

La Política educativa digital en el Administración de Claudia López en Bogotá

Gloria Patricia Figueroa Ovalle

Asesor

Mg. Sandra Carolina Bautista

Universidad Nacional Abierta a Distancia

Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas

Maestría en Gobierno, Políticas Públicas y Desarrollo Territorial

2023

Dedicatoria

A mis adoradas Luisa y Emilia; a mi amado Andrés; a mi amada hermana Luisa y a mis amados padres y hermanos; a mis amigos y amigas, con quienes creemos en la educación con un derecho fundamental para todas y todos.

Agradecimientos

Agradezco el acompañamiento y dirección de la Mg. Profesora Sandra Carolina Bautista, sin su visión, esta tesis no podría haberse desarrollado.

Resumen

Educación es un derecho fundamental no sólo porque permite el desarrollo pleno e integral de los seres humanos sino porque además da el acceso al goce de otros derechos, por otra parte los cambios que se plantearon en el mundo a partir de la segunda mitad de la década de los noventa, implicaron nuevos temas para las políticas públicas en América Latina, entre ellos el desarrollo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), que permitieron la emergencia de una plataforma para la implementación de nuevas tendencias en el área de la sociedad de la Información, que suponía que ésta se encontraba centrada en la persona, abierta a todos y de acuerdo a los objetivos y principios de las Naciones Unidas. Por ellos los distintos gobiernos en Bogotá, han buscado en las últimas décadas, implementar programas que articulen herramientas que promuevan su calidad, entre ellos las TIC's. Pese a los enormes esfuerzos, la mayor parte de las y los docentes no estaban preparados para realizar un uso intensivo de las nuevas herramientas, y la calidad educativa no ha tenido una mejora significativa. Para profundizar en este caso en un territorio específico, este documento, buscó analizar cómo se desarrolló la política educativa digital en Bogotá durante la administración de Claudia López.

Palabras Clave Estado, Derecho, Sociedad, Educación, Política Educativa, Tecnología

Abstract

Education is a fundamental right not only because it allows the full and integral development of human beings but also because it gives access to the enjoyment of other rights, on the other hand the changes that arose in the world from the second half of the decade of the nineties, implied new issues for public policies in Latin America, among them the development of Information and Communications Technologies (ICT), which allowed the emergence of a platform for the implementation of new trends in the area of Information society, which assumed that it was centered on the person, open to all and in accordance with the objectives and principles of the United Nations. For them, the different governments in Bogotá have sought, in recent decades, to implement programs that articulate tools that promote their quality, including ICT. Despite enormous efforts, most teachers were not prepared to make intensive use of the new tools, and educational quality has not improved significantly. To delve deeper into this case in a specific territory, this document sought to analyze how the digital educational policy was developed in Bogotá during the administration of Claudia López.

Keywords State, Law, Society, Education, Educational Policy, Technology

Tabla de contenido

1. Planteamiento de la investigación	11
1.2 Objetivos de la investigación	17
<i>1.2.1 Objetivo General</i>	17
<i>1.2.2 Objetivos específicos</i>	17
1.3 Marco Teórico	18
1.4 Marco Metodológico	31
2. Procesos de Gestión Pública Desarrollada por la Administración Distrital para la Construcción de la Política Educativa Digital en la Alcaldía de Claudia López	35
2.1 Educación, ciudadanía y competencias como elementos del servicio educativo en la Administración Distrital	37
2.2 El plan saber digital como estrategia educativa en los planes distritales de gobierno: UbiTAG y STEM, sus programas de implementación	41
<i>2.2.1 Antecedentes del plan saber digital y su camino hacia la implementación</i>	41
<i>2.2.2 Los programas: UbiTAG y STEAM</i>	46
3 Los Actores en la Política Pública Educativa Digital en la Alcaldía de Claudia López: Relacionamiento y Articulación	49
3.1 Articulación de los actores en la política educativa digital	55
4 La educación en perspectiva del plan saber digital en la alcaldía de Claudia López	59

4.1	Instituciones Educativas Distritales y el Plan Saber Digital.....	59
4.2	Saber 11: resultados académicos de la actual administración.....	66
	Conclusiones	74
	Bibliografía	78

Lista Tablas

Tabla 1 Matriz de Actores.....	50
Tabla 2 Posiciones actores.....	51
Tabla 3 Resultados globales Prueba Saber 11° 2018- 2022. Calendario A. Algunas capitales	69
Tabla 4 Resultados Pruebas Saber 11 (2018-2022) Colegios Calendario A.....	71

Lista de Gráficos

Gráfico 1 Resultados globales Prueba Saber 11° 2018- 2022. Calendario A. Algunas capitales	68
Gráfico 2 Resultados Pruebas Saber 11 (2018-2022) Colegios Calendario A	70

Introducción

La educación comprendida como un derecho fundamental ha transitado un largo camino para lograr salir de los escenarios privado y ser una conquista de la humanidad, desde aquí que cada comunidad en distintas épocas ha librado diferentes luchas para materializarla. Para el colombiano, es posible identificar los caminos seguidos por este derecho, que no ha sido en una sola vía, y puede analizarse a partir de tres tendencias, como lo sugieren Sandoval Rojas, Uprimmy Yepes, & Jordana (2000). La primera de ellas se considera la visión dominante que ha influido fuertemente en la formación de la política educativa nacional y está articulada por instituciones como el “Fondo Monetario Internacional” (FMI), el” Banco Mundial” (Banco Mundial) y en menor medida. Instituciones como la CEPAL han desarrollado teorías que vinculan la educación y el capital humano como base para explicar cómo superar la pobreza.

La segunda tendencia ofrece una visión crítica de la reforma educativa como parte de los ajustes necesarios para mantener el predominio de las estructuras de poder. Finalmente, la tercera corriente, si bien critica la educación entendida en términos de la lógica del capital humano, enfatiza su comprensión como un derecho humano con obligaciones específicas para con el Estado en relación con el orden público, de donde surge la jurisprudencia que testimonia el derecho a la educación. comenzó a formarse. como elemento de desarrollo humano, que permite a la persona funcionar en el entorno cultural (sentencia T – 543/97) y ocupa un lugar central en relación con la aplicación de los

principios del estatus sociojurídico (sentencia T 780/99), en la decisión de brindar Junto con el derecho a la educación, también surgen oportunidades para otros derechos.

De manera paralela a este camino recorrido por el derecho a la educación, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, han incursionado en todas las esferas de la acción humana, y por ende en la educación, constituyéndose en una herramienta que pueda soportar los procesos de aprendizaje en el aula e impactar en la mejora de la calidad educativa a través de la mejorar la experiencia en los escenarios educativos, haciéndolos más interactivos, interesantes y potenciadores para la generación de nuevos saberes.

Para el logro de esta articulación entre lo educativo y lo tecnológico, se ha desarrollado en las últimas décadas una política educativa digital de manera generalizada para la región latinoamericana, en el que existió una fuerte apuesta por la creación de una infraestructura tecnológica para los centros educativos que transformara la enseñanza; estos procesos tuvieron como centro inicial las ciudades capitales, extendiéndose luego al resto del territorio y en el caso de Colombia, Bogotá ha hecho parte de estas apuestas, la forma cómo avanzó esta política en la saliente alcaldía, es el tema central de esta tesis, que se divide en tres partes.

La primera de ellas buscó describir los procesos que se desarrollaron desde la gestión pública, para la construcción de la política educativa digital en la administración de la alcaldesa Claudia López. En segundo lugar, se buscó analizar las lógicas de acción de los actores involucrados en el proceso de gestión e implementación de la política educativa digital en Bogotá durante la Administración de la alcaldesa Claudia López. Y finalmente se abordaron las formas cómo se materializó la política educativa digital en las instituciones educativas distritales.

1. Planteamiento de la investigación

Los cambios que se plantearon en el mundo a partir de la segunda mitad de la década de los noventa, implicaron nuevos temas para las políticas públicas en América Latina, entre ellos el desarrollo de las “Tecnologías de la Información y las Comunicaciones” (TIC), plasmados en la “Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información”, desarrollada en dos fases: en Ginebra en el 2003 y Túnez en el 2005, lo que permite la emergencia de una plataforma para la implementación de nuevas políticas en el área de la sociedad de la Información centrada en la persona, abierta a todos y en concordancia a los objetivos y principios de las Naciones Unidas.

Esta propuesta de sociedad incluyó un enfoque que, desde “la universalidad, la indivisibilidad y la interdependencia” de todos los derechos humanos, se reconocía la libertad de expresión y la libre circulación de la información, así como las ideas y los conocimientos como esenciales para la sociedad de la información y benéficos para el desarrollo.

Es en este escenario donde se genera la idea de cómo el uso de las tecnologías de la información en la sociedad, pueden crear mayor conciencia acerca de las ventajas de su uso, considerando el aporte que realiza a la humanidad y a la manera en que transformarían las actividades y las vidas de las personas. Sin embargo, al transmitir estas ideas a las escalas nacionales, aparecen dudas con respecto a la manera en que se está construyendo esa sociedad de la información y cómo las “buenas intenciones” de los Estados derivan en

un desarrollo cuyo impacto social y económico es desigual, lo que da lugar a nuevas brechas y ahonda las existentes ((Becerra 2003; (González Zabala & Sánchez Torre, 2013)

En este sentido es importante mencionar trabajos como el de Stumpo & Rovira (2013), quienes señalan, a partir de experiencias latinoamericanas analizadas entre el 2000 y el 2012, que estas potencialidades de las TIC en la sociedad y en la educación, no han logrado los impactos esperados por la Cumbre. Entre las principales razones señaladas se encuentran: la priorización en el fortalecimiento de la infraestructura como el componente central para lograr el desarrollo, la libre circulación de conocimiento y la información; lo cual, para los autores, genera un mito alrededor de la relación positiva entre Tic's y desarrollo, que si bien ha forjado una expansión de la infraestructura tecnológica evidente en las últimas décadas, en ámbitos como el educativo no ha significado un crecimiento en el acceso a una educación de calidad, o el favorecimiento de la alfabetización y la educación primaria universal, o la facilidad del proceso mismo de aprendizaje, que pudiera sentar las bases para la creación de una sociedad de la información totalmente integradora y orientada al desarrollo, como parte de los compromisos de la Cumbre.

La relación implícita planteada entre conocimiento, tecnología e información, a partir de las políticas internacionales en materia de Tic's, plantea un enfoque particular sobre la educación, que pasa por su consideración como un servicio para que la sociedad logre un pleno desarrollo. Lo anterior implica reconocer el camino recorrido por el derecho a la educación en la región, de manera tal que se evidencie la materialización de este modelo y sus impactos en la sociedad.

Para el caso de Colombia, es posible delimitar un proceso en las últimas décadas, que si bien no ha sido lineal, es posible establecer tres tendencias siguiendo la propuesta

desarrollada por Jordana, Sandoval y Uprimny (2000), para analizarlo. La primera de ellas, considerada una visión dominante, que ha ejercido una fuerte influencia en la formulación de políticas públicas educativas y desarrollada por instituciones como el Fondo Monetario Internacional – FMI, el Banco Mundial- BM, y en menor medida la CEPAL, quienes han posicionado la teoría que relaciona la educación con el capital humano, como fundamental para explicar la superación de la pobreza. Una segunda tendencia encuentra una visión crítica de las reformas educativas al considerarlas como parte de los ajustes necesarios para mantener la dominación por parte de las estructuras de poder. Finalmente, la tercera tendencia que, si bien realiza una crítica a la educación comprendida desde la lógica del capital humano, hace énfasis en la comprensión de ésta como un derecho humano, para lo cual el Estado tiene unas obligaciones específicas en materia de políticas públicas, a partir de lo cual se comenzó a desarrollar jurisprudencia que señalan el derecho a la educación como un factor de desarrollo humano, que le permite desempeñarse en el medio cultural (Sentencia T – 543/97), y que tiene centralidad en la medida que permite realizar los principios del Estado Social de Derecho (Sentencia T 780/ 99), a la vez que determina garantizar el derecho a la educación genera el acceso a otros derechos.

De forma paralela a nivel internacional, Katherina Tomasevski (2004) -primera relatora especial de las Naciones Unidas para el derecho a la educación de Comisión de Derechos Humanos- , expuso cómo el derecho a la educación es un proceso continuo, por ello requiere de un seguimiento de esta misma naturaleza, que si bien reconoce las variaciones de país a país expresa la necesidad de un marco común de los contenidos del derecho a la educación, que comprometa la acción de los Estados, en la lógica del abordar la educación como un derecho que actúa directamente contra la exclusión social y la

prevención del conflicto, con un enfoque en contravía de lo construido como política en las últimas décadas y que ubica la discusión por fuera del mercado, al expresar que “donde la educación se compra y se vende, se adquiere por un precio, se constituye un servicio regulado por el derecho comercial, no por el derecho público de los derechos humanos” (Tomasevski, 2004, p. 7).

Estas lógicas aterrizan en el escenario nacional, de acuerdo con la Procuraduría (2006) el artículo 67° de la Constitución, consagra la educación como derecho de la persona, fija a la educación la finalidad de conseguir el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y los demás bienes y valores de la cultura, junto con el propósito de formar al colombiano en el respeto de los derechos humanos, a la paz y a la democracia, (Procuraduría General de la Nación, 2006, p. 51). La obligación del Estado colombiano en este derecho implica garantizar el núcleo esencial mínimo no negociable del mismo.

Por su parte, el derecho a la disponibilidad del sistema educativo faculta, a todas las personas a exigir que existan suficientes instituciones y cupos educativos para que el interesado en acceder al sistema pueda hacerlo cuando quiera, y obliga al Estado a satisfacer plenamente la demanda del servicio de educación por medio de oferta privada y pública, (Procuraduría, 2006). Lo que se materializa con la existencia de recurso humano e infraestructura suficiente para lograr la cobertura.

Siguiendo lo expuesto por la Procuraduría, el derecho de acceso al sistema educativo implica el derecho que tiene toda persona de acceder, sin discriminación alguna a la educación pública gratuita en los niveles básicos de enseñanza. El derecho a la permanencia consiste en que los estudiantes matriculados en un establecimiento educativo tienen derecho a permanecer allí, conservando su ambiente de estudio y los vínculos emocionales

y afectivos desarrollados dentro del mismo. El derecho a la calidad es el derecho de los estudiantes a recibir una educación apropiada y con todos los ingredientes de calidad requeridos para alcanzar los fines y objetivos consagrados constitucional y legalmente, sin que sus condiciones personales, socioeconómicas o culturales sean un obstáculo para ello, (Procuraduría, 2006. pg 51).

A nivel local, para el caso de Bogotá, el actual Plan de Desarrollo “Plan de Desarrollo económico, social, ambiental y de obras públicas del Distrito Capital, 2020-2024, un nuevo contrato social y ambiental para Bogotá” que busca representar “transformaciones en oportunidades de educación, salud, cultura, productividad, innovación, generación de ingresos y disminución de la pobreza multidimensional, monetaria, informalidad, pobreza oculta, nuevas vulnerabilidades, en riesgo de empobrecimiento y de feminización de la pobreza, dirigida a brindar mayor inclusión social y productiva a las familias y poblaciones que tradicionalmente han asumido los mayores costos de vivir en la ciudad”(Alcaldía Mayor de Bogotá, 2021, artículo 1).

