

Documento de Consulta Nro. 02

ESCUELA MARCA PERÚ: UN MODELO DE PERTINENCIA Y CALIDAD



MODELO ESCUELAS MARCA PERÚ



INTRODUCCIÓN

Este documento ha sido producto del trabajo de una comisión especial encargada expresamente de diseñar el modelo de las escuelas Marca Perú que sirva de referente base a los Proyectos de Inversión Pública y a los Programas Presupuestales por Resultados. Estamos hablando del diseño de las instituciones que nos proponemos transformar para que expresen los resultados que a mediano y largo plazo buscamos observar en los aprendizajes de 6 millones de escolares, y en las características básicas de las 68 mil instituciones de educación básica pública en las cuales estudian, así como de los caminos que nos conducen a ellos.

No hemos buscado reflejar exactamente a las 790 instituciones de educación básica alternativa ni a las 728 instituciones de educación técnico productiva, pues constituyen casos distintos. Tampoco reflejan de modo literal la modalidad no escolarizada ni a las instituciones de educación superior. No obstante, pese a que ha buscado expresar sobre todo a la inmensa mayoría de establecimientos y estudiantes del sistema escolar peruano, su enfoque y diversos planteamientos aquí contenidos no le son ajenos y pueden inspirar modelos de procesos y resultados más específicos en otras modalidades, como ya ha venido ocurriendo con la Educación Básica Alternativa.

El documento se ha basado escrupulosamente en los consensos y acuerdos adoptados por representantes de todas las oficinas del Viceministerio de Gestión Pedagógica y Gestión Institucional en las jornadas de planificación interna de noviembre de 2011. La comisión, sin embargo, ha buscado aportar precisiones de significado y un mayor desarrollo a algunas nociones apenas esbozadas en aquellas jornadas, escalonando resultados y explicitando definiciones indispensables de ámbitos y conceptos.

En general, los temas de infraestructura no están presentes, pero representan siempre un trasfondo importante e ineludible en un país que arrastra déficits históricos en este ámbito, y que el Estado tiene la obligación de atender en cualquier escenario de política educativa por razones de equidad y derecho. Todas las escuelas del Perú, independientemente de los resultados que pudieran perseguirse en ellas, deben ser escuelas seguras, limpias y dotadas de servicios elementales porque lo contrario atenta contra la dignidad de los estudiantes y los derechos que les garantiza la ley.

Las sucesivas versiones de este documento, nueve en total, han sido objeto de diversas revisiones y discusiones por especialistas de distintas oficinas, ha sido contrastado con las evidencias aportadas por experiencias de impacto demostrado en escuelas situadas en diversas zonas rurales del país y con los estándares de gestión escolar formulados por IPEBA; ha sido discutido también en Alta Dirección y ha sido puesto a consideración de los líderes de los cuatro procesos clave definidos en noviembre.

Si bien es cierto, este documento debe ser el referente principal para los procesos de diseño y planificación, necesita dibujar con mayor claridad las articulaciones entre los procesos y sus diversos componentes, así como entre todos ellos y cada resultado buscado. En muchos casos, ese eslabonamiento es todavía un implícito que necesita hacerse visible y coherente. Estos pendientes tendrán que ser abordados en la Comisión de Planificación 2013-2016. Naturalmente, también deberá dar lugar a indicadores y ser traducido al lenguaje y los formatos de planificación.

Vencido el plazo acordado, este documento, en su décima versión, se pone en manos de la Alta Dirección para los fines consiguientes.

Lima, 20 de enero de 2012

EL PROBLEMA QUE QUEREMOS RESOLVER

El problema de los aprendizajes

Los bajos rendimientos de los estudiantes de educación básica se han explicado habitualmente por las deficiencias en la formación inicial de los maestros y en su desempeño en el aula. Aunque hay evidencia de tales deficiencias en su nivel de dominio de contenidos y metodologías, se ha partido del supuesto de que una mejora en ambos aspectos bastaría para elevar rendimientos. No obstante, las competencias demandadas por el currículo actual plantean a los maestros y al sistema escolar en su conjunto una clase de desempeños que no se alcanzan con una mejora en sus capacidades técnicas. El desarrollo de competencias que Schleicher denomina «cognitivas no rutinarias» supone en realidad un cambio de paradigma pedagógico que redefine de manera sustantiva el carácter del rol docente y de las propias instituciones escolares.

Este cambio paradigmático no ha estado en la agenda de nuestras políticas educativas durante los últimos 20 años, lo que significa que las prácticas docentes y el funcionamiento de las escuelas han seguido ancladas a modelos pedagógicos pre-modernos, dogmáticos y repetitivos. Un cambio paradigmático supone construir nuevas explicaciones y nuevas respuestas a desafíos que las soluciones tradicionales ya no logran afrontar con éxito. Es decir, supone contestar a las preguntas que se le plantean desprendiéndose de los presupuestos anteriores, asumidos como axiomas hasta entonces. Es por eso que exige cambios simultáneos en diversos planos:

1. En primer lugar, **en los enfoques** sobre el aprendizaje, lo que implica transitar del principio de la asimilación de verdades objetivas al de la participación activa del estudiante en la producción del conocimiento.
2. En segundo lugar, **en las condiciones objetivas** de ejercicio del rol profesional, lo que implica transitar del espacio reducido y sobre pautado del aula al espacio mayor del entorno, la cultura y los procesos locales.
3. En tercer lugar, **en las capacidades** pedagógicas del maestro, lo que implica transitar de una enseñanza reducida a la transmisión oral a una enfocada al desarrollo de capacidades, en contextos de interacción y comunicación continuas.

4. En cuarto lugar, **en las regulaciones**, lo que implica transitar de reglas que constriñen la acción de docentes e instituciones educativas, a reglas que impulsan y facilitan las nuevas dinámicas de enseñanza y aprendizaje.

Lo que hemos tenido en el país durante el último quinquenio es un conjunto de medidas enfocadas fuertemente en los insumos (infraestructura, materiales) y una política de capacitación a docentes dirigida a mejorar tanto su nivel de información conceptual como su manejo de la didáctica de la lectura y la matemática. Lamentablemente, la mejora en ambos campos no representa una superación del viejo paradigma de la frontalidad orientada a la transmisión de contenidos. Ese paradigma, justamente, es el que mantiene anclada la enseñanza escolar a lo que Schleicher denomina «competencias rutinarias cognitivas».

En el mismo periodo, iniciamos un ciclo de evaluaciones censales de estudiantes asociadas a la difusión de rankings de resultados. Estas evaluaciones, en la medida que permitían tener un mapa preciso de las escuelas con bajos niveles de rendimiento, deberían haber dado lugar a intervenciones focalizadas que les ayudaran a remontar sus dificultades. No obstante, la función que estas evaluaciones cumplieron fue básicamente reproducir en el país el mismo efecto competitivo que han generado en otras latitudes. En los hechos, han inducido a los docentes a responder al desafío limitándose a preparar a sus alumnos para rendir bien el examen, sea por iniciativa propia o de sus autoridades, como si quedar bien en la prueba fuera el objetivo. Competir por el mérito induce al esfuerzo pero no genera necesariamente nuevas capacidades. En contraste, el cambio de paradigma exige del maestro y las escuelas capacidades pedagógicas y de gestión de naturaleza más compleja y exigente.

La evaluación anual de todos los alumnos de nuestras escuelas públicas propició además un estado de alerta colectiva en el magisterio, por ser la primera vez que el Estado hacía llegar sus medidas de control hasta el salón de clases. Esto abría la posibilidad a un señalamiento individual de responsabilidades. Semejante clima estuvo reforzado por las evaluaciones censales a docentes, iniciadas por la misma época, y cuyos resultados fueron objeto de escarnio público y severas advertencias contra el profesorado.

Estas medidas han sido útiles para rescatar a un sector de estudiantes del sótano y hacer subir a otros al primer piso, pero en tanto no han buscado modificar

enfoques pedagógicos, desarrollar capacidades profesionales críticas ni modificar las condiciones y regulaciones más limitativas del ejercicio de la docencia, no han mostrado potencialidad para hacerlos avanzar a estadios superiores de rendimiento en el ámbito de la lectura y la matemática de manera significativa. Las medidas de control y accountability si se aplican de manera firme y sostenida pueden inducir masivamente un mayor esfuerzo en la tarea, pero no hacen brotar en los agentes las capacidades que no poseen.

Por ejemplo, han posibilitado nivelar a un sector de los estudiantes más atrasados de la zona urbana en competencias lectoras (5% menos de niños situados en el nivel <1 y 8% menos en el nivel 1 al cabo de tres años) pero no han sido suficientes para sacar del sótano a la mayoría de niños de la zona rural (hay 0.5% más situados en el nivel <1 en el mismo periodo), ni para hacerlos avanzar en conjunto a niveles de rendimiento de mayor demanda cognitiva. Entre la prueba PISA 2001 y la del 2009, un 18% de estudiantes abandonó el nivel <1, pero sólo 5.2% ascendió al nivel 3, que exige por ejemplo la capacidad de realizar conexiones, comparaciones y explicaciones, además de distinguir la información esencial del texto, categorizarla y relacionarla con sus saberes cotidianos.

¿Por qué las políticas educativas no se propusieron una agenda más enfocada al cambio antes que a la mejora de los desempeños docentes? Una explicación es de carácter histórico. En realidad, las demandas de aprendizaje que los nuevos consensos internacionales colocan en la agenda de la educación escolar a fines de los años 90, entran en la categoría que Schleicher denomina competencias analíticas no rutinarias y que suponen la capacidad de extrapolar y aplicar conocimientos a situaciones nuevas, haciendo uso de la creatividad e imaginación. Estos consensos, sin embargo, fueron construidos a nivel de expertos y en general se mantuvieron en ese ámbito, ingresando a los discursos oficiales y a los objetivos de política educativa, pero sin llegar a expresarse en estrategias más audaces y ambiciosas, sin traducirse de manera clara, coherente y consecuente en los currículos reformados y sin convertirse en demanda social.

