

Goce efectivo del derecho a la educación:

Una mirada desde Tumaco, Nariño



Ángela Patricia Martínez Ortega
Álvaro Alfonso Patiño Yepes
Andrés Darío Riascos Araujo
Erika Johana Mosquera Arturo
Héctor Eduardo Pepinosa Bravo
John Jairo Montoya Rivera



Goce efectivo del derecho a la educación:

Una mirada desde Tumaco, Nariño



Goce efectivo del derecho a la educación:

Una mirada desde Tumaco, Nariño



Goce efectivo del derecho a la educación:

Una mirada desde Tumaco, Nariño

Ángela Patricia Martínez Ortega

Álvaro Alfonso Patiño Yepes

Andrés Darío Riascos Araujo

Erika Johana Mosquera Arturo

Héctor Eduardo Pepinosa Bravo

John Jairo Montoya Rivera

Autores

Goce efectivo del derecho a la educación: Una mirada desde Tumaco, Nariño

Ángela Patricia Martínez Ortega

Álvaro Alfonso Patiño Yepes

Andrés Darío Riascos Araujo

Erika Johana Mosquera Arturo

Héctor Eduardo Pepinosa Bravo

John Jairo Montoya Rivera

Prólogo: John Montoya Rivera

Editora: Luz Elida Vera Hernández, Editorial UNIMAR

Fecha de publicación: 2020

Páginas: 182

e-ISBN: 978-958-8579-69-6

Existencias

1 Libro Biblioteca Nacional – Libros

Goce efectivo del derecho a la educación: Una mirada desde Tumaco, Nariño

Ángela Patricia Martínez Ortega

Álvaro Alfonso Patiño Yepes

Andrés Darío Riascos Araujo

Erika Johana Mosquera Arturo

Héctor Eduardo Pepinosa Bravo

John Jairo Montoya Rivera

Prólogo: John Montoya Rivera

Entidad editora: Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

Fecha de publicación: 2020

Páginas: 182

e-ISBN: 978-958-8579-69-6

Edición: Primera

Formato: Digital

Colección: Resultado de Investigación

Materia: Derecho

Materia tópic: Educación

Palabras clave: Derecho, educación

País/Ciudad: Colombia / San Juan de Pasto

Idioma: Español

Menciones: Ninguna

Visibilidad: Página web Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

Tipo de contenido: Goce efectivo del derecho a la educación: Una mirada desde Tumaco, Nariño

© Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

© Ángela Patricia Martínez Ortega

© Álvaro Alfonso Patiño Yepes

© Andrés Darío Riascos Araujo

© Erika Johana Mosquera Arturo

© Héctor Eduardo Pepinosa Bravo

© John Jairo Montoya Rivera

Universidad Mariana

Hna. **María Teresa González Silva** f.m.i.

Rectora

Nancy Andrea Belalcázar Benavides

Vicerrectora Académica

Ángela María Cárdenas Ortega

Directora de Investigaciones

Luz Elida Vera Hernández

Directora Editorial UNIMAR

Editorial UNIMAR

Luz Elida Vera Hernández

Directora Editorial UNIMAR

Ana Cristina Chávez López
Corrección de Estilo

David Armando Santacruz Perafán
Diseño y Diagramación

Fotografía de portada: Luis Ponce M.

Correspondencia:

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia, Calle 18 No. 34 - 104
Tel: 7244460 Ext. 185
E-mail: editorialunimar@umariana.edu.co

Depósito Legal

Biblioteca Nacional de Colombia, Grupo Procesos Técnicos, Calle 24, No. 5-60 Bogotá D.C., Colombia.

Biblioteca Luis Carlos Galán Sarmiento, Congreso de la República de Colombia, Dirección General Administrativa, Carrera 6 No. 8-94 Bogotá D.C., Colombia.

Biblioteca Central Gabriel García Márquez, Universidad Nacional de Colombia, Ciudad Universitaria, Carrera 45 No. 26-85 Bogotá D.C., Colombia.

Centro Cultural Leopoldo López Álvarez - Área Cultural del Banco de la República de Pasto, Calle 19 No. 21-27 San Juan de Pasto, Colombia.

Biblioteca Rivas Sacconi, Instituto Caro y Cuervo, Sede Centro, Calle 10 No. 4-69 Bogotá D.C. y sede Yerbabuena, Kilómetro 24 autopista Norte Bogotá D.C., Colombia.

Centro Cultural y Biblioteca Julio Mario Santo Domingo, Calle 170 No. 67-51 Bogotá D.C., Colombia.

Parque Biblioteca España, Cra. 33B # 107ª - 100, Medellín, Colombia.

Biblioteca Hna. Elisabeth Guerrero N. f.m.i. Calle 18 No. 34-104 Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Colombia.

Biblioteca Alberto Quijano Guerrero, Universidad de Nariño, Calle 18 Carrera 50, Ciudad Universitaria Torobajo, San Juan de Pasto, Colombia.

Disponible: <http://editorial.umariana.edu.co/libros>

Cítese como: Martínez, Á. P., Patiño, Á. A., Riascos, A. D., Mosquera, É. J., Pepinosa, H. E. y Montoya, J. J. (2020). *Goce efectivo del derecho a la educación: Una mirada desde Tumaco, Nariño*. San Juan de Pasto: Editorial UNIMAR.

Las opiniones contenidas en el presente libro no comprometen a la Editorial UNIMAR ni a la Universidad Mariana, puesto que son responsabilidad única y exclusiva de los autores, de igual manera, ellos han declarado que en su totalidad es producción intelectual propia, en donde aquella información tomada de otras publicaciones o fuentes, propiedad de otros autores, está debidamente citada y referenciada, tanto en el desarrollo del documento como en las secciones respectivas a la bibliografía.

El material de este libro puede ser reproducido sin autorización para uso personal o en el aula de clase, siempre y cuando se mencione como fuente su título, autores y editorial. Para la reproducción con cualquier otro fin es necesaria la autorización de la Editorial UNIMAR de la Universidad Mariana.



Dedicatoria

A los niños, niñas y jóvenes del municipio de Tumaco,
para quienes deseamos la existencia de condiciones de
calidad en la educación,
a partir de la equidad, la justicia y la paz.

Agradecimientos

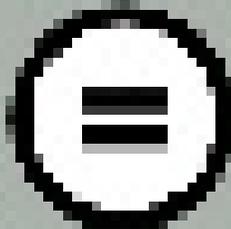
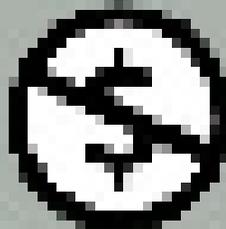
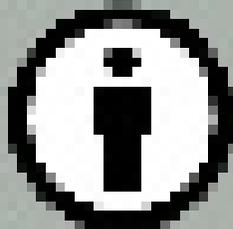
A las Instituciones Educativas del municipio de Tumaco,
Rectores(as), padres y madres de familia, docentes y
estudiantes
que colaboraron en el desarrollo de este proceso.

A la Diócesis de Tumaco por facilitar el acercamiento a la
comunidad y la recolección de datos.

Goce efectivo del derecho a la educación:

Una mirada desde Tumaco, Nariño





BY

NC

ND

| | | |
|---------------------|-------------------------------|-----|
| 4.1 | Aceptabilidad en la educación | 105 |
| 4.2 | Adaptabilidad en la educación | 131 |
| Conclusiones | | 165 |
| Referencias | | 170 |

Índice de Figuras

| | | |
|-----------|---|----|
| Figura 1 | Tumaco. Hectáreas de cultivos de coca 2001-2017 | 47 |
| Figura 2 | Indicadores de Disponibilidad de la Educación | 53 |
| Figura 3 | Tumaco. Oferta Educativa a Población en edad escolar 2014-2017 | 55 |
| Figura 4 | Tumaco. Demanda educativa a población en edad escolar 2014-2017 | 56 |
| Figura 5 | Tumaco. Matrícula educativa para coberturas brutas 2014-2017 | 61 |
| Figura 6 | Tumaco. Tasa de coberturas brutas educativas 2014-2017 | 61 |
| Figura 7 | Tumaco. Matrícula educativa para coberturas netas 2014-2017 | 63 |
| Figura 8 | Tumaco. Tasa de coberturas netas 2014-2017 | 63 |
| Figura 9 | Tumaco. Nivel y área de formación de los Educadores 2017 | 75 |
| Figura 10 | Indicadores de Accesibilidad de la Educación | 89 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| Figura 11 | Tumaco. Inversiones en Infraestructura Educativa 2014-2017 | 92 |
| Figura 12 | Tumaco. Inversiones en infraestructura educativa para personas con capacidades diversas 2014-2015 | 94 |
| Figura 13 | Indicador de Accesibilidad. Pregunta ¿Usted usa o dispone de recursos técnicos y tecnológicos (computadores, Internet, wifi, etc.), que le ofrece la I.E.? | 99 |
| Figura 14 | Indicador de Accesibilidad. Pregunta ¿Los recursos técnicos y tecnológicos (computadores, Internet, wifi, etc.), que le ofrece la I.E., facilitan su aprendizaje dentro y fuera del aula? | 101 |
| Figura 15 | Indicadores de Aceptabilidad de la Educación | 106 |
| Figura 16 | Indicador de Aceptabilidad. Pregunta ¿Con qué grupo se identifica usted? | 109 |
| Figura 17 | Indicador de Aceptabilidad. Pregunta. ¿Conoce qué es el Proyecto Educativo Institucional? | 112 |
| Figura 18 | Indicador de Aceptabilidad. Pregunta. ¿Usted participó en la construcción del PEI? | 112 |
| Figura 19 | Indicador de Aceptabilidad. Pregunta ¿Conoce el Manual de Convivencia de su I.E.? | 114 |
| Figura 20 | Indicador de aceptabilidad. Pregunta. ¿Considera que el Manual de Convivencia de la institución garantiza la protección de los derechos de toda la comunidad educativa? | 115 |
| Figura 21 | Indicador de aceptabilidad. Pregunta ¿Usted cree que sus docentes están preparados para ofrecer las respectivas clases? | 116 |
| Figura 22 | Indicador de Aceptabilidad. Pregunta. ¿Conoce usted cuál es la oferta educativa de la I. E. (Cursos, misión, visión, título que otorga)? | 119 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| Figura 23 | Indicador de Aceptabilidad. Pregunta. ¿La educación que usted actualmente recibe coincide con la oferta educativa brindada por su I.E.? | 120 |
| Figura 24 | Indicador de Aceptabilidad. Pregunta ¿Existe la posibilidad de que usted evalúe a la I.E.? | 121 |
| Figura 25 | Percepción de la calidad del servicio | 122 |
| Figura 26 | Tumaco. Consolidado Resultados Pruebas Saber 2014 – 2017 | 124 |
| Figura 27 | Indicadores de Adaptabilidad de la Educación | 133 |
| Figura 28 | Indicador de Adaptabilidad. ¿Conoce en su I.E., de una estrategia, plan o programa que procure la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo? | 135 |
| Figura 29 | Indicador de Adaptabilidad. Pregunta. ¿La I.E. garantiza su cupo cada año lectivo? | 139 |
| Figura 30 | Indicador de Adaptabilidad. Pregunta. Ante la pérdida del año escolar ¿esta I.E. le garantiza el cupo para la continuación de sus estudios? | 140 |
| Figura 31 | Indicador de Adaptabilidad. En los últimos dos años ¿ha tenido que abandonar sus estudios? | 142 |
| Figura 32 | Indicador de Adaptabilidad. Pregunta. ¿Sabe qué es la promoción anticipada? | 144 |
| Figura 33 | Indicador de Adaptabilidad. Pregunta. ¿Conoce las razones por las cuales usted puede ser promovido de un curso a otro? | 145 |
| Figura 34 | Indicador de Adaptabilidad. Permanencia | 146 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| Figura 35 | Indicador de Adaptabilidad. Pregunta. ¿Recibe de su I.E. ayuda para el transporte escolar? | 148 |
| Figura 36 | Tumaco. Cobertura Transporte escolar público por I.E. 2015-2017 | 149 |
| Figura 37 | Indicador de Adaptabilidad. ¿Recibe de su I.E. ayuda para alimentación escolar? | 150 |
| Figura 38 | Indicador de Adaptabilidad. Pregunta. ¿Recibe de su I.E. ayuda para el uniforme escolar? | 152 |
| Figura 39 | Indicador de Adecuación | 153 |
| Figura 40 | Indicador de Adaptabilidad. Pregunta ¿La I.E. promueve el aprendizaje de lengua extranjera? (Por ejemplo, inglés) | 155 |
| Figura 41 | Indicador de Adaptabilidad. Pregunta ¿La I. E. promueve la apropiación de lenguas maternas? | 155 |
| Figura 42 | Indicador de Adaptabilidad. Pregunta. ¿Se adapta la I.E. a sus necesidades como estudiante? | 156 |
| Figura 43 | Indicador de Adaptabilidad. Pregunta. ¿Recibe una formación acorde con sus concepciones culturales, de acuerdo con el grupo o comunidad con la cual se identifica? | 157 |
| Figura 44 | Indicador de Adaptabilidad. Pregunta. ¿La I.E. posee programas educativos, estrategias pedagógicas o medios informáticos para impartir educación conforme a su cultura? | 158 |
| Figura 45 | Indicador de Adaptabilidad. Pregunta. ¿Mantiene su identidad, lengua o cultura, y así se integra formando parte de la I.E. donde estudia? | 159 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| Figura 46 | Indicador de Adaptabilidad. Pregunta: ¿Se siente a gusto en la I.E. con sus compañeros? | 161 |
| Figura 47 | Indicador de Adaptabilidad. Pregunta: ¿Se siente a gusto en la I.E. con sus profesores? | 161 |
| Figura 48 | Indicador de Adaptabilidad. Pregunta: ¿Usted disfruta de las mismas condiciones y oportunidades en la I.E., como el resto de sus compañeros? | 162 |
| Figura 49 | Indicador de Adaptabilidad. Pregunta: ¿La información que recibe en la I.E. es útil por fuera de ella (por ejemplo, en su casa, en su comunidad, en su barrio)? | 163 |
| Figura 50 | Flexibilidad del servicio según el contexto | 164 |

Índice de Tablas

| | | |
|----------|--|-----|
| Tabla 1 | Tumaco. Demanda y Oferta de cupos educativos 2014-2017 | 57 |
| Tabla 2 | Tumaco. Total de alumnos matriculados sector oficial - 2017 | 58 |
| Tabla 3 | Tumaco. Tasa de cobertura educativa bruta 2014- 2017 | 64 |
| Tabla 4 | Tumaco. Tasa de cobertura educativa neta 2014-2017 | 64 |
| Tabla 5 | Colombia. Tasas de cobertura bruta 2014-2017 | 65 |
| Tabla 6 | Colombia. Tasas de cobertura neta 2014-2017 | 65 |
| Tabla 7 | Tumaco. Último nivel educativo alcanzado por los docentes según Secretaría de Educación Certificada 2014 | 69 |
| Tabla 8 | Tumaco. Último nivel educativo alcanzado por los docentes según Secretaría de Educación Certificada 2015 | 70 |
| Tabla 9 | Tumaco. Último nivel educativo alcanzado por los docentes según Secretaría de Educación Certificada 2016 | 70 |
| Tabla 10 | Tumaco. Vinculación docente según Nivel Educativo y Nivel de Formación | 73 |
| Tabla 11 | Docentes por Secretarías de Educación Certificadas, Sector y Sexo, 2016 | 79 |
| Tabla 12 | Tumaco. Inversiones en Infraestructura Educativa 2014-2017 | 91 |
| Tabla 13 | Tumaco. Consolidado Resultados Pruebas Saber 2014-2017 | 124 |
| Tabla 14 | Resultados generales de las Pruebas Saber 11 correspondientes al periodo 2017-II | 125 |

| | | |
|----------|--|-----|
| Tabla 15 | Tendencia mostrada por la Prueba Saber 11 en el año 2016 | 126 |
| Tabla 16 | Resultados comparativos de los componentes específicos de las Pruebas Saber 11. Años 2016-2017 | 128 |
| Tabla 17 | Tumaco. Tasas de Deserción, Reprobación, Repitencia y Aprobación 2014-2017 | 142 |
| Tabla 18 | Diferencias Cobertura Transporte Escolar público por Institución Educativa 2015-2017 | 149 |

Goce efectivo del derecho a la educación:

Una mirada desde Tumaco, Nariño



Prólogo

Esta investigación fue concebida como un aporte al Observatorio de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario (DIH) del municipio de Tumaco, Nariño, que hace seguimiento a las violaciones de los derechos civiles y políticos y a las infracciones al DIH de los actores del conflicto armado en esta región del pacífico colombiano. De esta forma se contribuye a una lectura integral de los derechos humanos, que incluya los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales, conocidos como DESCAs.

Al respecto, cabe recordar que tanto la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), como el Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos (1996), el Pacto Internacional de los Derechos Económicos Sociales y Culturales (PIDESC/1966), el Pacto de San José de Costa Rica de 1969, para señalar los más importantes, claman por mayor unidad e interdependencia entre los derechos civiles y políticos y los DESCAs. Así, el drama humano que vive la mayoría de los habitantes de Tumaco, lleva a la firme convicción de que no es posible hacer seguimiento a los derechos civiles y políticos, sin tener en cuenta las violaciones a los DESCAs, mayormente cuando

líderes y lideresas sociales como la hermana Yolanda Cerón Delgado (+2001) han sido asesinados por luchar por una vida digna y medios de subsistencia para todos.

A pesar del amplio consenso que afirma la indivisibilidad de los derechos humanos y la importancia de asignarles a todos ellos -civiles, políticos y DESCAs- el mismo carácter prioritario, las metodologías de construcción de indicadores de medición y análisis de los mismos no han sido desarrollados a la misma velocidad. De hecho, el avance en metodologías de seguimiento a las violaciones a los derechos civiles y políticos han progresado más que los sistemas de monitoreo de los DESCAs.

Asumir la tarea de construcción de indicadores de medición de los DESCAs es un propósito que requiere recursos considerables y largos períodos de observación por equipos interdisciplinarios. Quizás, una de las labores más complejas es determinar los indicadores de medición que puedan ser desagregados por factores y contrastarse con la información proveniente del Estado y de otras fuentes (beneficiarios, sociedad civil, organizaciones de derechos humanos, gremios, etc.). Precisamente, uno de los aportes de este informe es el riguroso contraste de la información proveniente del Estado a nivel local, regional y nacional frente al derecho a la educación, con la percepción que de este derecho tienen grupos de beneficiarios, profesores y padres de familia.

Es así como este informe aborda el derecho a la educación mediante el análisis de indicadores del goce efectivo de este mismo; esto es: disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad. Para ello acude al análisis cuantitativo de contraste de datos oficiales disponibles en la Secretaría de Educación del municipio, el departamento de Nariño y el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el análisis cualitativo derivado de información recabada a través de grupos focales y aplicación de encuestas y entrevistas

en Instituciones Educativas del Municipio (IEM) que permiten conocer la percepción que tienen estudiantes, profesores y padres de familia del servicio educativo que ofrece el municipio a sus habitantes. La combinación de métodos cuantitativos y cualitativos en el informe es fundamental para determinar el grado de cumplimiento del derecho a la educación, entendido de manera diferencial; es decir, atendiendo a las necesidades según género, diversidad, edad. De igual manera, esta combinación da una aproximación más clara a este derecho en el contexto, el cual se pone al alcance de la población beneficiaria.

Finalmente, un agradecimiento especial a la Universidad Mariana de Pasto, que ha apoyado generosamente al grupo de profesores y estudiantes que asumieron esta investigación con entusiasmo y profesionalismo. El seguimiento que se hace aquí al derecho a la educación en Tumaco, sin duda, será insumo útil para la elaboración de políticas públicas con enfoque en derechos humanos (Decreto 4100/2011).

John Montoya Rivera, SJ
Cinep

Goce efectivo del derecho a la educación:

Una mirada desde Tumaco, Nariño



Introducción

Hablar del goce efectivo de derechos, tanto desde el punto de vista jurídico como social, implica realizar una revisión exhaustiva de las condiciones sociopolíticas, económicas y culturales del contexto que condicionan el acceso y el ejercicio material de cada una de las garantías fundamentales reconocidas a los seres humanos. De hecho, en un entorno en el cual son evidentes las difíciles condiciones socioeconómicas, aunadas a las graves consecuencias del conflicto armado interno, ese ejercicio libre y pleno se torna difícil, pues las dinámicas sociales y económicas, así como las políticas institucionales, actúan como factores adversos a su goce efectivo.

En ese orden de ideas, la educación, entendida no solo como derecho fundamental, sino también como servicio público, ha ocupado las agendas de los gobiernos nacionales, departamentales y municipales, buscando superar las enormes brechas existentes en Colombia, justificadas por las ingentes olas de pobreza e inequidad.

Esta situación se hace extensiva al departamento de Nariño, infortunadamente posicionado como “uno de los departamentos con un indicador de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) más altos del país, correspondiente al 43,8 % de la población, valor que se incrementa a 59,3 % en las zonas rurales” (Departamento Nacional de Estadística, DANE, 2005), indicadores además condicionados por el conflicto armado y la crisis social. De hecho, para el caso específico

de Tumaco, según el Registro Único de Víctimas (RUV), el municipio alcanza 89.282 víctimas del conflicto registradas, cuyos hechos victimizantes más sobresalientes numéricamente, corresponden a desplazamiento forzado con 117.012, amenaza con 4.189, acto terrorista, atentados, hostigamientos con 1.570 y pérdida de bienes muebles o inmuebles con 1.589.

Lo anterior ha impedido el acceso y el ejercicio pleno de las garantías constitucionales en condiciones de libertad e igualdad, pues tanto las circunstancias socioeconómicas como el impacto del conflicto, permean los escenarios de vida de la población tumaqueña. De manera concreta, el goce efectivo del derecho a la educación ha atravesado una situación compleja, influenciada por las constantes olas de violencia e inequidad antes descritas; de hecho, según la Alcaldía de Tumaco (2016), para el año 2012 los habitantes del Municipio contaban con un total de 65 establecimientos entre instituciones educativas (IE) y centros educativos, y un total de 345 sedes. No obstante, la condición educativa de la población de Tumaco presenta rezagos importantes en cuanto al analfabetismo, donde el 17,1 % de los habitantes mayores de 15 años no saben leer y escribir (DANE, 2005)¹.

Un porcentaje similar suma la población con ningún nivel educativo, mientras que poco menos de la mitad, un 43,5 % hizo únicamente hasta niveles de primaria. Una cuarta parte de la población llegó hasta el nivel de secundaria y solo el 5 % tiene estudios superiores. (Fundación Paz y Reconciliación, 2014, p. 24).

En consonancia, es posible colegir que, si bien es cierto existen datos numéricos sobre diferentes factores asociados a la prestación del servicio educativo, estos han permitido solamente la medición cuantitativa y descriptiva frente a la disponibilidad de recursos,

¹ Conforme al concepto del Ministerio de Educación Nacional, las instituciones educativas corresponden a aquellos establecimientos donde se ofrece (i) el servicio educativo de por lo menos un año de preescolar y los nueve grados de la básica, (ii) el año de preescolar, la básica y la media o (iii) exclusivamente los dos grados de la educación media. En los demás casos se tratará de centros educativos.

herramientas y programas estatales; no obstante, el goce efectivo del mencionado derecho no solo supone su disponibilidad, sino también la garantía de acceso bajo la atención de las múltiples y diferentes condiciones de vida de los usuarios, dependientes del contexto territorial, socioeconómico, político, cultural e incluso ambiental.

Por tal razón, este documento presenta los resultados obtenidos en el proceso de investigación de Martínez, Patiño, Riascos, Mosquera, Pepinosa y Montoya (2017), en el cual el análisis de los datos cuantitativos y la interpretación cualitativa del derecho a la educación, hicieron posible desentramar las reales necesidades e intereses de la población objeto de estudio, cuyas características diversas exigen de las políticas públicas, una atención diferenciada basada en el contexto; así mismo, facilitó la indagación sobre las percepciones, representaciones sociales e imaginarios alrededor del mencionado tema, aspectos que son comprendidos desde una lógica hermenéutica, donde la interpretación de la realidad se constituye en el eje central que orienta el desarrollo investigativo.

De esa manera, esta investigación incorpora el análisis de la disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad como componentes del núcleo esencial del derecho a la educación, que se relacionan con las condiciones de la oferta y la demanda educativa, permeadas por el contexto. Este estudio se adelantó con aplicación del enfoque diferencial entendido como

El enfoque de derechos. Es decir, como un instrumento para la realización de los derechos de la población [...], que atiende diferencialmente las necesidades según género, edad y diversidad, y que busca garantizar el derecho a la igualdad y la no discriminación. (ACNUR, 2004, p. 80).

De ahí que se ha identificado el género y la etnia, como categorías de análisis ligadas a los criterios de adaptabilidad y aceptabilidad, lo que supone la inclusión de una perspectiva diferencial que permita el reconocimiento de hombres y mujeres, conforme sus características,

necesidades e intereses propios, y que al tiempo permita comprender la influencia del contexto socio-territorial en su propia cosmovisión que, por supuesto, se encuentra íntimamente relacionada con la percepción más subjetiva sobre el ejercicio de los derechos.

Una mirada como la propuesta, implica el fortalecimiento de los programas de acción estatal dirigidos a garantizar el goce efectivo de los derechos, ajustados a un eje de respuesta integral a las necesidades de unas y otros, conforme su realidad; es decir, que implica brindar la adecuada atención de acuerdo con las dinámicas individuales y colectivas de cada territorio.

Los resultados fueron obtenidos gracias a la participación de 20 IE del municipio de Tumaco, de las cuales siete son de la zona rural, en las cuales se encuentra: Llorente, Caunapí, Técnico Agroindustrial San Luis Robles, Espriella, Chilví, Cajapí y Bucheli; y trece de la zona urbana: Santa Teresita, Nuestra Señora de Fátima, Ciudadela Mixta Colombia, Misional Santa Teresita, Inmaculada Concepción, General Santander, R.M. Bischoff, Iberia, Ciudadela Tumaco, Nueva Florida, Liceo Nacional Max Seidel, Instituto Técnico Popular de la Costa, Instituto Técnico Industrial Nacional, a las cuales se les aplicó el análisis documental, 1480 encuestas a los estudiantes de los grados 10 y 11, de las cuales 905 corresponden a la zona urbana, mientras 575 son de la zona rural y la entrevista semiestructurada a grupos focales de docentes, como técnicas de recolección de información.

Lo anterior responde a uno de los mayores desafíos frente a la medición del goce efectivo, pues lejos de constituir un estándar que establece criterios evaluadores, implica una visión más crítica y reflexiva sobre las condiciones especiales de las poblaciones, como factor determinante en la adaptabilidad y aceptabilidad a los servicios públicos.



Capítulo 1

Marco jurídico nacional e internacional aplicable al
derecho a la educación en Colombia

Goce efectivo del derecho a la educación:

Una mirada desde Tumaco, Nariño



En el sistema de Naciones Unidas, el derecho a la educación puede ser rastreado desde la Declaración Universal de Derechos Humanos (Art. 26), en la que se establece como presupuestos básicos, la gratuidad y obligatoriedad, y cuya prestación se entiende en cabeza del Estado y de los padres, quienes han de escoger el tipo de educación para sus hijos. Al respecto, es importante reconocer que la Declaración está concebida en forma integral, de manera que cada derecho se comprende en función de las demás garantías en ella consagradas, por lo que la educación está contemplada en los fines y principios de las Naciones Unidas.

Así mismo, en lo que respecta al Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, el derecho a la educación se entiende enmarcado en el derecho a la libertad, en virtud del cual los Estados Parte deben respetar la libertad de los padres o tutores legales para elegir el modelo de educación de sus hijos, acorde a sus propias convicciones (Art. 18.4). A su vez, por su naturaleza de derecho social, será el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en adelante PIDESC), el que mejor se refiera a la educación como un derecho humano internacional y que en su objetivo es muy similar a la redacción utilizada en la Declaración Universal (Art. 13).

Para materializarlo, el Pacto plantea los siguientes aspectos a cargo de los Estados: (i) la obligatoriedad, asequibilidad y gratuidad de la enseñanza primaria; (ii) la generalidad del nivel secundario hasta ser accesible a todos, impulsando progresivamente su gratuidad; (iii) la gratuidad y generalidad de la educación superior, de forma progresiva y sobre la base de la capacidad de cada uno; (iv) el fomento de la educación fundamental para quienes no la hayan recibido; y (v) el mejoramiento de las condiciones materiales del cuerpo docente. Igualmente, el Pacto garantiza el derecho de los padres a direccionar la educación de sus hijos, lo que incluye la posibilidad de (i) escoger escuelas distintas a las del Estado y (ii) que la educación religiosa o moral esté de acuerdo con sus convicciones.

Finaliza el artículo 13 garantizando el derecho de los particulares para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, pero limitados a los principios que ya se señaló, así como los que fijen los Estados.

Por su parte el artículo 14 del PIDESC (ACNUDH, 1966) establece:

Todo Estado Parte en el presente Pacto que, en el momento de hacerse parte en él, aún no haya podido instituir en su territorio metropolitano o en otros territorios sometidos a su jurisdicción la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza primaria, se compromete a elaborar y adoptar, dentro de un plazo de dos años, un plan detallado de acción para la aplicación progresiva, dentro de un número razonable de años fijado en el plan, del principio de la enseñanza obligatoria y gratuita para todos. (Art. 14).

Ahora bien, en desarrollo de este derecho, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ha emitido las Observaciones Generales 11 y 13. La primera -Observación General 11- se refiere a los planes de acción para la enseñanza primaria que los Estados partes debieron hacer para garantizar progresivamente el acceso, la obligatoriedad y la gratuidad de aquella. Una parte interesante de la observación se refiere a cómo el derecho a la educación es tanto un derecho económico como un derecho social, cultural, civil y político, por lo que “el derecho a la educación es el epítome de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos” (CESCR, 1999, citado por Croso, 2013, párr. 2).

Para el Comité, es claro que el artículo 14 del PIDESC contiene la obligación estatal de generar un plan de enseñanza primaria para cumplir con sus compromisos internacionales, el cual es de vital importancia, a fin de supervisar los avances que se tenga en la materia.

Ahora bien, este plan debe acoger los siguientes elementos:

(i) **Obligatoriedad.** Es decir, que la decisión de inserción educativa no debe ser optativa y estar en consonancia con el principio de no

discriminación; empero, esta obligatoriedad “solamente se puede justificar si la educación ofrecida es de calidad adecuada, es pertinente para el niño y promueve la realización de otros derechos del niño” (OG-11, citado por Federación Iberoamericana de Ombudsman, 2008, p. 43).

(ii) Gratuidad. Ello bajo el entendido de que cualquier erogación puede ser, en determinados contextos, un criterio que impida el acceso a la educación de los menores.

(iii) Adopción de un plan detallado. Como ya se había expresado, hace parte de las obligaciones emanadas del artículo 14 del PIDESC. “El plan debe abarcar todas las medidas que sean necesarias para garantizar cada uno de los componentes necesarios del derecho y debe ser lo suficientemente detallado como para conseguir la aplicación plena del derecho” (Federación Iberoamericana de Ombudsman, 2008, p. 37).

(iv) Obligaciones. En este aparte, el Comité señala que los Estados no pueden alegar la falta de recursos económicos para no adoptar el plan en comento.

(v) Aplicación progresiva. El objetivo del plan debe ser la garantía progresiva del derecho a la educación primaria; pero, dice el Comité

Al contrario que la disposición contenida en el párrafo 1 del artículo 2, el artículo 14 especifica que de todas formas la fecha meta debe ser «un número razonable de años» y, además, que el calendario deberá ser «fijado en el plan». (Red-DESC, 1999, N° 44).

En este sentido, la Observación General N° 13, establecerá que:

El ejercicio del derecho a la educación a lo largo del tiempo, es decir, ‘gradualmente’, no debe interpretarse como una pérdida del sentido de las obligaciones de los Estados Partes. Realización gradual quiere decir que los Estados Partes tienen la obligación concreta y permanente ‘de proceder lo más expedita y eficazmente posible’ para la plena aplicación del artículo 13. (Red-DESC, 1999, N° 44).

En cuanto a la Observación General 13, ésta inicia señalando la importancia del derecho a la educación para salir de la pobreza, para la emancipación de la mujer, así como para la protección de los niños frente a diversas violencias. Para el Comité, el derecho a la educación tiene cuatro características interrelacionadas:

(i) Disponibilidad. Este aspecto se relaciona con que el número de instituciones y programas sean suficientes y bajo las condiciones necesarias para su funcionamiento.

(ii) Accesibilidad. Esta característica está conformada por tres dimensiones, a saber: (a) No discriminación. “La educación debe ser accesible a todos, especialmente a los grupos vulnerables de hecho y de derecho, sin discriminación por ninguno de los motivos prohibidos” (Red-DESC, 1999 N° 6.b); (b) Accesibilidad material, tanto por la localización geográfica o por medio de los medios tecnológicos; (c) Accesibilidad económica, para garantizar el alcance de todos, pero debe ser interpretada a la luz del Pacto, en la que se exige que la primaria debe ser gratuita para todos, mientras que la secundaria y superior lo deberá ser de manera paulatina.

(iii) Aceptabilidad. Tanto de fondo como de forma, la educación de ser aceptable tanto en términos de (a) pertinencia, como de (b) adecuación cultural, de (c) buena calidad, y si es del caso, (d) con los valores y creencias de los padres.

(iv) Adaptabilidad. “La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados” (Red-DESC, 1999, N° 6a).

La Observación General a continuación, se enfoca en la enseñanza primaria, estableciendo que debe ser disponible, accesible, aceptable y adaptable; adicionalmente, se apoya en la Declaración Mundial

sobre Educación para Todos en la Conferencia Mundial (UNESCO, 1990), para definir las necesidades básicas de aprendizaje, las cuales:

... abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo. (Art. 1.1).

Y, concluye que del PIDESC se entiende con absoluta claridad que la educación primaria debe ser obligatoria y asequible a todos, gratuitamente. En cuanto a la enseñanza secundaria, el Comité de DESC establece que también es dable predicar los cuatro criterios antes mencionados, además que pone fin a la educación básica y sirve de engranaje para la educación superior y profesional, así como para su formación como ser humano; de allí que la flexibilidad en los diferentes contextos, deba ser su característica común.

En el mismo orden, se interpreta que la educación secundaria no depende de la idoneidad o de la aptitud de los estudiantes, y que además debe brindarse en igualdad de condiciones para todos; en cuanto a lo progresivo, se precisa que “si bien los Estados deben atender prioritariamente a la enseñanza primaria gratuita, también tienen la obligación de adoptar medidas concretas para implantar la enseñanza secundaria y superior gratuitas” (RedDESC, 1999, N° 14).

En esta observación, el Comité de DESC hace eco de algunos temas especiales que deben ser materializados *ipso facto*, con relación al

derecho a la educación; uno de ellos, relacionado con la aplicación del principio de no discriminación, de amplia base convencional y de aceptación plena dentro del ámbito educativo. De la misma manera, se rescata la libertad académica del cuerpo docente y de los estudiantes, referida a la libertad del individuo para expresar sus opiniones sobre la institución o el sistema en el que trabaja, para desempeñar sus funciones sin discriminación ni miedo a la represión del Estado o de cualquier otra institución, de participar en organismos académicos profesionales o representativos y de disfrutar de todos los derechos humanos (DDHH) reconocidos internacionalmente que sean aplicados a los demás habitantes del mismo territorio (Red-DESC, 1999, N° 39).

Con respecto a la disciplina en las escuelas, la Observación General es tajante al afirmar que los castigos físicos son incompatibles con la dignidad humana, y en general, con el derecho internacional de los derechos humanos. Finalmente, se menciona que al ser la educación un derecho humano, los Estados tienen tres niveles de obligaciones: las de respetar, las de proteger y las de cumplir. A su vez, la obligación de cumplir consta de la obligación de facilitar y la de proveer (Red-DESC, 1999, N° 46).