En el programa estratégico “Oportunidades de educación, salud y cultura para las mujeres, jóvenes, niños y niñas y adolescentes” que hace parte del actual plan de desarrollo, se busca promover un nuevo contrato social con igualdad de oportunidades, para la inclusión social, productiva y política, bajo la lógica de la redistribución, que establezca una realidad social que exprese de manera progresiva la superación de la exclusión, la segregación económica y espacial y que impide la igualdad de oportunidades, (artículo 2°).

Para lo cual se plantea un énfasis especial en la transformación pedagógica, desde el preescolar hasta la educación superior, así como cerrar las brechas digitales de cobertura, calidad y competencias a lo largo del ciclo de formación integral, desde la primera infancia

hasta la educación superior y continua para la vida (Plan de desarrollo, pg.8). Que en términos generales buscan responder a las garantías del Derecho a la educación y a los ODS.

Estos desarrollos en materia de educación se articulan con los procesos de política educativa digital que para el caso colombiano, la problematización de esta temática se inscribió en el momento mismo de la reforma constitucional de 1991 lo que implicó una transformación del modelo educativo imperante, que viene a considerarse como tal a partir de la Ley 115 de 1994 , la Ley general de educación, en donde el campo de la “Tecnología e Informática” aparece como un “área obligatoria y fundamental de la educación básica” y su incorporación al currículo se estableció por medio de la Resolución 2343 de 1996.

Es en este escenario donde se genera la idea de cómo el uso de las tecnologías de la información en la sociedad, pueden crear mayor conciencia acerca de las ventajas de su uso, considerando el aporte que realizar a la humanidad y la manera en que transformarían las actividades y las vidas de las personas, así como su interacción, despertando una mayor confianza en el futuro. Sin embargo, en estos foros mundiales y sus posteriores materializaciones en las escalas nacionales, aparecen dudas con respecto a la manera en que se está construyendo esa sociedad de la información y cómo las “buenas intenciones” de los Estados derivan en un desarrollo cuyo impacto social y económico es desigual, lo que da lugar a nuevas brechas y ahonda las existentes. (Becerra, 2003; González y Sánchez, 2013).

Lo anterior se complejiza a partir de las historias causales que proponen los grupos de interés que buscan intervenir en la agenda, dado que son éstos los que establecen estrategias e incentivos, para generar consensos alrededor de la situación problemática. Es por ello que conceptualizando que una política pública se reconoce como una serie de

acciones y / o decisiones intencionadas que buscan resolver una problemática reconocida como tal, el propósito de esta investigación es responder la siguiente pregunta:

¿Cómo se ha expresado el derecho a la educación en la administración de la alcaldesa Claudia López a través de la implementación la política educativa digital en Bogotá?

1.2 Objetivos de la investigación

1.2.1 Objetivo General

Analizar cómo se ha expresado el derecho a la educación en la administración de la alcaldesa Claudia López a través de la implementación de la política educativa digital en Bogotá.

1.2.2 Objetivos específicos

- Describir los procesos que se desarrollaron desde la gestión pública, para la construcción de la política educativa digital en la administración de la alcaldesa Claudia López.
- Analizar las lógicas de acción de los actores involucrados en el proceso de gestión e implementación de la política educativa digital en Bogotá durante la Administración de la alcaldesa Claudia López.

- Comprender cómo se materializó la política educativa digital en Bogotá a través del desarrollo de los programas UbiTAG y STEM en las instituciones educativas distritales.

1.3 Marco Teórico

Los cambios que se plantearon en el mundo a partir de la segunda mitad de la década de los noventa, implicaron nuevos temas para las políticas públicas en América Latina, entre ellos el desarrollo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), que se vieron plasmados en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, desarrollada en dos fases: en Ginebra en el 2003 y Túnez en el 2005, permitió la emergencia de una plataforma para la implementación de nuevas tendencias en el área de la sociedad de la Información, que suponía que ésta se encontraba centrada en la persona, abierta a todos y de acuerdo a los objetivos y principios de las Naciones Unidas.

Asimismo se incluyó un enfoque que desde la universalidad, la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos, incluido el derecho al desarrollo, se reconocía la libertad de expresión y la libre circulación de la información, así como las ideas y los conocimientos como esenciales para la sociedad de la información y benéficos para el desarrollo.

Es en este escenario donde se genera la idea de cómo el uso de las tecnologías de la información en la sociedad, pueden crear mayor conciencia acerca de las ventajas de su uso, considerando el aporte que realizar a la humanidad y la manera en que transformarían

las actividades y las vidas de las personas, así como su interacción, despertando una mayor confianza en el futuro. Sin embargo, en estos foros mundiales y sus posteriores materializaciones en las escalas nacionales, aparecen dudas con respecto a la manera en que se está construyendo esa sociedad de la información y cómo las “buenas intenciones” de los Estados derivan en un desarrollo cuyo impacto social y económico es desigual, lo que da lugar a nuevas brechas y ahonda las existentes (Becerra, 2003; González y Sánchez, 2013).

La irrupción de las TIC en los sistemas educativos, se encuentra diferenciado por países, de acuerdo a la forma en que se articuló con las políticas públicas educativas en cada uno y particularmente a la forma en que esta temática, fue puesta como un problema público, que implica su reconocimiento colectivo, a la vez que vinculado a las percepciones, representaciones, intereses y valores de los actores involucrados, (Subirats, 2008).

Para el caso colombiano, la problematización de esta temática se inscribió en el momento mismo de la reforma constitucional de 1991 lo que implicó una transformación del modelo educativo imperante , que viene a considerarse como tal a partir de la Ley 115 de 1994 , la Ley general de educación, en donde el campo de la “Tecnología e Informática” aparece como un “área obligatoria y fundamental de la educación básica” y su incorporación al currículo se estableció por medio de la Resolución 2343 de 1996. Lo que para autores como Rueda y Avellaneda (2018), supuso que el país se asumiera como punto de partida parámetros universales de las ciencias y las tecnologías, descuidando la relación entre, por ejemplo, conocimientos y tecnologías locales. Asimismo, se dio prelación a un enfoque de la tecnologías de la información (ti), centrado en computadores y redes, como lo experimentado en gran parte de la región.

Sin embargo esta construcción colectiva del problema y que exige el desarrollo de una política pública, tiene una particularidad en el tema de la educación digital y es que cuenta con un escenario internacional, que a partir de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, supone una adhesión y nacionalización de estas directrices, lo que admite particularidades en el proceso de inclusión en la agenda, toda vez que se considera que la definición política de un problema público es el resultado de la pugna simbólica entre grupos y definiciones rivales.

Lo anterior se complejiza a partir de las historias causales que proponen los grupos de interés que buscan intervenir en la agenda, dado que son éstos los que establecen estrategias e incentivos, para generar consensos alrededor de la situación problemática, lo cual implica establecer las relaciones entre la perspectiva que se tiene sobre cómo se aborda el derecho a la educación y su forma de materialización.

La inserción de las TIC'S en los escenarios educativos ha estado en las agendas públicas y gubernamentales durante las últimas décadas con diferentes grados de institucionalización, de acuerdo con las relaciones establecidas entre distintos sectores, en aras de superar las brechas existentes en términos de acceso con equidad y apropiación de estas tecnologías en el derecho a la educación.

Desde el texto de Lión (2019), se exponen avances realizados en los países de la región latinoamericana, a través de una metodología de análisis comparado y fuentes secundarias e información oficial de los ministerios de educación como de otro tipo de organismos. Su estudio presenta los avances en materia de políticas públicas educativas y su apalancamiento, así como los esfuerzos pedagógicos en relación con las tecnologías, que

toman en el texto dos sentidos: el desarrollo de habilidades y progreso de portales con contenidos digitales,

Para Lugo & Ithurburu, (2019), es necesario conocer cuáles son las principales investigaciones desarrolladas en la región alrededor del fortalecimiento de las políticas digitales en los sistemas educativos, para lo cual construye un estado del arte en cuatro apartados que se caracterizan por las dimensiones analíticas de la planificación y gestión de las políticas digitales en la educación, con la exploración y el análisis de las prácticas educativas, la formación docente y la formulación de evaluación de las políticas digitales en los sistemas educativos.

El análisis por países de los avances en la política se puede verificar inicialmente en el programa conectar igualdad de argentina que Grasso, Pagola, & Zanotti (2017) explican como un programa de inclusión digital y que analizan la implementación del mismo a través de un trabajo de campo en tres escuelas de la provincia de Córdoba, investigación enfocada en los accesos, usos y consumos de jóvenes en relación con tecnologías digitales, así como las prácticas al interior de las escuelas y las percepciones frente al programa.

El Gobierno argentino, a partir del 2020, crea una ruta para diseñar un sistema educativo digital para este país, en el documento Rivas,(2020) se exponen escenarios posibles para mejorar y cambiar el sistema a partir de los diagnósticos críticos sobre la incorporación de la tecnología. En las escuelas en los que se logra identificar los impactos en los resultados en pruebas internacionales se establece una importante conclusión y es que los promedios se reducen en lengua y matemática, cuanto más tiempo permanecen las computadoras en el aula.

En el caso mexicano, dos estudios presentan elementos interesantes, el primero de García (2018) donde realizó un análisis de la política educativa que la Secretaría de Educación Pública-SEP implementa y en el que explican sus componentes, sus vacíos, inconsistencias, así como los problemas no resueltos, en términos de, por ejemplo, cómo se articula esta política con el escenario social de pobreza, rezago educativo y vulnerabilidad. En el segundo estudio, el texto de Muñoz Martínez (2020), expone la incorporación y el uso de las TIC'S en el ámbito educativo a través de un análisis normativo en el que se reconoce el acceso a la información como un derecho, pero sin una implementación de infraestructura en todo el sistema a lo que debe sumarse la generación de una política pública educativa estratégica de acuerdo con la autora.

Uruguay, por su parte, cuenta con el plan Ceibal, que es una iniciativa del Gobierno que desde el 2007 busca promover la equidad e inclusión social a través de la entrega de dispositivos móviles y la generación de iniciativas educativas para la inmersión en la sociedad digital. Rivera Vargas & Cobo, (2018), realizan un análisis del conjunto de los antecedentes disponibles sobre los desafíos presentes y futuros del plan, que incluyó abordajes sobre el tipo de sociedad que se quiere construir en términos de información y conocimiento, también de cómo se da el tránsito de la infraestructura a los cambios en la práctica.

Para el caso Colombia y en su capital, los análisis que se desarrollan han girado en torno a las políticas educativas de TIC'S en las primeras décadas del siglo XXI, así como lo relacionado con la formación docente. Sobre el primer abordaje en la tesis de Santacruz (2017); se presenta un análisis del estado de las políticas públicas de educación y TIC'S en Colombia a partir de la revisión del corpus normativo existente en el país para el periodo

2000 a 2015, en el que se reconoce que las acciones estatales se encaminaron a la dotación de infraestructura en aras de transformar las formas de aprender en las instituciones educativas.

Por su parte, Rueda Ortiz y Franco (2018), analizan las políticas TIC'S en el campo educativo desde una perspectiva crítica en la medida que consideran la imposición de un discurso determinista, benévolo sobre lo tecnológico y presentan experiencias de resistencia pedagógica ante la política educativa digital.

Sobre la política educativa TIC'S relacionada con la formación docente en Colombia es presentado el estudio realizado por Rojas Quesada (2020), que desde un método crítico hermenéutico identifica los cambios discursivos frente a la legitimidad de los actores educativos. En este sentido, explica que a partir de la inclusión de las TIC'S se han generado procesos de inclusión y exclusión de los actores educativos en el contexto educativo y el reto que esto supone para la educación.

En aras de generar conclusiones sobre los abordajes investigativos alrededor de la política educativa y las TIC'S en la región latinoamericana, así como en el contexto nacional y local, se ha centrado se identifica que los análisis han centrado. En una política educativa TIC, sin apuestas claras por un enfoque de análisis de política pública y sus impactos, tanto en los procesos educativos como en la materialización del derecho a la educación en términos de inclusión, pertinencia y calidad.

Lo anterior se relaciona con los debates sobre lo público/ privado, sus límites, alcances y campos de acción son en muchos casos el inicio del estudio de las políticas públicas. Para Parsons (2007), el nuevo liberalismo, sería la plataforma para el desarrollo

del enfoque de las políticas públicas a partir del supuesto que el conflicto entre las demandas entre ambos sectores sería solucionado con una comprensión del Estado como entidad administradora de lo público y sus problemas, ocupándose de los aspectos que el mercado no era capaz de resolver.

En esta etapa de contextos políticos plurales y autónomos, de alta participación ciudadana gracias a los problemas sociales, se hace necesario de acuerdo a Aguilar Villanueva (2013), dos requisitos: gobernar por políticas y gobernar con sentido público, buscando su acción de acuerdo a los problemas y si bien el Estado ha sido reformado y redimensionado, su acción permanece aún vigente y necesaria, a través de las cambiantes relaciones entre el Estado y la sociedad. En éstas, el estudio de las políticas contribuye en el desarrollo de la “naturaleza pública de la función del gobierno” : particularmente a través de las políticas públicas.

Sobre éste concepto, muchos autores han generado propuestas, algunas tomadas por Roth (2002) en su texto Políticas Públicas, , son Hecló y Wildasky (1974) quienes proponen “ la política pública como una acción gubernamental dirigida hacia el logro de objetivos fuera de ella misma”, Meny y Thoening (1986) proponen que” la política pública es la acción de las autoridades públicas en el seno de la sociedad que luego se transforma en un programa de acción”. Muller y Surel (1998) consideran que una política pública designa el proceso por el cual se elaboran e implementan programas de acción pública, es decir, dispositivos político-administrativos coordinados, en principio alrededor de objetivos explícitos.

Autores latinoamericanos como el mexicano Aguilar Villanueva (1996), señala que una política pública puede entenderse como un conjunto secuencial de decisiones y acciones, relativas a la elección de fines y/o medios. Es un comportamiento propositivo, intencional, planeado, no simplemente reactivo casual. Se pone en movimiento con la decisión de alcanzar ciertos objetivos a través de algunos medios; es una acción con sentido. Aún en el caso de inacción, se ha decidido deliberadamente no actuar frente a un problema público, considerando que el dejar hacer o cerrar lo ojos es la mejor estrategia frente a una cuestión”

Según Aguilar Villanueva (1996) Majone (1998), expone que las políticas no son solo decisiones, sino que implican la necesidad de ser explicadas, transmitidas y argumentadas.

Oslak y O’Donnell (1995) afirman que la política pública se ocuparía de las cuestiones en las que el Estado, haya o no iniciado, toma posición. Existe por parte de éste una intención de resolverla a través de una decisión o conjunto de decisiones no necesariamente expresadas en actos formales. Para los autores, una política estatal es esa toma de posición que intento- o más precisamente, dice intentar – alguna forma de resolución de la cuestión. Por lo general incluye decisiones de una o más organizaciones estatales simultáneas o sucesivas a lo largo del tiempo, que constituyen el modo de intervención del Estado frente a la cuestión. Siguiendo esta línea las autoras Chiara y Di Virgilio (2009) la política pública no resultado de un proceso lineal, coherente y necesariamente deliberado, sino que es el resultado de un proceso social y político que configura, en consecuencia, un campo en disputa.

Por su parte autores colombianos han definido también la política pública como “ el conjunto de sucesivas respuestas del Estado (o de un gobierno específico) frente a situaciones consideradas socialmente como problemáticas (Salazar, 1999) o entenderlos como conjunto de sucesivas iniciativas, decisiones y acciones del régimen político frente a situaciones socialmente problemáticas y que buscan la resolución de las mismas o llevarlas a un nivel más manejable. (Velásquez, , 1999)

El autor de principal referencia para ésta investigación Joan Subirats (2017), considera que toda política pública apunta a la resolución de un problema público reconocido como tal en la agenda gubernamental. Representa pues la respuesta del sistema político-administrativo a una situación de la realidad social juzgada políticamente como inaceptable.