Eso explica la brecha existente entre el currículo prescrito y el realmente implementado, así como la nula resistencia al posterior retorno a las viejas prioridades del sistema educativo: la alfabetización lectora y matemática. Es así como los énfasis colocados por las políticas de evaluación del rendimiento escolar iniciadas en el Perú en 1997 terminaron por reducir las exigencias del nuevo

currículo a estos dos aprendizajes y a colocar en segundo plano el conjunto de demandas emergentes al sistema escolar. Los docentes no lograron hacer el tránsito hacia el nuevo paradigma pedagógico y permanecieron anclados a sus antiguas prácticas. Las deficiencias de los estudiantes en las pruebas de rendimiento pueden responder a diversos factores, pero se ha establecido que uno muy importante es la ausencia de oportunidades de aprendizaje en relación a lo que el currículo demanda. Es decir, se ha tendido a pasar por alto las demandas más complejas del currículo reformado sea porque no se comprenden, porque no se acepta su nivel de exigencia o porque no se cree en ellas.

El problema de la institucionalidad

La gestión escolar

El sistema de gestión en educación se basa en un marco normativo que penaliza el incumplimiento de las funciones administrativas, no de las pedagógicas. Además, en la medida que las normas presupuestales y laborales generan mecanismos con plazos y cronogramas muy estrictos, existe una presión constante de arriba abajo para el acatamiento prioritario de las obligaciones relacionadas a ellas. Asimismo, las normas son específicas y unívocas para las funciones administrativas pero genéricas para las pedagógicas. Por añadidura, en el imaginario de la comunidad educativa y desde una lógica de división del trabajo, el director es percibido básicamente como un administrador y es al docente que se le visualiza como el único responsable de la enseñanza y los aprendizajes.

El actual formato institucional de las escuelas -cerrado, compartimentado y piramidal- continúa en esencia los formatos de la primera edad de los sistemas educativos occidentales, ajustados a enfoques y premisas propias de su época, que fueron quedando desfasados históricamente pero que en lo fundamental han seguido sosteniendo su misma estructura organizativa. Es así como el esquema vertical y segmentado de división del trabajo con el que opera se sostiene en el paradigma de la línea de montaje, característico de los albores de la era industrial. También puede explicarse desde una perspectiva de distribución del poder concordante con el paradigma pedagógico típico de ese periodo y que aún conserva

vigencia, pues facilita la transmisión oral del conocimiento de arriba abajo y a través de secuencias estancas, tanto como el control de procesos y resultados.

Por otro lado, el modelo de gestión predominante también se explica por razones históricas, pues las instituciones escolares no nacieron como organizaciones democráticas y el sistema público de gestión tampoco. Todas las instituciones y órganos del sistema educativo han sido diseñados para administrar decisiones tomadas desde la instancia superior, no para deliberar, discernir ni diseñar su propia operación y menos con participación de actores ajenos. Además, el sistema se organiza bajo la premisa de que los aprendizajes son el resultado automático de la aplicación de un núcleo básico de procedimientos de enseñanza, es por eso que la gestión de las instituciones se limita a reproducirlos y garantizarlos, sin discutirlos ni adaptarlos. Las normas que en los últimos doce años (P. Ej. el currículo reformado, la ley general de educación y su reglamento) han buscado introducir algunos cambios en la naturaleza de este modelo no han tenido respaldo efectivo en medidas específicas de política educativa.

Los Procesos Pedagógicos

Los procedimientos de reporte periódico de calificaciones en plazos breves son típicos de un sistema de enseñanza basado en el antiguo currículo organizado en contenidos dosificados de información y el actual sistema escolar los mantiene vigentes. Estos procedimientos presionan e inducen a las instituciones educativas a poner el avance y cumplimiento del programa de clase por encima de la consolidación de los aprendizajes. En esa perspectiva, la enseñanza frontal y la transmisión oral son procedimientos que no garantizan aprendizajes pero aportan mayor ventaja en términos de economía de tiempo y esfuerzo. Las pedagogías interactivas y colaborativas son más eficaces pero insumen más tiempo y demandan a los maestros habilidades que, en general, no han tenido oportunidad de aprender. Por lo demás, la creencia que asocia aprendizaje con repetición tiene anclajes culturales muy fuertes, que se extienden a las familias de distintos estratos sociales.

De otro lado, la visión homogénea del aula es una premisa estructural del sistema, pues es la que facilita la estandarización de procesos y el control. Aceptar la diversidad como un hecho supone hacerse cargo de la complejidad de los procesos de enseñanza, evaluación y supervisión, y de sus demandas

consiguientes a nivel de tiempo, condiciones, capacidades y recursos, una inversión que se evade por la envergadura de los cambios que exige. En otras palabras, la homogeneidad es la premisa de todo el aparato escolar pues aunque perjudica el logro de los aprendizajes, permite la simplificación de procesos a nivel de aula y de sistema.

El dogmatismo característico de la enseñanza escolar se basa en las antiguas premisas epistemológicas de los sistemas educativos, reforzadas por una formación docente que tiende a reproducir los mismos paradigmas y metodologías de la educación escolar. La idea que educar es comunicar verdades que tienen su fuente en la autoridad, es decir, que ya están establecidas y no deben ser discutidas, a fin de garantizar su preservación y reproducción, es una creencia secular muy extendida.

La reforma curricular de los años 90 abrió una oportunidad a pedagogías más activas y críticas, pero la política de capacitación docente, si bien propició que muchos docentes transitaran de la pasividad a la actividad en el rol del estudiante dentro del aula, no permitió el tránsito de la asimilación a la producción del conocimiento. Es decir, la deficiente implementación de esta reforma truncó la posibilidad de superación del dogmatismo como soporte de la enseñanza escolar.

Además, la tesis de la participación activa del sujeto en la elaboración del conocimiento encuentra barreras culturales en el prejuicio y la subestimación en que se basan las relaciones intergeneracionales en las escuelas. Es muy extendida la creencia de que los niños o adolescentes que provienen de familias y contextos adversos o desventajosos están disminuidos en sus posibilidades de pensar y aprender.

Finalmente, el individualismo es otra de las premisas estructurales del sistema. Se define el aprendizaje como un fenómeno exclusivamente individual y básicamente receptivo, por lo que toda interacción en el aula se considera un distractor que perjudica los procesos de recepción, registro y reproducción de la información entregada por el docente. La noción del aprendizaje como producto social, que fundamentara Vigotsky a mediados del siglo XX, nunca logró modificar esta creencia muy arraigada en la educación formal.

El clima de convivencia

El tipo de clima y convivencia usual en las escuelas se basa en una representación social de la niñez y la adolescencia que echa raíces en el siglo XVIII y que el sistema escolar reproduce y refuerza. Esta representación postula como inmaduras e incompletas estas etapas del desarrollo de las personas, colocando en situación de inferioridad y desventaja a todos los que atraviesan por ellas. Esta percepción menoscabada de la condición humana en estas edades aporta la justificación moral a la imposición, la subordinación y el control de los estudiantes como pauta natural de interacción con ellos.

Los estereotipos de conducta desde los cuales se juzga la normalidad o anormalidad en la manera de ser de niños y adolescentes, no sólo reflejan los prejuicios sociales respecto de los roles de género, sino también una antigua percepción cultural respecto de la función «civilizadora» de la escuela. Es decir, una función moldeadora de las jóvenes generaciones en función a un único patrón deseable de comportamiento, que elimine todas las diferencias. Esta percepción está estrechamente asociada a la idea de que la escuela debe formar individuos que reproduzcan la cultura hegemónica, sus creencias, costumbres, modos de actuar y de pensar, siendo cada docente su portador y difusor.

De otro lado, en una sociedad multicultural y diversa como la nuestra, con una historia tan larga de desigualdad y discriminación social, la escuela ha servido de caja de resonancia de sus innumerables prejuicios, reproduciéndolos en vez de combatirlos. Es por eso que las diferencias sociales y culturales de los estudiantes se vuelven espontáneamente objeto de toda suerte de atribuciones negativas que justifican el menosprecio, el rechazo y hasta la agresión.

En general, la política educativa nunca ha puesto en agenda algún esfuerzo serio y sistemático por revertir las expresiones más nefastas de la cultura institucional hegemónica en las escuelas, permitiendo la vigencia y reproducción de sus pautas y valores.

Las relaciones escuela-comunidad

Las relaciones entre la escuela y la comunidad circundante, tal como están planteadas hasta hoy, han reflejado históricamente una profunda asimetría de poder. La posesión del conocimiento hegemónico –codificado y formalizado- ha otorgado a las instituciones educativas un estatus de superioridad sobre las sociedades locales. Sociedades afectadas muchas veces por riesgos y carencias de toda índole y, por lo tanto, supuestamente desposeídas de todo saber útil o conveniente para la educación de los más jóvenes.

Esta percepción de las familias y los actores externos a la institución educativa ha justificado desde siempre su exclusión de toda discusión relacionada a la naturaleza y calidad de los procesos pedagógicos, reduciéndolos al papel de receptores de quejas y demandas. Se subestima las posibilidades de las familias y del propio entorno local para aportar algo valioso al aprendizaje de los estudiantes: a los saberes derivados de la experiencia o de la actividad productiva y cultural de la sociedad local no se les reconoce el rango del saber formalizado en un currículo o un texto escolar.

De otro lado, el no involucramiento de los padres de familia en las decisiones más trascendentes de la vida escolar se explica también por la naturaleza jerárquica de las escuelas. La democracia no forma parte del origen ni de la identidad institucional de las escuelas, es por eso que sus actores –docentes, padres, alumnos- no suelen estar predispuestos a participar ni a compartir decisiones sino a cumplir roles y normas, emitiendo y acatando órdenes o transgrediéndolas, sin mayor compromiso con la institución.

