiante permanezca dentro del sistema educativo.

Dicha Resolución plantea en un apartado garantizar cobertura a la población adulta que no ha terminado su bachillerato para que a través de modelos educativos flexibles lo puedan hacer y también considera la oferta educativa para la población con discapacidad en el aula regular considerándose así la inclusión educativa. Adicionalmente, hay una

referencia a cómo proceder si las causales de riesgo en la continuidad educativa se derivan de posibles situaciones asociadas a la convivencia escolar para que se tomen las medidas correspondientes desde el nivel de la institución educativa.

Se prevé monitorear el proceso educativo para verificar sus avances en la persistencia del riesgo de no continuar la trayectoria educativa para dar claridad sobre los alcances del Consejo Directivo. Este último puede someter a consideración la revisión del caso cuando no se cumplan los compromisos por parte de los estudiantes frente a la convivencia escolar. Por su parte, el rector reportará las razones por las cuales se generará el retiro del estudiante de la institución. Hay un insumo de generación de información que recae sobre la Dirección de Cobertura. Este informe de seguimiento, de acuerdo a la información que se reporte en el SIMPADE, tomará decisiones sobre las acciones que se requieran. Así podrá localizar al estudiante y reportar a las autoridades competentes el cumplimiento o no de los deberes de las familias ante los menores de edad.

La ruta de acceso cumplió con el objetivo trazado en la línea 5 para desarrollar un plan para afrontar los problemas de acceso y permanencia, al delimitar los roles y responsabilidades de cada actor del sector educativo distrital y local. Como se mencionó anteriormente, al momento de revisar la cobertura bruta y neta en la educación media, surgen desafíos que se han querido resolver a través de acciones de fortalecimiento de la oferta y articulación de la postmedia. Para este propósito, se identificaron varias acciones que

se direccionaron desde la SED y que ha recibido buenos comentarios por parte de los beneficiarios en las IERD.

En cuanto a las acciones contempladas en la línea de acción 6, fortalecer la educación media y su articulación con la educación postmedia en función de vida de los proyectos de los estudiantes) La SED implementó un proyecto para fortalecer las competencias de los jóvenes del Distrito para afrontar los retos del siglo XX. En el marco de dicho proyecto se acompañaron 7 colegios (San Martín de Porres, El Verjon, San Cayetano, El Destino, Pasquilla, José Celestino Mutis, Jaime Garzón). Lo anterior se logró mediante un convenio con el SENA que benefició durante 12 meses a 8 colegios (Monteverde, El Verjon, El Uval, Gabriel García Marquez, Pasquilla y Quiba Alta). Vale la pena señalar el apoyo de las siguientes universidades: Universidad Central, Universidad de los Andes, Universidad Cooperativa de Colombia, Universidad Sergio Arboleda, Universidad San Buenaventura, Universidad EAN y dos convenios interadministrativos con la Universidad Nacional de Colombia y Universidad Pedagógica Nacional. Dichas acciones se enfocaron en el acompañamiento pedagógico para ajustar las metodologías sobre las cuales se organizan los procesos educativos en el aula en las IEDR.

Según fuentes consultadas en la SED, entre los aspectos cualitativos de las acciones desarrolladas para dar alcance a la línea de articulación de la educación media, fue necesario ajustar los contenidos trabajados en los talleres de orientación con los estudiantes de 9°, 10° y 11° para hacerlos más llamativos para sus respectivos proyecciones de vida (SED, 2022d).

Ante el proceso que se adelantó en las IERD resulta importante destacar que aún se trabaja en los grados de la educación media (Entrevista directivo docente localidad 5), ya que los jóvenes no tienen mayores expectativas de continuar su trayectoria educativa por la carencia de recursos económicos. Además, la posibilidad de continuar la trayectoria educativa es baja porque la necesidad de contar con recursos económicos es lo más inmediato. Además, los docentes destacan que las IES que tuvieron a cargo el proceso facilitaron la inmersión de los estudiantes en las dinámicas universitarias. Dichas acciones fueron benéficas para los estudiantes en la medida que varias universidades ofrecen estímulos para seguir su trayectoria educativa (entrevista directivas localidad 5 y 19).

En lo que respecta a la articulación con el SENA, no ha sido igual de satisfactorio el proceso. Al respecto varios directivos docentes manifestaron que hay dificultades en la gestión y apoyo que brinda esta entidad para lograr titular a los estudiantes. En algunos casos, la institución no cumple con los requisitos más básicos. Por ejemplo, la sede de Bogotá no tiene una oferta agropecuaria o ambiental. Por este motivo, al docente le corresponde gestionar con el SENA de Mosquera los trámites necesarios para lograr que se implemente la oferta técnica (Entrevista directivo docente localidad 5).

Quienes tienen mayores dificultades son las IED de Sumapaz. Allí se evidenció que hay trabas administrativas y jurisdiccionales para apoyar procesos incluso hasta con el ICA. En otros casos, el SENA no convalida los ciclos propedéuticos y se pierden varios años de estudio, ya que a los les toca volver a cursar dos

años de técnico (Entrevista directivas localidad 20). Lo anterior, evidencia las dificultades que afrontan los jóvenes de la localidad de Sumapaz para continuar su trayectoria educativa.

Los estudiantes manifestaron en los grupos focales que durante la pandemia fue muy poco el trabajo de preparación para las pruebas externas. Ellos sienten que no tienen buenas bases y fundamentos para afrontar este tipo de evaluaciones para cuando lleguen a presentarse a una universidad. De esta manera, las posibilidades de escoger la profundización en la educación técnica que se oferta en varias IERD es reducida (Entrevista grupo focal IEDR localidad 11). También, hay que mencionar que la institución fue criticada porque los estudiantes se sienten obligados a optar por opciones que no se ajustan a sus intereses (Entrevista grupo focal IEDR localidad 3 y localidad 5).

La SED tiene identificadas un grupo de instituciones que ofrecen doble titulación (técnica y académica) para vincularse al mundo laboral. Los siguientes colegios cuentan dicha opción: IERD Nuevo Horizonte, IERD San Martín De Porres, IERD El Verjón, IERD San Cayetano, IERD El Destino, IERD Rur Pasquilla y IERD José Celestino Mutis. Estos colegios recibieron durante 2022 el apoyo de la SED para fortalecer sus capacidades y competencias. Frente a este panorama hay que mencionar que no todas las 28 IERD se articulan con el SENA (entrevistas directivos localidades 1, 5, 11, 19 y 20). En las entrevistas se pudo constatar que más del 50% de las IERD no tienen la opción de doble titulación por diferentes motivos.

Otra de las estrategias utilizadas por la SED y las IEDR para motivar la continuidad de la trayectoria educativa postmedia es llevar a los estudiantes a conocer la oferta educativa de las universidades. Durante 2021, se realizaron charlas informativas a través de la estrategia de orientación socio ocupacional 'Yo puedo ser'¹⁰ en alianza con el Departamento Administrativo para la Prosperidad Social. De esta manera, los jóvenes pueden adquirir herramientas que favorecen la toma de decisiones informadas que contribuyan a la construcción de sus trayectorias de vida en los ámbitos educativo y laboral. Asimismo, dichas jornadas tenían como propósito ayudar a que los estudiantes identificaran sus intereses, habilidades, competencias individuales y capacidades.

El programa "Jóvenes a la U" fue otra de las acciones claves dentro de la gestión de la SED para lograr que más estudiantes ingresen a la educación postmedia, mediante la financiación del 100% de la matrícula. Esta medida espera beneficiar a más de 10.000 estudiantes. A través de dicha estrategia se entrega un salario mínimo semestral para el sostenimiento de los beneficiarios. Una vez revisados los requisitos de acceso a este programa no hay un criterio que priorice a estudiantes de instituciones educativas rurales, lo cual se convierte en una competencia entre la vulnerabilidad y un excelente rendimiento académico.

Este programa ha beneficiado entre 2021 y 2022 a aproximadamente 10.481 jóvenes de la ciudad al permitirles ingresar a la educación postmedia (técnica, tecnológica y universitaria). Sin embargo, revisando algunas cifras encontradas en diferentes medios, se

puede señalar que en la ruralidad este tipo de apoyos académicos tienen un impacto relativamente bajo con respecto a la población escolar que egresa de la educación media en el sector oficial. En 2022, se contaba aproximadamente con un poco más de 500 estudiantes matriculados en grado 11° en colegios rurales. 269 eran mujeres, y según un reporte de la SED de febrero de 2023, solo 161¹¹ provenían de la zona rural de Bogotá. Dicho de otro modo, aunque aproximadamente el 60% de mujeres cumplieron los requisitos para ser cobijadas por esta estrategia, queda un número considerable de estudiantes por fuera de estos incentivos.

Adicionalmente, la SED cuenta para 2023 con el programa "Todos a la U" cuyo propósito es ofrecer educación por ciclos de seis meses de manera virtual en tecnologías de la información, sector digital, inglés y habilidades socioemocionales. Por ser la primera convocatoria, no se utilizaron las 7400 becas disponibles. Aún no se tienen los datos suficientes ni la información básica de los beneficiarios dentro de la población rural.

En el trabajo de campo se identificó que el tema de la continuidad de las trayectorias educativas no se limita al tránsito entre la educación media y la postmedia, sino que hay una serie de riesgos que atentan contra la permanencia educativa. Para superar este obstáculo se propuso ampliar la oferta educativa en niveles superiores con el objetivo de disminuir los costos en la movilidad y los traumas generados por el cambio de sede. Sin embargo, hay situaciones como la IERD El Manantial, en la localidad de San Cristóbal, que por temas de ordenamiento del suelo se les dificulta ampliar la oferta educativa. Por

¹⁰ SED (28 de julio de 2021). Más oportunidades para que futuros bachilleres de Bogotá continúen sus estudios. Recuperado de https://www.educacionbogota.edu.co/portaL_institucional/noticia/

¹¹ Información tomada del reporte estadístico del DANE septiembre de 2022 <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacion-escolarizada/educacion-formal> y reporte Agencia Atenea <https://agenciaatenea.gov.co/posmedia>

ejemplo, en la zona de Sumapaz, todavía se utilizan las mismas instalaciones, aunque estén asociadas a una IE. Lo anterior, con el objetivo de continuar con la trayectoria educativa de los estudiantes.

7.1.3. Líneas de acción que presentan oportunidades de mejora para continuar avanzando

En este apartado se expondrán las oportunidades de mejora que permitan avanzar en la implementación del lineamiento 1. La ampliación de cobertura en preescolar ha ido aumentando, pero aún se presentan dificultades para lograr que beneficie a más estudiantes. Los esfuerzos deben mantenerse a través de búsquedas activas y de las famosas “matriculaciones” para que las familias conozcan la oferta educativa y envíen a sus hijos al colegio. Las estrategias de permanencia que se implementan deberían cobijar a más estudiantes que habitan en zonas distantes para que cuenten con transporte al momento de ir a estudiar y revisar los factores internos a las IERD que estén incidiendo para que los estudiantes no continúen su trayectoria educativa.

Varias de las acciones de acompañamiento que reciben las IEDR son realizadas por operadores privados. También, en algunos casos, las IES brindan apoyo a los docentes y directivos para mejorar la calidad educativa. Estas estrategias requieren un refuerzo a través de mecanismos o sistemas de seguimiento para permitir la trazabilidad de las acciones desarrolladas más allá de las percepciones de las directivas. En los grupos focales se identificó una dificultad en el seguimiento de la deser-

ción de los estudiantes, ya que, en buena parte de los casos, los acudientes no registran sus datos verdaderos o no cuentan con los recursos para sostener una línea telefónica. Aunque estas acciones no parecen significativas, hacen que sea difícil saber qué ha pasado con un estudiante en riesgo de deserción o que se ausente del colegio.

En cuanto a la línea de acción 4, se verificó que se ha proyectado su ejecución a través de la plataforma SIMPADE sin que se haya consolidado como un instrumento efectivo para la toma de decisiones y la prevención. Según las directivas entrevistadas, muchas veces la plataforma no es amigable con el usuario, pues no tiene en cuenta las características particulares de las instituciones y la reducida disponibilidad de personal administrativo en varias de las IEDR (Entrevista directivo docente localidad 2 y 5). Este reporte, además de ser una información a posteriori, es poco utilizado para tomar decisiones de política pública. Debido a esto, las directivas expresan que no tiene mayor utilidad más allá de su valor estadístico (Entrevista directivos localidades 3, 5 y 20, octubre y noviembre de 2022).

El seguimiento a la deserción a través del SIMPADE puede mejorarse si la plataforma lleva un registro detallado de cada uno de los estudiantes. Lo anterior necesita dos elementos: la realización de reportes analizados periódicamente y la contratación de un personal de apoyo que facilite la tarea en las IEDR. Otra de las líneas que presenta opciones de mejora es la de pretender una educación acorde con los intereses y los proyectos de vida de los estudiantes. Se ha evidenciado a través

de las entrevistas que en muchas ocasiones la oferta riñe con lo expresado en los lineamientos. En particular, la oferta del SENA no es tan amplia, y en algunos casos, no es favorable con la PEI y la IEDR. En otros casos, sencillamente, los cursos y los talleres no son llamativos para los estudiantes. Muchos manifestaron que les gustaría contar con opciones más variadas (Entrevista grupos focales localidad 5, 11 y 19).

7.1.4. Retos y líneas de acción que presentan problemáticas o deficiencias en su implementación

En el presente apartado se abordan las líneas de acción que presentan problemáticas en su implementación, principalmente, las que hacen referencia a la ampliación de la cobertura de las nuevas construcciones en la ruralidad; la destinación de recursos para ejecutar las acciones del lineamiento uno; el impacto de las acciones de acompañamiento a las IERD; la disponibilidad de información de eficiencia institucional de las IED de la zona rural en Bogotá; y, por último, la limitada oferta educativa para adultos.

La SED para garantizar acceso y permanencia ha avanzado en varias acciones. Sin embargo, la ampliación de infraestructura en la zona rural para 2022 no está contemplada en este ítem. Pese a que se esperaba continuar con el fortalecimiento de una nueva visión de infraestructura educativa con ambientes sostenibles y equitativos, a través de la entrega de 14 colegios nuevos o restituidos, no se proyectaron nuevas construcciones en la zona rural. Únicamente se realizaron adecuaciones y mejoras, debido a que varios de los predios donde funcionan las IERD tienen condiciones jurídicas que no facilitan los procesos administrativos.

Las consecuencias de no ampliar la infraestructura dificulta la consolidación de la jornada única y la permanencia de los estudiantes. Al no contar con los espacios para garantizar la asistencia en una sola jornada en los colegios rurales puede propiciar retiros o demoras en la entrada en vigor de esta estrategia de calidad educativa.

Para 2022, en términos de acceso, se identificaron cerca de 4.000 personas desescolarizadas. Esto ocurre por la movilidad de algunas de las familias y porque reportan números de contacto que en ocasiones no están activos (Entrevista grupo focal IE localidad 5). La anterior situación entorpece la labor de seguimiento a la asistencia escolar, y por ende, es complicado establecer su continuidad dentro del sistema educativo.

El déficit de cobertura en la educación media persiste, ya que no logra ser la oportunidad adecuada para que los jóvenes y adultos continúen sus estudios como sucede en la localidad de Sumapaz (Entrevista directivo docente localidad 20). Lo anterior ocurre cuando se prioriza la educación tradicional, pero no se ha fortalecido las trayectorias educativas. En relación con la línea de acción 8, continuidad de la educación formal o la educación para el trabajo y el desarrollo humano de la población adulta, no se identifican avances que permitan establecer acciones en relación a lo propuesto.

Por otro lado, solo en las IERD Gimnasio Campestre Monteverde, ubicado en la localidad de Chapinero, en el Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela y en el Colegio Campestre Jaime Garzón, pertenecientes a Sumapaz, se cuenta con educación para adultos. Dicha posibilidad ha servido para que los habitantes

de las veredas mejoren sus conocimientos, adquieran habilidades básicas y mejoren su bienestar. Gracias a estas opciones de escolarización, la población adulta y sus familias han podido mejorar sus ingresos y favorecer el entorno de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que habitan en la ruralidad (Entrevista padre de familia vereda La unión, Sumapaz, enero de 2023).

Sin embargo, como esta oportunidad no está presente en todos las IERD y existen bajos niveles de escolaridad en lo rural, es necesario ampliarla, considerando que su demanda es alta. Por ejemplo, una madre de familia que participó en el taller de validación en la IED “El Salitre” manifestó la necesidad de nuevas oportunidades para los más viejos (Taller validación, localidad 2 y 11 febrero de 2023). En términos generales, las anteriores líneas son las que presentan oportunidades de mejora con respecto a la necesidad de garantizar trayectorias educativas completas.

7.1.5. Recomendaciones sobre el Lineamiento 1

Pese a los avances que se han evidenciado y de las acciones de mejora que tienen varias de las líneas de acción, se van a realizar algunas recomendaciones para garantizar trayectorias educativas completas. La primera de ellas tiene que ver con la disponibilidad y acceso a la información sobre las tasas de eficiencia institucional de las IERD durante los últimos años. Esto último, con el fin de analizar las acciones que se despliegan en el territorio y para y sostener los procesos que estén dando resultado.

La segunda recomendación es fortalecer el uso del SIMPADE. Es necesario posicionar su

utilidad y promover su uso para la toma de decisiones basadas en sus reportes. Lo anterior supone velar por que la información que se incorpore en ella sea de calidad y que haya retroalimentación efectiva. En otras palabras, es recomendable disminuir las dificultades que tiene la plataforma para que todos participen, es decir, hacerlo más sencillo para que un empleado pueda hacer el seguimiento respectivo (Entrevista grupo focal localidad 20).

La tercera recomendación está asociada a las acciones de articulación entre los diferentes niveles educativos. Las cifras de matrícula en estos niveles son las más bajas, sumado a lo que manifestaron los estudiantes con respecto a lo que se les oferta. Es conveniente aunar esfuerzos para que entidades como el SENA oferten alternativas que atraigan a los estudiantes y que les sea de utilidad para vincularse al mercado laboral.

La cuarta recomendación va dirigida a promover espacios que al momento de analizar las cifras de eficiencia institucional tengan en cuenta factores internos de la institución que puedan estar afectando la continuidad de la trayectoria de los estudiantes como el clima escolar, prácticas pedagógicas, dotaciones, espacios, mobiliario, interacciones entre los miembros de la comunidad educativa, el pandillismo, la seguridad en el entorno escolar, etc. En alguna medida, es ampliar la mirada que se tiene sobre la deserción al no priorizar únicamente la responsabilidad de la familia y de los estudiantes.

La quinta recomendación está orientada a promover diálogos con las universidades, instituciones de educación técnica y tecnológica para invitarles a repensar las lógicas eficientistas sobre la cual se promueve el acceso a

la educación en la postmedia. Sobre todo en el sector rural donde debido a la baja población estudiantil es insuficiente para completar cupos de un programa o curso.

La sexta recomendación tiene que ver con los recursos que se disponen para que más jóvenes puedan acceder a la educación postmedia. Al respecto hay que mencionar que se requieren mayores esfuerzos financieros para lograr que más mujeres y hombres que habitan en la ruralidad accedan a este nivel educativo. Ahora, si se tiene en cuenta que la gran mayoría de estudiantes de la ruralidad pertenecen a estratos 1 y 2, es clave insistir en el llamado al sector privado y público para que la decisión de continuar la trayectoria educativa no esté mediada por el factor económico, sino por el interés de los jóvenes de continuar su trayectoria educativa.

La séptima recomendación está enfocada en fortalecer la ejecución de estrategias de acompañamiento a los estudiantes que transitan de primaria a grado 6°. Es importante promover acuerdos entre directivas y docentes para que pongan en marcha, según sus recursos y capacidades, estrategias que permitan que el tránsito de los estudiantes que ingresan a la secundaria sea menos complejo y desafiante.

7.2. Colegios rurales articuladores multisectoriales que tengan un enfoque comunitario y jueguen un papel fundamental en la reducción de la pobreza (Lineamiento 2).

El lineamiento 2 tiene como propósito central coordinar acciones multisectoriales que apoyen la educación rural y que contribuyan

al cierre de brechas entre lo urbano y lo rural. Con el fin de alcanzarlo se propusieron 4 líneas de intervención: i) Coordinar intra e intersectorial el desarrollo de la política social; ii) Respaldo al establecimiento educativo para que sea el centro de integración y articulación multisectorial para avanzar en el desarrollo humano y social y mejorar la educación; iii) Promover alianzas interinstitucionales tanto con la Secretaría de Desarrollo Económico como con entidades privadas; iv) Diseñar sistema de monitoreo y seguimiento para identificar y verificar el progreso de las actividades.

7.2.1. Panorama de la implementación de las líneas de intervención

Según el DANE, la brecha entre lo urbano y lo rural es muy amplia. En el campo capitalino, el 16% de sus habitantes son pobres multidimensionalmente, es decir, un 11% más que en la zona urbana de la ciudad (SED, 2020). Este es un indicador que sirve para dimensionar la importancia que tiene el desarrollo de acciones que ayuden a disminuir las brechas entre lo urbano y lo rural a través del Programa 13. En términos generales, se registran progresos en el desarrollo de mecanismos para enfrentar las situaciones que pueden afectar el acceso y permanencia a la educación desde una perspectiva multisectorial con apoyo del sector privado. No obstante, muchas de las articulaciones han sido coyunturales y no en todos los casos se ha logrado consolidar acuerdos permanentes entre las diferentes entidades y actores que confluyen en lo rural. De las 4 líneas de acción, se registran avances en dos de ellas, así como resultados parciales en 1, mientras que en un componente de una de ellas no se ha avanzado en su ejecución. Estos elementos se detallan a continuación.

7.2.2. Avances y fortalezas del lineamiento y de sus líneas de acción

En cuanto al desarrollo de acciones para lograr coordinación intra e intersectorial, y hacer de las IERD un espacio de articulación multisectorial, se evidenciaron algunas intervenciones dirigidas a convocar variados actores públicos distritales para la ejecución de diferentes acciones, principalmente, en materia de convivencia escolar, seguridad en el entorno escolar, temas de seguimiento y control en salud derivados del Covid-19. No obstante, no puede señalarse que se haya alcanzado en la consolidación de las IERD como espacios de coordinación de la política social y de acciones multisectoriales para alcanzar el desarrollo humano, ya que la articulación interinstitucional es un elemento que sobrepasa las capacidades de gestión del sector educativo.

Pese a estas limitaciones, se destaca que se contó con el apoyo del Instituto Distrital de Bienestar y Protección Animal (IDPYBA) con el propósito de dinamizar la línea de bienestar animal en los PRAE de las IED. Estas acciones favorecieron las salidas a algunos territorios ambientales de la ciudad. También con la Secretaría de Integración Social se participó en un evento orientado a la prevención de embarazo adolescente y con la Policía Nacional se adelantaron acciones de apoyo para el favorecimiento de entornos protectores alrededor de las IED, con la Secretaría Distrital de Salud se implementó la estrategia DAR “detectó, aisló y reportó”, dando continuidad al testeo epidemiológico en todas las instituciones educativas distritales, donde se aplicaron pruebas PCR con el fin de favorecer condicio-

nes de salubridad en los entornos escolares (SED, 2022d, pág. 19).

Un elemento recurrente en las diferentes entrevistas realizadas fue el reconocimiento de la presencia de las Sub redes locales de salud en las instituciones educativas y su participación en acciones relacionadas con la prevención del consumo de alcohol y otras sustancias, embarazo adolescente y hábitos de vida saludables. Lo cual muestra que se han dado avances con ciertos niveles de coordinación interinstitucional y que amerita considerar al sector salud como un aliado estratégico en la consolidación de los objetivos planteados en este lineamiento (Entrevista grupos focales localidades 5, 19 y 20).

Fruto de la gestión de la SED para que se apoyen procesos en las IERD se cuenta con aliados como la Orquesta Filarmónica de Bogotá donde trabajan formación musical para apoyar a los estudiantes fortaleciendo la ciudadanía, los valores, hábitos de estudio para brindar opciones a los estudiantes de seguir vinculados al colegio (entrevista grupo focal localidad 20). En otras IERD han contado con el apoyo de organizaciones como Falabella para apoyar procesos de mejoramiento de calidad y orientación socio-ocupacional (entrevista directivo docente localidad 11).

Los docentes y directivas también destacan que han recibido el apoyo de la Universidad Distrital en la formulación de proyectos para mejorar la postulación de propuestas. Además, esperan que redunde en beneficio de las prácticas pedagógicas, ya que la SED puso en marcha un fondo de recursos para apoyar proyectos pedagógicos. Una de las dificulta-

des que evidenciaron los docentes, es que no contaban con las herramientas conceptuales para postular sus iniciativas. Por esta razón, el apoyo de la Universidad Distrital fue importante para lograr la cualificación de los proyectos y ser beneficiarios de este apoyo económico (Entrevista directivo docente IEDR Localidad 11).

Las anteriores acciones demuestran cierto grado de coordinación con otras entidades distritales para la ejecución de acciones en el marco de la política social. Asimismo, contribuyen en alguna medida a que las IEDR sean un centro de articulación multisectorial donde convergen actuaciones de diferentes actores públicos y privados que aportan al cierre de brechas. Hay otras alianzas que se han gestionado desde la SED con organizaciones como la Fundación Misioneros Divina Redención San Felipe Nen (FUMDIR), la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), Fundación Antonio Restrepo Barco, la Fundación Instituto Alberto Merani (IAM), United Way, Grupo Vanti, IUNGO, ENEL-Codensa, 3M, TIGO-UNE y Falabella. Sin embargo, hay que aclarar que estas acciones se hacen a través de convenios con el fin de apoyar a las IEDR en el fortalecimiento de la gestión pedagógica y vincular las TICs a los procesos de enseñanza (reporte SACE 2022).

Además, se logró avanzar en la construcción de una plataforma denominada Sistema de Alianzas y Cooperación Escolar (SACE), cuyo propósito es cualificar y optimizar los procesos de articulación con aliados del sector público, privado y la academia. Además, favoreció la cooperación internacional con el fin de apoyar proyectos pedagógicos productivos

en las IEDR. Con lo anterior, la entidad cuenta ahora con un mecanismo que le permite conocer y tener claridad sobre los diferentes aliados para el logro de sus objetivos en las instituciones educativas.

Vale la pena mencionar que a lo largo del trabajo de campo se identificaron algunas acciones de los directivos docentes que han permitido avanzar en el posicionamiento de los centros educativos como referentes de integración. Tal es el caso de la IERD El Destino donde hay una producción de quesos. El rector manifestó que iba a gestionar con la Universidad EAN la posibilidad de que les dotaran una especie de stand para exhibir los productos que los fines de semana venden los estudiantes para generar ingresos entre la población estudiantil (Entrevista directivo localidad 5). Dicha experiencia está enmarcada en la línea dos pero es el resultado de la gestión que hacen los directivos docentes.