Para él, es necesario señalar que son los síntomas de un problema social los que habitualmente constituyen el punto de partida de la toma de conciencia xx y del debate sobre la necesidad de un política pública.

A partir del recorrido conceptual realizado, ésta investigación supone que las políticas públicas son el conjunto de decisiones , acciones (permeadas por valores) buscando dar respuesta tanto a situaciones percibidas socialmente como problemáticas, como a presiones externas, ponen en marcha todos los dispositivos técnico-administrativos, de burocracia, alianzas con el sector privado y presupuestal con el fin de dar respuesta a las demandas o por lo menos disminuir su complejidad, atendiendo siempre a garantizar el goce de derechos. (Roth 2010)

Es innegable que al margen de las concepciones que se presentan sobre la política pública, ésta es fundamental en la acción gubernamental, y cuenta con el análisis como herramienta que permite “contravenir” el papel del Estado y de las instituciones políticas en su definición de la realidad social, para ofrecer otra lectura posible cuestionando el marco normativo y cognitivo instituido dominante. (Roth, 2010 p.24)

Para Subirats, el análisis de políticas Públicas permite la comprensión de la política de las acciones públicas a través de la “reconstrucción de las hipótesis” en las que se han basado las instituciones públicas para resolver los problemas colectivos; propone su inclusión como ciencia de la acción, siendo el punto de partida la ciencia en la que los actores político-administrativos y sociales interactúan en un ámbito determinado. El modelo teórico propuesto (que servirá de sustento a la investigación) se caracteriza por la integración que hace de las instituciones y la influencia que ésta pueda tener tanto en los comportamientos de los actores como en los resultados sustancial de la acción pública. Un elemento adicional para el análisis es el de los recursos que los diversos actores movilizan para hacer valer sus intereses. La educación se inscribe en este escenario derecho a la educación como un factor de desarrollo humano, que le permite desempeñarse en el medio cultural (Sentencia T – 543/97), y que tiene centralidad en la medida que permite realizar los principios del Estado Social de Derecho (Sentencia T 780/ 99), se determina entonces que garantizar el derecho a la educación genera el acceso a otros derechos.

Las interpretaciones expuestas sobre la educación permiten su reconocimiento como fundamental, a la vez que expresa el contenido de este y que permite su disfrute, es decir qué condiciones son necesarias para que la educación se materialice, en particular para niños y niñas.

Tomasevski (2004), expuso cómo el derecho a la educación es un proceso continuo, por ello requiere de un seguimiento de esta misma naturaleza, que si bien reconoce las variaciones de país a país expresa la necesidad de un marco común de los contenidos del derecho a la educación, que comprometa la acción de los Estados, en la lógica del abordar la educación como un derecho que actúa directamente contra la exclusión social y la prevención del conflicto, con un enfoque en contravía de lo construido como política en las últimas décadas y que ubica la discusión por fuera del mercado, al expresar que “donde la educación se compra y se vende, se adquiere por un precio, se constituye un servicio regulado por el derecho comercial, no por el derecho público de los derechos humanos”. (Tomasevski, 2004, pg. 7).

De aquí que si en el sistema educativo se reforma en función de responder sólo a una dimensión, la económica, y por esta vía se impone un currículo en el que por ejemplo se obligue a adoptar una lengua extranjera, para ser más competentes en el mercado, se encontrarían en una vulneración de derechos; es por ello que para Tomasevski (2004) señaló que “todos los aspectos de la educación deberán tomarse en consideración a la hora de discernir si se ajusta a los derechos humanos y evaluar las obligaciones gubernamentales para asegurarlos” (p.8).

Si bien como se mencionó, estas garantías no son uniformes en todos los países, la autora identificó y definió unos compromisos mínimos estatales que permitieran ser medidas y de esta forma verificar y en caso necesario instar a su cumplimiento.

En Colombia, la Corte Constitucional, al estructurar el derecho a la educación como fundamental, lo relaciona con otros derechos de aplicación directa, en los casos que sea para el ejercicio del derecho de un menor de edad, lo que constituye una prevalencia o

cuando la vulneración del derecho implica afectar otro, (Defensoría del Pueblo, 2003). En la Sentencia T -085 de 2017, se expresan las obligaciones estatales relacionadas con el derecho a la educación: i) asegurar el funcionamiento efectivo de instituciones educativas y programas en cantidad suficiente para atender la demanda educativa .ii) ofrecer en los centros educativos condiciones para que toda la población acceda a los servicios sin ninguna discriminación y asegurar que en independencia de los recursos económicos y la ubicación geográfica todos los menores de edad logren accesibilidad. iii) garantizar que, de forma y de fondo la enseñanza, los programas y los métodos pedagógicos sean de calidad y resulten pertinentes y adecuados de conformidad con la comunidad y la cultura a la que se dirigen, para lograr la aceptabilidad y por último iv) velar porque el sistema educativo se ajuste a las necesidades de los educandos y de su entorno para lograr la permanencia de aquellos en los programas de educación en función de la adaptabilidad.

La Constitución Política de Colombia, logra armonizar el derecho a la educación y el contenido de los convenios y pactos internacionales. Es así que el artículo 44° de la carta, consagra el derecho fundamental de los niños a la educación junto con los derechos a la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, el nombre, la nacionalidad, tener una familia y no ser separado de ella.

Para el caso de Bogotá la política educativa digital ha sido construida en las últimas décadas a partir de una agenda política, tiene un enfoque institucionalista. En la medida en que priman las visiones de la administración pública sobre en la naturaleza de la problemática.

Lo que podemos observar en los procesos de construcción de la agenda política a partir de la primacía que han tenido los actores de la administración estatal, es que

prevalece desde mediados de la década de los noventa y hasta el momento actual. Una consideración de las TIC como insumos para el desarrollo económico y social. Para lo cual se requiere la masificación de estas tecnologías. Frente a ello la administración distrital a través de varias administraciones ha definido estrategias, planes y programas digitales en el marco de sus políticas, considerándolos como medios para el desarrollo de la sociedad.

El enfoque brindado por los actores estatales le apostó a la incursión del sistema educativo en las sociedades de la información, respondiendo así también a las 2 cumbres mundiales para la sociedad de la información de los años 2003 y 2005 y a la inclusión de las TIC dentro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas. En este sentido la apuesta por incluir esta problemática en la agenda Ha sido. Por un enfoque. En la infraestructura de las telecomunicaciones. Y la articulación del sistema educativo y el sector productivo- empresarial, aprovechando esta infraestructura, con el fin de la inserción de las economías locales al circuito global.

Sin embargo los avances en esta política, están determinados en por la forma en que construyo la agenda y que se expresó en el seguimiento de las tendencias en política digital internacionales, que se encuentra centrada al espacio físico donde se ubican los dispositivos, principalmente las computadoras y los portátiles, pasando luego a la masificación de los programas, el desarrollo de contenidos digitales, con el objetivos expuesto por las distintas administraciones, de contribuir a la inclusión, la equidad y la educación de calidad para todos.

Esto ha tenido impactos a la hora de hablar de los efectos de la política educativa digital, para el caso de Bogotá, se tomará el índice de brecha digital regional, publicado por Mintic en el 2020, que para el Ministerio “hace referencia a la diferencia socioeconómica

entre aquellas comunidades que tienen accesibilidad a las TIC y aquellas que no, y también hace referencia a las diferencias que hay entre grupos según su capacidad para utilizar las TIC de forma eficaz, debido a los distintos niveles de alfabetización y capacidad tecnológica”.

1.4 Marco Metodológico

El desarrollo del proceso investigativo en la lógica de construcción de saber, establecen estrategias para lograr el estudio de un problema previamente establecido. En la búsqueda de generar “rigurosidad” en el ejercicio que se aplica, se proyecta el concepto de “ciencia” para generar la legitimidad particularmente en el mundo académico, es por ello que, desde una perspectiva positivista, se involucra la aplicación del método científico a los problemas sociales, bajo el argumento que todas las cosas que lograban llegar al ámbito científico, eran medibles.

No obstante la búsqueda por el saber no involucra solamente lo cuantificable, como único medio para lograr la “aprensión” del fenómeno, sino como lo señala Hernández Sampieri (2010), citando a M. Weber (1919), debe considerarse así mismo la comprensión de los significados y el contexto de las variables sociales, para lo cual se requiere una metodología que sobrepase los enfoques cuantitativos, que en términos muy generales, involucra la descripción y medición de variables, es así que la metodología cualitativa, aporta en el logro de este interés.

Reconociendo estos aspectos de la metodología cualitativa, se busca el análisis del desarrollo “natural” de los procesos en el escenario educativo, lugar de materialización de la política educativa digital, y se fundamenta en una perspectiva interpretativa, centrada en la búsqueda de comprender cómo la implementación de la acción estatal, establece una apuesta de sentido y que se verifica en la materialización del derecho. Desde aquí se expone que la lectura de este contexto parte del paradigma de la Teoría Crítica, en la que existe una apuesta por las transformaciones sociales. (Roth, 2007). Siguiendo a Hernández Sampieri (2010), esta comprensión de lo cualitativo, lo conciben como prácticas que permiten generar un sentido, haciendo al mundo “visible”.

Esta análisis que comprende la perspectiva crítica, toma la hermenéutica para la interpretación de los documentos seleccionados, a partir de la consideración de que para “poder entender un texto es necesario entender de antemano lo que se va a decir, pero este entendimiento debe provenir del texto mismo, lo que demuestra la existencia de un proceso dialéctico que implica que es necesario entender para leer un texto y tal entendimiento proviene únicamente de una lectura interpretativa del propio texto” (Quintana & Hermida , 2019). Este proceso se transforma en el “circulo hermenéutico”, en el que se establece la relación interpretativa entre las partes del texto a abordar, el contexto, el todo, a lo que se agrega el proceso de preguntar al texto, teniendo en cuenta que no es en búsqueda de generalizaciones, sino el mantenimiento de la circularidad de la interpretación.

Para lograr el detalle de la metodología se propone un diseño de análisis de contenido documental, desde el enfoque hermenéutico interpretativo, en el que se cuente con una muestra que comprenda dos clases de unidades (Hernández Sampieri, 2010):

1. Documentos públicos, compuestos por:
 - a. Fichas EBI del proyecto 7686 de los años 2019, 2020, 2021 y 2022
 - b. Fichas EBI de los años 2016, 2017, 2018, del proyecto anterior al 7886
 - c. Documentos técnicos para el desarrollo del Plan Saber Digital
 - d. Documentos institucionales que den cuenta del desarrollo del Plan Saber Digital
 - e. Documentos oficiales tipo CONPES, Planes de Desarrollo Distrital, Plan Sectorial de Educación, Informes de rendición de cuentas, informes de gestión, rendición de cuentas de la administración, ejecución de los planes de acción de la política pública, actividades desarrolladas del plan operativo anual de trabajo.

La motivación de la selección de estos documentos, es que permite preguntar sobre lógicas de articulación de las redes de actores que intervienen en la implementación de la política educativa digital, en la medida que estabilizan las acciones tanto de los actores institucionales, como de otros tipos.

2. Participantes, compuestos por:
 - a. Funcionarios públicos de la Subsecretaria de Calidad y Pertinencia de la Secretaria Distrital de Educación, encargados de la ejecución del programa Saber Digital
 - b. Funcionarios de las Universidades EAFIT y Minuto de Dios, operadores del programa Plan Saber Digital.

c. Directivos Docentes y Docentes de algunos de los colegios que están implementando el Plan Saber Digital

Se considera que esta descripción de las unidades de muestra, permiten entender y proponer una lógica de implementación del Plan Saber Digital, así como las formas en las que se articularon los actores, se cumplieron metas, todo lo anterior leído bajo el marco del derecho a la educación da cuenta a su vez de las formas en las que se materializo el mismo.

En lo que se refiere a la recolección de datos se realizará a través de entrevistas semiestructuradas con los informantes claves, tanto públicos y privados, así como la generación de dos tipos de matrices: una matriz documental que permita establecer el curso desarrollado por el Plan Saber digital al interior de la organización administrativa de la Secretaría Distrital de Educación; una matriz de análisis de actores, que permita establecer el relacionamiento de los mismos, su centralidad, intereses y motivaciones.

El análisis de los datos cualitativos obtenidos luego de la recolección, se inició con el establecimiento de categorías que permitan desarrollar este proceso, para lo cual se establecieron inicialmente las siguientes:

Para las entrevistas semiestructuradas:

- Educación como servicio
- Educación como derecho
- Tecnología digital educativa
- Calidad educativa
- Competencia

2. Procesos de Gestión Pública Desarrollada por la Administración Distrital para la Construcción de la Política Educativa Digital en la Alcaldía de Claudia López

Los planes sectoriales de educación son un instrumento de políticas públicas, que ofrece una visión a mediano plazo, en este caso para la capital, que busca articular las estrategias viables con los planes de desarrollo territorial, y de esta manera alcanzar los objetivos planteados por este en materia educativa, por esta razón se abordaron los últimos implementados en la ciudad, para analizar cómo se propuso su materialización en las Instituciones Educativas Distritales.

Las últimas tres administraciones en la capital han considerado la educación como un derecho humano desde el enfoque de desarrollo, entendido éste como una ampliación de oportunidades y el goce efectivo de una vida plena (Secretaría de Educación de Bogotá- SED, 2012), que incide en el bienestar, las oportunidades y la calidad de vida de los individuos, las familias y las colectividades, (p.10). En la alcaldía de Gustavo Petro iniciada en el 2012, se considera a la educación como el instrumento para construir equidad, el instrumento para construir equidad en la ciudad.

En la propuesta de Bogotá Humana, se aportó por entender la educación como un proceso integral en donde si bien, la escuela y el sistema educativo cumplen un papel fundamental, los otros integrantes de la comunidad que hacen parte del contexto vivencial de niños y niñas, son igualmente importantes para generar aprendizajes y valores para el “buen vivir”. (Secretaría de Educación de Bogotá- SED, 2012). Para esta administración una de las causas del insuficiente acceso y permanencia de la población de menores

ingresos en sistema educativo, se encontraba en la brecha digital junto con la debilidad del componente de ciencia y tecnología, por lo cual se proyectaba “desarrollar y fortalecer los servicios de Tecnología de Información y las Comunicaciones para la disminución de la brecha digital, la apropiación académica de estos servicios en la comunidad educativa y el cumplimiento de las necesidades y expectativas de los niños, niñas, jóvenes, maestras del Distrito y funcionarios administrativos de la SED” (Secretaria de Educación de Bogotá- SED, 2012, p. 71).

Por su parte la administración de Enrique Peñalosa, comprendió la educación como pilar de desarrollo de la ciudad, debe ser de calidad, que promueva el pleno desarrollo de la personalidad a partir del saber crear, saber investigar, saber comunicarse, saber cuidarse, saber vivir y compartir en comunidad y por último saber aprender de forma permanente en lo lógico de mantener activa las competencias relacionadas con trabajo en equipo, liderazgo y pensamiento crítico, (Secretaria de Educación de Bogotá- SED, 2016).