LA ESCUELA QUE QUEREMOS

Resultados finales en los estudiantes y en las escuelas

En términos generales, una escuela Marca Perú se distingue por la calidad y la relevancia de los aprendizajes que propicia en todos sus estudiantes así como por determinadas características institucionales en ámbitos específicos. Exhibe una gestión democrática y con liderazgo que asume la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes como su principal responsabilidad, que propicia una convivencia inclusiva y acogedora, y que redefine sus relaciones con la comunidad en base al respeto por la cultura y el rol de los padres y demás actores locales. En términos más precisos, una escuela Marca Perú presenta las siguientes cualidades:

1. Los aprendizajes

Una escuela Marca Perú es una institución donde se trabaja permanentemente para que todos sus estudiantes, desde la educación inicial hasta la secundaria, logren cuando menos cuatro aprendizajes fundamentales:

1.1. EN EL ÁMBITO DE LA COMUNICACIÓN. Acceden a la lengua escrita desde una perspectiva comunicativa e intercultural, demostrando competencias en el ámbito de la lectura y escritura. Esta competencia puede reconocerse cuando los estudiantes por lo menos:

- Lean comprensivamente toda clase de textos
- Practiquen habitualmente la lectura
- Produzcan textos creativos de manera autónoma

1.2. EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS Y LAS MATEMÁTICAS. Son capaces de afrontar desafíos haciendo uso efectivo de saberes científicos y matemáticos en contextos reales y desde su propia perspectiva cultural. Esta competencia puede reconocerse cuando los estudiantes por lo menos:

- Emplean el saber científico y matemático para resolver problemas o lograr propósitos
- Razonan de manera crítica y sistemática
- Valoran, dominan y emplean el saber de su propia cultura

1.3. EN EL ÁMBITO DE LA CIUDADANÍA. Actúan permanentemente con conciencia de derechos y con responsabilidad por el bien común. Esta competencia puede reconocerse cuando los estudiantes por lo menos:

- Ejercen derechos y responsabilidades, haciéndose cargo del interés común
- Se relacionan con todos de manera inclusiva y respetuosa

1.4. EN EL ÁMBITO PRODUCTIVO. Elaboran respuestas pertinentes y efectivas a necesidades reales, en diferentes contextos y condiciones. Esta competencia puede reconocerse cuando los estudiantes por lo menos:

- Demuestran capacidad de emprendimiento en contextos favorables y adversos
- Demuestran creatividad al construir respuestas efectivas a necesidades reales

2. La institucionalidad

Para que esta clase de aprendizajes sean posibles, las Escuelas Marca Perú necesitan exhibir cuatro cualidades institucionales en cuatro ámbitos fundamentales. Estas cualidades son las siguientes:

2.1. EN EL ÁMBITO DEL AULA y de todo espacio donde tengan lugar los procesos pedagógicos, *una enseñanza pertinente a las diferencias, que desarrolla y evalúa capacidades de actuación sobre la realidad.* Esta cualidad se puede reconocer cuando los estudiantes aprenden todo lo que el currículo les demanda:

- A través de la indagación, es decir, averiguando, contrastando, discutiendo y utilizando información, pensando siempre de manera crítica.
- De manera colaborativa, es decir, trabajando en equipo, con el aporte de todos, cooperando, apoyándose y complementándose mutuamente.
- A través de oportunidades pertinentes a sus diferencias, es decir, ajustadas a las diversas características, necesidades, posibilidades y límites existentes en el aula.
- Desarrollando competencias, es decir, capacidades de actuación haciendo uso eficaz y creativo de saberes diversos, y siendo permanentemente evaluados en ellas.

2.2. EN EL ÁMBITO DE LA GESTIÓN, que es la que debe trabajar para que los cambios institucionales se produzcan y sostengan, *una gestión democrática orientada al cambio institucional, que garantice la calidad de la enseñanza y se comprometa con los aprendizajes*. Esta cualidad se puede reconocer cuando la gestión de la escuela:

- Ejerce liderazgo pedagógico, a fin de hacer transitar a la institución hacia estándares superiores de enseñanza y posibilitar que se comprometa con sus resultados.
- Promueve e incentiva la organización autónoma de sus estudiantes, para que participen activamente de la vida escolar.
- Se apoya en un consejo escolar (u otras formas equivalentes), democrático en su naturaleza y composición, centrado fundamentalmente en los aprendizajes.
- Se dota de una estructura interna más abierta, comunicada y flexible, más democrática en sus procedimientos de toma de decisiones.
- Institucionaliza el hábito de autoevaluarse colectivamente y de aprender de su propia experiencia de manera continua.

2.3. EN EL ÁMBITO DE LA CONVIVENCIA COTIDIANA, en la institución, en el aula y entre todos sus miembros, *una convivencia grata, inclusiva y estimulante, que acoja a todos los estudiantes, propiciando permanentemente la colaboración mutua*. Esta cualidad se puede reconocer cuando al interior de la escuela:

- Adultos, niños y adolescentes se relacionan entre sí de manera inclusiva y acogedora, desde un espíritu de colaboración mutua y de respeto incondicional a los derechos de cada uno, dentro y fuera del aula.
- Docentes y directivos demuestran altas expectativas en las capacidades de todos los estudiantes, generando en ellos confianza, apertura y compromiso con los aprendizajes.
- Las relaciones entre estudiantes se sostienen en la aceptación y valoración de las diferencias, así como en la solución democrática y respetuosa de los conflictos.

2.4. EN EL ÁMBITO DE LAS RELACIONES ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD, *el vínculo con los padres de familia y demás actores locales se basa en un nuevo pacto social que redefine la misión de las instituciones educativas y los roles de cada uno*. Este nuevo pacto se caracteriza por centrarse ya no en la adquisición de información a través de rutinas mecánicas, sino más bien en:

- Un consenso renovado sobre qué se necesita aprender y cómo en las escuelas, posibilitando una enseñanza verdaderamente orientada al desarrollo de capacidades.
- El respeto al rol de los padres en la educación de sus hijos, entendido fundamentalmente como acompañamiento afectivo y estimulante a su trayectoria escolar.
- La gestión efectiva y permanente de los diversos saberes y oportunidades locales a favor de los aprendizajes, desde el reconocimiento al valor de la cultura y el entorno local.

Todas estas características pretenden constituir el estándar básico de calidad de una escuela reformada donde todos aprenden. Estos son los nuevos mínimos obligatorios que necesitan ingresar como un derecho exigible al sentido común de los gestores y operadores del sistema (docentes, directivos y funcionarios), así como de sus principales usuarios (los estudiantes y sus familias).

Estos mínimos obligatorios no son un listado exhaustivo de todas las atribuciones consideradas deseables para una institución escolar. No se plantea como un techo sino como un nuevo piso, que exhiba principalmente aquellas características que representan una ruptura con el paradigma que sostiene el actual modelo institucional. De este modo, se proponen como rasgos que la política educativa necesita propiciar y garantizar progresivamente en todas las instituciones de educación básica, pudiéndose llegar aún más lejos allí donde existan condiciones para seguir avanzando.

Resultados

Los resultados finales que presentamos no buscan ser una lista exhaustiva de todo lo deseable en el ámbito de los aprendizajes y las instituciones escolares. Son los énfasis de esta gestión, definidos para el discurso del Premier ante el Congreso en agosto 2011. En el ámbito de los aprendizajes, estamos priorizando por ahora cuatro y se les va a construir estándares y mapas de progreso, iniciando su evaluación periódica a nivel nacional. El debate público sobre Marco Curricular Nacional agregará sin duda alguna prioridades adicionales, pero será más adelante, de manera progresiva, que serán traducidas en estándares y empezar a evaluarse regularmente. En el ámbito de las Instituciones Educativas estamos priorizando un conjunto de cambios estructurales sin los cuales no serían posibles los aprendizajes propuestos. Estos cambios tampoco buscan constituir una lista exhaustiva de medidas necesarias para la mejora de todos los aspectos del servicio educativo, apuntan más bien a superar los anacronismos más graves que son barreras al logro de los aprendizajes que estamos proponiendo.

Ámbito	Definiciones	El problema	Resultados esperados	Indicadores	
Aprendizajes que esperamos lograr					
Aprendizaje	Un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia, a partir de su interacción consciente con determinados estímulos, personas, circunstancias y condiciones del ambiente, en la que median sus propios límites y posibilidades, tanto como la influencia de su medio, su historia y su cultura. Este proceso discurre a lo largo de toda la vida, pues constituye una característica innata de todo ser vivo, y permite la emergencia y desarrollo progresivo de las diversas potencialidades humanas. Es papel de la educación contribuir a que el desarrollo de estas potencialidades sirva tanto a la realización personal como al bienestar de la comunidad y el entorno, en su dimensión presente y futura.	Los estudiantes han venido demostrando a través de sucesivas pruebas nacionales e internacionales muy bajos niveles de rendimiento en comprensión lectora, matemática y ciencias, habiendo estado ausente de las evaluaciones, pese a su importancia crítica, las capacidades ciudadanas. Las pruebas han revelado como una barrera relevante las dificultades de razonamiento, análisis y síntesis de información y de aplicación del conocimiento a contextos diversos. Estas deficiencias son graves dado el nivel de demanda que la educación escolar recibe actualmente de la sociedad contemporánea y de los retos que el país se ha propuesto para integrarse, convivir en democracia en una sociedad multicultural, salir de la pobreza, superar las desigualdades y lograr un desarrollo con equidad.	<i>Acceden a la lengua escrita desde una perspectiva comunicativa e intercultural, demostrando competencias en el ámbito de la lectura y escritura.</i>	Los estudiantes leen de manera comprensiva en su lengua materna y en una segunda lengua, en el nivel esperado para su edad, e incorporan con placer la lectura de toda clase de textos como un hábito. Además, producen textos propios para comunicar eficazmente experiencias, ideas y emociones a públicos diversos	<ul style="list-style-type: none"> - Lean comprensivamente toda clase de textos - Practiquen habitualmente la lectura - Produzcan textos creativos de manera autónoma
			<i>Son capaces de afrontar desafíos haciendo uso efectivo de saberes científicos y matemáticos en contextos reales y desde su propia perspectiva cultural.</i>	Los estudiantes saben producir conocimientos haciendo uso de los procedimientos matemáticos y de las ciencias, empleando sus saberes, tanto como los de su propia cultura, para formular y resolver problemas en contextos reales. Además, pueden contrastar y discernir hechos, datos e ideas con sentido crítico y coherencia lógica, en los códigos de su propia cultura.	<ul style="list-style-type: none"> - Emplean el saber científico y matemático para resolver problemas o lograr propósitos - Razonan de manera crítica y sistemática - Valoran, dominan y emplean el saber de su propia cultura
			<i>Actúan permanentemente con conciencia de derechos y con responsabilidad por el bien común.</i>	Los estudiantes son conscientes de sus derechos individuales tanto como de sus derechos colectivos como miembros de un pueblo, los defienden y los ejercen dentro y fuera de la escuela, respetando y protegiendo a la vez el	<ul style="list-style-type: none"> - Ejercen derechos y responsabilidades, haciéndose cargo del interés común - Se relacionan con todos de manera inclusiva y

				derecho de los demás, y asumiendo responsabilidades a favor del bien común. Demuestran además identidad personal y socio cultural, no discriminan a nadie por sus diferencias, valoran y respetan la diversidad existente en sus contextos y en el país. Conocen asimismo los diversos tipos de conocimientos propios de su cultura y se identifican con ellos, pudiendo intercambiar con los saberes de otras culturas.	respetuosa en una perspectiva intercultural
			<i>Elaboran respuestas pertinentes y efectivas a necesidades reales, en diferentes contextos y condiciones</i>	Los estudiantes actúan de manera emprendedora y creativa en respuesta a necesidades reales, construyendo productos, medios o procesos que las atiendan de manera satisfactoria	<ul style="list-style-type: none"> - Demuestran capacidad de emprendimiento en contextos favorables y adversos - Demuestran creatividad al construir respuestas efectivas a necesidades reales