Ahora bien, en lo que concierne específicamente al caso colombiano, de conformidad con el artículo 67 constitucional, la educación adquiere una doble connotación: por un lado, se trata de un derecho; y por el otro, de un servicio público con función social. Frente a la primera, aun cuando la educación se incluye de forma taxativa como derecho social, cierto es que también se encuentra consagrada en el texto constitucional como un derecho fundamental de los niños y las niñas, hecho que ha sido objeto de discusión y sobre lo que finalmente, la Corte Constitucional se ha pronunciado en el sentido de reconocer el carácter fundamental del mencionado derecho, en tanto es inherente, inalienable y esencial a la persona humana; adicionalmente, permite la materialización del principio de igualdad

consagrado en el Preámbulo constitucional, como uno de los fines del Estado Social de Derecho (Corte Constitucional, Sentencia T-002 de 1992).

En ese escenario, la Corte Constitucional a través de sus fallos, ha señalado que el derecho a la educación es un auténtico derecho fundamental en dos situaciones: cuando quien reclama es un menor de edad, dado su reconocimiento expreso a través del artículo 44 constitucional y cuando la vulneración o puesta en riesgo del derecho a la educación, amenaza o compromete un derecho fundamental así reconocido. De ahí que, la Corte ha identificado el núcleo esencial del derecho a la educación, en los siguientes términos:

Se denomina contenido esencial o núcleo esencial al ámbito necesario e irreductible de conducta que el derecho protege, con independencia de las modalidades que asuma el derecho o las formas en que se manifieste. El núcleo esencial de un derecho fundamental no está sometido a la dinámica de coyunturas políticas. En el caso del derecho a la educación, no es posible negar injustificadamente el acceso y la permanencia en el sistema educativo a una persona. (Corte Constitucional, Sentencia T-944 de 2000).

En esa medida, en el contexto colombiano el núcleo esencial del derecho a la educación se compone de cuatro derechos: (i) la disponibilidad de la educación, (ii) el acceso a la educación, (iii) la permanencia en el sistema educativo y (iv) la calidad de la educación, características éstas que responden a los criterios dispuestos por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Ergo, estos componentes nos permiten establecer la conexión directa con el derecho a la educación como derecho social en el marco de los DESCAs, contexto en el cual se entiende como un derecho de prestación positiva fáctica a cargo del Estado y, por lo tanto:

[No] requiere de la expedición de normatividad específica que enmarque el hacer positivo del obligado. El derecho a recibir alimento,

salud, educación o trabajo tiene como contraprestación, las acciones de proveer bienes o servicios más o menos intensivos en un marco normativo que posibilite su satisfacción [...]. La incorporación del principio de solidaridad en el orden jurídico, en concordancia con los principios de dignidad, de subsidiariedad o de urgencia, hace del Estado la agencia colectiva por excelencia para satisfacer las prestaciones positivas fácticas objetivas de los derechos sociales. Esto por razones de tipo económico, práctico y normativo. (Arango, 2015, pp. 1687-1688).

En lo que respecta a la educación como *servicio público*, aquel se consagra en el texto constitucional con función social, carácter que fue regulado a través de la Ley 115 de 1994 conocida como “Ley General de Educación” y que establece la obligatoriedad de los niveles de educación preescolar, básica y media y el fomento de las diversas culturas. Bajo esa lógica, la Corte Constitucional ha señalado que la prestación del derecho a la educación como un servicio público, debe ser una actividad organizada de manera directa por el Estado o con el concurso de los particulares, con la que se pretenda satisfacer en forma continua, permanente y en términos de igualdad, las necesidades educativas de la sociedad; luego, la prestación del servicio público de la educación, se erige como fin esencial del Estado².

Conforme lo anterior, la educación como servicio público tiene, según Manrique (2009), las siguientes características:

1) Su prestación está orientada por los principios que gobiernan los servicios públicos, como son la universalidad, la continuidad, la eficiencia y la calidad; 2) debe ser prestada en condiciones de igualdad a todos los ciudadanos; 3) debe satisfacer el interés general; 4) como servicio público esencial, se prohíbe la huelga; 5) su presupuesto está incluido dentro del gasto público social, que tiene prioridad sobre cualquier otro gasto porque la educación es objetivo fundamental del Estado. (p. 39).

² Para ampliar este dato, puede consultarse la Sentencia T-078 de 1996.

De su naturaleza de servicio público también se derivan sus fines generales: el servicio a la comunidad, la búsqueda del bienestar general, la distribución equitativa de las oportunidades, los beneficios del desarrollo y la elevación de la calidad de vida de la población. La educación busca realizar el principio material de la igualdad mediante la prestación universal del servicio educativo básico para menores de edad, pues en la medida en que los niños y las niñas tengan igualdad de posibilidades educativas, tendrán las mismas oportunidades en la vida para efectos de su realización como personas. De este mismo razonamiento se desprende la necesidad de propender por la permanencia de las personas en el sistema educativo (Corte Constitucional, Sentencia T-002 de 1992).

Ahora bien, en la misma línea argumentativa, sobre la educación se reconoce una tercera connotación; esto es, como *política de Estado/política pública*, lo que implica concebir aquella como un asunto de Estado orientado a disminuir las brechas u obstáculos existentes para su efectividad, pero que, se resalta, debe atenderse como política de Estado; no de gobierno, de manera que se garantice no solo su continuidad, sino también la ocupación imperativa de la estructura estatal en la satisfacción de las necesidades derivadas de la inobservancia de derechos sociales, más allá de cualquier voluntad política.

Por ello, las políticas de corto, mediano y largo plazo deben estar orientadas a la progresividad en la prestación del servicio y garantía del derecho a la educación; esto es, proyectarse de tal manera que los principios de igualdad y equidad en materia de derechos sociales aparezcan como imperativos.

Este concepto es pertinente en situaciones como la de Colombia, en las que las múltiples limitaciones estatales en cuanto a capacidad institucional, de gestión o de recursos, implican intervenciones progresivas para el restablecimiento y garantía de los derechos.

Concebir la educación como una política de Estado,

[...] facilita que las estrategias, programas y proyectos trazados para desarrollar las políticas sean dinámicos y flexibles para responder a las cambiantes condiciones en el ejercicio de los derechos, por cuanto el alcance de su ejercicio efectivo, se mantiene como propósito. Así, por ejemplo, la educación en una sociedad como la colombiana debe ser un *metaderecho*, y cuando en forma progresiva se alcance la universalización de las mismas, la educación deberá estar aun en la agenda de las políticas públicas para trabajar de manera permanente en la calidad, la pertinencia y las nuevas tecnologías. (Corredor, 2010, p. 49).

Por lo tanto, al ser la educación un derecho social, un servicio público pero, además, una política de Estado, le imprime una especial connotación en lo que atañe a la exigibilidad o garantía de satisfacción y cumplimiento; aquella está dada en primer término por la exigibilidad política, que supone el control social ejercido a través de organizaciones sociales, académicas e incluso, por el sujeto destinatario de manera individual, respecto de las circunstancias en que se presta el derecho/servicio y que deben obedecer, como se ha dicho en líneas precedentes, a condiciones de efectividad, calidad y oportunidad; así entonces, la exigibilidad política admite un “constante trabajo de apreciación de experiencias comparadas, *lobby* político, desarrollo doctrinal, decisiones macroeconómicas, acuerdos o convenios internacionales y litigio internacional” (Arango, 2015, p. 1699), de manera que se coadyuve en forma permanente al sostenimiento y desarrollo constante de los derechos sociales, como verdaderos derechos humanos.

Muestra clara del carácter de la educación como política pública es el *Plan Nacional Decenal de Educación*, cuya obligatoriedad se dispuso en el marco de la Ley 115 de 1994 y que constituye un ejercicio de planeación en el que la sociedad determina las grandes líneas que deben orientar el sentido de la educación para los próximos diez años. El mencionado Plan corresponde al conjunto de propuestas,

acciones y metas que expresan la voluntad del país en materia educativa, y cuyo objetivo es generar un acuerdo nacional que comprometa al gobierno, los diferentes sectores de la sociedad y la ciudadanía en general, para avanzar en las transformaciones que la educación necesita (MEN, 2017).

Ese plan se estructura en consonancia con la forma como se encuentra organizado el servicio público de educación en Colombia, a partir de las condiciones de oferta establecidas por el Estado colombiano, y sobre las cuales se hace necesario realizar una revisión rápida. En primer término, ha de entenderse conformado por dos niveles educativos: El *nivel de educación básica*, que comprende un año de preescolar (transición), primaria (1° a 5°) y secundaria (6° a 9°). De acuerdo con la Constitución Política de Colombia y la Ley General de Educación, la educación básica hace parte del derecho fundamental a la educación y es de carácter obligatorio. Seguidamente, se encuentra el *nivel de educación media*, conformada por los grados décimo y décimo primero. Su propósito fundamental es preparar al educando para acceder a la educación superior, a la educación para el trabajo y el desarrollo humano o al sistema productivo (Departamento Nacional de Planeación, DNP, 2018).

Los niveles de educación descritos son impartidos en *establecimientos educativos* que, de acuerdo con la Ley 115 de 1994, son todas aquellas instituciones de carácter estatal, privado o de economía solidaria, organizadas con el fin de prestar el servicio público educativo. A su vez, estos pueden ser Oficiales, es decir que pertenecen al Estado y son financiados con recursos públicos, o No oficiales, que corresponden a aquellas propiedades jurídicas privadas que son financiadas y administradas por personas naturales o jurídicas, comunidades religiosas, cooperativas, fundaciones, federaciones o corporaciones y cajas de compensación, pero cuya actividad se encuentra regulada por el Estado.

Goce efectivo del derecho a la educación:

Una mirada desde Tumaco, Nariño





Capítulo 2

El contexto del municipio de Tumaco

Goce efectivo del derecho a la educación:

Una mirada desde Tumaco, Nariño



El municipio de Tumaco puede catalogarse, por su extensión, ubicación e infraestructura, como el centro del pacífico nariñense. Es el municipio más grande del departamento de Nariño, con 3.778 Km². Junto con otros municipios, hace parte del Chocó biogeográfico que, de acuerdo con el Plan de Desarrollo 2016-2019 del departamento de Nariño (Gobernación de Nariño, 2016), conforma uno de los ecosistemas estratégicos más importantes de Colombia. La población total del municipio proyectada para el año 2017 por el censo realizado por el DANE es de 208.318 habitantes, de los cuales el 90 % es raizal, palenquero, negro, mulato, afrocolombiano; el 6 % es indígena y el 4 % es mestizo (DANE, 2019).

La abundancia en recursos naturales y su espléndido escenario natural sobre el océano Pacífico, contrastan con la violencia, el desorden social y la histórica desatención a la que ha sido sometido este municipio por parte del Estado, tanto a nivel regional como nacional. Por ejemplo, la tasa de alfabetismo de la población mayor de 15 años en el municipio es del 84,1 % (DANE, 2005), mientras la de Colombia es 92,3 % para el mismo año. Hay un rezago importante en la escolaridad de los habitantes de Tumaco: el 43,5 % tiene estudios básicos de primaria; el 25 % logró estudios de educación secundaria y el 5 % hizo estudios superiores (Fundación Paz y Reconciliación, 2014). La situación de pobreza del pacífico colombiano, contrastada con otras regiones, refleja un elevado grado de inequidad en la distribución de los recursos del país; esta circunstancia contribuye a que Colombia esté catalogado como uno de los países más desiguales de América Latina.

En efecto, el índice de necesidades básicas insatisfechas (NBI) en el pacífico es del 48,70 % respecto del promedio nacional, que es del 27,78 %, y la pobreza multidimensional es del 84,55 % frente al 17,0 % del promedio nacional (DANE, 2018). En términos de desigualdad, las cifras son por sí mismas reveladoras: mientras el índice GINI³ en

³ Coeficiente GINI es la medida de desigualdad en los ingresos y desigualdad en la riqueza. Mide de 0 a 1, donde 0 corresponde a perfecta igualdad y 1 a la perfecta desigualdad.

Colombia es del 0,508 (2017), el de Tumaco está al nivel de Quibdó: 0,531 (2017), lo que representa un rezago significativo comparado con otras regiones de Colombia e incluso con la capital de su departamento.

2.1 Economía tradicional vs. Economía ilegal

La Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) (2019) sostiene que la economía de Tumaco está fuertemente impactada por los cultivos de coca. En efecto, las 19.517 hectáreas cultivadas en su territorio -equivalentes al 11 % del total nacional- hacen de este municipio el mayor productor de coca de Colombia. Si bien la explicación a este hecho es compleja, basta por ahora decir que el bajo desarrollo y rentabilidad de otras actividades económicas han contribuido a la expansión de la coca en este territorio, por cuanto produce mayor utilidad. Junto con la coca, los cultivos extensivos de palma, la explotación de madera y la extracción de oro, se constituyen en alternativa rentable para los habitantes de la región. Los costos de este sustento económico -especialmente el de la coca y la minería ilegal- tienen un alto impacto, pues alrededor de esta economía se ha generado conflictos sociales y humanos que, en la mayoría de las ocasiones, terminan en hechos violentos con pérdidas humanas y ruptura del tejido social. La intervención del Estado en la reducción de las economías ilícitas y la disminución de sus efectos ha tenido más énfasis policivo que integral; esto es, ha descuidado el desarrollo de economías tradicionales y el mejoramiento de la infraestructura, factor fundamental para la solucionar el problema de fondo de las economías ilegales. La consecuencia de esta errática política del Estado ha sido el poco éxito en la disminución de cultivos ilícitos y la minería ilegal, la acentuación de las violaciones a los DDHH y aumento de la desconfianza en las instituciones estatales (Gobierno de Colombia, 2018).

El panorama descrito puede verse en la Figura 1:

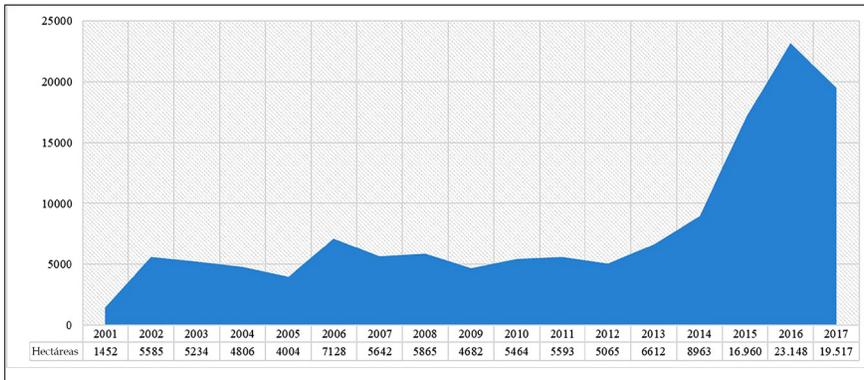


Figura 1. Tumaco. Hectáreas de cultivos de coca 2001-2017.

Fuente: UNODC (2019).

2.2 Justicia social: un imperativo para lograr la paz en Tumaco

Una vez firmado el Acuerdo de Paz entre el gobierno del entonces presidente Santos y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) en noviembre de 2016, diversos grupos armados ilegales, entre ellos disidentes de este grupo guerrillero, han copado espacios territoriales otrora bajo el dominio de la insurgencia. La disputa por el control territorial de esta zona no solo ha afectado la seguridad y la vida cotidiana de los tumaqueños, sino que también ha incrementado el índice de violaciones a los DDHH y hechos victimizantes. “En efecto, la violencia produjo en 2017 el desplazamiento forzado de 2.679 personas en el municipio” (Observatorio de DDHH y DH, 2017, p. 34).

En reciente encuesta hecha por la Diócesis de Tumaco (2014) a un grupo de personas, se les preguntó: “¿Qué crees que se necesita en Tumaco para que haya paz?”. El 70 % respondió que se requiere más empleo, mientras que el 25 % contestó que es preciso mejorar las IE. En una población donde el desempleo alcanza el nivel del 72 %, la creación de fuentes de trabajo es una necesidad urgente; a la par, es imperioso mejorar la calidad de educación en un “municipio con una de las más bajas puntuaciones del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) del país y donde solamente el 3 % de los jóvenes bachilleres logra un cupo universitario” (Diócesis de Tumaco, 2018, p. 48).

Goce efectivo del derecho a la educación:

Una mirada desde Tumaco, Nariño





Capítulo 3

Núcleo esencial del derecho a la educación y goce efectivo
según la oferta del servicio

Goce efectivo del derecho a la educación:

Una mirada desde Tumaco, Nariño



En igual medida que los demás derechos sociales, el derecho a la educación posee lo que Arango (2015) ha denominado una estructura *triádica*, compuesta por (i) la *titularidad* del derecho, que se predica de la persona natural, en tanto constituye el destinatario directo del derecho social; (ii) la *obligación* que, como se ha dicho, reposa en cabeza del Estado, siendo el ente capaz de brindar las garantías para su satisfacción, bien sea por cuenta propia o a través de particulares y, finalmente, (iii) la *prestación fáctica positiva*; es decir, la materialización del derecho a través de condiciones óptimas para su goce efectivo.

De ese modo, el goce efectivo del derecho a la educación ha de verificarse a partir de los componentes que la Corte Constitucional ha denominado como su ‘núcleo esencial’ y que, como se veía en líneas anteriores, vincula dos tipos de criterios de valoración: por un lado, los de la oferta, dedicados a la disponibilidad y accesibilidad del servicio educativo, y de otro, los de demanda, referidos a la forma como la educación se materializa en los destinatarios, acorde con las condiciones especiales de cada contexto.

En lo que refiere al primer grupo, este capítulo se ocupa de la disponibilidad y accesibilidad, como criterios circunscritos a la obligatoriedad del Estado de velar por las condiciones de prestación y acceso al servicio en condiciones materiales de igualdad, para lo cual se revisa los indicadores que permiten evaluar en cada uno, el goce efectivo del derecho, a partir de las acciones estatales específicas.

3.1 Disponibilidad de la educación

La *Disponibilidad* o *Asequibilidad* se entiende como la obligación del Estado tendiente a la prestación efectiva del derecho a la educación, por cuanto “Debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado Parte” (Red-DESC, s.f., párr. 10).

Asequibilidad significa dos obligaciones estatales: como derecho civil y político, el derecho a la educación demanda del gobierno la admisión de establecimientos educativos que respeten la libertad de y en la educación. La educación como derecho social y económico significa que los gobiernos deben asegurar que haya educación gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas en edad escolar. Como derecho cultural, significa el respeto a la diversidad, en particular, a través de derechos de las minorías y de los indígenas. (Tomasevski, s.f. p. 12).

De ahí que, en términos amplios, la medición de la disponibilidad involucra al menos cuatro componentes: el primero, referido a la *Modernización del servicio educativo*, donde se valora los fines de la educación, la calidad, la autonomía escolar, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el currículo, la convivencia, el gobierno escolar, el Plan Decenal de Educación y el Sistema Nacional de Información de la Educación. El segundo componente está dado por la *Inversión de la nación en educación preescolar, básica y media*, lo que incluye el gasto en moneda corriente y como porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB), el gasto nacional promedio por alumno y la distribución de los recursos del Sistema General de Participaciones. Un tercer componente se refiere a la *Gratuidad de la educación*, como uno de los elementos básicos de acceso y permanencia, por lo que se evalúa las razones para no estudiar y el gasto de los hogares en educación. Finalmente, la disponibilidad envuelve la *profesionalización y dignificación del docente*, como un aspecto en el que se circunscribe el diseño del sistema nacional de formación de educadores, acreditaciones académicas, Estatuto Docente, evaluación docente, disponibilidad de personal y el balance de la política de desarrollo docente.

Lo anterior implica que la materialización de la disponibilidad, como núcleo básico del derecho a la educación, supone la valoración de una multiplicidad de indicadores cuya prestación directa está a cargo del Estado, y que se verifica en dos vías: la oferta pública y la protección de la oferta privada. De un lado, se impone al Estado la

obligación de establecer o financiar IE -o usar una combinación de estos y otros medios para asegurar que la educación sea asequible-; y de otro, se le ordena abstenerse de prohibir a los particulares la fundación de éstas (Defensoría del Pueblo, 2003).

De ese modo, los indicadores de disponibilidad conforme los precitados componentes, pueden ser verificados en la Figura 2.

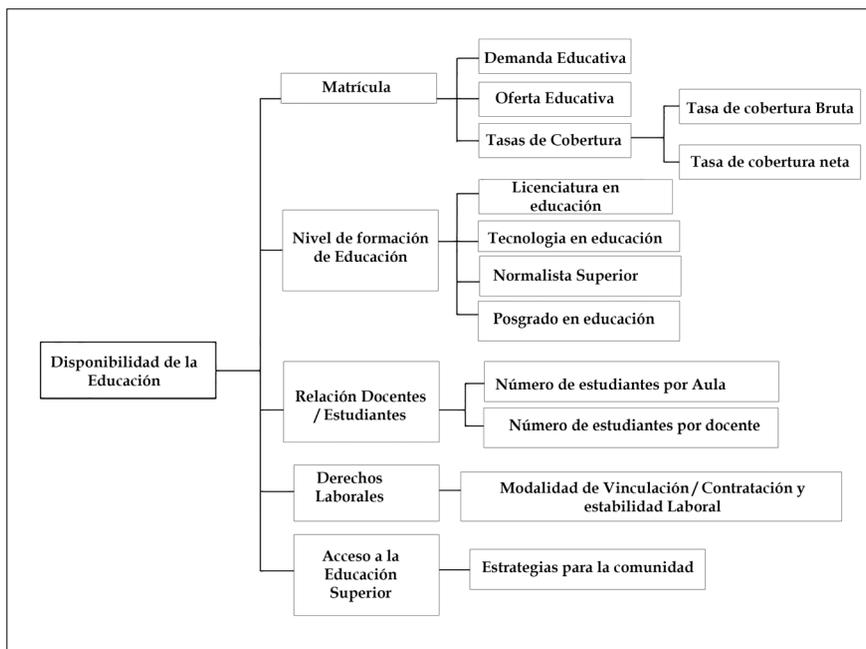


Figura 2. Indicadores de Disponibilidad de la Educación.

Fuente: esta investigación (2018).

Cada uno de estos indicadores se presenta de forma distinta en los contextos en los que se evalúa, atendiendo no solo a las dinámicas estatales establecidas en los territorios sino además y, fundamentalmente, a las condiciones sociales, económicas y políticas que permean el ejercicio de los derechos. Así las cosas, a continuación se describe las principales características entornadas en el municipio de Tumaco, a partir de la aproximación a cada uno de ellos.

Indicador de matrícula.

El Indicador de Matrícula corresponde al registro o vinculación efectiva de un alumno en una institución educativa según el sector, sea éste oficial, no oficial o por zonas de atención. La primera se refiere a los estudiantes efectivamente inscritos en establecimientos educativos oficiales -financiados por el Estado-, o privados, cuando hubiere participación de recursos oficiales. La segunda, la matrícula no oficial, corresponde a los estudiantes efectivamente inscritos en establecimientos educativos de carácter privado; es decir, que no se encuentran financiados por el Estado. Finalmente, la matrícula por zonas de atención alude al número de estudiantes inscritos según la zona de ubicación de la institución educativa, rural o urbana (Secretaría de Educación Departamental de Nariño, 2015).

Así entonces, el indicador involucra un *proceso de matrícula*, relacionado con el conjunto de políticas, procedimientos y actividades que permiten la continuidad de los alumnos antiguos o el ingreso de los nuevos, al sistema de educación (MEN, 2019). De ahí que el indicador de matrícula se compone de tres elementos: la oferta, la demanda y las tasas de cobertura.

- *La Oferta educativa*, comprende los recursos físicos, humanos, tecnológicos y financieros que permiten a un estudiante actual o potencial, ser parte de un grupo organizado en un aula escolar. La oferta está determinada por el número, la localización y las características de las plantas físicas donde se presta el servicio, por la composición de las plantas de personal docente y administrativo, así como por las políticas de manejo y por los parámetros trazados en cuanto al número de alumnos por grupo.
- *La Demanda educativa*; es decir, el conjunto de solicitudes expresas y necesidades no manifiestas de la población para

acceder al servicio educativo en condiciones de equidad; está determinada por la edad, el género, la condición física, el nivel educativo, la capacidad adquisitiva de la familia y la localización geográfica.

Para el caso específico del municipio de Tumaco, conforme a los datos suministrados por la Secretaría Municipal de Educación, la oferta educativa representada por los recursos destinados a la prestación del servicio ha tenido un ostensible decrecimiento en el periodo comprendido entre los años 2014 a 2017, tal como puede verse en la Figura 3:

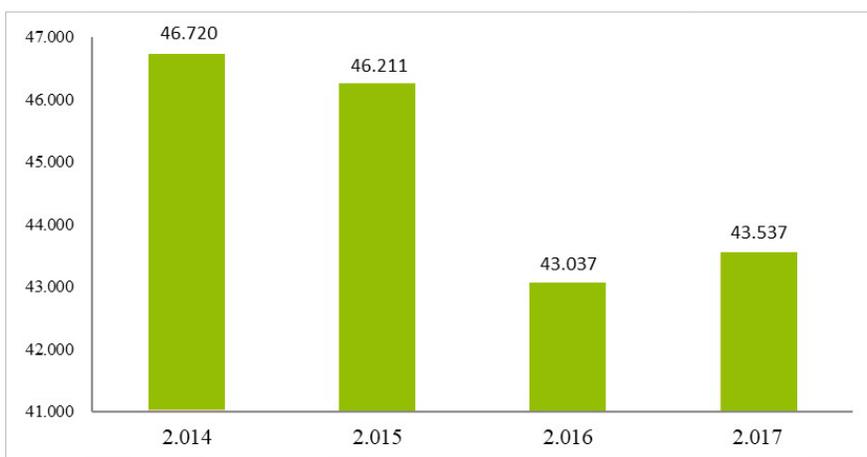


Figura 3. Tumaco. Oferta Educativa a Población en edad escolar 2014-2017.

Fuente: Secretaría Municipal de Educación de Tumaco (s.f.).

En efecto, puede verse cómo el número de cupos ofertados en 2014, corresponde a 46.720, con una reducción de 509 cupos para el año 2015; no obstante, la mayor diferencia se verifica respecto al año 2016, en tanto se ofertó 43.037 cupos, lo que representa una reducción del 7,8 % con respecto a 2014; finalmente, para el año 2017 se incrementó 500 cupos, con respecto al año 2016.

Ahora bien, en lo que atiende a la demanda, es decir el número de cupos requeridos por los estudiantes en edad de escolarización,

se presenta un comportamiento diferente puesto que, contrario a la oferta, la demanda educativa creció en un porcentaje aproximado del 3,7 % entre los años 2014 y 2017. Se puede evidenciar los datos específicos a continuación:

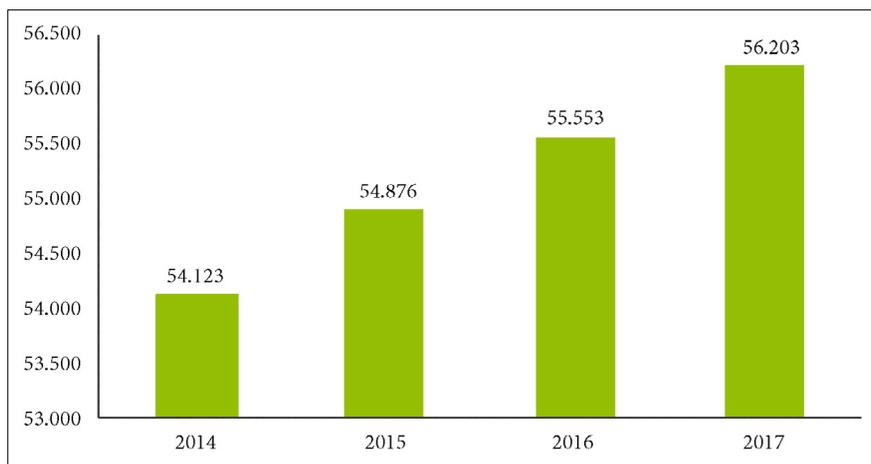


Figura 4. Tumaco. Demanda educativa a población en edad escolar 2014-2017.

Fuente: Secretaría Municipal de Educación de Tumaco (s.f.).

En ese sentido, las razones por las que puede atribuirse la fluctuación de la oferta y la demanda en educación, son múltiples; entre ellas, debe tenerse en cuenta las consideraciones individuales, colectivas, institucionales y culturales que influyen en la determinación de una y otra, lo que supone un proceso de planeación general en la que se tome en cuenta las necesidades expresas y subyacentes de los usuarios en edad escolar, así como los requerimientos de planeación específica, de acuerdo con las características especiales de cada institución educativa. Es por eso que aspectos como el nivel de escolaridad de los padres, el grado educativo del entorno, la edad, el género, las condiciones socioeconómicas, el lugar de ubicación o residencia -rural o urbano-, la capacidad adquisitiva de la familia, entre otros aspectos culturales, condicionan la demanda educativa.

Por otra parte, cuestiones como el presupuesto, las condiciones de infraestructura, la disponibilidad de planta docente, los rangos de edad por nivel de escolaridad, la situación económica del contexto, entre otros factores, están relacionados con las circunstancias de oferta educativa de cada una de las instituciones.

Ahora bien, la relación entre la oferta y la demanda educativas puede ser diferente entre zonas de una misma ciudad o regiones de un mismo departamento, por factores como la población en edad escolar, la dinámica geográfica de la economía y la movilidad de la población. De hecho, existen establecimientos educativos que hoy tienen aulas subutilizadas o no utilizadas, debido a la insuficiencia de estudiantes o de docentes y a la vez, hay establecimientos educativos en condiciones de hacinamiento, en zonas con significativos niveles de población desatendida por el servicio educativo público (MEN, 2006).

Sin embargo, indistintamente de los factores que influyen en la variación de la oferta y la demanda, cierto es que el análisis de los datos recogidos en el municipio de Tumaco permite verificar que en el periodo de la información (2014-2017), siempre ha existido un déficit de cubrimiento representado en un porcentaje aproximado del 18,6 %.

Tabla 1. *Tumaco. Demanda y Oferta de cupos educativos 2014-2017*

| Año | No. de cupos demandados | No. de cupos ofertados | Déficit oferta/ demanda | % |
|----------|-------------------------|------------------------|-------------------------|---------------|
| 2014 | 54.123 | 46.720 | 7.403 | 13,7 % |
| 2015 | 54.876 | 46.211 | 8.665 | 15,8 % |
| 2016 | 55.553 | 43.037 | 12.516 | 22,5 % |
| 2017 | 56.203 | 43.537 | 12.666 | 22,54 % |
| Promedio | | | 10312,5 | 18,6 % |

Fuente: esta investigación (2018).

En tal sentido, el déficit está relacionado con un conjunto de variables que permean el servicio de educación y que dependen tanto del sistema educativo, en tanto estructura coordinada por el Estado, como de las condiciones específicas de los contextos sociales. De hecho, en Colombia las brechas en materia de educación se entienden constituidas por multiplicidad de factores que se hacen más evidentes, en sectores poblacionales vulnerables, alejados de las zonas urbanas, sometidos a situaciones de conflicto y enormes desigualdades sociales.

Si se evalúa por ejemplo de manera concreta los datos correspondientes al año 2017, se cuenta con un total de 44.830 estudiantes matriculados, lo que nos permite concluir que, teniendo en cuenta las cifras obtenidas respecto al número de cupos ofertados y la demanda educativa, existe una sobrepoblación escolar del 3 %.

Tabla 2. *Tumaco. Total de alumnos matriculados sector oficial - 2017*

| Zona | Preescolar | Primaria | Secundaria | Media |
|--------------|--------------|---------------|---------------|--------------|
| Urbana | 1.606 | 11.548 | 7.967 | 2.161 |
| Rural | 1.634 | 11.846 | 6.609 | 1.459 |
| Total | 3.240 | 23.394 | 14.576 | 3.620 |

Fuente: Secretaría de Educación Municipal de Tumaco (s.f.).

Luego entonces, la admisión de un número de personas que superan la capacidad instalada, incluyendo condiciones de infraestructura, recurso humano capacitado, recursos didácticos y de enseñanza – aprendizaje, etc., de las IE, tiene cuatro implicaciones:

- Por un lado, que la calidad educativa queda profundamente condicionada, pues ello conlleva la carencia de condiciones pedagógicas para la enseñanza – aprendizaje;
- Que existe privación o extrema limitación frente al uso de materiales didácticos;

- Que se perjudica las condiciones laborales de los docentes, entre otros factores comprometidos;
- Y, de otro lado, que el sobrecupo no supone *per se*, el cubrimiento de la demanda educativa pues, aun así, al menos en el caso de estudio, continúa evidenciándose déficit, representado en un 20 %, correspondiente a 11.373 personas sin escolarizar, para el caso concreto.

El mismo análisis puede darse en términos de la discrepancia entre la relación oferta/demanda educativa en las zonas urbana y rural, pues en términos amplios, las condiciones de la educación rural muestran a nivel nacional, una alta brecha en términos de calidad, accesibilidad y disponibilidad de la educación.

La disparidad entre los centros urbanos del país y las regiones más apartadas, no solo desde la perspectiva geográfica sino desde el punto de vista del acceso a bienes y servicios, es una realidad en Colombia y la falta de disponibilidad de programas educativos en todos los niveles la reproduce [...]. La brecha en cobertura y calidad entre las zonas rurales y urbanas es notable. Los efectos de esa brecha han sido reconocidos por la UNICEF y la CEPAL que han denunciado en América Latina la falta de oportunidades educativas. En Colombia, la reducida respuesta estatal a la demanda educativa en zonas rurales tiene una estrecha relación con el desarrollo en general y con la vida de los niños y jóvenes en particular. Esa reacción estatal ineficiente también ha sido conocida por esta Corte en sede de revisión, especialmente en relación con la falta de condiciones y recursos (físicos y humanos) para la prestación del servicio educativo en zonas apartadas en los niveles básicos de formación. La situación permite concluir que los deberes estatales en la materia implican, en aras de la disponibilidad y la accesibilidad, procurar que las condiciones geográficas de determinada zona no impidan la formación escolar y ésta pueda concretarse sin distinciones respecto a los centros geográficos. (Corte Constitucional, Sentencia C-535/2017).

Finalmente, las *tasas de cobertura* aparecen como el tercer componente en el indicador de matrícula, cuya medición está

directamente relacionada con la oferta y la demanda del servicio, sumado a los recursos disponibles para su prestación, lo que supone que la gestión de cobertura a nivel institucional, local, regional y nacional, estará condicionada por la planeación general y específica de cada institución, en virtud del contexto. Ergo, las tasas de cobertura permiten medir la capacidad instalada de las IE, que se encuentra disponible para atender a la población en edad escolar que demanda el servicio y que puede valorarse a partir de dos tasas diferenciales:

1. **Tasa de cobertura bruta.** Es la relación porcentual entre los alumnos matriculados en un nivel de enseñanza específico, independiente de la edad que estos tengan y el total de población en el rango de edad teórica correspondiente a dicho nivel.
2. **Tasa de cobertura neta.** Es la relación entre los estudiantes matriculados en un nivel educativo, que tienen la edad teórica correspondiente al nivel y el total de la población en ese rango de edad (Secretaría de Educación Departamental de Nariño, 2015).

Pues bien, en lo que respecta al municipio de Tumaco, para el periodo 2014–2017, la cobertura bruta, es decir, la relación entre alumnos matriculados/total de población en el rango teórico de edad que corresponde al nivel básico, se representa en las Figuras 5 y 6:

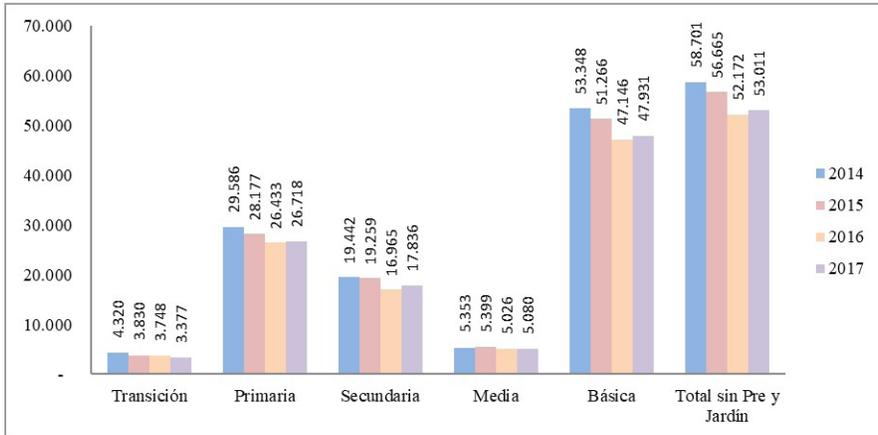


Figura 5. Tumaco. Matrícula educativa para coberturas brutas 2014-2017.