Para el logro de este ideal educativo, la administración distrital, propuso apoyarse en la “fuerza de los libros y la incorporación de la tecnología” (p,17), para traer nuevos contenidos y metodologías, con lo cual se hace evidente la puesta en marcha de una nueva acción en términos de política educativa que busca incluir las TIC’s como herramienta central en la puesta en marcha de la apuesta educativa, a partir de aquí se construye el escenario para la implementación del Plan Saber Digital, que se inicia en la administración de Enrique Peñalosa y continúa en la Administración de Claudia López; en este sentido dado que la articulación del Plan Saber Digital se realizó desde el Plan Sectorial de Educación a partir del reconocimiento de lo realizado por la administración anterior, a

continuación se presenta un análisis de lo avanzado , con el fin de establecer las dinámicas generadas y cómo estas determinaron las formas de garantizar la educación a la comunidad.

2.1 Educación, ciudadanía y competencias como elementos del servicio educativo en la Administración Distrital

La profundización de la crisis económica a raíz de los efectos de la pandemia del COVID 19, promovió en la administración distrital la discusión y adopción de un plan de desarrollo que lograra una redistribución más equitativa de los costos y beneficios de vivir en Bogotá (Alcaldía de Bogotá, 2020, p.. 1), para lo cual se propuso “un Nuevo Contrato Social”, que incluyera nuevas oportunidades de educación, salud, cultura, productividad entre otros aspectos, la apuesta era que a través de este nuevo contrato se mitigara las problemáticas socio-económicas del territorio; para ello es necesario mejorar las condiciones de acceso al mercado laboral, dado que “la falta de inclusión social limita la construcción de un futuro próspero para los miembros de la sociedad. ” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2020, p.. 4).

En la descripción del contexto del Plan de desarrollo, la administración expuso las consecuencias de los problemas estructurales de la ciudad, en cifras que relacionaban la economía y la educación a través de prácticas mercantiles como el emprendimiento, de manera tal que entre mayor acceso a la educación, mayor acceso al mercado, en una relación directamente proporcional, (Alcaldía de Bogotá, 2020, p.. 5; de esta manera el Plan

de Gobierno debería garantizar una ciudad con igualdad de oportunidades para la “libertad de todos”, que buscara la inclusión social y productiva, en donde la educación pertinente y de calidad fuera el principal factor de transformación social y económica, (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2020). Haciendo evidente con esta argumentación que la pertinencia educativa se da según lo que sea adecuado para la economía y el mercado.

Siguiendo esta misma lógica, en el plan sectorial de educación¹ para el periodo 2020-2024, se expuso la implementación de estrategias en educación media con la orientación socio-ocupacional y el fortalecimiento de las capacidades y competencias para el siglo XXI, - si bien no aclaró cuáles podrían ser-, para que pudieran elegir su proyecto de vida para la ciudadanía.

En la búsqueda de este objetivo, la administración señaló la necesidad de renovar “los contenidos de enseñanza, metodología y estrategias pedagógicas para ofrecer una mejor calidad en los currículos educativos y en los procesos formativos de nuestros, niñas y adolescentes”. (Misión de Educadores y Sabiduría ciudadana, 2021, p.. 27), con una formación integral, que incluya lo socioemocional, actividades sobre el cuerpo, sobre el arte, mancomunadas fuertemente con la ciencia y la tecnología, es decir educación STEM: Ciencia, Tecnología. Ingeniería y matemática, por sus siglas en inglés.

De aquí que la conectividad digital se consideró como parte integral de los recursos educativos , unidos a lo anterior se resaltó la necesidad de persistir, es decir mantener firme y constante, la articulación del sector educativo con el sector productivo, el cual debería

¹ Los planes sectoriales de educación son un instrumento de políticas públicas, que ofrece una visión a mediano plazo, en este caso para la capital, que busca articular las estrategias viables con los planes de desarrollo territorial, y de esta manera alcanzar los objetivos planteados por este, en materia educativa, por esta razón se abordaron los últimos implementados en la ciudad, para analizar cómo se propuso su materialización en las Instituciones Educativas Distritales

contribuir a generar más y mejores oportunidades laborales para los recién egresados, (Misión de Educadores y Sabiduría ciudadana, 2021), y en el fomento de las habilidades empresariales, de emprendimiento e innovación, es así que queda claro que la educación para la administración, logra el desarrollo de los talentos enseñándoles el manejo de herramientas técnicas e intelectuales para el desempeño en el mundo del trabajo, (Misión de Educadores y Sabiduría ciudadana, 2021):

La vinculación al sector productivo es importante, al lograr “revitalizar” la relación de la ciudad con los institutos técnicos, tecnológicos, universidades y el SENA, los cuáles ofrecen programas de formación media y de formación terciaria, superior y la formación para el trabajo y el desarrollo humano. ETDH, esta coordinación institucional debe impulsar una política de movilidad de los estudiantes entre colegios para que puedan elegir las oportunidades coherentes con sus proyectos de vida y no sólo lo que cada institución, de manera individual ofrece” (Misión de Educadores y Sabiduría ciudadana, 2021, p.. 31).

Con lo cual se ejemplifica el mantenimiento de una lógica estatal, que privilegia el lugar de los actores privados, en la medida que se requería la participación del sector productivo en la planificación y el proceso educativo, en donde se forma, para el mismo sector productivo y siguiendo la perspectiva crítica de M Apple (1997) “los estudiantes, mirados como capital humano deben conseguir las habilidades y capacidades requerida para competir eficaz y eficientemente, en donde son consumidores que tendrían capacidad de elección del centro educativo según su “calidad”- (en el caso del documento de la Misión, de acuerdo a sus intereses) en donde la democracia se convertiría en un conjunto de

prácticas de consumo y el ciudadano en el comprador, citado por Martínez Boom. (2000, p.. 187).

Sumado a la propuesta de construcción del ciudadano eficaz para el mercado a través del sistema educativo, la administración en educación debe atender el alto número de estudiantes que no estudian ni trabajan, y que cobijan en su mayoría a los jóvenes más pobres y vulnerables del Distrito, por lo cual también se proyectó un trabajo intersectorial, para fortalecer la educación media para fomentar el emprendimiento y “les permita construir trayectorias laborales exitosas” . (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2020, p.. 82).

En este sentido en el plan de acción 2020- 2024, se propusieron varios proyectos, entre ellos el proyecto vida para la ciudadanía, la innovación y el trabajo para el S.XXI”, este recoge las acciones desarrolladas en la administración a través del Plan Saber Digital que buscó implementar la tecnología en la educación a partir de los ejes: Tecnología, Aprendizaje, Gestión, basado en el Ubitag² , centradas en el saber (pensamiento crítico, lengua y STEM), orientado a mejorar la calidad educativa, su ampliación y orientación ocupacional. El análisis de estos proyectos – Ubitag y STEM- se presentarán a continuación.

² Ubitag- Modelo ubicuo que facilita la interacción entre la tecnología, el aprendizaje y la gestión educativa para la implementación de modelos educativos exitosos.

El grupo de investigación en informática educativa de la Universidad EAFIT diseñó, estructuró y puso en marcha un conjunto de soluciones para la incorporación de tecnologías en la educación que se formalizaron en un modelo de aprendizaje ubicuo, que se conoce actualmente con el nombre de UbiTAG, éste se basa en la interacción entre la tecnología, el aprendizaje y la gestión educativa de manera que al actuar coordinadamente faciliten la implementación de modelos educativos exitosos

2.2 El plan saber digital como estrategia educativa en los planes distritales de gobierno: UbiTAG y STEM³, sus programas de implementación

La articulación del Plan Saber Digital se realizó desde el Plan Sectorial de Educación de la administración actual de Claudia López, parte del reconocimiento de lo realizado por la administración anterior, por lo cual se analizará lo avanzado por ésta en el periodo 2016-2020, con el fin de establecer las dinámicas generadas y cómo estas determinaron las formas de garantizar la educación a la comunidad.

2.2.1 Antecedentes del plan saber digital y su camino hacia la implementación

El plan de desarrollo de la administración distrital en el periodo 2016-2020, propuso para el tema educativo una “educación universal y de calidad”, en el que se promoviera la cultura de la “innovación a través del aprendizaje experiencial, la búsqueda y el uso de las tecnologías” (SED, 2019). Desde allí que el programa de “Calidad Educativa para todos” a través de una estrategia que a partir de la premisa de la igualdad de acceso y permanencia para todos en el sistema educativo, éste se fortaleciera el currículo desde el uso pedagógico de las TIC, lo que aportaría en el desarrollo de competencias para el ciudadano de hoy, es

³ STEM- De acuerdo a la Corporación Universitaria Minuto de Dios, STEM es un enfoque educativo que posibilita la conexión entre conocimientos, actores y contextos, por medio de ambientes de aprendizaje basados en experiencias significativas que permiten la solución a problemáticas locales y globales desde la apropiación de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y la matemática para la inclusión y la transformación social.

decir, que la educación se encuentra para “formar” a quien se va a constituir en el sujeto de la democracia de mercado, esto se logra a través de la tecnología, con lo cual se genera un escenario en donde la igualdad, la ciudadanía y la educación, son sólo tal para el sujeto que se hace competente en términos de mercado y en medio de la ciudad.

Se planteó desde el gobierno local la creación de una ciudad educadora, a partir de la propuesta de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE)⁴, quienes consideran que “la educación trasciende los muros de la escuela para impregnar toda la ciudad”, por ello la necesidad de crear una gran red alrededor de la escuela, con la Sociedad civil, la empresa privada, las organizaciones barriales y, por supuesto, la comunidad educativa, con el fin de transformar los entornos, generar la convivencia, diálogos sociales, y demás escenarios que permitan construir una realidad en el que la educación sea el centro de la ciudad.

De aquí que el colegio sería el escenario donde se impulsaran estos diálogos entre la comunidad, que permitieran diversas e incluyentes lecturas de la sociedad con una ciudadanía más consciente, reconociendo el nuevo escenario que se proyectaba en el país de reconciliación y la paz, con esta apuesta se generan escenarios de aprendizajes alternativos, donde no media el mercado, sino la importancia del tejido social. Así mismo en esta apuesta se requería el desarrollo del pensamiento crítico por parte de la comunidad educativa, para lo cual se hizo necesario la apropiación de las TIC, con el Plan Saber

⁴ La Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) es una Asociación sin ánimo de lucro, constituida como una estructura permanente de colaboración entre los gobiernos locales comprometidos con la Carta de Ciudades Educadoras, que es la hoja de ruta de las ciudades que la componen. Cualquier gobierno local que acepte este compromiso puede convertirse en miembro activo de la Asociación, con independencia de sus competencias administrativas. A principios de 2023, el número de miembros asciende a cerca de 500 ciudades de 35 países y todos los continentes

Digital que buscó fortalecer los ambientes de aprendizaje mediante el uso de las herramientas digitales y los medios educativos.

En términos cuantitativos, se proyectó que el 100% de las instituciones educativas, las comunidad comprendida por las directivas, docentes y estudiantes desarrollaran las competencias digitales, a través de la generación de los ambientes de aprendizaje a través del modelo UbiTAG, para lo que se articuló directamente con la Universidad EAFIT quien creó y manejó directamente el modelo entre los años 2017 a 2019, enlazando, como ya se mencionó, la tecnología, el aprendizaje y la gestión educativa; para lo cual, desde el fortalecimiento de la infraestructura, la capacitación docente como mediador y el acompañamiento in situ, se buscaba promover el trabajo por proyectos de investigación, para que la comunidad educativa contaran con las herramientas para solucionar los problemas del entorno a través del uso de las TIC. (SED, 2017).

La proyección para el periodo consideró generar este proceso para la totalidad de las instituciones educativas distritales y que se incluyera a todo el cuerpo de directivos, docentes y estudiantes. No obstante para el primer año de ejecución del proyecto, y que se denominó con el componente “Uso y apropiación de tecnología de la información y las comunicaciones (TIC) y de los medios educativos: implementar en colegios estrategias de mejoramiento del uso y la apropiación de las TIC y los medios educativos” (SED, 2017), de las 383 instituciones educativas distritales, para el año 2017 se programaron la intervención de 126, pero efectivamente el Plan Saber con el modelo UbiTAG, llegó a 41, con lo cual se estableció el cumplimiento del 32,5%.

En la verificación que se realizó desde la Contraloría en el año en mención, se encontró que si bien el contratista (la Universidad EAFIT) adelantó la conformación de sus

equipos de trabajo y de tutores Tics, en algunos de los 41 colegios a los que logró llegar, la comunidad educativa expresó que el “desarrollo, efecto e impacto”- de este modelo UbiTAG-, no se vislumbran (SED, 2017, p.. 19), las causas de esta situación van desde el paro de maestros y la consiguiente la acumulación de actividades de los planes del aula por esta situación, a lo que se sumaron que las tabletas recibidas por las Instituciones Educativas Distritales (y que buscaban fortalecer la infraestructura de los colegios, como la primera parte de la estrategia), no cumplieron con el propósito para el que fueron entregadas, entre otras razones porque las instituciones no contaban con suficientes dispositivos de recarga simultánea, así como las escasas aplicaciones con los que fueron entregada. (SED, 2017).

No obstante, al cierre del cuatrienio, se logró llegar al 100% de las IED a través de los procesos de sensibilización y creación de equipos líderes in situ, así como la generación de los diagnósticos institucionales, la creación de índices multivariados de uso y apropiación de las TIC (SED, 2019), entre otros aspectos, que pueden ser contemplados como elementos no tangibles y no impactaron directamente con la materialización de este programa, dado que se requiere articularlo con la creación o fortalecimiento de la infraestructura en cada institución, lo que generó como resultado que el trabajo en TIC, se haya enfocado en la gestión, pero no como parte de una estrategia de enseñanza-aprendizaje, que impactará en la calidad educativa.

Lo anterior se hizo evidente en la pandemia, que se presentó al inicio de la siguiente administración, y que amerita una mirada crítica del proceso llevado hasta el momento, dado que, bajo el propósito de generar una educación de calidad para todos en condiciones de igual acceso, se produjo una profundización de la brecha educativa y digital, con efectos

importantes, como lo fue el impacto negativo en los resultados de aprendizaje y la deserción escolar.

Sobre la cualificación de Directivos docentes y docentes, se evidencia en la auditoría, que está se dificultó por la anormalidad académica, producto del paro de maestros, las vacaciones escolares y elementos más estructurales como la brecha digital existente entre docentes y estudiantes, la recarga laboral, entre otras situaciones, que ha provocado la deserción de algunos de los pocos docentes que se articularon a los procesos de formación, con lo cual, el impacto de este proceso en los miembros de la comunidad educativa no es el esperado. (SED, 2017).

Frente a los resultados generados por la implementación del programa en el periodo 2016- 2020, se reconoció por parte de la Administración Distrital que se hacía necesario ajustar el modelo del Plan Saber Digital integral, en donde se fortalezca el infraestructura física y tecnológica, procesos de formación a la comunidad, los modelos de gestión, procesos de circulación de contenidos, así como monitoreo y evaluación, de acuerdo a las necesidades de cada institución educativa. (SED, 2019).

Esto genera una confusión en la evaluación del programa, dado que se realizaron procesos durante cuatro años, que deberían ser evidentes en el impacto de la materialización del derecho a la educación, en la lógica de calidad e inclusión desde el que fue proyectado, pero que evidencia sus falencias ante la falta de gestión no sólo a partir de los mismos resultados que presentaron, como bajo índice de apropiación del modelo y falta de aplicación en lo curricular, lo didáctico y la pedagógico, sino en el momento crítico de la pandemia, cuando a partir de los generado en las instituciones debía haber tenido una utilidad práctica para el estudio en casa y la continuidad del proceso de aprendizaje, pero

que involucró la generación de un modelo alternativo que acompañara esta propuesta para mantener el “servicio” educativo, lo que evidenció el bajo impacto en la comunidad del Plan Saber Digital.