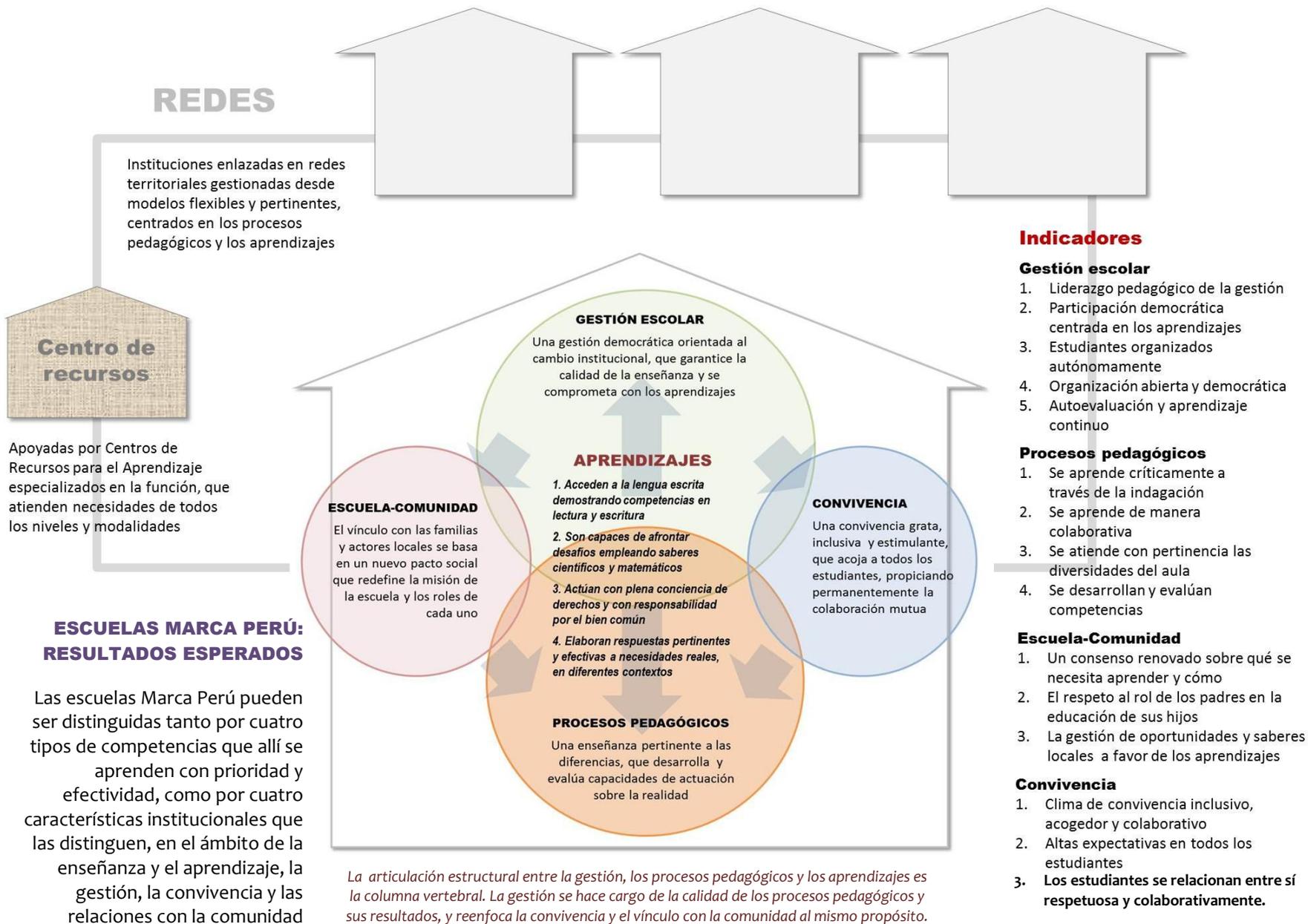
Rasgos característicos de la escuela que esperamos lograr

1. En el ámbito de la gestión	<p>Ámbito en el que se conduce el conjunto de procesos dirigidos a asegurar la calidad de la enseñanza y los resultados que se esperan en las aulas, así como el tipo de convivencia y de relación con el entorno que éstos requieran, administrando el conjunto de reglas, presupuestos, personal, procedimientos, canales, servicios y demás condiciones que permitan lograr éstos resultados allanando las dificultades que se presenten.</p>	<p>La gestión de las escuelas se asume convencionalmente como una función básicamente administrativa, desligada de los aprendizajes, centrada en la formalidad de las normas y las rutinas de enseñanza, invariables en cada contexto; basada además en una estructura cerrada, compartimentada y piramidal, donde las decisiones y la información se concentran en la cúpula, manteniendo a docentes, padres de familia y estudiantes en un rol subordinado, y el control del orden a través de un sistema esencialmente punitivo. Este enfoque de la gestión escolar parte de la certeza de que la</p>	<p><i>Una gestión democrática orientada al cambio institucional, que garantice la calidad de la enseñanza y se comprometa con los aprendizajes</i></p>	<p>La gestión de la escuela ejerce liderazgo pedagógico, es decir, se compromete con los aprendizajes y la calidad de los procesos pedagógicos, haciéndolos transitar hacia estándares superiores, por lo que crea las condiciones necesarias en el personal, la institución y el aula para que estos aprendizajes sean logrados por todos los estudiantes.</p> <p>Implica asimismo que los estudiantes estén organizados a través de distintas formas, de manera autónoma, en base a criterios y procedimientos propios, donde ejercen liderazgos democráticos e interculturales, participando con libertad de la vida escolar.</p> <p>Esto implica contar con un consejo escolar o instancia equivalente integrada</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ejerce liderazgo pedagógico, haciendo transitar a la institución hacia estándares superiores de enseñanza y comprometiéndola con sus resultados. - Promueve e incentiva la organización autónoma de sus estudiantes, para que participen activamente de la vida escolar. - Se apoya en un consejo escolar (u otras formas equivalentes), democrático en su naturaleza y composición, centrado en los aprendizajes.
--------------------------------------	--	--	--	--	--

		<p>misión de la escuela es formar individuos que acepten y reproduzcan la cultura hegemónica, sus creencias, costumbres, modos de actuar y de pensar.</p>	<p>por delegados libremente elegidos por sus pares o en base a criterios y procedimientos que respetan las formas de organización de la comunidad, que participan democráticamente para hacer que la gestión se responsabilice por la calidad de los procesos pedagógicos y los aprendizajes de todos.</p> <p>Implica también que la escuela redefina su organización para hacerla más abierta, comunicada y democrática, adecuándose a las necesidades de sus estudiantes y el contexto.</p> <p>Implica finalmente instalar el hábito de la autoevaluación colectiva y la elaboración periódica de planes de mejora, a fin de aprender de su propia experiencia de manera continua.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se dota de una estructura interna abierta, comunicada y flexible, democrática en sus procedimientos de toma de decisiones. - Institucionaliza el hábito de autoevaluarse colectivamente y de aprender de su propia experiencia.
--	--	---	--	--

<p>2. En el ámbito de los procesos pedagógicos</p>	<p>Ámbitos donde se generan procesos sistemáticos de desarrollo de actividades intencionalmente dirigidas a producir aprendizajes en un grupo de personas y donde la combinación de un conjunto de elementos, como las interacciones, la organización del espacio, la asignación de roles, la administración del tiempo, el manejo del orden, así como el empleo de diversos recursos y procedimientos didácticos, se elige y conjuga de una determinada manera para obtener un determinado resultado.</p>	<p>En los espacios de enseñanza y aprendizaje de nuestras instituciones educativas, urbanas o rurales, bien equipadas o deficitarias, predomina la reproducción acrítica del conocimiento pues se sigue enseñando a copiar y repetir de manera dogmática un conjunto amplio de información, se desconoce la heterogeneidad de los estudiantes y su capacidad de pensar con autonomía, en un contexto donde ni docentes ni autoridades se hacen cargo de los resultados de aprendizaje.</p> <p>Hasta ahora las políticas educativas han colocado las nuevas expectativas y demandas de aprendizaje sobre las viejas estructuras y tradiciones pedagógicas pre modernas de la escuela convencional, produciéndose sincretismos y resistencias que han impedido el giro de la educación escolar hacia el desarrollo de capacidades.</p>	<p><i>Una enseñanza pertinente a las diferencias, que desarrolla y evalúa capacidades de actuación sobre la realidad</i></p>	<p>Los docentes propician que los estudiantes aprendan todo lo que les demanda el currículo de manera reflexiva, crítica y creativa, contrastando, discutiendo y utilizando información, haciendo uso continuo de diversas fuentes y estrategias de indagación</p> <p>Los docentes propician que los estudiantes trabajen en equipo de manera permanente, aprendiendo entre ellos, intercambiando saberes y cooperando cada uno desde sus capacidades para que todos logren los aprendizajes esperados</p> <p>Los docentes atienden pedagógicamente de manera pertinente las distintas necesidades de sus estudiantes, considerando sus diferencias individuales, sociales, lingüísticas y culturales</p> <p>Los docentes desarrollan capacidades creativas y resolutivas en sus estudiantes de alto nivel de demanda cognitiva, social y afectiva en todas las áreas del currículo, las evalúan de manera adecuada y emplean los resultados para informar a sus estudiantes de sus aciertos y errores, corregir y mejorar la enseñanza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes aprenden a través de la indagación - Los estudiantes aprenden de manera colaborativa - Los estudiantes aprenden a través de oportunidades pertinentes a sus diferencias - Los estudiantes desarrollan competencias y son permanentemente evaluados en ellas
---	--	--	--	--	--

