



Educación rural: Un análisis de agendamiento de política a partir de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) en Antioquia

Katerine Cardona González

Artículo de investigación para optar al título de Magíster en Políticas Públicas

Director

German Darío Valencia Agudelo
Doctor (PhD) en Estudios Políticos

Universidad de Antioquia
Facultad de Ciencias Económicas
Maestría en Políticas Públicas
Medellín, Antioquia, Colombia
2023

Cita	(Cardona González, 2023)
Referencia	Cardona González, Katerine. (2023). Educación rural: Un análisis de agendamiento de política a partir de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) en Antioquia [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Políticas Públicas, Cohorte V.



Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.
Decano/Director: Jair Albeiro Osorio Agudelo.
Jefe departamento: Claudia Cristina Medina Palacios.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Resumen

Los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) son instrumentos de planeación que surgieron con la firma del Acuerdo Final de Paz con las FARC-EP. Su objetivo es la instrumentalización del cumplimiento del punto 1, “Reforma Rural Integral”, que busca mejorar las condiciones de vida del sector rural en el país, territorios que históricamente y en gran parte, se han mantenido en la pobreza. Para la construcción de los PDET entre 2017 y 2019 se realizó una extensa convocatoria social que permitió la participación de miles de ciudadanos, instituciones y empresas, además de otra gran variedad de actores territoriales, que lograron priorizar problemáticas y generar iniciativas en cada uno de los puntos propuestos.

Partiendo de la sistematización de las fuentes de información que contienen los diagnósticos municipales, subregionales y las iniciativas que surgieron a partir de ellos, se analizó este proceso de planeación participativa en los 24 municipios PDET del departamento de Antioquia. El ejercicio se enfocó en el tema de la educación rural, por considerarse una herramienta de transformación social fundamental en el objetivo de aportar al progreso de la sociedad, promover la superación de la pobreza y reducir las brechas de desigualdad entre el campo y la ciudad.

Este análisis permitió comprender como se configuró una agenda pública en estos territorios PDET, alrededor de las necesidades educativas y estudiar su incorporación en las agendas gubernamentales de los municipios seleccionados. Se encontró que fue un ejercicio valioso de planeación en el que participaron por lo menos 2.274 actores comunitarios y étnicos en Antioquia. Además, se detectó la necesidad de articular esfuerzos interinstitucionales en lo técnico y financiero, en todos los niveles de gobierno, e implementar sistemas de información transparentes que integren las iniciativas comunitarias y permitan a la ciudadanía realizar un seguimiento adecuado a la implementación. Finalmente, se sugiere que, a este proceso de planeación participativa, que requiere de monitoreo y actualización, se le garantice una completa incorporación en las agendas de gobierno.

Palabras clave: Políticas públicas; Educación rural; Planeación participativa; Desarrollo social; Democracia.

Clasificación JEL: D72, I24, I28, O20

Abstract

The Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) are planning instruments that emerged with the signing of the Final Peace Agreement with the FARC-EP. Their objective is to implement the first point, "Reforma Rural Integral," which seeks to improve the living conditions of the rural sector in the country, territories that have historically remained in poverty to a large extent. To construct the PDET between 2017 and 2019, an extensive social consultation was carried out, allowing the participation of thousands of citizens, institutions, and companies, as well as a wide range of territorial actors who were able to prioritize issues and generate initiatives in each of the proposed areas.

Based on the systematization of information sources containing municipal and subregional diagnoses and the initiatives that emerged from them, this process of participatory planning was analyzed in the 24 PDET municipalities of the department of Antioquia. The exercise focused on the topic of rural education, considering it a fundamental tool for social transformation in the objective of contributing to societal progress, promoting the overcoming of poverty, and reducing the inequality gaps between rural and urban areas.

This analysis allowed for an understanding of how a public agenda was shaped in these PDET territories around educational needs and studying their incorporation into the governmental agendas of the selected municipalities. It was found that it was a valuable planning exercise involving at least 2,274 community and ethnic actors in Antioquia. Furthermore, the need to coordinate interinstitutional efforts in technical and financial aspects at all levels of government was identified, as well as the implementation of transparent information systems that integrate community initiatives and allow citizens to adequately monitor the implementation. Finally, it is suggested that this participatory planning process, which requires ongoing monitoring and updating, be fully incorporated into government agendas.

Key words: Public policies; Rural education; Participatory planning; Social development; Democracy.

JEL classification: D72, I24, I28, O20

Introducción

Antioquia ha sido uno de los departamentos más afectados por el conflicto armado en Colombia. Según Gallego (2019), en este departamento se cometieron el 20% de los secuestros entre 1958 y 2019; además ha sido escenario de múltiples violaciones a los derechos humanos, como el desplazamiento forzado, masacres de comunidades y reclutamiento de menores. La presencia de grupos armados ilegales ha afectado la seguridad y la calidad de vida de la población y ha obstaculizado el desarrollo económico y social del departamento. Los recursos naturales, la geografía montañosa y las inmensas injusticias que han perpetuado históricas desigualdades en este territorio, lo hicieron estratégico para el conflicto, uno que se vivió con fuerza y aún pervive especialmente en las áreas rurales y alejadas de la centralidad del departamento.

Y como si este balance fuera poco, según el Sistema de Alertas Tempranas de la Defensoría del Pueblo, en 2022 Antioquia ocupó el primer puesto en alertas relacionadas con el narcotráfico, las amenazas, el desplazamiento forzado y las masacres, lo que indica que aún queda un largo camino para lograr la paz en este territorio. Además del conflicto armado, la pobreza y la desigualdad han sido constantes en Antioquia. Como lo menciona Caro (2020, p. 42) “el departamento de Antioquia se encuentra entre los cinco departamentos con los mayores niveles de desigualdad en el país, con el 22,8%, inferior al promedio nacional, donde de cada tres miembros de hogar solo uno trabaja”. Adicional a esto, según la Gobernación de Antioquia (2020, p. 5), en el departamento, en la mayoría de las subregiones se dan “condiciones de vida dispares entre los territorios urbanos y rurales, dificultades en la conectividad y en la coordinación entre los diferentes niveles del Estado, generando altos índices de pobreza multidimensional y bajos niveles de calidad de vida”.

En consecuencia, poner la lupa en estrategias de transformación social, como las relacionadas con educación, es una necesidad permanente y es claro que el departamento necesita políticas públicas orientadas a mejorar las condiciones de vida de su población. De cara a esto, la inversión de recursos y esfuerzos para fortalecer la educación, se convierten en alternativas precisas para superar las brechas históricas que aún experimentan los antioqueños. En especial, debido a los diagnósticos que se hacen en materia educativa en las zonas rurales, que, en su mayoría, la presenta como muy precaria en variables como cobertura, calidad y desigualdad subregional.

El diagnóstico presentado motiva a preguntarse ¿cómo se dio la fase del agendamiento de la educación rural en Antioquia, en el marco de la construcción participativa de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET)? Por consiguiente, este artículo tiene como objetivo analizar el proceso de agendamiento que se desarrolló en el marco de la construcción de los (PDET), revisando los Pactos Municipales para la Transformación Regional (PMTR) y los Planes de Acción para la Transformación Regional (PATR), en su componente estrictamente relacionado con la educación rural en Antioquia que se encuentra dentro del Pilar 4 “Educación Rural y Primera Infancia Rural” de los PDET. También se pretende establecer si estas iniciativas, que son producto de una construcción colectiva, se incluyeron o no, en los Planes de Desarrollo Municipales del período 2020-2023, verificando si este proceso de formación de la agenda realmente incidió en la

producción de una agenda de gobierno (Aguilar, 1993). Finalmente se busca generar recomendaciones a partir de los resultados encontrados.

En cuanto a las tasas de cobertura en educación superior, se revelan diferencias territoriales:

Para 2018 el Valle de Aburrá presentó una tasa de 95,5%, el mismo indicador para Antioquia -sin esta subregión- registró solo una tasa de 15,8%, esta brecha evidencia la concentración de la oferta en educación superior en una sola subregión. Subregiones como Suroeste presentaron para este año una tasa de cobertura de 2,9%, Nordeste (4,7%), Occidente (9,3%), y Bajo Cauca (12,4%). (Gobernación de Antioquia, 2020, p. 147)

En relación con la calidad de la educación que reciben los colombianos en la ruralidad presenta bajos niveles desde el preescolar. En términos de cobertura, infraestructura educativa, dotación y pertinencia, es claro el atraso que existe en campo y, en consecuencia, los resultados de los estudiantes reflejan estas condiciones.