2.2.2 Los programas: UbiTAG y STEAM

En Bogotá en la lógica de desarrollar proyectos que promovieran la apropiación de la tecnología en el sector educativo, para fortalecer las capacidades enfocadas al desarrollo económico y productivo del país, se han implementado múltiples estrategias durante los últimos 15 años; el más reciente esfuerzo se comenzó en el periodo 2016-2020, que buscó implementar acciones en el marco del Plan de ciencia, tecnología e innovación denominado, “Bogotá: Sociedad del conocimiento”, (EAFIT- Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019), que para el mencionado periodo se establecieron alianzas estratégicas con entidades públicas y privadas (Alta Consejería Distrital, Mintic,) para lograr el fortalecimiento del uso pedagógico de las TIC. (EAFIT- Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019, p. 7)

A partir de aquí se constituye el Plan Saber Digital, como alternativa de acceso a las tecnologías en las instituciones educativas y la llegada de múltiples actores, en primer lugar los actores educativos (docentes, directivos, estudiantes) en la lógica de hacer partícipes en estos procesos y transformarlos en actores articulados y agentes de cambio. Para ello se articuló el desarrollo de las políticas, la acción del actor privado de la Universidad EAFIT, que usó el modelo de innovación UbiTag, que ha planteado desde 2012 que uno de los factores iniciales más importantes en los procesos de intervención es el reconocimiento del contexto. Con él, “es posible diagnosticar el estado de la infraestructura tecnológica, la percepción sobre el uso y apropiación TIC en docentes y directivos como base inicial para

desarrollar un proceso de sensibilización con los actores vinculados”. (EAFIT- Alcaldía Mayor de Bogotá, 2019, p.. 14).

La llegada de este actor se explica por la unión entre la academia y el Estado, en aras de que el primero acompañará al segundo, en la implementación del plan en las distintas localidades de Bogotá, con lo cual se infiere la posición estratégica de la universidad en el proceso, y como portador del saber, indicará la forma apropiada de llevar a las instituciones educativas el Plan Saber Digital.

El diagnóstico iniciado por la universidad, implica el relacionamiento con el proceso de la política, en la medida que a través de la contratación realizada por la Secretaría de Educación, se comienza a identificar que las condiciones de las instituciones o bien no cuentan con la infraestructura o la comunidad educativa no hace buen uso de la herramienta de aprendizaje, lo que constituyó una heterogeneidad de escenario y llevó a la EAFIT a caracterizarlas y establecer las condiciones que limitarían la inclusión de las TIC en los ambientes de aprendizaje, del modelo UbiTAG, propuesto por la institución.

El desarrollo de la pandemia marcó una ruta particular para los actores, dado que en articulación entre el Centro para la Excelencia en el Aprendizaje (EXA) e Innovación EAFIT unieron esfuerzos con la Dirección de Ciencias, Tecnología y Medios Educativos de Bogotá para beneficiar a más de 10.500 profesores, 553 directivos, 2018* colegios distritales de 18 localidades, y 3100 estudiantes y sus familias, con el fortalecimiento del uso de herramientas TIC enfocadas a la enseñanza, (EAFIT, 2022). La estrategia de adecuación al momento y se denominó, “Aprende En Casa Con Saber Digital”, con el que se llegó al más del 50 por ciento de los colegios de la ciudad, que se bien se terminó de implementarse en el 2020, se proyectaba a continuar para el 2021.

No obstante, para el año 2021, es la Corporación Universitaria Minuto de Dios, quien retoma el proceso desarrollado durante 4 años por la Universidad EAFIT y transforma el modelo de UbiTAG, para implementar el proyecto desde la educación STEAM. Desde la documentación institucional o contractual, no son claras las razones del cambio del contratista o la justificación que permite el cambio del enfoque. Es importante que en la revisión y análisis documental, se establece que este nuevo operador, debía continuar con la innovación educativa, y constituyendo una alternativa más para la flexibilización curricular, la integración de diversos tipos de competencias y una oportunidad para desarrollar prácticas educativas que capacitaran a ciudadanos locales y globales con habilidades nuevas o desafiantes. (colombiaaprende, s.f)

Se inicia un reajuste de la implementación en donde se proyecta mantener el acompañamiento in situ, con el relacionamiento con la comunidad educativa (que había sido denominada por el anterior implementador como ecosistema digital), y construyendo en las instituciones participantes ambientes de aprendizaje, que incluye aspectos importantes como el enfoque de género, diferencial y de cultura ciudadana, además de reconocer la experiencia y los saberes de cada actor, lo que facilita el proceso de aprendizaje. De la lógica explicativa de la UNIMINUTO, se busca acercar a la comunidad con “su realidad con la intención de iniciar un proceso de comprensión de la realidad social para la identificación de retos susceptibles de ser solucionados desde las disciplinas STEM y el acercamiento a las tecnologías 4.0.” (UNNO, 2022).

Desde esta puesta en contexto de los actores relacionados con la estructuración del Plan Saber Digital, es clara la directa participación del sector privado en materia educativa, lo cual configura una manera particular de comprender la educación como servicio, con una

materialización particular enfocada hacia un objetivo específico, y cómo se verá más en los próximos desarrollos, con una relación específica con el mercado.

3 Los Actores en la Política Pública Educativa Digital en la Alcaldía de Claudia López: Relacionamiento y Articulación

Los actores comprenden a los funcionarios e instituciones, públicas o privadas, que de manera individual o colectiva inciden en los procesos de desarrollo de las políticas públicas. Siguiendo a Di Virgilio (2013), esta repercusión puede ser amplia y en cierto sentido activa, que movilizan la acción o también puede ser de forma restrictiva en el sentido de limitar la acción en términos institucionales o sociales. No obstante, la capacidad de incidir por parte de los actores depende del peso relativo y la dotación de recursos de poder. (Di Virgilio, 2013)

Sumado a lo anterior, los actores cuentan con la capacidad de acción estratégica (Acuña y Repetto, 2009), que expresa la posibilidad de identificar intereses, definir objetivos, diseñar cursos de acción y autonomía para implementar los planes diseñados.

El proceso de identificación de los actores hace necesario el uso de una herramienta que permitan su visibilización, por ello se presenta a continuación la Matriz General de Actores en el que se presentan los sectores de política que intervienen, para el caso se involucra el sector educativo y de comunicaciones y los organismos de gobierno público a nivel nacional, distrital, local, así como las instituciones educativas privadas. Esta matriz fue desarrollada por Di Virgilio (2013) y adaptada a las necesidades de esta investigación:

Tabla 1*Matriz de Actores*

	Educativo	Comunicaciones
Organismos gobierno nacional	Ministerio de Educación Nacional	Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones
Organismos gobierno Distrital	Secretaria Distrital de Educación	No se evidencia
Instituciones Educativas Locales	Instituciones Educativas Distritales	No se evidencia
Organismos del sector privado	Universidad EAFIT/ Corporación Educativa Minuto de Dios	No aplica

Fuente: Elaboración propia a partir de Di Virgilio (2013).

A partir de esta matriz es posible identificar varios elementos, el primero de ellos es que el principal sector participante de la política es el educativo, con una escasa intervención del sector de las TIC's, que debería ser fundamental, dada la naturaleza de la iniciativa al integrar la tecnología con la educación, lo cual se puede explicar a partir de lo expuesto anteriormente y es la de circunscribir la articulación solamente con la asesoría en la dotación de la infraestructura mínima para el desarrollo de la política.

En segundo lugar, además de la natural participación de los actores públicos del sector educativo, del orden nacional y distrital, se destacan que las universidades que han acompañado son de naturaleza privada, lo que puede indicar como la política se materializa con un enfoque en el que la acción estatal se expresaba en agentes privados.

En estos procesos, los actores pueden ocupar distintas posiciones, que de acuerdo con Di Virgilio (2013) pueden ser estratégicas (es decir, que inciden directamente en la implementación) o periférica (aunque no inciden directamente, pueden obstaculizar, bloquear, facilitar indirectamente los cursos de acción). En este sentido, cobra vital importancia que si bien la agenda pública sobre política educativa digital es construida de manera local a partir de los discursos internacionales sobre el servicio y derecho a la educación, junto con su necesidad de la innovación, las posiciones estratégicas son ocupadas principalmente por los actores de naturaleza privada, y que en términos de Subirats (2014), aportan también en la constitución y estructuración del espacio de la política pública, (tabla 2).

Tabla 2

Posiciones actores

Actor	Posición	Acción
Ministerio de Educación	Periférico	Formula la política educativa nacional y las directrices para su implementación
Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones	Periférico	Formula la política de innovación y tecnología.
Alcaldía Mayor de Bogotá	Periférico	Cabeza del poder ejecutivo distrital, determina el presupuesto para la educación y en coordinación con la secretaria de educación, formula la política educativa distrital
Secretaria Distrital de Educación	Estratégico	Formula la política educativa distrital y los planes y programas para su operacionalización en el territorio
IDEP	Periférico	Instituto de investigación educativa de la Secretaría Distrital de Educación

Instituciones Educativas de Educación	Estratégico	Actores privados encargados de asesorar y operacionalizar la política educativa distrital, en este caso el plan saber digital
Universidad EAFIT	Estratégico	Implementación del plan saber digital en el periodo 2019- 2020
Corporación Educativa Minuto de Dios	Estratégico	Implementación del plan saber digital en el periodo 2021- 2022

Fuente: Elaboración propia a partir de Di Virgilio (2013).

Es importante mencionar que los actores pueden modificar sus posiciones en el curso del desarrollo de la política (Di Virgilio, 2013), así mismo obedecen a distinta naturaleza, Subirats (2008) propone una clasificación que pueden definirse de la siguiente manera:

- Grupos objetivos: compuesto de personas físicas o jurídicas, cuya conducta se considera políticamente como la causa directa o indirecta del problema colectivo que se intenta resolver.
- Beneficiarios finales: compuesto de personas físicas o jurídicas, a quiénes los problemas les afecta colectivamente sufriendo sus efectos negativos.
- Grupos de terceros: compuestos de personas físicas o jurídicas, quienes sin que la política pública les esté directamente destinada, ven cómo su situación individual y / o colectiva puede modificarse de manera más o menos permanente. (Subirats, Knoepfel, Larrue, & Varone, 2008, p. 63).

Es particular que para este caso los actores privados ocupan posiciones distintas con las que iniciaron el proceso, es decir, su participación inició con un lugar estratégico en la implementación de la política, allí permanecieron obedeciendo a sus intereses, con lo cual se amplía el análisis sobre la categorización que pueden bridarse sobre los actores públicos y/o privados en el desarrollo de una política pública, en la medida que si bien se han constituido como operadores (Universidad EAFIT y la Corporación Educativa Universitaria Minuto de Dios), llegando a ser *grupos de terceros con intereses particulares*, en la medida que si bien la política no está construida para ellos, su situación colectiva se modifica al lograr que su enfoque sobre el servicio a la educación llega a ser determinante, y la garantía de la naturaleza de este derecho, viene a ser configurada por el enfoque y la forma que en que éstos actores privados, consideran debe ser materializado.

Este actor privado, integrado para esta política por los operadores universitarios con dos enfoques educativos similares y que se materializaron en dos procesos de implementación, que supusieron una transformación en la implementación del Plan Saber Digital, dado que el operador inicial del plan, la universidad EAFIT desarrolló el “Modelo UBITAG, Modelo ubicuo que facilita la interacción entre la tecnología, el aprendizaje y la gestión educativa para la implementación de modelos educativos exitosos.” (EAFIT, 2022), siguiendo la publicación de la misma entidad, este tipo de propuesta educativa incluye además las dimensiones investigación, desarrollo e innovación (I+D+i),

“la cuales permiten a las otras tres dimensiones del modelo adaptarse a un contexto educativo para generar cultura de aprendizaje e innovación educativa y procesos de gestión de conocimiento que incorporen la filosofía de las organizaciones que aprenden junto con los niveles de madurez de los sistemas educativos”. (EAFIT, 2022).

Por su parte, la educación STEM es desarrollada por la Corporación Universitaria Minuto de Dios y es definida por éstos como:

“un enfoque educativo que posibilita la conexión entre conocimientos, actores y contextos, por medio de ambientes de aprendizaje basados en experiencias significativas que permiten la solución a problemáticas locales y globales desde la apropiación de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y la matemática para la inclusión y la transformación social”. (UNIMINUTO, 2022).

Con la educación STEM, la universidad, busca transformar la educación a través de varios procesos, el primero de ellos, la formación docente que busca potenciar el desarrollo de las capacidades científicas, pedagógicas y sociales; en segundo lugar, el desarrollo de procesos de investigación básica y aplicada para la conformación de ambientes de aprendizaje alrededor de las ciencias, las ingenierías, la tecnología y las matemáticas; en tercer lugar la creación de redes, alianzas y capacidades que favorezcan la innovación. (UNIMINUTO, 2022).

Si bien los enfoques de los operadores de la política, marcadamente empresarial, se encuentran relacionados sobre lo que debe ser la educación para el contexto del país, existen diferencias sobre los elementos que se deben articular en el proceso educativo. Para la EAFIT, lo primordial es el aprendizaje ubicuo de desde cuatro dimensiones: tecnología, aprendizaje, innovación y gestión; para la UNIMINUTO las dimensiones son las ciencias, la ingeniería, la tecnología y las matemáticas; el siguiente apartado se abordará las

implicaciones de estos cambios, a partir de la variación de los actores involucrados en la implementación del plan.

3.1 Articulación de los actores en la política educativa digital

Los actores privados que se relacionaron o se encuentran en la implementación de Plan Saber Digital dejan su impronta en las acciones que ejecutan con la comunidad educativa, es por ello necesario reconocer su origen y naturaleza, de manera tal que permita comprender el enfoque de sus acciones en materia educativa.

La Universidad EAFIT encuentra su origen en la iniciativa de varios importantes empresarios antioqueños, quiénes en la década de los sesenta, crean una escuela en Medellín, para la formación de los administradores del patrimonio público y económico del país. Al momento de cumplir sesenta años en el 2020, proyectó una relación con la sociedad que sean mediada por el concepto de sostenibilidad, para lograr la formación de ciudadanos íntegros, con soluciones a las problemáticas promovidas desde la innovación y el emprendimiento, a partir de esta corta descripción es clara la naturaleza de esta universidad que, si bien ofrece múltiples programas instructivos, la intención formativa tiene lógica empresarial.

La propuesta llevada hacia el modelo educativo a nivel secundaria y media, se desarrolla a través del UbiTAG, que parte de la consideración de la existencia de un modelo “industrial” dominante en las escuelas y colegios, lo que implica la necesidad de una transformación que “permita el desarrollo humano” y que amplie las opciones de las personas para vivir de acuerdo a sus “talentos, capacidades y aficiones”. (EAFIT, 2016). En

este sentido, de acuerdo a la universidad, la inclusión del componente digital puede impactar positivamente en la mejora de la calidad educativa, no obstante en muchas instituciones no se logran los resultados esperados, dado que la inversión se ha centrado en el fortalecimiento de la infraestructura en las escuelas con hardware, software y algunos contenidos educativos, “pero sin el acompañamiento de un plan de formación y acompañamiento que motive tanto a docentes como a alumnos a apropiarse de estas herramientas digitales”, (EAFIT, 2016), para lo cual Universidad EAFIT, diseñó, estructuró e implementó un plan para la integración de tecnologías en la educación y que se formalizaron en un “modelo de aprendizaje ubicuo - ubiTAG, el cual le da la importancia a la interacción entre la tecnología, el aprendizaje y la gestión educativa de manera que al actuar coordinadamente facilita la formulación de modelos educativos exitosos” (EAFIT, 2016, p.. 7).