<p>3. En el ámbito de la Convivencia</p>	<p>Ámbito en el que se desarrollan, en el marco de regulaciones explícitas e implícitas, las relaciones entre estudiantes de un mismo grado o de diferentes grados y niveles, entre éstos, sus maestros y la autoridad, así como entre maestros y con su director o entre todos ellos con el personal de apoyo; y cuyo modelo cumple una función en el desarrollo y la intencionalidad del tipo de procesos pedagógicos que se promueven en la institución.</p>	<p>El clima institucional de las escuelas suele ser excluyente, impersonal, autoritario, basado en la desconfianza, donde la desesperanza se aprende y se restringen las posibilidades de desarrollo personal por las bajas expectativas hacia el estudiante. Este clima protege las rutinas institucionales y no propicia el aprendizaje de una convivencia sana, donde se pueda vivir con otros en el respeto y la colaboración. Pese a que su influencia en el rendimiento está probada, la convivencia no ha sido objeto de políticas educativas.</p>	<p><i>En la institución, en el aula y entre todos sus miembros, existe una convivencia grata, inclusiva y estimulante, que acoge a todos los estudiantes, propiciando permanentemente la colaboración mutua</i></p>	<p>Las relaciones humanas en el aula y en todos los espacios de la escuela se basan en la aceptación mutua, la hospitalidad y la cooperación, así como en el respeto incondicional a la identidad cultural y al derecho de todos, sobre todo al interés superior de los niños, niñas y adolescentes.</p> <p>Directivos, docentes y padres de familia demuestran todo el tiempo, en el aula y fuera de ella, las más altas expectativas en las posibilidades de aprender de todos sus estudiantes, por encima de cualquier adversidad, y los alientan a seguir desarrollándose en distintos campos del saber.</p> <p>Las relaciones entre estudiantes se sostienen en la aceptación y valoración de las diferencias, así como en la solución democrática y respetuosa de los conflictos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adultos, niños y adolescentes se relacionan entre sí de manera inclusiva y acogedora. - Docentes y directivos demuestran altas expectativas en las capacidades de todos los estudiantes. - Los estudiantes se relacionan entre sí respetuosa y colaborativamente.
<p>4. En el ámbito de la Escuela-Comunidad</p>	<p>Ámbito en el que se desarrollan las relaciones entre la escuela y el entorno local, donde el tipo de vínculo que se establece con las familias, las autoridades locales, las entidades existentes, así como con los lugares, las actividades y la cultura de la comunidad, se define y organiza en función de la misión que asume como mandato, del tipo de aprendizajes que se plantea, y del rol que asigna a las familias y la comunidad para contribuir con ella.</p>	<p>Las relaciones de la escuela con la comunidad no suele ser una relación de pares, tiende a basarse en el prejuicio o la subestimación cultural y busca subordinar las familias a las necesidades materiales de la institución, evitando su involucramiento con los procesos de aprendizaje en las aulas. Experiencias promovidas desde fuera del Estado han logrado redefinir las relaciones entre escuela y comunidad a favor de la centralidad de los aprendizajes, pero no han tenido mayor influencia en las políticas educativas.</p>	<p><i>El vínculo con los padres de familia y demás actores locales se basa en un nuevo pacto social que redefine la misión de las instituciones educativas y los roles de cada uno</i></p>	<p>Hay nuevos acuerdos entre la escuela y la comunidad que reenfocan los antiguos roles de cada uno hacia la garantía de calidad de los procesos pedagógicos y sus resultados, enfatizando el rol paterno como acompañamiento afectivo y estimulante a la trayectoria de sus hijos.</p> <p>Se hace una gestión continua, desde la escuela y el aula, de los saberes existentes en la comunidad local a favor de los aprendizajes requeridos.</p> <p>Las familias conocen, comprenden y respaldan el tipo de aprendizajes que deben promover hoy las escuelas, así como la forma apropiada de lograrlos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Un consenso renovado sobre qué se necesita aprender y cómo en las escuelas. - El respeto al rol de los padres en la educación de sus hijos. - La gestión efectiva y permanente de los diversos saberes y oportunidades locales a favor de los aprendizajes.



LOS CUATRO CAMINOS

1. Reformar las escuelas

OBJETIVO: Introducir cambios sistémicos en las instituciones educativas que vayan desplazando progresivamente su eje de organización, gestión y funcionamiento rutinario de la enseñanza al aprendizaje, de la homogenización a la atención a la diversidad, del individualismo a la cooperación, del dogmatismo al pensamiento autónomo y crítico, de la repetición a la creatividad, a fin de que posibilite a los estudiantes de manera genuina el logro de competencias en el nivel de demanda que la sociedad y el currículo le requieren.

ESTRATEGIA: Generar un conjunto de productos y procesos en el ámbito de la gestión escolar, la convivencia, los procesos pedagógicos y las relaciones de la institución educativa con la comunidad, dirigidos a renovar y reenfocar las prácticas de los actores involucrados, a desarrollar capacidades necesarias, a aportar protocolos e instrumentos para el desarrollo de acciones y rutinas innovadoras, a establecer mecanismos de soporte, monitoreo y evaluación de procesos clave, a difundir información relevante sobre los sentidos de las nuevas prácticas y resultados que se esperan y a construir consensos básicos con las familias sobre la nueva misión de la institución escolar y las características de la enseñanza que se requiere para el logro de aprendizajes más relevantes.

Ámbito	Resultados intermedios		Indicadores	Productos y acciones
La gestión <i>Las instituciones educativas asumen la responsabilidad de gestionar el cambio de los procesos pedagógicos, centrando a toda la organización en los aprendizajes</i>	<i>Directores pasan por procesos de selección, formación y organización</i>	Directores son elegidos mediante procesos técnicos de selección, formados como líderes pedagógicos de sus instituciones en base a criterios de buen desempeño profesional en la gestión escolar, e integrados a una red organizada de pares orientada al desarrollo profesional		<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Marco de Buen Desempeño del director, mecanismos de selección y evaluación basados en él, y un nuevo estatuto legal</i> 2. <i>Programa de formación de directores en liderazgo pedagógico, incluyendo acompañamiento en gestión al director y al consejo escolar</i> 3. <i>Propuesta de organización de directores para su desarrollo profesional</i> 4. <i>Acciones formación de directores a nivel nacional y en escuelas focalizadas</i>
	<i>Redes escolares territoriales disponen de apoyos e instrumentos para funcionar de manera colaborativa y centrarse en los aprendizajes</i>	Las instituciones educativas de un mismo ámbito territorial reciben asistencia técnica para conformar redes de intercambio de experiencias profesionales, que colaboren entre sí para la mejora de los procesos pedagógicos y los aprendizajes en cada una de ellas		<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Estrategia de conformación de redes escolares territoriales basada en un diagnóstico de su situación en el país</i> 2. <i>Diseño de modelos de gestión de redes pertinentes a diferentes contextos</i> 3. <i>Marco normativo adecuado a la estrategia y los modelos de gestión de redes</i> 4. <i>Desarrollo de un plan de conformación de redes, con reconocimiento, difusión y estímulo a aquellas que funcionan bien</i>
	<i>Las escuelas disponen de apoyos e incentivos para institucionalizar la auto evaluación y la mejora continua</i>	Las instituciones educativas reciben apoyo técnico continuo para instalar el hábito de la autoevaluación y la elaboración de planes de mejora continua, con la participación plena de todo el personal y enfocados fundamentalmente en los procesos pedagógicos y los aprendizajes		<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Estrategia concertada con IPEBA para la de acreditación de II.EE. y el uso de los estándares de gestión escolar</i> 2. <i>Diagnóstico de modelos de gestión escolar en referencia a los Estándares IPEBA</i> 3. <i>Programa de asistencia técnica a las II.EE. para la auto evaluación y el diseño de planes de mejora, que</i>

				<p>incluya un fondo concursable para apoyar sus planes de mejora</p>
	<p>Las escuelas disponen de instrumentos y apoyos para promover la organización estudiantil autónoma</p>	<p>Las instituciones educativas disponen de apoyos, estrategias y recursos diversos para promover que los estudiantes se organicen, actúen y se expresen con independencia de criterio a favor de una convivencia acogedora, inclusiva y respetuosa, con pertinencia a cada contexto</p>		<ol style="list-style-type: none"> 1. Guía de promoción de la participación estudiantil y propuesta de formación de formadores, acompañantes y tutores 2. Estrategia de fortalecimiento de municipios escolares y otras formas de organización estudiantil autónoma 3. Acciones de promoción de elecciones libres y encuentros tanto regionales como nacionales de alcaldes escolares
<p>Los procesos pedagógicos</p> <p>Las aulas transitan de estar centradas en la enseñanza, la homogenización y la repetición, a enfocarse en los aprendizajes, en la diversidad y en la creatividad</p>	<p>Se pone a disposición de los docentes nuevos métodos e instrumentos para desarrollar y evaluar competencias</p>	<p>Los maestros disponen de asistencia y recursos para desarrollar y evaluar competencias en todas las áreas del currículo, con referencia a mapas de progreso y apoyados en criterios, estrategias e instrumentos más pertinentes para promover y evaluar este tipo de aprendizajes</p>		<ol style="list-style-type: none"> 1. Propuesta pedagógica para evaluar competencias en el aula, apoyada en un nuevo marco normativo y una propuesta de formación de formadores y acompañantes 2. Propuesta pedagógica sobre aprendizaje por indagación y sobre aprendizaje colaborativo, incluyendo una estrategia promocional nacional y una propuesta integral de formación de formadores y acompañantes. 3. Acciones de formación de equipos técnicos regionales y de acompañantes pedagógicos en las propuestas tanto de evaluación de competencias como de aprendizaje colaborativo y por indagación
	<p>Se promueve y apoya el aprendizaje colaborativo y por indagación en las aulas de manera efectiva y constante</p>	<p>Los maestros disponen de asistencia y recursos para posibilitar que sus alumnos aprendan creativamente en todas las áreas del currículo trabajando en grupos autónomos y colaborativos, y empleando diversas estrategias de indagación</p>		
	<p>Personal especializado acompaña eficazmente a los docentes en su esfuerzo por seguir la nueva ruta pedagógica</p>	<p>Los docentes reciben acompañamiento y apoyo técnico especializado sobre la manera de poner en práctica la propuesta pedagógica sobre aprendizaje por investigación y trabajo colaborativo</p>		
<p>La convivencia</p> <p>Las instituciones educativas exhiben un clima de convivencia respetuoso e inclusivo que acoge a todos los estudiantes y los motiva permanentemente a aprender</p>	<p>Las escuelas reciben asistencia y adoptan estrategias para crear climas institucionales que favorezcan una convivencia más acogedora e inclusiva</p>	<p>Las escuelas reciben pautas y retroalimentación continua de personal especializado sobre clima institucional y adoptan medidas concretas de manera constante a favor de una convivencia acogedora e inclusiva, que previene y combate toda forma de discriminación</p>		<ol style="list-style-type: none"> 1. Programa multidisciplinario de promoción de la convivencia, que incluya un repertorio de estrategias, instrumentos y recursos para el docente y tutor 2. Propuesta de acompañamiento pedagógico en el desarrollo de competencias para la convivencia, que incluya propuesta formativa para equipos técnicos regionales y acompañantes 3. Estrategia de prevención y contención de la violencia en las escuelas, que incluya un programa de prevención y atención de problemas de acoso
	<p>Las escuelas reciben asistencia y adoptan estrategias para prevenir y contener la violencia a su</p>	<p>Las escuelas reciben pautas y retroalimentación continua de personal especializado sobre estrategias para contener la violencia producto del acoso, el maltrato o el abuso y proteger a las</p>		