Muchos de los colombianos de las zonas rurales no cuentan con las condiciones elementales para disfrutar del sistema educativo y terminar la secundaria. La falta de instituciones educativas, las precarias condiciones de muchas de éstas, la ausencia y falta de preparación de muchos docentes, no tener acceso a servicios públicos básicos ni a la conectividad, entre otras falencias, son algunos de los factores que impiden la escolaridad en varias regiones. (Gutiérrez, 2019, p. 1)

Las brechas que existen entre las subregiones de Antioquia son enormes y esto hace que los habitantes del campo busquen oportunidades para mejorar sus condiciones de vida, migrando hacia las principales ciudades del departamento. La falta de planeación y de una política pública de educación rural, realmente efectiva, han hecho que sea menos favorable para un joven rural permanecer en el campo. Esta problemática se incrementa cuando a esta población no se le ofrecen oportunidades educativas con calidad y pertinencia. Según Parra et al (2018, p. 70):

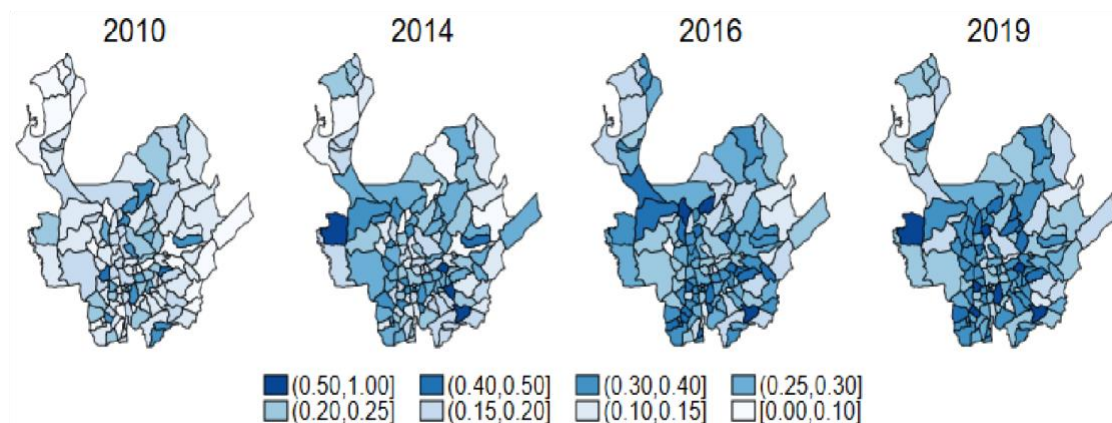
Estimaciones del Ministerio de Educación Nacional determinan que menos del 1% de la oferta de educación superior llega a la ruralidad, considerándose entonces prioritario adoptar nuevas formas de aproximación a la realidad y contextos de la problemática rural y agropecuaria de Colombia. Las apuestas de educación superior rural se asientan en las perspectivas de posibilitar una educación que ocurra en la ruralidad con ofertas pertinentes y de calidad respondiendo a las condiciones, necesidades y retos de éste a partir de una oferta académica pensada y diseñada desde los territorios rurales.

Para 2020, de las 316 instituciones de educación superior solo 66 obtuvieron Acreditación de Alta Calidad, de las cuales 26 se encuentran ubicadas en Bogotá, seguidas de Antioquia, Valle del Cauca, Atlántico, Bolívar y Santander. Para ese año, los programas académicos fueron 13.163, de los cuales solo 1.710 contaban con registro de Alta Calidad, frente a estos datos se discute entonces la concentración de las instituciones acreditadas en algunas zonas del país, dejando por fuera aquellos municipios en los cuales los programas académicos más elegidos no están acreditados (Becerra-Plazas, et al., 2020).

El Gráfico 1 muestra la forma en que se da la desigualdad en Antioquia en materia de oportunidades educativas y se puede observar como ha venido creciendo a través de los años. Los resultados de las pruebas que estandarizan la educación en el departamento, arrojan resultados cada vez más dispares, lo que demuestra que hace falta repensar el sistema educativo en aras de brindar oportunidades igualitarias a lo largo y ancho del territorio.

Gráfico 1.

Índice de Desigualdad de Oportunidades- Municipios de Antioquia



Fuente: Cálculos de los autores usando base ICFES. **Nota:** El $R^2 = 1$ indicaría una total desigualdad y el $R^2 = 0$ indicaría total igualdad.

Nota. Fuente (Rodríguez & Tovar, 2021)

Luego de firmado el Acuerdo Final de Paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia Ejército del Pueblo (FARC-EP) (Gobierno de Colombia y Farc-ep, 2016), la esperanza llegó en forma de planes y expectativas tanto para las víctimas, como para los excombatientes que buscaban oportunidades para tener calidad de vida. Especialmente en el campo, donde hay menos población asentada que en las áreas urbanas del territorio, el Estado tiene una deuda histórica de presencia institucional, una que debe saldarse creando capacidades en los ciudadanos, permitiéndoles desarrollarse en su territorio y transformarlo, tanto a nivel social como económico.

Es así como Colombia, a través del Acuerdo Final de Paz, formula un marco de políticas públicas, las cuales están enfocadas en la reconciliación, la integración e inclusión, y, sobre todo, en la materialización de los derechos consagrados en la Constitución Política de 1991, los que le han sido vulnerados a millones de colombianos. La situación precaria en educación rural en Antioquia y Colombia se relaciona con la exclusión e inequidad y por eso la “Reforma Rural Integral” estipulada en el Acuerdo Final de Paz, especialmente en el punto 1.3.2.2 establece: “garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación (...) promover la permanencia productiva de los y las jóvenes en el campo, y acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural” (Gobierno de Colombia y Farc-ep, 2016, p. 26)

Por consiguiente, es importante analizar la cobertura educativa, que busca garantizar que ningún niño se quede sin recibir educación, incluso en las zonas más remotas y desfavorecidas ya que mientras que en los grandes centros poblados se cuenta con una oferta y cobertura que cada día se fortalece, en la ruralidad, especialmente en las zonas en conflicto, se identifican pobres avances. Un ejemplo son los datos del Plan Especial de Educación Rural Hacia el Desarrollo Rural y la Construcción de Paz (PEER), que en su fase diagnóstica muestran que: “Para el año 2016, el promedio de años de educación en la zona rural fue 6 años mientras que en la zona urbana fue 9.6 años” (Ministerio de Educación Nacional, 2018, p. 2).

También, es menester estudiar la calidad educativa, que implica brindar una enseñanza que estimule el pensamiento crítico, la creatividad y el desarrollo integral de los estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Igualmente, la pertinencia de la educación, que involucra adaptar los contenidos curriculares y las metodologías de enseñanza a las realidades y necesidades de las comunidades rurales, fomentando la valoración de su cultura, tradiciones y conocimientos locales es una prioridad. Por último, la permanencia escolar que se refiere a brindar las condiciones necesarias para que los estudiantes rurales puedan completar sus estudios, evitando la deserción escolar, presenta grandes limitaciones:

Según Codhes, el 18,9 % de los niños entre los cinco y los diecisiete años incluidos en el Registro Único de Población Desplazada (RUPD) no asiste a ningún nivel educativo. Además, «la tasa de deserción intraanual de los niños/as entre los cinco y los once años de edad es del 3,4 % y del 5% para los niños/as entre los doce y los quince». En el caso de los adolescentes la situación es aún más grave, pues la tasa de deserción entre los quince y los dieciséis años asciende al 18,5 %²⁶⁴. (de Roux Rengifo et al., 2022, p. 90).

Adicionalmente, se debe considerar, un aspecto tan esencial como el acceso a la educación, que puntualiza eliminar las barreras geográficas, económicas y culturales que limitan la posibilidad de que todos los niños y jóvenes rurales puedan asistir a la escuela. En este aspecto, es importante señalar que en Antioquia:

La gran mayoría de los jóvenes (87,8%) reportan tener en su barrio o vereda un centro educativo de educación básica, y 75,5% reportan disponibilidad de un centro educativo que ofrezca educación media. No obstante, solo el 26,2% reportan tener en su barrio o vereda alguna institución educativa de educación superior (a nivel técnico o universitario). (Bedoya et al., 2019, p. 35)

Este artículo está conformado por seis apartados. En el primero se desarrolla está introducción; en el segundo se aborda el marco teórico; en el tercero se presenta la metodología, que incluye la estrategia de obtención de los datos y la sistematización de la información. En el cuarto se presentan los resultados; el quinto se da la discusión de los resultados; y en el sexto se presentan conclusiones y recomendaciones.

Es importante aclarar que este trabajo se basó en información documental y su alcance se centró en explorar la fase de agendamiento que se desarrolló para la construcción de los PDET. El trabajo no logra avanzar en la fase evaluar la actual etapa de implementación en la que se encuentran los PDET, sin embargo, el análisis de la fase de agendamiento abre la

puerta a futuros estudios que puedan profundizar en otras fases de las políticas públicas en relación con los PDET.