Fuente: Secretaría de Educación Municipal de Tumaco (s.f.).

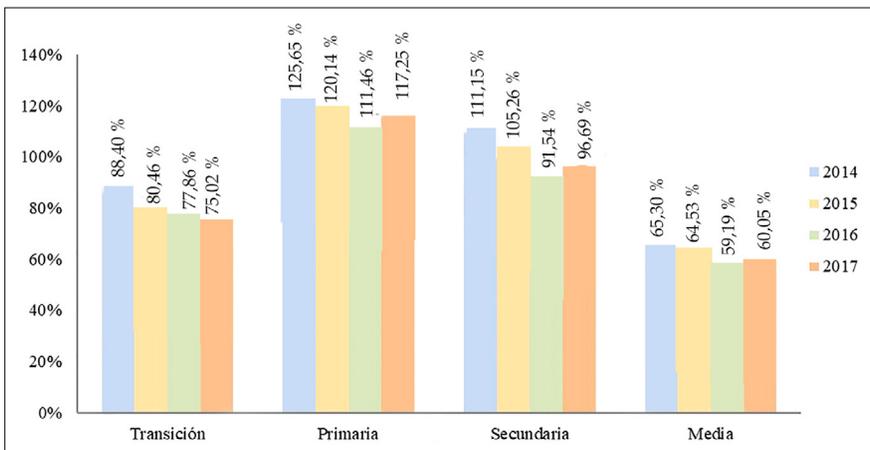


Figura 6. Tumaco. Tasa de coberturas brutas educativas 2014-2017.

Fuente: MEN (s.f.). Datos Abiertos.

Con base en lo anterior, se entiende que la cobertura bruta permite evaluar la capacidad de la oferta educativa, de acuerdo con el incremento de la demanda, independientemente del sector etario; de hecho, las cifras indican que, en el caso de la educación media, la

tasa de cobertura bruta disminuye en un 6,11 % entre los años 2014 y 2016, con un incremento de solo el 0,86 % respecto a 2017.

En lo relacionado con la educación básica, dato resultante del promedio de las tasas de cobertura en el nivel transición, primaria y secundaria, se verifica un comportamiento similar, pues se evidencia disminución gradual de la tasa de cobertura bruta entre el periodo 2014-2017; en tanto, que para 2014, se tiene un promedio de 108,4 % de cobertura bruta, mientras 2017 reporta un promedio de 96,32 %, correspondiendo entonces a una reducción aproximada de 12,08 %. Para la obtención del primer porcentaje se promedió las tasas de cobertura de los niveles transición, primaria y secundaria, correspondientes al año 2014, y el segundo porcentaje se promedió, con relación al año 2017.

Ahora bien, en términos amplios, la reducción de la cobertura bruta implicaría el incremento de la cobertura neta y con ella, el mejoramiento de la cobertura educativa en condiciones ideales, conforme el total de la población que debe atenderse y la edad correspondiente a los niveles de formación. De ese modo, si se reduce la cobertura bruta siempre que ello implique un incremento en la cobertura neta, se entiende que existe concordancia entre la capacidad instalada de las instituciones y la demanda educativa, lo que significa que un incremento en la cobertura neta, implica una mejor atención de los usuarios del servicio educativo.

La cobertura neta aborda la relación existente entre los matriculados en edad escolar y la población objetivo en dicha edad. A medida que el sistema educativo es más eficaz, los habitantes recibirán los servicios educativos en su edad escolar y la cobertura neta será más cercana al 100 %. Además, una mejora en la cobertura neta no sólo refleja que la educación está siendo provista directamente a la población objetivo, sino que evidencia mejores resultados en términos de eficiencia interna (mayores promociones y menores repeticiones y deserciones). (Cerquera, Jaramillo y Salazar, 2000, p.19).

A continuación, se muestra los datos correspondientes a la cobertura neta en el municipio de Tumaco durante el periodo de estudio, que no es más que la relación existente entre los estudiantes matriculados, con la edad teórica y el número de población con esa edad.

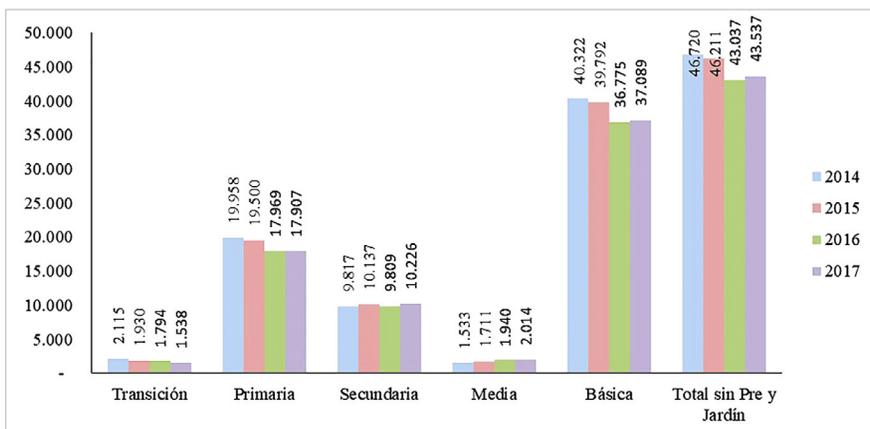


Figura 7. Tumaco. Matrícula educativa para coberturas netas 2014-2017.
Fuente: Secretaría de Educación Municipal de Tumaco (s.f.).

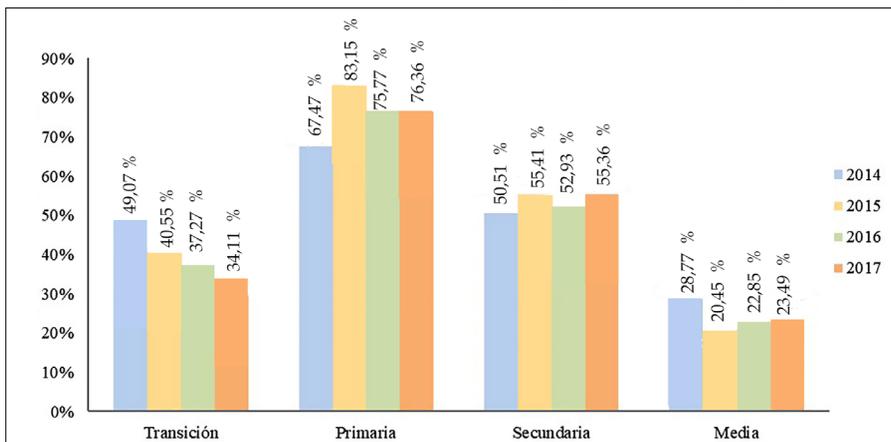


Figura 8. Tumaco. Tasa de coberturas netas 2014-2017.

Fuente: MEN (s.f.). Datos Abiertos.

Conforme los datos registrados, la cobertura neta muestra un comportamiento similar a la cobertura bruta en lo que refiere al nivel

de educación media; es decir, que se verifica una disminución gradual entre el periodo 2014 y 2017; particularmente, el año 2014 muestra la cobertura neta más alta reflejada en el 28,77 %, mientras 2017 muestra un 23,49 % de cobertura. Esto representa una diferencia del 5,28 %, aunque entre 2015 y 2017, se verifica incrementos graduales.

En lo que atañe a la educación básica, el comportamiento no es diferente, dado que muestra un mayor nivel de cobertura en el año 2014, con relación a los periodos posteriores de comparación. Así entonces, en 2014 se evidencia un nivel de cobertura neta de 167,05 %, y el año 2017 de 165,83 %, lo que supone una disminución de la tasa de cobertura neta próxima al 1,22 % respecto al primer año de referencia, datos resultantes de la sumatoria de las tasas de cobertura neta del nivel de transición, primaria y secundaria.

Las Tablas 3 y 4 permiten mayor comprensión de la disminución o incremento de las tasas de cobertura por periodo valorado.

Tabla 3. *Tumaco. Tasa de cobertura educativa bruta 2014-2017*

| Año | Media | Básica |
|------|---------|----------|
| 2014 | 65,30 % | 325,2 % |
| 2015 | 64,53 % | 305,86 % |
| 2016 | 59,19 % | 280,86 % |
| 2017 | 60,05 % | 288,96 % |

Tabla 4. *Tumaco. Tasa de cobertura educativa neta 2014-2017*

| Año | Media | Básica |
|------|---------|----------|
| 2014 | 28,77 % | 167,05 % |
| 2015 | 20,45 % | 179,11 % |
| 2016 | 22,85 % | 165,97 % |
| 2017 | 23,49 % | 165,83 % |

Fuente: Ministerio de Educación Nacional Subdirección de Acceso.
Población: Proy. Censo DANE 2005

En consonancia, puede verificarse que aun cuando a partir de la disminución en la cobertura bruta se espera el incremento de la cobertura neta, los datos recogidos permiten observar una tendencia a la baja en ambas coberturas, lo que puede indicar, entre otros aspectos, que existe un incremento de la deserción escolar, altas tasas de repitencia o el incremento de estudiantes que ingresan al sistema educativo de forma tardía: extra-edad.

Ahora bien, las tasas de coberturas brutas y netas para el territorio colombiano muestran el siguiente comportamiento:

Tabla 5. Colombia. Tasas de cobertura bruta 2014-2017

| Año | Media | Básica |
|------|---------|----------|
| 2014 | 77,31 % | 102,64 % |
| 2015 | 77,81 % | 101,52 % |
| 2016 | 79,48 % | 100,78 % |
| 2017 | 79,34 % | 99,39 % |

Tabla 6. Colombia. Tasas de cobertura neta 2014-2017

| Año | Media | Básica |
|------|---------|---------|
| 2014 | 40,32 % | 87,36 % |
| 2015 | 41,40 % | 86,56 % |
| 2016 | 42,80 % | 85,65 % |
| 2017 | 42,63 % | 85,36 % |

Fuente: Ministerio de Educación Nacional Subdirección de Acceso. Población: Proy. Censo DANE 2005.

Lo anterior permite colegir que, en lo correspondiente al nivel de educación media, la cobertura bruta en el municipio de Tumaco evidencia un comportamiento distinto, pues mientras en lo local disminuye la tasa de cobertura, la tendencia nacional es el incremento, representado en el 2,03 % entre los años 2014 y 2017. No obstante, el nivel de cobertura bruta en la educación básica ostenta el mismo comportamiento tanto a nivel de Tumaco como a nivel país, pues tiende a la baja, con una disminución en el municipio del 36,24 %, mientras el nivel nacional reporta un aproximado del 3,25 % entre el periodo 2014-2017.

En la misma línea, si se compara los datos del nivel nacional con los datos reportados en el municipio de Tumaco frente a la tasa de cobertura neta, se tiene que para el año 2017, a nivel nacional ésta aumenta en educación media, en un porcentaje aproximado del 2,31 % respecto de 2014, mientras en Tumaco se evidencia una disminución de la cobertura neta de aproximadamente 5,28 % respecto al primer año de referencia. Finalmente, en lo que concierne a la educación básica, las tasas de cobertura neta tanto a nivel país como en el municipio de Tumaco, disminuyen, en el primer caso en un porcentaje del 2 % para 2017 respecto a 2014, y en el caso de Tumaco, con un aproximado del 1,22 %.

En ese orden, cabe precisar que la variación en las tasas de cobertura no solo está asociada a las acciones y programas estatales en cuanto a

la oferta, sino que está condicionada por otros factores que determinan la oferta/demanda y con ello, generan variación de la cobertura.

Al observar con mayor detenimiento las medidas de cobertura educativa, se puede identificar relaciones con las condiciones geográficas, económicas y sociales que permiten llevar a cabo una descripción más acertada de la situación del sector educativo.

En particular, el análisis se extiende hacia cuatro puntos adicionales: (i) la diferenciación de la cobertura total en educación y la cobertura que efectivamente recayó sobre la población objetivo; (ii) la evolución de la cobertura asociada al porcentaje de la población que presenta necesidades básicas insatisfechas en cada región; (iii) la relación existente entre los niveles de cobertura y las condiciones de acceso a la población objetivo; y (iv) medidas de eficiencia del sector educativo, así como las relaciones alumno-docente. (Cerquera et al., 2000, p. 21).

De esa manera, en lo que concierne a la diferencia entre la cobertura total -cobertura bruta-y aquella que recae sobre la población objetivo -cobertura neta-, ha de decirse que la oferta educativa, inicialmente, se dirige a la atención de los usuarios de la educación que constituyen la población en la edad escolar teórica, conforme los niveles educativos; sin embargo, la existencia de una mayor cobertura bruta tiene varias implicaciones, entre ellas, que los recursos destinados a la atención de la población objetivo son utilizados en la atención de la educación de aquellos estudiantes repitentes o que ingresan de forma tardía al sector educativo, situación que a la par, supone la ocupación de los cupos en principio destinados a la población objetivo, y crea déficit para el periodo inmediatamente posterior.

Por tanto, el incremento de la cobertura implica por una parte, la reorganización del sistema, el mejoramiento de la gestión de las secretarías, la ampliación y mejoramiento de la infraestructura educativa, el aumento de las oportunidades de acceso a las poblaciones vulnerables, la atención especial a la primera infancia y los programas para apoyar la permanencia y reducir la deserción estudiantil

(MEN, 2015); y, por otra, supone la consideración de los factores socioeconómicos que influyen en la prestación del servicio educativo, incluyendo la ubicación geográfica, los niveles de ingreso por regiones, los índices de NBI, los indicadores demográficos, entre otros.

Indicador nivel de formación de los educadores.

Otro de los indicadores de disponibilidad corresponde al nivel de formación de los educadores, entendido como el grado de capacitación con que cuentan los docentes para el ejercicio de la labor educativa; está compuesto por el conocimiento, las actitudes, habilidades y comportamientos que posee un educador para el ejercicio de la profesión docente.

Este indicador no solo se constituye como una herramienta de medición de la disponibilidad, sino que genera implicaciones sobre otros criterios de goce efectivo, como la adaptabilidad y la aceptabilidad, fundamentalmente en términos de calidad y pertinencia.

En consonancia, según lo dispuesto en el artículo 116 de la Ley 115 de 1994, -modificado por la Ley 1297 de 2009-, en concordancia con el artículo 3 del Decreto 1278 de 2002, la idoneidad del perfil de los docentes, incluyendo el nivel básico y medio, se acredita a través del (i) Título de licenciado en educación; o (ii) Título de tecnólogo en educación, que corresponde a los bachilleres que adquieren el título docente con estudios regulares de nivel intermedio o superior, en un período de tres años de estudio regulares; o (iii) Título de normalista superior; y si se trata de un profesional universitario diferente al de licenciado en educación, se requiere (iv) Título de posgrado en educación. En lo que atañe al *perito experto*, se denomina así, al bachiller de cualquier modalidad que ha adquirido título docente con un año de estudios regulares en el nivel intermedio o superior.

En cualquiera de los precitados casos, el título debe ser expedido por una institución de educación superior o normalista reestructurada,

avalada por el MEN; así, el área específica de desenvolvimiento del educador dependerá del énfasis en el cual se obtiene el título, pues ello garantiza la adecuada formación de los educandos e implica al tiempo, la cualificación permanente del docente en el área fijada.

El Nuevo Estatuto, mediante esta redefinición de las características profesionales del grupo docente, a su vez, redefine de forma dinámica los límites de la profesión. La docencia, que durante años se configuró como una profesión cerrada a licenciados y pedagogos, es ahora una profesión abierta cuyo requisito de ingreso es únicamente el conocimiento en un área específica, manifestado en la aprobación del Concurso de Méritos que periódicamente el Estado realiza para seleccionar a nuevos docentes. (Bautista, 2009, p. 120).

A partir de ello, en lo que respecta al municipio de Tumaco, en el periodo 2014-2016 se verifica los siguientes datos, según el nivel de formación de los educadores.

Tabla 7. *Tumaco. Último nivel educativo alcanzado por los docentes según Secretaría de Educación Certificada 2014*

| Nivel Educativo | Total | Bachillerato | | | | | | Posgrado | | | |
|-------------------|--------------|--------------|-----------|------------|--------------|----------------|------------------------|-------------|--------------|---------------|--------------|
| | | Pedagógico | Técnico | Normalista | Licenciado | Perito experto | Tecnólogo en Educación | Profesional | En Educación | No pedagógico | Etnoeducador |
| Preescolar | 194 | 1 | 7 | 26 | 110 | 1 | 12 | 3 | 34 | 0 | 0 |
| Básica Primaria | 1.008 | 44 | 13 | 214 | 513 | 2 | 14 | 18 | 183 | 5 | 2 |
| Básica Secundaria | 715 | 11 | 1 | 39 | 442 | 1 | 16 | 33 | 162 | 9 | 1 |
| Media | 225 | 0 | 1 | 3 | 106 | 0 | 4 | 24 | 86 | 1 | 0 |
| Total | 2.142 | 56 | 22 | 282 | 1.171 | 4 | 46 | 78 | 465 | 15 | 3 |

Fuente: Archivo Nacional de Datos (ANDA, 2016).

Tabla 8. *Tumaco. Último nivel educativo alcanzado por los docentes según Secretaría de Educación Certificada 2015*

| Nivel Educativo | Bachillerato | | Licenciado | Perito experto | Tecnólogo en Educación | Profesional | Posgrado | | |
|-------------------|--------------|-----------|------------|----------------|------------------------|-------------|------------|--------------|---------------|
| | Pedagógico | Técnico | | | | | Normalista | En Educación | No pedagógico |
| Preescolar | 185 | 8 | 23 | 90 | 6 | 4 | 39 | 0 | 0 |
| Básica Primaria | 992 | 47 | 202 | 493 | 16 | 23 | 183 | 2 | 10 |
| Básica Secundaria | 665 | 5 | 57 | 324 | 11 | 56 | 198 | 1 | 5 |
| Media | 226 | 2 | 2 | 81 | 2 | 22 | 116 | 0 | 0 |
| Total | 2.068 | 62 | 284 | 988 | 35 | 105 | 536 | 3 | 15 |

Fuente: Archivo Nacional de Datos (ANDA, 2016).

Tabla 9. *Tumaco. Último nivel educativo alcanzado por los docentes según Secretaría de Educación Certificada 2016*

| Nivel Educativo | Bachillerato | | Licenciado | Perito experto | Tecnólogo en Educación | Profesional | Posgrado | | |
|-------------------|--------------|-----------|------------|----------------|------------------------|-------------|------------|--------------|---------------|
| | Pedagógico | Técnico | | | | | Normalista | En Educación | No pedagógico |
| Preescolar | 192 | 7 | 4 | 18 | 105 | 11 | 38 | 1 | 1 |
| Básica Primaria | 1.055 | 27 | 6 | 117 | 557 | 8 | 285 | 1 | 9 |
| Básica Secundaria | 634 | 8 | 4 | 18 | 279 | 4 | 258 | 5 | 5 |
| Media | 205 | 1 | 3 | 1 | 78 | 2 | 80 | 1 | 1 |
| Total | 2.086 | 43 | 17 | 154 | 1.019 | 23 | 661 | 8 | 9 |

Fuente: Archivo Nacional de Datos (ANDA, 2016).

Tal como se aprecia, para el periodo 2014-2016 los datos permiten identificar que existe un mayor número de docentes con formación en licenciatura (3.178), siendo el año 2014 el periodo de preponderancia. Así mismo, en los tres años analizados, se presenta mayor vinculación de docentes en el nivel de básica primaria, independientemente del título de formación obtenido, con mayor número de vinculaciones con esa particularidad en el año 2016.

En lo que respecta al año 2017, según el informe presentado por la Secretaría de Educación de Tumaco (s.f.), se cuenta con la vinculación de 1.876 docentes, de los cuales 941 corresponden a la zona urbana, mientras 935 se encuentran vinculados a la zona rural. Lo anterior implica que para el año 2017 existe un total de 1.876 docentes vinculados al sector educativo.

Entonces, si se realiza una revisión *prima facie* de los datos obtenidos en el periodo 2014-2016 frente al nivel de formación docente, se tiene que la educación primaria concentra el 48,52 % de los educadores, seguido del nivel de educación secundaria con un porcentaje cercano al 32 %; por su parte, el menor porcentaje se reporta en el nivel de educación preescolar con un 9 %. Ahora bien, en lo que atañe al nivel de formación docente, el 50,48 % de los educadores cuenta con título de licenciatura en educación, seguido de los educadores con formación de posgrado en educación, correspondiente al 26,40 %. El menor porcentaje de los educadores, correspondiente a un 0,41 %, tiene formación de posgrado no pedagógico, seguido de un 0,43 % con posgrado en etnoeducación.

De hecho, siendo que se trata de IE ubicadas en un territorio con mayor presencia de población afrodescendiente, llama la atención que la cantidad de educadores con formación posgradual en etnoeducación es sumamente reducida (un total de 27 para el periodo 2014-2016), situación que hace evidente la necesidad de reforzar el enfoque etnoeducativo en cumplimiento, no solamente de principios constitucionales afianzados en la pluriculturalidad,

sino bajo los parámetros fijados por el MEN, pues éste último contempla el enfoque diferencial basado en la perspectiva étnico-racial, como uno de los elementos que permite el fortalecimiento de las condiciones identitarias de las comunidades negras, y que al tiempo garantiza un modelo educativo que se adapta a las necesidades de cada grupo poblacional.

De esa manera, el enfoque diferencial basado en la perspectiva étnico-racial es invitado a ser parte estructural del modelo, como un elemento transversal que fortalece los principios que caracterizan a la comunidad negra como grupo étnico que hace parte de la comunidad afrocolombiana.

Dichos principios están relacionados con la afirmación de la identidad cultural, la defensa del territorio ancestral, la participación comunitaria, la toma de decisiones que lleven a acciones colectivas en función de reivindicaciones políticas, sociales, económicas y culturales, a partir de una identidad afrocolombiana común.

Con base en esto, a través de diferentes actividades propuestas al interior de los Núcleos de Formación, se busca que las comunidades negras reflexionen y aporten a la consolidación de procesos organizativos y de participación sociopolítica de su comunidad; reconozcan sus derechos étnicos, culturales, territoriales, sociales, económicos y políticos, especialmente en el marco del conflicto armado; apropien herramientas de gestión que les permitan emprender acciones de defensa del territorio y el manejo de los recursos; incidan en la toma de decisiones de sus consejos comunitarios, como una manera de participar en la formulación de política pública a nivel local, tendiente al reconocimiento de sus derechos; y propongan acciones que permitan sensibilizar la comunidad en relación con la lucha permanente que hay que desarrollar en contra de las prácticas e imaginarios racistas y discriminatorios en la comunidad, la región o el país (MEN, Dirección de Cobertura y Equidad, Subdirección de Permanencia, 2017, p. 18).

Ese enfoque étnico de la educación, a su vez, se encuentra atado al modelo de educación por competencias que debe ajustarse a las particularidades contextuales y que, de hecho, si se considera el reducido número de docentes que se encuentran cualificados desde lo etnoeducativo, puede verse como un aspecto problemático en el municipio de Tumaco.

Para el caso de las comunidades negras, existe una reflexión que lleva a tomar en cuenta de manera permanente que la construcción de los aprendizajes se logra a partir y a través de la interacción con la comunidad; por lo tanto, se propende por un diálogo de saberes que vienen del reconocimiento de lo ancestral, lo local y lo universal o general. Esto implica que la comprensión del sentido de cada actividad a lo largo del desarrollo de los momentos de aprendizaje en el material de los estudiantes, busca considerar cuáles son sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas (MEN, et al., 2017, p. 19).

La Tabla 10 permite evidenciar los datos antes referidos:

Tabla 10. *Tumaco. Vinculación docente según Nivel Educativo y Nivel de Formación*

| Según Nivel Educativo | | | | | |
|-----------------------|------|------|------|-------|------------|
| Nivel Educativo | 2014 | 2015 | 2016 | Total | Porcentaje |
| Preescolar | 194 | 185 | 192 | 571 | 9,07 |
| Primaria | 1008 | 992 | 1055 | 3055 | 48,52 |
| Secundaria | 715 | 665 | 634 | 2014 | 31,99 |

| Media | 225 | 226 | 205 | 656 | 10,42 |
|--------------------------|------|------|------|-------------|------------|
| Total | | | | 6296 | 100 |
| Según Nivel de Formación | | | | | |
| Nivel de formación | 2014 | 2015 | 2016 | Total | Porcentaje |
| Bachiller pedagógico | 56 | 62 | 43 | 161 | 2,56 |
| Bachiller técnico | 22 | 27 | 17 | 66 | 1,05 |
| Bachiller normalista | 282 | 284 | 154 | 720 | 11,44 |
| Licenciado | 1171 | 988 | 1019 | 3178 | 50,48 |
| Perito experto | 4 | 13 | 23 | 40 | 0,64 |
| Tecnólogo en educación | 46 | 35 | 17 | 98 | 1,56 |
| Profesional | 78 | 105 | 135 | 318 | 5,05 |
| Posgrado en Educación | 465 | 536 | 661 | 1662 | 26,40 |
| Posgrado no pedagógico | 15 | 3 | 8 | 26 | 0,41 |
| Etnoeducador | 3 | 15 | 9 | 27 | 0,43 |
| Total | | | | 6296 | 100 |

Fuente: Secretaría de Educación Municipal de Tumaco (s.f.)

Ahora bien, en lo que respecta al año 2017, de acuerdo con la información suministrada por la Secretaría de Educación de Tumaco (s.f.), se cuenta con 1.876 educadores, cuya mayoría, 1.018, se han formado en enseñanza del nivel primaria. La siguiente gran área de formación corresponde a Humanidades y Lengua Castellana, y Ciencias Naturales y Ambientales, cada una con un total de 112 educadores, seguida de Preescolar con 140. Por su parte, las que registran menor número de docentes son las Ciencias Políticas, dos, Ciencias Naturales y Física, ocho y Filosofía once.

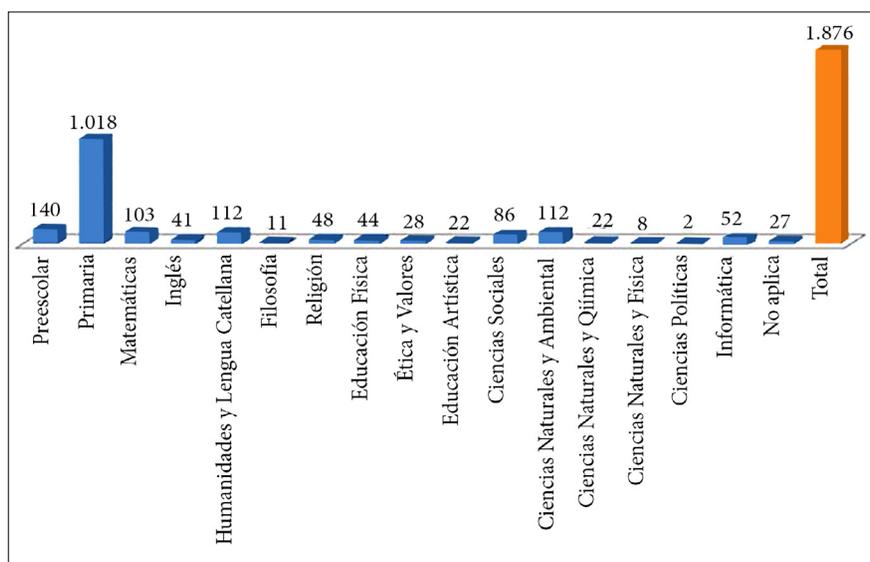


Figura 9. Tumaco. Nivel y área de formación de los Educadores 2017.

Fuente: Secretaría de Educación Municipal de Tumaco (s.f.).

En esta línea argumentativa, ha de decirse que, en aras de prestar un servicio educativo en términos de idoneidad y eficiencia, es inexcusable que los educadores cuenten con el nivel de formación exigido por el ordenamiento jurídico y hagan parte de un proceso permanente de cualificación, a fin de solventar de forma oportuna y suficiente las necesidades del sistema educativo y se pongan al corriente de las nuevas tendencias en educación. En efecto, el mismo texto constitucional, a través del artículo 365, consagra la

obligatoriedad de prestar los servicios públicos, dentro de los cuales se sobreentiende está el sistema educativo, en condiciones correctas y eficientes, por lo que la vinculación docente con las condiciones de cualificación requeridas, coadyuva al logro de ese fin del Estado. De ahí que la Corte Constitucional ha sido juiciosa en precisar cuáles son las condiciones que permiten verificar la idónea y eficiente prestación del servicio educativo, resaltando de forma específica frente al nivel de formación docente, que:

La formación docente, desde el punto de vista del derecho a la educación, implica una doble mirada. De un lado, puede ser analizada como una garantía en cabeza de quien elige el campo profesional de la educación. Por otro lado, como un mecanismo a través del cual el Estado asegura el acceso al sistema educativo, en condiciones de equidad y calidad, a niños y niñas en los niveles escolares básicos. No solo implica el acceso a los programas de quien aspira a obtener un título de licenciatura, sino que cumple una función social que, como en casi todas las profesiones, va más allá de la concreción de las metas individuales. (Corte Constitucional, Sentencia C-535 de 2017).

Doble función que, al tiempo, está influenciada por la calidad y pertinencia de los programas de formación docente como parte integrante del derecho a la educación, no solo de quienes están formándose como educadores, sino sobre los educandos a cargo de estos (Corte Constitucional, Sentencia C-535 de 2017).

Aunado a ello, debe recalcarse que el nivel de cualificación y profesionalización docente se encuentra muy atado al contexto sociocultural y económico en cada región y subregión del país, por lo que, en palabras de algunos investigadores, no es correcto hablar de la profesión docente en términos generales, sin considerar los condicionantes especiales de cada una de las realidades.

El grado de profesionalización de la docencia es el resultado de su desarrollo particular en cada uno de los contextos sociales y educativos.

Cada una de las sociedades asigna privilegios y recompensas distintas a los docentes conforme al estatus alcanzado por el oficio en sus ámbitos de desempeño. Esto significa que no puede hablarse de la “profesión docente” como una totalidad generalizable; siempre es necesario contextualizar su desarrollo con relación al lugar que ha ocupado y ocupa en la historia. (Bautista, 2009, p. 116).

Lo anterior permite considerar también que, precisamente, el contexto sociopolítico de las diversas entidades territoriales, sumado a las condiciones laborales y salariales de los docentes, influye en la permanencia de los mismos en la estructura educativa, situación que, acorde con los resultados obtenidos en los grupos focales aplicados a los docentes de las IE participantes en la investigación, es bastante precaria pues los procesos de cualificación son escasos y no atienden las necesidades contextuales.

Relación número de docentes-número de estudiantes.

Este indicador atiende al número de estudiantes matriculados que corresponde a cada docente por aula, lo que a su vez implica que está relacionado directamente con la oferta y la demanda educativa, la disponibilidad docente -incluyendo su nivel de formación- y las condiciones de infraestructura necesarias para una adecuada atención del servicio educativo.

Al respecto, el Decreto 3020 de 2002, dispone que la ubicación del personal docente atenderá a un mínimo de 32 alumnos por docente en la zona urbana y 22 en la zona rural, y que las entidades territoriales deben atender los siguientes criterios para la ubicación de su personal docente:

- Preescolar y básica primaria: Un docente por grupo.
- Educación básica secundaria y media académica: 1,36 docentes por grupo.
- Educación media técnica: 1,7 docentes por grupo.

Si se supera los promedios nacionales de cobertura neta, y siempre que exista disponibilidad presupuestal, se podrá variar dichos criterios a efectos de garantizar calidad y pertinencia educativa, situación que además está relacionada con otros indicadores tales como la formación docente y la infraestructura.

En consecuencia, el estándar nacional indica que el número estimado de alumnos en cada nivel de formación debe ser:

- Pre jardín (3-4 años): quince alumnos por aula.
- Jardín (4-5 años): veinte alumnos por aula.
- Transición (5-6 años): treinta alumnos por aula.
- Básica y media (6-16 años): cuarenta alumnos por aula.
- Educación especial (condición de discapacidad): doce alumnos por aula.

Con base en lo expuesto, vale la pena realizar una revisión de la cantidad de docentes vinculados en el municipio de Tumaco, estableciendo un comparativo con la vinculación a nivel nacional y regional, y que luego, acorde con los datos de oferta y demanda referidos al principio de este capítulo, puedan clarificar el cumplimiento del indicador de relación docente-estudiante.

Tabla 11. Docentes por Secretarías de Educación Certificadas, Sector y Sexo, 2016

| Secretaría | Total | | Preescolar | | | Básica primaria | | | Básica secundaria | | | Media | |
|-----------------|---------|------------|------------|---------|------------|-----------------|---------|------------|-------------------|---------|------------|--------|------------|
| | Total | No oficial | Total | Oficial | No oficial | Total | Oficial | No oficial | Total | Oficial | No oficial | Total | No oficial |
| Total nacional | 444.085 | 129.138 | 314.947 | 28.268 | 24.386 | 181.550 | 46.049 | 135.501 | 140.886 | 31.007 | 109.879 | 55.786 | 40.622 |
| Hombres | 147.088 | 37.974 | 109.114 | 2.497 | 1.148 | 41.313 | 8.560 | 32.753 | 66.234 | 15.073 | 51.161 | 30.125 | 21.548 |
| Mujeres | 296.997 | 91.164 | 205.833 | 50.157 | 27.120 | 140.237 | 37.489 | 102.748 | 74.652 | 15.934 | 58.718 | 25.661 | 19.074 |
| Dpto. de Nariño | 8.236 | 86 | 8.150 | 621 | 17 | 604 | 3.893 | 12 | 3.881 | 2.682 | 5 | 2.677 | 981 |
| Hombres | 3.266 | 32 | 3.234 | 64 | 0 | 64 | 1.225 | 2 | 1.223 | 1.396 | 3 | 1.393 | 548 |
| Mujeres | 4.970 | 54 | 4.916 | 557 | 17 | 540 | 2.668 | 10 | 2.658 | 1.286 | 2 | 1.284 | 433 |
| Mpio. de Tumaco | 2.125 | 283 | 1.842 | 192 | 38 | 154 | 1.055 | 100 | 955 | 634 | 81 | 553 | 205 |
| Hombres | 600 | 94 | 506 | 9 | 0 | 9 | 196 | 15 | 181 | 267 | 42 | 225 | 112 |
| Mujeres | 1.525 | 189 | 1.336 | 183 | 38 | 145 | 859 | 85 | 774 | 367 | 39 | 328 | 93 |
| | | | | | | | | | | | | | 15 |
| | | | | | | | | | | | | | 78 |

Fuente: Archivo Nacional de Datos (ANDA, 2016).

A partir de los datos anteriores que, como se menciona, se entienden como mínimos básicos en lo que respecta a este indicador y, conforme a la indagación realizada en la población objeto de estudio, se encontró que la mayoría de los docentes vinculados a las IE en el municipio de Tumaco, refieren no estar sobrecargados en las aulas, ni siquiera tener a cargo más de un curso que no corresponda a su especialidad o formación, excepto algunos casos puntuales, información que puede constatarse en las entrevistas a grupos focales realizadas en las zonas urbanas y rurales de las instituciones participantes en el estudio. Sin embargo, la visita permite identificar gran cantidad de alumnos por aula, sin que se cuente con las condiciones de infraestructura, incluyendo las ambientales, térmicas y acústicas, que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje, impidiendo incluso a los educadores, tener control sobre sus estudiantes.

Adicionalmente, y aun cuando el número de estudiantes por aula correspondiera al permitido, cierto es que la observación admite concluir que, en variados casos, los estudiantes están hacinados en las aulas de clase, cuestión que, atendiendo a las condiciones ambientales propias del contexto, dificulta enormemente su aprendizaje; así puede constatarse en la entrevista con algunos docentes participantes, como por ejemplo, el siguiente extracto de la entrevista a grupos focales realizada en la Institución Educativa Iberia, ubicada en la zona urbana del municipio de Tumaco:

Me parece a mí que las condiciones del espacio físico no son las adecuadas para hacer un buen trabajo; la institución es muy pequeña y la cantidad de estudiantes es mucha; esta institución está hecha para 350 estudiantes, esta sede, y hay el doble [...], hay setecientos. La institución solo está hecha para la mitad; todos los cursos pasan de 35, 40 estudiantes; el ambiente, el calor, no hay material, las condiciones en que uno trabaja no son las más adecuadas para realizar el trabajo que uno quisiera. Tampoco tenemos materiales, no tenemos bancas para que los estudiantes se sienten, los maestros no tenemos escritorios donde sentarnos a dar clase... y todo está mal. (Entrevista Grupo Focal, 2018).