Con relación al sistema de monitoreo y seguimiento a los Lineamientos, se definió desde el equipo de ruralidad de la SED la aplicación de encuestas de manera trimestral y a la fecha se han logrado identificar dos aplicaciones de la misma. Las directivas de las IERD así lo reconocen, hace algún tiempo se envió a directivos una encuesta para identificar el avance en la ejecución de acciones y el desarrollo de la política rural en cada uno de los colegios. Pero dicha encuesta no es de conocimiento de los docentes (entrevista directivo docente localidad 2)

En síntesis las dos primeras líneas de acción y la cuarta tienen niveles de avance relativos y acciones de gestión propia de la SED que

permite plantear algunos aciertos y liderazgo de directivos docentes que apoyan acciones para el mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes de la comunidad donde funciona la IERD, sin embargo, persiste la dificultad como se ampliará más adelante de que dichas acciones sean consistentes en el tiempo, que logren llegar de manera articulada al territorio, mejoren las condiciones de bienestar de la población de la zona rural y se logre desde la SED un liderazgo en la coordinación e implementación de la política social.

7.2.3. Líneas de acción que presentan oportunidades de mejora para continuar avanzando

Si bien las cuatro líneas de acción presentan oportunidades de mejora, la línea de acción tres demanda la realización de gestiones más efectivas para lograr que el apoyo a las IEDR sea más decidido para la ejecución de acciones ambientales, sostenibles y de carácter cooperativo. Lo anterior, con la finalidad de estimular la generación de recursos en los integrantes de las comunidades educativas rurales e impactar en los habitantes de la ruralidad para que los beneficiarios cuenten con un apoyo técnico y financiero que fortalezca su actividad productiva mejorando sus ingresos y por ende su bienestar.

En particular, con la Secretaría de Desarrollo Económico es la entidad con la que no se ha logrado consolidar una articulación. En un primer momento se logró su intervención en el suministro de algunas huertas en IERD, pero infortunadamente este proceso no continuó a pesar de varios llamados que se han hecho a través de directivas de la SED a dicha entidad (Entrevista equipo de ruralidad SED Bogotá).

En los diálogos con directivos docentes de las IERD de las localidades 19 y 11 se manifestó que es necesario promover el apoyo de iniciativas productivas en los colegios de la ruralidad a través del cooperativismo, ya que no se ha hecho aún y es un aspecto que contribuiría a beneficiar a los jóvenes y familias de la ruralidad (Taller validación localidad 11, febrero 2023; Taller de Validación localidad 19).

En cuanto a la línea cuatro, si bien se creó una plataforma para identificar alianzas que tiene la SED y tener trazabilidad sobre qué aspectos de la gestión escolar se están apoyando, hay que ir más allá de aplicar una encuesta y de solicitar desde el equipo de ruralidad el reporte de las acciones en el marco de la ejecución del Programa 13 y ofrecer insumos para la toma de decisiones. Además, al interior de la SED no se dispone de un instrumento de seguimiento periódico que permita recuperar de manera estandarizada las intervenciones de las diferentes dependencias de la SED y contrastar acciones, productos generados y resultados en el tiempo.

En el trabajo de campo se identificó que en las DLE de Usme y Sumapaz se tienen mapeadas intervenciones de los diferentes programas del Plan de Desarrollo Distrital que se abordan en los colegios de su jurisdicción, lo cual muestra el rol clave que cumplen en el desarrollo de acciones de seguimiento a la implementación de los lineamientos. Esto debería ser generalizado a todas las demás DLE, ya que dicha información para recoger aspectos relevantes con base a las acciones desplegadas en el territorio.

A partir de las entrevistas realizadas a las dependencias de la Secretaría de Educación se identificó que en el contexto de la pandemia se avanzó en el desarrollo de acciones de bienestar social específicas para la población escolar rural con el ánimo de atender los desafíos en materia de seguridad alimentaria derivados de la crisis sanitaria. A raíz de dicha situación se abrió la posibilidad de fortalecer las intervenciones de promoción de estilos de vida saludable con un enfoque rural (Entrevista Dirección de Bienestar, 7 de diciembre de 2022). Dichas acciones sirvieron para mitigar las carencias de alimentación que afrontan las familias en la ruralidad e invitar a tener una alimentación más saludable, rescatando saberes locales en materia de consumo de productos propios y convirtiendo a los colegios en aliados para el desarrollo de acciones de política social en el marco de la pandemia.

Otros actores institucionales con los que se han dado articulaciones que requieren ser fortalecidas son IDRD y el Jardín Botánico de Bogotá. En el primer caso se requiere reactivar su apoyo en la realización de las “Olimpiadas rurales”¹², actividad que ha sido impulsada para el rescate de los juegos tradicionales, ya que es un referente para las comunidades rurales del sur de Bogotá. Además, tiene el potencial para posicionar a las instituciones educativas como centro de integración y articulación multisectorial.

7.2.4. Retos y líneas de acción que presentan problemáticas o deficiencias en su implementación

Al consultar varios documentos publicados por la SED como informes al Concejo Distrital y los informes de rendición de cuentas, se encontró que no hay alusión específica a

intervenciones realizadas con el fin de materializar la coordinación intra e intersectorial para el desarrollo de la política social. Las intervenciones que tienen relación con la política social se hacen de manera genérica para la totalidad de instituciones educativas de la ciudad a través de convenios y mesas de trabajo con algunas entidades públicas como se mencionó en el apartado de avances.

Al no tener registro e información de soporte que permita medir en detalle el alcance de estas acciones, así como los efectos de lo ejecutado por parte de las diferentes entidades gubernamentales que asisten o acompañan a las IERD, dificulta el rastreo de información puntual sobre las líneas de acción del presente lineamiento y dimensionar los grados de transformación social que han alcanzado en las comunidades rurales bajo el liderazgo de la SED. Otra de las problemáticas referenciadas por docentes y directivas tiene que ver con la descoordinación que existe a nivel de las entidades distritales que asisten a las IERD. En los ejercicios de validación los docentes reafirmaron que hay descoordinación entre las entidades públicas y algunas organizaciones privadas que asisten a las IEDR. Por lo general, van de afán, llenan listados y no permanecen el tiempo necesario (Taller de validación, localidad 5 y 19, febrero de 2023). Esto explica en gran medida la dificultad para lograr efectos positivos y el bajo impacto cuando se trata de ayudar a superar la pobreza de los habitantes de la ruralidad.

El no contar con un sistema de monitoreo y solamente con dos aplicaciones de encuestas de seguimiento impide controlar las acciones realizadas con la colaboración de otros actores y establecer impactos. En la matriz suministrada se identifica que los reportes de

¹² Ver <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/educacion/olimpiadas-deportivas-rurales-en-los-colegios-oficiales-de-bogota>

las Subsecretarías son insuficientes para verificar entre otras el nivel progreso de las actividades propuestas en los Lineamientos y de ir más allá para lograr identificar aliados, recursos y hacer gestión con las entidades distritales, nacionales, organizaciones privadas y ONG'S que aportan sus capacidades y recursos al mejoramiento de la calidad educativa en la ruralidad. Lo anterior es una dificultad que afecta a todos los seis lineamientos, ya que no permite establecer que se requiere ajustar, qué ha funcionado y qué no ha funcionado durante el tiempo de ejecución de llevan los lineamientos.

Hay un aspecto que expresaron las directivas de algunas IEDR ubicadas en zonas de borde urbano rural en las entrevistas con respecto a iniciativas de emprendimiento que están en la zona o contexto donde está la institución y su apoyo por algún tipo de aliado:

“No existen iniciativas emprendedoras o del sector productivo en la zona (...) se trata de una zona de asentamiento de población con bajos recursos; alta presencia de población migrante interior (especialmente años atrás, procedentes de la costa atlántica) y actualmente de población venezolana (...)” (entrevista directivo docente IEDR Localidad 2).

Este panorama adverso en gran medida se replica en varias localidades con colegios rurales, lo que evidencia que persisten aún condiciones que se propone revertir el lineamiento dos, así mismo, deja entrever el poco alcance que han tenido las acciones para lograr que las propias IEDR sean ese espacio donde converjan y ejecuten proyectos que mejoren las condiciones de vulnerabilidad de la población

rural y ayuden a la superación de la pobreza. Otros directivos perciben que la articulación o apoyo de otras entidades no es armónica ni benéfica para los intereses de la institución, más bien se torna en ocasiones conflictiva para las comunidades, ya que las instituciones externas no mantienen la continuidad en los procesos. Además, hay poca concertación y reconocimiento de la autonomía escolar y afectan los procesos escolares en varias ocasiones.

Un ejemplo es el acompañamiento dado por la CAR a la IEDR El Verjón y a varias familias para hacer seguimiento al cumplimiento de la norma de no construir en zonas de reserva forestal cercanas a la institución. En este marco se brindó apoyo para la siembra de arándanos y otros proyectos productivos pero estos no fueron sostenibles en el tiempo por la falta de acompañamiento y recursos para lograr comercializar la producción (Entrevista directivo localidad 3). En este mismo sentido se identifica que en la implementación de actividades a nivel intersectorial destacan los convenios suscritos entre la SED y sus aliados. Sin embargo, hay desconocimiento de la cantidad y calidad de las acciones que apoyan las entidades públicas distritales y nacionales que acompañan procesos de mejoramiento de las condiciones de vida de los habitantes de la ruralidad y que no están referenciadas en la plataforma de aliados que tiene la SED.

En cuanto a los instrumentos de seguimiento a la implementación de las 37 líneas de acción de los Lineamientos, se evidenció la dificultad de reportar avances en las acciones que llegan a la ruralidad dado que no se cuenta con indicadores claros para las instituciones educativas de la ruralidad más allá de

acciones globales. En los informes de gestión y de rendición de cuentas del último cuatrienio la información que se reporta es escasa y la que hay omite detalles específicos de la ruralidad en lo que concierne a los resultados para llevar a cabo acciones que contribuyan a la superación de la pobreza.

Para finalizar, debido a las debilidades evidenciadas con la estrategia (encuestas trimestrales, indicadores no específicos para cada lineamiento) que respalda la implementación del Sistema de seguimiento y monitoreo urge la necesidad de institucionalizarlo para hacer frente a las dificultades de la implementación de los lineamientos en términos generales y particulares.

7.2.5. Recomendaciones sobre el Lineamiento 2

A nivel de recomendaciones para lograr los propósitos del lineamiento 2 se reitera lo planteado en los documentos de gestión de la misma SED, trabajar más integradamente desde el sector educativo con otras secretarías como salud, integración social, seguridad. Además, trabajar de la mano con otras políticas sociales que deben ocuparse de derribar las barreras de acceso a derechos que debe garantizar el Estado en la ruralidad (SED; 2021). En este sentido resulta pertinente disponer de un mapa de oferta institucional y de cooperantes que permita orientar la promoción de alianzas con otras entidades distritales y organizaciones no gubernamentales.

En relación al propósito de volver la escuela rural como epicentro alrededor del cual confluyen actores públicos y privados para mejorar las condiciones de pobreza hay cerrar

brechas con respecto al contexto urbano. También, es necesario promover incentivos para que en la ruralidad lleguen los aliados que gestionen a nivel gubernamental más recursos financieros que logren transformaciones en la calidad de vida de los habitantes de la ruralidad.

Los establecimientos educativos en algunos territorios se convierten en el único espacio que representa la institucionalidad. Allí albergan acciones que ponen en el centro a las IEDR pero aún es necesario lograr que sectores como deportes, cultura, desarrollo económico y otros converjan de manera articulada para alcanzar el propósito de superar la pobreza a través de las acciones multisectoriales. Lo anterior se debe a que no hay coordinación entre las entidades públicas que llegan a las IEDR (Taller de validación localidades 5 y 19, febrero de 2023).

A nivel de coordinación intra e inter sectorial es vital lograr poner en práctica la premisa propuesta en la línea 1, ya que varias de las acciones que se desarrollan desde el sector salud deben articularse con la gestión educativa y pedagógica que adelantan las IEDR y que desde allí se refuercen las acciones que despliegan las diferentes entidades distritales en el territorio.

Es necesario que se organice una estrategia de gestión del conocimiento que permita conocer los alcances, aciertos, desafíos y experiencias exitosas de los apoyos que reciben de aliados y entidades privadas. Por ejemplo, se evidenció en una entrevista con la Directora de las DLE, la cual manifestaba que una universidad que había trabajado con estudiantes de la localidad de Usme logró que asistieran

a los espacios de formación ofertados en sus instalaciones fuera de manera masiva y comprometida. Lo anterior, constituyó un acierto que no está documentado ni recogido en publicación alguna que permita darla a conocer para que se replique en otros escenarios (Entrevista Directora de Direcciones Locales de Educación, enero 2023).

A nivel de divulgación es estratégico que se establezcan mecanismos de difusión más efectivos y claros que favorezcan la apropiación social del conocimiento sobre los Lineamientos en la población beneficiaria, ya que que en varias de las sesiones con docentes, familias y estudiantes fue notorio el bajo nivel de reconocimiento que tienen de los Lineamientos. No perciben diferencia alguna entre lo que hace la SED para apoyar a los colegios del distrito y lo que reciben por ser parte de una comunidad del contexto rural.

En esta misma línea se recomienda visibilizar en los informes de gestión de la SED las actividades de articulación que se han implementado para responder a las acciones propuestas en el Lineamiento dos. Por último, el sistema de seguimiento es vital para trascender la aplicación de encuestas periódicas y de reportes de las dependencias de la SED involucradas en la ejecución de los lineamientos. Asimismo, establecer indicadores claros y medibles por los cuales pueda responder el sector educativo en cuanto a escolaridad y alfabetización de adultos. Por ejemplo, la superación de pobreza implica un espectro amplio de variables a resolver por las cuales no puede responder por sí sola la SED y requiere de la confluencia de otras secretarías del gabinete distrital.

7.3. Avanzar en la garantía del derecho a la educación, a fin de mejorar la calidad y el uso del tiempo escolar (lineamiento 3)

Con el propósito de avanzar en la calidad de la educación, este lineamiento contempla siete líneas de acción: i. Analizar y ajustar el PEI/PIER de cada colegio rural de acuerdo con el entorno, las expectativas de los estudiantes, la propuesta de política educativa y el reto de mejorar la permanencia escolar; ii. Promover la formación de docentes, de acuerdo con las necesidades que determinen el plan estratégico para la calidad y el PEI/PIER; iii. Promover la formación de los directivos docentes; vi. Aumentar el tiempo escolar; v. Plan de Fortalecimiento de Lectura; vi. Planes especiales de mejoramiento; vii Bienestar docente.

7.3.1. Panorama de la implementación de las líneas de intervención

La brecha educativa existente entre las zonas rurales y el área urbana de Bogotá ha llamado reiteradamente la atención sobre la necesidad de impulsar medidas enfocadas en garantizar procesos de enseñanza y aprendizaje que ofrezcan las mismas oportunidades a todo el alumnado del territorio distrital. Al respecto, el lineamiento 3 pone el foco en la calidad educativa, entendida a partir de tres dimensiones fundamentales: pertinencia de contenidos y prácticas pedagógicas; impulso de las habilidades comunicativas y de las competencias básicas, socioemocionales y ciudadanas de las y los estudiantes; y cualificación y bienestar de los equipos docentes y directivos.

7.3.2. Avances y fortalezas del lineamiento y de sus líneas de acción

Es indiscutible la importancia que ha adquirido la discusión sobre la calidad educativa de los colegios distritales rurales en la agenda de la SED y de las propias comunidades educativas. Sin embargo, aunque se están haciendo importantes esfuerzos en esta línea, se advierte una falta de consenso amplio en torno a la definición misma de la noción de calidad y los criterios para definirla.

Durante el presente ejercicio de Balance se pudo identificar diferentes debates sobre el tema protagonizados por los actores implicados. Cabe destacar, por ejemplo, la tercera Mesa Educativa Rural celebrada en octubre de 2022 estuvo enfocada exclusivamente en abordar esta temática. En el espacio se puso en evidencia la voluntad de avanzar en la discusión, a la vez que reveló posturas plurales, de acuerdo y disenso. De manera sintética, desde la percepción de los actores asistentes a la Mesa Educativa Rural es posible identificar tres grandes ejes temáticos que contemplan los diversos elementos que permiten definir la calidad educativa.

Un primer aspecto de convergencia reside en el reconocimiento territorial, es decir, en la necesidad de reconocer la pluralidad de escenarios rurales y de comprender los contextos vitales de las y los estudiantes. Lo anterior con el objetivo de poder formular proyectos de vida significativos y realizables que valoren los saberes ancestrales y comunitarios, mediante paradigmas como el “buen vivir”. El segundo elemento relevante se vincula con la formación integral de los estudiantes, a par-

tir de currículos anclados a las competencias del siglo XXI. Se hace énfasis en la importancia de la socioafectividad, la emocionalidad y la emotividad para evaluar la calidad, supe- rando un enfoque centrado exclusivamente en las pruebas estandarizadas.

En tercer lugar, se destaca la necesidad del cierre de brechas que reproducen la desigualdad y la exclusión social entre lo urbano/rural y la enseñanza pública/privada. Para tal fin, se necesita ampliar la cobertura y la calidad de la conectividad. igualmente mejorar la infraestructura y adecuar los recursos físicos, pedagógicos y tecnológicos. Este último eje hace referencia al bienestar estudiantil (comida caliente, transporte, etc.) y docente (en términos de incentivos y condiciones laborales óptimas), asegurando estrategias que motiven a los maestros que trabajan en la ruralidad del Distrito.

La actualización y resignificación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) o del Proyecto Institucional de Educación Rural (PIER) ha sido un tema central en el que los colegios rurales han venido trabajando, con el fin de ajustar los documentos al contexto y pertinencia escolar. La periodicidad con el que se realiza este ejercicio de reajuste varía según la institución, aunque prácticamente la totalidad de actores entrevistados afirman estar trabajando en la resignificación del PEI con miras a ponerlo en práctica el próximo curso escolar. En la mayoría de los casos se ha reconocido que el acompañamiento en el desarrollo de esta tarea por parte de la SED. Con todo, son diversos los retos a los que se enfrenta la comunidad educativa para sacar adelante dicho ejercicio.

En algunos casos, se está trabajando desde hace más de un año por el cambio del horizonte institucional del colegio, buscando una mayor adecuación con la realidad del contexto y el perfil del estudiante. Esto es preciso tenerlo en consideración en aquellos escenarios donde se continúa percibiendo el carácter rural de la institución a pesar de la proximidad al núcleo rural. Las discusiones en los propios colegios sobre los ajustes del PEI y las competencias clave para la institución alientan el debate pedagógico, a la vez que alarga los procesos de actualización de los PEI. Otro reto encontrado se vincula con las dificultades que enfrentan algunas instituciones educativas para garantizar que los docentes se apropien de manera efectiva del PEI, lo cual genera una desarticulación entre la filosofía institucional y los planes de estudio que finalmente proponen los maestros.

Al mismo tiempo, en algunos casos se advierte que las asesorías realizadas por los Pares de Acompañamiento Pedagógico (PAP) no son siempre pertinentes ni responden a los intereses, necesidades y filosofía plasmados en el PEI del colegio. Esto hace que el ejercicio de acompañamiento no cumpla con el objetivo de esta línea de acción o que se generen trabas en estos procesos de actualización curricular. En casos puntuales, se advierte también que las IE de menor tamaño no siempre reciben dicho acompañamiento (Taller de validación, febrero 2023).

De manera adicional al acompañamiento directo recibido por parte de la SED, diversas instituciones educativas que han estado vinculadas al presente balance se encuentran participando en el Proyecto de Transformación

Pedagógica Abel Rodríguez Céspedes, resultado de la alianza entre la SED y el Instituto Alberto Merani (IAM).

El proyecto, que inició en junio de 2020 y tiene una duración prevista de tres años, tiene como objetivo promover procesos de ajuste curricular a partir de la comprensión de la transversalidad de las habilidades comunicativas, de pensamiento y de convivencia que promuevan una organización escolar por ciclos. Se trata de un proceso de formación virtual que cuenta con la participación de comunidades de aprendizaje en cada colegio (rectores, coordinadores y docentes) y con el acompañamiento de una dupla pedagógica de maestros del IAM (Zubiría, 2022).

El proyecto busca formar a los docentes y directivos en procesos que permitan dinamizar ajustes en los PEI, haciendo énfasis en la organización escolar por ciclos, así como en una pedagogía dialogante que favorezca una educación integral. Esta experiencia representa un modelo posible de colaboración entre colegios públicos y privados, con el fin de compartir y fomentar la apropiación de buenas prácticas. Sin contar con una distinción entre instituciones rurales y urbanas, se han inscrito 500 docentes y directivos de 40 colegios distritales que, en la etapa actual, se encuentran ajustando sus proyectos de transformación pedagógica.

7.3.3. Líneas de acción que presentan oportunidades de mejora para continuar avanzando

Entre las líneas de intervención impulsadas que presentan avances, pero que merecen

seguir siendo reforzadas, destacan las acciones relacionadas con el refuerzo de las competencias comunicativas de los estudiantes. Al respecto, en el Plan Sectorial de Educación (2020-2024), se identifican tres grandes ámbitos de actuación por parte de la SED: el referido al Plan de Fortalecimiento de Lectoescritura (PFLE), el Plan de Fortalecimiento de las Bibliotecas Escolares (PFBE), y otras acciones de fomento del interés por la lectura, la escritura y la oralidad.

Según datos de la SED, las estrategias enfocadas al PFLE se han puesto en marcha a lo largo del último año con el acompañamiento de profesionales a través de asistencia técnica al conjunto de instituciones educativas rurales del Distrito. Las acciones identificadas al respecto dan cuenta de que esta línea de intervención se encuentra en una fase incipiente, en términos de fechas y alcance. Entre las actuaciones registradas destacan: la presentación del Plan al área de rectoría; visitas a las IED por parte de profesionales de acompañamiento, encargados de explorar y reconocer el nivel de apropiación del código escrito y de otras competencias de lenguaje de estudiantes de 1º y 3º; entrega de materiales educativos a estudiantes y docentes de estos dos grados y desarrollo de un taller de socialización y uso pedagógico de tales recursos.

Si bien la dotación de material se ha realizado en los 28 colegios rurales, la SED reconoce que el acompañamiento de los PFLE de los grados 1º y 3º tan sólo ha podido implementarse en poco más de la mitad de las instituciones educativas (15 IED; el 54% del total de colegios rurales). En lo que respecta al PFLE, aunque hasta el momento han sido acompañadas 15 bibliotecas escolares del Distrito,

la SED reconoce que los colegios no cuentan con personal bibliotecario o docentes que lideren el proyecto. En relación a la activación de diferentes espacios de encuentro relacionados con el ámbito literario, es posible mencionar las acciones puntuales realizadas en el marco de la Feria del Libro de Bogotá de 2021, en la Red Distrital de Bibliotecas Públicas de Bogotá, o los recorridos y actividades del Bibliobús.

Las entrevistas con directivos y docentes dan cuenta de estos esfuerzos, pero permiten evidenciar ciertos elementos que requieren ser mejorados. En primer lugar, se ha destacado la falta de continuidad del personal externo a la IE responsable de acompañar el PFLE. En estos casos se argumenta que la lejanía de algunos establecimientos educativos rurales desincentiva el desplazamiento de los profesionales de acompañamiento.

En consecuencia, el mayor reclamo por parte de la comunidad educativa se enfoca en los procesos interrumpidos y carencia de seguimiento persistente en el tiempo, que se traduce en una pérdida de recursos y esfuerzos. En este sentido, se advierte que los proyectos enfocados en las zonas rurales no pueden depender de la estabilidad del equipo de profesionales, sino que es imprescindible que haya una articulación o traspaso efectivo de los procesos ya iniciados, en el caso de que exista un cambio de personal. El desarrollo efectivo de los programas y planes impulsados desde la SED no debieran depender del profesional que los lidera o impulsa en la IE, sino que el propio equipo de la Secretaría tendría que ser conocedor de los procesos iniciados en cada establecimiento educativo.

Respecto al trabajo que se realiza con las bibliotecas escolares, en las entrevistas se ha puesto de manifiesto la recurrente falta de personal bibliotecario y los efectos que esto tiene al contemplar estos espacios como lugares dinámicos de formación guiada. En otros casos, la comunidad ha puesto de manifiesto también la inexistencia de bibliotecas escolares en algunas instituciones y la falta de acceso a materiales de lectura. Algunos equipos directivos aplauden el proyecto del Bibliobús, que acerca a las y los jóvenes a la Red de Bibliotecas Públicas del Distrito, y se identifica como una estrategia óptima para las instituciones educativas ubicadas en la periferia o en la ruralidad. Al mismo tiempo, reconocen el potencial de la formación impartida por terceros –como el programa de lectoescritura impulsado por Maloka–, e incluso la formación docente recibida en materia de desarrollo de competencias comunicativas, a cargo del Instituto Alberto Merani en alianza con la SED. Es también importante reconocer los esfuerzos realizados desde algunas instituciones educativas, desde donde los propios maestros y maestras lideran talleres de lectura de textos e imagen.

Por otro lado, las entrevistas con diferentes actores de la SED y las comunidades educativas han puesto de manifiesto la existencia de estrategias, y también de ciertas inquietudes, respecto al refuerzo de competencias comunicativas en una segunda lengua. Llama la atención que, si bien en los Lineamientos para la educación rural se pone énfasis en la necesidad de fortalecer las capacidades comunicativas de los estudiantes con el fin de disminuir las brechas educativas rural/urbano, se deja de lado los aspectos referidos al aprendizaje y perfeccionamiento de una segunda lengua.

Resulta indiscutible la necesidad de afianzar la capacidad comunicativa formal de los y las estudiantes en su lengua materna, pero no es posible dejar de considerar la importancia del aprendizaje de una segunda lengua a la hora de adquirir nuevos conocimientos, e incluso de construir un proyecto de vida personal y profesional en igualdad de condiciones. En este sentido, se sugiere articular esta línea de acción con las estrategias diseñadas por la SED para reforzar la enseñanza en una segunda lengua, en pro de reconocer la importancia de disminuir la brecha existente en la educación pública y privada de Bogotá y de brindar herramientas para acceder a más y mejores oportunidades académicas, laborales y sociales.

La formación de estudiantes competentes comunicativamente en una lengua extranjera se ha venido impulsado por medio del Plan Distrital de Bilingüismo (PDB). Este, además de contar con un convenio con el British Council, contempla generar acciones de capacitación a directivos y docentes de lenguas (inglés y francés), acompañar pedagógicamente a las IED y apoyar el desarrollo de los Planes de Acción Institucionales creando modelos diferenciados de trabajo curricular.

En lo que respecta a los colegios rurales del Distrito, la implementación del PDB presenta avances mínimos, en términos cuantitativos. Tan sólo el 18% de las instituciones educativas han sido acompañadas en el proceso de fortalecimiento del currículo en inglés (2 colegios acompañados por el equipo del PDB y 3 por el British Council). Además, la alta provisionalidad de docentes en algunos de los colegios rurales pone en riesgo la efectividad de dejar la capacidad instalada en las IED.