1. Marco Teórico

1.1 La fase de agendamiento y/o diagnóstico de políticas públicas

Como lo establece el proceso del ciclo de las políticas públicas, la fase en la que se identifican y priorizan los problemas públicos que requieren atención y acciones específicas por parte del Estado, corresponde a la etapa de *agendamiento*. Durante esta se decide cuales asuntos se incluirán en la agenda del gobierno y también cuáles no serán tenidos en cuenta.

La agenda estatal, como un río que fluye constantemente y se transforma, experimenta una continua metamorfosis. La incorporación de cada nuevo asunto genera una tensión, que sólo desaparece cuando la cuestión se “resuelve”. La composición de esta agenda, en términos de las cuestiones que contiene en una determinada coyuntura histórica, es indicativa de la naturaleza y criticidad de los asuntos que exigen la intervención del estado, manifestando a la vez el rol que éste cumple frente a la sociedad. (Oszlak, 2007, p. 1)

El agendamiento de una política pública puede darse de diferentes maneras; por eso autores como Roth (2002, p. 58) expresan que existen agendas legislativas y administrativas, también agendas que son formales o informales y finalmente menciona que se presentan agendas institucionales y otras de tipo coyuntural. En todo caso, este momento se puede entender como la primera fase del ciclo, la cual consiste en el diagnóstico y selección de las principales necesidades de la ciudadanía y en algunos casos, en esta etapa se consideran las soluciones que plantea la misma ciudadanía.

Cuando se está hablando del agendamiento, específicamente se hace alusión a la determinación/delimitación de las problemáticas que merecen especial atención por parte del gobierno debido a la afectación negativa que producen sobre un grupo poblacional, de modo que puede y deben ser intervenidas mediante el diseño y puesta en marcha una política pública. (Suarez & Suarez, 2018, p. 23)

Según Aguilar (1993), la decisión más importante que debe tomar un gobierno es la elección de las prioridades de la agenda. Para este autor “el proceso de elaboración de la agenda es el momento en el que el gobierno decide si decidirá o no, sobre un determinado asunto” (p. 27). Según Elder y Cobb, citado en Aguilar (1993, p. 77), el proceso de formación de la agenda es uno “a través del cual ciertos problemas o cuestiones llegan a llamar la atención seria y activa del gobierno como posibles asuntos de política pública”.

Siguiendo a Roth (2002), el proceso de inscripción de las necesidades sociales en las agendas puede provenir de la oferta administrativa de los gobiernos, o darse a través de la demanda social, para lo que deben existir liderazgos que tengan la capacidad de influir, al punto de inscribir determinados temas en las agendas públicas y que estos lleguen a hacer parte de las agendas de gobierno. En palabras de Valencia (2012, p. 480) “La sociedad civil, organizada de múltiples maneras, debe reconocer a los distintos actores y tratar de agruparlos según sus intereses”. La participación política que logre influir efectivamente las agendas

públicas puede ser tremendamente transformadora si se alinea con las verdaderas necesidades de la sociedad.

En relación con la participación ciudadana, y específicamente la influencia de los movimientos sociales, para Leyva (2012, p. 63) “es en la formación de la agenda donde se incluyen las propuestas o iniciativas de las múltiples agrupaciones de la sociedad civil organizada”. En este sentido, que los ciudadanos estén involucrados de manera activa en la fase de agendamiento de las políticas públicas, brinda una mayor legitimidad, calidad y efectividad en estas, así como una mayor satisfacción y confianza por parte de la ciudadanía en el proceso de toma de decisiones que realizan los gobiernos.

Finalmente, Nelson (2003, p. 109) propone cuatro etapas en el proceso de formación de la agenda: “1) el reconocimiento del asunto, 2) la adopción del asunto, 3) la priorización del asunto y 4) el mantenimiento del asunto”. Esto implica que para que la fase de agendamiento sea efectiva, no solamente tiene que existir un problema público plenamente identificado y priorizado, sino también, que este problema conserve su interés tanto para la ciudadanía como para el gobierno de turno que será el encargado de invertir o no en él.

1.2 Planeación participativa en el agendamiento de políticas públicas

La participación puede desarrollarse en diversos niveles; autores como Velásquez, et al. (2003, p. 20), hablan de un primer nivel informativo, en el que la participación se limita a socializar con la ciudadanía los planes que se tienen en sus territorios. También existe un nivel más profundo, en el que las comunidades pueden elevar sus iniciativas para solucionar problemas que experimenten en sus territorios. Un nivel más alto de participación implica procesos de concertación y negociación entre la ciudadanía y el gobierno, que llegan incluso desarrollar estrategias para fiscalizar las decisiones públicas. La construcción de los PDET puede ubicarse en el nivel de generación de iniciativas, y establecen la necesidad de proveer herramientas para el seguimiento a la implementación de los programas y proyectos que se generen.

La planeación participativa, por su parte, es entendida como un espacio para la gobernanza que no solo admite las iniciativas de la ciudadanía, sino que hace conscientes a las comunidades de su importancia para pensarse su devenir. Además, Velásquez, et al. (2003, p. 25) aducen que este proceso:

Reafirma los valores de la descentralización y de la autonomía política de los entes territoriales; propicia la cualificación de los líderes; crea condiciones para la densificación del tejido social; cambia los patrones de conducta de las administraciones municipales en el sentido de apertura a la iniciativa ciudadana, control social de la gestión pública, rendición de cuentas, asignación eficiente de los recursos y formulación de políticas públicas inclusivas.

En consecuencia, la planeación participativa se convierte entonces en una forma de agendar problemas públicos, realizando un diagnóstico preciso de la realidad y generando propuestas desde los contextos y territorios que requieren ser transformados. La ciudadanía cada vez demanda más incidencia en Colombia, y es en la arena de las políticas públicas,

principalmente en la fase de agendamiento, donde tiene la posibilidad de planear su desarrollo. Oszlak (2007, p. 7) menciona al respecto que:

Posiblemente los mayores avances producidos en la participación ciudadana durante los últimos años han tenido lugar en los planos de la construcción del futuro y de la revisión del pasado de la gestión gubernamental. Pero aún si este fuera el caso, existe todavía un abismo entre la calidad de esa gestión y el papel que puede cumplir la sociedad civil en su mejoramiento.

Es preciso señalar que para tomar decisiones en materia de planeación es necesario avanzar en lo que se conoce como Ordenamiento Territorial Participativo. Para Olarte-Riaño, et al., (2020, p. 76) este concepto implica que para elaborar las propuestas y promover la apropiación de los territorios se deben “conocer las potencialidades y restricciones que lo caracterizan, por lo que el aporte de la comunidad resulta indispensable, ya que son los habitantes los que tienen una imagen más acertada del territorio y su realidad”.

La planeación participativa puede influir en el agendamiento de políticas públicas al permitir la identificación de problemas relevantes, la priorización de temas, la generación de propuestas y la legitimidad de las políticas. Al involucrar a los ciudadanos en el proceso de toma de decisiones, se promueve una mayor responsabilidad y calidad en la definición de la agenda, lo que contribuye a la efectividad y aceptación de las políticas públicas implementadas. En su artículo, “Los desafíos de la participación para el desarrollo territorial” Guardamagna, et al. (2019, p. 49), vemos como la participación debe ser parte fundamental en la planeación del territorio:

La responsabilidad del Estado pasa, entonces, por territorializar la gestión, abriendo espacios genuinos para el involucramiento de diversos sectores en la resolución de los cada vez más complejos problemas públicos. Se requiere liderazgo y voluntad política para construir un nuevo proyecto democrático basado en principios de extensión y generalización del ejercicio de los derechos, apertura de espacios públicos con capacidades decisorias, participación política de las y los ciudadanos y reconocimiento e inclusión de las diferencias.

1.3 Educación rural

La educación, desde las fases iniciales hasta los estudios superiores, es reconocida en el contexto mundial como una herramienta vital para el desarrollo de las naciones y, por ende, como una pieza clave para la superación de la pobreza. Además, la educación se considera un bien público porque tiene efectos positivos que trascienden al individuo y benefician a la sociedad. Por ende, el acceso equitativo a una educación de calidad, promueve la igualdad de oportunidades, el desarrollo económico, la participación ciudadana, el bienestar social y el desarrollo sostenible.

En el mismo sentido, es importante decir que la educación además de ser promotora de oportunidades, es una herramienta de transformación social que todos los Estados buscan fortalecer, ya que “uno de los factores que más condicionan el desarrollo y bienestar social de sus individuos es el campo educativo, que a través de su sistema educativo busca formar los ciudadanos que serán el motor impulsor del desarrollo productivo y laboral” (Ensunchó & Almanza, 2021, p. 146).