Al respecto, hay que decir que es indispensable -además de las condiciones físicas, de infraestructura y de disponibilidad de recursos educativos- garantizar la prestación permanente y continua del servicio educativo, lo que implica que las instituciones cuenten con docentes de planta en cantidad suficiente para atender el número de estudiantes efectivamente matriculados. De hecho, en palabras de la Corte Constitucional, como en las Sentencias T-467 de 1994, T-501 de 1997, T-571 de 1999 y T-1102 de 2000, entre muchas otras, la falta permanente o transitoria de docentes significa la vulneración de las condiciones mínimas del derecho a la educación, cuestión que no debe verse únicamente a partir de la contratación docente, sino a través del indicador objeto de estudio; es decir, el aprovisionamiento de la cantidad apta de docentes por número de estudiantes.

La Constitución protege el derecho a la educación y las condiciones básicas que lo hacen posible, incluidas aquellas que implican obligaciones prestacionales del Estado, de modo que **cuando un establecimiento educativo carece de la planta de profesores mínima para cubrir la enseñanza de los diferentes cursos programados, el derecho resulta vulnerado y se impone su protección**. No sólo se trata de que el estudiante se encuentre vinculado al sistema educativo mediante su pertenencia a un específico grado o curso de un plantel educativo determinado, y sobre esa premisa sostener que no se le está vulnerando su derecho a la educación, como que ningún sentido tiene esa pertenencia si el centro educativo carece de uno o varios docentes que dicten una o más asignaturas del correspondiente programa, porque bien difícil será la promoción del educando al curso siguiente en tales condiciones; es decir, se presenta un ineficiente cubrimiento del servicio que en últimas haría nugatorio el derecho fundamental a la educación. (Corte Constitucional, Sentencia T-029 de 2002). (Negrilla fuera de texto).

De esta manera entonces, es claro que no se trata solamente de la correspondencia entre los cupos de oferta y demanda, sino de

contar con las condiciones para la atención de la educación, en tanto derecho y servicio, lo cual se entiende como una obligación del Estado, pues ha de garantizarse las condiciones para el goce efectivo del derecho, situación que supera el acceso e involucra todos los factores asociados a la correcta prestación.

Derechos laborales de los docentes.

Tal como se ha venido mencionando, la disponibilidad -en tanto criterio de oferta que garantiza el goce efectivo del derecho a la educación- incorpora una serie de presupuestos dirigidos a proporcionar un servicio de calidad, oportuno, continuo y suficiente, en el que los docentes vinculados a las IE tienen un papel fundamental. Así, el indicador de derechos laborales se entiende como el conjunto de garantías fundamentales reconocidas a todo trabajador en Colombia y que incluye el derecho de asociación, seguridad social, dotación, descanso, vacaciones, salario, etc. Para el caso particular, se refiere a las condiciones de garantía de tales derechos, reconocidos a los educadores vinculados a las IE objeto de estudio.

Al respecto, la mayoría de estos docentes en el municipio de Tumaco, manifiestan que en términos generales perciben su situación laboral como favorable; se encuentran vinculados a través del concurso docente -en mayor número- y tienen estabilidad laboral; no obstante, al tiempo expresan que no cuentan con las condiciones idóneas para el desarrollo de su quehacer formativo, lo que por supuesto implica que su desempeño está en muchos casos condicionado a la existencia y disponibilidad de los recursos necesarios para la enseñanza y aprendizaje.

A continuación, transcribimos un extracto de la entrevista a grupos focales realizada en la IE Ciudadela Mixta, ubicada en la zona urbana del municipio de Tumaco:

Particularmente, las condiciones laborales son buenas; están dentro de mis expectativas y, aunque hay algunas condiciones educativas que no se dan y, por ejemplo, en mi materia no hay algunos elementos para hacer las prácticas con los estudiantes, casi que nos toca trabajar de pie, porque no tenemos escritorios; por ejemplo, uno acaba de explicarles la actividad a los estudiantes y toca quedarse de pie; no hay como descansar; pero, digamos que a nivel de ambiente, con las directivas, todo está bien; el problema está en la escasez de recursos para poder trabajar en las condiciones ideales. (Entrevista Grupo Focal, 2018).

De ahí que la valoración del desempeño docente, en no pocos escenarios, no contempla las especiales condiciones del contexto, lo cual dificulta la prestación del servicio de forma permanente.

La evaluación de desempeño contemplada responsabiliza exclusivamente a los docentes y directivos docentes de la calidad de la educación, desconociendo las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, de la institución y del entorno, haciendo caso omiso de las diferencias regionales, personales y las condiciones reales en las cuales se realiza el proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación del logro educativo alcanzado por los estudiantes no es responsabilidad exclusiva de las maestras y maestros. También influye el contexto de carencias en elementos pedagógicos ocasionado por varios factores, incluso la negligencia del Estado. El magisterio no puede asumir de forma exclusiva esta responsabilidad. (Comisión Colombiana de Juristas, 2004, p. 25).

Adicionalmente, si bien los salarios pueden corresponder a la asignación dispuesta desde el nivel nacional, y aun cuando se pague prestaciones sociales, dado el contexto en el que los docentes se encuentran tanto en la zona urbana como rural -y en cuanto a ésta última fundamentalmente-, puede afirmarse que las condiciones laborales difieren a las de los docentes de otros contextos en el territorio, pues las circunstancias climáticas, de distancia, de transporte, alimentación, suministro de servicios básicos, sumadas a la presencia del conflicto en el territorio, dificultan enormemente la

labor docente, como en el caso de la Institución Educativa Espriella, ubicada en la zona rural del municipio de Tumaco:

Pues las condiciones laborales de nosotros, que tenemos como docentes, son bastantes precarias debido a que nosotros nos desplazamos de nuestros sitios donde pertenecemos, en el caso Tumaco, y nos toca el gasto de transporte por cuenta propia, cuando hay otras instituciones que tienen buses que facilitan el transporte. Otra condición que padecen todas las instituciones del municipio es falta de apoyo, no solo de parte del municipio, sino también de la nación; los medios didácticos, no hay la logística necesaria para que se pueda desarrollar un plan educativo como es debido. (Entrevista Grupo Focal, 2018).

Otro de los participantes, de la misma institución, afirmó:

Las situaciones laborales, en la mayoría de las instituciones hay problemas, por ejemplo: en este momento la parte que corresponde al nocturno tiene problemas que ustedes no sé cómo hagan, pero nosotros estamos levantando una voz de protesta porque el municipio no nos ha querido reconocer las horas completas de lo que se está haciendo en la institución; es decir, que muchos estamos trabajando porque queremos, porque ni la mitad de lo que nos deberían pagar nos están pagando, porque en algún momento hicieron mal el procedimiento, entonces se está cometiendo un error gravísimo donde los profesores estamos ganando menos de la mitad de lo que tenemos que ganarnos; entonces, eso es grave y está amenazado el nocturno, porque la gente se va a cansar, nos vamos a cansar más de uno. (Entrevista Grupo Focal, 2018).

Como consecuencia, situaciones como las descritas inciden en la continuidad de la prestación del servicio educativo, pues como es de esperar, si no se cuenta con las condiciones laborales idóneas, ello impide la permanencia de los docentes y, por lo tanto, puede generar interrupción en los procesos de formación de los educandos. Al respecto, ha manifestado la Corte Constitucional que el Estado es

responsable de velar por las mejores condiciones laborales de los docentes, a efectos de garantizar la continuidad en la prestación del servicio, privilegiando el interés general; para ello, se debe hacer uso de todos los mecanismos al alcance de las instituciones, en aras de garantizar la educación en las mejores condiciones; específicamente, deben velar porque los estudiantes cuenten con docentes en cantidad suficiente, bajo el estricto respeto íntegro de sus derechos laborales y su dignidad humana.

En esa medida, los entes territoriales deben garantizar que, de acuerdo con los índices de demanda educativa, se provea cantidad suficiente de docentes y se atienda las especiales condiciones de cada contexto, avalando, por un lado, la óptima prestación del servicio educativo; y por otro, el respeto y garantía de los derechos fundamentales y laborales de los docentes vinculados a las diversas IE.

Acceso a la educación superior.

El derecho a la educación es en Colombia, de obligatoria prestación a cargo del Estado, en los niveles de formación primaria, básica y media, sin que ocurra igual con la educación superior, a la cual, debe garantizarse el acceso en condiciones de igualdad y no discriminación para todos los ciudadanos, pero que escapa al margen de obligatoriedad.

Sin embargo, las IE asumen el compromiso de formar estudiantes que en el futuro cuenten con las herramientas académicas necesarias para acceder a la educación superior, técnica y tecnológica, cuestión que involucra al menos tres aspectos: a) la existencia de ambientes y recursos ideales para la formación básica, secundaria y media; b) la existencia de condiciones socioeconómicas para mantenerse en la educación superior y c) la disponibilidad de programas que permitan un enlace directo entre la educación secundaria y la educación

superior. Ergo, el indicador de acceso a la educación superior, se refiere a los programas, estrategias o mecanismos diseñados por el Estado, los entes territoriales y los establecimientos educativos, para garantizar el acceso de los estudiantes a la educación superior, técnica o tecnológica.

Como corolario, puede afirmarse que en lo atinente al acceso a la educación superior en Tumaco, la situación es crítica en un primer momento, porque gran parte de la población no cuenta con las condiciones económicas para mantenerse en el sistema educativo, y en segundo término, porque las circunstancias de enseñanza-aprendizaje no son las mejores, de manera que no permiten el acceso a las Instituciones de Educación Superior (IES); de hecho, las IE no cuentan con programas que faciliten la incorporación de los estudiantes a la formación profesional, técnica o tecnológica, tal como dan cuenta los docentes participantes en el proceso investigativo, sin contar con que la presentación de las pruebas Saber 11 condicionan en gran parte el acceso a universidades y centros de formación.

Investigador(a): ¿La institución educativa cuenta con programas, estrategias, mecanismos para garantizar el acceso de los estudiantes a la educación superior, técnica o tecnológica?

Entrevistado(a): Por ejemplo, en el colegio donde estoy, no he visto, pero yo creo que uno de los obstáculos que impide a los estudiantes, es la carencia de recursos; no cuentan con recursos, porque es que aquí, aunque hay universidades públicas, los cupos son muy limitados; a la mayoría les toca salir; entonces, la carencia de recursos económicos, creería que es uno de los problemas de los estudiantes.

Además, la mala calidad de la educación, donde no hay proyección ni oferta de este tipo que verdaderamente satisfaga esas expectativas, que llenen esa curiosidad de nuestros niños y nuestras niñas. [...] nuestros estudiantes asisten a esas escuelas tradicionales, a esas instituciones, de pronto por tener la alegría, entre comillas, porque uno no puede decir alegre cuando no ha llenado todas sus expectativas de terminar

una secundaria, que no va a servir para nada. Además, el mayor obstáculo son las Pruebas Saber, porque esta institución no cuenta con los formularios Pre-icfes, no cuenta con los recursos necesarios para practicar las pruebas, entonces el estudiante llega a las pruebas, sin saber, sin orientación.

Investigador(a): Entonces, ¿qué hacen los egresados de este colegio?, ¿cuál es la suerte que ellos corren?

Entrevistado(a): Trabajar, ser padres, ser moto taxistas; es que los recursos económicos son muy bajos, no tienen la capacidad de pagar una universidad, les toca trabajar, aunque existen alumnos que por su cuenta ingresan al Sena, porque quieren salir adelante, pero las capacidades económicas le impiden a la mayoría, poder estudiar y deciden trabajar. (Entrevista Grupo Focal, 2018).

Por lo anterior, aun cuando se cuente con condiciones de cobertura, es decir que se ofrezca el número de cupos acorde con la demanda educativa compuesta por quienes egresan de las IE, lo cierto es que se hace necesaria la transformación de condiciones estructurales que no permiten el acceso de los y las jóvenes a las IES.

Debe destacarse que las Pruebas Saber, aun cuando han sido pensadas como una forma de medición de la educación, condicionan en no pocos casos, el acceso a la educación superior, máxime si se considera contextos como el del municipio de Tumaco, en el que no se cuenta con las mejores condiciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje; luego, los estudiantes que logran terminar sus estudios secundarios, compiten con aquellos estudiantes que en otros contextos han contado con todas las herramientas para su formación. Ello, sin duda, obedece a criterios nacionales de acceso a la formación profesional, pero comporta un trato inequitativo, en virtud de los condicionantes propios de cada contexto.

Ni la multiplicación de instituciones y programas ni la ampliación de cupos, son suficientes para subsanar los déficit de cobertura, si simultáneamente no se produce cambios en la política, en la cultura, en

la estructura y normas del sistema educativo, si no se produce cambios profundos en las condiciones de desigualdad social externas que contrarresten las altas tasas de deserción y de mortalidad académica que se presenta en los grupos sociales excluidos, y si no se da señales claras al propio sector educativo y al sector laboral de hacia dónde debe orientarse la oferta y la demanda educativa. (Amaya, 2009, p. 12).

Entonces, la educación superior, técnica y tecnológica, debe responder a las necesidades contextuales de los territorios, buscando la transformación de las realidades cotidianas que impiden el progreso social, más allá del crecimiento económico, ligándolas más a condiciones de bienestar y crecimiento social.

3.2 Accesibilidad en la educación

La accesibilidad, en tanto criterio de oferta del servicio educativo, se refiere a la necesidad de que las instituciones y los programas de enseñanza sean accesibles a todos, sin discriminación y en condiciones de acceso material y económico, lo que incluye no solo el acceso mínimo en condiciones de igualdad, sino además la valoración de las circunstancias especiales que rodean cada contexto y nivel de educación al que aspiran los usuarios.

De ahí que la evaluación de la accesibilidad se establece a partir de unos presupuestos básicos fijados por el mismo sistema educativo y que dan cuenta de las condiciones en las que los usuarios acceden al servicio, de conformidad con las exigencias legales. Entre los principales requerimientos se enmarca la existencia de una infraestructura adecuada, acompañada de los recursos y servicios educativos que permitan el goce de la educación en tanto derecho, y que aquel se preste de forma idónea, en tanto servicio; así, los indicadores que componen cada uno de esos elementos puede ser evidenciado en la Figura 10:

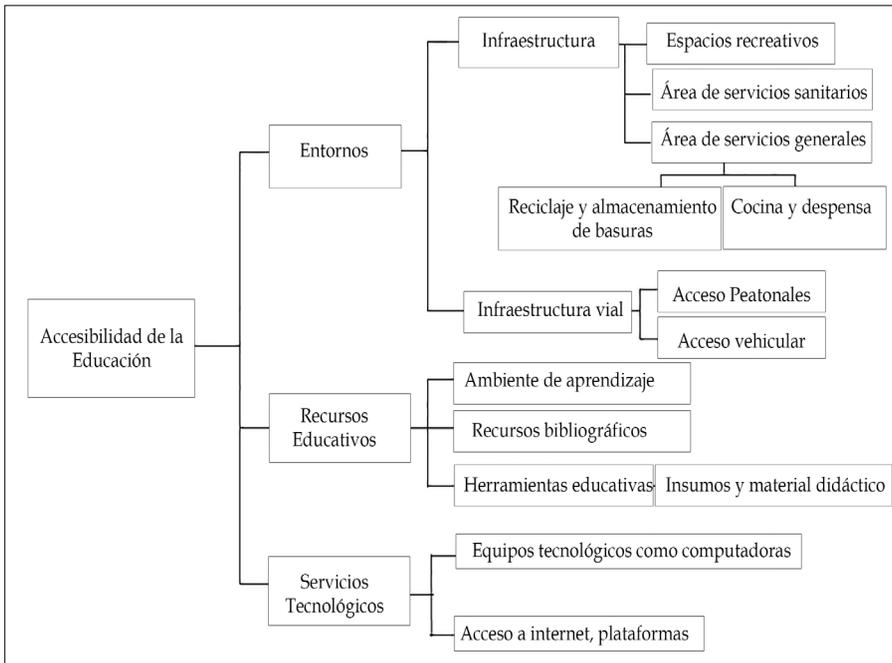


Figura 10. Indicadores de Accesibilidad de la Educación.

Fuente: esta investigación (2018).

Conforme lo anterior, en líneas siguientes se expone las condiciones de accesibilidad encontradas en el municipio de Tumaco, en el marco de la oferta del servicio de educación.

El Entorno.

Se entiende por entorno educativo, el conjunto de condiciones físicas que posibilitan el aprendizaje y convivencia de la comunidad educativa, en circunstancias de acceso material y diferencial, adecuadas y pertinentes según las necesidades. En otras palabras, el entorno se refiere a la infraestructura con que cuenta cada uno de los establecimientos educativos destinados a la prestación del servicio en comento, y que, a su vez, se valora en términos de la infraestructura relacionada con los espacios comunes y la infraestructura vial, tal como pasa a revisarse.

En cuanto a la primera, que se ha denominado **infraestructura de espacios comunes**, corresponde al conjunto de elementos, dotaciones, medios técnicos y servicios necesarios para el desarrollo de una actividad o la utilización de un espacio (MEN, s.f.). En ese orden, la infraestructura se compone de tres tipos de espacios: En primer término, lo referente a los *espacios recreativos*, en donde se incluye todas las áreas de esparcimiento y deporte con que cuenta la IE; pueden ser externas o internas, siempre que cuenten con las condiciones de protección de los estudiantes, minimización de riesgos o accidentes y prevención del contacto directo con el exterior de la institución (MEN, s.f.).

A esto se le suma el área *de servicios sanitarios*, que encierra el conjunto de artefactos sanitarios, que, de acuerdo con los lineamientos del MEN, están compuestos por un sanitario u orinal más un lavamanos, con condiciones ergonómicas y antropométricas de acuerdo con la edad y las condiciones físicas de quienes hacen uso de ellos (MEN, s.f.).

Finalmente, se encuentra el área *de servicios generales*, que compone el espacio de uso exclusivo del personal de servicio de la IE; está compuesto por la cocina, despensa, cuarto de reciclaje y almacenamiento de basuras y elementos de aseo (MEN, s.f.). En cuanto al primer espacio, toda vez que está destinado a la preparación y almacenamiento de alimentos, debe encontrarse aislado de cuartos de aseo, acopio de basuras, sanitarios o cualquier otro espacio que no garantice condiciones de salubridad; de la misma manera, la zona de reciclaje y almacenamiento de basuras, debe ubicarse en un sitio apartado de los espacios de enseñanza-aprendizaje, recreativos y de preparación y consumo de alimentos.

De otra parte, aunque complementaria, se valora dentro del entorno, la **infraestructura vial**, que refiere la existencia de vías de acceso a los centros educativos, tanto peatonales como vehiculares, en circunstancias de acceso material y diferencial, y bajo las condiciones básicas de protección de todos los miembros de la comunidad educativa.

Ahora bien, en lo que respecta al municipio de Tumaco, cabe realizar en principio una valoración de los recursos destinados al mejoramiento de la infraestructura educativa, en consideración de los espacios previamente citados; de ello se advierte a partir de las cifras reportadas por la Secretaría de Educación Municipal de Tumaco (s.f.), que para el año 2017 existió una caída en la inversión en educación correspondiente al 74,6 % con respecto al año 2014, tal como puede verificarse en la Tabla 12 y Figura 11:

Tabla 12. *Tumaco. Inversiones en Infraestructura Educativa 2014-2017*

| Año | Inversión | Diferencia | % |
|-------------|------------------|-------------------|----------|
| 2014 | 6.109.277.993 | | |
| 2015 | 5.693.642.411 | 415.635.582 | 6,8 |
| 2016 | 5.524.298.323 | 584.979.670 | 9,6 |
| 2017 | 1.551.241.379 | 4.558.036.614 | 74,6 |

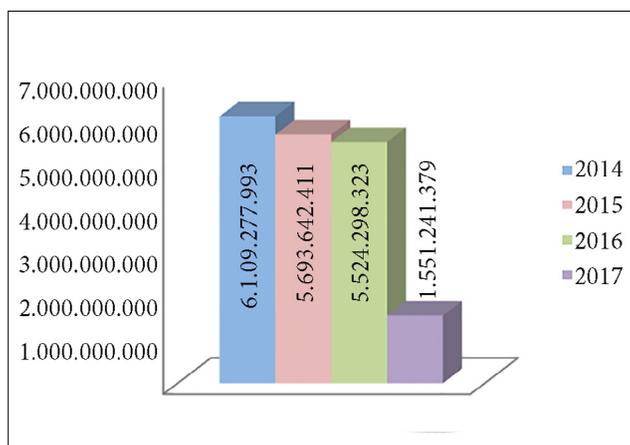


Figura 11. Tumaco. Inversiones en Infraestructura Educativa 2014-2017.

Fuente: Secretaría de Educación Municipal de Tumaco (s.f.).

De esa manera, los datos analizados permiten apreciar que a nivel de inversión en infraestructura, la planificación no es acorde con el principio de progresividad en materia de derechos humanos, pues si bien una caída en la inversión puede ser justificable a la luz del Comité de DESC -siempre que se verifique condiciones aceptables de infraestructura o necesidades no urgentes-, ello no puede constituirse en un comportamiento permanente, sino transitorio y bajo explicaciones razonables, situación que no se evidencia en el caso del municipio de Tumaco, pues en un periodo de cuatro años, el comportamiento financiero demuestra una disminución de la inversión que no recupera el nivel máximo alcanzado en 2014, y que se suma a precarias condiciones de infraestructura, evidentes en la falta de dotación, mantenimiento y actualización, según dan cuenta las instituciones visitadas.

Sucede igual frente a la inversión en infraestructura destinada a personas con capacidades especiales, habida cuenta de la necesidad de generar entornos o circunstancias diferenciales de acceso al

servicio educativo en condiciones de igualdad material. De hecho, la Secretaría de Educación del municipio de Tumaco solo reporta la inversión correspondiente a los años 2014 y 2015, haciéndose evidente que, aunque existe presupuesto para inversión específica en personas con capacidad diversa, éste es mínimo en comparación con la multiplicidad de necesidades que existen en todas las IE.

En este orden de ideas, en el trabajo de campo se evidenció que de las IE participantes, solo dos, la General Santander y la I.E. Bischoff, ambas de la zona urbana del municipio, cuentan con algunas adecuaciones en infraestructura para estudiantes con capacidades especiales, aunque son por demás limitadas, lo que hace evidente por una parte, la poca destinación de recursos destinados a la garantía efectiva de no discriminación respecto a esta población, y por otra, la inoperancia de las instituciones estatales para poner en marcha estrategias reales de inclusión. Muestra de ello es la diferencia de inversión existente entre 2014 y 2015, representada en \$17.218.441 que corresponde a una caída en el año 2015 de -9,8 % con respecto a 2014 y que refleja, de forma inequívoca, la inobservancia del principio de progresividad en educación que, como se ha dicho, debe orientar las mejoras continuas en la prestación del servicio, a menos que aquél se entienda completamente materializado, cuestión que no ocurre en el caso concreto.

Lo expuesto puede verse en la Figura 12:

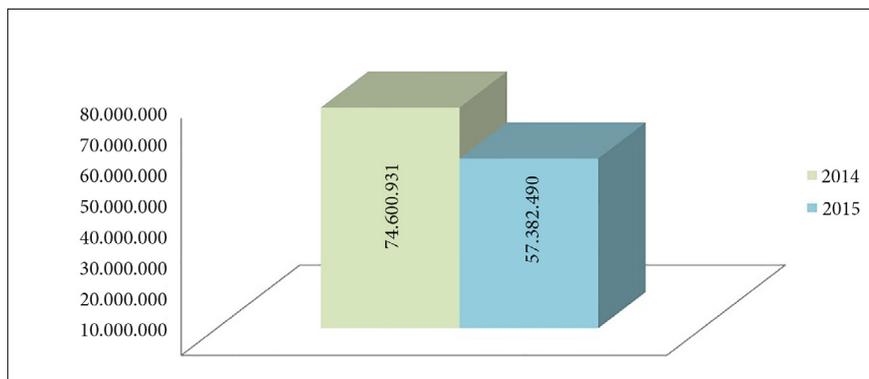


Figura 12. Tumaco. Inversiones en infraestructura educativa para personas con capacidades diversas 2014-2015.

Fuente: Secretaría Educación Municipal de Tumaco (s.f.).

Las cifras descritas muestran una estrecha relación con las condiciones reales de infraestructura evidenciadas en las IE objeto de estudio y se refuerzan a través del descontento manifestado por los docentes y padres de familia en las entrevistas a grupos focales realizadas en las IE participantes, quienes resaltan la importancia de invertir en infraestructura, en cuanto al mejoramiento de las aulas escolares, las unidades sanitarias, que en su mayoría no cuentan con condiciones de sanidad y suministro de servicios públicos, o los espacios de recreación y deporte para los estudiantes, sumado a que no cuentan con espacios idóneos para la prestación del servicio de alimentación escolar, exponiendo a los estudiantes a enfermedades diversas por la falta de saneamiento básico:

Investigador(a): ¿Consideran ustedes que la institución cuenta con la infraestructura adecuada para impartir las clases?

Entrevistado(a): No; como en todas las instituciones del municipio, la parte locativa no es adecuada, porque hay establecimientos como éste, que se pasa del número de estudiantes y las aulas son pequeñas; no

son adecuadas ni tienen las condiciones para albergar tanta cantidad de estudiantes.

[...] Faltan salones, laboratorios, la sala de informática está medio adecuada, le faltaría adecuarla mejor, y no hay un laboratorio donde podamos ejercer todos los ejercicios que debemos hacer. (Entrevista a grupos focales, 2018, IE Espriella).

Por ejemplo, en la sala de informática hace demasiado calor, no tenemos ventiladores, tenemos un problema con las basuras, que se demora mucho y se acumulan todas esas basuras en el pasillo y eso. [...] Lo que pasa es que aquí no hay alcantarillado ni acueducto y el Estado no nos brinda un personal administrativo que esté a cargo de los baños; son contratos de dos o tres meses y ya; ahorita estamos sin porteros y sin personas que hagan el aseo. (Entrevista grupos focales, 2018, IE Llorente).

Recursos educativos.

Se trata de los materiales e insumos necesarios para las actividades tendientes a la enseñanza, el aprendizaje y la investigación en los establecimientos educativos, compuestos de tres elementos básicos: en primer lugar, los *ambientes de aprendizaje*, es decir, los espacios donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y que deben contar con condiciones visuales; esto es, condiciones de iluminación natural en todos los ambientes de aprendizaje, a partir de la instalación de ventanales o claraboyas que permitan el contacto visual con el exterior. En caso de contar con iluminación artificial, deberá estar diseñada conforme el Reglamento Técnico de Instalaciones Eléctricas (Anónimo, 2013) y el Reglamento Técnico de Iluminación y Alumbrado Público (Ministerio de Minas y Energía, s.f.), térmicas, acústicas, amplias y flexibles, aptas para el fortalecimiento integral de los procesos educativos individuales y grupales.

Cabe aclarar que el confort térmico se refiere a las condiciones de ventilación natural por medio de áreas que permitan el intercambio de aire, a efectos de mantener o modificar las condiciones de temperatura y ventilación del espacio interior y, generar, al tiempo, la protección de los rayos solares. En cuanto al confort acústico, como complemento de los anteriores, hace mención a la existencia de condiciones que garanticen la correcta intensidad del sonido, de acuerdo con las características de cada espacio, sea éste, interno o externo.

Un segundo elemento básico son los *recursos bibliográficos*, referidos a los documentos impresos o digitales con que cuenta la institución, para facilitar la enseñanza-aprendizaje de sus educandos; recursos que además están acompañados de las *herramientas educativas* -tercer elemento a considerar- y que corresponde a aquellos elementos que posibilitan el aprendizaje autónomo de los educandos y permiten el desarrollo de habilidades cognitivas. Se caracterizan por ser de fácil acceso y muy versátiles, e incluyen los materiales didácticos y los insumos diferentes a los elementos comunes de aula que, por supuesto, deben existir en condiciones idóneas y suficientes, acorde con las necesidades de los educandos y el número de usuarios atendidos en cada una de las IE.

Frente a este indicador, por demás tan importante, en el municipio de Tumaco -de acuerdo con las visitas realizadas en las IE y a los encuentros con rectores, docentes y estudiantes-, existen grandes dificultades, pues se carece de recursos bibliográficos y herramientas educativas que posibiliten el desarrollo integral de la enseñanza y el aprendizaje; de hecho, la poca bibliografía que manejan está desactualizada, no hay materiales didácticos acordes con las nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, ni se cuenta con espacios como laboratorios que permitan el ejercicio práctico de los saberes objeto de estudio.

En una de las entrevistas a grupos focales realizada en el Instituto Técnico Popular de la Costa, en la zona urbana del municipio de Tumaco, se pudo evidenciar lo siguiente:

La verdad, el material con el que nosotros trabajamos lo traemos de nuestros propios recursos y lo conseguimos incluso en otras instituciones donde algunos nos desempeñamos, algunos de los compañeros, [...] en mi caso, en entidades privadas donde nos dan las herramientas y aprovechamos y lo compartimos acá con la institución.

La biblioteca cuenta con bastante material, cuenta con libros, enciclopedias, todo eso, pero ya están como desactualizadas, son de 1985 y al 2018, ya cambia la parte, digamos de gramática; de pronto también se maneja muchas plantillas o trabajos de cuentos, pero en esos cuentos solamente viene la lectura, pero no desarrolla ...digamos la parte de escritura y la parte, de pronto de la oralidad, competencias que por ende a nosotros nos toca a veces hacer nuestro propio material o bajarlos de internet; eso es lo que nosotros hacemos para trabajar con nuestros estudiantes.

Así mismo, en la I.E. Los Robles, de la zona rural del municipio, manifiestan:

La parte tecnológica y bibliotecaria prácticamente es nula; [...] el hecho de la lejanía de la institución, porque no todos los chicos que están aquí, que vienen a recibir sus clases, son de la vereda; y muchos son de lugares dispersos; prácticamente, la parte de transporte consume la gran cantidad de los pocos recursos que llegan; entonces esto, yo considero que hace difícil que la institución se dote de material técnico, tecnológico y bibliotecario; no vamos a negar que hace sus esfuerzos, pero esos esfuerzos no son suficientes, porque si queremos mejorar la calidad de nivel educativo de los estudiantes, debemos estar a la vanguardia de las demás instituciones educativas y competir con las mismas herramientas, bibliográficas y tecnológicas, para tener el desempeño deseado.

¿Cómo le vamos a exigir a una institución de estas? Tenemos bastante dificultad en la parte de transporte, de que puedan competir con instituciones donde tienen más acceso al internet, a las diferentes herramientas tecnológicas, es difícil competir.

Esta realidad se ve posteriormente reflejada en los resultados de las Pruebas Saber 11-condición de acceso a la educación superior-, que como se verá más adelante, son una muestra clara de la ausencia de condiciones de formación que coadyuven al crecimiento social en condiciones de bienestar, a partir de la calidad educativa. Los resultados evidencian que los estudiantes en Tumaco están por debajo de la media nacional, y aún más, por debajo del promedio departamental.

Servicios tecnológicos.

Este indicador se refiere a todos aquellos servicios relacionados con mecanismos de información, tecnologías de comunicación y acceso a redes de información, conforme los planes de mejoramiento y calidad de la institución. Se compone de la existencia de *espacios tecnológicos* y dotación suficiente de *equipos*; es decir, los espacios destinados para el uso de computadores, acceso a Internet, proyectores, etc., que deben contar con los requerimientos técnicos y de redes eléctricas para la minimización de riesgos.

Frente a ello, ha de decirse que el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), fomentadas ampliamente por el MEN, no constituye una potestad sino una obligación de las IE, por cuanto la existencia de redes de comunicación virtual facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje, dentro y fuera del aula.

Al respecto, como se ha visto hasta este punto, el municipio de Tumaco evidencia una situación de carencia frente a estos recursos, que, si bien no es absoluta, sí demuestra la insuficiencia de recursos

tecnológicos que faciliten el desempeño del quehacer docente y que, en consecuencia, dificultan el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esta situación, sumada a la baja existencia de recursos bibliográficos actualizados, resulta una completa crisis para el proceso pedagógico al interior de las IE, cuestión que no es atribuible en ningún sentido a los docentes y educandos, sino que refleja, por el contrario, la ausencia de políticas estatales eficaces que, acorde con los contextos, atiendan las necesidades educativas en los territorios.

Pese a lo anterior y a que los docentes vinculados a las IE dan cuenta de lo precarios que resultan los recursos tecnológicos, lo cierto es que al preguntar sobre los mismos tópicos a los estudiantes -directos usuarios del sistema educativo-, causa curiosidad el hecho de que la mayoría de los encuestados refieren tener acceso a medios y herramientas tecnológicas; lo expuesto puede evidenciarse en la Figura 13:

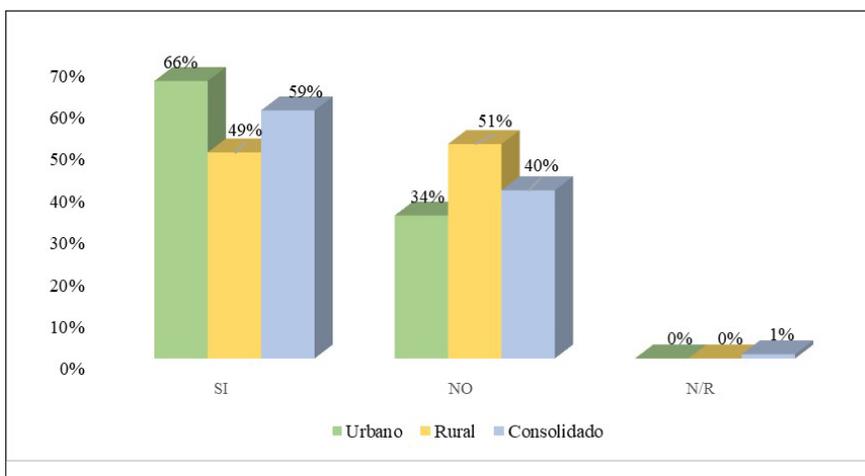


Figura 13. Indicador de Accesibilidad. Pregunta ¿Usted usa o dispone de recursos técnicos y tecnológicos (computadores, Internet, wifi, etc.), que le ofrece la I.E.?

Fuente: esta investigación (2018).

En este tema, el resultado de las encuestas tanto en el sector urbano como rural, muestran una brecha de 17 puntos porcentuales, haciendo evidente que en el sector rural se complejiza la situación en la prestación de estos servicios, ocasionada por la falta continua de energía eléctrica, falta de recursos tecnológicos adecuados y un servicio de Internet intermitente o inexistente, en algunos casos.

De hecho, el 66 % de los estudiantes del sector urbano refieren disponer de recursos técnicos y tecnológicos, mientras en el mismo sentido, responde solo el 49 % de la población rural de estudiantes. A partir de ello, si se realiza el análisis consolidado, se tiene que el 59 % de ellos manifiestan usar o disponer de recursos técnicos y tecnológicos (computadores, Internet, wifi, etc.), ofrecidos por las I.E.; no obstante, casi el 50 % de la población estudiantil refleja la necesidad de contar con estos recursos para su formación académica.

Ahora bien, frente a la importancia del uso de estos elementos como estrategia de aprendizaje dentro y fuera del aula, los estudiantes del sector urbano, con 58 % y rural en un 47 %, comprenden la necesidad de contar con este tipo de recursos para su formación académica, máxime si consideramos que hoy en día es sumamente cómodo para los niños, niñas y jóvenes el manejo de los recursos tecnológicos; sin embargo, los resultados obtenidos en los datos anteriores se ven reflejados también en este componente, pues existe una brecha entre los sectores urbano y rural de once puntos porcentuales, teniendo en cuenta que en el sector rural no hay un acceso adecuado a estos medios y por tanto, tiende a reconocerse menos la importancia de estos elementos en la formación dentro y fuera del aula.