Respecto a la formación de estudiantes en

inglés, en el marco del PDB se han beneficiado 200 estudiantes de 4 colegios rurales, presentando además la asistencia una alta fluctuación. Asimismo, durante el curso 2022, el PDB ha implementado también otras líneas estrategias enfocadas a brindar cobertura a las comunidades académicas de los colegios rurales. Algunos ejemplos son: el “Programa de Formación en Segunda Lengua y Metodologías de Enseñanza”, impartido por la Universidad Pedagógica Nacional (7 docentes rurales beneficiados); el Diplomado “Inglés como Segunda Lengua y Prácticas Innovadoras en el Aula”, de la Institución Universitaria Colombo Americana (13 docentes rurales beneficiados); el curso “English Dot Works” del SENA (3 docentes y 117 estudiantes rurales inscritos); o el Concurso Distrital de Deletreo

en Inglés “Spelling Bee” (3 instituciones educativas rurales inscritas).

La implementación de la jornada única se identifica como una línea de acción que presenta oportunidades de mejora. Al respecto, los datos indican que más de dos tercios de las IEDR (el 68%) cuentan ya con un aumento de tiempo escolar total o en algunos grados (Tabla 9). Tan sólo 3 colegios han implementado la jornada única en todos los grados, y 16 lo han hecho de manera parcial (combinan la doble jornada con la jornada única ofertada sólo en algunos grados), priorizando en su mayoría el nivel de preescolar. La doble jornada se mantiene en 7 de las IE rurales y los 2 colegios restantes son instituciones de educación básica primaria que cuenta sólo con jornada de mañana.

Tabla 9. Número de instituciones educativas rurales según el tipo de jornada

Tipo de Jornada	Número de instituciones educativas según el tipo de jornada
Jornada única	3
Jornada única parcial	16
Doble jornada	7
Jornada mañana	2

Fuente: Elaboración propia a partir de la información disponible en www.datosabiertos.gov.co y de la consulta de los Informes de resultados de evaluación 2021 de cada una de las instituciones educativas, elaborados por la Dirección de Evaluación de la Educación de las SED.

El diálogo con los diferentes actores de las comunidades educativas ha permitido identificar una serie de situaciones que obstaculizan que esta práctica sea extendida al conjunto de colegios rurales¹³. Cabe resaltar que los elementos encontrados no son exclusivos de la ruralidad, aunque sí presentan ciertas particularidades ligadas a su localización. Las dificultades para la adecuación de la infraestructura escolar es uno de los argumentos más comunes. Los colegios rurales alejados o ubicados en áreas ambientales protegidas no tienen la posibilidad de expandirse. A su vez, los problemas prediales que presentan algunas de las IE son una fuerte limitación a la hora de hacer adecuaciones en los establecimientos educativos. Los procesos de legalización de predios no han presentado los avances deseados en todas las IE afectadas y, en estos casos, plantear el traslado de la IE a otra zona de la localidad puede aumentar las dificultades de acceso del personal docente y estudiantil.

Además, desde los equipos directivos se teme que la reubicación de los colegios provoque una disminución de las matrículas, al querer optar las familias por un cambio de IE urbana con mejores resultados académicos. En relación a la cuestión espacial, se ha puesto también de manifiesto problemas de hacinamiento y falta de adecuación de espacios recreativos o deportivos necesarios para el desarrollo de actividades previstas con la ampliación de la jornada escolar.

Otro de los aspectos claves tiene que ver con la falta de personal docente o externo para cumplir con el horario extendido. En el ámbito rural esta problemática se vincula con

ciertas resistencias por parte de algunas organizaciones u operadores para desplazarse hacia las zonas rurales para desarrollar las actividades según los ejes movilizados de la Jornada Única. La externalización de estos servicios y la falta de ampliación de la planta docente imposibilitan ampliar la jornada o impiden que ésta sea extensiva a todos los grados. De manera adicional se observa que la alta dependencia de las rutas escolares en zonas rurales y las deficiencias en el servicio observadas tras la reapertura de los colegios transcurrido el periodo de confinamiento, ha sido también una barrera importante para la implementación de este tipo de jornada.

El grado de articulación de la formación continua de los equipos docentes y directivos con los contextos y los procesos académicos de los colegios es pensado en los lineamientos también en términos de calidad educativa. En este sentido, el propósito central de las líneas de intervención enfocadas en la cualificación, actualización y perfeccionamiento de docentes y directivos es el de lograr la pertinencia y conexión de las rutas de formación permanente y posgradual de los docentes con los escenarios escolares y los retos del siglo XXI. Para ello, se anuncia la necesidad de estructurar y poner en marcha un programa que considere la formación posgradual y la formación in situ. Respecto a la primera, se refiere a la oferta orientada (aquella liderada por la SED) y a la necesidad de fomentar estudios enfocados en temáticas que permitan dar respuesta a los contextos y necesidades de la educación en el medio rural. La formación in situ debe incluir la oportuna inducción y acompañamiento a docentes rurales noveles. La formación de directivos docentes es-

¹³ No obstante, es importante reconocer que en el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 se estableció la implementación gradual y diferenciada de la jornada única: hasta el año 2025 en las áreas urbanas y hasta 2030 en zonas rurales del país.

tará apoyada en un programa de formación y perfeccionamiento.

En el año 2020, la SED implementó el Programa de Innovación y Transformación Pedagógica en los colegios públicos para el cierre de brechas educativas de Bogotá. Si bien se trata de una convocatoria abierta a todos los docentes de planta del Distrito, el sistema de monitoreo y seguimiento de los lineamientos de educación rural ha identificado la participación de 256 docentes de 18 colegios rurales, desde su puesta en marcha hasta el 31 de julio de 2022.

El programa contempla la mejora del desarrollo profesional de los maestros, maestras y equipos directivos a través de estrategias de formación docente, así como la generación de escenarios que permitan la implementación de estrategias de innovación educativa, fortalecimiento de redes, semilleros, grupos de investigación y reconocimiento social de la labor docente. Seis categorías o ámbitos de acción han sido contemplados en materia de: formación (inicial, permanente y posgradual), innovación, reconocimiento y generación de escenarios de apoyo a la vinculación y articulación entre docentes. En el caso de las

instituciones educativas rurales, el distrito ha destinado hasta el mes de julio del presente año un total de \$972.324.420 de pesos.

Los datos de seguimiento aportados por la SED (Tabla 10) indican que el 24,61% de las personas beneficiarias del programa se han enfocado en las categorías de formación. El 14,45% ha cursado programas de formación permanente; esto es, programas de corta duración como diplomados, cursos y seminarios de actualización. El 10,16% de los docentes ha seguido la ruta de formación avanzada posgradual de la SED por medio del programa. La categoría de innovación educativa es la que mayor recepción ha tenido, con un total de 64,45% de inscritos.

Las acciones enfocadas a alentar la articulación y fomentar las conversaciones entre pares y/o con expertos por medio de redes y semilleros han sido acogidas por el 10,16% de maestros y maestras de instituciones educativas rurales. En lo que respecta al reconocimiento docente, se advierte pertinente continuar destinando esfuerzos dada la escasa participación en dicha categoría (menos del 1% del total).

Tabla 10. Número de personas beneficiarias del Programa de Innovación y Transformación Pedagógica, según ámbitos de acción

Categoría	Total	%
Formación permanente	37	14,45
Formación posgradual	26	10,16
Innovación educativa	165	64,45
Reconocimiento docente	2	0,78
Redes y semilleros	26	10,16
TOTAL	256	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la SED (2020-2022).

La estructura del programa y los datos de implementación dan cuenta de los esfuerzos realizados por la SED por responder a la línea de intervención recogida en los lineamientos de educación rural. De hecho, el programa de proyección cuatrienal ha alcanzado hasta la fecha el 73% de la meta establecida (256 docentes beneficiados de los 350 proyectados para todo el periodo).

En cuanto al alcance institucional, el 64,3% de los colegios rurales de Bogotá ha participado del programa. Sin embargo, los datos disponibles no dan cuenta de la incidencia en términos de pertinencia y efectos en la calidad educativa. Al respecto, la evaluación de impacto del Programa de Formación Docente en Bogotá realizado por Infométrika en el año 2018 advierte de la falta de capacidad institucional para aprovechar los beneficios de la

formación docente y subraya el limitado impacto a corto plazo de la oferta orientada y de otras actividades de cualificación docente (Acosta et al., 2019).

Se propone replicar una evaluación de impacto luego que la primera edición del programa haya finalizado (2020-2024), con el fin de analizar los avances respecto al grado de articulación de las actividades de formación continua impartidas con las dinámicas y necesidades de las instituciones educativas rurales a partir de la implementación del actual programa. A su vez, se considera imperativo buscar y/o definir mecanismos más efectivos que permitan verificar el impacto de la formación académica en la práctica docente, reconociendo además la particularidad de los contextos rurales de Bogotá.

Además de lo mencionado, según el Plan Sectorial de Educación (2020-2024, pág. 72), la SED cuenta con cinco estrategias de formación docente que buscan consolidar la propuesta de un Sistema integrado de formación de maestros, maestras y directivos docentes para el Distrito Capital desde una acción articulada de sus componentes, sus estrategias y los equipos de trabajo. Estas cinco estrategias se concretan en múltiples acciones: acciones de formación en contexto; acciones de impulso para la innovación y transformación pedagógica; acciones de reconocimiento y política de incentivos; acciones de reconocimiento por su aporte al diálogo intergeneracional; y acciones hacia el fortalecimiento del proyecto Ciudad-Región.

Desde una perspectiva cualitativa, las entrevistas realizadas a los equipos directivos dan cuenta del alto nivel de cualificación de gran parte de las maestras y maestros. En su gran mayoría, la planta docente de las instituciones educativas analizadas cuenta con estudios de maestría o está actualmente cursándolos. En menor medida, hay docentes que tienen el título de Doctor o se encuentran inscritos en un programa de doctorado. En cuanto a la formación permanente, se advierte una oferta diversa y numerosa procedente de la esfera pública, privada y mixta. A continuación se mencionan algunos ejemplos de los cursos o ayudas mencionadas por las personas entrevistadas. En relación a formación posgradual destaca el Fondo de Formación de Docentes (FOFAD), convenio constituido entre la SED y el ICETEX que ya cuenta con una amplia trayectoria y contempla créditos educativos condonables para la realización de especializaciones y maestrías.

En materia de transformación curricular y pedagógica destaca el Proyecto de Transformación Pedagógica Abel Rodríguez Céspedes (alianza SED e IAM) ya mencionado. Éste pone el acento en el cierre de brechas educativas, persigue potenciar competencias docentes pertinentes y plantea la reflexión sobre un sistema multidimensional de evaluación acorde con estos fines, a partir de lo enunciado en el Plan de Desarrollo Distrital 2020-2024.

El fortalecimiento de la capacidad comunicativa de los estudiantes rurales es una de las líneas de intervención del lineamiento 3. Al respecto, cabe destacar el esfuerzo de la SED por potenciar el bilingüismo por medio de la implementación del Plan Distrital de Bilingüismo en convenio con el British Council. El programa incluye también la formación metodológica y el acompañamiento a docentes de las instituciones educativas distritales. En este sentido, se advierte pertinente complejizar los contenidos de la línea de acción enfocada exclusivamente en el fortalecimiento de la lectura y la escritura, y reconocer el aprendizaje de una segunda lengua dentro de la definición de competencias comunicativas de las y los estudiantes de las zonas rurales.

Por otro lado, la adaptación de la oferta formativa al contexto cambiante ha sido evidente en el escenario de crisis sanitaria provocado por el COVID-19. Al respecto, varias entrevistas dan cuenta de la participación de las y los docentes en cursos enfocados en el aprendizaje de herramientas de enseñanza virtual.

“Esa capacitación se dio en el 2020, con la pandemia. Esa sí fue una tarea fuerte que tuvimos que hacer todos,

de formarnos en plataformas. Pero los maestros en su mayoría son jóvenes y manejan las tecnologías de la información. También estamos trabajando con el British Council y están haciendo formación también. Entonces todo eso nos ha venido fortaleciendo.” (Entrevista a directivo de IED rural. Localidad 5)

“La mayoría de los profesores aquí tiene una formación posgradual, incluso tenemos participación de maestros en formación doctoral. Y en formación continua, porque hay temas a los cuales nos convocan, y entonces ahí vamos sumando talento humano para mejorar la capacitación y tener una mejor respuesta al proceso formativo.” (Entrevista a directivo de IED rural. Localidad 5)

“Sé que varios han participado de los beneficios del Fondo de Formación Avanzada de Docentes. El impacto toca medirlo. Hay una maestra que le están financiando el doctorado y tres maestros que están en el mismo proceso. Entonces ya tocaría hacer un estudio claro, mirar hojas de vida para recopilar la información.” (Entrevista a directivo de IED rural. Localidad 11)

Los programas mencionados a modo de ejemplo se reconocen como acciones de fortalecimiento para las instituciones educativas. Sin embargo, es importante subrayar la falta de un enfoque territorial que contemple elementos particulares de la ruralidad. El único programa identificado que ha sido ofertado de manera exclusiva por la SED a docentes y directivos rurales ha sido el Diplomado

de Innovación, Formulación y Evaluación de Proyectos de Inversión Rural, impulsado en el marco del contrato interadministrativo entre la SED y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

El Diplomado, impartido entre septiembre y noviembre de 2022, ha tenido como objetivo central acompañar a los diferentes actores educativos en la formulación y evaluación de proyectos en las 28 IED rurales a partir de: una experiencia en la formación incluyente; la consolidación de proyectos con visión empresarial; y el avance tecnológico enfocado en generar y fortalecer modelos de innovación dirigidos a la gestión de proyectos piloto productivos que promuevan la sostenibilidad ambiental y la articulación de la comunidad educativa y su entorno. De las 161 personas inscritas (129 en el énfasis de Transformación Social y 23 en el de Cambio Climático), pertenecientes a 21 IED rurales, se certificaron finalmente 65 docentes y directivos.

A pesar de estos avances, existe una percepción generalizada sobre la falta de adecuación e impacto del talento humano de la planta docente en términos de calidad educativa. Es común encontrar en los discursos de los directivos entrevistados una postura que cuestiona la relación entre cualificación y la existencia de cambios en las prácticas pedagógicas.

Las entrevistas realizadas evidencian percepciones similares a las ya observadas en otros ejercicios de investigación anteriores. A modo de ejemplo, cabe citar el trabajo liderado por el IDEP por medio del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en

los contextos escolares (Correa, 2019; Correa et al., 2019).

El análisis realizado en 2019 sobre las valoraciones subjetivas de la comunidad educativa sobre el retorno efectivo a las aulas de los procesos de formación docente avanzada y las posibles causas de este desajuste son semejantes a las encontradas en el presente ejercicio de balance.

“A mí me pareció chévere lo que hacía la Secretaría y era decir: “bueno, yo les financió el doctorado, pero pásame un proyecto que impacte en la institución educativa donde usted está”. Que debería ser el comienzo: sí yo soy Doctor en Educación o Magíster y no puedo impactar en los procesos que están sucediendo a mi lado, mucho menos voy a poder opinar sobre la educación a nivel nacional.” (Entrevista a directivo de IED rural. Localidad 3)

Existe un reconocimiento de los esfuerzos realizados por la SED para que el talento humano de las maestras y maestros tenga una incidencia real en los procesos pedagógicos y en los resultados académicos de los estudiantes. Sin embargo, los resultados esperados continúan sin advertirse: bien porque esa percepción de desajuste se encuentra instaurada en los imaginarios de la comunidad educativa (ocurre en la mayoría de los casos), o bien porque se precisa de un mayor lapso de tiempo para que los logros académicos de los docentes se vean reflejados en los indicadores de gestión escolar y resultados de las instituciones.

No es posible ignorar la posibilidad de que las estrategias de la SED de los últimos años no estén dando los resultados esperados. Tampoco se puede dejar de reconocer los importantes esfuerzos que están realizando algunos directivos y docentes que lideran interesantes procesos académicos y proyectos pedagógicos en diferentes instituciones educativas rurales. De las entrevistas realizadas en el ejercicio de balance se desprenden las siguientes apreciaciones sobre cuestiones ligadas a la formación de docentes (intereses y posibilidades de acceso) y la incidencia de esta cualificación en los contextos escolares. Por un lado, se señala el posible desconocimiento sobre cómo reflejar los conocimientos adquiridos a nivel académico en la práctica pedagógica cotidiana.

Por otro lado, algunos directivos docentes han expresado su preocupación por una falta de concordancia entre las propuestas de estudio o investigativas con los escenarios educativos en los que trabajan las y los maestros. La falta de acomodo entre la oferta orientada liderada por la SED y los intereses profesionales de los y las docentes provoca que estos últimos se desmarquen y busquen de manera autónoma y autofinanciada programas de estudios que respondan mejor a sus proyectos de formación avanzada. Sin embargo, en las entrevistas se pone de manifiesto una falta de armonía entre la inclinación académica y las necesidades de los colegios. En palabras de Zubiría (2022), la calidad educativa debe ser pensada también en términos de pertinencia a nivel social, cultural y regional. Esa falta de adecuación contextual (por desinterés o desconocimiento) es cuestionada, por tanto, en términos de calidad.

“Es muy difícil dentro de los colegios encontrar cómo aterrizar esos estudios, a pesar de que generalmente los trabajos que ellos hacen son trabajos que hacen con las comunidades, con los mismos estudiantes del colegio. Pero creo que eso nos pasa a todos, que lo que hemos estudiado –o en lo que nos hemos especializado– no hay la manera de aterrizarlo en los colegios.” (Entrevista a directivo de IED rural. Localidad 5)

“Creo yo que una de las fallas es esa, que no asociamos que nos estamos formando para hacerlo mejor acá. (...) Uno tiene que meterse de lleno a los problemas graves de la educación y los problemas graves de la educación no están allá lejos, están acá. Creo que hace falta esa asociación.” (Entrevista a directivo de IED rural. Localidad 3)

A menudo, por cuestiones de horario, a las y los docentes y directivos se les dificulta la asistencia presencial o virtual a los cursos o diplomados promovidos desde la SED. Las condiciones de desplazamiento desde colegios que se encuentran fuera del contexto urbano (por tiempo y lejanía) o la inestable conectividad que a veces tienen las instituciones educativas rurales son aspectos a tener en cuenta. A esto se suman los esfuerzos que algunos docentes deben hacer para conciliar la jornada laboral y formativa.

“Ahorita hay un diplomado súper chévere de ruralidad, pero es de lunes a viernes, de cinco a nueve de la noche. ¿A qué horas?” (Entrevista a directivo de IED rural. Localidad 5)

“Estamos algunos participando en la formación de proyectos rurales con la Distrital. (...) Solamente que hemos tenido dificultades con el horario y, de 20 que teníamos inscritos vamos como en 6. Es que el horario es muy complicado. Todos los días de 5 a 9. Eso es imposible. (...) Es virtual. Es salir de aquí conectada y llegar a casa conectada. Entonces a mí me ha parecido un desatino. (...) Y es que además fue excluyente, porque los maestros de la tarde no tuvieron posibilidad de participar, porque cómo. Realmente no fue lo mejor. Aunque ha estado interesante, pero no ha sido lo mejor.” (Entrevista a directivo de IED rural. Localidad 5)

“Ahorita se está haciendo un diplomado con la Universidad Distrital, que quiere enseñarnos a formular Proyectos. Difícil por temas de espacio y de tiempo, pero es una muy buena iniciativa.” (Entrevista a directivo de IED rural. Localidad 5)

La accesibilidad a la oferta formación avanzada y/o permanente es menor para el profesorado que se encuentra en las instituciones educativas rurales más alejadas del núcleo urbano. El ejemplo más claro lo advertimos en la localidad de Sumapaz, donde aqueja una falta de estabilidad de la planta docente que, entre otros factores, es vinculada por los equipos directivos con la falta de oportunidades formativas.

Las limitadas opciones de mejora profesional (cualificación y ascenso salarial) inciden en estos casos con escasa permanencia de

maestros y maestras en la institución y en el consecuente impacto que esto tiene en los procesos educativos estables y continuados. Estos elementos deben ser leídos también en términos de calidad educativa. Una propuesta diferencial territorial, en términos de accesibilidad, podría enfocarse en disponer de una oferta orientada virtual y asincrónica o, en el caso de la formación permanente, llevarla presencialmente a los propios espacios escolares.

“Post-concurso [docente de] 2016 llegó mucho maestro. De todos esos maestros que llegaron no me queda sino uno. Los demás se devolvieron porque eran muchachos jóvenes y, cuando vieron la falta de posibilidad de seguir formándose y la oferta de formación que estaba dando la Secretaría de Educación, decidieron trasladarse. Eso es desestimular la permanencia del maestro aquí, porque no hay la conectividad suficiente para eso.” (Entrevista a directivo de IED rural. Localidad 20)

Por otro lado, si bien la formación permanente podría tener un impacto más inmediato en la práctica docente y convertirse en un ejercicio de actualización acorde a la coyuntura cambiante, no cuenta como criterio de ascenso en el escalafón docente.

Se distingue entre el profesorado distintas condiciones de ascenso del personal docente, según el Decreto 2277 de 1979 y el Decreto 1278 de 2002: mientras en el primer caso el sistema de ascenso reconoce los créditos educativos (cursos, diplomados, etc.), el segundo demanda concursar y contar con for-

mación avanzada (especialización, maestría, doctorado). Asumiendo los retos que implica contar con un Estatuto Único Docente que reconsidere los procedimientos de ascenso actuales, se recomienda reconocer también los cursos cortos o diplomados en los procesos de evaluación docente, incentivando vía beneficios a las instituciones educativas.

“Los docentes que están estudiando, que están haciendo maestría y doctorado, no van a hacer un diplomado porque tienen su tiempo copado y porque un diplomado no le representa una mejora salarial. [Si los reconocieran] todos lo haríamos, como pasaba antes con los del decreto anterior, que a ellos sí les reconocían los diplomados y eso entraba como factor salarial.” (Entrevista a directivo de IED rural. Localidad 3)

Los procesos de evaluación docente han sido también mencionados en las entrevistas en términos de calidad. Se reitera de nuevo la diversidad de condiciones de la planta docente, sujeta a distintos decretos. El actual Decreto, si bien no garantiza un seguimiento real de calidad, reconoce la evaluación de desempeño docente como un posible indicador. Sin embargo, las y los maestros del Decreto 2277 están exentos de tener que ser evaluados. En este punto, algunos equipos directivos relacionan los ejercicios de evaluación con una actitud más activa y comprometida de los y las docentes, mientras que la ausencia de misma desemboca en procesos de escasa (auto)exigencia por parte de las y los maestros que se ve reflejada en la práctica pedagógica.

El carácter provisional de los y las docentes es percibido también como una debilidad, al no poder existir un compromiso a largo plazo con los procesos pedagógicos y académicos de la institución educativa debido a la inestabilidad laboral. La condición de provisionalidad los excluye también de la oferta formativa promovida por la SED.

“Tenemos docentes de vieja data, docentes evaluados, docentes provisionales. Eso permite tener unos procesos un poco exigibles. Digamos que cuando un docente es evaluado, y es evaluado bajo estos parámetros que se establecen desde principio de año, se le dice al docente: “Mire, usted va a ser evaluado bajo esta rúbrica de evaluación”. Entonces ellos trabajan por obtener una evaluación de alta calidad y eso permite también que ellos lideren cosas, que ellos lideren avances, que lideren cambios en la institución.” (Entrevista a directivo de IED rural. Localidad 5)

Otra de las estrategias relacionadas con la calidad educativa contempla incentivos económicos destinados a los docentes y equipos directivos de las IE rurales. El Acuerdo 273 de 2007, por medio del cual se establecen los estímulos para promover la calidad de la educación de los colegios del Distrito Capital, se refiere en el artículo 14 a un incentivo específico (valorado en 2 smmlv) que está enfocado en reconocer el desempeño docente y directivo en las áreas rurales de Bogotá, en función de unos criterios y metas de calidad definidas por la SED.

Aunque las IE rurales reconocen la idoneidad de establecer una correspondencia entre re-

sultados educativos y estímulos económicos, los procedimientos para optar a dicha bonificación, tal y como están planteados, son considerados un factor de desmotivación para algunos docentes. En consecuencia, quedan al margen de este tipo de convocatorias proyectos pedagógicos que son valorados positivamente por la IE por su alto impacto educativo. A su vez, en las entrevistas realizadas se advierten reclamos por contar con procesos más participativos para definir los criterios de calidad educativa.

Otro estímulo que está dirigido a las y los docentes y directivos de los establecimientos educativos ubicados en zonas consideradas de difícil acceso consiste en una bonificación equivalente al 15% del salario básico mensual percibido. Según la Resolución 2602 del 30 de diciembre de 2021 y la posterior Resolución 1417 del 19 de mayo de 2022, en el curso 2022 fueron categorizadas como zonas de difícil acceso 42 sedes educativas de 17 colegios rurales. El análisis de las entrevistas muestra que el incentivo aumenta en la mayoría de los casos la intención de permanencia de los y las docentes en el establecimiento educativo, lo que favorece la continuidad de proyectos pedagógicos y un mayor compromiso de parte de los docentes con los procesos que se dan en las IE rurales.

No obstante, si bien el mejoramiento de las vías y servicios públicos en las últimas décadas ha facilitado el acceso a los establecimientos educativos rurales, la limitada frecuencia del tránsito de las rutas del SITP hacia zonas periféricas dificulta el desplazamiento de los y las docentes. En algunos casos, las IE cuentan con servicio de ruta, medida que podría extenderse a los colegios rurales que

lo requieran, con independencia de su cercanía con la urbe.

Más allá de los estímulos ligados a la práctica docente y a la movilidad, en las entrevistas se pone de manifiesto también la necesidad de considerar los contextos sociales y medioambientales complejos en los que se encuentran algunas IE rurales. Las condiciones críticas de inseguridad en ciertas zonas o los problemas ambientales que afectan a la salubridad de docentes, estudiantes y familias repercuten en el bienestar de la comunidad educativa en general, e inciden directamente o indirectamente en las condiciones laborales de los y las docentes y la voluntad permanencia de estos en ciertas IE rurales.

En este sentido, se concluye pertinente incluir incentivos específicos dirigidos a docentes y directivos vinculados laboralmente a escenarios de alta complejidad –tal y como ya se contemplaba en normativas anteriores–, y dotar de mayores herramientas y recursos a las IE que albergan poblaciones en situaciones de alta vulnerabilidad, con el fin de poder hacer frente a determinadas problemáticas derivadas de contextos complejos. Al respecto, se recomienda que el programa de bienestar docente incluya las condiciones de seguridad y las problemáticas ambientales de los territorios.

El bienestar docente es también valorado positivamente en las entrevistas en relación al número reducido de estudiantes por aula, en comparación con las zonas urbanas. Por otro lado, esta línea de acción hace mención al caso concreto de los colegios ubicados en la localidad de Sumapaz (línea 7), al reconocer la particularidad de estas sedes por sus condiciones sociales, geográficas y climáticas.