Al mismo tiempo, cabe destacar que la educación se encuentra de manera más fuerte dentro de los principales aspectos de agenda pública desde hace ya varios años, dando paso a la identificación de una situación que atañe a todos como sociedad. En consecuencia, las desigualdades en el acceso a la educación, y la baja calidad educativa, son problemas públicos que requieren estructura y recursos, y por eso precisan ser priorizados en las agendas estatales.

En la ruralidad, para autores como Cataño & Cortés (2020), la escuela es concebida como un espacio para la construcción de nación que es neutral y que representa la institucionalidad, un lugar para encontrar refugio además de aprendizaje. La educación rural se da en un escenario de guerra y pobreza y los docentes son las voces de la esperanza; en consecuencia, requieren adaptarse a realidades duras, sobrevivir a adversidades frecuentes y tener un papel que en muchos casos es heroico y salva la vida de muchos niños y jóvenes:

El saber científico, las teorías psicopedagógicas, la experiencia, el tiempo dedicado a la formación, la academia y la vida misma, dejan de tener sentido ante las situaciones que surgen en la ruralidad, la violencia, sobre todo, que aún es un fantasma vivo que ronda las cordilleras, las selvas, los ríos y veredas colombianas, le arrebató a maestras y maestros una visión sesgada de lo que es enseñar, debido a que el contenido curricular y aquellos escenarios de tranquilidad y paz tantas veces dibujados en los libros, en el débil paso por la universidad, en las ensoñaciones quiméricas que planteaban una escuela alejada de todos los problemas sociales del país, nada tienen que ver con las lágrimas, el miedo, la soledad, la muerte que se mira de frente. (Cataño & Cortés, 2020, p. 68)

Especialmente los esfuerzos por la paz deben saldar deudas con una política educativa que brinde plenas oportunidades a los habitantes del campo, ya que es allí donde ocurrió la mayor victimización y en donde se dan los procesos de reincorporación. Al respecto, Raczynski (2014, p. 9) en su artículo acerca de la *Evaluación de la Educación Rural*, argumenta la situación en Latinoamérica:

Vale decir, la educación rural no es solo un pendiente por sus magros resultados y bajo aporte al desarrollo pleno e igualitario de los estudiantes que concurren a escuelas rurales, sino porque aparece postergada, casi invisible para la política educativa en muchos de los países latinoamericanos, en particular en los más urbanizados, donde el volumen de la matrícula rural es un componente marginal. La política educativa, con algunas excepciones, como ya se señaló, tiene como norte de su acción a escuelas urbanas y sólo en momentos y situaciones específicas, visibiliza y reconoce algunas de las particularidades de las escuelas rurales.

Por consiguiente, para comprender las necesidades en educación rural, y el agendamiento de este tema, es necesario abordar aspectos que benefician la calidad educativa y otros factores como el acceso y cobertura en educación, la pertinencia educativa, una infraestructura escolar adecuada, el acceso a la recreación, la cultura y el deporte, y estrategias de permanencia escolar, los cuales son temas constantes en los planes de gobierno municipales y departamentales, y que, en consecuencia, no solo hacen parte de la agenda social, sino que han trascendido a las agendas de gobierno. A continuación, se trabajarán algunos de estos aspectos:

1.3.1 Calidad educativa

Las principales discusiones y enfoques de la educación han ido cambiando a medida que se han dado avances en este sentido, “Antes de 1970 la prioridad del Estado era la cobertura educativa, pero después de 1990 se ha enfatizado la calidad” (Tobón et al., 2008, p. 145). Esto demuestra que cada vez es de mayor importancia para los estados, garantizar condiciones que permitan acceder a una educación con estándares de calidad.

El concepto de calidad es amplio y desde la literatura se encuentran diversas acepciones. Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN) la calidad comprende aspectos de formación integral y formación en valores para la convivencia y la paz, un significado amplio y poco preciso. Por su parte, autores como de Carriazo, et al., (2020), expresan que la calidad es entendida como esfuerzos acumulados en un solo objetivo: cumplir de manera oportuna con los estándares de acreditación, lo que requiere, análisis racional, pensamiento crítico y creatividad. También, para Martin (2018) la calidad actualmente se adhiere a nociones comerciales o empresariales, asociándose a la medición de resultados, reduciendo los procesos educativos a técnicas automatizadas; el mismo autor sugiere entender la calidad como multidimensional, teniendo en cuenta características y realidades propias del territorio y el control de la eficiencia del servicio.

Para que la educación sea de calidad se deben otorgar herramientas que nutran el desarrollo de capacidades en torno a la innovación y a las dinámicas sociales, estas herramientas deben ser concedidas por parte de las instituciones a docentes y directivos de los establecimientos; tal y como lo expresan Córdor & Remache (2019, p. 124): “La enseñanza y el aprendizaje de calidad requieren formación y fortalecimiento del docente en varios ámbitos como planificación, evaluación diagnóstica y formativa, metodología, refuerzo académico, entre otros”. En conclusión y como lo señala Duarte (2019, p 30) la calidad es una “condición deseable y común en todas las instituciones, por consecuencia se trata de lograr inicialmente la calidad y luego la excelencia, la primera es un derecho y el Estado está comprometido a asegurarlo por lo tanto es obligatoria y la excelencia es voluntaria”.

1.3.2 Pertinencia educativa

En busca de garantizar verdaderas opciones educativas a los territorios rurales ya no solo se habla de cobertura y calidad, sino también de pertinencia. Llavador (2020, p. 54), expresa que la pertinencia “es la oportunidad, adecuación y conveniencia de una cosa. Es algo que viene a propósito, que es relevante, apropiado o congruente con aquello que se espera”. Por su parte Arellano (2019, p. 75) sostiene que la pertinencia es “la capacidad creativa que tienen las instituciones educativas para responder proactivamente a las necesidades del medio. En el caso de Parra et al., (2018, p.14) argumentan que:

La pertinencia académica es asumida en el marco normativo colombiano como la capacidad de la institución y sus programas académicos para responder a necesidades del medio, necesidades a las que la institución o el programa no responden de manera pasiva, sino proactiva; ésta última entendida como la preocupación por transformar el contexto en que se opera, en el marco de los valores que inspiran a la institución y la definen.

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) generó una hoja de ruta clara en la cual, luego de previas consultas regionales, recoge las necesidades actuales para brindar una educación que aporte al desarrollo del mundo. En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión Y Acción (UNESCO, 1998) se dan los primeros lineamientos claros para guiar una agenda alrededor del tema de la pertinencia educativa. En su artículo 6, la UNESCO establece una orientación a largo plazo fundada en la pertinencia que tenga en cuenta aspectos como la articulación de los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, una educación superior orientada a servir a las comunidades y concretamente a erradicar la pobreza, el hambre, la violencia, el analfabetismo entre otros.

1.3.3 Cobertura educativa

La cobertura educativa se refiere a la cantidad de la población en edad escolar que tiene acceso y está inscrita en el sistema educativo y es un indicador que mide la extensión y alcance de la educación en un Estado. Como lo mencionan Hernández & Ortega (2019, p. 37) la “cobertura educativa puede entenderse como la relación que existe entre la demanda y la oferta de los servicios educativos, buscando determinar qué parte de la población es la que requiere acceder al sistema educativo”.

Proantioquia (2018, p. 24) advierte que “La universalización de la matrícula en educación básica ocupa un lugar preponderante en la agenda mundial”, y que para lograrlo, en estados con altos índices de vulnerabilidad, es necesario realizar esfuerzos mayores para lo que proponen:

El aumento en el número de cupos en cada nivel educativo, en casos en los cuales la capacidad del sistema educativo es inferior al número de personas en edad escolar, y el desarrollo de una oferta que mejore la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. (Proantioquia, 2018, p.35)

De igual manera, Márquez & Ramos (2021, p. 90) advierten que “La insuficiente y baja calidad en la cobertura educativa, es un problema que afecta la sociedad”. Esto es relevante pues una baja cobertura educativa genera desigualdad, limita el desarrollo económico, disminuye las competencias y conocimientos de la población, genera inestabilidad social y crea barreras para el desarrollo sostenible.

1.3.4 Infraestructura educativa

La infraestructura educativa es de gran importancia para la calidad educativa y hace referencia a aspectos como las instalaciones, las aulas, espacios académicos, recreativos entre otros. Una definición del término que aportan Hernández & Ortega (2019, p. 42) es que la infraestructura educativa es “toda esa gama física que se requiere para poder cumplir con los fines de la educación, manifestándose en obras arquitectónicas y aulas de clase adecuadas, que cumplan con una serie de estándares impuestos por la autoridad gubernamental para poder brindar una educación de calidad”.