De igual forma, al observar el comportamiento frente a este cuestionamiento en ambos sectores, el consolidado muestra un 54 % de los estudiantes con respuesta favorable, frente a la importancia del uso de estos recursos en su formación integral.

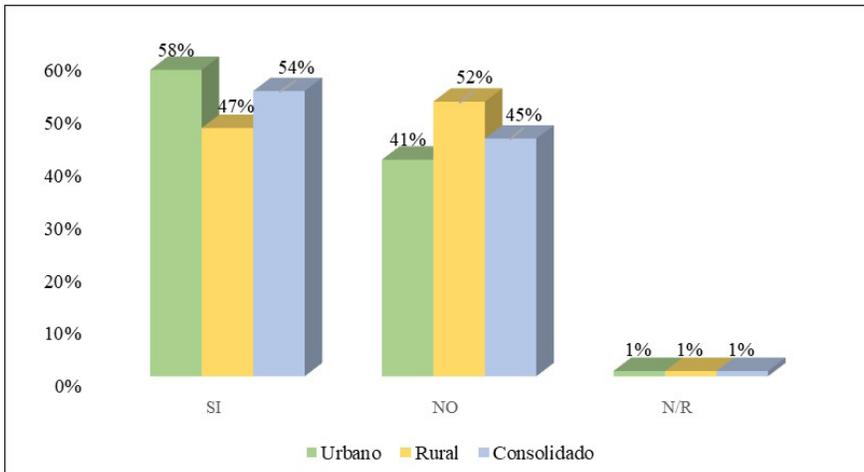


Figura 14. Indicador de Accesibilidad. Pregunta ¿Los recursos técnicos y tecnológicos (computadores, Internet, wifi, etc.), que le ofrece la I.E., facilitan su aprendizaje dentro y fuera del aula?

Fuente: esta investigación (2018).

Si bien las estadísticas pudieran mostrar una situación, en principio no tan caótica, el trabajo de campo y los encuentros realizados en las IE, dan cuenta de que no existen herramientas tecnológicas suficientes, pues las existentes han de ser compartidas entre los estudiantes; por ejemplo, un computador para tres y hasta cuatro estudiantes; algunos hasta están en mal estado; incluso, los docentes refieren que no tienen acceso a internet, y si lo tienen, ello depende de sus propios recursos.

En consecuencia, es posible afirmar que la discrepancia existente entre las opiniones de docentes y estudiantes puede obedecer a las perspectivas diferenciales sobre el servicio educativo y las responsabilidades que asisten al Estado colombiano, sus entes territoriales y las IE propiamente dichas, de garantizar condiciones adecuadas para la enseñanza-aprendizaje, cuestión que no se agota en la calidad docente ni en el acceso libre al sistema educativo, sino que se compone de la multiplicidad de factores ya mencionados, que condicionan de forma directa el proceso pedagógico.

Con esto se quiere decir que, en una afirmación generalizada, es quizá la ausencia de una visión crítica o del mero conocimiento de otros contextos educativos, lo que lleva a la mayoría de estudiantes -como se verá con otros indicadores-, a comprender la situación actual de la educación en Tumaco como aceptable, aun cuando a todas luces, existe gran inoperancia del Estado en cuanto a la garantía de los mínimos básicos para una educación de calidad que permita el goce efectivo de la misma, en tanto derecho humano.



Capítulo 4

Núcleo esencial del derecho a la educación y goce efectivo según la demanda del servicio

Goce efectivo del derecho a la educación:

Una mirada desde Tumaco, Nariño



4.1 Aceptabilidad en la educación

La aceptabilidad o derecho a la calidad, supone la pertinencia, adecuación y calidad en “la forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos” (Red-DESC N° 13, s.f., párr. 15).

Engloba un conjunto de criterios de calidad de la educación, como, por ejemplo, los relativos a la seguridad y la salud en la escuela, o a las cualidades profesionales de los maestros [...]. El criterio de aceptabilidad ha sido ampliado considerablemente en el derecho internacional de los derechos humanos. (Tomasevski, s.f. pp. 12-13).

De ahí que, en la obligación de proporcionar una educación con determinadas calidades consecuentes con los derechos humanos, se observa que es necesaria la vigilancia de los procesos de adecuación -referidos al diseño- y el derecho a un recurso efectivo para todos, tanto educadores y educadoras, como alumnos y alumnas. De esa manera, “esta cultura de calidad se concreta en la disposición permanente de las personas e instituciones de evaluar su gestión y los resultados obtenidos con ella, a fin de identificar oportunidades de mejora e implementar los cambios y ajustes requeridos” (MEN, 2012, p. 3).

Al efecto,

El gobierno debe establecer, controlar y exigir determinados estándares de calidad, se trate de establecimientos educativos públicos o privados. [...] Los derechos de las minorías y de indígenas. La prohibición de los castigos corporales ha transformado la disciplina en la escuela. La niñez como titular del derecho a la educación y en la educación, ha extendido las fronteras de la aceptabilidad hasta los programas educativos y los libros de texto, como también a los métodos de enseñanza y aprendizaje, que son examinados y modificados con el objeto de volver la educación aceptable para todos y todas. (Tomasevski, s.f., pp. 12-13).

Así, la aceptabilidad de la educación, atinente a la calidad como criterio de demanda, es decir de medición de goce efectivo desde los usuarios del servicio educativo, es posible de ser valorada a partir de una serie de indicadores, tal como puede verificarse en la Figura 15:

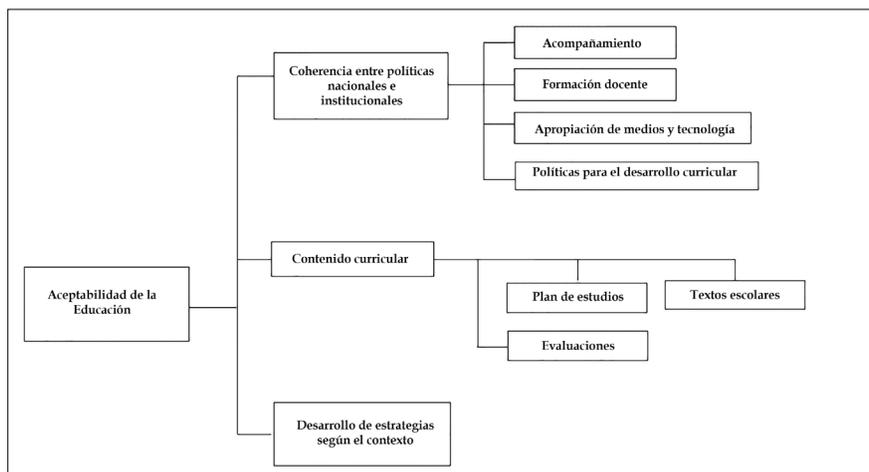


Figura 15. Indicadores de aceptabilidad de la Educación.

Fuente: esta investigación (2018).

Al respecto, es importante decir que, si bien la descripción de estos indicadores se realiza desde la perspectiva de la aceptabilidad, cierto es que los elementos en ellas incorporados tienen estrecha relación con los indicadores de disponibilidad, accesibilidad y adaptabilidad, como se verá más adelante. De hecho, una valoración del goce efectivo del derecho a la educación no puede concebirse de manera aislada entre los criterios aquí incorporados, sino que ha de hacerse sobre ellos una lectura integral, tal como ha sido propuesto desde el estándar de los derechos humanos.

En consonancia, se puede vislumbrar los indicadores de aceptabilidad para el municipio de Tumaco, en líneas siguientes.

Coherencia entre políticas nacionales e institucionales.

Entendiendo que la estructura educativa se concibe como un sistema cuya orientación y control se encuentra a cargo del Estado

colombiano -aun cuando la prestación del servicio educativo se haya encargado a los particulares-, es indispensable que cada una de las IE cuenten con políticas que fortalezcan y den cumplimiento a los lineamientos de calidad de la educación, con la consideración de cada uno de los elementos que los componen.

Para ese efecto, el MEN ha formulado el Plan de Apoyo y Mejoramiento (PAM) de la educación, instrumento que sintetiza las acciones a desarrollar, en procura del mejoramiento de la calidad educativa; sin embargo, para el territorio, el instrumento por excelencia que orienta las acciones es el Plan de Desarrollo, al que se hace seguimiento con relación al cumplimiento de metas (Secretaría de Educación Departamental de Nariño, 2015).

Bajo este entendido, las políticas institucionales no pueden estar aisladas de las normas y directrices nacionales, cuestión que, en lo atinente a la aceptabilidad como criterio de goce efectivo, se relaciona de forma específica con tres componentes:

1. El *acompañamiento a los establecimientos educativos y su gestión escolar*, referido al apoyo en la gestión del PEI, Proyecto Etnoeducativo y Proyecto Institucional de Educación Rural (PIER), en establecimientos educativos oficiales y no oficiales, conforme las necesidades de la comunidad, la región, los hallazgos de caracterización y el perfil del sector educativo del Ente Territorial, así como los contemplados en la articulación de niveles, proyectos pedagógicos transversales y uso de medios educativos (Secretaría de Educación Departamental de Nariño, 2015).
2. La *formación docente* de acuerdo con el Plan Territorial de Formación Docente, y que refiere a la “identificación y análisis de las prioridades sobre necesidades de formación, actualización, especialización e investigación de los y las docentes del ente territorial” (Secretaría de Educación

Departamental de Nariño, 2015, p. 80). Esto se enmarca en lo que el MEN ha denominado *las políticas de desarrollo docente* y que responden a necesidades que abarcan desde la optimización de las condiciones de trabajo pedagógico, hasta el mejoramiento del reconocimiento y valoración social. Consideran la elaboración o perfeccionamiento de marcos legislativos donde se regula la carrera profesional, la actualización de mallas curriculares para la formación especializada, planes nacionales para el acceso a la formación inicial, la inducción, la formación en servicio, la retención y la promoción.

3. El *uso y apropiación de medios y tecnología*, que se refiere a la adecuación de aulas virtuales y la formación para docentes y estudiantes en el manejo de las TIC como política institucional; su implementación estará de acuerdo con el componente de infraestructura, el cual depende de la disponibilidad presupuestal anual destinada para las instituciones (Secretaría de Educación Departamental de Nariño, 2015). Cabe recordar que el indicador *Servicios tecnológicos*, fue previamente analizado en el Capítulo 3 de este documento.

Finalmente, las *políticas para el desarrollo curricular* hacen referencia al diseño y actualización de los referentes curriculares específicos; son marcos orientadores construidos en función a consultas y consensos nacionales. En el contexto del proyecto de sociedad que se busca construir, tienen el propósito de responder al *para qué*, al *qué* y directa o indirectamente, al *cómo* enseñar. Dentro de sus contenidos contemplan: orientaciones valóricas; fundamentos que se derivan del campo de la pedagogía, filosofía, neurociencias, entre otros; objetivos de aprendizaje; “estructuras organizativas; estrategias para la implementación y evaluación en contextos de diversidad” (ONU, 2016a).

Lo anterior es consecuencia del acople que debe existir entre las políticas institucionales -orientadas por criterios de calidad, participación, así como por los mecanismos de monitoreo y evaluación-, y el currículo, el cual se constituye en un eje articulador para la elaboración de políticas en el marco de los compromisos de la Convención de los Derechos del Niño, declaraciones mundiales, acuerdos y metas impulsadas por los organismos nacionales e internacionales en favor de los niños, niñas y adolescentes (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, s.f.).

A partir de lo expuesto, es menester mencionar que de los estudiantes efectivamente matriculados en las IE participantes en el estudio del municipio de Tumaco, el 78 % se identifica como comunidad afro, seguida de un 12 % que corresponde a población mestiza y solo un 8 % que declara su pertenencia a la comunidad indígena habitante en el territorio; así puede verificarse en la Figura 16:

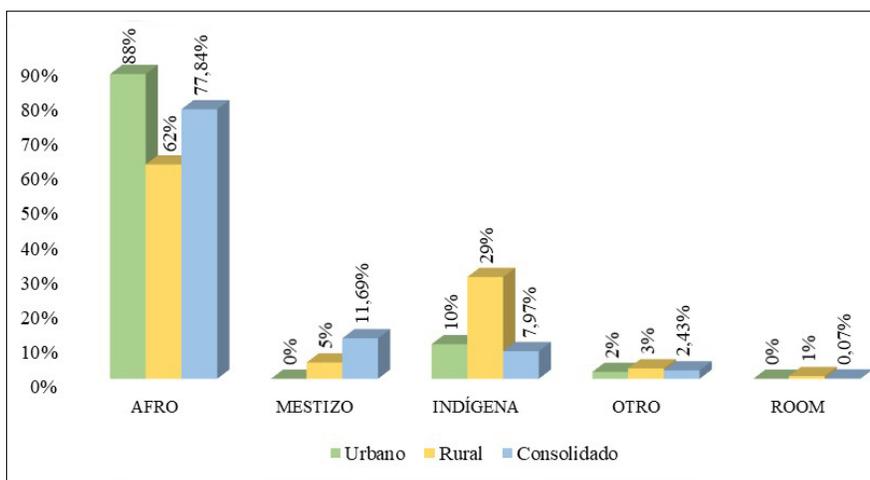


Figura 16. Indicador de aceptabilidad. Pregunta ¿Con qué grupo se identifica usted?

Fuente: esta investigación (2018).

Al encontrarnos con una comunidad afrocolombiana considerable, ésta podría entenderse como beneficiaria de una educación étnica, intercultural y autónoma que permita a los educandos enfrentarse a

un mundo competitivo, sin abandonar su base identitaria, más aun cuando el MEN (s.f.) ha trazado lineamientos para la implementación de una política de etnoeducación, orientada a intervenir todo el sistema educativo, incluyendo la influencia directa sobre el contenido curricular, en el cual ha de incorporarse la cátedra de estudios afrocolombianos que garanticen el acceso, permanencia y graduación de estudiantes pertenecientes a esta población en las instituciones de educación.

Sin embargo, a diferencia de las políticas expuestas por la autoridad nacional, lo cierto es que no se halla real aplicación del enfoque diferencial en la construcción de microcurrículos por competencias; de hecho, no se verifica como contenido temático, la variable étnica, ni aun tratándose de un territorio en el cual aquello debería verse con preponderancia. En efecto, si se recuerda los datos referidos a la vinculación docente, debe reiterarse que los etnoeducadores vinculados a las IE del municipio de Tumaco, representan un número en extremo reducido, lo que se hace evidente también en el indicador de currículo.

Por lo anterior, resulta interesante recomendar el fortalecimiento de esta política, de manera que pueda hacerse transversal a todo el sistema educativo nacional, no solo con la población afro descendiente, sino en general, como componente cruzado bajo el principio de pluralismo existente en nuestro país, lo que permitiría yuxtaponer la perspectiva de la diversidad como una riqueza, y no como una limitante brecha de desigualdad y discriminación, lo cual tiene relación con el indicador de acompañamiento y políticas para el desarrollo curricular.

Ahora bien, con relación al componente de acompañamiento a la gestión escolar, es importante hablar sobre el PEI, que constituye la carta de navegación de las IE pues en él se especifica aspectos tan importantes como los valores, principios y fines de cada institución

educativa, así como los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, las estrategias pedagógicas, las obligaciones de docentes y estudiantes y el sistema de gestión; por tanto, el PEI debe responder a las necesidades de los educandos, de la comunidad local, la región y el país, a partir de la definición de un contenido concreto, factible y evaluable, construido de conformidad con los requerimientos del contexto (Decreto 1860 de 1994).

En esa medida, al constituirse como lineamiento de cada institución, es deber que para su construcción, intervenga la comunidad académica con posiciones diversas en cuanto a la formación académica de los niños y niñas, pues la falta de inclusión de los diversos actores involucrados con la comunidad académica, implica el desconocimiento de las necesidades contextuales y soslaya la prestación de la educación con enfoque de derechos; esto es, considerando los diversos factores asociados a su goce efectivo.

Luego, en lo que compete a la construcción del PEI en el municipio de Tumaco, las encuestas muestran que, tanto en la zona rural como urbana, el 64 % de los estudiantes desconocen qué es, mientras solo el 35 % manifestó conocerlo. Paralelamente, cuando se cuestionó sobre la participación de los educandos en la construcción del PEI, tan solo el 8 % reconoce haber participado, quedando excluidos de este proceso cerca del 91 % de los estudiantes en las IE. Dichas cifras pueden constatar en las Figuras 17 y 18:

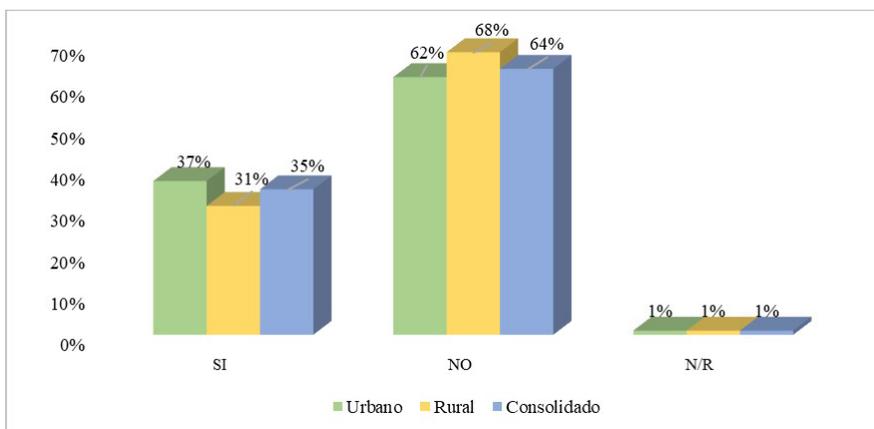


Figura 17. Indicador de aceptabilidad. Pregunta. ¿Conoce qué es el Proyecto Educativo Institucional?

Fuente: esta investigación (2018).

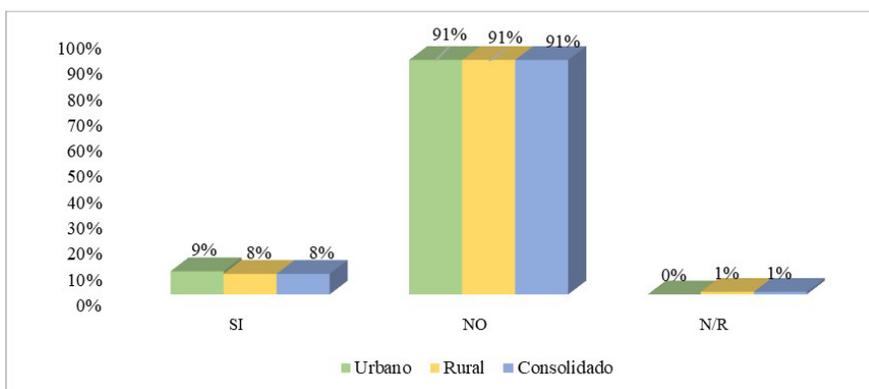


Figura 18. Indicador de aceptabilidad. Pregunta. ¿Usted participó en la construcción del PEI?

Fuente: esta investigación (2018).

Ahora bien, el hecho de que no exista participación de los educandos en la construcción del PEI, sumado al consecuente desconocimiento de su naturaleza e importancia, constituye un factor negativo para el desarrollo de los diversos componentes que lo integran, entre ellos, la verificación de planes de estudio, metodologías de enseñanza y aprendizaje, utilización de material didáctico, microcurrículos

por competencias, y demás procesos académicos esenciales para el cumplimiento del proceso educativo desde la región, con una visión amplia que responda al contexto global. Así mismo, la falta de participación de la comunidad académica en su construcción, conlleva la ausencia de sentido de pertenencia institucional, aunado al desconocimiento de derechos, procedimientos y medios para defender una educación de calidad, con estándares que permitan el crecimiento de la región a partir de proyectos educativos de mayor importancia.

Por esa razón, es un deber de las directivas de los centros educativos, incluir a la comunidad académica en el proceso de construcción del PEI; esto es, padres de familia, educandos, docentes y administrativos, como testigos de los esfuerzos institucionales en el cumplimiento de su misión, y en aras de enriquecer los procesos pedagógicos que derivan en retos para la formación docente y para el mismo estudiantado.

De otra parte, un escenario diverso se evidencia en lo que tiene que ver con el conocimiento de los manuales de convivencia, documentos orientadores del marco ético y de disciplina que son diseñados como directrices internas y que permiten el control y sana convivencia de los educandos al interior de las IE. Así, de forma positiva, las encuestas arrojan un porcentaje consolidado del 83 % de los estudiantes que manifiestan conocer el Manual de Convivencia de su institución, frente a un reducido 16 % que desconoce dicho lineamiento.

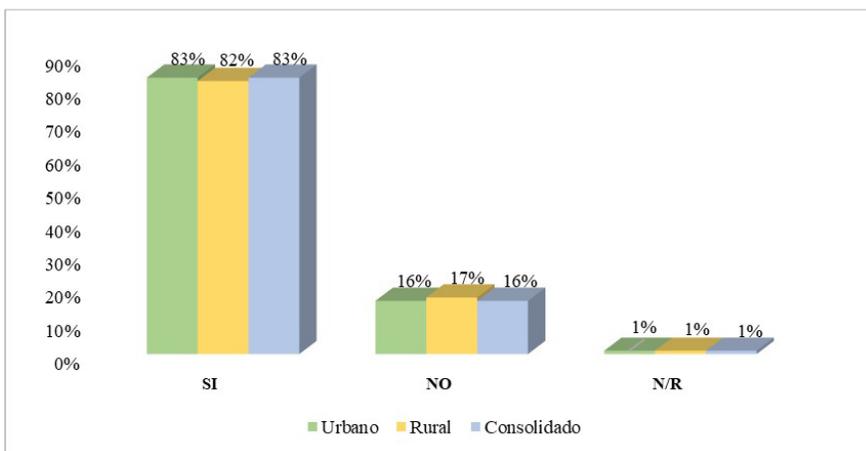


Figura 19. Indicador de Aceptabilidad. Pregunta ¿Conoce el Manual de Convivencia de su I.E.?

Fuente: esta investigación (2018).

Lo anterior evidencia el ‘deber ser’ que les asiste a los centros educativos respecto a la divulgación de las políticas de convivencia diseñadas conforme la Ley 1620 de 2013, pues ello ha permitido la generación de políticas claras desde el orden nacional, como respuesta a una problemática social de convivencia pacífica presente en nuestro país y que se manifiesta al interior de las IE. Entonces, el conocimiento por parte de la comunidad académica de los manuales de convivencia, se traduce en un indicador favorable para permitir una debida aplicación frente a casos particulares que afecten la sana convivencia en la escuela, y se constituye en una instancia que garantiza una orientación escolar, participación familiar de la sociedad en condiciones de igualdad, respeto por los derechos fundamentales y materialización del debido proceso.

Precisamente en ese orden, los estudiantes encuestados, en una mayoría correspondiente al 75 % en el sector urbano y al 80 % en el sector rural, consideran que el Manual de Convivencia sirve como garante para la protección de sus derechos; no obstante, también debe recordarse que aquél consigna sus deberes como parte de la

comunidad educativa, los cuales debe cumplirse a cabalidad en su entorno educativo:

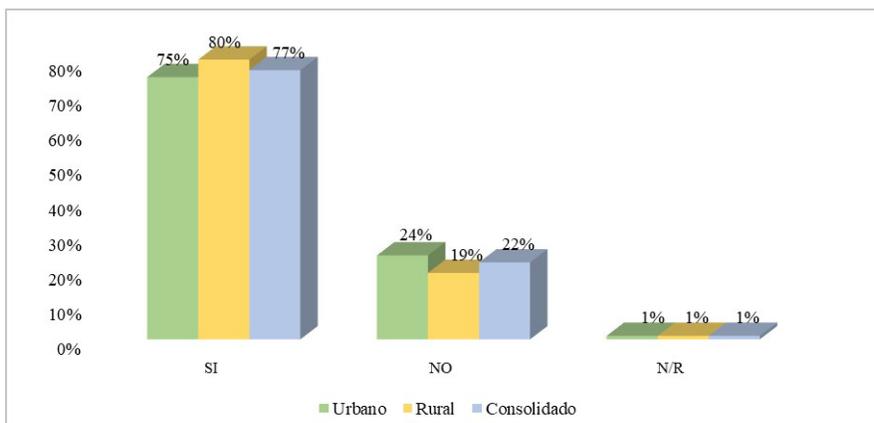


Figura 20. Indicador de aceptabilidad. Pregunta. ¿Considera que el Manual de Convivencia de la institución garantiza la protección de los derechos de toda la comunidad educativa?

Fuente: esta investigación (2018).

De hecho, la Ley 115 de 1994, en su Artículo 87, reglamenta el Manual de Convivencia e indica que allí ha de contemplarse los derechos y deberes de los estudiantes. Esta información debe ser conocida tanto por la comunidad educativa como por los padres de familia, desde el mismo momento en que el estudiante es matriculado.

Finalmente, dentro de los componentes referidos a la formación docente y las políticas de desarrollo curricular, se incluye la idoneidad de los educadores desde la perspectiva de los usuarios, dado que la aceptabilidad se entiende como un criterio de demanda educativa. Por esta razón se preguntó a los estudiantes participantes acerca de la pericia de sus docentes en cada una de las áreas, frente a lo cual, el sector urbano con un porcentaje del 81 % y el rural con el 84 %, afirman que los docentes sí están preparados para dictar sus clases.

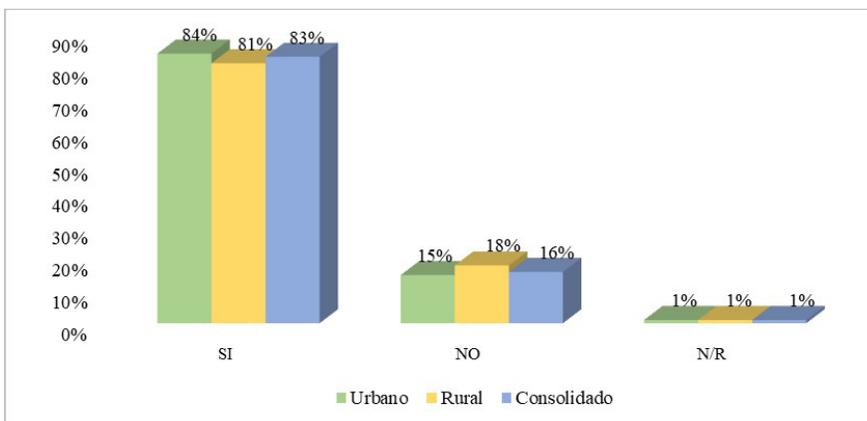


Figura 21. Indicador de aceptabilidad. Pregunta ¿Usted cree que sus docentes están preparados para ofrecer las respectivas clases?

Fuente: esta investigación (2018).

Al respecto, es significativo recalcar la importancia de que los docentes tengan las cualificaciones profesionales pertinentes en cada una de sus áreas de desempeño, en su preparación continua en nuevos conocimientos y modelos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje, de modo que, a través de su trabajo en las aulas, sean motivantes para la continuación y permanencia en la formación de sus pupilos y respondan acorde con las necesidades sociales, políticas y económicas que plantea el mundo globalizado, máxime en un contexto como el de Tumaco, en donde diariamente se constata desafíos que han de ser asumidos por las nuevas generaciones.

Con todo, a pesar de que la gran mayoría de los educandos consideran a sus docentes en un alto grado de cualificación, opinión distinta dan los educadores ante el mismo cuestionamiento, fundamentalmente en lo que alude a la cualificación permanente, continua y eficiente que por directriz nacional deben recibir los maestros en cada territorio, según las necesidades de la región y de las instituciones. Así las cosas, los educadores conciben la ausencia de cualificación como un elemento que condiciona el desarrollo integral del proceso

de enseñanza –sin considerar que aquello desconoce uno de los presupuestos de la vinculación laboral, tendiente a la cualificación permanente de los educadores de la Nación, como un derecho- y que luego repercute de forma negativa en los resultados de la formación, visibles en el desempeño de los estudiantes.

A continuación, un extracto de una de las entrevistas a grupos focales en la I.E. Bischoff del área urbana de Tumaco:

La cualificación está escrita en la ley, pero no ocurre en la práctica. Cada docente tiene que sacar de su plata para hacer el posgrado o lo que sea; entonces, el gobierno no está invirtiendo en la educación; por el contrario, trata de colocar obstáculos para que la gente se actualice. Yo me pregunto, ¿habrá calidad en la educación cuando las mismas universidades no están cualificando?

[...] En ese caso nosotros, que somos docentes nuevos, se supone que no tenemos pedagogía, o no manejamos mucho el concepto o temas que se maneja directamente en la parte de educación, y nunca recibimos una capacitación; entonces yo creo que sería bueno que se capacitara a los docentes, sobre todo a los nuevos que entramos, por ejemplo, en mi caso, que soy ingeniero, en la parte de pedagogía.

Contenido curricular.

Debe recordarse que cuando se habla de currículo, ello no solo involucra el plan de estudios diseñado por la IE, sino también el denominado currículo oculto, es decir todas las políticas explícitas e implícitas que orientan y permean el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esa manera, el currículo abarca la dinámica de realización en lo que se enseña, cómo se enseña, cuándo se enseña y qué, cómo y cuándo evaluar. El currículo permite planificar las actividades académicas de forma general, ya que lo específico se desarrolla en la programación educativa; es también la estructura formal de los planes y programas de estudios, así como los aspectos que implican la elección de contenidos, disposiciones de

los mismos, necesidades de la sociedad, materiales educativos, didácticos y tecnología disponible.

En este orden de ideas, a partir del contenido curricular como indicador, es posible valorar en primer término, el *plan de estudios o proyecto educativo* general, en donde se concreta las concepciones ideológicas, socio-antropológicas, epistemológicas, pedagógicas y psicológicas que determinan los objetivos de la educación escolar; es decir, los aspectos del desarrollo “de la incorporación de la cultura que la institución [en cuestión] trata de promover” (Mancilla, 2015, p. 4). En él se incluye también la organización del tiempo en el cual se lleva a cabo las actividades semanales, la cantidad de horas por asignatura y los horarios.

Se adiciona igualmente los *textos escolares*, a partir de los cuales se elabora los contenidos definidos en el currículo y que permiten implementar el currículo en el salón de clase. Los textos deben ser cambiados regularmente, cada año.

Por último, se incorpora además las *evaluaciones* como parte fundamental del proceso de aprendizaje de los estudiantes, que se hace para constatar regularmente el logro obtenido. No obstante, este componente también supone la existencia de evaluaciones institucionales periódicas que permitan realizar una valoración sobre las políticas educativas, el PEI, el desarrollo docente, y demás condiciones necesarias para el goce efectivo del derecho a la educación, de forma integral.

Consecuencia de lo anterior, habida consideración que lo correspondiente al proyecto educativo, los textos escolares y los recursos tecnológicos ya fue objeto de valoración en capítulos precedentes, este acápite se ocupa de lo que respecta a la coherencia entre el plan de estudios y la oferta institucional de cada institución participante, así como de lo atinente a la evaluación periódica que deben realizar los actores involucrados en el sistema educativo, sobre el funcionamiento, integralmente considerado, de cada IE.

Así las cosas, la información recabada en el municipio de Tumaco evidencia que un 53 % de los estudiantes, promedio entre la zona rural y urbana, desconocen la oferta educativa de la institución a la cual se encuentran matriculados, mientras el 46 % restante tiene conocimiento de dicha oferta, situación que se explica si consideramos el desconocimiento de los educandos sobre el PEI, lo que implica que se ignora las dinámicas educativas, principios y valores, misión y visión institucionales, y por consiguiente, se impide la articulación de los diferentes actores académicos en el cumplimiento de una educación con calidad, conforme los requerimientos sociales en el contexto regional.

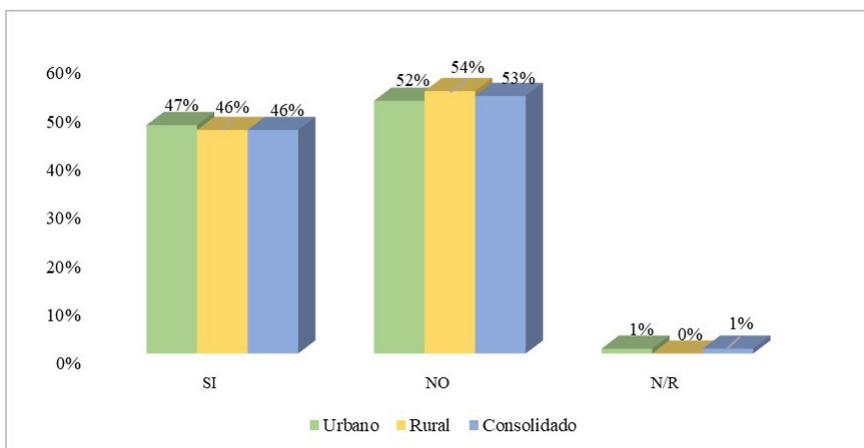


Figura 22. Indicador de aceptabilidad. Pregunta. ¿Conoce usted cuál es la oferta educativa de la I. E. (Cursos, misión, visión, título que otorga)?

Fuente: esta investigación (2018).

Paralelamente, los encuestados -en un consolidado entre la zona rural y urbana- determinan en un 67 %, que la educación que reciben coincide con la oferta educativa brindada por la IE, mientras el 31 % manifiesta su desconocimiento al respecto. Esto puede constatarse en la Figura 23:

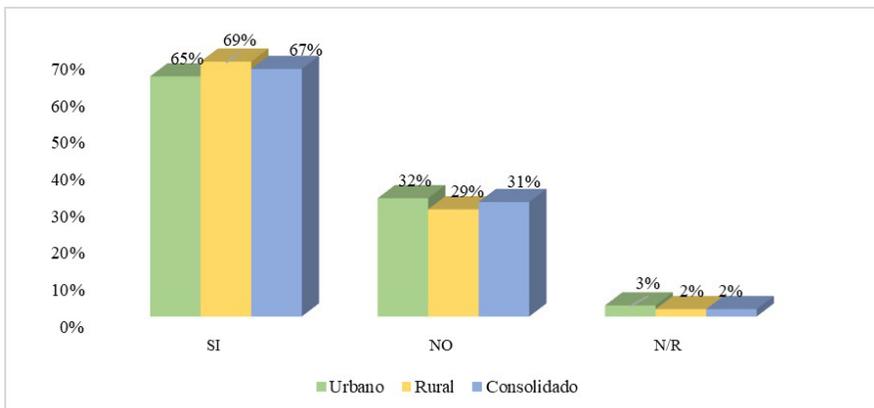


Figura 23. Indicador de aceptabilidad. Pregunta. ¿La educación que usted actualmente recibe coincide con la oferta educativa brindada por su I.E.?
Fuente: esta investigación (2018).

Al respecto, cabe mencionar que la falta de correspondencia entre la formación propiamente dicha y el lineamiento pedagógico consagrado en el PEI, denota falencias en la construcción de éste último, en gran medida por la falta de participación y el desconocimiento de los miembros de la comunidad académica sobre su importancia; ello obstaculiza la evolución en las dinámicas educativas para relacionar la enseñanza con otras formas culturales históricamente determinadas en contextos regionales y socioculturales diversos (Calvo, 1996).

Finalmente, en lo que respecta a la posibilidad de evaluar la IE, los educandos en un porcentaje correspondiente al 59 % del consolidado urbano y rural, afirman estar en capacidad de evaluar su institución. La evaluación debe comprender, como mínimo, los siguientes tópicos: infraestructura educativa, calidad, cobertura, aspectos administrativos y financieros, el cumplimiento del PEI, manuales de convivencia y la pertinencia educativa brindada a su comunidad. Dicha evaluación, se espera, permitirá realizar mejoras sobre los aspectos desfavorables de manera inmediata o gradual, de acuerdo con los recursos necesarios para su fortalecimiento.