El modelo ubicuo, señala la importancia de generar competencias que le permitan a las y los estudiantes socializar en línea y se constituye, de acuerdo a los diseñadores del modelo, como una importante alternativa de llevar el saber a públicos más amplios. Esta modalidad de aprendizaje, es considerada por varios autores (Quicios García, Ortega Sánchez, & Trillo , 2015), como la evolución natural del aprendizaje permanente puesto que, a través de las TIC, se producen muchas de las interacciones de las personas, en las que se puede aprender en todo momento y lugar, siempre que se tenga la conectividad junto con los dispositivos móviles para acceder a ella. Este modelo se articula con la “pedagogía maker”, que parte de escenarios no educativos, como los laboratorios, y que buscan se incorporados a este espacio, en donde la experiencia educativa se desplaza por completo al estudiante, dado que se enfoca a aprender a través de la experiencia y tiene como estandarte

el concepto del hazlo tú mismo “DIY = Do It Yourself”, (Dominguez & Moncencahua, 2016).

El modelo ubicuo junto con la pedagogía maker, dan cuenta de las características de la propuesta de la EAFIT, en torno a la educación que, considerada como un servicio público, debe ser transformada para que brinde formación a las y los ciudadanos, reconocidos individualmente como sujetos de aprendizaje en “todo momento y lugar”, centrada a las necesidades de la sociedad actual: el conocimiento digital y las formas que adquiere el mercado. Es así que la propuesta de este actor, se materializa en el Plan Saber Digital, en esta lógica de construir un aprendizaje “autónomo, el trabajo entre pares, la colaboración y el pensamiento crítico, como claves para la generación de soluciones a las problemáticas de los contextos específicos de los individuos” (EAFIT, 2016, p.. 6), con lo cual el aprendizaje esta dado por las capacidades de integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de la vida cotidiana, la implementación de esta lógica se realiza en lo que denominan como ecosistema digital, en el que participan las directivas, docentes y estudiantes de las instituciones a través del acompañamiento y formación in situ, con lo cual pueden garantizar en gran medida que su visión sobre la educación quede plasmada en los colegios.

Por su parte, la Corporación Universitaria Minuto de Dios tiene un origen confesional y parte de proyectos son para la atención a poblaciones vulnerables, desde una lógica de construcción comunitaria para el fortalecimiento del tejido social, (Minutodedios.org, 2022). Desde el desarrollo de sus actividades a lo largo de las últimas décadas ha constituido institutos que se especializan en el ofrecimiento de servicios a la comunidad, entre éstos se encuentra el Parque Científico de Innovación Social (PCIS) que

se define como una plataforma que activa e impulsa iniciativas de innovación social, entre ellas la educativa que es desarrollada a través del programa UNNO – Innovación + Educación+ STEM- se proponen desplegar “ ambientes de aprendizaje STEM contextualizados, participativos e innovadores. En su presentación señalan que a través de esto se contribuye con el cierre de brechas educativas promoviendo el desarrollo científico, social y pedagógico en el país”. (UNNO, 2022)

Este tipo de modelo que se viene desplegando en el país, tiene como objetivo , desarrollar competencias y habilidades propias del siglo XXI, formando estudiantes en carreras relacionadas con las áreas que las conforman (ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas), en aras de lograr la inclusión social, consolidando la innovación tecnológica en los territorios, buscando con esto mejorar, entre otros aspectos, la calidad de la educación y el aprovechamiento de los recursos de manera sostenible. (UNNO, 2022).

Teniendo en cuenta que los modelos pedagógicos de cada uno de los actores privados que intervienen en la política del plan saber digital, se enmarcan en general en un concepto propio de crecimiento económico y de desarrollo sostenible, y si bien tienen ciertas diferencias en la materialización, ambos confluyen en la búsqueda de la innovación y el desarrollo tecnológico en función de la relación entre educación y mercado, con lo cual se generan cuestionamientos alrededor de ¿qué sucede con los aprendizajes que se pueden realizar por fuera de éstos espacios y categorías?, ¿Pierden validez? ¿Qué sucede con las comunidades que no cuentan con la infraestructura para integrarse a estas propuestas, ni con los recursos para hacerlo en el corto plazo? Parte de las respuestas se establecerán a partir de las formas cómo se implementó el Plan Saber Digital a los territorios escolares, así como los resultados en las pruebas nacionales de educación que, si

bien no miden todas las competencias del proceso educativo, si dan cuenta de resultados de las instituciones educativas a la vez que facilitan establecer elementos comparativos. Estos aspectos se abordarán a continuación.

4 La educación en perspectiva del plan saber digital en la alcaldía de Claudia López

Los programas realizados por las universidades EAFIT y Uniminuto fueron fundamentales para el desarrollo de la política saber digital, la forma en que fueron implementados determina una de las dimensiones de cómo se comprende por parte de la administración el acceso a la educación y la superación de las brechas socioeducativas. En este sentido, se presenta en este apartado un análisis de cómo se realizaron en las instituciones educativas distritales; se incluyen así mismo los resultados de las pruebas saber 11° de los últimos años, con el fin de identificar la incidencia de estos programas a través de estas cifras.

4.1 Instituciones Educativas Distritales y el Plan Saber Digital

La implementación del plan saber digital en los colegios distritales se analizará en dos etapas, en primer lugar, el desarrollado por la EAFIT y el modelo Ubitag (2016-primer semestre del 2021) y el segundo momento a través de la operación de la Corporación Minuto de Dios con su programa STEM.

Los resultados de la primera modalidad del proyecto en el periodo 2016 – 2021, estuvieron determinados por las gestiones de la Subsecretaria de Calidad y Pertinencia⁵, a través del fortalecimiento del Portal Red Académica, con la publicación de contenidos digitales, la asesoría para la creación de portales web de las Instituciones Educativas Distritales, la publicación de experiencias transformadoras de los proyectos pedagógicos, entre otros elementos, (Secretaria Distrital de Educación- Subsecretaria de calidad y pertinencia, 2020), a lo que se sumó la implementación de estrategias de educación en casa, dado que fue en este periodo que se dio la cuarentena y el asilamiento producto del Covid-19.

En cumplimiento de lo anterior, se implementa la estrategia “Aprende en Casa con Saber Digital” durante gran parte del año 2020; lo que ameritó la virtualización de contenidos; una mayor producción de contenidos digitales; la flexibilización para el acompañamiento remoto con los aliados estratégicos, la inclusión de nuevos enfoques, como aprendizaje remoto; así como estrategias de difusión y acompañamiento virtual. (Secretaria Distrital de Educación- Subsecretaria de calidad y pertinencia, 2020).

Para ese mismo año 2020, 183 colegios oficiales que corresponde aproximadamente al 47% de las instituciones educativas, contaron con acompañamiento pedagógico, por su parte este proceso se desarrolló para 10320 docentes, es decir para el 33%, 556 directivos docentes, 2.877 estudiantes y 832 padres de familia o adultos cuidadores. Este aspecto es crítico dada la necesidad de articulación con la comunidad educativa, para que el proceso de formación de docentes impactara en la implementación de la política educativa digital,

⁵ Los datos y la información de los avances de esta implementación se presentarán a partir del informe de gestión de la Subsecretaria de Calidad y Pertinencia, dependencia encargada de la coordinación de esta política.

no obstante, los beneficiarios tanto personales e institucionales, no lograron ser el 50%, lo cual determinaría un bajo impacto.

Esto supuso que a pesar de contar con un periodo de implementación de por lo menos 3 años de la política de saber digital, no se generó ni la infraestructura ni el marco institucional, didáctico o pedagógico, que permitieran el cumplimiento del servicio educativo en los escenarios críticos que planteó la pandemia. Podría agregarse que el modelo Ubitag implementado por la EAFIT, enfrentó grandes cuestionamientos, dado que la innovación y la gestión del conocimiento no logró ser parte de los modelos escolares, con lo cual al ser *grupos de terceros con intereses particulares* la defensa de estos no pudieron ser mantenidos en el corto plazo, frente no sólo a las brechas educativas evidenciadas, sino con el cambio de administración que se dio en el 2020.

En el 2021, se cierra el acompañamiento a las instituciones bajo la modalidad de “Aprende en casa con Saber Digital”, dado que se van retomando las clases presenciales de manera gradual y se inicia un proceso de identificación y documentación de experiencias innovadoras, para el fortalecimiento de capacidades, de este proceso se documentan 150 experiencias educativas destacadas, provenientes de 56 instituciones que abordan iniciativas concretas y sistémicas que fueron implementadas con intención de contribuir al mejoramiento de los procesos educativos, a partir del uso y aprovechamiento de las TIC. (Secretaría de Educación Distrital- Universidad EAFIT, 2020).

En los informes que publicó la Secretaría de Educación de los resultados de la estrategia, sobre las acciones pedagógicas expresó que,

En el marco de la estrategia Aprende en Casa en *algunos colegios* avanzan hacia los procesos de flexibilización curricular, mediante estrategias basadas en campos de pensamiento, proyectos transversales, proyectos pedagógicos y reorganización curricular por ciclos fundamentalmente. No obstante, se identifican dificultades para lograr articulación interdisciplinaria, trabajo en equipo entre los docentes y estrategias evaluativas que permitan hacer seguimiento a los aprendizajes de los estudiantes desde este tipo de propuestas. En este sentido es prioritario seguir avanzando en procesos de evaluación articulados a las prácticas de enseñanza. (Secretaría de Educación de Bogotá, 2021, p. 21).

Con lo cual la imposibilidad de articulación y de análisis curricular, es evidencia del bajo impacto del acompañamiento presencial de la estrategia, en este sentido se constituye un punto de análisis esta limitación, que puede obedecer a dos situaciones, en primer lugar que las actividades desarrolladas por el operador EAFIT, no lograron generar procesos, sino que el modelo propuesto no pasó de la fase de las capacitaciones, con lo que no se logró llegar a una interiorización de la propuesta en la medida que la comunidad educativa de manera general no se apropió de los cambios propuestos, lo que pudo obedecer a la segunda situación y fue el énfasis de las actividades en la dotación de equipos computacionales, pero no de los escenarios participativos de discusión pedagógica y didáctica del modelo.

En términos de la relación de la política saber digital y el derecho a la educación, para esta primera fase, el actor central estratégico fue el operador que comprendiendo su acción como un servicio, limitó la estrategia de implementación al acompañamiento y la capacitación, sin un enfoque participativo dado el escenario en el que se desarrolló la

política; no obstante, no tendría por qué generar este escenario de discusión curricular, dado que su interés privado no necesariamente se articula con la materialización y garantía de un derecho, esta función corresponde preferiblemente al Estado. Lo anterior pone de manifiesto que en el marco de problemáticas que encierren temas como los derechos fundamentales, el sector público no debe delegar de gran forma la garantía de estos actores privados con intereses particulares, dado que la articulación de acciones se dará lógicamente en función de defender el sector que representan.

Para el segundo momento de la implementación, que corresponde al proyecto liderado por la Corporación Educativa Minuto de Dios, y que inició en el segundo semestre del 2021, a través del plan de desarrollo de la Bogotá, “Un Nuevo Contrato Social y Ambiental para la Bogotá de siglo XXI”, a través del Programa Transformación Pedagógica y Mejoramiento de la Gestión Educativa. A partir de un informe de auditoría interna generado en el 2022 sobre este plan saber digital, se señala que la mencionada Corporación, comenzó un nuevo proceso metodológico denominado modelo STEM, y que implicó un nuevo proceso de inscripción de instituciones escolares que le expresaron a los funcionarios de la auditoría, molestia y desmotivación, en la medida que consideraron que estos procesos se realizaron de manera abrupta, desconociendo los avances realizados anteriormente, lo que supuso que no lograran articularse todas las instituciones, sólo 120 de las 386, lo que implicó que se unieron al inicio del proceso sólo el 31%, pero aun así en el documento de la auditoría se expresa que el programa no cuenta con indicadores que permitieran establecer los avances en los colegios que involucraron. (Secretaría de Educación de Bogotá, 2022).

La auditoría interna de la Secretaría de Educación, explicó que:

La meta para el componente meta 3 del proyecto 7686, fijada de manera incremental y con unidad de medida en “colegios”, programó para la vigencia 2021, el fortalecimiento de los ambientes de aprendizaje en 240 colegios, , la conectividad correspondió a un recurso para apoyar a los estudiantes en sus hogares por efecto de la pandemia, es decir, en sí mismo no corresponde a un ambiente de aprendizaje, espacio o escenarios en donde se haya desarrollado el proceso de enseñanza-aprendizaje fortalecido con las estrategias pedagógicas establecidas desde el Plan Saber Digital con las orientaciones del STEM, cuyo objetivo persigue “el desarrollar competencias y habilidades científicas y tecnológicas en las comunidades de aprendizaje” . Es decir, para la vigencia 2021, solo se avanzó en la meta establecida en un 41%. Así mismo, frente al logro informado para el primer trimestre año 2022, cuya meta para esta vigencia es de 240 IED, es decir, para el año 2022, se espera impactar a 240 IED, pero a la fecha de este corte realmente se encuentran inscritas 166 IED, alcanzando un logro del 52%, que podría llegar a representar un incumplimiento en la meta fijada, y máxime cuando desde la vigencia año 2021 se presentó como cumplida en 240 IED de manera incremental, por cuanto 130 IED fueron efectivamente fortalecidas en su ambiente de aprendizaje tanto presencial o virtual por periodo de pandemia y 110 IED con conectividad en los hogares, pero sin conocer de éstas 110 IED sus avances en el desarrollo de competencias y habilidades científicas y tecnológicas de las comunidades de aprendizaje que persigue el objetivo de este componente. (Secretaría de Educación de Bogotá, 2022, p. 10).

No obstante, lo anterior, en términos de avance de la transformación pedagógica, en el informe de rendición de cuentas se señaló logros la primera Olimpiada STEM y que 364 colegios desarrollaron competencias científicas y tecnológicas en el marco de Bogotá territorio STEM. Si bien esto último no corresponde a los resultados reportados por la auditoría externa.

Cabe señalar finalmente que las IED reportan una baja participación en las actividades de capacitación docente para el desarrollo de la estrategia, dado que se cruzan con sus horarios laborales y actividades académicas programadas con anterioridad, esto implica que para el 2022 se mantienen las estrategias de dotación del programa a través de la formación, la conectividad y los equipos de cómputo, pero que muy pocos colegios logran articularse a la propuesta.

Tanto el modelo UbiTAG de la EAFIT y el STEM de la Uniminuto, presentan debilidades en su implementación, en la medida que los procesos de materialización de las propuestas han sido accidentados, por dos razones principalmente. En primer lugar, las condiciones institucionales tanto de la Secretaría de Educación como de las instituciones educativas distritales cuentan con dinámicas particulares, que se ajustan a los periodos escolares y a los cambios de gobierno distrital, lo que hace que los tiempos de ejecución puedan ser cortos y apresurados, que unidos a la falta de infraestructura y de la gestión curricular, han impedido llevar a cabalidad lo diseñado y contratado a los operadores.