Frente al tema, Souza (2019, p. 195) expresa que: “Este aspecto tangible del servicio educativo, inicialmente considerado periférico para la satisfacción estudiantil, está siendo apuntado cada vez más como un factor esencial para la experiencia educativa así como para la satisfacción del alumnado”. Esto demuestra que los espacios educativos requieren proporcionar un ambiente propicio para el aprendizaje. En el mismo sentido, Quesada (2019, p. 4) dice que “Por sí solo, el ambiente de aula y el diseño del edificio escolar realiza un papel determinante, muchas veces de éxito o fracaso de un proceso educativo”. La infraestructura educativa es entonces preponderante ya que garantiza a los niños, niñas y jóvenes, un entorno en el que puedan concentrarse, participar activamente y aprovechar al máximo sus capacidades. Por su parte, Mamani, (2022, p 37) enfatiza en que la infraestructura educativa, es uno de los principales recursos para cumplir el objetivo de enseñar a las personas. Este recurso es tan valioso que permite la implementación de metodologías pedagógicas innovadoras y prácticas educativas efectivas, que son garantes del derecho a la educación de calidad.

1.3.5 Acceso a la educación

El acceso a la educación, de manera igualitaria es una de las principales demandas de la sociedad y, por lo mismo, una necesidad que las políticas públicas han intentado atender. Al respecto UNESCO-IESALC (2020, p. 15) definen el acceso como la “igualdad de oportunidades que tienen las personas para participar en un sistema educativo independientemente de sus características. La educación debe ser inclusiva y accesible para todos, tanto de hecho como de derecho”. Para Ronconi (2018, p. 209), garantizar las condiciones de acceso a la educación, es una obligación “de cumplimiento inmediato por parte de los Estados que han reconocido el derecho a la educación”. Estas condiciones implican la no discriminación, la eliminación de barreras, y la gratuidad.

Igualmente, cabe decir que condiciones como el conflicto armado, la desigualdad y la pobreza extrema, dificultan garantizarlo para todos los niños, niñas y jóvenes. En este sentido Rhenals-Ramos (2021, p. 3) advierten que “las desigualdades sociales han estado presentes históricamente en el territorio colombiano, así como en su estructura educativa, generando disparidades de acceso y calidad educativa, en perjuicio de los más necesitados” El acceso a la educación es fundamental para el desarrollo humano integral, la igualdad de oportunidades, la reducción de la pobreza, el progreso social y económico.

De la misma forma, en su estudio sobre desplazamiento y educación Castiblanco-Castro (2020, p. 300) mencionan que “se entiende que la educación es un factor dinamizador para una mejor sociedad, que sin importar el contexto político-social en que se encuentre el país, debe garantizarse en todo momento el acceso a esta”. Por ende, es preciso que el acceso a la educación sea una prioridad en la agenda de cualquier estado, pero en países en transición a la paz, la necesidad del acceso es mayor, dado que, de acuerdo con lo que sostienen Castiblanco-Castro (2020, p. 307) “en la coyuntura del posconflicto, se hace necesario enfocar el problema del acceso a la educación” ya que se puede entender el crecimiento de la pobreza, como resultado de los bajos niveles educativos, como una de las causas del conflicto armado.

1.3.6 Permanencia educativa

Existen variados conceptos de permanencia educativa, para Chávez et al., (2020, p. 31) la permanencia hace referencia a la “capacidad de la institución educativa para mantener a sus estudiantes matriculados hasta concluir el período académico”. En efecto, una de las principales demandas que debe atender las políticas públicas en materia educativa es la de generar estrategias para la permanencia. Los programas que están enfocados en fortalecer la permanencia escolar, promueven la continuidad del aprendizaje, previenen las brechas educativas, y en general tienen impactos positivos en la sociedad.

En el mismo sentido, para Mendoza & Saldarriaga (2020, p. 21) “existen factores tanto intrínsecos como extrínsecos que pueden afectar la permanencia del alumno en la escuela, de alguna forma todos estos impactan directamente sobre el mismo, la familia, el entorno, las necesidades económicas o la forma como el docente se relaciona con él”. Por eso, fomentar la permanencia educativa a través de programas como el transporte escolar y la alimentación escolar en el campo, es fundamental para asegurar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial y contribuir al desarrollo.

La permanencia en la educación tiene mucha relación con la satisfacción que le ofrecen las instituciones, frente a esto, Romero, (2022, p. 31) expresa que:
desde la mirada de los estudiantes los factores que inciden en su permanencia en una institución educativa se encuentran vinculados principalmente con el tipo de atención que reciba por parte del personal, la calidad académica, los beneficios a nivel económico y profesional, los servicios de bienestar y las facilidades de acceso a la institución.

En conclusión, estudiantes que cuenten con condiciones dignas en sus escuelas y capacidades completas para asistir a clases, tendrán mayores posibilidades de culminar con éxito sus estudios.

2. Metodología

2.1 La obtención de los datos

Este trabajo se construyó mediante la metodología cualitativa descriptiva, acudiendo a fuentes documentales que permitieron analizar el agendamiento de política pública desde la ciudadanía y su acogida en los instrumentos de planeación gubernamentales. El diseño de la investigación fue de tipo documental, y consistió en una recopilación sistemática de los datos para su posterior agrupación en categorías y/o variables, que permitieron el análisis de la información. Según Tancara (1993, p. 94) la investigación documental consiste en: “una serie de métodos y técnicas de búsqueda, procesamiento y almacenamiento de la información contenida en los documentos, en primera instancia, y la presentación sistemática, coherente y suficientemente argumentada de nueva información en un documento científico, en segunda instancia”.

Conforme a los objetivos de la investigación, se buscaron fuentes que permitieran acceder al agendamiento de la educación rural en Antioquia, y de esta manera se llegó a los documentos producto de la formulación de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) que son los Pactos Municipales para la Transformación Regional (PMTR) y los Planes de Acción para la Transformación Regional (PATR). Estos documentos fueron obtenidos usando la página web de la Agencia de Renovación del Territorio (ART), que fue la principal fuente de información del trabajo.

Los PDET son los instrumentos de planeación que se crearon tras la firma de los Acuerdos de Paz, con el objetivo de dar cumplimiento al punto 1 “Reforma Rural Integral”. Esta herramienta cubre municipios con altos niveles de pobreza, exclusión y conflicto armado. Para su priorización, se tuvieron en cuenta criterios socioeconómicos como sus índices de pobreza, sus necesidades básicas insatisfechas, el porcentaje de población en situación de desplazamiento, la tasa de homicidios, la presencia de cultivos ilícitos y la afectación por minas antipersonas, entre otros. Además, se tuvieron en cuenta otros criterios como la identidad cultural y étnica, la ubicación geográfica, la capacidad de gestión y liderazgo de los territorios. (Poder Legislativo, 2016, p. 22).

Los PDET son una construcción colectiva, fueron las mismas comunidades las encargadas de planificar el desarrollo en su territorio y proponer los proyectos de acuerdo con su contexto; son coherentes con el enfoque territorial, al tener en cuenta las necesidades específicas y las particularidades económicas, productivas, sociales, culturales y ambientales. (Valencia, 2020, p. 5)

La Tabla 1, presenta los municipios priorizados para los PDET ubicados en el departamento de Antioquia y en el Gráfico 2 se puede observar su distribución en el mapa.