	<i>interior</i>	víctimas de manera efectiva		<i>en las IIEE y campañas nacionales de información y sensibilización</i>
	<i>Las escuelas disponen de estrategias para promover la identificación del talento en todos los estudiantes y estimular su afán de logro</i>	Las escuelas adoptan medidas para combatir la subestimación y el prejuicio hacia los estudiantes, así como para promover de manera continua la identificación y promoción del talento en cada uno de ellos, en distintos ámbitos del saber y el comportamiento		<ol style="list-style-type: none"> 4. <i>Estrategia de identificación y estimulación del talento en todos los estudiantes, que incluya propuesta pedagógica, promocional y formativa</i> 5. <i>Acciones de formación de equipos técnicos regionales, de acompañantes pedagógicos y tutores en las propuestas elaboradas</i>
La relación con la comunidad <i>Las instituciones educativas abren sus puertas a la comunidad y establecen alianzas con las familias y demás actores locales a favor del cambio de los procesos pedagógicos.</i>	<i>Se promueve la gestión del saber local a favor de los aprendizajes, desde el aula y la escuela</i>	Las escuelas reciben apoyo técnico y recursos para identificar y aprovechar el conjunto de saberes existentes en la comunidad local, para fortalecer la identidad de los estudiantes y generar aprendizajes enlazados a su experiencia sociocultural		<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Propuesta pedagógica para hacer gestión del saber local desde el aula y la escuela a favor de los aprendizajes</i> 2. <i>Catálogo de saberes y recursos disponibles en la comunidad y que representan oportunidades de aprendizaje para los estudiantes</i> 3. <i>Estrategia de difusión de criterios de calidad de la enseñanza y del aprendizaje a través de la radio, así como de la ruta pedagógica para lograr los aprendizajes priorizados a través de campañas comunicacionales</i> 4. <i>Debates públicos sobre la reforma de escuela, su necesidad y significado a través de eventos internacionales</i>
	<i>Se informa eficazmente a las familias sobre qué se debe aprender y cómo en las instituciones educativas</i>	Las familias acceden a información legible desde su propio código cultural sobre qué tipo de aprendizajes deben garantizarles las escuelas a sus hijos y cuál es el modo de aprender que debe predominar en las aulas; incorporándolos en sus expectativas y demandas a las instituciones educativas		
	<i>Se promueve un nuevo pacto entre escuelas y familias en base al respeto por el rol paterno, la valoración del saber comunal y la centralidad de los procesos pedagógicos</i>	Las escuelas reciben apoyo técnico y recursos para establecer acuerdos y mecanismos de colaboración mutua con las familias en base a un proyecto común, acuerdos en cuyo centro estén los estudiantes y su formación integral, que destaque el aporte de los padres desde su propio saber cultural, y la necesidad de procesos pedagógicos basados en criterios exigibles de calidad		

2. Gestionar el currículo

OBJETIVO: Facilitar a los docentes de educación básica la comprensión cabal y la enseñanza efectiva de las principales demandas de aprendizaje contenidas en el currículo, en el nivel de exigencia cognitiva, social y afectiva que les plantea para cada nivel y modalidad educativa, en los distintos escenarios sociales y culturales existentes en el país y en las dispares condiciones institucionales en que debe efectuar su labor pedagógica.

ESTRATEGIA: Establecer un Marco Curricular Nacional que defina de manera clara y con pertinencia cultural las principales expectativas de aprendizaje del país, proponiendo los enfoques, estrategias, metodología y recursos para lograrlos a lo largo de toda la escolaridad básica, y propiciando el desarrollo de currículos regionales interculturales pertinentes a los desafíos de cada realidad. Establecer, a la vez, un Sistema Curricular Nacional capaz de articular de manera coherente los procesos de diseño, implementación, monitoreo y evaluación del Marco Curricular Nacional y los Currículos Regionales, en todo el territorio nacional.

Ámbito/Objetivo	Resultados intermedios	Indicadores	Productos y acciones
Política curricular <i>Marco Curricular Nacional y currículos regionales implementados, que definen de manera clara, concisa, articulada y pertinente los aprendizajes que demanda la sociedad actual; y que orientan de manera consistente y coherente la práctica docente al desarrollo de competencias</i>	<i>Marco Curricular, estándares y mapas de progreso se proponen como nuevos referentes para la enseñanza y la evaluación en las escuelas</i>	El Marco Curricular Nacional (MCN), así como los estándares y mapas de progreso elaborados para las competencias nacionales establecidas en él, son instrumentos validados y entregados a los docentes para orientar la enseñanza y basar su evaluación de progreso en los aprendizajes	<ol style="list-style-type: none"> <i>Análisis crítico del DCN y evaluación participativa de su uso en las aulas</i> <i>Marco Curricular Nacional consensuado en base a un diálogo nacional con diversos actores</i> <i>Estándares de aprendizaje en los cuatro ámbitos priorizados, con sus respectivos mapas de progreso</i> <i>Campañas públicas de difusión del Marco Curricular Nacional</i>
	<i>Docentes reciben orientación, instrumentos y apoyo técnico continuo para poder reenfocar su enseñanza hacia las prioridades del MCN</i>	Los docentes de los tres niveles educativos son apoyados continuamente con asistencia técnica directa y planteamientos pedagógicos claros para hacer uso efectivo de los nuevos instrumentos curriculares y orientar su enseñanza hacia las prioridades establecidas en el MCN	<ol style="list-style-type: none"> <i>Propuesta de acompañamiento pedagógico en el uso de estándares y mapas de progreso, que incluya propuesta formativa para equipos técnicos regionales y acompañantes</i> <i>Acciones de formación de equipos técnicos regionales y de acompañantes pedagógicos en la propuesta elaborada</i>
	<i>Regiones reciben apoyo especializado para la elaboración de sus Diseños Curriculares Regionales</i>	Las regiones cuentan con asistencia técnica especializada para la elaboración de sus currículos regionales y para orientarlos, en coherencia con el MCN, al desarrollo de capacidades en los estudiantes	<ol style="list-style-type: none"> <i>Programa de asistencia técnica para el diseño de currículos regionales</i> <i>Acciones de apoyo técnico a las regiones en la elaboración de sus DCR</i>
Ruta pedagógica <i>Propuesta de enfoques, estrategias, metodologías, medios y materiales que requiere el docente para lograr las</i>	<i>Las escuelas acceden a planteamientos e instrumentos pedagógicos claros para que sus estudiantes desarrollen las competencias priorizadas</i>	Los docentes reciben planteamientos, recursos didácticos e instrumentos pedagógicos validados, diversos y amigables para promover capacidades en los cuatro ámbitos priorizados: comunicación, matemática, ciudadanía y ciencia	<ol style="list-style-type: none"> <i>Repertorio pedagógico de enfoques, estrategias y metodologías para el aprendizaje de los ámbitos priorizados, en base a estudios previos sobre rutas pedagógicas validadas</i> <i>Diseño y validación de los materiales educativos requeridos para cada ámbito priorizado</i>