En segundo lugar, la reflexión alrededor de una política educativa que obedece más a la prestación de un servicio y las necesidades del mercado educativo, que a la garantía de un derecho que implicaría en este último enfoque, una reflexión amplia sobre el currículo, la didáctica, los indicadores de progreso de la garantía al derecho a la educación y que comprende la medición en torno a la accesibilidad, la asequibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad. Esto determina que los gobiernos distritales, se orienten hacia la búsqueda de productos educativos que respondan a las tendencias mercantiles, así como a una apuesta rápida para “igualar” a los usuarios/clientes de la educación pública a las condiciones de la educación ofrecidas en el sector privado.

Si bien la valoración de los resultados de la implementación puede observarse de acuerdo a lo avanzado en las instituciones educativas distritales, es posible presentar otro tipo de resultados, que complementen los análisis a partir de datos cuantitativos, es por ello que en el siguiente apartado se pueden apreciar los resultados de las pruebas Saber 11°, que busca valorar los resultados de la educación media y vocacional.

4.2 Saber 11: resultados académicos de la actual administración

La educación comprendida de como derecho, pretende la promoción del desarrollo del ser humano y desde aquí la erradicación de la pobreza, así como la materialización de otras garantías fundamentales, tales como la dignidad humana, la igualdad de oportunidades, el mínimo vital, la libertad de escoger profesión y la participación política, (Corte Constitucional.M.P.Luis E. Vargas, 2013). En esa medida se hace relevante analizar cómo la política educativa digital, ha contribuido en el logro de este propósito, en este sentido los resultados de las Pruebas Saber 11, desarrolladas por el ICFES, con el objetivo de brindar información del estado del sistema educativo en términos de calidad y el logro de los estudiantes a partir del uso de las competencias, y si bien los puntajes son el centro de los informes, la identificación de factores asociados al desempeño escolar cobra cada vez más importancia, teniendo en cuenta su influencia en los resultados, (ICFES, 2020).

Se tomará como periodo de estudio los resultados de los años 2018 al 2022, teniendo en cuenta que cubre el gran parte del periodo administrativo de la alcaldesa

Claudia López, con unos años anteriores, con el fin de establecer una lectura de generación de tendencia y con ello la implementación del Plan Saber Digital en su etapa actual.

Las características destacables de la población que presentó el examen, era su pertenencia al calendario A, con lo cual se asumen que se encontraban allí todos los colegios distritales. Estas evaluaciones buscan evidenciar el desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes en su trayectoria académica, además de identificar una serie de factores que inciden en la educación, tales como los socio-familiares, económico, culturales y los propios del sistema.

Los resultados que se presentan a continuación son descargados de la plataforma del ICFES ⁶ seleccionando las pruebas presentadas en los periodos 1802; 1904; 2004; 2104; 2204; que corresponden al calendario A⁷ de los colegios distritales.⁸ A continuación se presenta los datos nacionales, con el fin de establecer el lugar de Bogotá en los resultados de las pruebas, de forma comparativa con otros territorios que tienen los resultados más altos, en este tipo de pruebas.

⁶ Los resultados se pueden consultar en

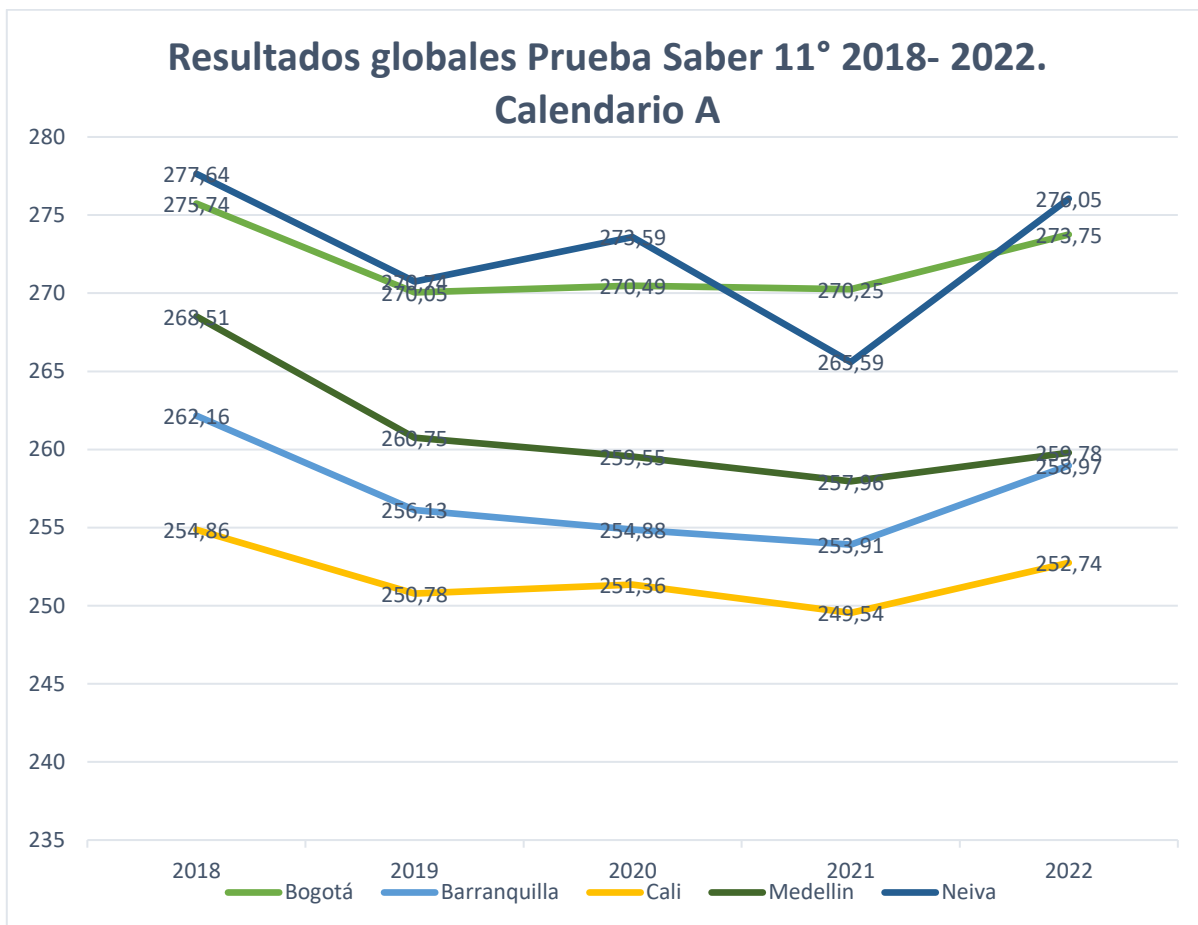
https://www.icfes.gov.co/web/guest/Clasificacion_planteles_examenes

⁷ Periodo académico que inicia en enero y finaliza en noviembre del mismo año calendario, el calendario B inicia periodo académico en Agosto y finaliza en junio del años siguiente.

⁸ Es importante mencionar que también los colegios privados de este mismo calendario, están incluidos en los resultados, no están disponibles los resultados por naturaleza del colegio (oficial/ privado), y secretaria de Bogotá.

Figura 1

Resultados globales Prueba Saber 11° 2018- 2022. Calendario A. Algunas capitales



Fuente: Construcción propia a partir de datos obtenidos de resultados Pruebas Saber 11.

www.icfes.gov.co

Tabla 3

Resultados globales Prueba Saber 11° 2018- 2022. Calendario A. Algunas capitales

Año	Bogotá	Barranquilla	Cali	Medellín	Neiva
2018	275,74	262,16	254,86	268,51	277,64
2019	270,05	256,13	250,78	260,75	270,74
2020	270,49	254,88	251,36	259,55	273,59
2021	270,25	253,91	249,54	257,96	265,59
2022	273,75	258,97	252,74	259,78	276,05

Fuente: Construcción propia a partir de datos obtenidos de resultados Pruebas Saber 11.

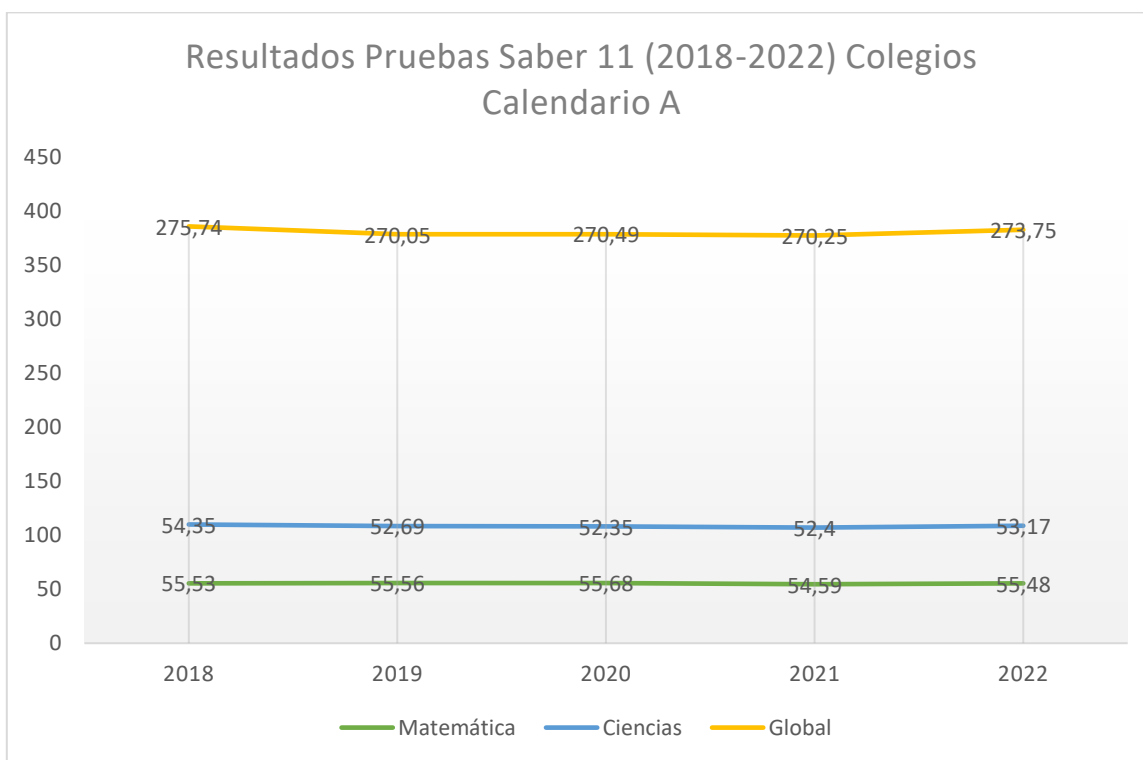
www.icfes.gov.co

Se observa en el figura 1, que al inicio del periodo de los datos 2018, hay una tendencia a la baja en los resultados hasta el 2021, que marca un punto de cambio, teniendo en cuenta los efectos de la pandemia, a partir de la apertura de los colegios, se retoman de manera híbrida y luego presencial, los procesos educativos. Lo anterior incide en una leve tendencia de mejora, pero no llega a los niveles del 2018. Es importante mencionar el caso de la ciudad de Neiva, que ha tenido mejores resultados globales, comparativamente con Bogotá, que es la ciudad capital y con la mayor oferta educativa, esta ciudad tiene consolidada la calidad educativa, que se evidencia en el comportamiento anterior al 2020, la fuerte pérdida en el 2021, producto del aprendizaje en casa y la considerable recuperación, al retomar la presencialidad.

En función de los intereses de este trabajo, sólo se mencionará que Bogotá, entre las grandes capitales del país, es la que ocupa el primer lugar entre los mejores resultados, los análisis de los datos de la ciudad año a año, se analizarán a continuación, (gráfico 2 y tabla 2).

Figura 2

Resultados Pruebas Saber 11 (2018-2022) Colegios Calendario A



Fuente: Construcción propia a partir de datos obtenidos de resultados Pruebas Saber 11.

www.icfes.gov.co

Tabla 4*Resultados Pruebas Saber 11 (2018-2022) Colegios Calendario A*

Asignatura/año	2018	2019	2020	2021	2022
Matemática	55,53	55,56	55,68	54,59	55,48
Ciencias	54,35	52,69	52,35	52,4	53,17
Global	275,74	270,05	270,49	270,25	273,75

Fuente: Construcción propia a partir de datos obtenidos de resultados Pruebas Saber 11.

www.icfes.gov.co

Antes de presentar los análisis, es importante mencionar que el rango de 2018 a 2022 puede parecer corto para evidenciar resultados sin embargo la articulación entre educación y tic's proviene desde 2012, es decir unos 6 años adicionales con lo cual los operadores podrían tener mayor impacto con sus programas, teniendo en cuenta el recorrido que ya se llevaba del tema en la comunidad educativa; a partir de esta aclaración, los resultados de la ciudad expuestos toman las asignaturas de matemáticas y ciencias naturales, teniendo en cuenta que los proyectos de los modelos tanto del UbiTAG y STEM, buscan hacer énfasis en estas asignaturas, a partir de la consideración que la tecnología desarrolla competencias en estos cursos, por ende, se esperaría que los resultados en matemáticas y ciencias, fueran tendientes a la mejora, desde la implementación de la propuesta de los operadores.

Sin embargo, se evidencia que los datos desde el 2018 hasta el 2021 – en dónde se mantiene el plan saber digital con distintos operadores, es necesario también expresar que el modelo UbiTAG abarca hasta el primer semestre del año 2021, razón por la cual ésta

propuesta, no incide en los resultados de Saber 11° de gran parte del periodo estudiado, y el modelo STEM, sólo comienza a operar desde julio del 2021, momento en el que se evidencia una leve mejora en los resultados.

Los resultados globales, evidencian estas mismas tendencias, pero es más importante la mejora hacia el 2022, cuando está en plena operación el modelo STEM. No obstante, es necesario mencionar que los resultados cubren toda la población de colegio públicos, estén o no, desarrollando la propuesta con la Corporación Uniminuto, y no serían indicadores suficientes para determinar los impactos del modelo STEM, a no ser que se logre realizar un análisis desagregado por institución, sin embargo, estas cifras no aparecen de manera pública.

Una mención aparte debe hacerse para los resultados que comprenden el periodo de Pandemia, particularmente para las pruebas de los años 2020 y 2021, en donde el regreso presencial a las aulas fue progresivo, y tuvo efectos negativos importantes para las pruebas. En un estudio realizado por la Fundación Corona sobre los efectos de la Pandemia del Covid 19 en la educación en Bogotá se señalaba que,

que, si bien a nivel general no se evidencian grandes cambios en los resultados de las pruebas saber 11 en Bogotá, al desagregar estos análisis se encuentra que las brechas entre sectores se han ampliado y en particular para ciertas localidades. También se expone que la brecha respecto al acceso a herramientas tecnológicas se ha ampliado afectando con mayor énfasis a estudiantes de hogares más vulnerables. (Fundación Corona, 2021, p. 18)

Con lo cual queda en evidencia que los procesos educativos a través del plan saber digital no logran democratizarse más allá de las aulas, y que la infraestructura que desarrollan no impacta a los sectores más vulnerables de la ciudad, dado que las brechas educativas se mantienen, articuladas con el territorio/localidad de la ciudad, por lo que se materializa la política sólo en los límites del colegio, y que al traspasar esas fronteras, se suman a otras brechas, como las sociales, económicas y de acceso a servicios, entre ellos la conectividad.