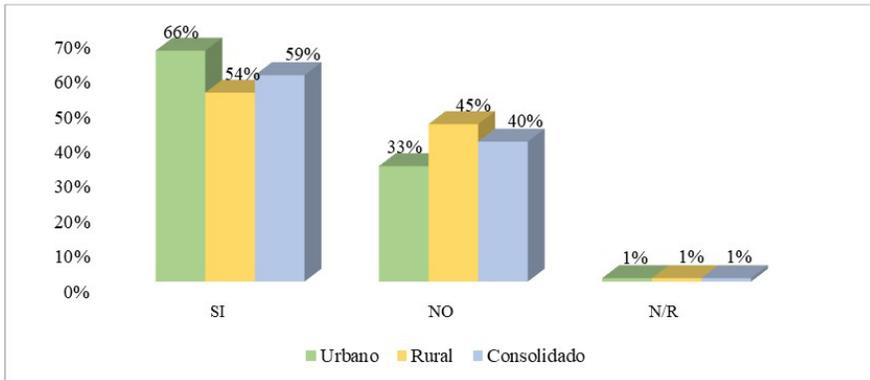


Figura 24. Indicador de aceptabilidad. Pregunta ¿Existe la posibilidad de que usted evalúe a la I.E.?

Fuente: esta investigación (2018).

Sin embargo, los datos obtenidos dan cuenta que en realidad no existe un seguimiento juicioso de los educandos a las necesidades insatisfechas a nivel de su IE, pues se evidencia la discrepancia entre la opinión generalizada de los estudiantes y las respuestas de los educadores frente a las condiciones básicas para la enseñanza-aprendizaje; a esto se suma las dificultades, por demás visibles, que coartan toda posibilidad de goce efectivo del derecho a la educación. Muestra de ello son las pésimas condiciones de infraestructura y la falta de inversión, las cuales son identificadas como causas del mal estado de las instalaciones, la falta de aulas, laboratorios, salones culturales, restaurantes escolares y adecuados espacios de recreación y baterías sanitarias, entre otros aspectos.

En ese escenario, se observa también discordancia en lo que tiene que ver con la percepción de calidad del servicio educativo en líneas amplias, dado que, a través de las encuestas aplicadas a los educandos, se constata que el 57 % tiene una percepción positiva del servicio educativo, en términos de pertinencia y aceptabilidad, en tanto responde a la formación integral de los estudiantes, en la cual intervienen las cualidades y calidades de los docentes en el desarrollo de sus clases.

La Figura 25, a continuación, refleja una estadística cruzada a partir de los indicadores de aceptabilidad previamente descritos; es decir, resume la percepción de los usuarios frente al servicio suministrado por la institución a la cual pertenecen:

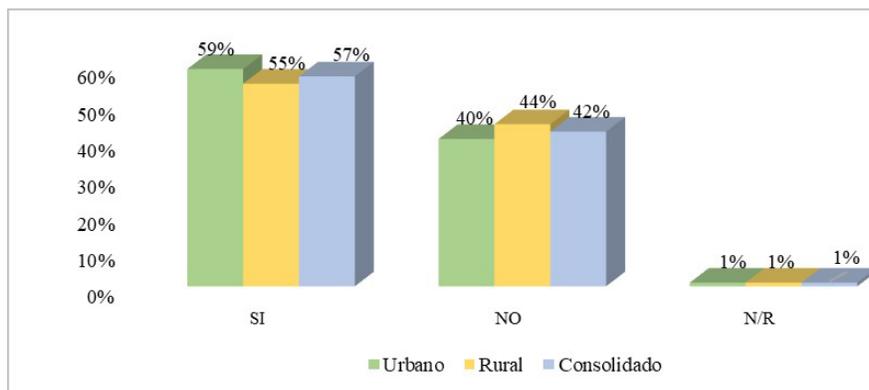


Figura 25. Percepción de la calidad del servicio.

Fuente: esta investigación (2018).

En este sentido, es importante tener en cuenta que esta percepción de los estudiantes se fundamenta o se expresa respecto de los recursos educativos con los que cuentan, tales como: materiales didácticos, equipos técnicos y tecnológicos, textos escolares, instalaciones físicas, vías de acceso, etc., que, en la mayoría de los casos son muy pocos, o están en mal estado o son inexistentes y por tanto, han limitado su libre enseñanza-aprendizaje al no contar con las nuevas estrategias pedagógicas que se está implementando en la actualidad.

Lo anterior se corrobora con los grupos focales de docentes, quienes tienen un criterio más objetivo de qué es tener unas instalaciones idóneas, un material didáctico adecuado, unas bibliotecas con libros suficientes, apropiados, unos buenos restaurantes escolares, excelentes laboratorios de física y química, espacios de recreación deportiva acordes con las necesidades estudiantiles, y algo fundamental: qué es un recurso humano capacitado y actualizado en nuevos conocimientos

y métodos pedagógicos de enseñanza, ya que por sus experiencias conocen de IE que tienen instalaciones, material educativo y planes de capacitación a sus docentes, de una manera organizada y continua.

Desarrollo de estrategias según el contexto.

El diseño de estrategias en las IE se funda en el estudio del contexto sociocultural que se cimenta en la modernización, promoción y seguimiento del sistema educativo, además de la optimización de la capacidad organizacional, con un criterio ético de mejoramiento continuo y el manejo de información para la toma de decisiones. Se trata de un indicador íntimamente relacionado con la adaptabilidad -a la que se refiere el siguiente acápite de este documento- y que atañe a la flexibilidad del sistema educativo, de acuerdo con las necesidades específicas de cada contexto.

En consecuencia, uno de los criterios que permite realizar una valoración sobre las diversas dinámicas que permean el proceso de enseñanza-aprendizaje, vinculando todos los indicadores relacionados con el goce efectivo, es el resultado de las Pruebas Saber 11, que evidencian no solo la calidad educativa, sino también de forma quizás más implícita, las condiciones contextuales que rodean el acceso a la educación. A ese respecto, en el municipio de Tumaco durante el período objeto de estudio (2014-2017), se logra observar los siguientes resultados en un cálculo promedio de comportamiento: Muy superior: 2,7 %, Superior: 2,8 %, Alto: 6,9 %, Medio: 11,2 %, Bajo: 53,6 %, No publica categoría: 22,6 %.

La Figura 26 permite apreciar estos resultados de forma desagregada:

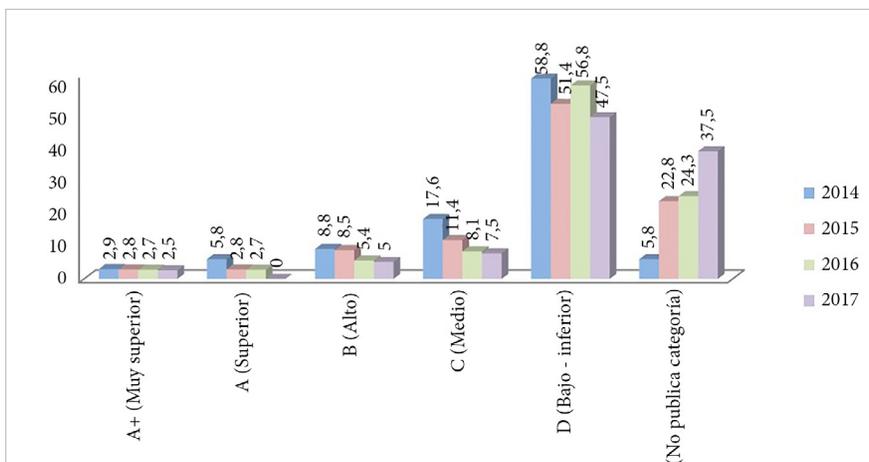


Figura 26. Tumaco. Consolidado Resultados Pruebas Saber 2014 – 2017.

Fuente: Secretaría de Educación Municipal de Tumaco (s.f.).

Tabla 13. Tumaco. Consolidado Resultados Pruebas Saber 2014–2017

| | 2014 | 2015 | DIF | 2016 | DIF | 2017 | DIF | Prom |
|--------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Muy superior | 2,9 | 2,8 | -0,1 | 2,7 | -0,1 | 2,5 | -0,2 | 2,7 |
| Superior | 5,8 | 2,8 | -3 | 2,7 | -0,1 | 0 | -2,7 | 2,8 |
| Alto | 8,8 | 8,5 | -0,3 | 5,4 | -3,1 | 5 | -0,4 | 6,9 |
| Medio | 17,6 | 11,4 | -6,2 | 8,1 | -3,3 | 7,5 | -0,6 | 11,2 |
| Bajo | 58,8 | 51,4 | -7,4 | 56,8 | 5,4 | 47,5 | -9,3 | 53,6 |
| No publica | 5,8 | 22,8 | 17 | 24,3 | 1,5 | 37,5 | 13,2 | 22,6 |

Fuente: Secretaría de Educación Municipal de Tumaco (s.f.).

Lo observado indica que, a nivel de resultados de Pruebas Saber, los estudiantes del municipio de Tumaco estuvieron en el nivel bajo (53,6 % en promedio de los cuatro años), lo cual es consistente con el histórico, según se puede apreciar en la Figura 26 y la Tabla 13. En este mismo nivel, se tiene que los años 2015 y 2017 mostraron mejoría con respecto al año inmediatamente anterior, lo cual no

puede predicarse de 2016, en el cual se aumentó en cinco puntos porcentuales.

Llama la atención que el ítem *No publica categoría*, -categorización que se da cuando la IE no se presenta a las pruebas de Estado, quedando sin categoría en los resultados generales- es, en promedio, el que le sigue al nivel bajo, con un 26,6 %. No obstante, si se deja de lado aquel, se tiene que la mayoría de la población que presentó la Prueba Saber se ubica en los niveles Bajo y Medio, aunque hay que advertir que la diferencia entre los dos es bastante amplia: 53,6 % frente a un 11,2 %, en ese orden. Por su parte, en el otro extremo del promedio cuatrienal se encuentra el nivel muy superior (2,7 %), el cual efectivamente responde al histórico, cuyo máximo porcentaje estuvo en 2014 con 2,9 %, y como mínimo, en 2017 con el 2,5 %.

En síntesis, se ha descategorizado más IE y han disminuido en categorías importantes como la A+ y A, teniendo así un retroceso en la calidad educativa en los establecimientos educativos y estudiantes, lo cual se ve reflejado en los resultados.

Otro nivel de análisis se puede realizar a partir de los resultados que oficialmente presenta el ICFES con relación a la Prueba Saber 11 y que permite efectuar una comparación entre el comportamiento de las pruebas a nivel local y nacional.

Tabla 14. *Resultados generales de las Pruebas Saber 11 correspondientes al periodo 2017-II*

| | 2017-II | | | |
|--------------------------|--------------|-------------|-----------|------------|
| | Matriculados | Registrados | Presentes | Publicados |
| Colombia | 488.678 | 474.456 | 469.835 | 464.871 |
| Tumaco | 1.753 | 1.622 | 1.587 | 1.581 |
| Oficiales urbanos | 1.003 | 941 | 926 | 926 |
| Oficiales rurales | 618 | 547 | 527 | 523 |

| Resultados Generales | | | | |
|-----------------------------|--------------------------------|-----------------------|-------------------|------------------------|
| | Promedio Puntaje Global | Comparación PG | Desviación | Comparación DPG |
| Colombia | 262 | Menor | 47 | Menor |
| Tumaco | 220 | | 40 | |
| Oficiales urbanos | 221 | Similar | 38 | Similar |
| Oficiales rurales | 207 | Similar | 34 | Mayor |

Fuente: Icfes (2019).

Los resultados generales de las Pruebas Saber 11 correspondientes al periodo 2017-II indican que tanto la zona rural como la zona urbana del municipio de Tumaco, se ubican por debajo del promedio en el puntaje global nacional, donde 469.835 estudiantes se presentaron a la prueba, de los cuales 4.964, el ICFES no pudo procesar sus pruebas.

Es interesante anotar que, con respecto a la desviación, la zona rural tiene un porcentaje mayor con relación a la nacional; esto es congruente con el puntaje global y la diferencia que de éste existe entre las zonas urbana y rural, pues mientras que en la rural es de 207, en la urbana es de 221.

Tabla 15. *Tendencia mostrada por la Prueba Saber 11 en el año 2016*

| 2016-II | | | | |
|-----------------|---------------------|--------------------|------------------|-------------------|
| | Matriculados | Registrados | Presentes | Publicados |
| Colombia | 488.416 | 479.614 | 474.527 | 469.080 |
| Tumaco | 1.569 | 1.691 | 1.634 | 1.635 |

| | | | | |
|--------------------------|-----|-----|-----|-----|
| Oficiales urbanos | 884 | 974 | 952 | 952 |
| Oficiales rurales | 583 | 556 | 530 | 530 |

Resultados Generales

| | Promedio Puntaje Global | Comparación PG | Desviación | Comparación DPG |
|--------------------------|--------------------------------|-----------------------|-------------------|------------------------|
| Colombia | 264 | Menor | 46 | Menor |
| Tumaco | 226 | | 41 | |
| Oficiales urbanos | 230 | Similar | 39 | Similar |
| Oficiales rurales | 209 | Similar | 32 | Mayor |

Fuente: Icfes (2019).

Seguidamente, la tendencia mostrada por la Prueba Saber 11 en el año 2016 indica que los estudiantes del municipio de Tumaco están por debajo del promedio del puntaje global: 38 puntos. En ese año también se nota la diferencia entre la zona urbana y la rural, pues mientras que, en la primera, la comparación con la desviación es similar, en la rural es mayor; de ahí que, al comparar los promedios sobre el puntaje global, se llega a la misma conclusión: 21 puntos de diferencia entre lo rural y lo urbano.

Lo que se presenta a continuación es la comparación de los resultados en los componentes específicos de la Prueba:

Tabla 16. Resultados comparativos de los componentes específicos de las Pruebas Saber 11. Años 2016-2017

| | | Lectura crítica 2017 | | | | Lectura crítica 2016 | | | |
|------------------------------|----------|----------------------|------------|-----------------|----------|----------------------|------------|-----------------|--|
| | Promedio | Comparación PLC | Desviación | Comparación DLC | Promedio | Comparación PLC | Desviación | Comparación DLC | |
| Colombia | 54 | Menor | 10 | Similar | 54 | Menor | 9 | Similar | |
| Tumaco | 47 | | 9 | | 47 | | 9 | | |
| Oficiales urbanos | 47 | Similar | 9 | Similar | 48 | Similar | 9 | Similar | |
| Oficiales rurales | 45 | Similar | 8 | Similar | 44 | Similar | 7 | Mayor | |
| Matemáticas | | | | | | | | | |
| Colombia | 52 | Menor | 12 | Similar | 52 | Menor | 11 | Similar | |
| Tumaco | 43 | | 11 | | 44 | | 11 | | |
| Oficiales urbanos | 43 | Similar | 10 | Similar | 45 | Similar | 10 | Similar | |
| Oficiales rurales | 39 | Mayor | 9 | Mayor | 39 | Mayor | 9 | Mayor | |
| Sociales y Ciudadanía | | | | | | | | | |
| Colombia | 51 | Menor | 11 | Similar | 52 | Menor | 11 | Similar | |
| Tumaco | 43 | | 10 | | 44 | | 10 | | |

El comparativo entre los años 2017 y 2016, en cada una de las partes integrantes de la Prueba permite brindar los siguientes resultados:

En lo atinente a Lectura crítica, la comparación con el promedio nacional es de menor carácter (siete puntos de diferencia en los dos años), pero es similar con la desviación nacional; sin embargo, una vez más se debe indicar que hay una brecha entre las zonas rural y urbana: en 2017 de dos puntos y en 2016 de cuatro puntos, lo que indica una mejoría.

Frente a Matemáticas, la comparación con el promedio nacional implica que se está por debajo en los dos años (9 y 8 puntos respectivamente), pero es similar en cuanto a la desviación; aún así, en los dos años, la diferencia con el promedio de Tumaco es mayor en lo rural: cuatro puntos.

Lo evaluado en Sociales y Ciudadanía muestra que, en su conjunto, Tumaco está por debajo del promedio nacional (8 puntos), pero en materia de la desviación es similar a la nacional; en este caso, la diferencia entre las zonas rural y urbana es de dos puntos en 2017 y de tres puntos en 2016, lo que indica una mejoría.

Para Ciencias Naturales, Tumaco se encuentra por debajo del promedio nacional en los dos años 2017 y 2016, en ocho puntos. En la comparación de este promedio, igual hay una brecha entre lo rural y urbano (3 puntos en 2017 y 4 puntos en 2016).

Finalmente, en lo que concierne a la prueba de Inglés, los datos de las Pruebas Saber 11 en los años 2017 y 2016 indican que Tumaco se encuentra por debajo del promedio nacional (8 puntos en ambos años); y la diferencia entre las zonas rural y urbana es de tres puntos para 2017 y de cinco puntos en 2016.

Así las cosas, se puede decir que entre 2017 y 2016, respecto al promedio nacional, Tumaco se encuentra ocho puntos por debajo, aunque en términos generales, la comparación con la desviación es similar en la mayoría de los aspectos evaluados. Es importante anotar que existe una diferencia entre la zona rural y la urbana, donde la primera nunca está al nivel de la segunda, ni del promedio de Tumaco.

En el mismo sentido, cabe mencionar que el año 2017 superó al 2016, lo que permitiría inferir una mejoría. No puede predicarse lo mismo de los años precedentes, pues a partir del año 2015, la información disponible en el ICFES es mostrada de manera diferente a la presentada en los años ya descritos. Un aspecto relevante es que no hay una discriminación entre las zonas urbana o rural, sino que presenta de manera individual y directamente lo que se evaluó en cada IE. Con respecto a las áreas evaluadas por la Prueba (Lectura Crítica, Matemáticas, Sociales y Ciudadanía, Ciencias Naturales, Razonamiento cuantitativo e Inglés), en los dos años, Tumaco se encuentra por debajo del promedio nacional: en promedio 7 puntos para el año 2015 y 5 puntos para 2016, y porcentualmente, los dos años están al mismo nivel.

4.2 Adaptabilidad en la educación

Según la Observación General 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la adaptabilidad, también conocida como criterio de permanencia, implica que la educación tenga “la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados” (Red-DESC N° 13, s.f., párr. 16).

Se trata de obligaciones que tienden a garantizar la permanencia y continuidad del educando en el proceso educativo y, para ello, se funda

en el respeto a la diferencia, el multiculturalismo, la democracia y los derechos fundamentales. Por esta razón, el Estado tiene la obligación de brindar en sus centros educativos la educación que mejor se adapte a los niños y las niñas, y de velar por que ello ocurra en las instituciones de enseñanza privadas. Esta nueva perspectiva ha reemplazado la costumbre anterior, de obligar a los niños y las niñas a adaptarse a cualquier establecimiento educativo. (Defensoría del Pueblo, 2003, p. 46).

La idea que se plantea al respecto, no es que los educandos se adapten a la educación, sino a la inversa, lo que implica, entre otras cosas, la superación de barreras de carácter discriminatorio, tales como las de carácter físico, relacionadas con personas en situación de discapacidad, o las de carácter idiomático, cuando se trata de minorías lingüísticas. A ese efecto debe tenerse en cuenta que en Colombia se ha definido como grupos de especial protección, los siguientes: Personas con discapacidades, con capacidades intelectuales excepcionales, niños trabajadores, menores que están privados de su libertad, estudiantes de grupos étnicos minoritarios, mujeres en estado de embarazo y alumnos que residen en zonas rurales⁴.

De esa manera, la aspiración específica del componente de adaptabilidad consiste, en últimas, en asegurar que los estudiantes permanezcan en el sistema educativo, previa consideración de las particularidades de su contexto y las necesidades específicas emergentes a partir de éste. Así, los indicadores que permiten valorar el goce efectivo del derecho a la educación desde la configuración del criterio de adaptabilidad, están relacionados con la permanencia y la flexibilidad del sistema educativo, en procura de la primera, como lo evidencia la Figura 27:

⁴ Al respecto, puede revisarse la Sentencia T-743 de 2013.

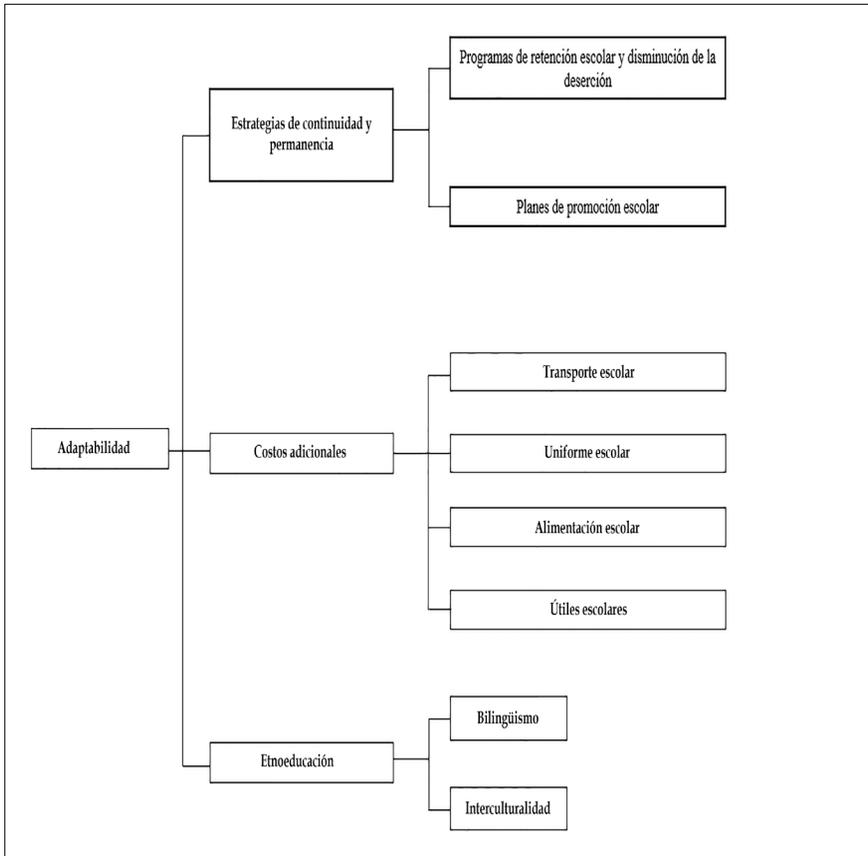


Figura 27. Indicadores de Adaptabilidad de la Educación.

Fuente: esta investigación (2018).

De esa manera, en lo correspondiente al municipio de Tumaco, la adaptabilidad de la educación -como indicador atado a todos los criterios de goce efectivo del derecho antes señalados y, por ende, a cada uno de los indicadores ya reseñados- puede leerse a continuación.

Estrategias de continuidad y permanencia.

Son acciones dirigidas a la continuidad y permanencia del estudiante en el sistema educativo, para lo cual se requiere una valoración de

aspectos internos a la estructura educativa, así como condiciones que, si bien pueden entenderse ajenas al sistema, condicionan el acceso y la permanencia de los educandos en condiciones de igualdad.

De esa manera, dentro de las estrategias de continuidad y permanencia se incluye al menos tres factores determinantes: de un lado, los *programas de retención escolar y disminución de la deserción*, entendiendo aquella como el retiro de un estudiante de una IE, una vez matriculado y habiendo asistido al menos un mes continuo. Según el MEN (s.f.), se trata de “la interrupción o desvinculación de los estudiantes de sus estudios. Es un evento que, aunque le ocurre al niño, tiene causas y consecuencias en las instituciones educativas, las familias o el sistema educativo” (p. 1).

Así, la deserción puede ser temporal o definitiva, y a la vez, puede darse tanto en el marco de la institución o establecimiento educativo, como en el sistema educativo en términos amplios. Para realizar el seguimiento a tales eventos, el MEN realiza una medición de la tasa de deserción *intra-anual*, es decir, el porcentaje de estudiantes que dejan de estudiar durante el transcurso del año académico, en comparación con los inicialmente matriculados. Dicha medición puede realizarse también a partir de un grupo de edad determinado o por cohortes. Esto nos lleva a establecer el derecho que les asiste a los niños, niñas y adolescentes de permanecer en la escuela, lo que conlleva que todos puedan desarrollar una trayectoria escolar sin sesgos y egresar de la escuela de manera oportuna, acorde con la edad promedio de terminación de la educación obligatoria en condiciones flexibles y correspondientes a sus necesidades en contextos culturales y sociales diversos.

Otro factor determinante son los *planes de promoción escolar*, que serán orientados acorde con los criterios de promoción fijados por cada establecimiento educativo, a partir del sistema de evaluación institucional. En igual sentido, es obligación de las instituciones garantizar a quien no es promovido, el cupo para continuar con su

proceso de formación o bien, en el caso contrario, contar con políticas de promoción anticipada de aquellos educandos que muestren suficiencia en los espacios académicos, en cumplimiento de los requisitos ya dispuestos por la institución (Decreto 1290, 2009).

En consonancia, frente a la existencia de planes de retención escolar que procuren la permanencia de los estudiantes matriculados en la IE, la mayoría de estudiantes reflejan desconocimiento (63 % correspondiente a las zonas urbana y rural). Aquello puede implicar de un lado, la inexistencia de tales estrategias al interior de las instituciones, o de otro, la falta de socialización efectiva que permita a los estudiantes conocer las posibilidades con que cuentan para permanecer en la institución, de modo que, al presentarse circunstancias adversas, puedan hacer uso de los recursos puestos a disposición de ellos por la institución para evitar su deserción, aclarando que ello no se refiere solamente a la disponibilidad de recursos económicos, sino a todo tipo de estrategias que puedan facilitar su permanencia en la institución; por ejemplo, medios de transporte, asistencia alimentaria, dotación de útiles, etc.

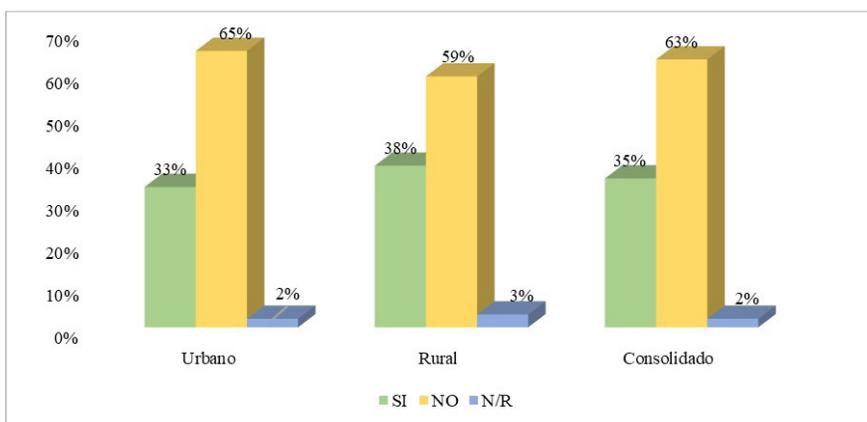


Figura 28. Indicador de Adaptabilidad. ¿Conoce en su I.E., de una estrategia, plan o programa que procure la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo?

Fuente: esta investigación (2018).

Ahora bien, en cuanto a la permanencia, los docentes identifican causas estructurales que no permiten la continuidad en la formación de los educandos; entre ellas, las situaciones de conflicto, inseguridad y pobreza que condicionan la realidad de cada uno de los niños, niñas y jóvenes que ingresan al sistema educativo, como quedó plasmado en la entrevista realizada a grupos focales docentes en la IE Max Seidel, de la zona urbana del municipio de Tumaco:

Mire, nosotros, en este momento, Tumaco, tiene problemas de seguridad por el orden público, por todas las cosas que están pasando en Colombia. En el colegio en este momento estamos dando clase a partir de las 7 de la mañana porque los niños, antes dábamos clase casi a las 6:30 de la mañana y los niños debían estar a las 6:00, más o menos, o 6:10 a. m. Había mucho problema para los estudiantes, encontraban gente armada; pues empezaron esos problemas y a nivel del municipio de Tumaco, creo que es la orden de empezar un poco más tarde, porque los niños no podían salir del hogar y nosotros tenemos bastantes niñas de arriba de la Ciudadela. (Entrevista Grupos Focales, 2018).

La misma situación se observa en la Ciudadela Mixta Colombia:

Optamos por jóvenes que son de estrato bajo; sus padres trabajan pescando y su condición económica no da para completar el diario; entonces, pensar uno en que van a lograrlo, es difícil por su situación; uno a veces les dice acá que con una buena aplicación podrían ser alguien en la vida, aunque hay jóvenes que tienen que ayudarles a trabajar a sus papás porque a veces son el mayor de la casa, o no tienen a los padres estables, entre otras cosas. (Entrevista Grupos Focales, 2018).

Al respecto, es importante que la permanencia se traduzca en un derecho a través del cual se materializa la educación en sí misma,

lo que implica la posibilidad de generar mejores condiciones de vida para aquellas personas que logran terminar sus estudios y dar continuidad a su formación profesional, técnica o tecnológica; no obstante, ha de considerarse que aquello solo es posible si se genera reales transformaciones a las condiciones sociales, políticas y económicas del entorno, pues de lo contrario, las actuales circunstancias no permitirían la superación de brechas ni mucho menos, la instauración del bienestar social.

De hecho, solo una de las instituciones participantes -la I.E. Bucheli de la zona rural del municipio de Tumaco-, cuenta con un enfoque de contexto que permite a los estudiantes continuar su formación, o bien, emplearse de tal forma que puedan poner en práctica su aprendizaje, cuestión que se da a partir de la identificación de las necesidades más próximas a los estudiantes y que encuentra asidero en una visión crítica y reflexiva frente a las estrategias de transformación de tales realidades, como se puede evidenciar en el siguiente fragmento:

Investigador(a): ¿La institución cuenta con programas que garanticen el acceso a la educación técnica, tecnológica y universitaria?, ¿Cuáles son las principales falencias que impiden este acceso?

Entrevistado(a): En realidad, no había tenido justamente lo que acaba de decir; es que, como respuesta a esa falencia, a esa debilidad que tenía la institución, frente a las necesidades del contexto de parte de la institución, establecimos, definimos o pensamos que una alternativa válida es el tema ambiental. Por eso, respondiendo justamente a esa necesidad, el colegio está enfocándose hacia el tema ambiental y para eso se apoya en las entidades que tenga alrededor, teniendo en cuenta que el contexto aquí es muy válido para que se desarrolle eso, siendo que aquí, en cercanías, queda el botadero de basura. Entonces, actualmente se está trabajando desde el colegio con las asignaturas que se definió en el pensum del colegio para trabajar en eso en 10 y en

11, y ellos también desarrollan una asignatura, un programa específico con el Sena para el manejo ambiental; en cuanto al programa como tal, desde lo técnico no se ha venido desarrollando, pero todo lo que se está haciendo es pensando justamente en esa parte.

Al unísono, cabe recordar que la permanencia ha sido abordada como componente del núcleo esencial de la educación a través de los fallos de la Corte Constitucional (por ejemplo, Sentencias T-340/95, T-500/98), en los que se expresa la obligatoriedad de que los alumnos tengan acceso y se garantice su permanencia en el sistema educativo y en el plantel en el que se encuentran matriculados, salvo que existan elementos razonables -incumplimiento académico o graves faltas disciplinarias del estudiante- que lleven a privar a la persona del beneficio de permanecer en una entidad educativa determinada, aspectos que han de ser observados indistintamente de que se trate de establecimientos educativos oficiales o privados.

Precisamente, en el escenario de la permanencia se hace necesario que las IE garanticen cada año lectivo y el número de cupos en cantidad suficiente para permitir la continuidad del proceso formativo de los estudiantes. Sobre el particular, una gran mayoría de los usuarios, representada en el 83 % -promedio entre las zonas rural y urbana- manifiestan tener garantizado su cupo en la IE a la que se encuentran matriculados, tal como puede apreciarse en la Figura 29:

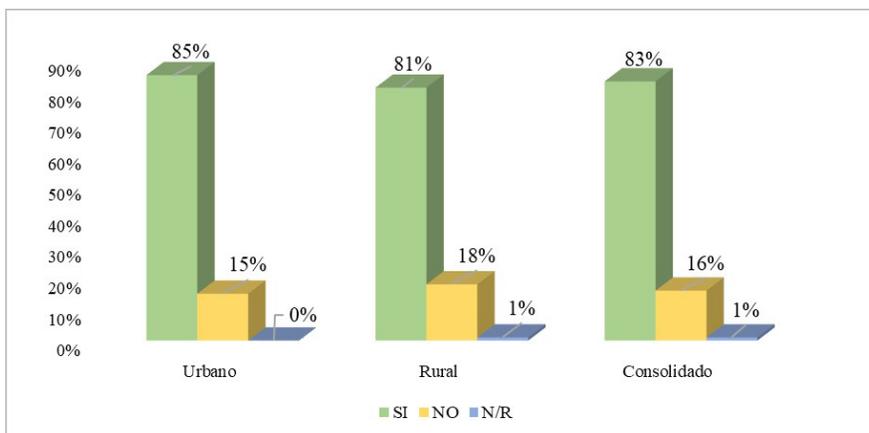


Figura 29. Indicador de Adaptabilidad. Pregunta. ¿La I.E. garantiza su cupo cada año lectivo?

Fuente: esta investigación (2018).

Al respecto, el MEN ha expresado que la capacidad instalada y la proyección de los cupos, depende de la capacidad en infraestructura, personal docente y administrativo y de recursos pedagógicos para la continuidad y ampliación de la cobertura educativa oficial, de tal manera que en cada una de las IE se tiene la obligación de realizar una proyección de los cupos disponibles y necesarios para cada año lectivo.

Esto se une con los datos concernientes a la conservación del cupo en los casos en los que los estudiantes pierden el año escolar, ya sea por mal desempeño o bien por inasistencia previa. Al respecto, el 81 % de los educandos sostiene que tiene su cupo asegurado:

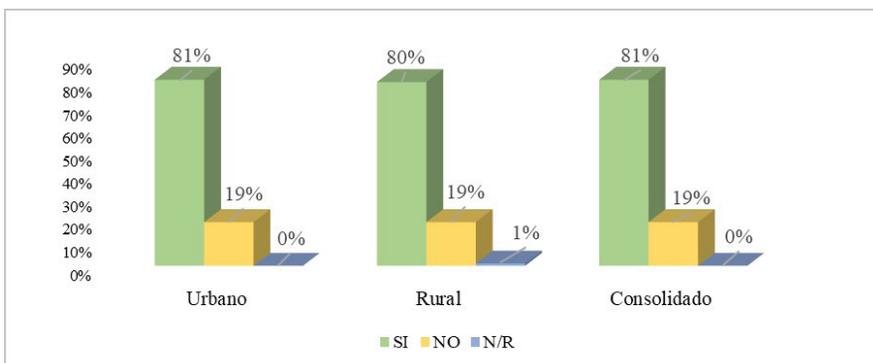


Figura 30. Indicador de Adaptabilidad. Pregunta. Ante la pérdida del año escolar ¿esta I.E. le garantiza el cupo para la continuación de sus estudios?

Fuente: esta investigación (2018).

Sin embargo, debe dejarse claro que el derecho de permanencia y de garantía de cupo, aun ante la pérdida del año escolar, no significa en ningún caso la sustracción de los deberes propios de los educandos frente a su proceso de aprendizaje, por lo cual no puede predicarse la vulneración del derecho de permanencia en la educación en aquellos casos en los que el estudiante no puede continuar sus estudios, atendiendo a su bajo rendimiento o a las situaciones de comportamiento que impiden su vinculación a la institución.

En esencia, se tiene que el Estado, así como las instituciones u organismos vinculados a la prestación del servicio educativo, tienen la obligación de garantizar la permanencia de los educandos, en tanto derecho que asiste a estos últimos, obligación que además es compartida por la familia y la sociedad en general, en términos más abstractos. Frente a ello, ha de decirse que no se trata solamente de garantizar que el estudiante continúe vinculado a la IE o al sistema en general, sino que su permanencia se realice con el lleno de las condiciones para el goce efectivo de su derecho.

La permanencia es el derecho de los estudiantes matriculados en un establecimiento educativo a permanecer en él, a conservar el ambiente y lugar de estudios, y los vínculos emocionales y afectivos. Por tal razón, las instituciones educativas tienen prohibido interrumpir arbitrariamente la prestación del servicio de educación a un estudiante, mientras no incurra en faltas disciplinarias que ameriten su expulsión, o incumpla gravemente sus deberes académicos. La familia debe fomentar la estabilidad y prevenir la deserción, y el Estado debe adoptar medidas para reducir las tasas de deserción escolar. (Defensoría del Pueblo, 2013, p. 141).

