

## **Título del trabajo**

Incidencia del proceso de descentralización en la calidad de las instituciones educativas en el municipio de Sahagún, Córdoba, Colombia 2002-2015

Autores:

1. **Jahir José De Arce Otero.** Economista. Directivo docente -Coordinador- IE Rodania-zona rural- Magister en Educación. Doctorando en educación (II año). Universidad Simón Bolívar. Barranquilla – Colombia-. Correo de contacto: dearceotero@gmail.com. Lugar de domicilio: Sahagún- Córdoba- Colombia.

2. **Arturo José Villadiego Díaz.** Licenciado en matemática. Docente matemática Normal Superior Lácides Iriarte. Magister en Educación. Doctorando en educación (II año). Universidad Simón Bolívar. Barranquilla- Colombia-. Correo de contacto: arturvd@hotmail.com. Lugar de domicilio: Sahagún- Córdoba- Colombia.

.

## **Resumen**

Desde que se reconoce la relación existente entre calidad de la educación impartida por los sistemas educativos y las ganancias en términos de mejores niveles de bienestar de las sociedades, las políticas de descentralización se han profundizado en la gran mayoría de los países hasta el punto que los logros en materia de cobertura de educación han sido subordinados a los objetivos de mejorar la calidad de la educación. En este sentido, la importancia de elevar la calidad de la educación remite a la pregunta: ¿la descentralización y sus mayores niveles de profundización ayudan a elevar la calidad de la educación? Este estudio trata de confirmar en qué medida la profundización de las políticas de descentralización han impactado la calidad de las instituciones educativas en el municipio de Sahagún, Córdoba, -Colombia- en el periodo 2002 a 2015?

Las reformas introducidas por la descentralización en Sahagún han generado aumentos significativos en las tasas de cobertura del sistema. En efecto, a partir del 2012, las tasas de cobertura bruta y neta, en la gran mayoría de los distintos niveles de enseñanza han registrado mejoras crecientes expresadas en la cantidad de estudiantes atendidos por las escuelas del municipio. Expresado en teoría, esto significa que una buena parte de la población en edad escolar que no contaba con las condiciones de accesibilidad para recibir el servicio educativo, sobre todo en la zona rural, ahora lo esté haciendo.

En cuanto a los logros académicos es de destacar que, con relación a las pruebas Saber 11, los promedios municipales, tanto en matemáticas como en lenguaje, son inferiores a los promedios nacionales durante el periodo 2005 a 2013. También es destacable que a partir del año 2011, los promedios municipales en estas dos áreas empiezan a superar a los promedios departamentales, evidenciando así un relativo dinamismo.

**Palabras claves**

Descentralización, cobertura, calidad educativa, equidad.

Desde que se reconoce la relación existente entre calidad de la educación impartida por los sistemas educativos y las ganancias en términos de mejores niveles de bienestar y productividad de las sociedades, las políticas de descentralización se han profundizado en la gran mayoría de los países del mundo hasta el punto que los logros en materia de cobertura de educación han sido subordinados a los objetivos de mejorar la calidad de la educación.

La descentralización es vista como una estrategia de política de carácter estructural mediante la cual los gobiernos han intentado impactar de manera positiva la calidad de la educación brindada a sus asociados. En este sentido, la importancia de elevar la calidad de la educación remite a la pregunta: ¿la descentralización y sus mayores niveles de profundización ayudan a elevar la calidad de la educación? Una primera aproximación para desentrañar esta pregunta es tratar de averiguar que dice la evidencia empírica internacional al respecto a través de los estudios que se han dedicado a confirmar tal relación.

### **Estado del arte**

Los argumentos teóricos que validan la existencia de una relación positiva entre descentralización y calidad educativa lo hacen actuando a través de aquellas variables que son determinantes en la consecución de los logros obtenidos por los estudiantes, y que se derivan de las ventajas de la gestión administrativa-políticas de este tipo de forma de organización estatal.

Al respecto, a este tipo de estudios adhieren aquellos que sostienen que las ganancias en términos de calidad educativa se pueden dar por vía de una mayor participación de la comunidad educativa y en especial de los padres de familia como ventaja de la aplicación de esquemas descentralizadores en los sistemas educativos.

La literatura internacional que evalúa los resultados de la descentralización en cuanto a la provisión de servicios sociales como educación o salud, aun evidencia fuertemente consenso sobre los factores que influyen en el éxito o fracaso para alcanzar los objetivos propuestos con este tipo de modelo político- administrativo.

Crook et. al., (2001) examinan, para países africanos, asiáticos y latinoamericanos, la hipótesis de que la existencia de gobiernos locales próximos a los ciudadanos incrementa los incentivos para desarrollar políticas que satisfagan las necesidades básicas de los

individuos de más bajos recursos. Según los autores, el éxito de los programas de descentralización depende del grado de fortaleza de las relaciones entre el gobierno local y el central, y de la existencia de un partido político que promueva los intereses de los más pobres en cada región. (DNP, 2006, p.14).

Semejante a la anterior afirmación, otros estudios apuntan en la misma dirección tal y como se lee a continuación:

El trabajo de Ahmad J. et. al., (2005) evalúa los costos y beneficios del proceso de descentralización en la distribución de los servicios públicos, y explica los avances y fallas de este sistema. La principal conclusión del trabajo consiste en que deben existir fuertes relaciones de responsabilidad entre el gobierno central y el local para que la distribución de los servicios sea eficiente<sup>4</sup>. Así, para los autores, la descentralización en la distribución de los servicios públicos sólo es eficiente cuando hay un alto grado de información política por parte de los votantes locales, mayor nivel de homogeneidad social, coordinación en las preferencias de los servicios públicos, y si las promesas de los políticos son creíbles. (DNP, 2006, p.14).

Para Plandiura (2007) y Alsinet y Ribera (2001), la descentralización del sistema educativo español fue una decisión general ligada al desarrollo del estado de las autonomías y para dotar a estas de competencias pero no el resultado de una política de la administración educativa hacia los territorios, lo que puede explicar el que no terminara de producirse una descentralización real hacia los municipios. Así, por ejemplo, Estado y comunidades autónomas asumen cerca del 90% de las decisiones vinculadas con la gestión de personal, mientras que en los países de la OCDE más de la mitad de esas decisiones las toman los municipios o los centros.

Así, autores como Muñoz y Gairín (2014) asocian el impacto de la descentralización con los logros en términos de calidad educativa desde el punto de vista del aprendizaje organizacional generado con la cercanía de los principales actores educativos hacia los centros educativos;

Las acciones propias de este último estadio suelen vincularse con revitalizar las estructuras de participación educativa de la comunidad; promocionar compromisos entre ayuntamiento, instituciones socioeducativas y familias para garantizar el éxito

escolar; desempeñar iniciativas para colectivos en riesgo de exclusión social y de especial dificultad; fomentar el capital cultural de las familias desde la formación; hacer accesibles los recursos socioeducativos y patrimoniales del municipio a toda la comunidad; impulsar actuaciones para la continuidad de los estudios postobligatorio.(p.174).