La falta de vivienda suficiente para albergar al conjunto de docentes en condiciones óptimas, la ausencia de transporte interveredal que permita la movilidad del equipo directivo y de aquellos docentes que deben rotar entre las diferentes sedes, y las dificultades para contar con rutas que garanticen la asistencia a actividades programadas por la SED, son reclamos comunes de docentes y directivos de estas IE.

A su vez, se advierte que, a pesar de los esfuerzos por parte de la SED por diseñar un programa de bienestar docente que contemple la especificidad de este territorio, los incentivos existentes no siempre derivan en una mayor permanencia, por parte de las y los docentes jóvenes. Las dificultades para seguir formándose y las implicaciones a nivel personal y familiar continúan siendo un reto para los colegios ubicados en el páramo.

7.3.4. Retos y líneas de acción que presentan problemáticas o deficiencias en su implementación

Ante la alta rotación de maestros y maestras en los establecimientos rurales, y la incidencia que esto tiene en la continuidad de proyectos pedagógicos y en el nivel de compromiso con las dinámicas a medio y largo plazo con las IE, los lineamientos plantean la idoneidad de contemplar un concurso especial de docentes en las zonas rurales.

El concurso de ingreso de docentes y directivos docentes celebrado en 2016 incluyó la especificidad de los colegios rurales para el caso de la localidad de Sumapaz, mientras que la convocatoria para el ingreso al servicio educativo que tuvo lugar en septiembre de 2022 ha considerado el conjunto de vacantes

caracterizadas como rurales dentro del Distrito (170 vacantes en colegios rurales; 35 de ellas para los colegios de la localidad de Sumapaz).

En este sentido, hasta la fecha ha sido posible analizar sólo la incidencia que esta acción ha tenido en el caso de las IE de Sumapaz. Según la percepción del equipo directivo del Colegio Jaime Garzón y del Colegio Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela, el concurso especial docente no ha significado una disminución de la movilidad de maestros y maestras en estas IE. Se considera que este tipo de acciones, tal y como están planteadas, se convierten en una puerta de acceso a la carrera docente, pero no garantizan un tiempo mínimo de permanencia en los colegios a los que se ingresa.

En lo que respecta a las redes pedagógicas de orden distrital, nacional e internacional – identificadas como espacios donde compartir iniciativas o propuestas innovadoras entre pares académicos–, se presentan avances escasos. La intervención de la SED en esta línea de acción se advierte limitada. Docentes y directivos afirman que este tipo de participación recae directamente en la voluntad de los y las maestras, quienes a título personal deciden vincularse sin ningún tipo de apoyo. Si bien se identifican experiencias significativas, las propias características de determinadas IE rurales continúan dificultando la participación en este tipo de iniciativas: los problemas de conectividad aún presentes en ciertos colegios, la alta dependencia de las rutas, o las distancias en los desplazamientos son algunos de los obstáculos que perduran.

Al respecto, en diferentes entrevistas se ha hecho referencia al programa impulsado por la SED enfocado en impulsar redes entre colegios rurales que tuvieran puntos en común, pero el éxito del mismo es puesto en duda. Por otro lado, se advierte inexistente la promoción de intercambios entre docentes e instituciones mediante programas de pasantías, contemplada en la línea de acción que hace referencia a la formación docente.

7.3.5. Recomendaciones sobre el Lineamiento 3

A pesar de la existencia de distintos espacios de discusión y diálogo sobre la calidad educativa, es preciso formular metodologías participativas efectivas que contribuyan a establecer acuerdos entre los diferentes actores del sector educativo distrital y la puesta en marcha de acciones concretas de manera mancomunada. Es necesario estructurar e implementar un programa que vincule la formación posgradual, a partir de los intereses pedagógicos de los docentes, con la pertinencia y aplicabilidad en los contextos de la práctica pedagógica. Adicionalmente, se sugiere un programa de inducción y acompañamiento a docentes noveles

De otra parte, es imperativo buscar mecanismos efectivos que permitan identificar el impacto de la formación académica en la práctica docente, reconociendo la particularidad de los contextos rurales de Bogotá. Además, se recomienda implementar un programa de formación docente con un enfoque territorial que contemple elementos particulares de la ruralidad, además del Diplomado ya existente. Se debe tener en cuenta el reto de lograr

que, a mayores niveles de formación posgradual y profesional de los docentes, se refleje en mejores resultados en pruebas internas y externas, así como en los desempeños de los estudiantes.

Esto se puede hacer mediante estudios por cohortes de formación. Se advierte otro reto que emerge del estatuto de contratación que rige a los docentes, ya que en la actualidad los diplomados, cursos cortos y posgrados no les suma inmediatamente beneficios salariales, por lo que los incentivos de formación pasan por la vocación de los docentes y directivos en primera medida que realmente por una mejora salarial que se vea reflejada en el corto plazo. Un ejemplo es que desde hace varios años no hay concurso de ascenso dentro del sector educativo que sirva a los docentes ponderar su formación posgradual.

Por otro lado, se recomienda implementar estrategias que puedan garantizar la continuidad de los profesionales encargados de acompañar el PFLE. Un mecanismo podría ser el de apoyar el desplazamiento de los profesionales. Igualmente, se requiere ajustar los procesos de sistematización, con el fin de que el cambio de personal no afecte la continuidad del proyecto. Para avanzar en los compromisos relacionados con las competencias en Lectoescritura se debe priorizar la contratación de profesionales en bibliotecología o archivística y, deseablemente, con formación pedagógica. Además, se advierte importante articular de manera sostenible la enseñanza en una segunda lengua con las competencias comunicativas, en pro de promover la disminución de las brechas existentes y brindar herramientas para acceder a más y mejores

oportunidades académicas, laborales y sociales.

Se advierte que los incentivos y estímulos para permanecer en la ruralidad son poco atractivos para los docentes que laboran en contextos rurales, lo que puede generar que los mejores docentes no quieran estar en zonas dispersas geográficamente o que permanezcan poco tiempo en algunas zonas rurales como pasa en Sumapaz. En consecuencia, se recomienda incluir incentivos específicos dirigidos a docentes y directivos vinculados laboralmente a escenarios de alta complejidad –tal y como ya se contemplaba normativas anteriores–.

Igualmente, es necesario dotar de mayores herramientas y recursos a las IE que albergan poblaciones en situaciones de alta vulnerabilidad. Por último, se recomienda que el programa de bienestar docente incluya las condiciones de seguridad y las problemáticas ambientales de los territorios. En este sentido, se sugiere ajustar el programa de bienestar docente que contemple la especificidad de este territorio, para incluir incentivos más ambiciosos que deriven en una mayor permanencia, por parte de las y los docentes jóvenes en las IERD así como su compromiso con la mejora en la calidad educativa de las instituciones.

7.4. Consolidar la formación en el nivel de educación básica y promover la pertinencia, en especial en la educación media (Lineamiento 4).

El propósito de este lineamiento es fortalecer la orientación socio-ocupacional y socioe-

mocional de los jóvenes y aproximar la educación a los intereses de los estudiantes y la comunidad para avanzar en la superación de la inequidad urbano rural. En este sentido se busca promover la pertinencia de la educación, garantizando una mayor articulación entre los proyectos pedagógicos y las dinámicas productivas del entorno escolar de los colegios rurales.

Para el cumplimiento de este propósito se plantean seis líneas de intervención: i. Analizar la relevancia de los proyectos pedagógicos de los colegios en el contexto rural en relación con los proyectos de vida de los estudiantes; ii. Apoyar el desarrollo de modelos educativos flexibles; iii. Promover proyectos que mejoren la calidad de la educación; iv. Creación de un semillero empresarial; v. Oferta de servicios educativos a la población escolar y adulta de otras zonas del Distrito; vi. Manejo eficiente de las TIC.

En el diseño propuesto de las líneas de acción van más allá de la preocupación por la pertinencia de la educación a las necesidades e intereses de los estudiantes y sus contextos y se compromete con la gestión de alternativas que no solo mejoren la calidad de la educación sino que permitan fortalecer el emprendimiento y proyectar a la ruralidad en otros contextos territoriales de la ciudad, para a su vez estimular la apropiación social de estos espacios. Dado el alcance del lineamiento 4 y las acciones contempladas en las cuatro líneas que contempla, a continuación se efectúa un balance de los avances y retos que se presentan en su implementación.

7.4.1. Panorama general de la implementación de las líneas de intervención

7.4.2. Avances y fortalezas del lineamiento y de sus líneas de acción

En la implementación del lineamiento 4 se identifican, en términos generales, avances en cuatro de las seis líneas de acción, siendo estas las correspondientes a adecuación de los proyectos pedagógicos al contexto rural y a los proyectos de vida de los estudiantes (línea 1), el desarrollo de proyectos que mejoren la calidad de la educación (línea 3), la definición e implementación de proyectos pedagógicos que mejoren la calidad de la educación y el manejo eficiente de las TICs (línea 6).

Es importante aclarar que el nivel de avance varía entre las instituciones educativas tomadas como muestra, ya que en algunas se han dado mayores progresos en el desarrollo de acciones que respondan a las características del entorno y los intereses de los estudiantes, así como en la implementación de proyectos pedagógicos productivos y medidas que fortalezcan la calidad de la educación.

Frente a la línea de acción 1, analizar la relevancia de los proyectos pedagógicos en relación con proyectos de vida de los estudiantes se estableció a partir de las entrevistas realizadas a rectores y docentes, que las IERD han adoptado estrategias institucionales desde el quehacer de las instituciones educativas para conocer el entorno y las condiciones socioeconómicas de sus estudiantes y de esta

forma consolidar la formación básica, desde preescolar hasta noveno grado. Dentro de las estrategias referenciadas se menciona el desarrollo de caracterizaciones de los estudiantes al inicio del año escolar, luego del proceso de matrícula, y el planteamiento de proyectos de aula basados en las características de las instituciones educativas.

En especial, se menciona el desarrollo de actividades como la promoción de huertas escolares, la siembra de especies nativas, la promoción de la protección del medio ambiente y de especies animales endémicas, en el marco de los PRAE, y el incentivo de actividades de transformación de recursos locales en productos para el consumo con el apoyo de aliados externos, tales como la producción de lácteos y jabones entre otros. En la mayoría de las IERD consultadas se identifica la preocupación por avanzar en la implementación de proyectos educativos acotados a las condiciones de su entorno y a las características de sus estudiantes que les permitan desarrollar habilidades para la vida.

En materia de promoción del desarrollo de proyectos culturales, recreativos y de conocimiento, adaptados al entorno y estructurados como estrategias pedagógicas transversales, se avanzó en las Olimpiadas Deportivas Rurales del Distrito. Si bien esta iniciativa surgió previo a la expedición de los lineamientos para la educación rural¹⁴, tal fue retomada y fortalecida por la SED con ocasión de su implementación. De esta forma las olimpiadas

se plantearon como una acción que contribuye a la consolidación de la formación básica, a la promoción de la pertinencia de la educación y a su aproximación a los intereses de los estudiantes y de las comunidades. En este marco se amplió la vinculación en las olimpiadas a todas las IED rurales con el propósito de promover el desarrollo cultural, la actividad física, la recreación y el deporte, afianzando lazos de amistad entre las Instituciones Educativas Rurales de Bogotá.

En 2022 se realizaron las primeras olimpiadas luego de las restricciones generadas por la pandemia, se documentó la experiencia y se definieron lineamientos para su realización en 2023, incluyéndose en el diseño de esta intervención diferentes modalidades, categorías y ramas deportivas¹⁵ que incorporan elementos propios de la cultura de los territorios rurales. También se incluyeron actividades físicas grupales dentro de las que se encuentran el desarrollo de coreografías de danzas folclóricas y modernas. En conjunto las actividades están encaminadas a promover la sana convivencia, el trabajo en equipo y la participación activa mediante el apoyo de los docentes de las instituciones educativas.

El compromiso con la pertinencia se identifica en la adopción de proyectos orientados al emprendimiento y a la preservación de los valores ambientales de los territorios. Es más frecuente en las instituciones educativas donde el nivel de ruralidad es mayor (es decir donde existe más arraigo hacia el territorio y

¹⁴ Esta estrategia surgió por iniciativa de las instituciones educativas rurales de la Localidad de Ciudad Bolívar a finales de los años 80, con la pretensión de fomentar el desarrollo de habilidades y capacidades físicas de los niños y jóvenes, así como la integración cultural y deportiva de las familias y comunidades de las veredas de Quiba, Mochuelo Alto, Mochuelo Bajo y Pasquilla. Luego de alcanzar una importante participación de los niños y jóvenes, el involucramiento de las familias y comunidades y el reconocimiento y apoyo institucional por parte de la JAC de Ciudad Bolívar y del IDRDR esta iniciativa perdió dinamismo, como consecuencia de los tiempos administrativos de las entidades externas, hacia el 2015. Esta trayectoria fue sistematizada y difundida a través de un documental patrocinado por la SED en 2022.

¹⁵ Dentro de las actividades deportivas incluidas se encuentran tanto disciplinas deportivas de conjunto (Fútbol sala mixto, balonmano mixto, Baloncesto mixto y voleibol), juegos tradicionales de la ruralidad (quemados mixto, relevos mixto), deportes individuales (tenis de mesa, trompo, salto de cuerda, ajedrez, atletismo velocidad, atletismo resistencia, tejo, y coreografía mixta).

el desarrollo de actividades agropecuarias) el planteamiento de iniciativas productivas, en contraste con las instituciones que se encuentran más cerca de las áreas de borde urbano-rural donde se han planteado procesos orientados más a la inclusión y a la participación en dinámicas propias de los territorios en los que se encuentran. En los colegios ubicados en zonas de borde urbano rural se han planteado ejercicios innovadores que buscan precisamente atender a las especificidades de estos territorios, involucrarse con las situaciones del entorno y promover el desarrollo de procesos de transformación productiva desde una orientación pedagógica.

Algunos casos que reflejan lo anterior son los del Colegio San Martín de Porres, donde se decidió incluir en el pensum elementos propios de la cultura e historia venezolana al contrastarse allí con una alta matrícula de estudiantes provenientes de este país para estimular la valoración de sus raíces y su integración al país de acogida (Entrevista rector, localidad 2); el de la IERD El Manantial donde se ha usado la actividad de siembra de plantas de la huerta escolar y su transformación para la producción de jabones para desarrollar diferentes competencias en los niños y niñas.

En los colegios localizados en territorios en los que se presenta un mayor arraigo rural, se identifica el desarrollo de proyectos pedagógicos que buscan estimular el sentido de pertenencia al territorio así como el emprendimiento y el planteamiento de propuestas pedagógicas basadas en modelos de educación flexible. En contraste los colegios con mayor presencia de niños y jóvenes urbanos, localizados en zonas de borde urbano-rural

son espacios donde los proyectos de aula han estado enfocados a la educación ambiental, a la apropiación del entorno natural y a los intereses de los niños y jóvenes permeados por las culturas urbanas que han surgido en su entorno.

No se cuenta allí con proyectos productivos agrícolas, pero sí se han puesto en marcha iniciativas de huertas urbanas en las que en algunos momentos se ha contado con participación de padres de familia y entidades externas como el Jardín Botánico y fundaciones de tipo ambiental con las que han tenido contacto los colegios.

La situación descrita, registrada en los colegios de las localidades de Suba, San Cristóbal, Chapinero y Usme muestra como las condiciones ambientales del entorno en el que se localizan los colegios han sido canalizada dentro de los proyectos pedagógicos, a partir del compromiso de docentes que se han acercado a los procesos de las comunidades circundantes, afectadas en la mayoría de los casos por las tensiones que implica residir en zonas con tratamientos de conservación ambiental, riesgo de desastres por remoción en masa y de rondas hídricas, y que han buscado promover en los niños y jóvenes un mayor sentido de pertenencia.

En cuanto a la relevancia de proyectos pedagógicos se destaca que se ha avanzado en la articulación con actores externos para generar una mayor pertinencia de la formación en educación media. Algunos de ellos son la Fundación Falabella, el Instituto Alberto Merani, entre otros como se mencionaron en el lineamiento 2, quienes han apoyado aspectos

como la mejora de la gestión educativa, el proceso de ajuste de los PEI, el mejoramiento del desempeño en las pruebas Saber 11 mediante el patrocinio de simulacros, entre otros. Estas intervenciones fueron identificadas en colegios como el Verjón, San Martín de Porres y El Salitre, y muestran que ha sido una preocupación permanente adecuar los proyectos educativos a las singularidades y necesidades del contexto, teniendo como referentes objetivos de mejora de la calidad.

En estas intervenciones se han dado procesos de revisión del horizonte (misión y visión) de los proyectos educativos institucionales, lo que en algunos casos ha permitido definir nuevas líneas de intervención orientadas a la ciencia y la tecnología, mientras que en otros contextos esto ha supuesto discusiones profundas al interior de las instituciones educativas frente a la forma cómo en el contexto de los colegios se está comprendiendo la ruralidad y se están teniendo en cuenta las dinámicas de transformación cultural en progreso, en las que los jóvenes quieren incursionar en otras actividades no agropecuarias en el futuro.

En algunos espacios de diálogo con docentes se evidenció que si bien se ha trabajado en la revisión de los PEI con el apoyo de la SED, estos procesos no son permanentes y en estos procesos ha faltado la vinculación en su conjunto de la comunidad educativa, en particular de los padres de familia y de los estudiantes (Taller con docentes de la localidad de Sumapaz, enero de 2023; Entrevista docente Localidad de Santa Fe, octubre de 2022; Evento de validación del balance, enero de 2023, Taller de validación localidad 4 y 19, febrero 2023).

En materia de implementación de proyectos pedagógicos productivos, estos se han realizado principalmente en las localidades de Usme y Sumapaz. Resulta emblemático el caso del Colegio el Destino, el cual impulsa la producción de lácteos y el desarrollo de emprendimientos de este tipo por parte de sus estudiantes (Entrevistas localidad 5). En el diálogo con algunos docentes de Sumapaz se identificó que a pesar de que se trabajan proyectos productivos, estos se han planteado más para la recolección de fondos en el corto plazo y el funcionamiento de la huerta escolar, dejando de lado la preocupación por su sostenibilidad, con lo que no se ha logrado consolidar alrededor de ellos una estructura social y productiva que les sirva de apoyo económico y garantice su continuidad en el largo plazo.

En la línea de acción 2, relacionada con la adopción de Modelos Educativos Flexibles, algunas instituciones educativas adoptaron esquemas multigrado, mientras que en otras se han discutido e intentado asumir enfoques pedagógicos alternativos como el de los aprendizajes productivos, en el marco de la preocupación por definir qué alternativas pedagógicas e institucionales se pueden implementar para que la educación logre potenciar actores sociales comprometidos con las situaciones de su entorno, productivos (capaces de construir su propia vida y de generar alternativas para la atención de sus necesidades) y con mentalidad crítica.

Las instituciones educativas que adoptaron modelos de educación multigrado corresponden en su mayoría a colegios con sedes donde se ofrece educación en los niveles pre-

escolar y básica primaria, y las motivaciones que llevaron a asumir este esquema están relacionadas con el tamaño de la población matriculada y la disponibilidad de docentes. El disponer de un menor número de estudiantes permite que en estas IERD se tenga un mayor acercamiento a los estudiantes, así como un mayor conocimiento de sus familias y sus procesos educativos.

A pesar de estas posibilidades, el contar con un menor número de estudiantes se convierte en una limitante para las IERD para acceder a recursos económicos, humanos y didácticos con miras a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, en escenarios donde el colegio rural se convierte en la única oferta cultural del Estado a la que tienen acceso poblaciones en situación de vulnerabilidad. En particular se refiere que los criterios de asignación basados en el número de estudiantes matriculados implica que no se pueda disponer del apoyo de orientadores, bibliotecólogos, docentes de inclusión y coordinadores que permitan apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Entrevista rectores localidad 4).

En el diálogo con docentes de las instituciones que han acogido estos modelos flexibles se indica que estos han permitido abordar temáticas relacionadas con proyectos de vida y la promoción de competencias ciudadanas y socioemocionales, atendiendo a las particularidades de sus entornos, en los que el componente ambiental de los territorios tiene una gran influencia. No obstante, refieren como dificultad la continuidad de los procesos de trabajo de estas temáticas una vez se transita de este tipo de colegios(sedes) hacia otros

que cuentan con los niveles educativos de secundaria y media que son de mayor tamaño.

En algunas instituciones educativas se han generado espacios de formación relacionadas con dinámicas productivas en el ámbito de la educación media que trascienden los propósitos de una educación para el trabajo, pues lo que pretenden es brindar una educación que de herramientas para la vida; contando para ello con el apoyo del SENA¹⁶. La implementación de programas de doble titulación para facilitar el tránsito entre la educación media y la postmedia es valorado positivamente por las familias y los docentes. No obstante, en las entrevistas realizadas a los rectores y coordinadores, estos actores coinciden en identificar que no todos los programas ofertados se corresponden con los intereses de los estudiantes (Entrevista coordinador localidad 3, Entrevista localidad 2, Taller de validación, localidad 19).

Además, frente a la línea de acción 3 se verificó que se ha avanzado en la implementación de proyectos orientados a mejorar la calidad de la educación en las IERD consultadas, articulados con apuestas de educación ambiental y la promoción de la sostenibilidad. En el caso de las instituciones educativas de las localidades de San Cristóbal (Aguas Claras y el Manantial), Suba (El Salitre) y Chapinero (Monteverde) se identifica que a partir de la cercanía a zonas protegidas se han dado iniciativas de trabajo, dentro de los Proyectos Ambientales Escolares PRAE y de las metas de calidad de las instituciones, en torno a las condiciones naturales de las áreas de protección ambiental que los rodean, contando en algunos casos con el apoyo del Jardín Botá-

¹⁶ A partir del programa de Doble Titulación liderado por el SENA y el Ministerio de Educación los estudiantes de educación media pueden graduarse con dos títulos: Bachilleres y Técnicos del SENA. Con ello se busca que los jóvenes tengan posibilidades de emprendimiento y empleo y que luego puedan continuar sus estudios como tecnólogos y en programas profesionales que tienen convenio con el SENA.

nico José Celestino Mutis y fundaciones que hacen presencia en los territorios.

7.4.3. Líneas de acción que presentan oportunidades de mejora para continuar avanzando

En el desarrollo de las líneas de acción del presente lineamientos presentan oportunidades de mejora, tales como generar mecanismos para que las iniciativas y apoyos externos que han llegado a algunas IERD con la finalidad de propiciar que se de el tránsito de la educación media a la postmedia y la continuidad de la educación se flexibilicen y se implementen de acuerdo con las dinámicas y necesidades del contexto, al tiempo que respondan a las necesidades, intereses y circunstancias de los jóvenes rurales y sus familias, aportando a la formación de habilidades blandas y para el trabajo.

Pese a que estas transformaciones no están bajo el resorte de las IERD, con el apoyo de la SED se requiere avanzar en el establecimiento de acuerdos para que los aliados puedan armonizar sus lógicas internas y ofertas con las singularidades propias de los territorios rurales. Esto se presenta en concreto en la operación de los programas del SENA y en el caso de las IERD de las localidades de Sumapaz, Usme y Ciudad Bolívar con la operación del Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica del PEAMA de la Universidad Nacional. En algunas de las entrevistas a docentes y estudiantes se cuestiona que su oferta se limite a programas agropecuarios que no

son de interés para los jóvenes que estudian en colegios rurales. (Entrevista docente localidad 3, Taller de validación localidad 5).

En el caso del PEAMA este comenzó a implementarse a partir de la suscripción del Convenio interadministrativo 3752 de 2015 entre la Universidad Nacional y la Secretaría Distrital de Educación con el propósito de garantizar el acceso y permanencia en la educación superior del nivel profesional a jóvenes egresados de instituciones educativas rurales distritales de las localidades de Sumapaz, Usme y Ciudad Bolívar. La oferta académica generada contempló cinco programas académicos (Enfermería, Ingeniería Agrícola, Ingeniería Agronómica, Medicina Veterinaria y Zootecnia) y se estructuró a partir del enfoque de Aprendizaje basado en proyectos ABP que busca responder a problemas de la vida real. El proceso de formación se desenvuelve en tres etapas: inicial, donde cursan asignaturas de nivelación y propias del plan de estudios hasta el cuarto semestre; de movilidad, que implica desplazarse a partir del quinto semestre al campus Ciudad Universitaria de la Sede Bogotá; y final que consiste en realizar el trabajo de grado en la región de Sumapaz.

El PEAMA ha significado una ampliación de las posibilidades de transitar de la educación media a la postmedia para los colegios donde existe un mayor arraigo rural y dificultades para acceder a la educación superior. En la siguiente tabla 11 se identifica el número de estudiantes matriculados. Hasta el momento no se cuenta con estudiantes graduados.

Tabla 10. Número de personas beneficiarias del Programa de Innovación y Transformación Pedagógica, según ámbitos de acción

Año	Periodo	Matriculados
2017	2	27
2017	1	29
2018	1	27
2018	2	40
2019	2	54
2019	1	55
2020	1	77
2020	2	77
2021	1	134
2021	2	125
2022	1	173

Fuente: Elaboración propia a partir de cifras disponibles en el portal de estadísticas de la Universidad Nacional de Colombia. http://estadisticas.unal.edu.co/menu-principal/cifras-sedes/bogota/?tx_estadisticauna_listcategorias%5Bcategoria%5D=85&tx_estadisticauna_listcategorias%5Baction%5D=show&tx_estadisticauna_listcategorias%5Bcontroller%5D=Categoria&cHash=dca738aff7bb99e7232388cea4187e84

En las entrevistas y grupos focales realizados se valoró positivamente la existencia del programa, sin embargo, señalan que se han presentado dificultades en su operación relacionada con la rigidez de los procesos administrativos y los lineamientos institucionales por parte de la Universidad Nacional de Colombia.

En particular, cuestionan la oportunidad y los mecanismos de difusión de las convocatorias de los procesos de admisión (la difusión se realiza en fechas cercanas al cierre y por in-

ternet en zonas donde la conectividad es limitada), los puntajes que deben alcanzarse para ser aceptado, las demoras en las compras de materiales para el desarrollo de los proyectos de aula y la no inclusión de espacios de formación para población adulta que no puede disponer de una dedicación exclusiva (entrevista directivos docentes localidad 20).

Los estándares y requisitos de admisión son identificados como una barrera por parte de los jóvenes y docentes pues se reconoce que no se cuenta con las mismas competencias y

posibilidades de rendimiento escolar frente a aspirantes de contextos urbanos; siendo estos criterios un aspecto no negociable por las autoridades de la universidad, quienes a su vez le apostaron con este PEAMA a la innovación en sus enfoques de enseñanza y aprendizaje, en particular a la transformación de la lógica disciplinar y magistral predominante (Gaitán, 2018).

Si bien con la metodología de ABP la formación se ha orientado a la interdisciplina y al planteamiento de proyectos que buscan contribuir a las problemáticas ambientales y sociales del Sumapaz, la poca familiaridad con esta metodología por parte de los propios docentes, los estudiantes y las familias generó controversias sobre su oportunidad y su contribución al avance en los procesos de formación profesional (Gaitán, 2018; Pinzon, 2020).