Además, la permanencia alude a la existencia de condiciones reales de inclusión, máxime cuando una de las mayores causas de deserción escolar se identifica en las condiciones socioeconómicas, o el lugar de procedencia o residencia e, incluso, la raza o el género. En ese orden, la obligación de no discriminación ha de entenderse también desde la permanencia, en el sentido del deber institucional de erradicar cualquier tipo de diferenciación discriminatoria que implique al estudiante el abandono de sus estudios.

Justamente, frente al indicador de abandono de los estudios, sean cuales fueren las causas, de manera afortunada el 94 % de los estudiantes participantes responde no haber tenido que dejar de estudiar en los últimos dos años, comportamiento casi idéntico en las zonas rural y urbana del municipio de Tumaco, considerándose un criterio relevante para determinar que a pesar de las difíciles condiciones de infraestructura, dotación escolar e incluso la situación socioeconómica de las familias, es notable el deseo de los niños, niñas y jóvenes de continuar con su formación.

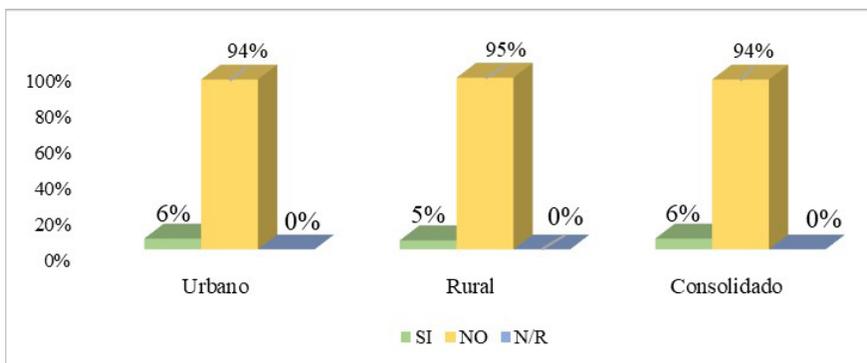


Figura 31. Indicador de adaptabilidad. En los últimos dos años ¿ha tenido que abandonar sus estudios?

Fuente: esta investigación (2018).

No obstante, la información registrada a nivel nacional muestra una tasa de deserción escolar en Tumaco que, si bien evidencia reducción, no deja de ser preocupante. A ello se le suman los datos de aprobación y reprobación escolar, que también deben ser considerados en conjunto con el indicador objeto de análisis.

Tabla 17. Tumaco. Tasas de Deserción, Reprobación, Repitencia y Aprobación 2014-2017

| Tumaco. Tasa de Reprobación Escolar 2014-2017 | | Dpto. Nariño |
|---|-------------|--------------|
| Año | Reprobación | |
| 2014 | 0,01 % | 0,11 % |
| 2015 | 4,10 % | 2,35 % |
| 2016 | 2,00 % | 1,89 % |
| 2017 | 5,50 % | 2,78 % |

| Tumaco. Tasa de Deserción Escolar 2014-2017 | | Dpto. Nariño |
|---|-----------|--------------|
| Año | Deserción | |
| 2014 | 4,46 % | 2,91 % |
| 2015 | 1,38 % | 1,23 % |

| | | |
|-------------|--------|--------|
| 2016 | 1,44 % | 1,67 % |
| 2017 | 1,44 % | 1,40 % |

| Tumaco. Tasa de Repitencia Escolar 2014-2016 | | Dpto. Nariño |
|---|-------------------|---------------------|
| Año | Repitencia | |
| 2014 | 1,23 % | 0,11 % |
| 2015 | 5,09 % | 2,35 % |
| 2016 | 3,98 % | 1,89 % |
| 2017 | 2,90 % | 2,78 % |

| Tumaco. Tasa de Aprobación Escolar 2014-2017 | | Dpto. Nariño |
|---|-------------------|---------------------|
| Año | Aprobación | |
| 2014 | 95,50 % | 96,98 % |
| 2015 | 94,50 % | 96,42 % |
| 2016 | 96,60 % | 96,44 % |
| 2017 | 93 % | 95,82 % |

Fuente: MEN (s.f.). Datos Abiertos.

Otro criterio a considerar en la investigación alude a la *promoción anticipada*. Al respecto, el artículo 7 del Decreto 1290 de 2009 señala que la misma ha de entenderse como el reconocimiento institucional al que se hace acreedor un estudiante que demuestra un rendimiento superior en el desarrollo cognitivo, personal y social, en el marco de las competencias básicas del grado que cursa, de tal suerte que los establecimientos educativos deberán adoptar criterios y procesos para facilitar la promoción al grado siguiente, a aquellos estudiantes que no lo obtuvieron en el año lectivo anterior.

Frente al particular, en el municipio de Tumaco se evidencia impericia sobre la naturaleza y fin de la promoción anticipada, al menos entre los educandos, como directos beneficiarios; de hecho, un promedio del 63 % de ellos, entre las zonas urbana y rural, desconocen de qué trata este beneficio, que como se ha dicho, es una directriz legal de obligatorio cumplimiento en las IE. Esto puede apreciarse en la Figura 32:

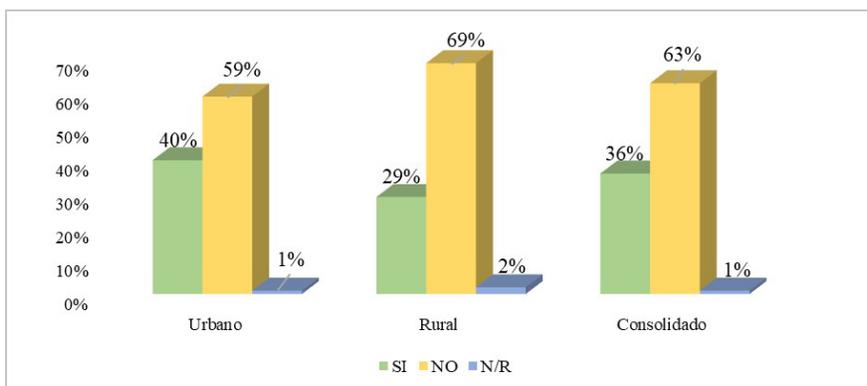


Figura 32. Indicador de Adaptabilidad. Pregunta. ¿Sabe qué es la promoción anticipada?

Fuente: esta investigación (2018).

Sin embargo, al preguntar si conocen las razones por las cuales pueden ser promovidos de curso, curiosamente en un porcentaje acumulado del 79 %, en contraste con el 21 % restante, manifiestan conocer tales requisitos y condiciones expuestas por el decreto en mención. Dicha disonancia podría encontrar explicación no solo en la ausencia de políticas institucionales claras que orienten la promoción anticipada, sino también en la falta de comunicación a los educandos sobre los criterios específicos que la permiten, a partir de la comprensión de su importancia y propósito.

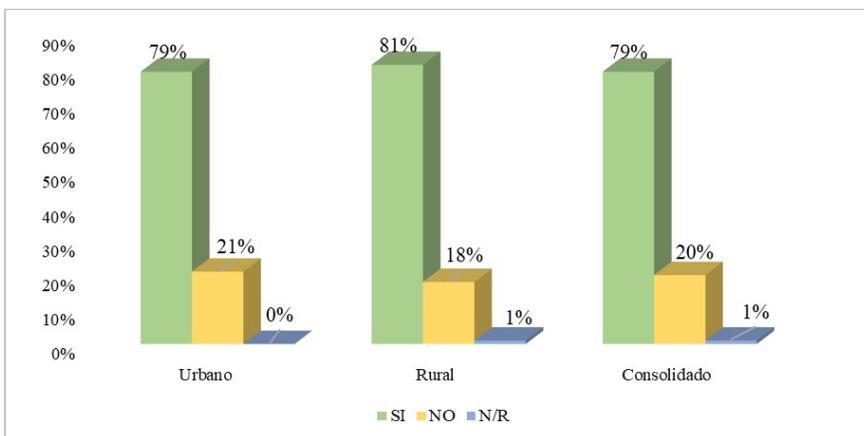


Figura 33. Indicador de Adaptabilidad. Pregunta. ¿Conoce las razones por las cuales usted puede ser promovido de un curso a otro?

Fuente: esta investigación (2018).

Esa divergencia se constata además en las entrevistas a grupos focales, en las que los docentes dan cuenta de las bajas tasas de promoción escolar -casi nulas-, por lo cual se desestima estos programas, su continuidad y divulgación a la comunidad educativa, factor que permite sugerir incentivos al estudiantado respecto de los beneficios que ello representa.

En resumen, el indicador de permanencia tiene una favorabilidad entre los estudiantes de las zonas rurales y urbana, en un porcentaje del 53 %; sin embargo, cierto es que el porcentaje restante evidencia una clara necesidad frente al mejoramiento de las estrategias y programas que garanticen la continuidad de los educandos en las instituciones, cuestión que como se ha dicho, está influenciada por factores estructurales que debe revisarse en busca de soluciones efectivas.

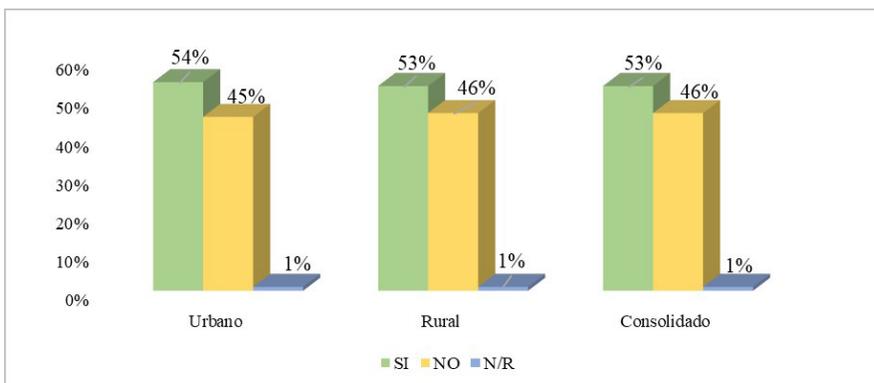


Figura 34. Indicador de adaptabilidad. Permanencia.

Fuente: esta investigación (2018).

Costos adicionales.

Según el Decreto 1075 de 2015, la gratuidad de la educación pública “se entiende como la exención del pago de derechos académicos y servicios complementarios. En consecuencia, las instituciones educativas estatales no podrán realizar ningún cobro por derechos académicos o servicios complementarios” (Art. 2).

Para el caso de la educación privada, el Decreto permite el cobro de ciertas tarifas, conceptualizadas así:

- **Valor de matrícula**, que es la suma anticipada que se paga una vez al año en el momento de formalizar la vinculación del educando al servicio educativo ofrecido por el establecimiento educativo privado o cuando esta vinculación se renueva
- **Valor de la pensión**, suma anual que se paga al establecimiento educativo privado por el derecho del alumno a participar en el proceso formativo, durante el respectivo año académico. Puede ser cobrado mensualmente o máximo por trimestre

- **Cobros periódicos**, sumas que pagan periódicamente de carácter voluntario por concepto de servicios de transporte escolar, alojamiento escolar y alimentación, prestados por el establecimiento educativo y
- **Otros cobros periódicos**, sumas que pagan por servicios del establecimiento educativo, distintos de los anteriores conceptos y fijados de manera expresa en el reglamento o Manual de Convivencia.

A su turno, la sentencia C-376 de 2010⁵ indica que la gratuidad ha de entenderse como el contenido esencial de los derechos prevalentes de los niños y niñas, especialmente el derecho a la educación, siendo además imperativo su cumplimiento para los Estados, acorde con los instrumentos internacionales de protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes:

Derivado de la interpretación del inciso cuarto del artículo 67 de la Constitución, de conformidad con los estándares de protección establecidos en los tratados internacionales sobre el derecho a la educación, precisa la Corte que la gratuidad es un principio que se predica del derecho a la educación pública en cualquiera de sus niveles, en la medida que se trata de un mecanismo para lograr la accesibilidad de todos a este bien social. Sin embargo, para su implantación los Estados deben adoptar diferentes estrategias: la gratuidad como obligación inequívoca y de exigibilidad inmediata respecto de la enseñanza primaria, y progresividad en los niveles de secundaria y superior. En este sentido, el cobro de derechos académicos resulta incompatible con el principio de gratuidad universal de la educación en el nivel de primaria, comoquiera que se trata de una obligación inequívoca e inmediata del Estado; pero esos cobros pueden ser compatibles con la obligación del Estado de implantar progresivamente la gratuidad en los niveles de enseñanza secundaria y superior, siempre y cuando consulten de manera razonable la capacidad de pago de los individuos o las familias. (párr. 8).

⁵Fallo en el que se revisa la demanda de inconstitucionalidad contra el artículo 183 de la Ley 115 de 1994. En esta oportunidad, la Corte decide declarar la exequibilidad condicionada, en el entendido que los cobros académicos en los establecimientos educativos estatales no son aplicados en el nivel de educación básica primaria, la cual es obligatoria y gratuita.

Ahora bien, el MEN (s.f.) en su política de educación de calidad, establece una serie de programas de apoyo en los que se incluye una serie de factores de deserción por grupo, tales como la falta de apoyo en transporte escolar y en uniforme, dificultades en costos educativos, falta de apoyo en alimentación escolar y en útiles escolares. En ese orden, cada uno de estos criterios pasa a concebirse como elemento determinante en la permanencia y flexibilidad de la educación.

De ese modo, en Tumaco es evidente la deficiencia respecto a la financiación de transporte escolar, pues un porcentaje del 74 %, los estudiantes no cuentan con ese servicio, cuestión que, dependiendo de las condiciones de vida propias de cada uno de ellos en sus contextos familiares, dificulta su asistencia y permanencia en las IE.

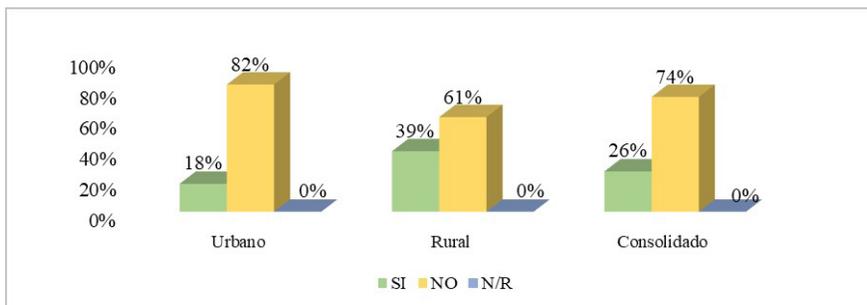


Figura 35. Indicador de Adaptabilidad. Pregunta. ¿Recibe de su I.E. ayuda para el transporte escolar?

Fuente: esta investigación (2018).

Adicionalmente, esto permite inferir que los recursos dispuestos por la Administración Municipal resultan insuficientes para contratar los servicios de transporte, lo que se torna en una barrera para acceder a la educación y supone así mismo, la inoperancia del principio de progresividad reseñado con precedencia en

este documento, el cual hace alusión a la necesidad de realizar mejoras continuas al servicio educativo a partir de un enfoque de derechos y de la consideración diferenciada e incluyente de los estudiantes que acceden al sistema.

No obstante, los datos suministrados por la Secretaría de Educación Municipal de Tumaco frente a la cobertura en transporte escolar durante el periodo 2015-2017 permiten identificar que existe un incremento significativo de beneficiarios, aun cuando no se hace diferencia entre zona urbana y rural.

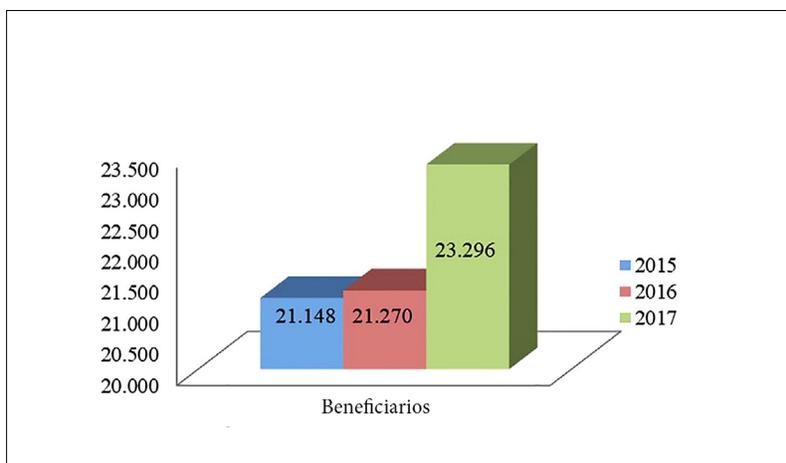


Figura 36. Tumaco. Cobertura Transporte escolar público por I.E. 2015-2017

Fuente: Secretaría de Educación Municipal de Tumaco (s.f.)

Tabla 18. Diferencias Cobertura Transporte escolar público por Institución Educativa 2015-2017

| 2015 | 2016 | Dif. | 2017 | Dif. |
|--------|--------|------|--------|-------|
| 21.148 | 21.270 | 122 | 23.296 | 2.026 |

Fuente: Secretaría de Educación Municipal de Tumaco y cálculos de esta investigación.

Otro criterio relevante son las ayudas alimentarias adoptadas por el “Plan alimentario y nutricional Indígena y Afro del Municipio de Tumaco (PANIAM) 2012- 2022”, en concordancia con el Plan Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional (PNSAN, 2013) y el Observatorio General del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU.

Al efecto, se establece los lineamientos de obligatorio cumplimiento respecto de los recursos destinados a las regiones, en torno a garantizar el derecho a la alimentación, seguridad alimentaria y nutricional, cuyo objetivo es generar política pública para superar el hambre y la inseguridad alimentaria a través del compromiso de la administración pública en cabeza de la Administración Municipal.

En ese escenario, frente a la pregunta ¿Recibe de su institución educativa ayuda para alimentación escolar?, las respuestas positivas (92 % zona rural y 87 % zona urbana) indican que en este aspecto, las IE de las zonas rural y urbana vienen cumpliendo la obligación dispuesta por la política nacional, siendo tan solo el 7 % en la zona rural y el 12 % en la zona urbana de los encuestados, quienes manifestaron no tener acceso a la asistencia alimentaria.

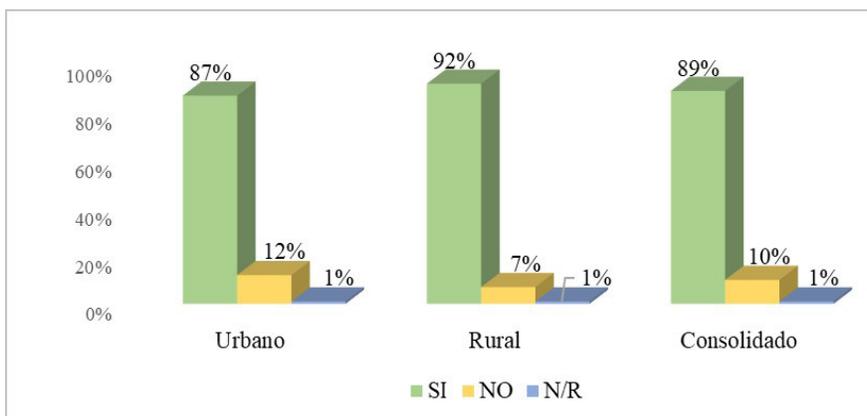


Figura 37. Indicador de adaptabilidad. ¿Recibe de su I.E. ayuda para alimentación escolar?

Fuente: esta investigación (2018).

A su vez, el dato consolidado sobre esta pregunta en las dos zonas estudiadas refiere que el 89 % de los estudiantes cuentan con servicio de alimentación escolar, lo que supone un aspecto a destacar, sin desconocer que la obligatoriedad debe entenderse sobre el 100 % de la población vinculada a las IE. Ahora bien, a pesar de contar con alimentación escolar, es dable precisar que el instrumento de recolección de grupo focal coincide en afirmar que, si bien se otorga ayudas alimentarias a los estudiantes, éstas no son del orden nutricional requerido ni en la cantidad suficiente, aspecto que se complejiza si se tiene en cuenta la falta de espacios aptos para la preparación y consumo de los alimentos.

El derecho a la alimentación es un derecho incluyente. No es simplemente un derecho a la ración mínima de calorías, proteínas y otros elementos nutritivos concretos; es un derecho a todos los elementos nutritivos que una persona necesita para vivir una vida sana y activa y a los medios para tener acceso a ellos. (Acuerdo 005, 2013, p. 29).

En el componente de ayudas escolares, además de los alimentos, también se incluye los uniformes, criterio que, en disonancia con los anteriores, comporta un mínimo porcentaje de estudiantes que tienen acceso a esta ayuda, pues en el resultado consolidado en las dos zonas, se observa que el 95 % de los encuestados responde negativamente, y tan solo un 4 % manifiesta recibir tal ayuda:

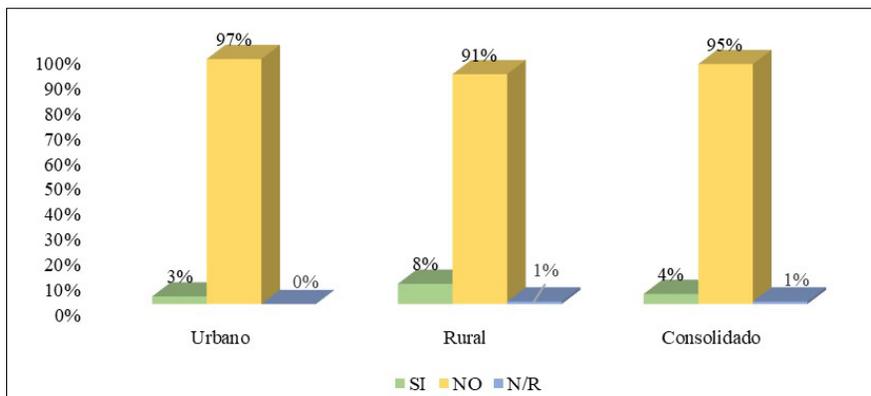


Figura 38. Indicador de Adaptabilidad. Pregunta. ¿Recibe de su I.E. ayuda para el uniforme escolar?

Fuente: esta investigación (2018).

Por lo tanto, un análisis de los datos numéricos extraídos a partir de los últimos tres indicadores reseñados, muestra que el criterio de adecuación de la educación en la zona rural tiene una apreciación positiva correspondiente al 51 %; no obstante, el 48 % restante que responde en forma negativa, debe ser fuente para la realización de un análisis serio de las condiciones en las que el servicio se adapta a los escenarios del contexto socio territorial de Tumaco, pues como se observa, obedece a razones que van más allá del mero rendimiento y vinculación de los educandos a las instituciones y, por el contrario, incorpora una mirada holística de los diversos factores que condicionan la educación y su permanencia en el territorio.

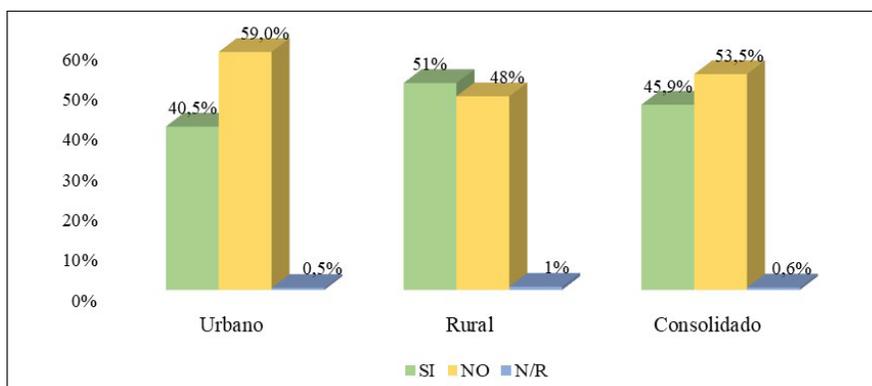


Figura 39. Indicador de Adecuación.

Fuente: esta investigación (2018).

Así, desde esta aproximación, se diría que solo la mitad de los encuestados considera adecuado el servicio público de educación ofrecido en la zona rural.

Etnoeducación y flexibilidad.

Se refiere al proceso de educación ligado al ambiente y al proceso productivo conforme las necesidades de los grupos étnicos, desarrollando la identidad cultural, la interculturalidad y el multilingüismo. De igual manera, se orienta a la proyección educativa social con equidad, mediante la aplicación de la cobertura y el mejoramiento de la calidad educativa, garantizando la democracia, la inclusión y la movilidad social de acuerdo con las necesidades y expectativas de la comunidad y formación en competencias básicas, laborales y ciudadanas (Pulido, 2012).

Este indicador entonces se ocupa de dos factores esenciales: por una parte, el componente de etnoeducación encaminado a garantizar un proceso educativo acorde con el contexto sociocultural de los educandos, y por otro, la flexibilidad del sistema para adaptarse a las especiales condiciones derivadas de cada espacio-territorio. En tal sentido, se valora como indicadores determinantes:

- El **bilingüismo**, entendido como la cualidad de los grupos étnicos para poderse comunicar efectivamente empleando dos idiomas: el propio de su grupo étnico, que es oficial en los territorios y resguardos indígenas, y el castellano que se considera de uso común en el país (Consejo Noruego para Refugiados y Recompas, 2016; Cortes, 2018).
- La **interculturalidad**, que corresponde a la “capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo” (Decreto 804, 1995. Art. 2).

Para evidenciar estos presupuestos en el municipio de Tumaco, fueron formuladas preguntas relacionadas, a partir de las cuales se obtuvo la información que a continuación se expone:

En primer término, se estudia el bilingüismo como un indicador de calidad de la educación, pero además, como una de las mayores preocupaciones a nivel país, pues en realidad la educación en un segundo idioma atraviesa dificultades permeadas por el poco acceso a metodologías de enseñanza especializada que permitan la utilización de una segunda lengua en múltiples escenarios, no solo académicos, sino cotidianos. De hecho, la prueba de inglés, reconocido éste en Colombia como el segundo idioma de más importancia, hace parte de las pruebas de calidad educativa a las que son sometidos todos los estudiantes de los grados 9 y 11 en todas las IE. No obstante, dichas pruebas no contemplan las condiciones específicas de enseñanza de este componente, atendiendo a la disponibilidad de herramientas y recursos en cada uno de los centros educativos.

En efecto, los resultados obtenidos entre los estudiantes en Tumaco reflejan que el 85 % de ellos entre las zonas urbana y rural reconocen que sus IE promueven el aprendizaje de lengua extranjera (inglés), mientras el 14 % responde de forma desfavorable. Las IE no tienen

medios adecuados para la enseñanza eficaz de una segunda lengua, hecho que sin duda, afecta la competitividad de los estudiantes en un mundo en creciente globalización.

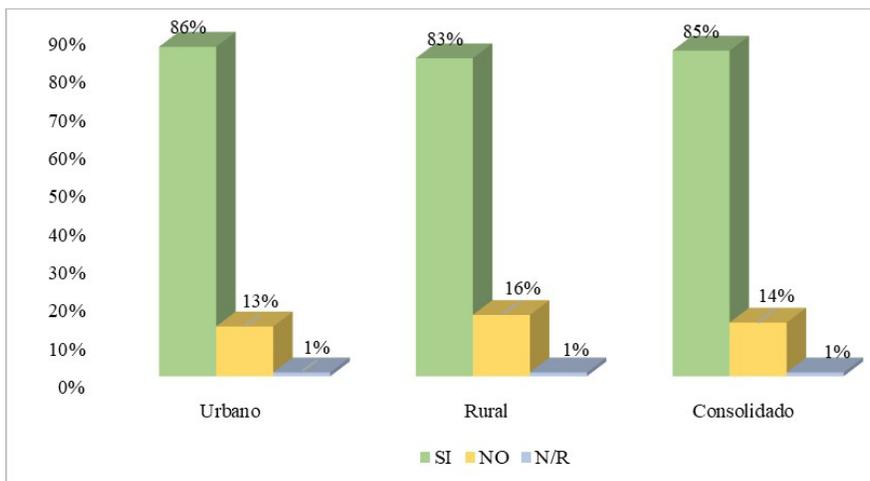


Figura 40. Indicador de Adaptabilidad. Pregunta ¿La I.E. promueve el aprendizaje de lengua extranjera? (Por ejemplo, inglés).

Fuente: esta investigación (2018).

El escenario no es distinto frente a la asimilación de lenguas propias; es decir, frente a la conservación y enseñanza de lenguas locales propias de la comunidad, en este caso, el español, idioma de uso común para la comunidad afrodescendiente.

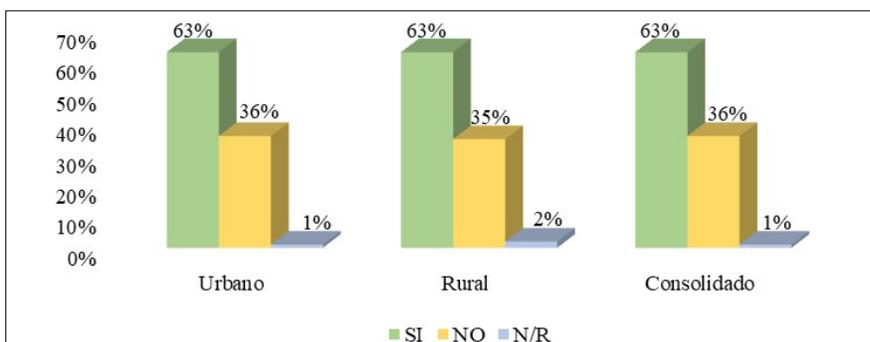


Figura 41. Indicador de Adaptabilidad. Pregunta ¿La I. E. promueve la apropiación de lenguas maternas?

Fuente: esta investigación (2018).

Como se observa, los resultados son por demás parecidos en las zonas rural y urbana, siendo el 63 % de los estudiantes quienes sostienen que la IE promueve la apropiación de lenguas maternas, frente al 36 % que responden de forma negativa.

En un segundo momento, en lo que respecta al indicador de interculturalidad, se les preguntó a los usuarios del sistema, si la IE a la que pertenecen se adapta a sus necesidades. Frente a ello se encontró que el 59 % de la población escolarizada (promedio entre la zona rural y urbana) expresa que las IE sí se adaptan a sus necesidades como estudiantes, mientras que el 40 % expresa lo contrario.

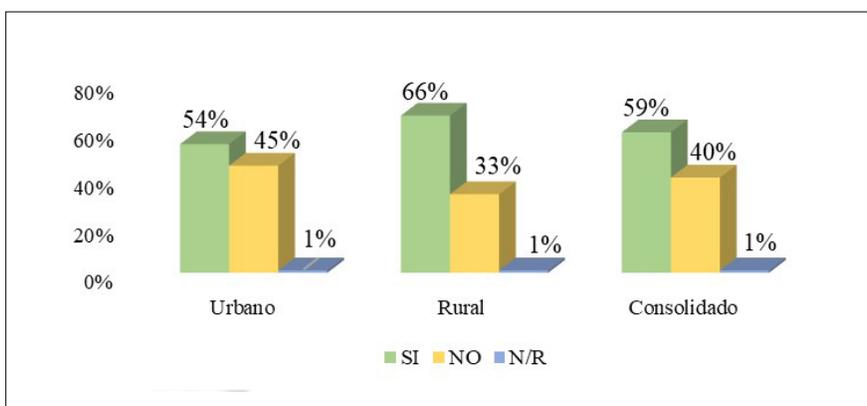


Figura 42. Indicador de Adaptabilidad. Pregunta. ¿Se adapta la I.E. a sus necesidades como estudiante?

Fuente: esta investigación (2018).

Esta respuesta se une con lo concerniente a la formación acorde con las concepciones culturales del grupo poblacional al que pertenecen los educandos; así, el 62 % respondió afirmativamente, frente a un 37 % desfavorable. No obstante, en el instrumento de grupo focal logra constatar la ausencia de enseñanza por competencias en lo que respecta al enfoque diferencial y la educación según las concepciones culturales propias de las comunidades afrodescendientes e indígenas,

lo que supone un desconocimiento de la directriz nacional respecto a la educación multicultural en el territorio:



Figura 43. Indicador de Adaptabilidad. Pregunta. ¿Recibe una formación acorde con sus concepciones culturales, de acuerdo con el grupo o comunidad con la cual se identifica?

Fuente: esta investigación (2018).

En la misma línea argumentativa, en cuanto a la pregunta ¿La institución educativa posee programas educativos, estrategias pedagógicas o medios informáticos para impartir educación conforme a su cultura?, se obtuvo un resultado favorable representado en un 62 %, siendo solo el 37 % de respuestas desfavorables; sin embargo, se evidencia un contraste particular respecto de las respuestas encontradas en los grupos focales cuando refieren que no se cuenta con material didáctico, pedagogía y microcurrículos acordes con los lineamientos del MEN, aun cuando se haga ingentes esfuerzos por implementar la enseñanza-aprendizaje por competencias y que, sin duda, está relegando la apropiación cultural como factor elemental en la incorporación de un enfoque diferencial en la educación.

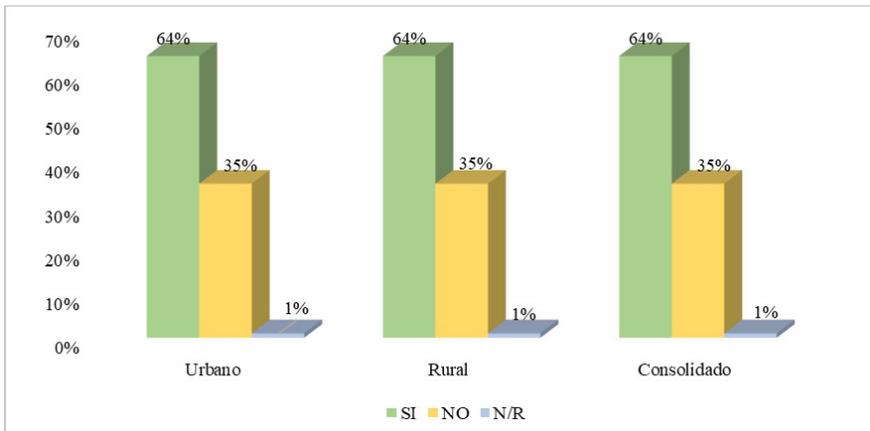


Figura 44. Indicador de Adaptabilidad. Pregunta. ¿La I.E. posee programas educativos, estrategias pedagógicas o medios informáticos para impartir educación conforme a su cultura?

Fuente: esta investigación (2018).

Así entonces, la adaptabilidad toma importancia, teniendo en cuenta las directrices ministeriales según las cuales, es el sistema educativo el que debe ajustarse a las necesidades de los educandos y no al contrario, lo que permite entrever que en Tumaco, las políticas pensadas para la adaptación de los estudiantes han sido mínimas, en la medida en que solo la mitad de la población percibe su educación adaptada a sus necesidades e intereses.

Por su parte, el Comité DESC define la adaptabilidad, como la adecuación de la educación a las necesidades de la sociedad y de las comunidades en transformación, así como los requerimientos de los alumnos en contextos culturales y sociales diversos.

La diversidad presupone cuestionar el conformismo, las asimetrías sociales y también, las injusticias. En este sentido, el mensaje de la diversidad no es neutro. Asumirla como relación significa, por lo pronto, aceptar la inter y multiculturalidad como un nuevo paradigma de organización social en el que conceptos como la responsabilidad social, la ciudadanía activa, el empoderamiento, la participación ciudadana y la democracia deliberativa se redefinen y vigorizan.

La diversidad se produce en los más distintos campos: social, cultural, filosófico, religioso, moral y político. La diversidad, que a veces se define como pluralidad, es un hecho fáctico de toda sociedad en la que existe una variedad no coincidente de creencias, convicciones, sentimientos y puntos de vista acerca de asuntos que se reputan importantes, como el origen y finalidad de la vida humana; la relación del hombre con un Ser trascendente; la idea de vida buena y los medios necesarios para alcanzarla; la organización y distribución del poder, etc. (Squella, 2000, p. 477).

Seguidamente, en el mismo escenario de reconocimiento de la diversidad cultural, es necesario que las instituciones provean dinámicas educativas que garanticen el sostenimiento de la identidad cultural propia de los territorios, cuestión que involucra el lenguaje, las costumbres y, en términos amplios, la asociación de las creencias de cada pueblo a las dinámicas sociales comunes, en igualdad de condiciones. Al respecto, cuando se preguntó a los estudiantes si sus instituciones garantizan la conservación de su cultura, el comportamiento tanto en la zona rural como en la urbana es semejante, en el sentido que la mayoría de educandos responde favorablemente, representado en un promedio del 85 % de respuestas afirmativas.