competencias priorizadas en poblaciones diversas y en escenarios diversos; formulada, implementada y evaluada; con enfoque EIB y de inclusión	Personal especializado acompaña eficazmente a los docentes en su esfuerzo por seguir las nuevas rutas pedagógicas hacia los aprendizajes priorizados	Los docentes reciben acompañamiento y apoyo técnico especializado sobre la manera de poner en práctica las distintas rutas pedagógicas propuestas para desarrollar capacidades en los estudiantes en los cuatro ámbitos priorizados		<ol style="list-style-type: none"> 1. Propuesta de acompañamiento pedagógico, que incluya propuesta formativa para equipos técnicos regionales y acompañantes 2. Acciones de formación de equipos técnicos regionales y de acompañantes pedagógicos en la propuesta elaborada
Monitoreo y evaluación Sistema de monitoreo y evaluación de aprendizajes y del uso de currículo que aporte a una gestión eficiente de la implementación del currículo en las IIEE y al soporte técnico continuo a los docentes	Hay evaluaciones nacionales periódicas de los aprendizajes priorizados en el MCN	El Ministerio de Educación realiza evaluaciones externas periódicas sobre los aprendizajes incluidos en el MCN, avanzando progresivamente en la cobertura de todos ellos		<ol style="list-style-type: none"> 1. Programa de evaluación censal y muestral de los aprendizajes indicados en el MCN 2. Acciones de evaluación nacional de los aprendizajes priorizados según lo programado
	Hay evaluaciones nacionales continuas del uso del currículo en las aulas	El Ministerio de Educación pone en marcha un sistema de monitoreo y evaluación continua de la puesta en práctica del currículo que retroalimenta de información a la política curricular, a la gestión y al docente		<ol style="list-style-type: none"> 1. Sistema de monitoreo y evaluación continua de la implementación del currículo, diseñado, validado e instalado en convenio con los GR 2. Acciones de monitoreo y evaluación del uso del currículo en las aulas con informes periódicos, según lo programado
	Personal especializado acompaña eficazmente a los docentes en el uso pedagógico de las evaluaciones	Los docentes reciben apoyo técnico especializado sobre diversas estrategias de aprovechamiento de los resultados de las evaluaciones de los aprendizajes y de la implementación del currículo para mejorar la enseñanza		<ol style="list-style-type: none"> 1. Propuesta de acompañamiento pedagógico, que incluya propuesta formativa para equipos técnicos regionales y acompañantes 2. Acciones de formación de equipos técnicos regionales y de acompañantes pedagógicos en la propuesta elaborada
Centros de recursos para el aprendizaje multinivel Red de Centros de Recursos para el aprendizaje equipados para atender todos los niveles y modalidades educativas	Centros de recursos para el aprendizaje disponibles para las escuelas de una red territorial y funcionando bajo estándares de calidad	Una red de Centros de recursos equipados para atender con calidad y pertinencia las necesidades de la práctica pedagógica de los docentes de los diversos niveles y modalidades educativas, están disponibles para atender a las escuelas en red		<ol style="list-style-type: none"> 1. Propuesta de Centros de Recursos para el aprendizaje en todo el país y estrategia de organización, en convenio con GR 2. Estrategia de servicio del centro de recursos para los distintos niveles y modalidades educativos 3. Acciones de implementación de Centros de Recursos, en base a un plan de trabajo acordado con las regiones
	Personal especializado del Centro de Recursos apoya eficazmente a los docentes de una red en el uso de materiales y recursos	Los docentes de distintos niveles y modalidades educativas son apoyados de manera progresiva por los servicios del Centro de Recursos asignado a su red territorial y a cargo de personal especializado, en cómo aprovechar el amplio repertorio de materiales y recursos disponibles		<ol style="list-style-type: none"> 1. Propuesta formativa para los responsables de los centros de recursos para el aprendizaje 2. Estrategia de formación de formadores para la selección y especialización del personal a cargo de los Centros de Recursos 3. Acciones de formación de equipos técnicos regionales y del personal de los centros de recursos en la propuesta elaborada

Materiales educativos <i>Sistema eficiente, descentralizado de producción o adquisición y distribución de materiales educativos de calidad y culturalmente pertinentes</i>	<i>Los docentes reciben materiales educativos pertinentes y de calidad de manera oportuna</i>	Los docentes reciben a tiempo materiales educativos culturalmente pertinentes y de óptima calidad para facilitar aprendizajes en los cuatro ámbitos priorizados		<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Sistema optimizado de producción y/o adquisición y distribución de materiales bajo nuevas reglas de juego en el marco de la descentralización</i> 2. <i>Sistema de monitoreo y evaluación del uso de los materiales educativos en las aulas</i> 3. <i>Acciones de monitoreo y evaluación del uso de materiales, con reportes periódicos, según lo programado</i>
	<i>Los docentes reciben apoyo técnico efectivo para el uso adecuado de los materiales educativos entregados</i>	Los docentes reciben apoyo técnico oportuno y efectivo para el uso adecuado del material educativo entregado, en los ámbitos priorizados por el MCN		

3. Desarrollar profesionalmente la docencia

OBJETIVO: Elevar cualitativamente el nivel de desempeño profesional docente para hacer posible una educación escolar orientada al desarrollo de competencias y plenamente responsabilizada por los aprendizajes, en el contexto de los retos que le plantea la diversidad del país y del aula.

ESTRATEGIA: Replantear la oferta de formación docente en servicio en base a una estrategia de acompañamiento pedagógico con enfoque territorial, que fomente la creación en las escuelas de comunidades de aprendizaje docente, así como a un marco del buen desempeño profesional, que sirva de nexos con una oferta reestructurada de formación inicial. Complementariamente, establecer un sistema de evaluación del desempeño orientado al desarrollo profesional y articulado al sistema de formación, así como a incentivos al buen desempeño, desarrollando a la vez una política de bienestar docente que les asegure las condiciones y compensaciones necesarias para ejercer su rol en condiciones difíciles.

Ámbito	Resultados intermedios		Indicadores	Productos y acciones	
Acompañamiento pedagógico Sistema descentralizado de formación en servicio basado en un Marco de Buen Desempeño y orientado a la mejora de los aprendizajes., cuyo eje es el acompañamiento pedagógico al docente en su propio lugar de trabajo y a partir de su propia experiencia	Asistencia técnica directa	Docentes acompañados para la mejora continua de sus prácticas pedagógicas	Los docentes reciben pautas y retroalimentación continua de personal especializado sobre sus avances y dificultades en ámbitos definidos de su práctica pedagógica	1. Criterios y mecanismos de selección de acompañantes y de equipos técnicos regionales que cumplan un rol formador 2. Sistema de formación de formadores y acreditación de equipos técnicos regionales formadores de acompañantes 3. Cambios normativos que hagan posible la continuidad del personal capacitado en la función para la que se le preparó 4. Programas específicos de formación a equipos técnicos regionales en pedagogía, gestión, convivencia, gestión del saber local y evaluación de aprendizajes 5. Programas específicos de formación y acreditación a responsables regionales de centros de recursos	
		Directores acompañados para la mejora continua de sus prácticas de gestión	Los directores reciben pautas y retroalimentación continua de personal especializado sobre sus avances y dificultades en ámbitos definidos sus prácticas de gestión		
		Tutores y docentes acompañados para construir una convivencia escolar positiva	Los tutores y docentes reciben pautas y retroalimentación continua de personal especializado sobre sus avances y dificultades en el ámbito de la construcción de la convivencia escolar		
		Docentes y directores acompañados en el uso de resultados de las evaluaciones	Los docentes y directores reciben pautas y retroalimentación continua de personal especializado sobre sus avances y dificultades en el uso de los resultados de las evaluaciones		
	Estrategias complementarias	Docentes acceden a Talleres de calidad para fortalecer sus prácticas	Los docentes de una misma red territorial tienen la oportunidad de desarrollar capacidades a través de talleres diseñados a partir de sus necesidades y pertinentes a las prioridades		1. Propuesta pedagógica de talleres, pasantías, círculos docentes y cursos protocolizada en su diseño metodológico, sus componentes e insumos básicos 2. Programación de talleres, pasantías, círculos docentes y cursos costeados y financiados 3. Acciones de implementación de las estrategias complementarias de formación, según lo programado en cada región
		Docentes acceden a Pasantías periódicas donde aprenden de experiencias pedagógicas destacadas	Los docentes de una misma red territorial desarrollan capacidades a través de pasantías a instituciones educativas con prácticas destacadas en pedagogía, gestión o convivencia		

		<i>Docentes acceden a Círculos de interaprendizaje ente pares para aprender colaborativamente de su propia experiencia</i>	Los docentes de una misma red territorial tienen la oportunidad de desarrollar capacidades a través de círculos de interaprendizaje, cuyos miembros intercambian experiencias y practican la autoevaluación continua		
		<i>Docentes acceden a Cursos especializados para desarrollar capacidades en los ámbitos identificados de mayor necesidad</i>	Los docentes de una misma red territorial tienen la oportunidad de desarrollar capacidades a través de cursos diseñados a partir de la identificación previa de sus necesidades y pertinentes a las prioridades		
Otras estrategias de formación en servicio		<i>Docentes acceden a una oferta de calidad de cursos de actualización pedagógica</i>	El magisterio nacional tiene la oportunidad de actualizarse en los ámbitos de su especialidad a través de una oferta de cursos abierta, variada y de calidad, complementaria a las prioridades		<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Oferta nacional de cursos de actualización pedagógica diseñada y organizada</i> 2. <i>Oferta nacional de cursos de especialización diseñada y organizada</i> 3. <i>Acciones de formación a docentes en servicio desarrolladas, monitoreadas y evaluadas</i>
		<i>Docentes acceden a una oferta de calidad de cursos de especialización</i>	El magisterio nacional tiene la oportunidad de especializarse en el ámbito de su elección a través de una oferta de posgrados abierta, variada y de calidad, complementaria a las prioridades		
Formación inicial docente <i>Centros de formación inicial docente renovados tienen una oferta de calidad basa en un Marco de Buen Desempeño profesional</i>		<i>Institutos Superiores Pedagógicos ingresan a un procesos de reforma pedagógica e institucional</i>	Los institutos pedagógicos son objeto de una reforma de sus programas y estrategias de formación docente, así como de su modelos organización y su sistema de gestión		<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Marco de Buen Desempeño docente consensuado e instrumentado</i> 2. <i>Propuesta de rediseño de la formación inicial docente</i> 3. <i>Propuesta de un sistema de tutoría/acompañamiento a los egresados de formación inicial docente, que se integran a la formación en servicio</i> 4. <i>Propuesta de prueba de competencias docentes a ser aplicada a los estudiantes que egresan de la carrera docente.</i>
		<i>ISP y facultades de la educación en proceso de acreditación con criterios unificados</i>	Los centros de formación docente ingresan a un proceso de acreditación congruente con el proceso de reforma pedagógica e institucional de la formación inicial y el Marco de Buen Desempeño Docente		
Evaluación del desempeño docente <i>Sistema de evaluación del desempeño docente implementado y consensuado en la comunidad docente</i>		<i>Docentes evaluados regularmente en su desempeño profesional en el aula</i>	Los docentes son evaluados sin consecuencias en su desempeño, fuera del marco de la carrera pública, con fines de desarrollo profesional		<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Marco de Buen Desempeño docente consensuado e instrumentalizado</i> 2. <i>Sistema de Evaluación del desempeño docente técnicamente confiable y orientado al desarrollo profesional</i>
		<i>Resultados de la evaluación retroalimentan al sistema de formación docente en</i>	El sistema de formación en servicio diseña y rediseña sus planes y estrategias formativas considerando los resultados de las evaluaciones del		<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Protocolo y marco normativo para asegurar el diseño de los planes formativos en base a los resultados de las evaluaciones</i>