Esta situación demanda establecer una mayor articulación en dos direcciones: entre los docentes y familias de los colegios donde egresan los aspirantes al PEAMA y entre los docentes de este programa y los de la Sede de la Ciudad Universitaria. Lo anterior, con el fin de familiarizar a los jóvenes rurales y sus familias frente a este enfoque pedagógico y las oportunidades que brinda al contexto comunitario, así como atender a las dificultades de bajo rendimiento que implican el desarrollo de cursos de nivelación e involucrar al entorno universitario en las particularidades de la ruralidad bogotana.

Factores como la no postulación de jóvenes por desinterés en la oferta del PEAMA, el temor de no ser admitido por bajo desempeño académico y la percepción de que la educación superior no garantiza la estabilidad

económica ponen en riesgo la sostenibilidad de una iniciativa que es una oportunidad sin precedentes para fortalecer a la ruralidad bogotana, por lo que se deben encontrar estrategias entre la SED, las IERD, las familias y la Universidad Nacional para asegurar la adecuada implementación de modelos de educación flexibles, acordes a las particularidades del contexto económico y familiar de los estudiantes, ya que estos elementos son factores que inciden en la deserción. En especial, el distanciamiento de los jóvenes de sus familias ante la concentración de las actividades en Nazareth en la fase inicial del programa, la adaptación posterior al campus de Ciudad Universitaria y los roles ejercidos en los contextos familiares son aspectos que afectan la dimensión socioemocional de los estudiantes y que deben considerarse para incentivar la permanencia y culminación de los estudios.

En los diálogos con docentes y familias de la localidad de Sumapaz se señaló que los programas académicos ofertados en el PEAMA no recogen la multiplicidad de expectativas de los jóvenes rurales, quienes no están interesados exclusivamente en formación en temas relacionados con lo agropecuario y la conservación del medio ambiente; al tiempo que manifiestan la preocupación por las deficiencias en materia de bienestar estudiantil una vez se da el tránsito hacia la etapa de desplazamiento hacia el campus de la Sede Bogotá (Diálogo con docentes de la localidad de Sumapaz, enero de 2018).

En el desenvolvimiento del PEAMA, la Universidad Nacional ha implementado estrategias para tener un mayor conocimiento del contexto de sus estudiantes y de las necesidades de

los actores del territorio, por lo que ha efectuado ajustes a la operación del programa a partir de las discusiones internas que se han dado entre las facultades y profesores participantes frente al reto que significa trabajar la metodología ABP y la superación del enfoque disciplinar que ha predominado en esta institución (Gaitán, 2017). Esta situación es un indicador positivo de las posibilidades que se tienen de fortalecer las dificultades que perciben los actores consultados.

De otra parte, en la línea de acción 4, referente al manejo eficiente de las TICs, los rectores, docentes y estudiantes consultados indican que persisten restricciones en las posibilidades de efectuar el uso de TICs e integrarlas en las actividades de aula. La pandemia permitió dar mayor visibilidad a las difíciles condiciones de conectividad que se presentan en las áreas rurales del Distrito Capital identificadas en el marco de la formulación de los lineamientos educativos para la ruralidad y presionó la ejecución de medidas para avanzar en este sentido ante la necesidad de encontrar alternativas para garantizar la continuidad del servicio educativo en el marco de la crisis de salud pública generada por la COVID-19.

En este sentido, según lo reportado en documentos institucionales consultados y en las entrevistas realizadas a sus funcionarios, la SED ejecutó varias intervenciones para que las IERD tuviesen dispusiesen de conectividad a internet de manera continua y eficiente y para avanzar en que las TIC fuesen usadas de manera cotidiana como un un recursos para el aprendizaje, con el propósito de reducir las brechas digitales existentes en la ciudad. Para ello se dispusieron dos medidas:

incrementar el acceso de los estudiantes de los colegios públicos a los dispositivos tecnológicos y al servicio de Internet¹⁷; y la puesta en marcha de estrategias de formación docente, acompañamiento pedagógico y de producción de contenidos como complemento a las medidas de ampliación del acceso a herramientas tecnológicas.

Las medidas señaladas fueron planteadas para la totalidad de colegios del distrito, sin embargo, en su implementación se dió prioridad a los colegios rurales en la coyuntura generada por la pandemia, que, implicó acelerar la ejecución de las medidas de entrega de recursos tecnológicos y ampliación del acceso a conectividad vía wifi en las diferentes sedes.

Así, en el año 2020 se amplió de 18 a 30 Mbps los enlaces en radio para dos sedes educativas rurales: Campestre Jaime Garzón (sede las Auras) y Campestre Juan de la Cruz Varela (sede la Unión) y el uso de la solución Wifi); mientras que en 2001 se ejecutaron mejoras en los anchos de banda de las IED rurales, lo que permitió ampliar la infraestructura de comunicaciones en operación en 48 sedes de instituciones educativas rurales (SED, 2022, p. 109).

A lo anterior se sumó la dotación de computadores y tablets a niños y jóvenes de las IERD, reportandose la entrega aproximada de 8.000 dispositivos electrónicos (Presentación Mesa Educativa Rural, 2022). La entrega de dispositivos fue confirmada en las entrevistas realizadas a rectores, docentes y estudiantes y se acompañó de la implementación de las estrategias “Aprende en casa”, diseñada para

¹⁷ Dentro del Plan Sectorial de Educación se contemplaron como medidas avanzar en los proyectos de ampliación del ancho de banda, implementar sedes con Wifi y migrar el protocolo de comunicaciones IPV 4 a IPV 6, para dar cumplimiento con los lineamientos y directrices de Política de Gobierno Digital del MinTIC para entidades territoriales y evitar también la obsolescencia tecnológica (Plan Sectorial de Educación 2020-2024).

orientar y acompañar a la comunidad educativa en el diseño e implementación del desarrollo de los procesos de educación remota y de flexibilización curricular, y “LabTic”, un micrositio en el que se aloja una caja de herramientas para el uso y apropiación de TIC por parte de la SED, compuesta por 122 recursos digitales dirigidos a toda la comunidad educativa¹⁸.

Además, se desarrolló una Agenda Virtual para el fomento y la socialización de saberes, experiencias y prácticas de docentes y directivos docentes, con la que se pretendió inspirar a estos actores mediante la presentación de actividades de aprendizaje lúdicas y creativas basadas en el aprovechamiento de herramientas virtuales y dar visibilidad de los recursos disponibles para innovar los procesos educativos (SED, 2022). Pese a que las medidas mencionadas indican un interés por brindar un acompañamiento al uso de las herramientas tecnológicas, no se concibieron considerando la especificidad de las situaciones de los colegios rurales del distrito, donde aún sigue sin resolver el tema de la calidad de la conexión a internet, por lo que no responden del todo a la diversidad de situaciones que se presentan en los colegios rurales.

En varias de las instituciones educativas consultadas persisten dificultades en materia de calidad y cobertura de la conexión a internet y de disponibilidad de soporte técnico oportuno, al tiempo que se presenta el deterioro de los dispositivos que fueron entregados ante la falta de capacidades al interior de los hogares para acompañar fuera del aula a los estudiantes.

Esta situación llevó a que se estableciera articulación con otros actores implicados en el tema para encontrar alternativas a estas

situaciones, en especial con el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones para atender el caso particular de las IERD de la localidad de Sumapaz, siendo este tema un asunto en desarrollo. En los espacios de diálogo con los docentes se manifestó que en algunos momentos han tenido que disponer de sus propios recursos (planes de datos y equipos personales) para usar tecnologías en las aulas, elementos que ponen en evidencia que no se han consolidado las condiciones para que las TICs sean una herramienta de uso generalizado y cotidiano para los procesos de enseñanza y aprendizaje (Taller de validación, 15 de febrero de 2023). A estas dinámicas se suman las dificultades impuestas por las deficiencias de otras infraestructuras como la conexión eléctrica, lo cual afecta en especial a colegios de Sumapaz (Entrevista rector localidad 5, octubre de 2022; Diálogo con docentes de la localidad de Sumapaz, 2023).

7.4.4. Retos y líneas de acción que presentan problemáticas o deficiencias en su implementación

En cuanto a la línea de acción 4, que planteó la constitución de un semillero empresarial que apoye los emprendimientos productivos de los estudiantes de los grados 10° y 11°, hasta la fecha no se han dado avances en su implementación, según lo identificado a partir de la revisión de documentos institucionales y de lo indicado en las diferentes entrevistas realizadas tanto a directivos docentes, funcionarios de la Secretaría de Educación, docentes, estudiantes y padres de familia.

Al indagar por los motivos de la no constitución de este mecanismo se señalan en los espacios de diálogo con los actores involucra-

¹⁸ Este material está disponible para consulta en el siguiente enlace: <https://www.redacademica.edu.co/estrategias/saber-digital/labtic>.

dos el desconocimiento de esta directriz, así como la no existencia de las condiciones que se requieren para la operación de un mecanismo como este. Asimismo, es fundamental la disponibilidad de recursos humanos, financieros y técnicos, la formación en temáticas relacionadas con emprendimiento, gestión de proyectos y economía social y tierras adecuadas para el cultivo o espacios para la producción, ya que en muchos colegios las parcelas disponibles para cultivo son pequeñas o en algunos casos inexistentes (Taller de Validación, localidades 5 y 20, febrero 13 de 2023).

Estas limitaciones están asociadas a las problemáticas de propiedad del suelo que persisten en varias instituciones educativas en las que no se ha dado una solución definitiva a problemas de saneamiento predial y declaratoria de riesgo por remoción en masa, siendo precisamente un reto operar en medio de limitantes a las posibilidades de adecuación y mejoramiento de infraestructuras para el desarrollo de actividades que pueden ser de interés de las comunidades educativas, incluyendo en ellas a sus familias.

En muchos casos, se generan expectativas de intervención en iniciativas orientadas a recuperar saberes locales y proteger el medio ambiente que pueden ser una alternativa económica para las familias de los colegios que no logran concretarse por estas limitaciones, a lo que se suma el acompañamiento limitado en el tiempo de actores externos, siendo un reto generar sustentabilidad en el tiempo de las estrategias que se implementan en la ruralidad para fortalecer este Lineamiento.

En cuanto a la inclusión de saberes locales como parte de la adecuación de las dinámi-

cas del contexto se identificó que en varias de las instituciones educativas no se ha consolidado un diálogo permanente con el entorno comunitario y con las iniciativas productivas que se desenvuelven en estos como son las figuras de los agroparques, entre otras iniciativas que buscan estimular el turismo en las localidades rurales, siendo precisamente un reto el establecer vínculos permanentes para la definición de proyectos comunes.

A lo anterior se suma la no elaboración de los Planes Territoriales de Educación rural previstos en la línea de acción “Promover proyectos que mejoren la calidad de la educación”, en la que se propuso el desarrollo de proyectos multidisciplinarios, con mecanismos de validación de pares, que permitan replicar experiencias exitosas de las IEDR de Bogotá en otras instituciones educativas rurales del país, y garantizar la continuidad de la educación media y la postmedia. De esta forma sigue siendo un reto concretar la propuesta de establecer proyectos pedagógicos por zonas, temas y renglones productivos que generen vínculos entre colegios y nuevas experiencias.

Otra línea en la que no se registran avances es la correspondiente a oferta de servicios educativos a la población escolar y adulta de otras zonas del distrito en aspectos clave sobre la sostenibilidad ambiental (línea 5). Si bien se estableció que en algún momento se ofertó educación para adultos en algunos colegios (por ejemplo, en el caso Colegio el Destino) o se mantiene esta posibilidad para que los padres de familia y los adultos de las comunidades puedan continuar sus estudios (Colegio Juan de la Cruz Varela), no se han planteado procesos de formación sobre te-

máticas ambientales desde la formulación de los lineamientos, lo cuál puede estar relacionado con la capacidad y disponibilidad de recursos con los que cuentan los colegios para avanzar en este sentido.

No se evidencia en el trabajo de campo realizado que esta actividad, que fue concebida en la nota técnica como un mecanismo para repercutir en la apropiación social de la ruralidad y dinamizar la economía de las comunidades, se haya implementado en las instituciones educativas tomadas como muestra, por lo que se está perdiendo una oportunidad para afianzar los vínculos urbano-rurales.

En algunas de las entrevistas realizadas se mencionó que se han contado con procesos de capacitación en temas de huertas escolares con los padres de familia vinculados al colegio a partir de proyectos impulsados por actores externos que han llevado su oferta institucional a las instituciones educativas.

Tal es el caso de las IEDR El Manantial y Aguas Claras donde existen además posibilidades para desarrollar proyectos que aporten a la formación en aspectos clave sobre la sostenibilidad ambiental a partir de los PRAE y de las condiciones del entorno en los que se ubican los colegios. En la huerta de la IEDR Aguas Claras fue descubierto que en el contexto de la pandemia se alojó allí una especie de abeja endémica de los cerros orientales que debe ser protegida y en torno a la cual es posible desarrollar intervenciones de promoción de la protección y conservación a través de los estudiantes, docentes y las familias.

7.4.5. Recomendaciones sobre el Lineamiento 4

A partir del trabajo de campo realizado se evidencia que no se ha logrado consolidar en las IERD la articulación entre procesos y actores que requiere el tránsito entre niveles educativos y la pertinencia en la educación media de acuerdo con las condiciones, necesidades e intereses de los contextos en los que se desenvuelve, manteniéndose las situaciones identificadas en el diagnóstico que ofrece la Nota Técnica que contiene los lineamientos para la educación rural en Bogotá. Por tanto, se recomienda considerar las propuestas de reforma curricular que se han venido construyendo por parte de docentes de las ruralidades y avanzar en las discusiones al respecto así como en transformaciones en ese sentido, ya que este puede ser uno de los principales mecanismos para asegurar la pertinencia de la educación rural.

Se sugiere considerar no sólo la educación media y el tránsito a la postmedia como el principal ámbito en el que deben enfocarse las intervenciones orientadas a asegurar la pertinencia, el desarrollo de proyectos de vida y la continuidad de trayectorias educativas. Es necesario incorporar acciones para superar las dificultades evidenciadas en el tránsito entre la educación básica primaria a la básica secundaria como se señala en el lineamiento 1, relacionadas con la rigidez y no adecuación de los procesos de gestión escolar y las estrategias pedagógicas de los niveles educativos a los que se transita junto a las expectativas de los niños, adolescentes, jóvenes y sus familias.

De esta forma, para superar las fracturas que significan el paso de colegios rurales pequeños en los que se oferta básica primaria a instituciones de mayor tamaño donde se oferta educación secundaria y media, se recomienda que a través de las DLE se promuevan estrategias de articulación entre las instituciones educativas en las que se da el tránsito escolar y el diseño de mecanismos de acompañamiento a estas situaciones de manera tal que se gestionen posibles traumatismos que se puedan derivar de los cambios de espacio.

En otras palabras es hacer un trabajo más efectivo entre docentes para apropiarse del sentido, alcance y posibilidades de acompañar las transiciones armónicas que se han recomendado desde hace varios años atrás al sector educativo, bien sea a través de estrategias como el padrinazgo, la planeación conjunta entre docentes de 5° y 6° junto con la entrega pedagógica, espacios para familiarización y acogida de los estudiantes, seguimiento a los estudiantes en su proceso a través de figuras como el padrinazgo u otras que se identifiquen como pertinentes por directivas y docentes de una IERD.

A nivel del reconocimiento de los intereses de los estudiantes, estos señalaron en los grupos focales, que es importante que las medidas de orientación vocacional y los procesos de promoción de la definición de proyectos de vida se trabajen desde la educación inicial y no en los niveles superiores de educación básica y media. En los espacios de diálogo con estudiantes se identificó que estos experimentan una presión en los últimos grados de educación media por parte de sus padres y

de los profesores para que tomen decisiones sobre su futuro y obtengan un buen desempeño en las pruebas saber 11, por lo que consideran oportuno que estos temas se aborden de manera más temprana y se cuente con un mayor apoyo y orientación psicológica.

En este sentido en los espacios de diálogo con estudiantes, padres de familia y docentes surgieron recomendaciones como realizar cursos vocacionales para que los estudiantes puedan ir identificando sus intereses (Grupo Focal, localidad 10), incorporar en las actividades y proyectos de jornada única actividades que permitan descubrir talentos e intereses de los niños y jóvenes y que aprovechen las particularidades de la ruralidad en cuanto a la disposición de elementos ambientales, sus dinámicas productivas y prácticas culturales para fortalecer a la misma ruralidad y el sentido de pertenencia a esta.

En los procesos de validación de los hallazgos preliminares del balance se recomendó por parte de los participantes además fortalecer la orientación emocional y psicológica que se da a los estudiantes de la ruralidad (tanto los que son originarios de zonas rurales y estudian en colegios rurales, como a los que provienen de zonas urbanas y estudian en instituciones educativas rurales) ya que se identifica por docentes y coordinadores que los problemas de salud mental están incidiendo en el rendimiento académico y la convivencia como en las interacciones con sus compañeros/as de curso.

En cuanto a la relevancia de proyectos pedagógicos se recomienda continuar con los procesos de caracterización e identificación

de los intereses de los jóvenes y sus familias para identificar insumos que permitan robustecer y ampliar las estrategias existentes de abordaje de las distintas dimensiones de proyecto de vida y de estimular la participación en proyectos productivos rurales. En este sentido es necesario diseñar incentivos que permitan hacer frente a los marcos culturales, prejuicios, imaginarios y falta de habilidades que inciden negativamente en el interés por abordar estas temáticas en los contextos rurales.

En las estrategias a diseñar para el estímulo a la definición de proyectos de vida es importante reconocer que los niños, adolescentes y jóvenes rurales tienden a involucrarse tempranamente al mundo del trabajo, dada la situación económica de las familias. También, tienden a establecer mecanismos de sensibilización que invitan a cuestionar los imaginarios sobre el dinero y frente a la no pertinencia de continuar estudiando cuando se perciben ingresos.

Es importante profundizar en el conocimiento de los PRAE de las IERD e identificar estrategias de articulación con la Política Pública Distrital de Educación Ambiental para el desarrollo de una oferta de servicios educativos a la población escolar y adulta de otras zonas del distrito en aspectos clave sobre la sostenibilidad ambiental, lo cual es un insumo para promover el reconocimiento y valoración social de estos territorios. En este sentido, y considerando las funciones del Comité Intersectorial de educación ambiental¹⁹, se re-

comienda establecer un diálogo proactivo a través de esta instancia para identificar las posibilidades de concretar acciones de formación en educación ambiental en las IERD y las potencialidades que allí hay para vincularlo con procesos de orientación socio ocupacional y de generación de ingresos en las comunidades más allá de una huerta escolar.

Por último, se recomienda revisar las estrategias de acompañamiento de las dependencias de la SED a los procesos de ajuste a los proyectos pedagógicos que realizan los colegios en el contexto rural pues se identifica en los diálogos establecidos que este no es permanente, se basa en estándares definidos para colegios urbanos, se enfoca a las temáticas de calidad y no tienen en cuenta las propuestas de los docentes y las instituciones. Esta situación limita la autonomía y no permite responder a las especificidades de contextos donde los parámetros de asignación de recursos no disponen de herramientas para potenciar saberes locales (Entrevista rector localidad 4, taller de validación localidad 19).

7.5. Involucrar a las familias en los procesos educativos de los estudiantes (Lineamiento 5).

7.5.1. Panorama general de la implementación de las líneas de intervención.

La importancia que tiene la participación de las familias en los procesos educativos, la permanencia y la calidad educativa ha sido

¹⁹ Esta instancia es la responsable de: generar mecanismos de coordinación de las entidades y sectores de la Administración Distrital que deben implementar la Política Pública Distrital de Educación Ambiental, sus estrategias, planes, programas y proyectos definidos; promover y orientar las estrategias de educación ambiental a través de acciones pedagógicas contempladas en la Política Nacional de Educación Ambiental (PNEA), la Política Pública Distrital de Educación Ambiental (PPDEA) y el Plan de Gestión Ambiental (PGA); Incentivar la participación de diferentes actores y sectores del Distrito Capital en los procesos de educación ambiental que se dinamizan desde las localidades; y propiciar espacios de interlocución directa entre la institucionalidad pública distrital y la sociedad civil - sector privado, tendiente a garantizar la participación social en los procesos de educación ambiental

ampliamente investigada y reconocida. El lineamiento 5 pone el foco en promover y afianzar la implicación de las familias en los procesos educativos y en las dinámicas cotidianas de los colegios, por medio de una serie de líneas de acción enfocadas en tres áreas de acción: el fortalecimiento de las alianzas familia-escuela por medio del impulso de diferentes estrategias; el reconocimiento al derecho a la educación de todos los niños y niñas, garantizando las condiciones necesarias de acceso, permanencia e inclusión efectiva de los y las estudiantes que presenten algún tipo de discapacidad; y la promoción y consolidación de los procesos de formación dirigidos a adultos, con el fin de mejorar los niveles educativos de los contextos comunitarios rurales.

Con el objetivo de avanzar hacia la participación de las familias en los procesos educativos, este lineamiento contempla ocho líneas de acción:

- a. Fortalecer la escuela de padres y madres.
- b. Revisar y mejorar el trabajo con familias que tengan niños y niñas con discapacidad.
- c. Aprovechar por parte de las instituciones educativas los diferentes escenarios en los que se desenvuelven las familias rurales.
- d. Promover la participación de las familias en el aula escolar en todos los niveles, en especial en preescolar y primaria.
- e. Fortalecer la formación de adultos y familias.
- f. Apoyar el desarrollo de proyectos de vida de las y los adolescentes (fortalecer expectativas) con familias.
- g. Alfabetización con uso del tiempo libre.
- h. Fomentar por medio de metodologías flexibles la educación de adultos.

7.5.2. Avances y fortalezas del lineamiento y de sus líneas de acción

“Aquí no se matricula a un niño, sino que se matricula a una familia. Porque, para que las transformaciones se den, se necesita que la familia esté allí apoyando el proceso de formación de su hijo”. (Entrevista a directivo de IED rural. Localidad 5)

La voluntad de las IE rurales y de la SED por reforzar la articulación entre las familias y la escuela por medio de espacios de diálogo centrados en la corresponsabilidad educativa es una constante. El interés por involucrar a las familias y a la comunidad en los procesos de aprendizaje y formación de los y las estudiantes es una prioridad para muchas de las IE rurales.

En este sentido, se defiende una filosofía que concibe la educación como un proceso colectivo que, a su vez, debe hacer frente a realidades económicas y laborales adversas, prácticas culturales tradicionales, y contextos sociales de alta complejidad. A pesar de este escenario, es posible identificar buenas prácticas impulsadas por las IE, como proyectos productivos promovidos por las IE en los que se persigue hacer partícipe a la comunidad o talleres de sensibilización socioemocional dirigidos a las familias, por citar algunos.

También se han trabajado por medio de las escuelas de padres y madres hábitos y rutinas de cuidado, y se ha puesto especial atención a la importancia de vincular a las familias en

los procesos educativos de las y los menores (más allá del apoyo académico que las familias puedan proporcionar desde los hogares). Desde la SED, son varios los programas enfocados a esta cuestión, aunque no se han impulsado ad hoc para la ruralidad. Entre otros, cabe destacar la estrategia de Fortalecimiento familiar, impulsada en el marco del Programa Integral, que tiene como objetivo fortalecer la relación familias-escuelas-comunidad y promover la construcción de redes comunitarias y familiares en las distintas localidades de Bogotá. También destaca el Programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadana y Escuelas como Territorios de Paz, en el marco del Plan de Desarrollo Distrital 2020-2024.

Cabe destacar una buena práctica impulsada desde la SED que ha estado enfocada a las comunidades rurales. Se trata de una ruta de acompañamiento a las familias que hasta la fecha se ha planteado como un pilotaje en dos colegios rurales del Distrito (Colegio Campeste Monte Verde y Colegio Nuevo Horizonte). Como antecedente se encuentra una estrategia impulsada en el contexto de pandemia, que se desarrolló en el curso 2021 en ausencia de clases presenciales. Contempló un trabajo de tutoría en casa, enfocado a niños y niñas que habían hecho la transición de preescolar a primero y aún no habían podido asistir al establecimiento educativo. El pilotaje se impulsó en 2022 y combinó el acompañamiento y orientación a familias en la escuela y en los hogares. Esta última opción tuvo una mayor acogida, dadas la disponibilidad de las familias y sus dificultades para desplazarse a las IE en los tiempos acordados.

El programa contempló cuatro visitas domiciliarias por familia, en las que una profesional se enfocó en orientar y reforzar dinámicas

cotidianas de acompañamiento que puedan asumir las familias (presentación de las normas básicas del colegio, identificación de personas de referencia dentro de la IE, definición de horarios y espacios de estudio adecuados en la vivienda, organización de útiles y uniforme escolar, etc).

El objetivo último es orientar a las familias, reforzar y crear rutinas, y establecer una ruta de acompañamiento que permita afianzar hábitos cotidianos vinculados a los procesos educativos, con independencia de su capacidad de dar apoyo en términos académicos. Las profesionales encargadas, si bien presentan aún un perfil en formación (estudiantes de bachiller, licenciatura, técnica o tecnóloga), destacan por ser habitantes de la ruralidad y, por ende, hablar desde su propia experiencia y ser amplias conocedoras de las dinámicas que se dan en el territorio donde están desempeñando la función de acompañantes. Durante el pilotaje han sido atendidas 15 familias (un total de 60 sesiones). Dada la demanda recibida por otros establecimientos educativos, se puede identificar como una práctica de éxito.

A pesar de lo mencionado, existe la percepción generalizada –por parte tanto de la SED como de las y los docentes y directivos entrevistados– que el lineamiento referido a la implicación de las familias en los procesos educativos de las y los estudiantes es el que mayor rezago y retos presenta.

7.5.3. Líneas de acción que presentan oportunidades de mejora para continuar avanzando

Si bien el lineamiento 5 pone la atención en varias de sus líneas de intervención en acciones para estrechar el vínculo escuela-fami-

lia-comunidad en los territorios rurales (por medio de las escuelas de padres y madres, las aulas escolares, o la vinculación de docentes y directivos en las dinámicas locales), los avances al respecto son aún parciales y precisan de estrategias más efectivas. Aunque la diversidad rural del Distrito no permite plantear generalizaciones al respecto, advertimos que el nivel de convocatoria de las IE y la posibilidad e interés de participar por parte las familias está sujeto a factores culturales, materiales y de movilidad.

Los diálogos con las comunidades educativas han puesto de manifiesto que la presencia de las familias en las actividades convocadas por las IE no siempre es advertida por las mismas como una potencialidad que incide en los procesos educativos. Esto hace que a veces se insinué la existencia de una falta de interés por parte de las familias. A su vez, en ocasiones las personas entrevistadas se refieren a la persistencia en la ruralidad de proyectos de vida familiares enfocados a actividades agropecuarias, que hace que se priorice el horizonte laboral por encima del formativo.