En el plano centroamericano, Jiménez y Sawada (1999) al examinar la relación entre calidad de la educación y descentralización en el Salvador encontraron que el Programa de Educación con Participación de la Comunidad (EDUCO), en el que el Ministerio de educación de este país transfirió la administración de las escuelas a las asociaciones educativas de la comunidad, había logrado resultados satisfactorios en el área de lenguaje y de asistencia escolar en comparación a las escuelas tradicionales. El estudio empleó una función de producción de educación para evaluar el impacto de EDUCO; se hizo una regresión de las variables de resultado (notas en los exámenes y días de asistencia a clase) sobre características del estudiante, de la escuela y de la comunidad, los resultados se contrastaron con aquellos generados en escuelas en las cuales no se aplicaba esta estrategia.

De acuerdo a esto, Winkler y Yeo (como se cita en UNESCO-OEI, 2007) han concluido que:

Las escuelas administradas a nivel comunitario lograron resultados académicos similares a las escuelas públicas tradicionales a pesar de atender a estudiantes más pobres y con menores recursos. El ausentismo docente también resultó ser menor en las escuelas administradas a nivel comunitario. Estos resultados se atribuyeron en parte al alto grado de participación de los padres en las escuelas incluidas en el programa EDUCO, el control directo de las escuelas por parte de la comunidad y los importantes incentivos a los docentes del programa EDUCO para que tuvieran un buen desempeño o de lo contrario perderían su empleo. (p.1).

En Centroamérica han sido populares las experiencias educativas que involucran variables tales como participación de la comunidad como un mayor grado de autonomía en la toma de decisiones a nivel de la escuela. En Nicaragua también fue implementada una estrategia la cual transfería tareas directivas desde la autoridad central hacia unos Consejos Directivos; Dichos consejos estuvieron a cargo de contratar y despedir profesores, así como personal administrativo; dar mantenimiento al edificio de la escuela; supervisar y llevar a

cabo las asignaciones presupuestarias; generar recursos financieros adicionales (como cobros a los estudiantes); supervisar el desempeño de los profesores y elegir los enfoques pedagógicos.

King y Ozler analizaron la relación entre descentralización y calidad educativa en el caso nicaragüense para lo cual emplearon el método de pareamiento por puntaje de propensión para evaluar el impacto de esta forma de descentralización sobre los resultados académicos. El estudio encontró un efecto significativo y positivo de la descentralización sobre el resultado de los exámenes a nivel de escuela primaria, tanto en Matemática como en Lenguaje. Sobre este estudio se sostiene que:

La evaluación nicaragüense concluyó que las escuelas autónomas toman decisiones en forma más significativa de lo que lo hacen las escuelas tradicionales, especialmente con respecto al personal, la planificación escolar y las cuestiones presupuestarias (...). La evaluación también halló que el grado de toma de decisiones ejercido por las escuelas autónomas varía mucho y que, asimismo, existe una relación positiva y estadísticamente significativa entre el grado de la toma de decisiones ejercida y los logros obtenidos por los estudiantes. (UNESCO, 2007, p.9)

Para el caso de México, el cual comienza su proceso de descentralización a partir de 1992, el estudio realizado por Fernández, utilizando un método de regresión para calcular el impacto de la descentralización sobre la calidad de la educación a partir de una muestra de jóvenes entre los años 1984. 1992 y 2000 arroja que:

Quizás la reforma no ha tenido un gran impacto en las tasas de finalización escolar, pero la calidad de la educación recibida de los estudiantes después de 1992 es mucho mejor que la educación recibida antes de esta fecha. Es evidente que el hecho de que las tasas de finalización escolar no hayan sido afectadas puede deberse a la falta de un efecto de la descentralización en la calidad de la educación. Si los sujetos observan un marcado aumento en la calidad, tenderán a permanecer por más tiempo en las escuelas. (Fernández, 2007, p. 49).

De otro lado en el Ecuador, la descentralización tuvo como objetivo principal mejorar los logros académicos de los estudiantes en áreas rurales a través de la transferencia de la administración de las escuelas y de la participación de la comunidad. Para este fin, las escuelas se asignaron a unidades administrativas de mediano tamaño llamadas Centros

Educativos Matrices (CEM), posteriormente las escuelas de un mismo CEM fueron motivadas a conformar lo que se llamó Redes Amigas.

El estudio sobre esta iniciativa fue liderado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-Sede Ecuador). Se entrevistó a los estudiantes de segundo y cuarto grado de las escuelas primarias. La encuesta se llevó a cabo entre noviembre de 2004 y febrero de 2005 y empleó tres tipos de instrumentos: cuestionarios para la escuela, el profesor y el hogar. Además, los estudiantes de segundo y cuarto grado fueron evaluados tanto en Matemática como Lenguaje a través de pruebas estandarizadas.

El estudio realizado en Ecuador por FLACSO concluyó lo siguiente;

En términos generales, dada la información disponible al momento, sería prematuro sacar conclusiones respecto del efecto del programa de descentralización en las notas de los exámenes. Sin embargo, la descentralización sí ha incrementado la participación de los padres y de la comunidad en el proceso educativo. En consecuencia, la descentralización podría jugar un rol importante para mejorar el monitoreo de las escuelas por parte de los padres y de la comunidad. Un rol más importante para los padres podría acercarlos más a los procesos educativos e incrementar la aceptabilidad y el valor de las inversiones educativas. (Ponce, 2010, p. 174).

El caso de descentralización argentino se caracterizó porque transfirió su sistema federal de educación secundaria a los gobiernos provinciales. Esta descentralización fue aplicada gradualmente entre los años de 1992 y 1994, lo que dio la oportunidad de estimar el impacto de esta política.

Galiani y Schargrotsky (2001) utilizan esta variación exógena como instrumentos para estimar el efecto de la descentralización sobre los resultados de test estandarizados. Ellos encuentran que las escuelas públicas aumentan el promedio de las puntuaciones de estos test en 1,2 desviaciones estándares entre 1994 y 1998. De acuerdo a estos autores:

(...) en promedio, la descentralización mejoró el rendimiento de los colegios públicos en las pruebas de aptitud académica. Sin embargo, observan que el impacto de la descentralización en los resultados académicos difiere según las características de las localidades. En efecto, los autores hallan que el efecto en éstas es negativo con un nivel mayor de déficit fiscal, mientras que es positivo en las provincias que

tienen cierto grado de estabilidad fiscal. Por eso, concluyen que no existe evidencia empírica sobre el efecto causal de la descentralización en términos de calidad, debido a que los avances al respecto se encuentran ligados al desempeño de las autoridades locales. (DNP, 2006, p.16).

En Chile, un estudio realizado por Gropello en 2002 en 50 escuelas reveló que:

Los establecimientos escolares que contaron con proyectos para el desarrollo escolar tuvieron un mejor desempeño académico, pero no les fue tan bien a aquellos que se encontraban en la órbita municipal y financiaron una gran parte de los gastos educativos totales. Asimismo, la participación de las escuelas en las decisiones del financiamiento educativo, la pedagogía y el currículo tiene un impacto positivo y significativo sobre el rendimiento en las evaluaciones de los estudiantes. (Winkler y Yeo, como se citó en UNESCO-OEI, 1997, p.10).

Otros estudios como el realizado por Faguet (2004) en Bolivia llegaron a la conclusión que:

Resultados alentadores respecto al papel de la descentralización han sido encontrados por Faguet (2004) para el caso de Bolivia. Después de realizar varios ejercicios econométricos encuentra que la descentralización reasignó recursos de inversión pública en producción económica e infraestructura hacia servicios social y educación. En adición, la descentralización contribuyó a distribuir la inversión pública más igualitariamente espacialmente, hizo que la inversión respondiera más a las necesidades locales y focalizó la inversión en los distritos más pobres. (DNP, 2006, p.15).