De aquí que si se ha realizado una apuesta por adecuar la educación a las condiciones del mercado, y las administraciones tanto locales como nacionales llevan más de una década desarrollando “revoluciones educativas”, para que los individuos puedan desenvolverse en este, es necesario que se den las condiciones mínimas para que realicen las adecuaciones a esta realidad, en función de que es inevitable, por ahora, que el relacionamiento entre la educación y el mercado.

Lo anterior reafirma la necesidad de abordar la educación como un derecho, que da acceso a otros y permiten la dignificación de la persona, así como la movilidad social, es por ello pertinente abordar como conclusión de cerrar con un análisis sobre el servicio educativo y la educación como un derecho.

Conclusiones

La comprensión de la educación como derecho tiene fundamentos jurídicos y políticos, contenido por dos elementos: en primer lugar, unos elementos innegociables, exigibles por un titular, frente a las autoridades y los particulares; en segundo lugar la complementariedad de su materialización en manos de organismos estatales, supeditadas a las condiciones económicas y políticas del contexto, por lo cual y siguiendo las palabras del exsecretario de educación de Bogotá, Abel Rodríguez: la esencialidad del derecho humano a la educación, no está sometida a las coyunturas políticas, complementando la afirmación, que ni a las del mercado.

Lo anterior debe sumarse lo mencionado por la jurisprudencia colombiana, que ha caracterizado la naturaleza del derecho a la educación con cuatro componentes que permiten su pleno goce: Asequibilidad o disponibilidad, accesibilidad; adaptabilidad y aceptabilidad.

El primero de ellos la asequibilidad o disponibilidad, se refiere a que se debe ofrecer a la población todo el servicio educativo que requiera, para ello no sólo debe existir la oferta de cupos escolares, sino generar las condiciones materiales, de recursos humanos, servicios públicos, salarios, etc., necesarios para su disfrute, incluyendo la disponibilidad para que el sector privado pueda también ofrecerla; la accesibilidad, entendida como el derecho individual de ingresar al sistema educativo en condiciones de igualdad o, dicho de otra manera, la eliminación de cualquier forma de discriminación que pueda obstaculizar el acceso al mismo; la adaptabilidad, comprendida como la realización de los ajustes del sistema educativo, necesarios para la materialización del derechos a la educación, lo que

implica que se reconozca y valore el contexto social y cultural, de las y los estudiantes, para que permanezcan en el sistema educativo; finalmente la aceptabilidad, comprendida en términos de calidad, gracias a que la forma y el fondo de la educación, incluyendo los programas de estudio y los métodos pedagógicos, sean pertinentes así como adecuados culturalmente y de buena calidad, (Corte Constitucional.M.P.Luis E. Vargas, 2013).

Los resultados educativos del sector oficial en Bogotá, así como la implementación de la política educativa digital para la ciudad, que buscaba generar las condiciones de preparación de las y los estudiantes para el siglo XXI, evidencian fuertes fallas y una falta de impacto positivo generalizado en las instituciones educativas distritales, lo que puede obedecer a que el derecho a la educación tiene en su materialización un fuerte enfoque de lógica privada en función de considerarlo un servicio en el que no incluye de manera decidida la función social del mismo, sino que se busca la implementación de programas en función del mercado educativo.

Lo anterior afecta la naturaleza misma del derecho, dado que la adaptabilidad y la aceptabilidad, no logran realizarse en el sistema educativo distrital, en la medida que este tipo de programas no trascienden el aparato material de las escuelas, ni logra democratizarse la visión de la ciudad educadora. Así mismo, la calidad educativa no corresponde a los niveles de la educación privada, lo que afecta la promoción de los y las estudiantes en la sociedad, dado que luego de su grado escolar, parte en condiciones de desigualdad para afrontar una vida académica de educación superior y de movilidad social.

Si bien la política educativa digital no responde a todas las necesidades educativas del sector oficial en el distrito, sí impacta en la ejecución de unos recursos que deben transformar la educación, pero que se quedan concentrados en actividades aisladas que no

logran la transformación pedagógica, razón que les da origen, ni se impacta en los resultados, así como en la calidad, que son parte de los fundamentos de todos los programas del plan sectorial de educación.

El análisis de este programa puso en evidencia la tarea mercantilizadora que existe desde hace décadas sobre la educación, esta tarea se ha producido de acuerdo a Fernández Liria, García Fernández, & Galindo Fernández (2017), a través de tres frentes; el primero de ellos, la formación de un trabajador que responda adecuadamente a las exigencias del mercado, con un enfoque en una educación flexible con aprendizajes basados en competencias, en segundo lugar, estimular la educación de la inteligencia emocional en función de los valores de la economía y finalmente una apertura de los sistemas escolares al ingreso progresivo de los actores privados, en el ejercicio educativo.

Es en este último énfasis, donde se inscribe la participación de los operadores de la política educativa digital en Bogotá, quiénes desde la experticia en educación, propusieron recetas innovadoras para cambiar las metodologías y hacer todo el proceso de aprendizaje más participativo en una nueva cultura tecnológica; esto sirvió para socavar al profesorado que fue considerado necesitado de capacitación, dado que al considerarse que no tenía el saber necesario para implementar procesos innovadores al interior de la escuela, requirió del asesoramiento de estos expertos – para el caso de universidades privadas EAFIT y Uniminuto-, esto de acuerdo a Fernández Lira y otros (2017), fue configurándose como un auténtico proceso para someter a la enseñanza pública los ajustes estructurales que la economía demandaba; esto enmarcado en procesos donde estos actores educativos tienen intereses particulares, logran que su enfoque sobre el servicio a la educación llega a ser

determinante, y la garantía de la naturaleza de este derecho, viene a ser configurada por el enfoque y la forma que en que éstos actores privados, consideran debe ser materializado

Finalmente, el desarrollo de esta política ha supuesto para Bogotá en términos educativos por lo menos tres derroteros; en primer lugar, la apuesta por un tipo de homo económico atomizado, en función del conjunto de técnicas, flexible y adaptable, es decir competente al mercado, capaz de sustituir sus vínculos sociales por una conectividad que favorezca la movilidad y la apuesta por la tecnología; en segundo lugar la ampliación de la brecha educativa entre la educación oficial y la educación privada en la formación media, lo que supone rezagos e impactos negativos, para la vinculación a procesos posteriores de educación superior por parte de las y los estudiantes; en tercer lugar el fortalecimiento de la participación de actores privados en el ámbito educativo que tienen una lógica mercantil, lo que incide en la forma de comprender la educación más como un servicio que como un derecho; y finalmente el aporte que se está realizando desde la escuela a un nuevo tipo de subjetividad tomada y construida desde la lógica del mercado y el emprendimiento, con la sustitución, en consecuencia, del ciudadano como sujeto de derechos en un orden constitucional.

A partir de este proceso de investigación es posible proponer una profundización de la discusión sobre lo que implica el derecho a la educación y cómo se comprende la materialización del mismo, para lo cual la comunidad educativa ampliada – integrada esta por instituciones educativas, universidades, docentes, padres y madres de familia, sector productivo- debe proponer espacios de discusión para desarrollarlo, en particular de recuperar este derecho del escenario del mercado.

Bibliografía

- Aguilar Villanueva, L. (1996). El federalismo mexicano: funcionamiento y tareas pendientes. *Revista mexicana de sociología*, , 3-37.
- Aguilar- Villanueva, L. (2013). *El estudio de las políticas públicas*. México: Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Alcaldía de Bogotá. (2020). *PLAN DE DESARROLLO ECONÓMICO, SOCIAL, AMBIENTAL Y DE OBRAS PÚBLICAS DEL DISTRITO CAPITAL 2020-2024 “UN NUEVO CONTRATO SOCIAL Y AMBIENTAL PARA LA BOGOTÁ DEL SIGLO XXI”*. Bogotá: Alcaldía de Bogotá.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2020). *PLAN SECTORIAL DE EDUCACIÓN: LA EDUCACIÓN EN PRIMER LUGAR*. Bogotá.
- Becerra, M. (2003). *LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN*. Quilmes: Proyecto, convergencia, divergencia.
- colombiaaprende. (s.f). *colombiaaprende.edu.co*. Obtenido de Enfoque educativo STEM+ para Colombia:
<https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/stemColombia>
- Corte Constitucional.M.P.Luis E. Vargas. (2013). *Sentencia T-743/13*. Bogotá:
<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2013/t-743-13.htm>.
- Di Virgilio, M. M. (2013). *¿Quiénes son los actores,y cómo se posicionan entre sí?* Buenos Aires: BID- INDES.
- Dominguez , M., & Moncencahua, D. (2016). Propuesta educativa del movimiento maker como herramienta para generar estrategias de aprendizaje de matemáticas. Tecnologías aplicables a la educación: innovación educativa. *XI Encuentro Iberoamericano de Educación At: Universidad Veracruzana*,
https://www.researchgate.net/publication/319311694_Propuesta_educativa_del_movimiento_maker_como_herramienta_para_generar_estrategias_de_aprendizaje_de_matematicas_Tecnologias_aplicables_a_la_educacion_innovacion_educativa.
- EAFIT. (2016). *MODELO UbiTAG Una propuesta integral de incorporación de TIC en*.

- EAFIT. (15 de 11 de 2022). *Innovación EAFIT / Transferencia de Tecnología y Conocimiento* . Obtenido de <https://www.eafit.edu.co/innovacion/transferencia/Paginas/Modelo-UBITAG.aspx>
- EAFIT- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2019). *Saber Digital- Nota técnica*. Bogotá : Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Fernández Liria, C., García Fernández, O., & Galindo Fernández, E. (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal.
- Fundación Corona. (2021). *POR PANDEMIA SE AMPLÍAN LAS BRECHAS EN PRUEBAS SABER 11: IMPACTOS EN LOS RESULTADOS DURANTE COVID19 EN BOGOTÁ*. Bogotá: <https://api.includere.co/uploads/por-pandemia-se-amplian-las-brechas-en-pruebas-saber-11-cimpectos-en-los-resultados-durante-covid-19-en-bogota.pdf>.
- García, C. (2018). Análisis y crítica al documento de política educativa: Modelo Educativo 2016. *Revista mexicana de orientación educativa*, 15(34).
- González Zabala, M., & Sánchez Torre, J. (2013). Análisis de las estrategias del Gobierno colombiano para la inclusión de los ciudadanos en la Sociedad de la Información propuestas desde 2000 hasta 2011. *Revista de estudios sociales*, (47), 133-146.
- Grasso, M., Pagola, L., & Zanotti, A. (2017). DIGITAL INCLUSION POLICIES IN ARGENTINA. USES AND APPROPRIATIONS WITHIN AND OUTSIDE SCHOOL. PIXEL-BIT-REVISTA DE MEDIOS Y EDUCACION, . *REVISTA DE MEDIOS Y EDUCACION*, (50), 95-107.
- ICFES. (2020). *SABER 2020 VOL II*. Bogotá.
- Lion, C. (2019). *Los Desafíos y oportunidades de incluir tecnologías en las prácticas educativas: análisis de casos inspiradores*. Buenos Aires: ILPE.
- Lugo, M., & Ithurburu, V. (2019). Políticas digitales en América Latina: tecnologías para fortalecer la educación de calidad. *Revista Iberoamericana de educación*.
- Martínez , M. (2020). Políticas educativas e incorporación de las TIC en la educación superior mexicana. *Revista Digital Universitaria*, 21(6).
- Matínez Boom, A. (2000). *De la escuela expansiva* .
- Minutodios.org. (28 de Noviembre de 2022). *Historia*. Obtenido de <https://minutodios.org/quienes-somos>
- Misión de Educadores y Sabiduría ciudadana. (2021). *La educación en primer lugar*. Bogotá.

- Oszlak,, O., & O'Donnell, G. (1979). *Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Procuraduría General de la Nación. (2006). *El Derecho a la Educación. La Educación en la Perspectiva de los Derechos Humanos*. Bogotá.
- Quicios García, M., Ortega Sánchez, I., & Trillo , M. (2015). APRENDIZAJE UBICUO DE LOS NUEVOS APRENDICES Y BRECHA DIGITAL FORMATIVA. *Revista de Medios y Educación*, 46,
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/45411/APRENDIZAJE%20UBICUO%20DE%20LOS%20NUEVOS%20APRENDICES%20Y%20BRECHA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Quintana, L., & Hermida , J. (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 16(2),.
- Roth, A. (2002). *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Rueda-Ortiz,, R., & Franco-Avellaneda, M. (2018). Políticas educativas de TIC en Colombia: entre la inclusión digital y formas de resistencia-transformación social. *Pedagogía y saberes*, (48),, 9-25.
- Sandoval Rojas, N. C., Uprimmy Yepes, R., & Jordana, M. (2000). *Tendencias y rasgos generales de las políticas educativas recientes en América Latina : un balance a partir de tres enfoques complementarios /*. Bogotá: IDEP.
- Secretaria de Educación de Bogotá. (2021). *Tercer informe de seguimiento y evaluación de la estrategia aprende en casa 2021*. Bogotá.
- Secretaria de Educación de Bogotá. (2022). *INFORME DE AUDITORÍA. Plan Saber Digital Proyecto de Inversión 7686 Implementación del programa de innovación y transformación pedagógica en los colegios públicos para el cierre de brechas educativas de Bogotá D.C*. Bogota:
https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/informe_auditoria_interna_plan_saber_digital.pdf.
- Secretaria de Educación de Bogotá- SED. (2012). *Plan Sectorial Educación 2012- 2016*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Secretaria de Educación de Bogotá- SED. (2016). *Plan Sectorial 2016-2020 Hacia una ciudad educadora*. Bogotá: Imprenta Nacional .
- Secretaria de Educación Distrital- Universidad EAFIT. (2020). *Aprende en Casa con Saber Digital. Experiencia de transformación en tiempos de pandemia*. Bogotá.

- Secretaria Distrital de Educación- Subsecretaria de calidad y pertinencia. (2020). *Rendición de cuentas 2020*. Bogotá: SED.
- SED. (2017). *Informe Final de Auditoria. Proyecto de inversión 1057: Competencias para el ciudadano de hoy*. Bogotá:
https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/Informe_final_auditoria_proyecto_1057.pdf.
- SED. (2017). *Plan Sectorial 2016- 2020 Hacia una ciudad educadora*. Bogotá:
<https://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/handle/001/733>.
- SED. (2019). *Informe Balance estratégico Secretaria de Educación*. Bogotá:
https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/PW%20BALANCE%20ESTRAT%20C3%89GICO.pdf.
- Stumpo, G., & Rovira, S. (2013). *Entre mitos y realidades. TIC, políticas públicas y desarrollo productivo en América Latina*.
- Subirats, J. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Barcelona: Ariel.
- Subirats, J. (2014). *El Análisis de Políticas Públicas. Conceptos, teorías y métodos*. Barcelona: Antrophos.
- Subirats, J., Knoepfel, P., Larrue, C., & Varone, F. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Barcelona: Ariel.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista iidh*, 40,, 341-388.
- UNIMINUTO. (15 de 11 de 2022). <https://unno.uniminuto.edu/>. Obtenido de Proyección Insitucional : <https://unno.uniminuto.edu/>
- UNNO. (20 de 11 de 2022). *El Instituto UNNO le apuesta al Plan Saber Digital 4.0*. Obtenido de <https://unno.uniminuto.edu/>: <https://unno.uniminuto.edu/inicia-las-olimpiadas-stem-en-bogota-2/#:~:text=Plan%20Saber%20Digital%204.0%20se,Instituciones%20Educativas%20Distritales%20de%20Bogot%C3%A1>.
- Velásquez, , A. (1999). *Notas sobre el estado y las políticas públicas*. Bogotá: Almudena Editores.