Por otro lado, y teniendo en presente que el estudio de caracterización realizada por la Universidad Nacional de Colombia mostró que la mayoría de las familias de los y las estudiantes de los colegios rurales distritales son de estrato 1 y 2, es necesario tener en cuenta que el nivel de participación de las familias en las actividades promovidas por las IE se ve afectado por las condiciones socioeconómicas y laborales. Los espacios de diálogo con las comunidades educativas han puesto de manifiesto que el tipo actividades y de jornadas laborales, así como los costes de los desplazamientos hacia el establecimiento

educativo, dificultan que las familias tengan un papel más activo en la IE y hace que éstas antepongan cubrir las necesidades básicas y materiales del hogar.

La dispersión de los hogares en algunas áreas rurales, las dificultades de movilidad y horarios de las familias para asistir a las convocatorias de los colegios e incluso el a veces limitado interés por responder a estos llamados institucionales han reclamado la implementación de estrategias de vinculación más flexibles. Por ejemplo, algunas IE han adecuado sus horarios a la disponibilidad de las familias y han programado espacios lúdicos y formativos durante el fin de semana; sin embargo, se debe tener en cuenta que estas citas que se dan fuera de la jornada laboral de las y los docentes y que ponen en duda la sostenibilidad de esta práctica en el tiempo.

Sin embargo, los diálogos con algunas familias han puesto de manifiesto que las convocatorias de las IE son poco frecuentes, a la vez que echan en falta propuestas flexibles que les permita conciliar la asistencia al colegio con su actividad laboral. En otros casos, ante la falta de tiempo, las familias priorizan la asistencia a espacios académicos en detrimento de su participación en otras actividades organizadas por la IE.

Por otra parte, en las entrevistas se ha puesto de manifiesto el nulo conocimiento de gran parte de las familias sobre los planteamientos recogidos en los lineamientos educativos para la Bogotá rural. La convocatoria a las familias a los espacios técnicos de educación rural se ha ido viendo limitada también con el paso del tiempo.

Si bien en el proceso de discusión de los lineamientos participaron líderes comunitarios

y familias de estudiantes, estos fueron excluidos de los espacios de definición y construcción del documento. Tampoco han sido invitados a formar parte de la Mesa Educativa Rural. La exclusión de las familias, en cuantos actores claves del apoyo a los aprendizajes y la formación integral de las niñas, niños y jóvenes, contradice el objetivo central del lineamiento 5.

La línea de acción referida a la vinculación de los docentes en las dinámicas locales, con el fin de lograr una mayor cohesión social, demanda un mayor enfoque territorial y, por consiguiente, pensar estrategias diferenciadas acordes a los entornos comunitarios diversos. La voluntad de articulación de las instituciones educativas con la comunidad difiere según las características de la población y el territorio. En aquellos lugares donde existe una trayectoria organizativa consolidada y un fuerte tejido social, son mayores los lazos entre la comunidad y los miembros de las IE. En muchos de estos contextos (especialmente en Sumapaz y Usme), la escuela es resultado del reclamo de comunidades organizadas que consideran una prioridad materializar el derecho a la educación. Esto hace, en parte, que el colegio se identifique como punto de referencia, a la vez que se invita a la comunidad educativa a participar en las dinámicas que ocurren en el territorio (festividades, Juntas de Acción Comunal, etc). Sin embargo, en los colegios que se encuentran ubicados en áreas rurales periurbanas con una población dispersa o con una tradición comunitaria poco consolidada la articulación escuela-comunidad es más débil.

En estos casos, si bien en el diálogo con las comunidades educativas se subrayan ciertos esfuerzos realizados, se continúa asumiendo

el espacio escolar desde una dimensión instrumental. Una de las sugerencias planteadas gira en torno a la idea de convertir a la escuela como espacio cultural de encuentro para las familias fuera de la jornada escolar de los y las estudiantes, ya sea por medio del uso abierto de las instalaciones deportivas o del servicio de internet con el que cuenta el colegio.

“Creo que nos falta articular ese proceso de vincularnos a la comunidad. Por ejemplo, aquí no hay cancha de fútbol en no sé cuántos kilómetros a la redonda. Te lo menciono porque yo creo que eso, la parte cultural puede ser un punto de encuentro importante con la comunidad, y a partir de ahí, empezar otras cosas. Por ejemplo, yo pienso que éste debería ser un punto de acceso a internet para la comunidad. No muchos tienen internet. Sería chévere que pudiéramos tener un punto de acceso y que la gente pudiera venir en las tardes. Nosotros nos vamos a las 3. Que puedan venir y que los niños puedan hacer sus cosas, o los papás. Ese tipo de cosas es las que creo que podrían motivar que la comunidad esté más presente acá y que nosotros los escuchemos un poco más”. (Entrevista a directivo de IED rural. Localidad 3)

No es posible obviar la incidencia que los conflictos que se dan en el ámbito privado (entorno familiar) y en el comunitario tienen en los procesos educativos. Las múltiples violencias que suceden en el contexto familiar (violencia de género o filio-parental), así como los conflictos que acaecen en la comunidad, desbordan la capacidad de las y los docentes para mitigar estas realidades. Aquí, la figura

del docente orientador/a podría tener un papel más protagónico/propositivo si no estuviera sujeta a los parámetros de estudiantes matriculados en la IE. Por consiguiente, sería pertinente que la presencia de personal cualificado de apoyo respondiera a las necesidades y demandas de los contextos rurales.

Lo anterior cobra importancia al evidenciar que es posible involucrar a las familias en los procesos pedagógicos y convivenciales sin realizar de manera permanente permanente una lectura compleja de los contextos de las IE rurales y sin tener presente una caracterización de las familias y de la comunidad en clave de hábitos de comportamiento, patrones culturales, conflictos y violencias agudas, entre otros aspectos.

7.5.4. Retos y líneas de acción que presentan problemáticas o deficiencias en su implementación

En materia de educación inclusiva, se advierte que la línea de acción referida a estudiantes con algún tipo de discapacidad requiere de una mayor atención. Las acciones para garantizar condiciones necesarias para el acceso y permanencia de niñas, niños y jóvenes con discapacidad se advierten todavía insuficientes, especialmente en lo referido a personal de atención cualificado. El Decreto 1421 de 2017 determina la asignación de docentes y otros profesionales de apoyo. Esta asignación, se encuentra sujeta al número de estudiantes con discapacidad matriculados en la IE y el tipo de necesidad educativa especial que presenten.

Cuando el número de estudiantes sea menor se utilizarán estrategias como docentes de apoyo itinerantes, programas en convenio in-

termunicipal, entre otros. El porcentaje máximo de estudiantes con necesidades educativas especiales por aula dependerá del tipo de discapacidad. Sin embargo, lo dispuesto en la norma contradice la realidad de las aulas. Las entrevistas realizadas a la comunidad educativa pone de manifiesto la falta de personal, lo cual sobrepasa las capacidades de los docentes y niega la de los estudiantes con discapacidad la atención adecuada. Si bien esta situación puede no ser exclusiva de la ruralidad, el incumplimiento de la norma en las poblaciones rurales incrementa aún más los niveles de desigualdad en estos territorios. Existe también una percepción compartida de que la asistencia de profesionales a colegios más alejados de la zona urbana se da de manera menos regular y continuada.

Durante el trabajo de campo se ha puesto de manifiesto la existencia de un subregistro de estudiantes que presentan algún tipo de necesidad educativa especial (déficit de atención o cognitivo). Diversas investigaciones han llamado la atención sobre el impacto que tienen los agroquímicos en la salud de los niños y niñas de la ruralidad. Al respecto, un estudio ha demostrado cómo la exposición crónica y en bajas concentraciones a los plaguicidas tiene en la población efectos en el sistema nervioso, el desarrollo y la reproducción, siendo los niños y niñas especialmente susceptibles a las neurotoxinas (Benavides y Bahía, 2022). Conscientes de esta realidad, la comunidad de docentes y directivos de IE de Sumapaz y Usme consideran que en los colegios hay una presencia de niños y niñas con alguna necesidad educativa especial mayor a la registrada.

A su vez, docentes y directivos consideran que las pruebas y diagnósticos no se producen con la celeridad esperada, bien porque

las familias no acuden al servicio de salud para abordar esta cuestión, o las citas con los especialistas son muy demoradas en el tiempo. En este sentido, se recomienda que la SED lidere un proceso de articulación con la Secretaría de Salud para acelerar los diagnósticos sobre las necesidades educativas especiales para que, junto con las IE, se puedan ejecutar acciones pedagógicas pertinentes. Asimismo, se sugiere fomentar campañas de atención a la salud en las escuelas rurales para identificar este tipo de problemáticas.

Las líneas de intervención enfocadas en la formación de adultos presentan también debilidades en su implementación. En el lineamiento 5 se subraya la idoneidad de impulsar acciones que fortalezcan la oferta formativa orientada a las familias y a la comunidad en general, al advertir cómo los bajos niveles educativos en el contexto comunitario pueden incidir en la capacidad de acompañamiento de los procesos educativos de los estudiantes y, en ocasiones, en la forma en la que se incentiva a la población joven permanecer en el colegio y a dar continuidad al proceso formativo.

Sin embargo, del total de 28 IE rurales del Distrito, tan sólo tres ofrecen formación para adultos, en horario nocturno o en jornada de fin de semana. Destaca también una buena práctica identificada en el Colegio Rural Pasquilla donde, ante la falta de oferta educativa para adultos, la IE ha optado por apoyarse en el proyecto distrital Manzanas del Cuidado. Esta propuesta contempla servicios de formación destinados a las familias por medio de metodologías flexibles enfocadas a la culminación de la primaria o el bachillerato. Los espacios han sido utilizados para instruir a las familias en temáticas diversas de interés para la comunidad (ámbito legal, justicia le-

gal restaurativa, entre otros). Adicionalmente, han contado también con la articulación de otros actores del Distrito (como por ejemplo, la Secretaría de la Mujer).

Las entrevistas con la comunidad educativa han puesto de manifiesto la falta de oferta y/o difusión promovida por la SED de programas formativos orientados a adultos. Las IED rurales afirman no disponer de los recursos para estructurar y promover este tipo de oferta formativa de manera autónoma. En algunos casos, desde los establecimientos educativos se ha llevado a cabo un diagnóstico con el fin de explorar el interés de la comunidad por cualificarse a nivel académico o laboral. Sin embargo, las condiciones socioeconómicas en ciertos contextos rurales, especialmente periurbanos (donde un alto porcentaje de la población está vinculada a actividades informales), hacen que las familias prioricen la satisfacción de las necesidades básicas y materiales del hogar sobre su nivel de escolaridad. En el caso de las mujeres, a pesar de que con mayor frecuencia son las que siguen los procesos educativos de sus hijos y las actividades promovidas por las IE, la posibilidad de vincularse a la oferta formativa para adultos puede ser incluso más compleja ante la falta de oportunidades para conciliar trabajo-familia-estudios (particularmente si se trata de madres cabeza de hogar).

Al mismo tiempo, en los diálogos con la comunidad educativa se insiste en la necesidad de que las propuestas formativas consideren los intereses de las personas beneficiarias. En este sentido, si bien los docentes exponen el impacto que tendría un incremento del nivel educativo en el contexto, advierten que las comunidades no necesitan procesos formativos de tipo académico o alfabetización.

Además, ponen el foco en la formación para el trabajo, donde la escuela se resignifique como centro de desarrollo. Una propuesta significativa giraría en torno a procesos de cualificación enfocados en el modelo del cooperativismo como una iniciativa centrada en satisfacer las necesidades económicas y sociales comunes.

7.5.5. Recomendaciones sobre el Lineamiento 5

Se advierte relevante tomar en alta consideración la opinión compartida por la diversidad de actores entrevistados sobre los retos y necesidad de avance en el lineamiento enfocado a involucrar a las familias en los procesos educativos de las y los estudiantes. El trabajo de campo realizado evidencia, en primer lugar, la pertinencia de hacer a las familias conocedoras de los lineamientos para la educación rural, poniendo de manifiesto la importancia que el tema está ocupando en la agenda política del Distrito en los últimos años. En este sentido, se advierte clave hacerles partícipes de la relevancia del proceso y de los retos que se plantean.

Las escuelas rurales enfrentan el reto de generar espacios para vincular a las comunidades en el desarrollo de construcción de procesos sociales y educativos. Para ello, se requiere pensar estrategias que consideren las particularidades de la ruralidad bogotana a partir de un enfoque territorial que asuma que los colegios ubicados en suelo rural tienen dinámicas comunitarias heterogéneas. Las características poblacionales, así como los conflictos que puedan darse en el ámbito privado (familias) pueden incidir en la voluntad y capacidad de articulación de la IEDR con las dinámicas locales. En este sentido, resulta

pertinente pensar estrategias de vinculación escuela-comunidad contextualizadas.

En tercer lugar, se recomienda tener en mayor consideración la capacidad de respuesta de las familias ante las convocatorias de las IEDR, al advertir que el nivel de participación de las familias en las actividades promovidas por las IEDR se puede ver afectado por las condiciones socioeconómicas y laborales. Apoyar los desplazamientos, especialmente en zonas rurales de mayor dispersión; e impulsar convocatorias de encuentro flexibles que faciliten a las familias conciliar la asistencia al colegio con su actividad laboral (reuniones semestrales y/o convocatorias en días no laborables, a partir del consenso con la comunidad educativa y del impulso de un incentivo dirigido a docentes, entre otros).

Se identifica como una buena práctica el proyecto piloto de acompañamiento a familias impulsado desde la SED y se recomienda ampliar dicha estrategia de apoyo, poniendo el foco en familias con hijos en edad de preescolar y primaria, etapa de desarrollo favorable para la adquisición de hábitos y consolidación de rutinas. Se recomienda a su vez replantear las estrategias de comunicación que hay con las familias, teniendo en consideración las condiciones materiales y del territorio en el que se encuentran, y dentro de las capacidades de la propia IE.

Se sugiere un replanteamiento de las acciones que garanticen condiciones necesarias de acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad, puesto que la presencia irregular e insuficiente de profesionales incrementa aún más los niveles de desigualdad en los territorios rurales. Diseñar mecanismos que permitan hacer un registro real de la pobla-

ción con algún tipo de necesidad educativa especial (déficit de atención o cognitivo), al advertir los efectos paulatinos que los agrotóxicos están teniendo en salud de la población rural (especialmente en las localidades de Usme y Sumapaz). Se recomienda que la SED lidere un proceso de articulación con la Secretaría de Salud que fomente campañas de atención a la salud en las escuelas rurales para identificar este tipo de problemáticas.

Con respecto a las líneas de acción referidas a la formación de familiares y de la comunidad, se advierte necesario aumentar de manera significativa la oferta formativa orientada a las familias y a la comunidad en general, impulsando estrategias de aprendizaje flexibles y programas formativos con contenidos que respondan a los intereses de las personas beneficiarias. Se recomienda combinar la oferta formativa de tipo académico o alfabetización con formación para el trabajo.

Por último, se invita a la apertura de espacios de diálogo que permitan a las y los docentes y familias reflexionar sobre los imaginarios y percepciones que se tiene sobre los proyectos de vida de los estudiantes de las ruralidades en términos formativos. Reforzar la idea de que los campos de estudio y horizontes laborales no están predeterminados por la ubicación geográfica.

7.6. Fortalecer la formación para la convivencia y la paz (lineamiento 6)

El propósito de este lineamiento es brindar a los niños y jóvenes, así como a los docentes, directivos y administrativos, experiencias satisfactorias y continuadas de vida en con-

vivencia cordial y paz mediante ejercicios democráticos y procedimientos efectivos para tramitar conflictos y diferencias, prácticas de respeto y tolerancia. En este marco se asume que la convivencia escolar es un objetivo en sí mismo, y que la escuela se constituye en un escenario para la construcción de paz a nivel local, por lo que las cuatro líneas de trabajo que se incorporan son las siguientes: i. Cumplir con los objetivos fundamentales de la Cátedra de la Paz; ii. Promover el desarrollo del Programa Entornos Escolares para la paz, de la SED; iii. Consolidar prácticas democráticas y de participación en la escuela; y iv. Ajustar el plan de estudios y las propuestas pedagógicas para fortalecer contenido en ciudadanía y paz.

7.6.1. Panorama general de la implementación de las líneas de intervención.

En el diálogo con rectores, docentes, estudiantes, padres de familia y funcionarios de la SED se manifiesta que en los documentos institucionales orientadores, PIER/PEI y manuales de convivencia, se encuentran incorporadas directrices relacionadas con la promoción de los valores ciudadanos, los derechos humanos, la participación democrática, la prevención de la violencia, la resolución de conflictos, la educación para la paz y la promoción de la sostenibilidad ambiental. De esta manera, en lo formal se cuenta con herramientas para el desarrollo de las cuatro líneas de intervención que se contemplan en este lineamiento.

A pesar de la institucionalización de disposiciones frente a las temáticas propias de las

líneas de acción se establece que hay una dificultad en materializar los resultados que se esperan a partir de su inclusión en documentos y estrategias institucionales; con lo cual no se desconoce el avance en el planteamiento de estrategias pedagógicas y mecanismos que han permitido a algunas instituciones educativas mejorar la convivencia y mantener un adecuado clima escolar. Sin embargo, son múltiples los retos en las líneas de acción establecidas, considerando la conflictividad propia de los contextos en los que se insertan los colegios y que estas intervenciones se plantean de manera genérica para las diferentes IED de la ciudad, desconocimiento las problemáticas particulares de las ruralidades en materia de convivencia, participación y consolidación de la paz territorial.

7.6.2. Avances y fortalezas del lineamiento y de sus líneas de acción

En cuanto a la línea de acción 1, cumplimiento de los objetivos de la Cátedra de paz, se ha avanzado en las tres medidas que contempla. En particular, se verificó la ejecución de acciones institucionales que promuevan el auto y la mutua regulación como ejercicio de corresponsabilidad en el proceso de formación de ciudadanía; el Trabajo con las familias (estudiantes, padres y/o cuidadores) de las temáticas de violencia intrafamiliar verbal o física y los mecanismos para gobernar las emociones; y la promoción de acciones para fortalecer la identidad por medio del autococonocimiento y la relación que se tiene con el otro y con el contexto.

En particular, en las entrevistas y grupos focales realizados los actores consultados coinci-

dieron en señalar que en las IERD se han efectuado acciones para implementar la cátedra de paz y fomentar la educación para la paz. En especial, se verificó la ejecución de la para el Esclarecimiento de la Verdad, la Reconciliación y la No Repetición (CEV) con el propósito de que las escuelas del país recibieran el Informe Final y lo tomaran como un elemento pedagógico de reflexión.

En este marco los estudiantes de los colegios rurales recibieron el material para fortalecer la Cátedra de Paz y se implementaron diferentes estrategias para abordar el tema, de acuerdo con lo manifestado por los docentes, estudiantes y familias que participaron en los grupos focales realizados. En especial, en los colegios rurales ubicados en las zonas de borde urbano-rural los docentes expresan que recuperaron las historias del poblamiento de los barrios aledaños a los colegios en los que residen los estudiantes considerando que su conformación está estrechamente ligado con el desplazamiento forzado generado por el conflicto.

Además, en el diálogo con los rectores y docentes se evidenció la implementación de acciones institucionales para la promoción de competencias socioemocionales, la formación en ciudadanía, el fortalecimiento de la identidad, del sentido de pertenencia a los territorios y de habilidades comunicativas, el abordaje de la violencia de género e intrafamiliar y situaciones de riesgo que se presentan en el entorno sociocultural de los estudiantes de los colegios rurales. Estas intervenciones también fueron confirmadas en las entrevistas a los funcionarios de la SED, donde se indicó que se vienen implementando activida-

des en este sentido por la Subsecretaría de integración institucional de la SED.

En la línea de acción 2, Promoción del desarrollo del programa entornos escolares para la paz de la SED, se avanzó en la ejecución de intervenciones como la implementación del Programa de Mejoramiento de entornos escolares, la definición de los perfiles de riesgo de los entornos escolares de los colegios rurales y en la coordinación de los DLE y los rectores, para que la oferta de los programas intersectoriales de prevención se implementarán de manera articulada a los colegios.

En el diálogo con los DLE consultados se confirmó que existe coordinación con otras entidades para la atención de problemas de convivencia escolar y vulneración de derechos humanos, así como para la implementación de rutas de promoción y prevención. Lo anterior ha permitido que la oferta de programas intersectoriales llegue a los colegios, así como la prevención de situaciones de riesgo y la aplicación de las rutas de atención integral para la convivencia escolar y para la denuncia ante las instancias competentes de situaciones de maltrato y violencia contra menores.

De esta forma se están aplicando la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar por parte de la SED (que define los protocolos de actuación de las instituciones cuando se presenten problemas de convivencia escolar y situaciones que afecten los derechos humanos de los estudiantes) en la mayoría de las IED rurales y la convocatoria por parte de las instituciones educativas a líderes de las comunidades y organizaciones de base para trabajar de manera conjunta en la mejora de

la convivencia y en el fortalecimiento de los entornos escolares. Sin embargo, es necesario fortalecer las capacidades de las comunidades.

Además, referente a la línea de acción 3, Consolidar prácticas democráticas y de participación en la escuela, se evidenció en la revisión de documentos institucionales de los colegios que se ha reglamentado la conformación del gobierno escolar, atendiendo a las disposiciones de la Ley 115 de 1994, al tiempo que se han incluido en los curriculum de algunas de las categorías propias del enfoque de capacidades ciudadanas acogidas en los lineamientos. En especial, se hacen menciones a la participación ciudadana, la ética, la legalidad y la convivencia.

Entre este tipo de intervenciones se destacan el desarrollo de proyectos de aula orientados a promover el sentido de pertenencia a sus territorios, la realización de diagnósticos de problemáticas, talleres con familias liderados por orientación escolar y de actividades de bienestar estudiantil. Al respecto, se destacan experiencias como la del Colegio el Destino donde se desarrolla el programa “Destino vital”, una iniciativa diseñada para trabajar competencias emocionales que responde a la identificación de la ocurrencia de situaciones de violencia y embarazo adolescente y de la necesidad de reforzar los proyectos de vida.

En esta experiencia se involucró, mediante talleres, a los padres de familia y se ha contado con el acompañamiento de entidades como la Secretaría de la mujer y la Fiscalía general de la nación a través de la estrategia para la prevención del delito denominada “Futuro Co-

lombia”. Además, se entregaron kits en las veredas y se efectuaron reuniones con las familias para promover el conocimiento de derechos y protocolos de intervención ante su vulneración (Grupo Focal Colegio El Destino, 2022).

Otras experiencias son los proyectos por ciclos que se realizan en el Gimnasio Campesino Monteverde, donde se incluye una iniciativa sobre ciudades sostenibles que busca el mejoramiento de las habilidades comunicativas mediante la producción de una revista virtual y permite abordar los temas del cuidado del agua, el medio ambiente, el buen vivir y la pertenencia a los territorios. Además, se identifica que las acciones promovidas desde el Comité Distrital de Convivencia Escolar (CDCE) para el conjunto de las instituciones educativas del Distrito han sido apropiadas por las instituciones educativas rurales, a partir de la vinculación de algunos de estas instituciones a los proyectos que se han ejecutado para fortalecer la participación, la convivencia y la paz. Dentro de estas intervenciones ejecutadas está la realización de la simulación rural de Simonu (Entrevista Subdirección de participación SED, 2023).

SIMONU es una estrategia pedagógica que se desarrolla, en el marco del Programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadana y Construcción de Escuelas como Territorios de Paz, desde el año 2013 en colegios oficiales y privados, rurales y urbanos, para debatir los principales temas de la agenda global, nacional, regional y local, simulando la participación en la Organización de las Naciones Unidas. A través de este ejercicio se pretende fortalecer habilidades investigati-

vas y argumentativas, así como capacidades socioemocionales y ciudadanas de niñas, niños, jóvenes y docentes en la formulación de iniciativas de cambio, estableciéndose cada año novedades pedagógicas a partir de los aprendizajes adquiridos.

No se dispone de información anualizada de la participación de los IERD en la estrategia SIMONU, sin embargo, dentro de los informes consultados se estableció que para 2018 se contó con la participación de 11 sedes de 9 establecimientos educativos rurales de 4 localidades (Usaquén, Usme, Ciudad Bolívar y Sumapaz) (SED, 2018) y a partir de las entrevistas realizadas se indica la continuidad de su ejecución en IERD (Entrevista Subdirección de Participación y Relaciones interinstitucionales SED, 2023).

7.6.3. Líneas de acción que presentan oportunidades de mejora para continuar avanzando

La inclusión de directrices en materia de convivencia, educación para la paz, desarrollo sostenible y participación en los PEI/PIER, si bien es un reflejo de que se ha progresado en la implementación de la línea de acción 4, no ha sido suficiente para fortalecer la sana convivencia, la resolución de conflictos, el respeto a la diversidad y la superación de situaciones de violencia escolar, según lo expresado en las entrevistas y grupos focales realizados en el trabajo de campo.

Al revisar los manuales de convivencia de las instituciones educativas analizadas como muestra se confirma la inclusión de instancias, estrategias de prevención y rutas para

atender diversas situaciones que afectan la convivencia escolar, variando entre las instituciones educativas el nivel de detalle de las estrategias de intervención contempladas y la inclusión de temáticas.

Dentro de las medidas adoptadas se encuentran protocolos de atención según el tipo de situaciones que afecten faltas a la convivencia que pueden ocurrir²⁰, estrategias de atención de situaciones relacionadas con la ocurrencia de accidentes, el manejo de casos de embarazo adolescente, identificación de violencia de género, atención al consumo de sustancias psicoactivas, dinámicas de bullying, posibles casos de abuso sexual, maltrato infantil, discriminación por razones de género, problemas de convivencia entre profesores, docentes, directivos y personal administrativo, entre otros.

La inclusión de las temáticas señaladas permitirá evidenciar que se han acogido en las IERD los programas y estrategias establecidas a nivel nacional y distrital para el conjunto de las instituciones educativas de la ciudad para fortalecer la convivencia, la educación para la paz y la cátedra de paz, así como las actualizaciones de protocolos distritales para atender temáticas relacionadas. En particular, podría interpretarse como una evidencia de la ejecución de las metas establecidas en el Plan de desarrollo 2016-2020 en materia de actualización de Planes de convivencia y de implementación de la cátedra de la paz con enfoque de cultura ciudadana que fueron reportadas como cumplidas en el Informe de Gestión del proyecto 1058 “Participación ciudadana para el reencuentro, la reconciliación y la paz” (SED, 2019).

En las disposiciones establecidas en los PEI/PIER, así como en las acciones institucionales que reportan los rectores, coordinadores y docentes consultados en las entrevistas y talleres de validación se encuentra que se han contemplado medidas que promueven la autorregulación, la corresponsabilidad de los estudiantes, las familias y los docentes, el fortalecimiento de competencias comunicativas, socioemocionales y el manejo de emociones. En estas intervenciones se destaca el papel que cumplen las orientadoras escolares y la recurrencia a las escuelas de padres y a actividades de sensibilización con las familias para el abordaje de las situaciones de convivencia y conflictos que se presentan en las ruralidades (Taller de validación localidades 1, 2 y 11, febrero de 2023).