Una buena parte de las investigaciones con respecto al impacto de la descentralización analizan la forma en que los aspectos particulares de la autonomía escolar, tales como el grado de control administrativo y la participación de los padres en la dirección, afectan los resultados. Para el caso de Brasil en 1988, un estudio arroja que:

Páez de Barros y Mendoza analizaron la forma en que las innovaciones gubernamentales del estado brasileño en relación a los subsidios para las escuelas, a los consejos escolares y a la elección de directores de establecimientos educativos, afectaban con el tiempo las mediciones de los resultados en varias escuelas, incluyendo el desempeño en las evaluaciones a nivel nacional. Concluyeron que



estas innovaciones relacionadas con la descentralización mejoraron muy modestamente los resultados educativos, con el mayor impacto en los subsidios a la educación (es decir, transferencia de fondos a las escuelas para que se autogestionen). (UNESCO, 2007, p. 10).

Para el caso colombiano, diferentes estudios realizados por organismo y autores revelan que se han logrado avances en cobertura educativa, al respecto, Vergara y Simpson (2002) argumentan que el proceso descentralizador en educación ha generado:

(...) un crecimiento en las tasas de cobertura y una disminución en el analfabetismo, así como un aumento en el número de docentes. Sin embargo, identifican varias fuentes de ineficiencia e inequidad que no permiten mejores resultados en el sector y concluyen que el diseño de la descentralización “(...) no promueve, pero tampoco impide, que el sector tenga un mejor desempeño”. (DNP, 2006, p.17).

Otros autores como Rodríguez (2005) afirman en sus estudios, con relación a la descentralización y sus efectos sobre la calidad de la educación, que:

(...) la brecha entre alumnos privados y públicos en los resultados del Icfes aumentó 1,2 puntos por año. Concluye que este resultado negativo está explicado por el trade-off que enfrentan los tomadores de decisiones a nivel local entre aumentar la cobertura y la calidad de la educación, y muestra que los alumnos nuevos que se incorporan al sistema tienen menores habilidades y, por tanto, sus resultados en las pruebas son inferiores. (DNP, 2006, p.18).

Otros estudios que evalúan el impacto del proceso de descentralización en Colombia han evidenciado que:

El propósito fundamental de una política de descentralización territorial debe ser alcanzar los objetivos propuestos en provisión de servicios, reducción de la pobreza, disminución de las desigualdades territoriales, garantía de los procesos democráticos electorales y profundización de una gestión pública participativa. De acuerdo con nuestra interpretación del proceso, se han creado las condiciones institucionales básicas para que los municipios y departamentos adelanten una buena gestión en estos campos, tal como lo muestran diversas experiencias. Sin embargo en una proporción importante de entidades territoriales, debido a la apropiación del aparato público por intereses particulares, predominan los actos de

corrupción y clientelismo en detrimento de las condiciones de vida de la mayoría de la población. (Maldonado, 2011, p.17).

En síntesis entre los resultados que relacionan los procesos de descentralización con la provisión de los servicios sociales, tanto a nivel internacional como nacional, no existe un consenso sobre los factores que influyen en el éxito o fracaso de estos. Sin embargo, los factores de la administración de los recursos, factores del orden político y de los procesos de rendición de cuentas se constituyen como los principales en el momento de explicar las razones de los resultados de estos procesos.

Son varios los estudios realizados en América Latina que tratan de demostrar la existencia de ventajas entre la profundización de reformas descentralizadoras y las ganancias en términos de eficiencia en la provisión del servicio educativo. Al respecto se señala que:

En general, esa evolución ha sido ambigua en todos los casos en los cuales se ha traspasado la responsabilidad principal de la provisión a niveles subnacionales de gobierno (intermedios y/o locales). En los tres países mencionados [Argentina, Brasil y Chile], por ejemplo, la cobertura y el gasto han exhibido trayectorias crecientes o decrecientes de igual magnitud y faltan datos sobre la evolución de indicadores de costo-calidad. De todas maneras, no parece que las reformas hayan sido acompañadas por mejoras tangibles en la productividad del gasto. Se destaca, en cambio, una evolución tendencialmente positiva en los casos de descentralización de la provisión en las escuelas, como se ha observado en el estado brasileño de Minas Gerais. (Di Gropello, 1999, p.165).

Apuntando en esta misma dirección otros estudios realizados sobre la relación positiva entre eficiencia en la provisión del servicio educativo y descentralización señalan que:

(...) La literatura tradicional sobre descentralización sostiene, que en ausencia de externalidades, la provisión de bienes públicos a nivel local trae consigo grandes beneficios en términos de eficiencia y bienestar. Así, la descentralización permite mejorar la eficiencia en la asignación de los recursos al promover una mejor coordinación entre las decisiones de gasto público y las preferencias de los ciudadanos. Sin embargo, las ganancias de la descentralización podrían verse afectadas por el contrato existente entre el gobierno nacional central y las

autoridades territoriales para la asignación de recursos y responsabilidades entre los diferentes niveles de gobierno. (Melo como se citó en Piñeros, 2010, p.2).

Al unísono con estos estudios, otras aportaciones sostienen que la significatividad del impacto de las reformas descentralizadoras tiene una correlación directa con la capacidad técnica, administrativa y financiera de las jurisdicciones locales, así, este tipo de análisis sostienen que:

La conclusión más importante que se extrae de estas experiencias es que el impacto de transferir competencias administrativas y/o pedagógicas a Gobiernos locales, depende del desarrollo técnico, administrativo y financiero de cada Gobierno local. Al respecto, en la literatura se encuentra que la descentralización funcionó bien en aquellos Gobiernos locales con más altos niveles de desarrollo técnico, administrativa- Políticas educativas y desempeño administrativo y financiero. (Ponce, 2010, p.30).

Otro tipo de estudios afirman que las reformas descentralizadoras fueron producto de la redefinición de las funciones de los Estados sobre todo a partir de los inicios de la década de los ochentas con el advenimiento del modelo neoliberal, el cual dentro de su óptica racional buscaba la focalización del gasto estatal, en este sentido cabe tener en cuenta que:

Así vemos la instauración de un nuevo modelo de desarrollo, producto de una economía globalizada, que motivó la modificación de la estructura de los países y, en particular, la redefinición de las funciones del Estado; un Estado surgido de procesos ligados a reformas estructurales: económicas e institucionales. Esto significó que, dadas las características de la crisis, el Estado asumiera políticas destinadas a superarlas siguiendo lineamientos de un modelo económico neoliberal. Este modelo fue expandiéndose poco a poco hasta encontrar el momento propicio para hacer sentir su presencia en los países, a través de la intervención financiera de organizaciones internacionales, quienes, por medio de préstamos, inciden en las decisiones económicas, primero y luego, en las de carácter social.(Melendres, 2002, p. 9).

Reforzando esta idea, hay quienes sugieren que:

Las tendencias recientes hacia la descentralización y flexibilización de la educación, acompañadas por exigencias crecientes de evaluación y medición de resultados, forman parte de un movimiento que concibe el desarrollo educativo exclusivamente

en función de la competitividad y de los requerimientos de una economía globalizada” (Tedesco y Carnoy como se citó en Alvariño, Arzola, Brunner, Recart y Vizcarra, 2000, p.2).