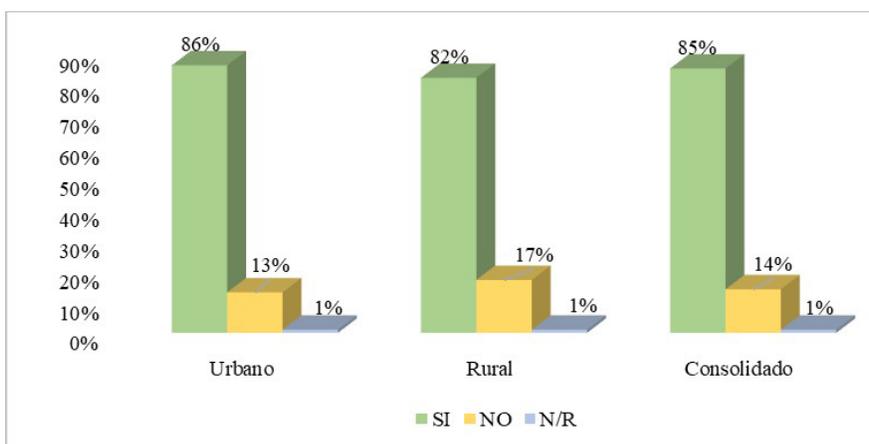


Figura 45. Indicador de Adaptabilidad. Pregunta. ¿Mantiene su identidad, lengua o cultura, y así se integra formando parte de la I.E. donde estudia?

Fuente: esta investigación (2018).

Siendo entonces que se trata de la valoración de un criterio de adaptabilidad cuya medición parte desde los usuarios y hacia el sistema en cuanto estructura, es un resultado que debe destacarse, pues implica que existe conformidad por parte de los estudiantes frente a la forma como la institución, *per se*, se ajusta a sus necesidades e intereses. Sin embargo, no puede obviarse la posibilidad de que dicho cuestionamiento haya sido interpretado de forma diversa y, que ante el posible desconocimiento de la multiculturalidad y las obligaciones del Estado –en lo que respecta a la garantía frente a los derechos étnicos y racializados de los pueblos y comunidades-, los estudiantes hayan respondido favorablemente, a pesar de encontrar inadaptada su institución.

A renglón seguido, tal como se refleja en las Figuras 46 y 47, los estudiantes refieren sentirse a gusto en su IE, con sus compañeros y docentes, lo que implica que existen lazos de comunidad al interior de las instituciones, sin desconocer los problemas de convivencia, emergentes de las dinámicas sociales que se proyecta en la institución. Al respecto, cabe decir que, en algunas de las instituciones visitadas, son evidentes comportamientos de indisciplina, violencia e inseguridad, quizá condicionados por el propio contexto y mucho más pronunciados con ocasión de las circunstancias en las que se encuentran las IE. Por ejemplo, la falta de adecuación en infraestructura, el hacinamiento o la falta de espacios aptos para la recreación y el deporte, se convierten en causas directas de conflictos de convivencia en las instituciones.

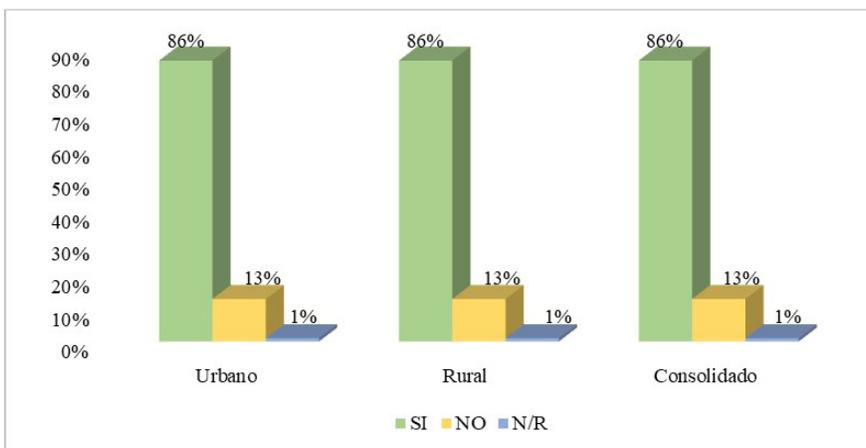


Figura 46. Indicador de Adaptabilidad. Pregunta: ¿Se siente a gusto en la I.E. con sus compañeros?

Fuente: esta investigación (2018).

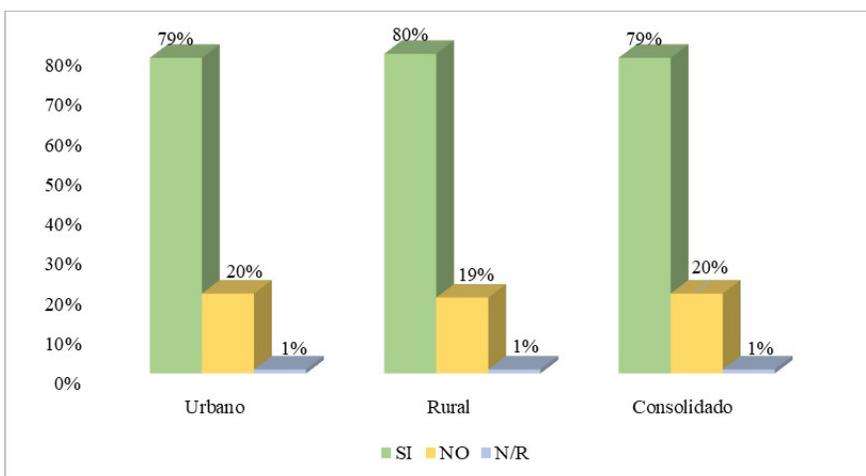


Figura 47. Indicador de Adaptabilidad. Pregunta: ¿Se siente a gusto en la I.E. con sus profesores?

Fuente: esta investigación (2018).

En la misma orientación, cabe decir que cuando la mayoría refiere sentirse a gusto con sus docentes, ello debe valorarse en un doble sentido: primero, frente al indicador de idoneidad de los docentes

(aspecto ya evaluado en capítulos precedentes) y que se relaciona con la cualificación docente, por demás alejada, en palabras de los mismos educadores; segundo, de cara a los lazos de afecto que se genera entre los estudiantes y los docentes. Sobre esto último hay que decir que la labor docente ha sido por décadas uno de los quehaceres de mayor aceptación en las comunidades; de hecho, los docentes representan para los estudiantes, modelos de seres humanos con fuerte influencia en el ciclo de formación de los educandos. De ahí que en contextos como el de Tumaco, tan afectado por la violencia, el rol del docente adquiere especial relevancia en el impacto de la educación como elemento transformador de la sociedad.

En consonancia con lo anterior, es importante que los estudiantes perciban el servicio en igualdad de condiciones desde las acciones, programas, estrategias, recursos y materiales puestos a su disposición. En este sentido, el 82 % de los estudiantes encuestados afirma disfrutar de las mismas oportunidades en su IE, lo que supone un sentir de inclusión entre ellos y respecto de las personas con quienes comparten las aulas.

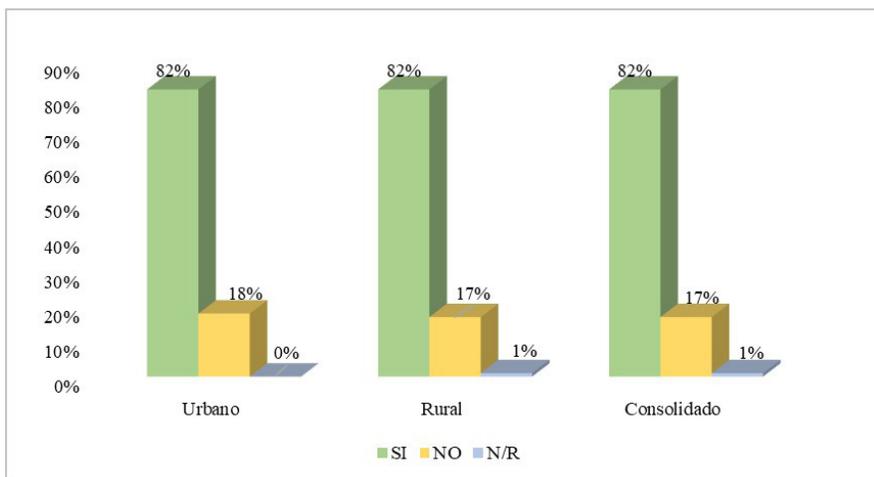


Figura 48. Indicador de adaptabilidad. Pregunta: ¿Usted disfruta de las mismas condiciones y oportunidades en la I.E., como el resto de sus compañeros?

Fuente: esta investigación (2018).

No obstante, ello ha de verse reflejado también en la estructura institucional en términos de integralidad, lo que implicaría la igualdad de oportunidades, vista desde cada uno de los indicadores recogidos en este documento, cuestión que hace evidente la existencia de dificultades.

Finalmente, la formación recibida por los estudiantes pertenecientes a las diversas IE participantes permite comprender que los saberes que hacen parte en la enseñanza-aprendizaje resultan de utilidad respecto al contexto, aspecto fundamental en la adaptabilidad de la educación, dado que, como se ha iterado, es necesario que sea el sistema educativo el que se adapte a los usuarios y no a la inversa, cuestión que involucra la valoración crítica, diferenciada y propositiva de cada una de las dinámicas contextuales propia de los territorios.

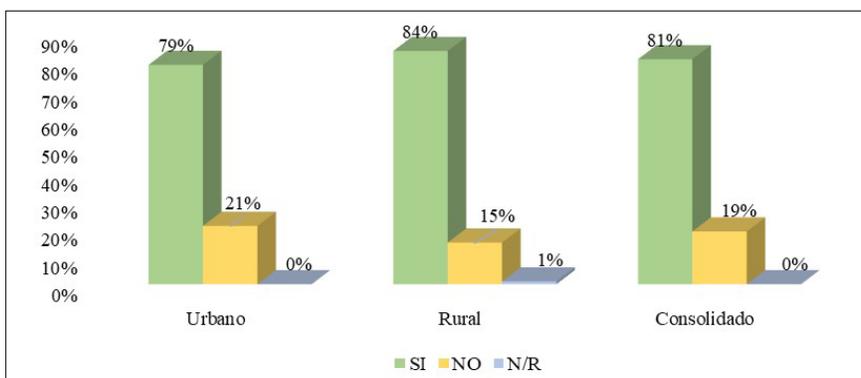


Figura 49. Indicador de adaptabilidad. Pregunta: ¿La información que recibe en la I.E. es útil por fuera de ella (por ejemplo, en su casa, en su comunidad, en su barrio)?

Fuente: esta investigación (2018).

A modo de conclusión, puede afirmarse entonces que, del agrupamiento de las variables antes consideradas, se extrae que el 76 % de los encuestados considera flexible el sistema educativo a través de su institución, porcentaje coincidente en las zonas rural y urbana; de tal suerte, podemos concluir que el indicador de flexibilidad lo entienden presente en el contexto.

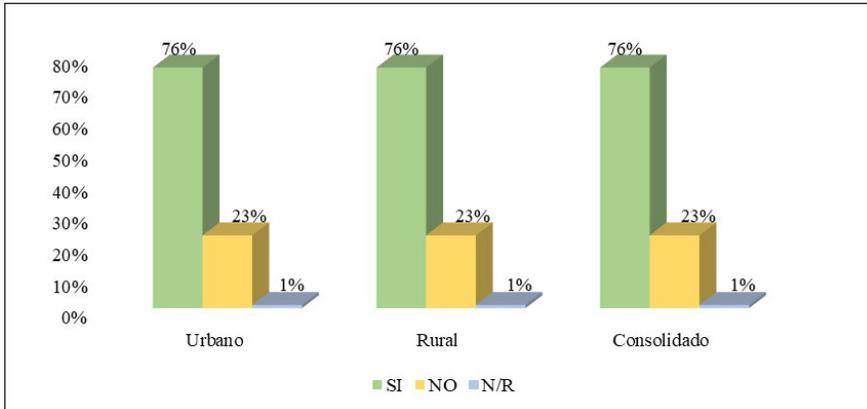


Figura 50. Flexibilidad del servicio según el contexto.

Fuente: esta investigación (2018).

No sobra recordar que el currículo flexible es aquél que mantiene objetivos generales para todos los estudiantes, pero comprende las realidades diversas que permean el contexto. En ese orden, genera estrategias de acceso en condiciones de igualdad y no discriminación. Esto significa no solo la incorporación de la tolerancia sino la consideración acertada de las diferencias sociales que, categorizadas o no, generan visiones diversas del contexto y, por tanto, se traducen en intereses y necesidades variables.

Conclusiones

Las comunidades indígenas y afrodescendientes, éstas últimas para el caso concreto, se han encontrado en una situación de desigualdad histórica, cuestión que condiciona el goce efectivo de los derechos de la población, entre otras muchas situaciones, atendiendo a las fuertes relaciones de poder entre el Estado y los particulares, que influyen sobre las dinámicas sociales propias de cada contexto, y por tanto, en múltiples casos, subvaloran y segregan a las comunidades que requieren especial atención, habida cuenta de las específicas condiciones sociopolíticas y económicas que las rodean.

Sin que sea un secreto, el municipio de Tumaco en Nariño, ha sido objeto de inmensas olas de pobreza que aún no se supera, sumadas a situaciones de conflicto, baja calidad educativa, crisis en la salud, débil prestación de servicios públicos domiciliarios y saneamiento básico, ausencia del Estado y, en términos generales, falta de voluntad política para la superación de problemas estructurales que aquejan a la población e impiden el bienestar social.

Así, en lo que concierne de forma específica al derecho a la educación, la revisión realizada con antelación en clave de los cuatro criterios de goce efectivo -disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de la educación-, permite entrever la existencia de una crisis de largo aliento que sigue vigente a pesar de los múltiples esfuerzos de la comunidad y las instituciones por fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, procurando dar cumplimiento a los requerimientos mínimos para la educación de calidad. No obstante, también es cierto que, si concentramos la atención en las percepciones de las instituciones, los docentes y los estudiantes, de forma diferenciada, se evidencia interpretaciones distintas de los datos arrojados por el Estado y la misma realidad de la prestación del servicio de educación.

En la perspectiva de los docentes, las dificultades en el proceso de enseñanza, sin duda afectado –y por qué no decirlo-, condicionado por el contexto sociopolítico, económico y cultural, tienden a reflejarse de manera directa en la estructura educativa en sí misma, como por ejemplo, su precaria infraestructura, la escasez de materiales didácticos y recursos educativos, los ineficientes planes de cualificación docente y la incapacidad de un plan de educación para adaptarse a las realidades sociales. Sin embargo, sobre los mismos pilares, los educandos –usuarios inmediatos del sistema educativo y quienes de cierta forma reciben sobre sí el impacto directo de los progresos y dificultades del sistema-, refieren cierto grado de conformidad con lo existente, aun cuando aquello resulte precario.

Semejante disparidad de percepción tiene varias explicaciones: los profesores son profesionales de la educación y por lo tanto, tienen criterios distintos de los estudiantes a la hora de analizar variables en la calidad del derecho a la educación, mayormente cuando los últimos carecen de elementos de contraste que les permitan identificar y valorar el estado de la educación que reciben, como sí ocurre con los educadores, quienes cuentan con la posibilidad de realizar lecturas críticas de los contextos, habida cuenta de su formación y de que ostentan perspectivas de comparación. Los estudiantes tienden a ‘normalizar’ lo que tienen a su alcance, de tal manera que si bien ello permite valorar los recursos, bienes y servicios de que se dispone en el sistema educativo en el territorio, también implica generar conformismo frente a una situación, a todas luces, lesiva de derechos.

En efecto, debe recordarse que los presupuestos mínimos para el ejercicio del derecho a la educación son precisamente garantías fundamentales, derechos con carácter inviolable e intransferible y por tanto de obligatorio cumplimiento por parte del Estado.

Partimos de la premisa que el Estado, las IE y los actores involucrados, deben garantizar que la educación -entendida como un derecho-,

se debe prestar de forma eficiente, oportuna, continua y con el cumplimiento de ciertos estándares de calidad. Esta investigación arroja, sin embargo, que el Estado ha hecho caso omiso de su obligación de poner este derecho al alcance de las poblaciones de Tumaco, especialmente de los niños, niñas y jóvenes. Las deficiencias en las políticas públicas que garantizan el derecho a la educación y la inobservancia de las mismas al momento de hacerlas efectivas, dan como resultado serias fallas estructurales en la prestación del servicio educativo. Estos problemas, de cierta manera, y comúnmente en el sector del alumnado, tienden a percibirse ‘normales’, especialmente en un territorio mayoritariamente habitado por poblaciones indígenas, afro y campesinos.

Ahora bien, en lo que atañe a cada uno de los componentes de goce efectivo, es del caso mencionar que los programas y estrategias de acción estatal para garantizar la prestación de la educación, permiten percibir esfuerzos importantes en materia de cobertura y calidad de la educación. No obstante, aquellos devienen insuficientes cuando el proceso educativo no responde a las necesidades reales de los habitantes del territorio donde se presta el servicio a la educación. En ese sentido, verificando indicadores específicos de disponibilidad, se percibe la existencia de brechas y necesidades latentes en lo que corresponde a tasas de cobertura, formación y cualificación docente, fundamentalmente en el área de etnoeducación y acceso a recursos técnicos y tecnológicos de gran importancia para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes. Estos motivan y generan estrategias para implementar modelos pedagógicos acordes con el contexto actual académico y social en el que a los estudiantes se les facilita utilizar nuevas herramientas de una manera más ágil y dinámica.

En lo que concierne al criterio de accesibilidad, se observa también muchos temas pendientes. Particularmente, la infraestructura refleja una de las necesidades más latentes, pues no cuenta con los requisitos mínimos establecidos para su funcionamiento, como se evidencia en

la falta de aulas escolares, las existentes en mal estado, unas baterías sanitarias muy regulares, pésimas instalaciones de restaurantes escolares, falta de espacios de recreación y deporte y poca inversión en infraestructura educativa, en obras de acceso para personas con capacidades especiales, generando así una brecha de desigualdad educativa. Lo anterior, sumado a la notable escasez de recursos y herramientas de enseñanza-aprendizaje que, como se mencionó, dificultan el desempeño docente e influyen negativamente en el proceso de aprendizaje de los educandos.

Así mismo, los criterios de aceptabilidad y adaptabilidad reflejan, en orden a lo expuesto, la aparente congruencia entre la oferta educativa y los intereses de los educandos. Sin embargo, el análisis cruzado de la información recabada permite constatar las fallas que año tras año se rastrea, sin que pueda lograrse progreso real para la superación de la crisis educativa. Ello ha de verse entonces desde el plano de la integralidad; es decir, no puede continuarse evaluando la educación de forma separada de la crisis estructural del municipio de Tumaco; mucho menos podrá corregirse al nivel de IE, si el contexto continúa generando proyecciones negativas frente a la educación, entre otras circunstancias, las generadas por políticas públicas nacionales que profundizan la exclusión y marginalización a la que históricamente han estado expuestos los niños, niñas y jóvenes en Tumaco.

Las falencias del Estado en la prestación del servicio de educación a los niños, niñas y jóvenes de Tumaco hacen difícil que su proceso educativo les dé herramientas que les permitan acceder a la educación superior o técnica, que les capacite para crear empresa o conseguir un empleo que les ayude, entre otras cosas, a mejorar su calidad de vida, la de sus familias y contribuir a la transformación del entramado social y económico de su región. Así las cosas, mientras el municipio de Tumaco -obviamente con la intervención positiva del departamento de Nariño y la nación- no implemente una política pública educativa fuertemente conectada con la cultura

y las necesidades del territorio, incluyendo actores territoriales claves en la sociedad y la economía del municipio, será muy difícil que sus jóvenes logren acceder a una ocupación productiva y transformadora.

Referencias

- Alcaldía de Tumaco. (2016). Caracterización del sector educativo del municipio de San Andrés de Tumaco. Recuperado de educacion-tumaco.gov.co-getfile.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH). (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC). Recuperado de <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>
- (1996). Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx>
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). (2004). Balance de la política pública de prevención, protección y atención al desplazamiento interno forzado en Colombia agosto 2002 - agosto 2004. Recuperado de www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2012/8962.pdf
- Amaya, G. (2009). Cobertura e Inequidad. Educación Superior en Colombia. *Educación y Educadores*, (5), 9-20.
- Anónimo. (2013). Reglamento Técnico de Instalaciones Eléctricas. Recuperado de www.asei-ingeniera.com/documentos/retie
- Arango, R. (2015). Derechos sociales. En J. L. Fabra (Ed.), *Enciclopedia de filosofía y teoría del derecho*, pp. 1677-1711. México: Universidad Autónoma Nacional de México e Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Archivo Nacional de Datos (ANDA). (2016). Colombia – Investigación de Educación Formal – 2016. Recuperado de <http://microdatos.dane.gov.co/index.php/catalog/503>
- Bautista, M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 32(2), 111-131.

- Calvo, G. (1996). Los proyectos educativos institucionales y la formación de docentes. *Revista Colombiana de Educación*, (33). DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.5400>
- Cerquera, D., Jaramillo, P. y Salazar, N. (2000). La educación en Colombia: Evolución y diagnóstico. *Educación: Boletines de divulgación económica*, 6.
- Comisión Colombiana de Juristas. (2004). El disfrute del derecho a la educación en Colombia. Informe alterno presentado a la Relatora Especial de Naciones Unidas sobre el derecho a la educación. Recuperado de http://www.coljuristas.org/documentos/libros_e_informes/el_disfrute_del_derecho_a_la_educacion.pdf
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994 “por la cual se expide la ley general de educación”. Bogotá, Colombia. Recuperada de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.
- (2009). Ley 1297 de abril 30 de 2009 “por medio de la cual se regula lo atinente a los requisitos y procedimientos para ingresar al servicio educativo estatal en las zonas de difícil acceso, poblaciones especiales o áreas de formación técnica o deficitarias y se dicta otras disposiciones”. Bogotá, Colombia. Recuperada de <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-191904.html>
- (2013). Ley 1620 de 2013 “por medio de la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, Educación para la sexualidad y la Prevención y mitigación de la violencia Escolar”. Bogotá, Colombia. Recuperada de https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-322486.html?_noredirect=1
- Consejo Noruego para Refugiados y Recompas. (2016). Descripción General del Modelo Etnoeducativo para Comunidades Negras del Pacífico Colombiano. Recuperado de www.mienducacion.gov.co/w3-article-363426
- Constitución Política de Colombia [Const.]. (1991). Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>

Convención Americana de Derechos Humanos. (1969). Pacto de San José de Costa Rica. Recuperado de [www.oas.org › dil › esp › tratados_b-32_convencion_americana_sobr...](http://www.oas.org/dil/esp/tratados_b-32_convencion_americana_sobr...)

Corredor, C. (2010). *La política social en clave de derechos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Corte Constitucional. República de Colombia. (8 de mayo de 1992). Sentencia T-002-92. [MP Alejandro Martínez Caballero]. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/T-002-92.htm>

----- (26 de octubre de 1994). Sentencia T-467 de 1994. [MP Eduardo Cifuentes Muñoz]. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/T-467-94.htm>

----- (1 de agosto de 1995). Sentencia T-340 de 1995. [MP Carlos Gaviria Díaz]. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1995/T-340-95.htm>

----- (28 de febrero de 1996). Sentencia T-078 de 1996. [MP Hernando Herrera Vergara]. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1996/T-078-96.htm>

----- (8 de octubre de 1997). Sentencia T-501 de 1997. [MP Hernando Herrera Vergara]. <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1997/T-501-97.htm>

----- (20 de octubre de 1998). Sentencia T-590 de 1998. [MP Alejandro Martínez Caballero]. <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1998/T-590-98.htm>

----- (11 de noviembre de 1999). Sentencia T-571 de 1999. [MP Fabio Morón Díaz]. <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1999/T-571-99.htm>

----- (24 de julio de 2000). Sentencia T-944 de 2000. [MP Alejandro Martínez Caballero]. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2000/T-944-00.htm>

- (23 de agosto de 2000). Sentencia T-1102 de 2000. [MP Álvaro Tafur Galvis]. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2000/T-1102-00.htm>
- (24 de enero de 2002). Sentencia T-029 de 2002. [MP Clara Inés Vargas Hernández]. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2002/T-029-02.htm>
- (19 de mayo de 2010). Sentencia C-376 de 2010. [MP Luis Ernesto Vargas Silva]. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2010/c-376-10.htm>
- (23 de octubre de 2013). Sentencia T-743 de 2013. [MP Luis Ernesto Vargas Silva]. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/T-743-13.htm>
- (17 de agosto de 2017). Sentencia C-535 de 2017. [MP Gloria Stella Ortiz Delgado]. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2017/C-535-17.htm>
- Cortes, D. (2018). Modelo Educativo Flexible Etno-educativo para Comunidades Negras del Pacífico Colombiano. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/107555>
- Croso, P. (2013). Los derechos humanos son la clave para el mundo que queremos. Recuperado de <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-802013-despues-de-2015/articulos/los-derechos-humanos-son-la-clave-para-el-mundo-que-queremos/>
- Defensoría del Pueblo. Colombia. (2003). *El derecho a la educación en la Constitución, la Jurisprudencia y los Instrumentos internacionales*. Bogotá, Colombia: Defensoría del Pueblo.
- Departamento Nacional de Estadística (DANE). (2005). Censo general 2005. Recuperado de www.dane.gov.co/files-censo2005/perfil_pdf_cg2005
- (2018). Pobreza monetaria y multidimensional en Colombia 2017. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/pobreza->

y-desigualdad/pobreza-monetaria-y-multidimensional-en-colombia-2017

----- (2019). Población Negra, Afrocolombiana, Raizal y Palenquera. Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda. Recuperado de www.dane.gov.co/files-investigaciones-boletines-grupos-eticos.

Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2018). Educación Prescolar Básica Media. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/programas/desarrollo-social/subdireccion-de-educacion/educacion-basica-media/Paginas/educacion-basica-media.aspx>.

Diócesis de Tumaco. (2014). ¡Que nadie diga que no pasa nada! Una mirada esperanzadora desde la Región del Pacífico Nariñense. Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres.

Federación Iberoamericana de Ombudsman. (2008). *VI Informe sobre Derechos Humanos*. Madrid, España: Trama Editorial.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (s.f.). Convención sobre los derechos del niño. Recuperado de <https://www.unicef.es/causas/derechos-ninos/convencion-derechos-ninos>

Fundación Paz y Reconciliación. (2014). Departamento de Nariño. Tercera Monografía. Recuperado de <https://pares.com.co/wp-content/uploads/2018/06/INFORME-NARI%C3%91O-REDPRODEPAZ-Y-PAZ-Y-RECONCILIACI%C3%93N.pdf>.

Gobernación de Nariño. (2016). *Plan de Desarrollo 2016-2019: Nariño: Corazón del mundo*. Recuperado de <http://xn--nario-rta.gov.co/inicio/index.php/gobernacion/plan-de-desarrollo/354-plan-de-desarrollo-departamental-narino-corazon-del-mundo-2016-2019>.

Gobierno de Colombia. (2018). Informe anual de Derechos Humanos. Bogotá, Colombia: Consejería Presidencial para los Derechos Humanos.

- Gobierno Nacional. República de Colombia. (2013). Plan Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional (PNSAN) 2012-2019. Recuperado de pnsan.pdf
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2019). Resultados agregados 2017-2. Recuperado de <https://www.icfes.gov.co/resultados-agregados-2017-2>
- Mancilla, P. (2015). Teoría del currículo. Recuperado de https://issuu.com/paolamc24/docs/libro_teor__a_del_curr__culo_paola_
- Manrique, J. (2009). *Protección Constitucional del Derecho a la educación y responsabilidad estatal por falla en el servicio de la educación* (Tesis de Maestría). Universidad del Rosario. Bogotá. Recuperado de <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/1254/4079127.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Datos Abiertos. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-57277.html?_noredirect=1
- (s.f.). Normatividad Básica para Etnoeducación. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85384.html>
- (s.f.). La deserción escolar. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-293659_archivo_pdf_abc.pdf
- (s.f.). Política de Calidad. Plan de Acción. Recuperado de articles-192177_archivo_pdf6_polcalidad.pdf
- (2006). La matrícula fácil, eficiente y necesaria. El proceso de matrícula. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-99324_archivo_pdf.pdf
- (2012). Calidad de la educación superior. El camino a la prosperidad. *Boletín de Educación*, No. 19.
- (2015). Informe de revisión nacional de la Educación para Todos (EPT) 2015. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230024>

----- (2017). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad. Recuperado de www.plandecenal.edu.co/cms/.../PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf

----- (2019). Normas y Lineamientos de infraestructura educativa. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-355996.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional, Dirección de Cobertura y Equidad, Subdirección de Permanencia. (2017). Orientaciones y ruta para articular el modelo flexible etnoeducativo para comunidades negras del pacífico colombiano al proyecto educativo institucional. Recuperado de http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Ruta_Orientaciones_Articular%20MEF%20etnoednoeducativo.pdf

Ministerio de Minas y Energía. (s.f.). Reglamento Técnico de Iluminación y Alumbrado Público - RETILAP. Recuperado de <https://www.minenergia.gov.co/retilap>

Mosquera, E., Riascos, A., Martínez, Á. y Montoya, J. (2017). *Goce efectivo de los Derechos a la Salud y Educación en Tumaco (N), en el marco de los Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales* (Investigación inédita). Universidad Mariana en convenio con el Centro de Investigación y Educación Popular CINEP/Programa por la paz.

Naciones Unidas (UN). (1948). La Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) - Sistema Integrado de Monitoreo de Cultivos Ilícitos (SIMCI). (2019). *Monitoreo de territorios afectados por cultivos ilícitos 2018*. Bogotá: UNODC-SIMCI.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1990). Declaración Mundial sobre

Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

Presidencia de la República de Colombia. (5 de agosto del 1994). Decreto 1860 de 1994 “por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales”. Recuperado de www.mineducacion.gov.co/articles-172061_archivo_pdf_decreto_1860

----- (18 de mayo de 1995). Decreto 804 de 1995 “por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos”. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-103494.html?_noredirect=1

----- (2002). Decreto 1278 de junio 19 de 2002 “por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente”. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-86102.html?_noredirect=1

----- (2002). Decreto 3020 de diciembre 10 de 2002 “por el cual se establece los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dicta otras disposiciones”. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-104848.html?_noredirect=1

----- (16 de abril de 2009). Decreto 1290 de 2009 “por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media”. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-187765.html>

----- (2011). Decreto 4100 “por el cual se crea y organiza el Sistema Nacional de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, se modifica la Comisión Intersectorial de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario y se dicta otras disposiciones”. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=44543>

- (7 de junio 2015). Decreto 1075 de 2015 “por medio del cual se expide el Decreto único reglamentario del sector educación”. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-351080.html?_noredirect=1
- Pulido, Y. (2012). La Etnoeducación bilingüe: logro político y desafío para las etnias. *Lenguaje*, 40(1), 231-254.
- Red-DESC. (s.f.). Observación General N° 13: El derecho a la educación (Artículo 13). Recuperado de <https://www.escri-net.org/es/recursos/observacion-general-no-13-derecho-educacion-articulo-13>
- (1999). Observación General N° 11: Planes de acción para la enseñanza primaria (Artículo 14). Recuperado de <https://www.escri-net.org/es/recursos/observacion-general-no-11-plan-es-accion-para-ensenanza-primaria-articulo-14>
- República de Colombia, Concejo Municipal de Tumaco, Secretaría General. (2013). Acuerdo No. 005 (Marzo 13 de 2013), “por medio del cual se adopta el Plan alimentario y nutricional indígena y afro del municipio de Tumaco (PANIAT) 2012-2022”. Recuperado de 1068_acuerdono005.pdf
- Secretaría de Educación Departamental de Nariño. (2015). *Caracterización perfil del sector educativo: Informe técnico*. Pasto, Colombia: Gobernación del Departamento de Nariño.
- Secretaría de Educación Municipal de Tumaco. (s.f.). *Diagnóstico del sector educativo de la Secretaría de Educación de Tumaco*. Recuperado de www.educacion-tumaco.gov.co/getfile.
- Squella, A. (2000). Pluralidad, pluralismo y tolerancia en la sociedad chilena actual. Recuperado de <http://www.dii.uchile.cl/~revista/ArticulosVol2-Especial/08.pdf>
- Tomasevski, K. (s.f.). Indicadores del derecho a la educación. Recuperado de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf.pdf>



Angela Martínez Ortega

Estudió Derecho en la Universidad Cooperativa de Colombia y Maestría en Derecho Administrativo en la Universidad del Cauca. Actualmente es investigadora en asuntos de derechos humanos, género y derechos sexuales y reproductivos, y profesora de epistemología del derecho, interpretación constitucional y enfoque diferencial en el Programa de Derecho de la Universidad Mariana; es también miembro activa del Grupo de Investigación Saber Sociojurídico. Es miembro y cofundadora de la Corporación Violeta en Movimiento.



Alvaro Alfonso Patiño Yepes

Abogado. Se ha desempeñado como docente investigador en varias universidades de la región. Experto y consultor en derechos humanos, derecho constitucional e historia del derecho. Ha publicado varios artículos y capítulos de libros, resultado de sus investigaciones.



Andrés Darío Riascos Araujo

Economista de la Universidad de Nariño y Magíster en Gerencia y Asesoría Financiera de la Universidad Mariana. Ha trabajado para diferentes Universidades e Instituciones del sector público como la Gobernación de Nariño y el Instituto Departamental de Salud. Actualmente es profesor de Gestión Empresarial y Economía Política del Programa de Derecho de la Universidad Mariana, y Coordinador de Internacionalización de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la misma Universidad.



Erika Johana Mosquera Arturo

Abogada de la Universidad Cooperativa de Colombia, Especialista en Derecho de Familia de la Universidad Nacional y Magíster en Derecho Procesal Contemporáneo de la Universidad de Medellín. Ha sido Coordinadora del Centro de Conciliación de la Universidad Cooperativa de Colombia, Directora de Consultorios Jurídicos y Centro de Conciliación de la Universidad CESMAG. Actualmente es Docente e investigadora de la Universidad Mariana y es Asesora y Consultora de GREEN M&P, consultores y abogados SAS.



Hector Eduardo Pepinosa Bravo

Abogado de la Universidad Santo Tomás de Bogotá, Especialista y Magíster en Derecho de Contratos de la Universidad Santo Tomás, Universidad Externado de Colombia y Universidad Nacional de Colombia. Docente e investigador en varias universidades de la región. Consultor y Asesor.



John Jairo Montoya Rivera

Es sacerdote jesuita. Actualmente es investigador del CINEP, en el área de derechos humanos, y es profesor de Derecho Constitucional Latinoamericano y Justicia Transicional en la Pontificia Universidad Javeriana. Abogado de la Universidad de Caldas, estudió filosofía en la Pontificia Universidad Javeriana, teología en Heythrop College (Universidad de Londres) del Reino Unido, y es Máster en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Georgetown (USA).

Hablar del goce efectivo de derechos, tanto desde el punto de vista jurídico como social, implica realizar una revisión exhaustiva de las condiciones sociopolíticas, económicas y culturales del contexto que condicionan el acceso y el ejercicio material de cada una de las garantías fundamentales reconocidas a los seres humanos. De hecho, en un entorno en el cual son evidentes las difíciles condiciones socioeconómicas, aunadas a las graves consecuencias del conflicto armado interno, ese ejercicio libre y pleno se torna difícil, pues las dinámicas sociales y económicas, así como las políticas institucionales, actúan como factores adversos a su goce efectivo.

Este libro, pretende hacer un acercamiento a las condiciones de efectividad de la educación en Tumaco, que a través de información institucional y las perspectivas y representaciones propias de docentes y estudiantes, permiten retratar el estado actual del derecho a partir de los componentes de su núcleo esencial, como parte integral de los derechos económicos, sociales y culturales.



Universidad Mariana
Calle 18 No. 34-104 San Juan de Pasto
<http://editorial.umariana.edu.co/libros/index.php/editorialunimar>