	servicio	desempeño docente		
	<i>Docentes practican la autoevaluación de su desempeño y formulan planes de mejora</i>	Los docentes aplican instrumentos de evaluación del desempeño a su propia práctica profesional, identifican necesidades, formulan y gestionan planes de mejora personal		1. <i>Acciones de formación de equipos técnicos regionales y de acompañantes pedagógicos en estrategias de autoevaluación del desempeño docente</i>
Bienestar docente <i>Políticas orientadas al desarrollo de la carrera docente, que mejoran las condiciones de bienestar integral de los docentes</i>	<i>Docentes de zona rural acceden a una vivienda digna en su lugar de trabajo</i>	Los docentes que trabajan en zona rural disponen de viviendas aledañas a su escuela, con servicios y condiciones básicas necesarias		1. <i>Plan de infraestructura para la edificación de viviendas para docentes de escuela rural</i> 2. <i>Implementación progresiva del plan de infraestructura, según lo programado y en las zonas focalizadas</i> 3. <i>Propuesta de un nuevo sistema de bonificaciones docentes por tipo de función y zona de trabajo</i>
	<i>Docentes acceden a bonificaciones justas por trabajar en zonas y condiciones difíciles</i>	Los docentes que trabajan en zona rural se ajustan a un perfil de desempeño y reciben bonificaciones justas en compensación por las condiciones de trabajo		
	<i>Docentes de zona rural acceden a sistemas especiales que facilitan sus gestiones administrativas</i>	Los docentes que trabajan en zona rural disponen de un conjunto de facilidades especiales para los trámites administrativos personales que requieren regularmente realizar		1. <i>Propuesta de facilidades administrativa para trámites frecuentes de maestros que trabajan en zona rural</i> 2. <i>Propuesta de incentivos al buen desempeño profesional del docente</i> 3. <i>Implementación de las propuesta diseñadas</i>
	<i>Docentes acceden a un sistema de incentivos al buen desempeño profesional</i>	Los docentes que trabajan en zona rural gozan de un sistema de incentivos al buen desempeño, en base a criterios y mecanismos previamente establecidos por la autoridad		
Carrera Pública <i>Carrera pública magisterial activa y posicionada entre los docentes como una posibilidad de desarrollo profesional</i>	<i>Un sistema de carrera pública mejorado y confiable la hace más atractiva para el magisterio y posibilita un ingreso más significativo de docentes</i>	Hay una CPM mejorada en sus beneficios, sus procedimientos y su implementación, y que enfoca el mérito fundamentalmente en el desempeño profesional del maestro, que despierta mayor interés e inspira mayor confianza en el magisterio		1. <i>Revisión crítica de la Carrera Pública Magisterial en su contenido e implementación</i> 2. <i>Modificación de la Carrera Pública Magisterial, incorporando aspectos clave de la Ley del Profesorado, e incluyendo al funcionario de educación y al acompañante pedagógico al sistema de carrera</i>
	<i>El sentido meritocrático de la CP, su enfoque en el desempeño profesional y la equidad de sus mecanismos tienen una difusión amplia y efectiva en el magisterio</i>	Una mayoría de maestros accede a información amplia y clara respecto a la necesidad de nuevas reglas de juego laboral que hagan justicia al mérito profesional y lo refieran a la calidad del desempeño, con compensaciones justas y a través de mecanismos transparentes y equitativos		1. <i>Estrategia de posicionamiento de la Ley de Carrera Pública Magisterial entre los docentes, como una vía de desarrollo profesional</i>

4. Gestionar la educación descentralizadamente y por resultados

OBJETIVO: Contar con un sistema de gestión descentralizada que garantice los cambios y resultados esperados en los aprendizajes de los estudiantes, en el nivel de desempeño docente y en el carácter de las instituciones y redes educativas, respondiendo de manera efectiva y oportuna a los desafíos presupuestales, administrativos, técnicos, normativos y políticos asociados a estos propósitos en los diversos contextos geográficos y socioculturales del país; y creando las condiciones objetivas y subjetivas necesarias en cada escenario y circunstancia.

ESTRATEGIA: Mejorar de manera sustantiva los canales y procedimiento de coordinación entre las distintas instancias de gestión educativa, sectores y niveles de gobierno en función a los resultados que se requieren, flexibilizando y diversificando los sistemas de gestión, replanteando sus enfoques y procedimientos en una perspectiva de procesos y resultados y en el marco de la descentralización, generando sistemas articulados de información, monitoreo y evaluación que les sirvan de soporte, desarrollando las capacidades necesarias en los actores, moralizando y democratizando a la vez estas instancias en una acción conjunta con los Gobiernos Regionales.

Ámbito/Objetivos	Resultados intermedios	Indicadores	Productos y acciones
Coordinación inter gubernamental <i>Las decisiones de política educativa se toman en espacios representativos con los niveles de gobierno y otros sectores</i>	<i>Instancias de gestión coordinadas y roles definidos entre niveles de Gobierno</i>	Hay procedimientos fluidos, continuos y eficaces de coordinación entre las distintas instancias de gestión del sector educación en los diferentes niveles de gobierno	<ol style="list-style-type: none"> Definición de roles intergubernamentales y competencias en procesos de gestión educativa Espacios de coordinación intergubernamental e intersectorial en educación constituidos y funcionando eficazmente
	<i>Instituciones educativas disponen de modelos flexibles de gestión escolar pertinentes a distintos contextos</i>	Las IIEE de educación básica en sus distintas modalidades y niveles, disponen de distintos modelos de gestión en función de su particularidad y de la diversidad de contextos geográficos y socioculturales donde funcionan	<ol style="list-style-type: none"> Modelos flexibles y pertinentes de gestión escolar diseñados y consensuados
Desarrollo organizacional y mejora continua <i>Procesos pedagógicos y procedimientos administrativos de un MED reestructurado, y de la gestión descentralizada han sido rediseñados en base a un modelo de gestión que atiende a las IIEE y su diversidad</i>	<i>Instancias de gestión educativa reestructuradas y con procedimientos de mejora continua</i>	Ministerio de Educación y oficinas descentralizadas de educación se reestructuran bajo una lógica de procesos e instalan procedimientos de autoevaluación y mejora continua	<ol style="list-style-type: none"> Rediseño organizacional preliminar del MED en base a procesos claves Línea de base del mapa normativo y reajuste de dispositivos legales asociados a procesos claves Estrategia de asistencia técnica en reestructuración y/o rediseño organizacional en regiones
	<i>Procesos de planeamiento, desarrollo curricular y formación docente en servicio rediseñados y mejorados</i>	Las políticas de planificación, currículo y formación docente del Ministerio de Educación son redefinidas y reestructuradas desde una lógica de procesos	<ol style="list-style-type: none"> Soporte informático y sistemas para mejorar procesos y procedimientos desde el MED validados
Sistemas de gestión educativa <i>Sistemas de planeamiento,</i>	<i>Sistema de planeamiento y presupuesto por resultados (en 3 regiones)</i>	Por lo menos tres regiones cuentan con sistemas renovados y validados de planeamiento y formulación presupuestal orientados a resultados	<ol style="list-style-type: none"> Diseño y validación de sistemas Planeación, presupuesto, monitoreo y evaluación orientados a resultados

presupuesto, de información integrada, y de monitoreo y evaluación diseñados orientados a resultados en aprendizajes, en uso e implementación descentralizada	Sistema de información integrado en el MED	El Ministerio de Educación cuenta con un sistema integrado de información		
	Sistema de monitoreo y evaluación	El Ministerio de Educación cuenta con un sistema de monitoreo y evaluación de las políticas educativas		
Fortalecimiento de capacidades Autoridades, equipos técnicos y funcionarios fortalecen sus capacidades y son acompañados por el MED para el buen gobierno y la gestión pedagógica por resultados	Funcionarios locales y regionales de educación acompañados para la mejora continua de sus prácticas de gestión	Los funcionarios de las instancias locales y regionales de gestión educativa reciben pautas y retroalimentación continua de personal especializado sobre sus avances y dificultades en ámbitos definidos de sus prácticas de gestión		<ol style="list-style-type: none"> 1. Plan de Fortalecimiento de capacidades para la gestión educativa formulado 2. Programa de formación de formadores y acompañamiento a la gestión en procesos claves, diseñado
	Funcionarios del sector acceden a una oferta formativa de calidad en gestión educativa pública	Los funcionarios del sector tienen oportunidades continuas para acreditarse en distintos ámbitos del diseño, gestión y evaluación de políticas públicas en educación		<ol style="list-style-type: none"> 1. Escuela de Buen Gobierno en educación diseñada y consensuada
	Gestión ética y eficaz de los conflictos durante el proceso de diseño y gestión de las políticas	Los gestores conocen y ponen en práctica un repertorio de procedimientos éticos, equitativos y eficientes para el manejo de las diferencias y los conflictos durante los procesos de diseño, gestión y evaluación de las políticas educativas en los distintos niveles de gobierno		
Moralización Se reduce el nivel de corrupción en el sector y se fortalece la transparencia y la participación de la comunidad en las decisiones de política	Instancias de gestión moralizadas, participativas y transparentes	Los distintos procesos de gestión a cargo de las instancias locales y regionales de gestión educativa se manejan de manera eficiente y transparente, con mecanismos efectivos de control público y rendición de cuentas		<ol style="list-style-type: none"> 1. Lineamientos relativos a la ética y a la prevención de la corrupción, contruidos en diálogo con actores y regiones. 2. Fortalecimiento de los sistemas administrativos y operativos de la entidad. 3. Fortalecimiento de los órganos encargados de la sanción administrativa. 4. Asesoramiento técnico y acompañamiento a GR en estrategias contra la corrupción.
	Una administración participativa en el control institucional.	La administración de la entidad asume el control interno de la gestión de sus recursos, bienes y operaciones		
	Comisiones de procesos disciplinarios eficientes.	Las Comisiones de procesos disciplinarios ponen en práctica procedimientos eficientes para lograr sanciones administrativas proporcionales y oportunas		