Al respecto de la influencia de los organismos multinacionales, del advenimiento del modelo neoliberal y su aporte a la consolidación de una serie de reformas, que a la postre, reconocerían a la descentralización como la respuesta a la crisis del Estado benefactor, se señala que:

Los estados nacionales se encuentran altamente presionados y afectados por las políticas surgidas de los diversos organismos internacionales y por la necesidad y la urgencia de resolver los dilemas que les ocasionan la aceptación de su rol en este juego mundial y sus condiciones de participación en el mismo. Como producto de la aparición de dinámicas de creciente internacionalización de la producción y consumo de bienes, de monedas y de prácticas culturales a las que los Estados tienen cada vez menor posibilidad de controlar, se dan procesos que tienden a la reducción de la esfera de influencia que hasta ese momento les había sido asignada, y que se traducen en reformas de los mismos. Estas reformas tienen una especial consecuencia para los estados latinoamericanos, y para el argentino entre ellos, agobiados por un profundo déficit fiscal y endeudamiento externo pero, además, por el momento y modalidades en que estos estados se han constituido. (Delgado, 2003, p.100).

Sobre las experiencias del proceso descentralizador en América Latina y su impacto sobre la calidad, algunos autores como Carnoy y De Moura (1997) señalan que:

Lo que estas reformas sugieren, habida cuenta del modesto impacto que han tenido la descentralización y la privatización per se en mejorar la calidad de la educación (o aún de su eficiencia), es que la desreglamentación por sí sola (...) no resolvió el problema de la calidad. Acaso se trate de un primer paso necesario, pero no es razonable esperar que constituya el núcleo de una reforma satisfactoria, como a veces se ha sugerido. El error de la descentralización, por lo tanto, fue que se la presentó retóricamente como una solución para los problemas cualitativos para los cuales la descentralización por sí sola es inadecuada. Ninguna política de gestión educativa puede mejorar la calidad sin el concurso de maestros idóneos bien

compenetrados de sus asignaturas y de tecnologías pedagógicas actualizadas, animados por la profunda voluntad de elevar el rendimiento de los alumnos y de trabajar en escuelas con objetivos claros y en organizaciones que reflejen esos objetivos.(p.17).

Paralelo a ellos, Hevia (1991) sostiene que “... en el contexto de crisis económica de los países latinoamericanos, la descentralización no ha constituido una iniciativa que haya garantizado una mejor calidad y eficiencia del sistema, sino una transferencia de responsabilidad financiera” (p.85).

## **1. ANALISIS DE RESULTADOS**

Colombia ha sido un país que se ha caracterizado en las dos últimas décadas del siglo pasado y en las corridas de este por el diseño de políticas educativas tomando como referente el modelo descentralizador. Sahagún es un municipio del departamento de Córdoba con una población aproximada de 120.000 habitantes repartidas casi por mitades entre la zona rural y la zona urbana. La principal actividad económica del municipio es la ganadería y el comercio.

Metodológicamente hay que acortar que el concepto de medición de calidad se ha de asociar a los resultados académicos arrojados en las pruebas externas realizadas por el ICFES, entidad que diseña y aplica los test en los colegios de Colombia

### **1.2 INDICADORES DE CALIDAD**

En este apartado se hace una descripción de la evolución de los resultados de las principales pruebas externas, es decir, pruebas saber 11° y pruebas saber 3|, 5° y 9°. Una vez se muestren los resultados se procede a hacer un análisis en el marco de las políticas de descentralización para determinar qué tanto ha incidido esta política pública en la calidad del sistema educativo municipal del municipio de Sahagún expresado en los resultados de dichas pruebas.

**1.2.1 resultados pruebas saber 11°.** El “examen del ICFES”, hoy llamado “SABER 11°”, fue creado en 1968 con el objeto exclusivo de apoyar los procesos de admisión de las universidades. No era un requisito para el ingreso a la educación superior

en el país; se volvió obligatorio para ese propósito a partir de 1980 mediante el decreto 2343. Con este mismo decreto, las pruebas son tomadas, de ahora en adelante, para evaluar la calidad de la educación que se impartía en los colegios por parte del Ministerio de Educación Nacional.

Antes del 2000, las pruebas diseñadas solo evaluaban conocimientos y actitudes; a partir de ese año y conforme a los modelos de evaluación practicados en otras partes del mundo, se empiezan a aplicar el modelo basado en evaluación de competencias. La reforma de 2000 dio lugar a un examen con una estructura que sigue las áreas curriculares de educación media establecidas en los lineamientos y que básicamente respondía hasta el 2013 con una estructura basada en nueve pruebas, ocho en un núcleo común y una electiva.

Entre el año 2000 y 2013 las pruebas saber 11° sufren pequeños cambios no sustanciales, como por ejemplo, que a partir del 2005 y por razones logísticas las pruebas se diseñan para ser contestadas en un solo día y no en dos como era la norma. A partir del 2006, se dejan de evaluar geografía e historia por separado y son reemplazadas por una prueba integrada ahora llamada ciencias sociales y en el 2007 la prueba de idiomas se restringió únicamente a inglés,

A partir del 2014, las pruebas saber 11° son modificadas a fin de alinearlas con las pruebas aplicadas en 3°, 5°, y 9° y saber PRO y poder así hacer un seguimiento a la evolución de las competencias valoradas desde grados inferiores y continuadas por las pruebas saber PRO aplicada a los estudiantes de educación superior. Por esta razón, la estructura del nuevo examen saber se modifica y se pasa de evaluar nueve pruebas a solo cinco, las cuales son: lectura crítica - incluye filosofía y lenguaje - , sociales y competencias ciudadanas, inglés, matemáticas – incluye razonamiento cuantitativo- y ciencias naturales – incluye física y química y biología-

**Tabla 1****Resultados pruebas saber 11° núcleo común**

Áreas	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Biología	47,17	44,07	44,95	45,06	44,5	43,34	45,21	43,26
C. Sociales	43,77	41,54	44,52	45,17	44,07	43,4	44,32	43,79
Filosofía	47,17	40,73	41,63	40,04	40,36	39,19	40,35	39,11
Física	44,89	43,94	43,18	43,14	43,5	43,5	43,16	43,97
Lenguaje	47,61	45,74	44,77	46,13	44,93	43,95	45,32	45,64
Matemática	44,25	44,38	43,19	42,81	42,66	44,74	44,77	43,54
Química	44,52	44,52	44,35	45,46	45,35	44,84	45,34	43,9

Nota. Fuente Icfes. Los valores expresan promedios de 1 a 100. Los puntajes promedios se expresan en una escala de 0 a 100 aproximadamente y se valoran cualitativamente así: de 0 a 30 bajo, de 31 a 70 puntos medio y de 71 a 100 alto.