Dentro de las problemáticas que se abordan en los espacios de trabajo se encuentran el consumo de alcohol, las prácticas culturales violentas que se presentan en el contexto de las instituciones educativas y que a veces no son identificadas como tal, la salud mental de los jóvenes, la inclusión a poblaciones con identidades de género diversas y en situación de discapacidad, temas de bienestar y autocuidado, entre otras. No obstante, las posibilidades de intervención se ven limitadas por varios factores.

Entre las limitantes se encuentra la disposición de un solo orientador/a para atender los diferentes procesos y el desbordamiento al que se ven enfrentados de solicitudes de acompañamiento, sin disponer de un apoyo adecuado por parte de entidades externas competentes para canalizar las situaciones que se identifican. Esto sucede, según lo expresado en los diálogos con docentes y

²⁰ La Ley 1620 de 2013, “Por la cual se crea 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”, identifica tres tipos de situaciones: el acoso verbal, ciberacoso y violencia física.

orientadores, con los temas de salud mental y violencia intrafamiliar, percibiendo como inadecuadas o poco oportunas las intervenciones de autoridades externas como las entidades de salud, el ICBF y la policía de infancia y adolescencia.

Otra situación que identifican los docentes consultados es la falta de acompañamiento a la que se ven expuestos por parte de las autoridades competentes y las instancias de la SED cuando se denuncian situaciones en las que se están violando los derechos fundamentales de los menores. El cumplimiento de las rutas y protocolos ha generado afectaciones a la seguridad de los docentes, que en algunos casos han implicado solicitar el acompañamiento de la Dirección de Talento Humano de la SED y de las autoridades.

En el contexto de alistamiento a la implementación de los Lineamientos de política las temáticas de la convivencia escolar y del desarrollo de habilidades socioemocionales fueron abordadas a partir de las directrices establecidas en el Plan Sectorial de educación, el cual adoptó como estrategia el fomento de espacios de aprendizaje para la convivencia, la construcción de paz y la felicidad a través de seis componentes: el desarrollo de capacidades por parte de los directores locales de educación y los rectores en temas de participación, convivencia, clima escolar y entornos escolares; el acompañamiento in situ a los colegios para orientar los planes de convivencia hacia el reencuentro, la reconciliación y la paz; la inclusión en los PEI de temas y proyectos transversales; el mejoramiento de los entornos escolares; la consolidación del Observatorio de Convivencia Escolar; y el establecimiento de escenarios para la comunica-

ción y la socialización (SED, 2017, citado por SED, 2021, p. 12).

Además se ejecutó el programa “Emociones para la Vida”, que consistente en la creación de material pedagógico dirigido a docentes y padres de familia para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales de los niños y niñas de primero a quinto de primaria, tales como el manejo de emociones, resolución de conflictos y comprensión de puntos de vista de otros.

Las medidas señaladas fueron acogidas en la totalidad de colegios distritales, incluidos los rurales; sin embargo no se dispone de información sobre los resultados alcanzados. A pesar de ello, se referenció que en los colegios se adoptaron estas orientaciones a partir de la gestión desarrolladas por las DLE, instancias, que según las entrevistas realizadas a sus titulares han asumido el rol de brindar acompañamiento a la implementación de las estrategias planteadas por las diferentes direcciones de la SED.

El acompañamiento brindado se ha continuado en el marco de la implementación del Plan de Desarrollo Distrital 2020-2024, donde se planteó el Programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadana y Escuelas como Territorios de Paz. Este se basa en el enfoque de capacidades ciudadanas y socioemocionales, concebido como un eje que interrelaciona los enfoques de derechos integrales, de género y diferenciales, y contempla cuatro estrategias, así como una ruta pedagógica. (SED, 2021). Estas son: Justicia Escolar Restaurativa (JER)²¹, Respuesta Integral de Orientación Pedagógica (RIO-P), Incitar para la Paz, y Fortalecimiento Familiar. Por su par-

te la ruta pedagógica se denomina “Incitando Ideas, Pensarse y Pensarnos, Fortaleciendo Saberes y Redes y Reconstruyendo saberes a través de la Reflexión, Acción, Investigación y Participación (RIAP)”.

En el trabajo de campo realizado se verificó que las estrategias mencionadas se vienen implementando en los colegios rurales del distrito. Sin embargo, los docentes consultados coinciden en señalar que el proceso de acompañamiento que reciben por parte de la SED requiere ser fortalecido. Al consultar a funcionarios de la SED sobre estas medidas se señala que, si bien estas estrategias son genéricas para el conjunto de instituciones oficiales del distrito, en su implementación se han considerado las particularidades de la ruralidad (Entrevista SED, febrero 26 de 2023) lo cual no pudo ser verificado.

Frente a la línea de acción 2, en los diálogos con docentes rurales se manifestó que el programa de mejoramiento de entornos escolares es una estrategia que está pensada para dinámicas urbanas que desconoce las particularidades de las zonas rurales, en particular las de los territorios que han estado inmersos en las dinámicas del conflicto armado y en la implementación de medidas relacionadas con el posconflicto y de las dinámicas de los territorios de borde urbano rural (Talleres de validación localidades 4, 5, 11 y 20, febrero de 2023).

En el caso de las instituciones educativas rurales de las localidades de Usme y Sumapaz se han establecido esfuerzos para vincular a

diversas instituciones externas en las acciones que realizan para mejorar el clima escolar, los cuales han contado con el apoyo de las DLE como agentes articuladores con la institucionalidad local (alcaldías, JAL, JAC) y con otras instancias de los niveles distrital y nacional para el desarrollo de acciones de prevención (Secretaría de Seguridad y Fiscalía General de la Nación, programa primero Colombia). Lo anterior ha permitido definir perfiles de riesgo, capacitar a las familias y brindarles herramientas de prevención y para el acceso a la justicia, así como acceder a la oferta institucional de entidades involucradas en la prevención del delito y el restablecimiento de derechos.

No obstante, en el diálogo con rectores, coordinadores y docentes de instituciones educativas localizadas en zonas de borde urbano rural, se señaló que en las intervenciones para mejorar los entornos escolares no se dispone de un adecuado acompañamiento de la policía tanto para el desarrollo de capacitaciones como en la garantía de condiciones de seguridad en las zonas aledañas a los colegios, al tiempo que se presentan dinámicas particulares derivadas de su ubicación que afectan el disfrute de las áreas naturales circunvecinas y alrededor de las cuales se habían establecido acciones de conservación en el marco de los PRAE y actividades pedagógicas propias de los proyectos de aula.

Entre las dinámicas que se registran se encuentran la presencia de “tierreros” que invaden zonas de protección ambiental aledañas a los colegios, los efectos de la contamina-

²¹ En el portal de la estrategia JER se identificó la participación de 11 IED rurales en el desarrollo de experiencias que se enmarcan en sus 4 líneas de acción (Pedagogía de la reconciliación y la restauración, Pedagogías de la verdad y las memorias, Educación socioemocional y Cátedras de Paz y Gestión Pacífica de conflictos escolares). Estas son: Curubital, La Argentina, Los Arrayanes, El Destino, Rural Olarte, Pasquilla, Mochuelo Alto, Uval, Gabriel Garcia Marquez, Gimnasio Monteverde, Nuevo Horizonte y Nicolás Buenaventura).

ción y deterioro de áreas ambientales por parte de estos urbanizadores ilegales, el expendio de sustancias psicoactivas, la identificación de factores de riesgo de ocurrencia de desastres y la carencia de infraestructuras adecuadas para el desplazamiento de los integrantes de las comunidades educativas por las mismas restricciones de uso del suelo que impiden el desarrollo de adecuaciones. Tales situaciones han limitado el disfrute de las áreas ambientales que rodean a los colegios y la continuidad de procesos pedagógicos, poniendo en riesgo en algunos casos la continuidad misma de las IERD.

Por tanto, se debe avanzar en la adecuación del programa de entornos escolares a las situaciones mencionadas, que son objeto de preocupación para docentes, padres de familia y para los mismos niños y jóvenes. No se cuenta con datos para determinar si estas dinámicas han sido un factor de deserción escolar, no obstante en los talleres de validación y entrevistas realizadas se plantea que estas dinámicas afectan el clima escolar.

En cuanto a la línea de acción consolidación de prácticas democráticas y de participación en los colegios rurales se identifica que se ha dado cumplimiento a las disposiciones en materia de gobierno escolar. Sin embargo, en la práctica se presentan retos para hacer efectiva la participación y promoción de prácticas democráticas de los estudiantes y sus padres de familia, dadas las limitantes en materia de tiempo, recursos y voluntad de los actores. Algunos docentes manifiestan que lograr la participación de los padres de familia está afectada por las dinámicas socioeconómicas de los hogares, lo que impide intervenir en dinámicas del gobierno escolar de una manera más amplia.

Asimismo, desde la perspectiva de los estudiantes, la participación en el gobierno escolar es un asunto formal que no tiene incidencia directa en la toma de decisiones. Se indica que las tensiones y dificultades con las que se enfrentan las personas electas desmotivan a otros estudiantes a participar, además de que se percibe que los manuales de convivencia no tienen en cuenta en algunos la perspectiva de los estudiantes.

7.6.4. Retos y líneas de acción que presentan problemáticas o deficiencias en su implementación

La ocurrencia de situaciones de vulneración de derechos de los niños, niñas y jóvenes relacionadas con el deterioro de la situación de los hogares en el contexto de la pandemia ha afectado su salud emocional y la convivencia escolar luego del retorno a la presencialidad. A partir de este proceso comenzaron a identificarse las afectaciones emocionales generadas por la pandemia a los diferentes actores de las comunidades educativas y la necesidad de su atención en contextos que no disponen de los recursos e instrumentos suficientes para su manejo, tales como el acompañamiento de orientadoras y de instrumentos para atender estas situaciones. En el caso de los docentes se manifestó la ocurrencia de afectaciones derivadas de la sobrecarga de trabajo que les significó adaptarse a las restricciones generadas por la pandemia, producir guías en físico para los estudiantes con problemas de conectividad y recursos digitales al mismo tiempo. (Entrevista rector localidad 5).

La no suficiente disponibilidad de profesionales orientadores y las dificultades para disponer del acompañamiento de instituciones

externas implican para los colegios el reto de no disponer de herramientas para afrontar las dificultades en materia de salud mental de los miembros de la comunidad educativa y las afectaciones que esto genera en materia de clima escolar. Finalmente, es importante destacar que varios actores coincidieron en la necesidad de realizar una reforma curricular considerando las disposiciones en materia de educación para la paz, promoción de reconciliación, convivencia escolar y participación. Por lo anterior, se identifica que los avances en la línea de acción 4 (que contempla precisamente el ajuste del plan de estudios y las propuestas pedagógicas) es un asunto pendiente.

7.6.5. Recomendaciones sobre el Lineamiento 6

Se hace necesario diseñar estrategias para el fortalecimiento de la participación en las instancias de gobierno y convivencia escolar para que estos espacios operen como escenarios para el desarrollo de habilidades en materia de valoración de lo público, convivencia, toma de decisiones, reconocimiento de la diversidad. Lo anterior implica revisar y potenciar las acciones que se realizan para el fortalecimiento de liderazgos y establecer mecanismos de seguimiento a las intervenciones.

Además es importante disponer de un Instrumento de seguimiento al clima escolar que permita fortalecer las acciones para mejorar la convivencia escolar en las IERD. También es necesario involucrar al Comité Distrital de Convivencia Escolar, atendiendo las funciones que establece la Ley 1620 de 2013 en la

definición de estrategias particulares a las problemáticas que se presentan en las ruralidades, donde existen riesgos particulares y adicionales a los que se identifican en colegios urbanos. Tales se relacionan con las complejidades mismas de la diversidad de contextos socioeconómicos de las ruralidades.

Se debe fortalecer la implementación de las estrategias de intervención en los colegios rurales localizados en zonas de borde en las que se han planteado programas y estrategias de entornos escolares seguros pues estas no han resultado suficientes y no han mantenido continuidad en el tiempo, en contextos donde las dinámicas de inseguridad y de riesgo de vulneración de derechos supera las capacidades comunitarias de autoprotección. La existencia de estas dinámicas pueden afectar la continuidad escolar y ponen en riesgo de permanencia misma de IERD localizadas en zonas de difícil acceso que son la única oferta social de comunidades en condiciones de vulnerabilidad .

De otra parte, es necesario que se establezcan mecanismos para recuperar el interés de estudiantes y docentes de participar en instancias de gobierno escolar, en espacios de consulta al interior de los colegios y disponer de mecanismos de escucha permanente que fortalezcan la legitimidad y el desarrollo de habilidades. Se recomienda incorporar más intervenciones orientadas a fortalecer las temáticas de inclusión de identidades sexuales diversas, población en situación de discapacidad en los procesos escolares a partir de la articulación con otras entidades del distrito.

8. Recomendaciones transversales: Oportunidades de mejora y fortalecimiento de los Lineamientos

El seguimiento efectuado a las 37 líneas de intervención contempladas en los seis lineamientos de política educativa para la ruralidad permite establecer la necesidad de avanzar en varios frentes de trabajo para garantizar que sus disposiciones se concreten y aporten efectivamente al cierre de brechas y a la pertinencia de la educación rural de manera tal que esta aporte simultáneamente al desarrollo de los individuos, de las comunidades a las que pertenecen y de los territorios rurales del distrito, cuyas condiciones ecosistémicas, saberes y poblaciones están expuestas permanentemente a situaciones de vulnerabilidad. Estos son:

8.1. Articulación entre las medidas planteadas en los Lineamientos

En los hallazgos para el ejercicio de balance se evidenció que la SED cuenta con un Comité Directivo que tiene como objetivo posicionar la sostenibilidad y ejecutoriedad a los Lineamientos de educación rural. Sin embargo, este no ha logrado que se superen las dificultades que impiden que desde las distintas dependencias se asuma un enfoque de atención diferencial y territorial (rural) al momento de abordar la gestión educativa hacia los colegios rurales. Esta situación afecta a las IERD ubicadas en zonas de borde urbano rural donde hay una dispersión geográfica y territorial que no facilita que el Estado haga presencia de manera constante (una evidencia de esto

es que hasta hace un par de años atrás se logró que la DLE tenga su sede en la localidad y no fuera de ella como era hace unos años).

En la articulación entre instancias, procesos y dinámicas locales es necesario fortalecer el rol de las DLE en la implementación de los lineamientos educativos como agentes que tienen la posibilidad de mayor cercanía a actores locales clave para la implementación de los lineamientos y la articulación de medidas que desbordan las competencias y capacidades de la secretaría de educación.

Sumado a lo anterior, es necesario que se trabaje en la superación de un imaginario que subyace en general a los servidores públicos que se evidenció durante la investigación. Que en aras de la eficiencia y optimización de recursos no se pueden atender los colegios rurales como se debería dado los costos que genera desplazarse a algunos colegios rurales, permanecer en la zona y dar sostenibilidad a los procesos. Esta percepción limita la actuación estatal que debe ser garantista de derechos a pesar de esos obstáculos. Por este motivo, se requiere articular esfuerzos con otras entidades que atienden temas de movilidad y conectividad en la zona, así como promover liderazgos en los equipos institucionales que favorezcan una concepción garantista de derechos en planes, programas y proyectos que se implementan en las comunidades educativas rurales.

En síntesis es promover que los servidores públicos asuman su rol constitucional y trabajen fuertemente en la construcción y consolidación de estrategias y recursos para hacer de la garantía del derecho a la educación y del logro de los ODS en las 8 localidades que tienen colegios rurales una realidad y no un formalismo como en ocasiones sucede ante los desafíos geográficos, sociales y económicos que implica la ruralidad en Bogotá.

8.2. Reforzar estrategias de seguimiento de los lineamientos y líneas de acción

Para poder identificar los impactos de las acciones contempladas se hace necesario estructurar un plan de acción en el que se delimiten con claridad las responsabilidades en la ejecución y seguimiento de las medidas definidas, sin vulnerar la autonomía de las IEDR. Por el contrario, este instrumento debe estructurarse con la concurrencia de los diferentes actores y bajo criterios de responsabilidad, delimitando temporalidades de intervención y mecanismos de seguimiento.

El desarrollo de este instrumento implica mejorar la transparencia en acceso a la información, la estandarización de mecanismos de reporte de intervenciones ejecutadas que facilite el seguimiento: periodos de reporte unificados y publicación en el sitio web de la SED para que la información de las gestiones realizadas por la entidad sea accesible, asequible y de calidad, discriminando la información por colegios rurales. La información sobre los beneficiarios de los proyectos facilita el seguimiento y permite delimitar impactos de las intervenciones por lo que resulta fundamental desarrollar mecanismos de archivo

que permitan la consulta y recuperación de información sobre buenas prácticas adoptadas.

8.3. Identificación de buenas prácticas

En el fortalecimiento de los lineamientos es importante recuperar las buenas prácticas en el desarrollo de proyectos pedagógicos e intervenciones que se han implementado a partir de los liderazgos directivos, los cuales se identifican como factores clave que favorecen un logro de las líneas de acciones previstas en los Lineamientos.

A partir del ejercicio de los grupos focales y las entrevistas con directivas se puede evidenciar que una de las estrategias de permanencia que implementan los establecimientos educativos para complementar las estrategias de transporte, alimentación y dotaciones, allí contemplan acciones de diverso orden y se destaca desde el liderazgo del directivo docente. Por ejemplo, en la IEDR El Destino, las directivas y docentes, para fortalecer el vínculo con las familias y favorecer el compromiso de acompañar a sus hijos matriculados en la institución, les dicen a los acudientes que en el colegio no se matricula solo el estudiante, sino la familia (Entrevista grupo focal localidad 5). A partir de allí se genera una dinámica de compromiso, conexión y movilización emocional requerida para que las familias apoyen el proceso formativo, hagan parte activa de las dinámicas institucionales y cumplan con un deber no solamente constitucional sino de carácter moral en la formación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

8.4. Identificación de alertas tempranas

Es necesario efectuar seguimiento a la implementación de la jornada única en las IERD y establecer mecanismos para que esta sea un instrumento para el fortalecimiento de la ruralidad, así como abordar las limitantes en materia de infraestructuras que impiden su desenvolvimiento. Colombia desde el año 2002 adoptó el Gobierno Nacional en su momento bajo el programa de “La revolución educativa” emprendió un cambio de aumentar la matrícula en los colegios oficiales dada la necesidad del país de dar mayor acceso a la educación a los niños, niñas y adolescentes sin ampliar la infraestructura en los colegios oficiales.

Esta dinámica se mantuvo por años cuando se decide que Colombia haga parte de la OCDE y una de las recomendaciones que se hizo para mejorar la calidad educativa, es que los estudiantes debían permanecer más tiempo en la escuela, ajustar los currículos para lograr mejores desempeños en las evaluaciones externas (pruebas Saber 11, pruebas PISA entre otras), ya que los estudiantes colombianos no lograban buenos desempeños tras su paso por el sistema educativo, por lo tanto, se requiere ajustar los horarios de las jornadas escolares, contratar docentes para suplir el tiempo adicional, espacios en los colegios para atender a los estudiantes en una sola jornada y apoyos alimenticios para respaldar nutricionalmente a los estudiantes que pasarán más tiempo en los colegios²².

Ante este panorama el Ministerio de Educación y Secretarías de Educación deben adoptar las medidas necesarias para lograr dicho propósito de mejorar la calidad educativa con los recursos que se cuentan, pero con la limitante que estos son insuficientes para apalancar las obras de infraestructura requeridas en aras de brindar una cobertura educativa en una sola jornada.

En el Distrito Capital no es la excepción a la situación que vive el país, en el informe de 2020 aún no contaba con un plan de implementación de la jornada única, en varios de los colegios, las directiva manifestaron que el operador que apoya procesos de jornada única tiene dificultades para responder de manera oportuna a los compromisos adquiridos con la SED, los espacios de los colegios aún no son suficientes para lograr que todos los niveles educativos tengan jornada única. Lo que refleja la necesidad de hacer no solo ajustes curriculares sino a nivel de recursos para lograr que los colegios tengan los espacios y los docentes requeridos para responder a los desafíos de permanencia de mayor tiempo por parte de los estudiantes en los colegios.

En este sentido se requiere adoptar estrategias de mitigación para las familias cuando ocurren cambio de uso del suelo y situaciones en las ruralidades que afectan las posibilidades de implementar la jornada única si se tiene en cuenta que las IERD en muchos de los contextos rurales son la única oferta cultural y presencia del estado.

²² PROCURADURÍA GENERAL DE LA NACIÓN (2020). Informe final implementación Jornada Única en el país. Recuperado de https://www.procuraduria.gov.co/portal/media/docs/5_%20INFORME%20FINAL%20IMPLEMENTACION%20JORNADA%20C3%9ANICA%20-%20aprobado.pdf

9. Recomendaciones en materia de diseño institucional y de relacionamiento entre actores

- Articulación y relacionamiento entre los actores institucionales del sector (SED, DLE, IE): las relaciones intergubernamentales son vitales para el logro de los objetivos de política pública. La forma en que se construye dicho relacionamiento entre los diferentes actores del sector educativo es vital. Dados los niveles de autonomía y recursos con que cuentan cada uno de estos, genera efectos diversos al momento de la implementación de los Lineamientos. Es necesario que se dispongan mecanismos de seguimiento y cooperación con las DLE y las IED donde se establezcan canales comunicación y flujos de información periódicos sobre lo que está ocurriendo en los colegios, lo que hacen las DLE para apoyar dichos procesos en las IED, los proyectos que se ejecutan desde la SED con diferentes aliados y que lo anterior redunde en beneficio de los estudiantes de la ruralidad. Después de todo, dadas las dificultades propias de la dispersión geográfica, la frecuencia de sesiones o espacios de seguimiento, las condiciones de accesibilidad a nivel de comunicaciones, son factores que limitan la articulación entre los diferentes actores pero a su vez invitan a innovar en métodos y estrategias de relacionamiento que generen beneficios a los diferentes actores del sector educativo.
- Relaciones intersectoriales: (coordinación, apoyo, cooperación, subordinación, insubsistentes) por ejemplo, con entidades como la Secretaría de Planeación es vital tejer alianzas a efectos de articular acciones según el POT dado su impacto en las IEDR, ya que desde allí se definen aspectos del uso del suelo que son claves para garantizar el acceso a la educación y contar con oferta que demandan las comunidades. Se requiere liderazgo directivo y posicionamiento a nivel de la Alcaldía para que, al interior de la agenda pública, se definan acciones de coordinación entre las entidades de apoyo al cumplimiento de metas y acciones dispuestas en el Lineamiento 2 asociado a la superación de la pobreza. Esto sobrepasa las capacidades del sector educativo y convoca la actuación de otras entidades como Secretaría de Desarrollo Económico, Instituto de Recreación y Deporte, Secretaría de Cultura. Por supuesto, se requiere que desde el gabinete distrital se emita la instrucción para que se lleven a la práctica los acuerdos interinstitucionales que permitan alcanzar los objetivos, no a nivel sectorial sino gubernamental, en la ruralidad.
- Alcances del apoyo técnico de la DLE y de la SED. La autonomía escolar dispuesta en la Ley 115 de 1994 facultó a

las directivas y docentes a desarrollar las estrategias que dispongan según sus capacidades y recursos para llevar a cabo la implementación del proyecto educativo en sus instituciones. Sin embargo, esto teniendo en cuenta unos referentes de calidad educativa que pueden ser los Estándares Básicos de Competencias, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), las matrices de referencia o los Lineamientos Curriculares. Al momento de ser apoyados técnicamente, las DLE y la SED se enfrentan a las diferentes concepciones que hay alrededor de la calidad educativa y lo que se prioriza para su medición (pruebas externas, dotaciones, espacios adecuados, equipos y mobiliario, infraestructura). Aquí se genera, en algunos casos, distanciamientos, desencuentros y hasta animadversiones que evidencian los desafíos que hay al momento de generar consensos entre estos actores educativos para lograr que el apoyo técnico surta sus efectos e impacte en la calidad educativa de las IEDR.

- Consensos sobre las alternativas para la conducción de la educación rural: las miradas, percepciones e imaginarios que hay sobre lo que debe ser la educación en el contexto rural en Bogotá. Al respecto hay que mencionar la necesidad de llegar a acuerdos con las comunidades educativas acerca de lo que quieren para sus estudiantes en el contexto en el que laboran. Bien sea a través de la construcción de planes de trabajo conjunto entre los actores del sector educativo y/o acompañarlos durante el proceso y maduración de la
- estrategia de apoyo al mejoramiento de la calidad educativa desde una perspectiva de colaboración más de no de imposición.
- Alternativas para superar la tensión entre la estandarización de procesos para el logro de metas y el reconocimiento de las singularidades de las IED.
 - Oferta educativa en el nivel técnico y universitario en el contexto rural. La oferta educativa afronta desafíos continuamente debido a las transformaciones que ocurren en los territorios, los avances tecnológicos y las necesidades de las comunidades según su contexto. Ante esta situación, las instituciones encargadas de ofertar la educación técnica continúan orientando sus programas en función de optimizar gastos y mejorar eficiencia de los recursos para llevar a cabo su propósito formativo, pero en el contexto rural de Bogotá, se pudo evidenciar que dicha oferta es distante de los intereses de los estudiantes y está más enfocada en función de lo que necesita un mercado laboral.
 - Otro aspecto a tener en cuenta tiene que ver con el alcance de la oferta educativa de las universidades en el contexto rural, ya que es baja la variedad de oferta que se brinda con programas pertinentes para dicho contexto. Se siguen ofertando programas tradicionales como derecho, medicina, psicología o agronomía. También, como lo señala Víctor Solano, consultor de Grandes GeniosU (la universidad de niños para niños):

“los estudiantes siguen visualizándose en carreras del Siglo XX porque la oferta del mercado académico sigue siendo la misma. Los bachilleres creen que los únicos escenarios posibles de desarrollo son los programas académicos que ofrecen las universidades hoy”²³. Lo anterior pone sobre la mesa una discusión que convoca a actores privados y públicos en aras de que se definan tanto incentivos como acciones que permitan superar las barreras que impiden que se oferten programas académicos a nivel universitario innovadores para los jóvenes.

9.1. Temas emergentes: identificación de (posibles) nuevos lineamientos o mejor articulación entre líneas de acción

En el periodo transcurrido entre la formulación y la implementación de los lineamientos para la educación rural se registran varios procesos sociales que han implicado la transformación de los contextos en los que se desenvuelve la educación rural y de los sujetos que confluyen alrededor de esta.

En particular, el incremento de la magnitud de la migración venezolana ha implicado el aumento de la matrícula de niños, adolescentes y jóvenes extranjeros en colegios localizados en zonas de borde urbano rural, cuyos derechos deberían ser garantizados. En concordancia con el interés de la actual administración de Bogotá, una ciudad que apoya y cuida a la población migrante es necesario dar cuenta de las acciones que se ejecutan para promover la convivencia y el respeto a las diferencias en el contexto rural.

A lo anterior, se añade la importancia de abordar los problemas de salud mental, la dimensión socioemocional de la población de las IERD y el tema de la inclusión educativa. Como tal no se recomienda estructurar un nuevo lineamiento, sino fortalecer estas temáticas dentro de las acciones que contemplan los lineamientos actuales por medio del diseño de estrategias particulares para lo rural.