Tabla 1

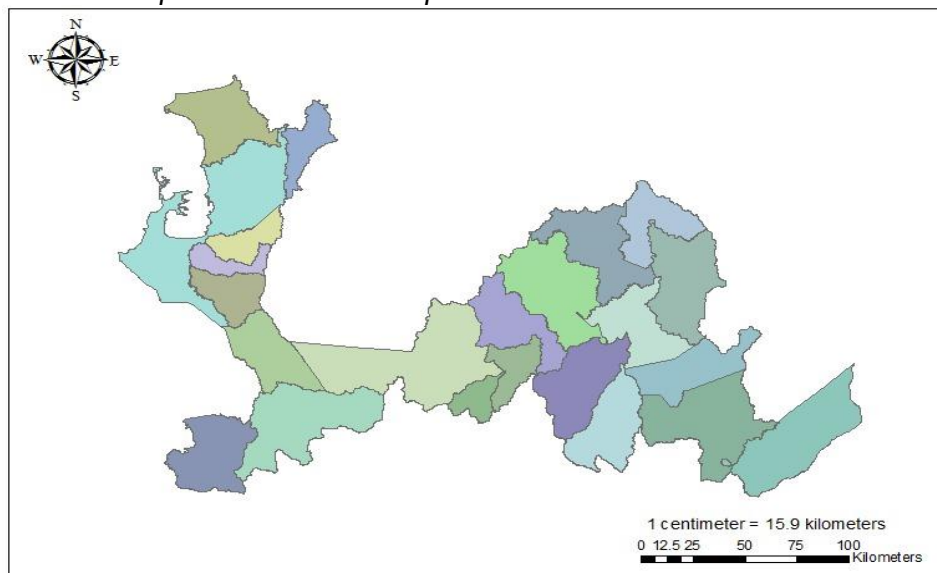
Municipios PDET Antioquia

Subregión PDET	Municipios de Antioquia
PDET Bajo Cauca, Norte y Nordeste	Amalfi, Anorí, Briceño, Cáceres, Caucasia, El Bagre, Ituango, Nechí, Remedios, Segovia, Tarazá, Valdivia y Zaragoza
PDET Urabá	Apartadó, Carepa, Chigorodó, Dabeiba, Mutatá, Necoclí, San Pedro de Urabá, Turbo.
PDET Chocó	Murindó y Vigía del Fuerte.
PDET Sur de Bolívar	Yondó

Nota. Fuente: Elaboración propia con base en el Decreto 893 de 2017 Programas de Desarrollo Con Enfoque Territorial

Gráfico 2

Mapa de los municipios PDET de Antioquia

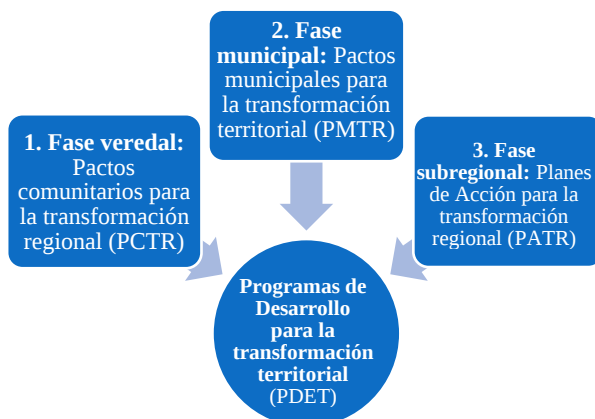


Nota. Fuente: Adaptado de Celina Berrío y Paula Hernández (2020, agosto 20).

Para la instrumentalización de los PDET, se realizó una estrategia de planeación participativa, en la cual las comunidades contribuyeron en la identificación de las principales necesidades de sus territorios y la generación de iniciativas. Este proceso se llevó a cabo en tres fases: una inicial, en el nivel veredal que creó los Pactos Comunitarios para la Transformación Regional (PCTR); una segunda fase municipal, que elaboró los PMTR; y la tercera fase Subregional que consolidó los PATR. El gráfico 3 ilustra las fases mencionadas:

Gráfico 3

Fases del proceso de elaboración de los PDET



Nota. Fuente: Elaboración propia con base en (Agencia de Renovación del Territorio, 2019)

Los problemas identificados en la elaboración de los PDET son el fruto de un proceso participativo que convocó y escuchó a más de 200 mil personas (Agencia de Renovación del

Territorio, 2019) esto dota de validez cualquier intento de los tomadores de decisiones, por incluir las propuestas de solución que formuló la gente, en sus programas, planes y proyectos.

Desde la institucionalidad, en Antioquia se ha promovido la implementación de los PDET:

A través de la Ordenanza 45 de 2020, «Por medio de la cual se adoptan medidas para gestionar los Planes de Acción de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial en el departamento de Antioquia», este organismo elevó los PDET a política pública, lo que permitió que los 24 municipios priorizados integran en sus planes de desarrollo, vía Acuerdo Municipal, el cumplimiento de los Pactos Comunitarios para la Transformación Regional (PCTR) a su visión de planeación de mediano y largo plazo. (Valencia & Chaverra, 2022, p.11)

Tanto los PMTR como los PATR permiten entender las alternativas que propone la ciudadanía desde el conocimiento de sus territorios y sus necesidades en materia educativa, por lo cual se categorizaron de acuerdo a los temas que abordan. Desde los PATR se recopilaron los diagnósticos subregionales de la educación, que plantearon las demandas principales en materia educativa desde las subregiones PDET. Luego, desde los PMTR se extrajeron todas las propuestas que tienen que ver con educación, del pilar “Educación y Primera Infancia Rural”, teniendo en cuenta solamente las propuestas para educación, y excluyendo las iniciativas para primera infancia rural. De los PATR se extrajeron de igual manera las iniciativas del pilar “Educación y Primera Infancia Rural”, teniendo en cuenta solamente las propuestas para educación, y excluyendo las iniciativas para primera infancia rural. En el caso de los PATR también se categorizaron por variables, pero se acogió la categorización expresa que estos contienen y que denominan “Estrategia”.

La segunda fuente son los planes municipales de desarrollo de los 24 municipios PDET de Antioquia, de los cuales se extrajeron las propuestas educativas que tienen explícitamente un componente de los PDET pilar Educación Rural y Primera Infancia Rural. Estas propuestas también se categorizaron por variables y esto permite observar la acogida que, desde los entes municipales, se tuvo de las iniciativas de los PMTR y lo PATR, en la medida en que los planes de desarrollo se articularon o no, de manera expresa con los PDET.

2.2 La sistematización de la información

A partir de los documentos de PMTR y PART se construyeron dos bases de datos, que son anexos a este trabajo, en las cuales se organizó la información de las iniciativas de educación y se crearon variables para el análisis. Este trabajo solamente presenta informes descriptivos producto del trabajo de las variables y las mismas fueron descritas en el marco teórico de este artículo. A partir de los referentes teóricos analizados, los objetivos para la educación rural de la Reforma Rural Integral propuestos en el Acuerdo Final de Paz, y las iniciativas en educación de los PDET, se categorizaron las iniciativas, en variables, como se puede observar en la Tabla 2.

Tabla 2*Categorización de iniciativas PDET*

Variables	Iniciativas
Calidad	Asignación de docentes de planta, capacitación de docentes, dotación de bibliotecas, dotación tecnológica, proyectos y modelos pedagógicos, iniciativas que incluya la palabra calidad.
Cobertura	Creación y ampliación de sedes educativas, iniciativas que incluyen la palabra cobertura.
Acceso	Iniciativas que incluyen la palabra acceso, implementación de nuevos programas educativos, becas educativas, estrategias de accesibilidad diferencial.
Pertinencia	Iniciativas que incluyen la palabra pertinencia, programas de formación para el trabajo, orientación vocacional, implementación de sistema de educación indígena propio, nombramiento de etno-educadores, programas educativos para las vocaciones territoriales.
Permanencia	Iniciativas que incluyen la palabra permanencia, programas de transporte y alimentación escolar, hogares de paso, residencias y/o albergues estudiantiles, subsidios educativos.
Infraestructura Educativa	Construcción, dotación y mejoramiento y legalización de sedes educativas.
Recreación, Cultura y Deporte	Iniciativas para la recreación, la cultura y el deporte.

Nota. Fuente: Elaboración propia con base en los PMTR y los PATR (Agencia de Renovación del Territorio, 2019)

Las demás variables analizadas provienen de las categorías que establecieron los PDET de manera expresa. Como resultado, se tuvieron en cuenta para este estudio las siguientes variables:

- Iniciativas priorizadas
- Subregión PDET
- Municipio
- Iniciativa de Gestión
- Iniciativa de Proyecto
- Educación preescolar, básica y media
- Educación técnica, tecnológica y universitaria
- Enfoque étnico
- Calidad
- Cobertura
- Acceso
- Pertinencia
- Permanencia
- Infraestructura Educativa

- Recreación, Cultura y Deporte

Con los planes de desarrollo municipales se creó otra base de datos, considerando las mismas variables a analizar en este trabajo. De esta manera se podrá observar en qué medida las iniciativas de los PMTR, que surgieron desde la primera etapa veredal y se consolidaron en la etapa municipal, llegaron a incluirse o no como iniciativas para los niveles subregionales. También analizar la importancia que se da a la educación en los niveles subregionales.

3. Resultados

El Acuerdo Final de Paz en Colombia es el resultado del proceso de negociación entre el gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia -Ejército del Pueblo (FARC-EP) que se realizó entre 2012 y 2016 en La Habana, Cuba. Con este acuerdo se buscó poner fin a más de 50 años de conflicto armado interno en Colombia y establecer las bases para una paz sostenible y duradera en el país. Está estructurado en seis puntos, en los que se abordan una reforma rural integral, la participación política de los excombatientes, el fin del conflicto armado, la lucha contra el narcotráfico, la reparación a las víctimas y la implementación y verificación de los acuerdos (Gobierno de Colombia y Farc-ep, 2016).