De igual forma para el periodo 2014-2015, años en el que se modifica la estructura de la prueba, los datos se muestran en la Tabla 2

**Tabla 2****Resultados pruebas saber 11°**

Áreas	2014	Promedio nacional	2015	Promedio nacional
Lectura critica	49,0 (8)	51 (7)	50,0 (7)	50 (7)
Matemática	49,0 (8)	51 (7)	50,0 (10)	51 (9)
Sociales	49,0 (8)	50 (8)	50,0 (9)	51 (9)
Ciencias naturales	49,0 (8)	51 (7)	50,0 (8)	51 (7)
Inglés	48,0 (6)	50 (6)	51,0 (7)	51 (7)

Nota. Fuente Icfes. Los valores expresan promedios de 1 a 100. Los valores en paréntesis muestran las desviaciones estándar.

Como se observa en las Tablas 1 y 2, los resultados de las pruebas saber 11 evidencian que no hay indicios de una mejoría en los resultados de las diferentes pruebas. Para el periodo entre el 2006 y el 2013, los promedios en las áreas de lenguaje y de matemáticas presentaron una tendencia a la baja. Este comportamiento fue similar para el resto de las otras pruebas.

En el área de filosofía esta tendencia fue más marcada presentando promedios por debajo de 40 puntos en 2011 y 2013. En biología también se notó un retroceso en los resultados obtenidos conforme pasan los años del periodo en estudio tal y como se observa en la Tabla 2.

En la Tabla 2 la situación es un tanto similar ya que en la mayoría de las áreas los promedios municipales estuvieron ubicados por debajo del promedio nacional en los dos años de estudio- 2014 y 2015- aunque se subieron los promedios un poco cuando comparamos los resultados para cada área entre esos mismos años; esta mejoría se



evidenció mucho mejor en el área de inglés al pasar de 48 puntos en promedio en el 2014 a 51 puntos en el 2015.

Teniendo en cuenta las desviaciones de las diferentes pruebas, también se encontró que están por encima del promedio de las desviaciones a nivel nacional, es decir, los resultados en el municipio arrojan que no hay homogeneidad en los mismos.

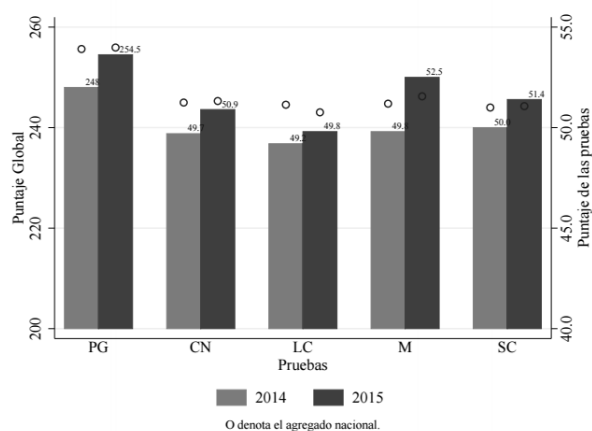
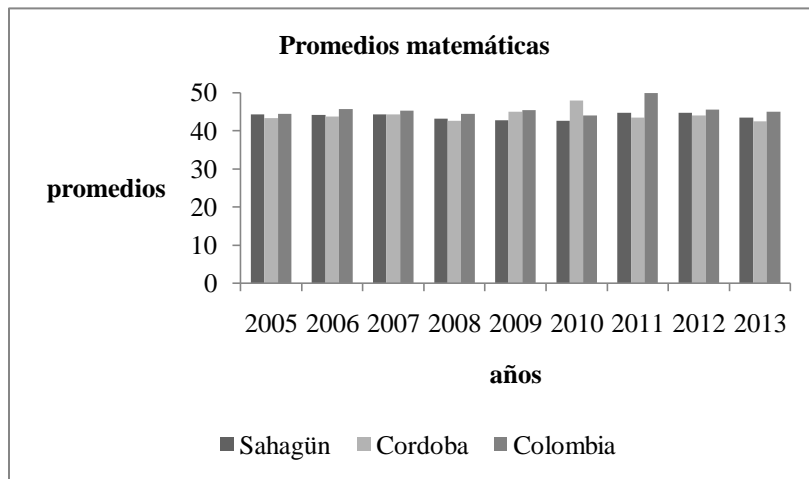


Figura 1. Comparativo resultados puntaje global y promedios saber 11 2014- 2015

Fuente adaptada de Ministerio de Educación Nacional

Como se puede ver en la Figura 1, los resultados a nivel interno entre los dos años muestran un aumento, siendo el mayor de ellos en matemáticas. A nivel de puntaje global, el municipio aumentó su promedio pasando de un promedio de 248 a 254,69; el promedio nacional es de 255,93, es decir, está 1,24 por debajo de la media nacional. También se puede apreciar que, con excepción de matemáticas y sociales solamente en el 2015, los promedios nacionales están por encima de los promedios municipales.



*Figura 2. Evolución promedios matemáticas municipal, departamental y nacional*

En la Figura 2 se puede observar la evolución de los resultados promedios en matemáticas para el periodo comprendido entre el 2005 y el 2013. Como se puede notar, los promedios nacionales en esta área siempre han estado por encima de los municipales. Es de destacar que a partir del 2011, los promedios municipales empiezan a ser superiores en comparación a los registrados por el departamento.

En el área de lenguaje, al igual que en el de matemáticas, el comportamiento ha sido el mismo, es decir, los promedios municipales están por debajo de los nacionales durante el periodo de referencia de la Figura 3. En comparación a los promedios departamentales, destaca el hecho de que los promedios municipales estén por encima de los registrados en el departamento.

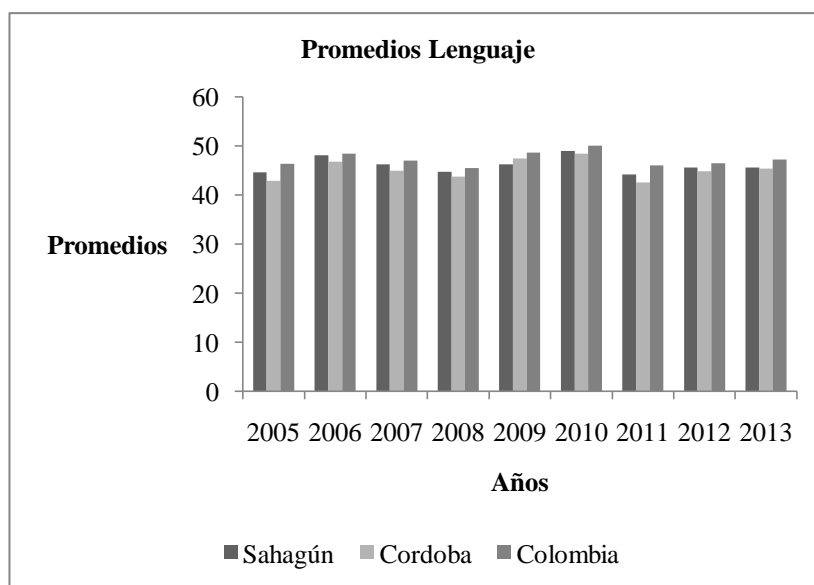


Figura 3. Evolución promedios lenguaje municipal, departamental y nacional

**1.2.2 resultados pruebas saber 3°, 5° y 9°.** El propósito principal de SABER 3°, 5° y 9° es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones aplicadas periódicamente para monitorear el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes de educación básica, como seguimiento de calidad del sistema educativo. Sus resultados son tenidos en cuenta por las secretarías de educación municipal, establecimientos educativos, y el mismo ministerio de educación nacional para identificar destrezas, habilidades y valores durante el ciclo de vida académico del estudiante y así poder diseñar estrategias y planes de mejoramiento.