También, es necesario dar una revisión a los parámetros de asignación de planta docente y administrativa, pues estos elementos están afectando las posibilidades de continuidad de las IERD ubicadas en zonas periurbanas. Por otra parte, se advierte ampliar la línea de intervención referida al fortalecimiento de las capacidades comunicativas formales de los estudiantes. Al respecto, se sugiere articular esta línea de acción con las estrategias diseñadas por la SED para reforzar la enseñanza en una segunda lengua en pro de reconocer la importancia de disminuir la brecha existente en la educación pública y privada de Bogotá.

9.2. Valoración de los criterios adoptados para definir las instituciones educativas de la ruralidad.

Pese a que los lineamientos para la educación rural plantean la necesidad de reconocer los distintos grados de ruralidad y establecer medidas particulares, en la práctica no se identifican acciones para dar cumplimiento a esta directriz. Por esta razón, se recomienda avanzar en este propósito, delimitando tres categorías de acuerdo con el perfil de la población vinculada a las IERD y la localización de la institución. En este sentido es necesario

²³ *Diario la República (2020) Jóvenes prefieren estudiar las carreras tradicionales de hace 18 años, según la Ocede recuperado de <https://www.larepublica.co/globoeconomia/jovenes-prefieren-estudiar-las-carreras-tradicionales-de-hace-18-anos-segun-la-ocde-2955183>*

articular la clasificación y la particularización de la implementación de los lineamientos teniendo en consideración las disposiciones establecidas en el Decreto 555 de 2021.

9.3. Articulación con otros instrumentos de política pública para la ruralidad con la educación rural.

El POT establecido mediante el Decreto 555 de 2021 además de reconocer a la ruralidad del distrito como un componente fundamental de la ciudad y de considerar la importancia de implementar lo establecido en el Acuerdo Final para la terminación del conflicto, plantea una política de ocupación del suelo rural orientada a que la población rural pueda desarrollar actividades sociales, culturales y productivas, en cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible.

En este escenario se plantea la reconversión productiva para la ruralidad bogotana por medio de una estrategia de Manejo de los Sistemas Agropecuarios que promueva la incorporación de nuevas tecnologías, buenas prácticas agropecuarias y acuícolas. Esta disposición puede ser articulada con lo establecido en las líneas de acción 4 y 5 del lineamiento 4, referentes a la creación de un semillero empresarial y a la promoción de oferta educativa en aspectos claves para la sostenibilidad ambiental.

Otro aspecto importante es que en la política para el suelo rural establece una caracterización de los nodos y centros poblados que identifica la situación educativa de sus pobladores la cual resulta clave para la delimitación de la oferta de servicios educativos.

10. Conclusiones:

Hacia la consolidación de una política pública de educación rural en Bogotá

El planteamiento de orientaciones particulares para fortalecer la educación rural es en sí mismo un progreso en el establecimiento de acciones gubernamentales basadas en el reconocimiento de la diversidad de condiciones de vida de las ruralidades bogotanas y de las necesidades de una atención diferencial de sus poblaciones.

El establecimiento de los lineamientos educativos para la educación rural es el resultado del proceso de posicionamiento en la agenda pública de las necesidades, intereses y problemáticas de las ruralidades del distrito, que llevó a la estructuración de la política pública de ruralidad y a con ella a la inclusión del tema en diferentes sectores de la Administración Distrital. Se establecieron algunos compromisos que llevaron a la inclusión del tema de la educación rural como un ámbito de intervención específico que está aún en proceso de consolidación y fortalecimiento.

Efectuar el seguimiento a los avances en la implementación de los lineamientos constituyó un reto metodológico ya que no se contempló un plan de acción y un sistema de indicadores de ejecución que permitieran el monitoreo a su desenvolvimiento a través del tiempo. Además, las responsabilidades de ejecución de las acciones contempladas fueron delimitadas en algunos casos de manera amplia con lo cual no se puede identificar con claridad la instancia que puede proporcionar información sobre el estado de avance de las medidas.

Otra de las dificultades fue la no disposición de información desagregada para la ruralidad en los informes institucionales y de gestión de la SED, sus boletines estadísticos y en los reportes disponibles en su repositorio que den cuenta de: la composición de planta docente vinculada a las IERD, su nivel de formación y condiciones contractuales, las intervenciones realizadas en las diferentes estrategias y programas que encabezan las diferentes direcciones de la SED que fueron ejecutados en instituciones educativas rurales, (discriminando información por sede, tipo de jornada y nivel educativo), acciones de seguimiento, entre otras variables.

Pese a las dificultades presentadas se estructuró y llevó a cabo un diseño metodológico de carácter cualitativo en el que se buscó a través de la experiencia, conocimientos y percepción de los actores, identificar el modo en que se han llevado a cabo las acciones propuestas en los lineamientos con la concurrencia de los actores (docentes, estudiantes, padres de familia y directivos docentes).

A partir del seguimiento realizado se establece que, transcurridos cinco años de la construcción de la nota técnica y un año y medio del proceso de formalización de la implementación de los Lineamientos para la ruralidad, aún se encuentra en proceso de posicionamiento la acción distrital dirigida al fortalecimiento de la educación rural. Si bien se han incorporado disposiciones y compromisos en los dos últimos Planes de Desarrollo y en los

dos últimos Planes Sectoriales de Educación, y se han dado avances en la conformación de instancias a nivel directivo al interior de la SED, todavía no se identifica una apropiación social de las orientaciones de política por parte de los actores involucrados.

Las entrevistas realizadas, entre finales de septiembre de 2022 y enero de 2023, permitieron evidenciar que los jóvenes desconocen las orientaciones dispuestas en los lineamientos, al tiempo que se identifica un conocimiento parcial por parte de los docentes y un mayor conocimiento y apropiación del tema por parte de los directivos docentes. En el caso de la SED, no se ha generado una apropiación generalizada del modelo conceptual, de intervención y de las acciones que plantean en los Lineamientos para la educación rural.

Al interior de la SED se reconoce como tal la existencia y gestión de los equipos de trabajo relacionados con la implementación de los lineamientos para la educación rural, el posicionamiento a nivel directivo de una instancia de seguimiento, el rol del Equipo de Ruralidad de la Subsecretaría de Acceso y Permanencia que lidera esta temática y la contribución del Equipo de la Dirección de Educación Preescolar y Básica de la Subdirección de Calidad y Pertinencia, que realiza intervenciones en territorio. Asimismo, se mantiene una comunicación permanente entre las dependencias para la implementación de intervenciones en las IERD. Sin embargo, se evidencia el desconocimiento y apropiación de la totalidad de líneas de acción que contemplan los lineamientos, de las medidas que encierran y su alcance.

Además, se identificó que no se lleva como tal un registro de las intervenciones puntua-

les que se ejecutan en los colegios rurales en el marco de la implementación de las estrategias generales que implementan en la totalidad de instituciones educativas de la ciudad, lo que invisibiliza la gestión realizada y su contribución a la concreción de medidas que se corresponden con las disposiciones de las líneas de acción de los lineamientos. Esto refleja la necesidad de disponer de una mayor comprensión del tema y de una mayor participación en las estrategias a partir de la identificación de cómo desde la competencia particular se contribuye a un proceso de mayor alcance.

En el marco de los programas, estrategias e intervenciones realizadas por parte de las diferentes Subsecretarías se han ejecutado acciones que se corresponden con las medidas incorporadas en los lineamientos por lo que a través de estas intervenciones genéricas se ha logrado avanzar en la implementación de acciones para: fortalecer la permanencia educativa tales como la gratuidad escolar, la entrega de kits escolares y de subsidios para uniformes; el mejoramiento de las condiciones de bienestar a partir de la participación en los programas de movilidad escolar, alimentación escolar, entornos educativos compartidos, protectores y confiables ECO, y la prevención y atención de maternidad temprana; garantizar la pertinencia y la calidad de la educación inicial, el fomento del tránsito de la educación media a la postmedia (Programa Jóvenes a la U, Convenios con SENA); el mejoramiento de infraestructuras y de condiciones para el aprendizaje; el fortalecimiento de la jornada única; y la transformación pedagógica y el mejoramiento de la gestión educativa.

Lo anterior se debe precisamente a que el esquema establecido para la implementación

de los lineamientos de política fue la inclusión de la ruralidad dentro de los componentes de intervención definidos en los planes de desarrollo distrital y sectoriales de educación vigentes que cobijan a la totalidad de instituciones educativas del distrito. Lo anterior supone tanto la incorporación de estrategias puntuales para la educación rural dentro de los objetivos de los planes como la adopción de un enfoque diferencial que permita particularizar las intervenciones generales a las singularidades de las instituciones educativas rurales.

La estrategia de implementación adoptada también delega en las IERD la ejecución de las acciones contempladas en los lineamientos para la educación rural, a partir del reconocimiento de su autonomía. En este sentido los lineamientos se plantean como orientaciones para que las instituciones delimiten cómo avanzar en el propósito de garantía de trayectorias educativas completas con educación de calidad y pertinencia, a partir del involucramiento de las familias, actores comunitarios y otros aliados, en las que el rol de la SED se encamina hacia al apoyo y acompañamiento técnico a las instituciones y sus apuestas a medida que se van implementando medidas genéricas, definidas para el conjunto de la ciudad.

El reconocimiento y respeto de la autonomía de las instituciones educativas es un elemento clave para el desarrollo y puesta en marcha de sus proyectos educativos, al igual que el apoyo y orientación de la SED desde sus niveles central como desconcentrado, a través de las Direcciones Locales de Educación. No obstante, el que no exista un plan de acción

soportado en la definición de roles y metas dificulta realizar un seguimiento al avance en las líneas de acción y que se diluyen acciones y responsabilidades, por lo que deben establecerse unas metas y acciones vinculantes y establecer estrategias de caracterización, registro y seguimiento de información sobre las intervenciones realizadas, sistematizadas de manera adecuada que permitan establecer de manera más puntual los logros, puntos críticos y retos en el desarrollo de acciones diferenciadas para la educación rural.

De esta forma, se sugiere la importancia de avanzar en el establecimiento de una herramienta de apoyo a la implementación (plan de acción) en el que se delimiten con claridad las acciones, los responsables frente a su ejecución y metas a través del tiempo, que se traduzcan en indicadores de ejecución, que permitan el seguimiento a la implementación. Esta es una de las primeras recomendaciones que se plantea no sólo para garantizar la materialización de las apuestas definidas sino para poder disponer de información más rigurosa que permita determinar el impacto de los lineamientos educativos y sus 37 líneas de acción.

En términos financieros hay que destacar que el plan de acción 2020-2024 de la SED evidencia en la programación de recursos aumentos paulatinos para implementar los Lineamientos de educación rural en las 28 IEDR pasando en 2020 de \$600 millones de pesos a \$4.199 millones de pesos en 2021, luego en 2022 a \$7000 millones, en 2023 a \$5.500 millones y en el 2024 se proyecta una disminución considerable a \$697 millones. Esto configura un escenario donde se cuen-

ta con recursos para apoyar las líneas de acción previstas en los Lineamientos durante el cuatrienio, sin embargo, las posibilidades de lograr los propósitos allí dispuestos no se discriminan fácilmente debido a la inexistencia de indicadores claros y medibles y terminan asimilando las acciones para los colegios de la ruralidad dentro del conjunto de acciones para todas las instituciones educativas oficiales de la ciudad de Bogotá a pesar de contar con recursos financieros para las acciones diferenciales.

Uno de los aspectos claves para consolidar un entramado de acciones que se encuadren en una política de educación rural es la movilización de la voluntad política al interior de la SED y de sus dependencias. Esto con el fin de permitirles superar las buenas intenciones plasmadas en diferentes documentos como el Plan de desarrollo, los planes sectoriales y los lineamientos educativos para la ruralidad.

Lo anterior se concreta disponiendo los recursos necesarios a los instrumentos contemplados para su materialización, aplicando un enfoque diferencial en los programas y proyectos que se ejecutan en las zonas rurales, así como innovando en las acciones de asistencia técnica que se brindan a docentes y directivos de la ruralidad. El objetivo es tejer acuerdos constructivos que redunden en mejoras en cuanto a las prácticas pedagógicas, los ambientes escolares, el acompañamiento a los estudiantes y dotando de sentido el quehacer docente en los niveles de educación media que tienen un desafío de lograr captar a los estudiantes jóvenes para que continúen su trayectoria educativa, ofreciéndoles programas que sean de sus intereses y que

respondan a los desafíos que tienen en su contexto.

En este marco, es importante articular los procesos adelantados en materia de implementación de los lineamientos para la educación rural con los procesos de reformulación de la política pública de ruralidad, la implementación de la revisión del POT y el reconocimiento de figuras de ordenamiento territorial -como declaratorias de zonas de reserva ambiental, riesgo de remoción en masa y de reserva campesina-. Estos instrumentos contienen disposiciones que, en aras de garantizar el desarrollo sostenible de la ruralidad bogotana, tienen ciertas implicaciones para el uso, ocupación y administración del suelo rural que afectan las posibilidades de permanencia de equipamientos educativos y los procesos alrededor de estos.

Lo anterior supone establecer una articulación entre las instancias de la SED responsables de la política de educación rural, relaciones interinstitucionales e infraestructuras y equipamientos educativos para posicionar en los espacios de trabajo interinstitucional las temáticas que afectan a las IER.

Adicionalmente, es necesario idear una estrategia de gestión del conocimiento sobre las líneas de acción propuestas en los lineamientos y operativizar el comité directivo que se tiene para hacer seguimiento, de tal forma que se comprenda, por parte de los servidores públicos involucrados en la ejecución de acciones en la ruralidad educativa, la pertinencia del enfoque territorial y la necesidad que priorizar acciones particulares para las IEDR según sus características y contexto.

Bibliografía

Acosta, J., Castillo, M., Cortés, D., Gómez, M., González, J. I., López, A., Maluendas, A., Ortiz, J. G. y Sandoval, M. (2019). Evaluación del impacto del programa de formación docente en Bogotá. *Educación y Ciudad*, 1(36), 93–104. <https://doi.org/10.36737/01230425.v1.n36.2019.2136>

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2019). Decreto Distrital 421 del 17 de julio de 2019. “Por medio de la cual se expide el Decreto único del Sector Educación de Bogotá”.

Alcaldía Mayor de Bogotá (2016). Acuerdo 645 de 2016, Por el cual se adopta El Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para Bogotá D.C. 2016 - 2020 “Bogotá Mejor Para Todos”

Arellano, David. (2014): “Introducción: La enseñanza de la evaluación de políticas públicas”. En: Ríos Cázares, A. (Compiladora) *La evaluación de políticas públicas en América Latina: métodos y propuestas docentes*. CIDE – Centro CLEAR para América Latina-Red Interamericana de Educación en Administración Pública. México, DF

Benavides, John Alexander y Bahía, Thereza Christina (2022). Agrotóxicos y Agroindustrias: Discursos para una vida tóxica. Análisis desde la determinación social de la salud. *Ciênc. saúde coletiva* 27(09), pp. 3647-3658.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (5 de septiembre de 2022). Acerca de la evaluación de políticas y programas públicos. <https://www.cepal.org/>

Correa , Lorena Sofía; Correa, Juan José; Vargas, Lina María (2019). Resultados de la aplicación del Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los Contextos Escolares (SISPED), Fase 4. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Correa, Juan José (2019). Triangulación Sistema de Seguimiento a la Política Educativa Distrital en los Contextos Escolares (SISPED), Fase 4. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

DANE (2022). reporte estadístico <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/educacion/poblacion-escolarizada/educacion-formal> y reporte Agencia

DANE (2021) Situación académica al finalizar el año lectivo anterior según nivel educativo por departamento, municipio, según zona y sexo. Disponible en: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/2021/bol_EDUC_21.pdf

Hidalgo Mojica, R. (2022). Asociación entre exposición a plaguicidas con trastorno por déficit de atención y negativo desafiante en infantes del área rural de Bogotá, Colombia. Trabajo presentado como requisito para optar por el título de Magíster en Salud Pública. Bogotá. Universidad del Rosario.

IEU (2017). "Herramientas para el fortalecimiento del acceso y la permanencia de la educación en Bogotá D.C." Documento Caracterización de la educación rural de Bogotá D.C., y propuesta de las líneas de intervención. Versión final para discusión. En línea. Consultado en: https://matricula.educacionbogota.edu.co/portal_matriculas/sites/default/files/inline-files/Documento_Final_caracterizacion_propuesta_lineas_intervencion_0.pdf

Ministerio de Educación Nacional (s.f). Observatorio de trayectorias educativas, disponible en: <https://ote.mineducacion.gov.co/publicaciones/boletines>

Pinzón, I. (2019). Diagnóstico psicosocial del Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (PEAMA Sumapaz) de la Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.11912/8559>.

Secretaria Distrital de Planeación SDP (2022). Caracterización socioeconómica de la población rural bogotana a partir de la Encuesta Multipropósito. Disponible en: https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/caracterizacion_socioeconomica_de_la_poblacion_rural_bogotana_em.pdf

Secretaría de Educación Distrital SED (2022a). Documento de Diagnóstico e Identificación de factores estratégicos. Disponible en https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/doc_diagnostico_pp_educacion.pdf

Secretaria de Educación Distrital SED (2022b). Informe de Resultados de Evaluación 2021. Sistema Multidimensional de evaluación para la calidad educativa SMECE. Bogotá. Alcaldía Mayor de Bogotá.

Secretaria de Educación Distrital SED (2022c). Conoce nuestras cifras. Disponible en: https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/conoce-nuestras-cifras

Secretaria de Educación Distrital SED (2022d) Informe de rendición de cuentas de 2021. Bogotá. Febrero de 2022. Alcaldía Mayor de Bogotá. Gobierno Abierto de Bogotá.

Secretaria de Educación Distrital SED (2022e) Estudio de Insuficiencia y Limitaciones para 2023. Bogotá. Octubre de 2022. Oficina de Planeación. Bogota D.C.

Secretaría de Educación Distrital SED (2021a). Caracterización del sector educativo. Ciudad Bolívar 2021. Disponible en: https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/19_Boletin_Ciudad_Boli%CC%81var_2021.pdf

Secretaría de Educación Distrital SED (2021b). Información de rendición de cuentas para el sector educativo de Bogotá 2020-2021. Bogotá. Marzo 2021, Alcaldía Mayor de Bogotá. Gobierno Abierto de Bogotá.

Secretaría de Educación Distrital SED (2021c). Misión de educadores y sabiduría ciudadana. Bogotá. Agosto 2021, Alcaldía Mayor de Bogotá.

Secretaría de Educación Distrital SED. (s,f). Plan sectorial de educación 2020-2024. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Secretaría de Educación Distrital SED (2019). Lineamientos educativos para la Bogotá Rural. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá- Bogotá Mejor para todos.

Secretaría de Educación Distrital SED (s,f). Presentación Dirección de Cobertura- Política Educativa Rural. Recuperado de: https://ambientebogota.gov.co/documents/893475/905505/PRESENTACION%25C3%2593N%2BRURAL%2BAJUSTADA%2BMARZO062018.pptx/539fe11d-6f15-4492-b47c-26387a94b619?version%3D1.0&sa=D&source=docs&ust=1670717864793055&usg=AOvVaw1hR_fV_bzk48LZmATmaQBC

Torres, Melo, J. y Santander, j. (2013). Introducción a las políticas públicas Conceptos y herramientas desde la relación entre Estado y ciudadanía. Disponible en: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/admon/files/empresas/ZW1wcmVzYV83Ng==/imgproductos/1450056996_ce38e6d218235ac89d6c8a14907a5a9c.pdf

Zubiría, Julian de (2022). El Programa Abel Rodríguez Céspedes y la transformación pedagógica en Bogotá. Pensar la educación, Edición #7. Portal Escuela y Pedagogía (SED). En línea. Consultado en: <https://escuelaypedagogia.educacionbogota.edu.co/pensar/el-programa-abel-rodri-guez-cespedes-y-la-transformacion-pedagogica-en-bogota>

Universidad Nacional de Colombia (2023). Portal de estadísticas. http://estadisticas.unal.edu.co/menu-principal/cifras-sedes/bogota/?tx_estadisticaunal_listcategorias%5Bcategoria%5D=85&tx_estadisticaunal_listcategorias%5Baction%5D=show&tx_estadisticaunal_listcategorias%5Bcontroller%5D=Categoria&cHash=dca738aff7bb99e7232388cea4187e84

Artículos de prensa

Agencia Distrital para la Educación Superior, la Ciencia y la Tecnología Atenea (2023). Postmedia. Recuerdo de: <https://agenciaatenea.gov.co/postmedia>

Diario la República (2020) Jóvenes prefieren estudiar las carreras tradicionales de hace 18 años, según la Oede recuperado de <https://www.larepublica.co/globoeconomia/jovenes-prefieren-estudiar-las-carreras-tradicionales-de-hace-18-anos-segun-la-ocde-2955183>

Portal SED (28 de julio de 2021). Más oportunidades para que futuros bachilleres de Bogotá continúen sus estudios. Recuperado de https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/noticia/

Radio Universidad Nacional de Colombia (2023). Conozcamos la sede Bogotá: PEAMA Sumapaz, Programa Cucurucú, emisión 09 marzo. Recuperado de: <http://radio.unal.edu.co/detalle/conozcamos-la-sede-bogota-peama-sumapaz>

Anexos

Anexo 1. Indicadores de eficiencia interna de instituciones educativas rurales 2019-2020 ²⁴.

LOCALIDAD	COLEGIO	MODELOS EDUCATIVOS	TASA DE APROBACIÓN 2019	TASA DE APROBACIÓN 2020	TASA DE REPROBACIÓN 2019	TASA DE REPROBACIÓN 2020	TASA DE DESERCIÓN 2019	TASA DE DESERCIÓN 2020	CLASIFICACIÓN SABER 11 (2021)
Ciudad Bolívar	Colegio Mochuelo Alto (CED)	Preescolar Escolarizado, Educación Tradicional, Aceleración Del Aprendizaje	97,1	99,7	0	0	2,9	0,3	NA
	Colegio Rural (IED)	Preescolar Escolarizado, Educación Tradicional	97,8	99,3	0	0,1	2,2	0,6	C
	Colegio Rural Quiba Alta (IED)	Preescolar Escolarizado, Educación Tradicional	99,1	94,6	0,5	5,4	0,3	0	C
San Cristóbal	El Manantial CED	Multigrado	100	92,6	0	7,4	0	0	NA
	Colegio Aguas Claras	Educación	95,3	98	0	0	4,7	2	NA
Santa Fé	Colegio El Verjón (IED)	Educación Tradicional	99,6	94,6	0	5,4	0,4	0	C
Suba	Colegio Nicolás Buenaventura	Educación Tradicional	99	90,5	0	7,9	1	1,6	B
	Colegio El Salitre - Suba (IED)	Educación Tradicional	98,6	99,4	0,2	0	1,2	0,6	B
Sumapaz	Colegio Gimnasio del Campo Juan de La Cruz Varela (IED)	Preescolar Escolarizado, Programa Para Jóvenes En Extraedad Y Adultos, Educación Tradicional, Aceleración Del Aprendizaje	98,3	99,3	0,5	0	1,2	0,7	D
	Colegio Gabriel García Márquez	Educación Tradicional	87,7	99,4	10,6	0	1,7	0,6	B
Usaquén	Colegio Nuevo Horizonte (IED)	Educación Tradicional, Aceleración Del Aprendizaje	97,7	91,3	0,3	8	2	0,6	C
Usme	Colegio Rural La Unión USME (CED)	Educación Tradicional	92,9	100	0	0	7,1	0	NA
	Colegio Rural El Curubital (CED)	Educación Tradicional	100	76,2	0	14,3	0	9,5	NA
	Colegio Rural Las Mercedes (CED)	Educación Tradicional	100	100	0	0	0	0	NA
	Colegio El Destino (IED)	Educación Tradicional	98,8	92	0	7,8	1,2	0,2	C
	Colegio Rural La Mayoría (CED)	Educación Tradicional	97,5	89,6	0	0	2,5	10,4	NA
	Colegio El Uval (IED)	Educación Tradicional	90,5	90,7	8,4	7,4	1,1	1,9	C
	Colegio Rural La Argentina (CED)	Educación Tradicional	100	94,1	0	0	0	5,9	NA
	Colegio Rural Los Arrayanes (CED)	Educación Tradicional	87,5	100	12,5	0	0	0	NA
	Colegio Rural El Hato (CED)	Educación Tradicional Preescolar Escolarizado,	97,5	100	0	0	2,5	0	NA
	Colegio Rural José Celestino Mutis (IED)	Educación Tradicional	98,1	99,6	0	0	1,9	0,4	C
	Colegio Rural Chisacá (CED)	Educación Tradicional	100	100	0	0	0	0	NA
	Colegio Rural Los Andes (CED)	Educación Tradicional	100	100	0	0	0	0	NA
	Colegio Campestre Jaime Garzón (IED)	Programa Para Jóvenes en Extraedad y Adultos, Educación Tradicional, Aceleración del Aprendizaje	97,4	93,6	0	6,4	2,6	0	C
	Colegio Rural Olarte (CED)	Educación Tradicional	100	90,1	0	8,5	0	1,4	NA
	Colegio San Cayetano (IED)	Educación Tradicional	97,4	87,5	1,4	12,3	1,3	0,2	C

Fuente: Elaboración propia a partir de información disponible en el Portal Datos Abiertos. Gov y de los Informes de resultados de evaluación 2021 de cada una de las instituciones educativas, elaborados por la Dirección de Evaluación de la Educación de las SED.

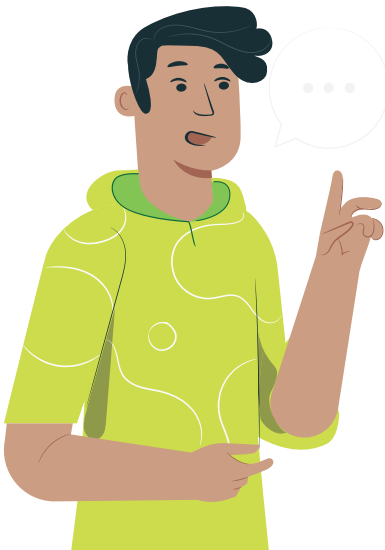
*NA: No aplica pues no ofrecen educación media.

²⁴ Según el documento rendición de cuentas de la SED 2022. Las tasas de aprobación y reprobación se reportan para los periodos 2019 y 2020, mientras que la tasa de deserción se reporta para los periodos 2018 a 2020. Esta menor cantidad de periodos reportados para las tasas de aprobación y reprobación se debe a que la nueva fuente oficial para su consulta desde 2019 corresponde al Ministerio de Educación Nacional (MEN), lo que implica que no se cuenta con información comparable con periodos anteriores.



Balance de los lineamientos para la implementación de Políticas, programas y proyectos educativos en la Bogotá Rural

Informe final de Balance Convenio SED-OEI



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN



OEI