El punto 1 del Acuerdo Final de Paz en Colombia se refiere a la Reforma Rural Integral, que busca garantizar el acceso y control de la tierra, la seguridad alimentaria y el desarrollo rural. En este marco, se establecieron los PDET, que buscan impulsar planes de acción para la transformación regional (PATR) y reducir las brechas sociales y económicas entre el campo y la ciudad.

Estos planes se componen de 32.808 “iniciativas PDET” que son acciones y proyectos identificados por las comunidades para cada uno de los 170 municipios y 16 regiones, para transformar sus condiciones de vida. En su elaboración participaron más de 200.000 colombianos de 11.000 comunidades étnicas y campesinas de los 170 municipios PDET. (Echavarría, et al., 2022, p. 81)

Los PDET son programas de desarrollo diseñados para los 170 municipios más afectados por el conflicto armado en Colombia, y tienen como objetivo generar un enfoque territorial para el desarrollo rural integral y la construcción de la paz. Estos planes se desarrollan a través de un proceso de participación ciudadana y se enfocan en cinco componentes principales: 1) desarrollo productivo y empresarial, 2) infraestructura y conectividad, 3) servicios sociales básicos, 4) seguridad y convivencia, y 5) gobernanza y participación ciudadana (Decreto 893 de 2017 Programas de Desarrollo Con Enfoque Territorial - PDET, 2017).

Los PEDT se convirtieron para el Gobierno colombiano en uno de los pocos instrumentos que ha posibilitado llegar con las instituciones a las regiones más afectadas por el conflicto armado. Han sido instrumentos de gestión y planeación participativa del desarrollo, con el que se ha buscado efectuar los programas señalados en el Acuerdo Final. Con ellos se ha buscado articular los diversos proyectos de inversión social con la paz, de modo que se consiga, en el mediano y largo plazo, cerrar la brecha de desigualdad existente entre el campo y la ciudad. (Valencia, et al., 2019, p. 118)

Los PDET son parte de una estrategia más amplia de construcción de paz en Colombia, que busca abordar las causas profundas del conflicto armado y promover el desarrollo sostenible y equitativo en las zonas rurales. A través de la implementación de los PDET y la Reforma Rural Integral se busca garantizar el acceso a la tierra y a los recursos naturales, mejorar la productividad y competitividad de la agricultura, y promover la inclusión social y la participación ciudadana en el desarrollo rural. Para instrumentalizar a los PDET, la ley dispuso:

El punto 1.2.3 del acuerdo exige que para cumplir los objetivos de los PDET es necesario elaborar de manera participativa un plan de acción para la transformación regional, que incluya todos los niveles del ordenamiento territorial, que sea concertado con autoridades locales y comunidades, y que contemple tanto el enfoque territorial de las comunidades, como un diagnóstico objetivo de necesidades y acciones en el territorio. (Decreto 893 de 2017)

Por esta razón los Planes de Acción para la Transformación Regional (PATR) son estrategias de desarrollo territorial que buscan impulsar el desarrollo sostenible y equitativo en las regiones de Colombia. Estos planes se enfocan en el desarrollo de proyectos y acciones específicas que buscan mejorar las condiciones económicas, sociales, ambientales y culturales de las comunidades locales (Agencia de Renovación del Territorio, 2019).

Los PATR se crearon a través de un proceso participativo que involucró a diferentes actores y sectores de la sociedad, como los gobiernos locales, la sociedad civil, las empresas y las comunidades. Estos planes buscan generar una visión compartida y un compromiso colectivo para el desarrollo territorial, y se basan en un diagnóstico de las necesidades, potencialidades y desafíos de cada región. Para la formulación de estos se utilizó una metodología participativa en la cual, durante tres fases, las comunidades pudieron plantear sus iniciativas.

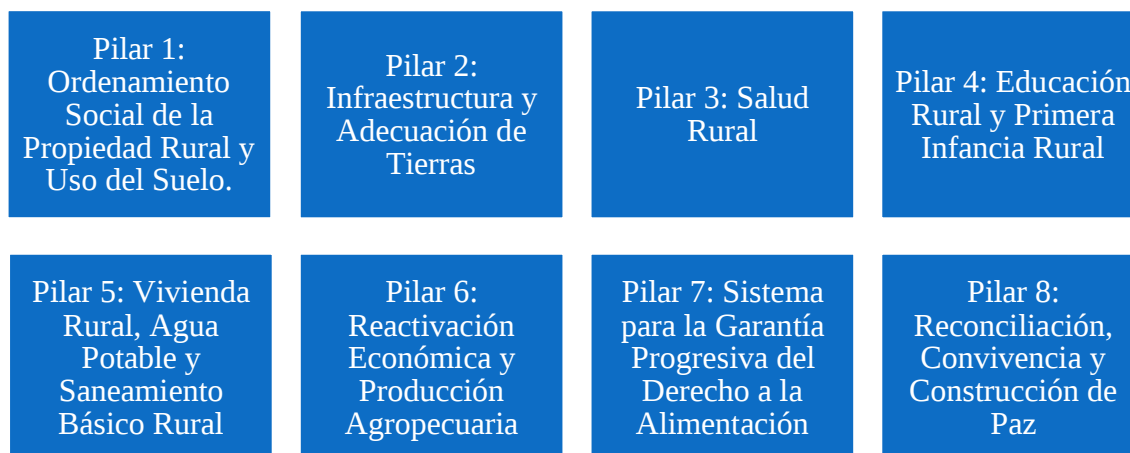
La ART fue la encargada de dirigir el proceso. La primera fase veredal sirvió para que se plantearan pre iniciativas en unas pre asambleas veredales y que luego estas propuestas fueron desarrolladas con los llamados grupos motores, compuestos por delegados de las veredas. El proceso se desarrolló con las comunidades y también con la institucionalidad de los territorios. Para las comunidades indígenas y los consejos comunitarios se realizó una estrategia similar, pero independiente, que permitió acoger, de manera diferencial, sus necesidades y propuestas.

Luego de que los grupos motores, y las administraciones municipales maduraran las propuestas que se generaron en la fase veredal, estas fueron llevadas a la fase municipal para la creación de los PMTR. En esta fase se realizaron diálogos preparatorios, que permitieron conocer las visiones de distintos grupos poblacionales presentes en los municipios. Luego se generaron dos espacios más, unas pre-comisiones, en las cuales se incorporó la participación de actores del nivel departamental y nacional tales como la Gobernación de Antioquia, Corporaciones Autónomas Regionales, en SENA, empresas privadas, las universidades, organizaciones sociales, entre otros actores que aportaron a es fase. En las pre-comisiones se pudieron generar mesas de trabajo por cada uno de los pilares y así durante las comisiones se pudieron concretar las iniciativas de cada uno de los municipios PDET.

Tanto de los grupos motores, como de las pre-comisiones y comisiones, se eligieron delegados que participaron de la última etapa del proceso participativo que durante la fase subregional construyó los PATR. Estos Programas están compuestos por los 8 pilares, como se puede observar en el Gráfico 4.

Gráfico 4

Pilares de los PDET



Nota. Fuente: Elaboración propia con base en (Agencia de Renovación del Territorio, 2019)

Estos planes buscan impulsar proyectos y acciones concretas que generen impactos positivos en la calidad de vida de las comunidades locales y en el desarrollo sostenible de la región. La implementación de los PATR es fundamental para el desarrollo territorial en Colombia, ya que permite articular esfuerzos y recursos en proyectos y acciones concretas que respondan a las necesidades y potencialidades de cada región. Además, los PATR promueven la participación ciudadana y la construcción de consensos, lo que contribuye a la consolidación de la democracia y la paz en Colombia.

Este trabajo se enfocó en analizar las iniciativas del pilar 4 Educación Rural y Primera Infancia Rural, el cual tiene por objetivo garantizar el acceso, la calidad y la pertinencia de la educación rural y la atención a la primera infancia rural en las zonas afectadas por el conflicto armado. Adicionalmente, busca promover el desarrollo integral de los niños y niñas rurales, valorando su contexto cultural y propiciando la participación de las comunidades en la construcción de una educación inclusiva y equitativa.