Estas pruebas se aplican a estudiantes de la básica primaria y secundaria cada año. En esta investigación, solo se tendrán en cuenta los resultados obtenidos en las áreas de lenguaje y matemáticas debido a la significatividad que el Ministerio de educación ha puesto en ellas con la implementación de programas como Todos a Aprender.

**1.2.2.1 resultados pruebas saber 3°, 5° y 9° lenguaje.** En la Tabla 3 se muestran los resultados para el área de lenguaje en el grado 3°.

**Tabla 3**

**Promedio porcentual de estudiantes por niveles de desempeño lenguaje 3°**

Año	Insuficiente		Mínimo		Satisfactorio		Avanzado	
	Sahagún	Colombia	Sahagún	Colombia	Sahagún	Colombia	Sahagún	Colombia
2012	30	23	35	31	26	30	9	16
2013	28	22	35	30	26	30	12	18
2014	23	19	36	29	31	32	10	20
2015	27	21	33	30	26	31	14	19

Nota. Fuente Icfes.

Como se observa, aunque en el municipio se ha disminuido año tras año el porcentaje de estudiantes en niveles de desempeño mínimo, aun los promedios son superiores al promedio nacional, los cuales también han presentado una disminución en el periodo de estudio. También en los niveles de desempeño mínimo, el porcentaje de estudiantes ubicados en este rango ha presentado una tendencia a la baja pasando del 35% en el año 2012 al 33% en el 2015.

En este sentido, el nivel de desempeño avanzado ha experimentado un aumento significativo pasando de 9% en el 2012 al 14% en el 2015, lo que representó un aumento del 55%, no obstante persiste la tendencia del municipio de presentar promedios por debajo de la media nacional en cada nivel de desempeño; cabe destacar que el promedio nacional pasó del 16% en el 2012 al 19% en el 2015, relación que se traduce en un aumento porcentual del 18%.

Estos avances en lenguaje en 3° en los años de estudios de referencia obedecen prácticamente a la implementación del programa Todos a Aprender, que mediante los acompañamientos pedagógicos en las áreas de lenguaje y matemáticas a los profesores de la básica primaria a través de tutores focalizados en los establecimientos y entidades del

país, han logrado aumentar el rendimiento de los estudiantes gracias a mejores prácticas de clase.

**Tabla 4**

**Promedio porcentual de estudiantes por niveles de desempeño lenguaje 5°**

Año	Insuficiente		Mínimo		Satisfactorio		Avanzado	
	Sahagún	Colombia	Sahagún	Colombia	Sahagún	Colombia	Sahagún	Colombia
2009	25	18	45	41	23	29	7	12
2012	29	19	44	40	20	29	7	13
2013	18	18	48	40	26	28	8	14
2014	25	21	44	40	23	26	8	12
2015	22	20	46	41	25	27	6	12

Nota. Fuente Icfes

Al igual que en el grado 3°, en el grado 5° a nivel municipal se ha logrado reducir la cantidad de estudiantes que pertenecían a este nivel de desempeño en el 2009. En efecto, en el 2009 la proporción de estudiantes que componían el nivel de desempeño insuficiente era del 25%, mientras que para el 2015 se redujo en tres puntos porcentuales pasando a ubicarse en el 22%. Esta reducción condujo a un aumento proporcional de los estudiantes ubicados en el nivel de desempeño satisfactorio en el mismo periodo de referencia, es decir, se pasó del 23% en el 2009 al 25% en el 2015.

**Tabla 5**

**Promedio porcentual de estudiantes por niveles de desempeño lenguaje 9°**

Año	Insuficiente		Mínimo		Satisfactorio		Avanzado	
	Sahagún	Colombia	Sahagún	Colombia	Sahagún	Colombia	Sahagún	Colombia
2009	21	15	48	43	30	38	2	5
2012	22	14	47	39	30	43	2	5
2013	23	17	49	41	26	27	2	5
2014	23	18	46	41	28	35	3	6
2015	23	18	49	42	25	34	3	5

Nota. Fuente Icfes

En la básica secundaria, el comportamiento en la proporción de estudiantes que pertenecen al nivel de desempeño insuficiente aumentó entre los años 2009 y 2015 pasando del 21% al 23% en esos mismos años, tal situación también se evidenció con el promedio nacional en ese mismo nivel de desempeño, el cual subió del 15% al 18%. De otra parte, la cantidad de estudiantes en el nivel satisfactorio en el área de lenguaje para el grado 9° tuvo un retroceso notorio pasando del 30% al 25% entre esos mismos años, aunque el promedio nacional para este nivel igualmente disminuyó.

**1.2.2.2 resultados pruebas saber 3°, 5° y 9° matemática.** En el grado tercero y para el área de matemáticas, el porcentaje de estudiantes en el nivel de desempeño insuficiente del municipio de Sahagún, está nueve puntos por encima del promedio nacional, siendo 19 el promedio porcentual del país y 28 el municipal, tal y como se observa en la Tabla 6. Con relación a la cantidad de estudiantes ubicados en el nivel mínimo en el municipio, este bajó de 35% a 32% durante el periodo de estudio.

Es de destacar que la proporción de estudiantes en el nivel avanzado en el municipio subió de 13% en el 2012 a 17% en el 2015, pero de todas formas este promedio está 10 puntos por debajo del promedio nacional

**Tabla 6**

**Promedio porcentual de estudiantes por niveles de desempeño matemática 3°**

Año	Insuficiente		Mínimo		Satisfactorio		Avanzado	
	Sahagún	Colombia	Sahagún	Colombia	Sahagún	Colombia	Sahagún	Colombia
2012	29	20	35	30	23	27	13	23
2013	26	20	34	29	25	26	15	25
2014	23	20	34	29	26	28	18	24
2015	28	19	32	28	23	26	17	27

Nota. Fuente Icfes

En la Tabla 7 se muestra el porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en el área de matemáticas para el grado quinto en el municipio de Sahagún y se compara con el promedio nacional. Aunque se ha logrado por parte del municipio disminuir la

proporción de estudiantes en el nivel de desempeño insuficiente pasando de 49% en el 2009 al 44% en el 2015, todavía esta relación porcentual sigue estando por encima del promedio nacional, por ejemplo, en el año 2015, la proporción de estudiantes en el nivel de desempeño insuficiente para Sahagún era del 44% frente al 36% del orden nacional.

En el nivel satisfactorio es evidente que se ha mejorado aunque también los promedios municipales estén por debajo de los nacionales en todos los años de comparación del estudio para este nivel de desempeño. En el 2009 esta proporción en el municipio ascendía al 13% y ya para el 2015 esta razón aumentó al 16%; el nivel de desempeño avanzado no registró mayores cambios pasando a ubicarse en promedio en un 8%.

**Tabla 7**

**Promedio porcentual de estudiantes por niveles de desempeño matemática 5°**

Año	Insuficiente		Mínimo		Satisfactorio		Avanzado	
	Sahagún	Colombia	Sahagún	Colombia	Sahagún	Colombia	Sahagún	Colombia
2009	49	35	29	32	13	21	8	12
2012	55	38	28	31	12	20	5	11
2013	41	37	31	30	19	20	9	13
2014	49	42	30	28	14	18	7	12
2015	44	36	31	30	16	21	8	13

Nota. Fuente Icfes

En la Tabla 8 de igual forma se sistematizan los resultados para el grado noveno de la básica secundaria a nivel municipal y nacional. Es particular observar que mientras el comportamiento del porcentaje de estudiantes en el nivel de desempeño insuficiente a nivel nacional registraba un aumento pasando del 20% en el 2009 al 23% en el 2015, a nivel municipal esta relación disminuía cuatro puntos porcentuales pasando del 31% en el 2009 al 27% en el 2015, lo que evidentemente se traduce en una mejora para este grado en el municipio.

También sobresale el hecho de que más de la mitad de los estudiantes del municipio de Sahagún en el 2015 y en los años anteriores estén ubicados en el nivel de desempeño mínimo, es decir, sólo saben contestar las preguntas más fáciles; también este fenómeno se

presenta a nivel nacional para esta área y en este grado específico. En el nivel avanzado también es destacable la mejoría en el municipio pasando del 1% que se mantenía en el 2009 al 3% logrado en el 2015; este indicador es cercano al promedio nacional en este mismo año que fue del 4%.

**Tabla 8**

**Promedio porcentual de estudiantes por niveles de desempeño matemática 9°**

Año	Insuficiente		Mínimo		Satisfactorio		Avanzado	
	Sahagún	Colombia	Sahagún	Colombia	Sahagún	Colombia	Sahagún	Colombia
2009	31	20	54	53	14	22	1	4
2012	36	21	51	52	11	22	2	5
2013	33	21	52	53	12	21	3	5
2014	30	25	54	48	14	21	2	5
2015	27	23	56	53	15	20	3	4

Nota. Fuente Icfes

## 5. CONCLUSIONES

En el sector educativo del municipio de Sahagún, las reformas introducidas por el proceso de descentralización han generado aumentos significativos en las tasas de cobertura del sistema. En efecto, a partir del 2012, las tasas de cobertura bruta y neta, en la gran mayoría de los distintos niveles de enseñanza definidos por la ley 115 de 1994, ha registrado mejoras crecientes expresadas en la cantidad de niños y niñas atendidas por las escuelas del municipio. Dado que la población en edad escolar ha presentado un descenso como se desprende de las proyecciones del DANE como consecuencia de la reducción de los índices de natalidad, es más destacable este hecho, pues en teoría significa que una buena parte de la población en edad escolar que no contaba con las condiciones de accesibilidad para recibir el servicio educativo, sobre todo en la zona rural, ahora lo esté haciendo.



En cuanto a los logros académicos es de destacar que, con relación a las pruebas Saber 11, los promedios municipales, tanto en matemáticas como en lenguaje, son inferiores a los promedios nacionales durante el periodo 2005 a 2013. También es de destacar que a partir del año 2011, los promedios municipales en estas dos áreas empiezan a superar a los promedios departamentales, evidenciando así un relativo dinamismo.

A nivel interno, entre los años 2014 y 2015, el promedio de todas las áreas aumentaron, siendo la evolución en inglés, el incremento más significativo tal y como se muestra en la Tabla 2. La Figura 1 también demuestra que entre el año 2014 y 2015, el municipio logró aumentar su promedio a nivel nacional. Lo que preocupa es que si se atiende a los comportamientos de las desviaciones de las diferentes áreas, se encontró que están por encima del promedio de las desviaciones a nivel nacional, es decir, los resultados en el municipio arrojan que no hay homogeneidad en los mismos.

En lo que concierne a las pruebas saber 3°, 5° y 9°, son más evidentes los avances en los promedios, por ejemplo, en el área de lenguaje se han logrado disminuir la proporción de estudiantes ubicados en el nivel de desempeño insuficiente y mínimo, y al mismo tiempo, se han logrado aumentar la proporción de estudiantes en el nivel avanzado.

En matemáticas también se ha logrado reducir la proporción de estudiantes ubicados en el nivel insuficiente tanto de 3° como de 5°, aunque de todas formas, los promedios municipales en esta área, aun estén por encima del promedio nacional. También la cantidad de estudiantes ubicados en el nivel satisfactorio han aumentado.

Estos aumentos en primera medida deberían ser consecuencia directa de la implementación del programa nacional “Todos a Aprender” como estrategia dentro del marco descentralizador para lograr aumentar la calidad de la educación en dos áreas; matemáticas y lenguaje.

De igual manera, la calidad de un sistema de educación medido en los resultados de las pruebas externas está condicionada o relacionada con otros factores inherentes a las

mismas características sociales, personales, económicas, institucionales del entorno donde se ubica la escuela. Al respecto, el Banco Mundial apunta:

Gran parte de la investigación sobre los factores determinantes del rendimiento escolar durante los últimos decenios ha destacado la especial importancia de las características de la familia y los estudiantes (Coleman, 1966; Hanushek y Luque, 2003). Las características de los antecedentes familiares, en particular los ingresos y la educación de los padres y, en menor grado, los recursos educativos en el hogar, han resultado estar asociadas de manera significativa y positiva con el logro escolar. Las características de los alumnos exploradas incluyen rasgos inherentes tales como el sexo y la edad, así como características que pueden estar más influenciadas por políticas, como la salud y el alfabetismo temprano. Estas últimas han demostrado tener una asociación positiva con el logro escolar y con un impacto a largo plazo sobre el mismo. (p.36)

La mecánica del proceso de descentralización en Colombia, parte del hecho de que la autonomía de las localidades en el manejo de los recursos le daría, mayor efectividad en la ejecución de los mismos, lo cual, en educación, se traduciría en mayores niveles de cobertura y de calidad educativa. Hoy tras casi tres décadas de haberse iniciado este proceso en el sector educativo a nivel nacional, la evidencia empírica no arroja suficientes evidencias que apunten a confirmar esta lógica descentralizadora.

## REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. *Revista interamericana de desarrollo educativo*.
- Aguerrondo, I. (1996). La escuela como organización inteligente. Recuperado de [http://cordobamejora.org/formarlideres/wp-content/uploads/2012/05/Aguerrondo-In%C3%A9s-\\_Unidad\\_1.pdf](http://cordobamejora.org/formarlideres/wp-content/uploads/2012/05/Aguerrondo-In%C3%A9s-_Unidad_1.pdf)
- Asela, J. (2015). La descentralización en Colombia, ¿realidad o espejismo? Consideraciones sobre la actualidad del proceso. *Revista CEA*. Recuperado de <http://itmojs.itm.edu.co/index.php/revista-cea/article/view/703/690>
- Ayala, J. (2015). Evaluación externa y calidad de la educación en Colombia. Documentos de trabajo sobre economía regional, (217).1-33.
- Banco Mundial. (2004). *educó: un programa de educación administrado por la comunidad en las zonas rurales de el salvador (1991-2003)*. Recuperado de [file:///c:/users/usuario/downloads/educó%20\(1\).pdf](file:///c:/users/usuario/downloads/educó%20(1).pdf)
- Banco Mundial. (2008). La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política. Recuperado de <http://cippec.org/mapeal/wp-content/uploads/2014/05/BANCO-MUNDIAL-COLOMBIA-La-calidad-de-la-educ-en-COL.pdf>

Barrera, F., Maldonado, D. y Rodríguez C. (2009). Calidad de la educación básica y media en Colombia: diagnóstico y propuestas. Recuperado de [http://www.urosario.edu.co/urosario\\_files/7b/7b49a017-42b0-46de-b20fc8b8fb45e9.pdf](http://www.urosario.edu.co/urosario_files/7b/7b49a017-42b0-46de-b20fc8b8fb45e9.pdf)

Calvo, B. (2003, mayo- agosto). La descentralización de los sistemas educativos. Revista mexicana de investigación educativa. <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001802.pdf>

Candia, A. (2004). Razones y estrategias de la descentralización educativa: un análisis comparado de argentina y chile. Revista iberoamericana de educación. Recuperado de <file:///C:/Users/6666/Downloads/rie34a06.PDF>

Cardona, S. (2009). La descentralización administrativa de la educación en Colombia: crisis y resignificación de su racionalidad (Tesis doctoral). Recuperado de [http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/76399/1/DTHE\\_CardonaGonzalezS\\_DescentralizacionAdministrativaEducacionColombia.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/76399/1/DTHE_CardonaGonzalezS_DescentralizacionAdministrativaEducacionColombia.pdf)

Carro Paz, R., & González Gómez, D. (2014). Administración de la Calidad Total. Mar del Plata: Ediciones Díaz de Santos.

Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001176/117612so.pdf>

Contraloría General de la Republica. (2014). Política educativa y calidad de la educación básica y media en Colombia. Recuperado de

<http://www.contraloriagen.gov.co/documents/10136/14549089/Pol%C3%ADtica+educativa+y+calidad+de+la+educaci%C3%B3n+b%C3%A1sica+y+media+en+Colombia+2014/765d49eb-66d9-4004-ae6f-655814dcdfb1>

Correa, C. (2011). Administración Estratégica y Calidad Integral en las Instituciones Educativas. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Delgado, M. (2003). Descentralización educativa: entre una vieja utopía y la cautela. Buenos Aires, Argentina: Clacso.

Esquivel, L. (2003), la descentralización educativa en México: La gestión escolar en centros en el Estado mexicano de Nuevo León (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Fernández, L. los efectos de la descentralización en el logro educativo mexicano. Caracas, Venezuela: publicaciones bcv.

Fierro, C. Tapia, G. y Rojo, F. (2009). Descentralización educativa en México. Recuperado de <https://www.oecd.org/mexico/44906363.pdf>

Gardner, H. (1994). Estructuras de la Mente, La Teoría de Las Inteligencias Múltiples. Mexico: Fondo de Cultura y Economía.

Gropello, E. (agosto, 1999). Los modelos de descentralización educativa en América Latina. Revista de la CEPAL. Recuperado de [www.oei.es/.../modelos\\_descentralizacion\\_educativa\\_america\\_latina\\_digropello.pdf](http://www.oei.es/.../modelos_descentralizacion_educativa_america_latina_digropello.pdf)

Históricocultural. Revista actualidad investigativa en educación, 10(1).1-28.

Iregui, Ana., Melo, L., y Ramos, J. (2006). La educación en Colombia: análisis del marco normativo y de los indicadores sectoriales, Revista de economía del Rosario, 9(2), 125-238. Recuperado de [http://www.urosario.edu.co/economia/documentos/v9n2\\_iregui\\_melo\\_ramos.pdf](http://www.urosario.edu.co/economia/documentos/v9n2_iregui_melo_ramos.pdf)

Jarrín, J. (2010). Políticas educativas y desempeño una evaluación de impacto de programas educativos focalizados en Ecuador. Quito, Ecuador: Flacso.

Konrad Adenauer Stiftung. (2010). 25 años de descentralización en Colombia. Recuperado de [http://www.kas.de/wf/doc/kas\\_19274-1522-4-30.pdf?100426210402](http://www.kas.de/wf/doc/kas_19274-1522-4-30.pdf?100426210402)

Lora, E. (Ed.). (2007). El estado de las reformas del estado en América Latina. Washington. Estados Unidos. Editorial Mayol.

Marchesi, A., Tedesco, J. y Coll, C. (2015) Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Madrid. España. OEI ediciones.

Martínez, O., y Herrera, R. (2002). Finalidades y alcances del Decreto 230 del 11 de febrero de 2002. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-865\\_archivo\\_pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-865_archivo_pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Plan Decenal de Educación 2006-2016. Bogotá, Colombia. Obtenido de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-312490\\_archivo\\_pdf\\_plan\\_decenal.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-312490_archivo_pdf_plan_decenal.pdf)

Moreno, C., Trujillo, A., Velázquez, f., Rondón, C., Gaviria, C. y Restrepo, D.(2014). Descentralización en-clave de paz. Bogotá, Colombia: opciones gráficas.

Ontiveroz, M. (2003). La descentralización de la educación básica, sus efectos sobre la oferta y calidad educativa y los salarios magisteriales. *Análisis económico*, 18(37), 81-95.

Organización de estados americanos. (2008). La descentralización y los desafíos para la gobernabilidad democrática. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/cuadrantephi/pdfs/8.pdf>

Organización para la cooperación y el desarrollo económico, (2009). Descentralización educativa en México: Un recuento analítico. Recuperado de <https://www.oecd.org/mexico/44906363.pdf>

Pening, J. (2003). Evaluación del proceso de descentralización en Colombia, *Revista economía y desarrollo* 2(1), 124-149.

Perkins, D. (2002). La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona, España: Gedisa.

Piñeros, J. (2010). Descentralización, gasto público y sistema educativo oficial colombiano: un análisis de eficiencia y calidad (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia. Santa Fe de Bogotá, Colombia.

Programa de las naciones unidas para el desarrollo. (2007). Descentralización y poder local en el desarrollo humano. Recuperado de [http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0094/descentralizacion\\_y\\_podel\\_local.pdf](http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0094/descentralizacion_y_podel_local.pdf)

Rodríguez, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque

Sánchez, F. (2006). Descentralización y progreso en el acceso a los servicios sociales de educación, salud y agua y alcantarillado. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/files/153/6517028.pdf>

UNESCO. (2005). el imperativo de la calidad. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>

Universidad autónoma de Barcelona. (2005). la descentralización educativa en España una mirada comparativa a los sistemas escolares de las comunidades autónomas.



Recuperado de  
[https://www.academia.edu/2035653/La\\_descentralizaci%C3%B3n\\_educativa\\_en\\_Espa%C3%B1a](https://www.academia.edu/2035653/La_descentralizaci%C3%B3n_educativa_en_Espa%C3%B1a)

Universidad del Rosario. (2012). Calidad de la educación básica y media en Colombia: diagnóstico y propuestas. (126). Recuperado de [http://www.urosario.edu.co/urosario\\_files/7b/7b49a017-42b0-46de-b20f-79c8b8fb45e9.pdf](http://www.urosario.edu.co/urosario_files/7b/7b49a017-42b0-46de-b20f-79c8b8fb45e9.pdf)

Vásquez, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Pedagogía social*, 18(1).45-61.

Winkler, D, y Yeo B. (2007). Impacto de la descentralización de la educación sobre la calidad educativa. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/COPs/Pages\\_documents/Resource\\_Packs/TTCD/sitemap/resources/4\\_1\\_4\\_P\\_SPA.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resource_Packs/TTCD/sitemap/resources/4_1_4_P_SPA.pdf)