3.1 Diagnóstico de la educación en los PDET

Las tres etapas de construcción de los PDET contaron con la participación de aproximadamente 29.600 actores comunitarios, actores étnicos, actores institucionales del nivel nacional, departamental y municipal, de Corporaciones Autónomas Regionales, Universidades, ONG's, entre otros (Agencia de Renovación del Territorio, 2019). La Tabla 3 muestra el número de actores y administraciones municipales que hicieron parte del mismo ejercicio:

Tabla 3

Participación para la construcción de los PDET

Subregión PDET	Participantes
Bajo Cauca y Nordeste Antioqueño	11.128 actores y 13 administraciones municipales
Chocó	1.275 actores y 14 administraciones municipales
Sur de Bolívar	6.637 actores y 7 administraciones municipales
Urabá Antioqueño	10.470 actores y 8 administraciones municipales

Nota. Fuente: Elaboración propia con base en los PMTR y los PATR (Agencia de Renovación del Territorio, 2019)

Los diagnósticos subregionales mostraron como principales problemáticas las coberturas educativas que tan solo para primaria superan el 80% en subregiones como la del Bajo Cauca y Nordeste Antioqueño, pero que para la secundaria se reducen, y para los niveles de media no llegan a más del 30%. En general los diagnósticos coinciden en que existen pocas oportunidades de acceso a la educación superior en los niveles técnico, tecnológico y universitario.

Otra problemática en la que coinciden los diagnósticos es la infraestructura educativa deteriorada en más de la mitad de las sedes educativas, además de la falta de dotación y de acceso a servicios públicos en las IES rurales. Por otro lado, los diagnósticos muestran que las estrategias de permanencia educativa, de alimentación escolar y transporte escolar son insuficientes. En subregiones PDET como Chocó y Sur de Bolívar, los diagnósticos advierten el conflicto armado como una causa de deserción escolar. En total fueron 29.510 actores que participaron en la construcción de los documentos PATR de las subregiones que componen este estudio y 42 administraciones municipales. Por su parte, y teniendo en cuenta solamente a los municipios PDET de Antioquia, en la etapa municipal participaron 2.274 actores y 24 administraciones municipales en la formulación de los PMTR.

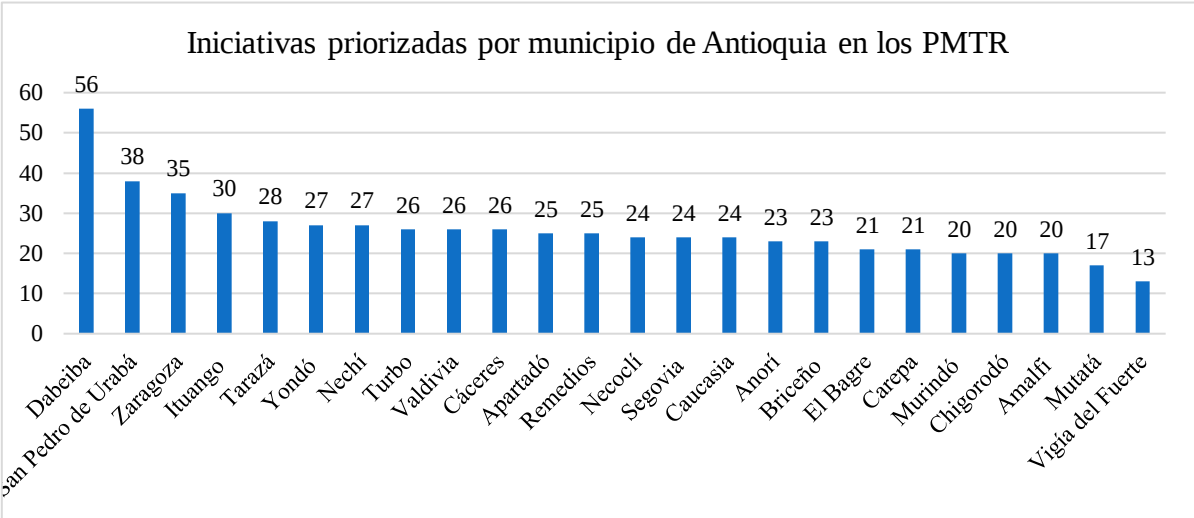
3.2 Iniciativas de educación en los PDET en los municipios de Antioquia

3.2.1 Iniciativas de educación en los PMTR

En total en los municipios PDET de Antioquia, en la fase municipal, fueron construidas 619 iniciativas relacionadas con educación, que están distribuidas en los 24 municipios estudiados como se muestra en el Gráfico 5.

Gráfico 5

Iniciativas de educación PMTR en Antioquia



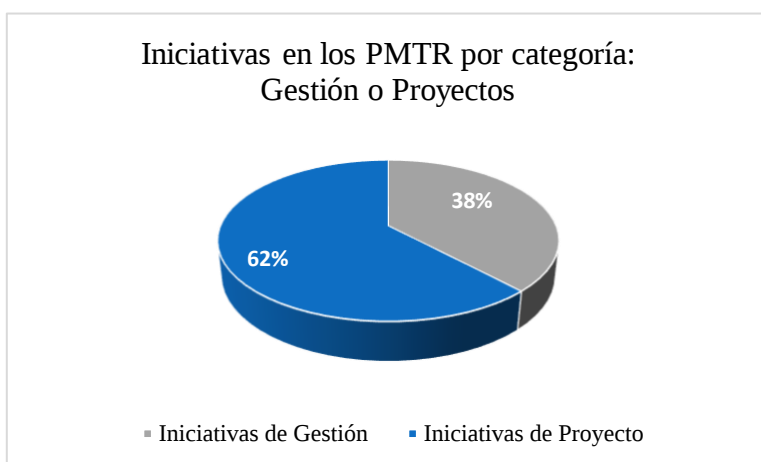
Nota. Fuente: Elaboración propia con base en los PMTR y los PATR (Agencia de Renovación del Territorio, 2019)

En promedio se presentaron 26 iniciativas por municipio. Los municipios de Dabeiba, San Pedro de Urabá y Zaragoza son los que mayores iniciativas, del pilar Educación, priorizaron en su fase municipal. Por su parte los municipios de Vigía del Fuerte y Mutatá, fueron los municipios con menos iniciativas de educación presentadas para los PMTR.

En la construcción participativa de las iniciativas en el nivel municipal, se categorizaron por iniciativas de gestión o de proyectos. Las iniciativas de gestión se centran en el fortalecimiento de capacidades y procesos administrativos, organizacionales y de planificación en los municipios. Estas iniciativas buscan mejorar la gobernabilidad, la gestión pública y la capacidad de implementación de proyectos territoriales. En cuanto a las iniciativas de proyecto, que se refieren a propuestas concretas para el desarrollo de infraestructura, servicios o programas específicos en el territorio, y que buscan generar impacto y transformación en las comunidades locales, contribuyendo a la superación de la pobreza, el desarrollo económico, la inclusión social y la reducción de la brecha entre el campo y la ciudad. Las iniciativas de los PMTR fueron agrupadas en diferentes variables de acuerdo con el análisis y los resultados que busca el presente trabajo. A continuación, se presentan los resultados de la sistematización de las principales variables construidas:

Gráfico 6

Iniciativas de gestión y de proyecto en los PMTR

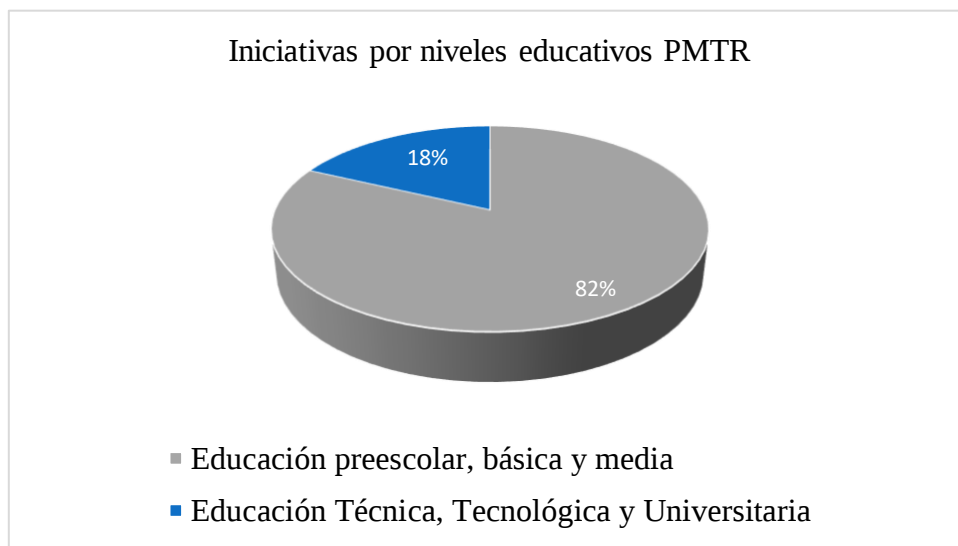


Nota. Fuente: Elaboración propia con base en los PMTR y los PATR (Agencia de Renovación del Territorio, 2019)

El sistema educativo colombiano contempla varios niveles educativos que van desde la educación preescolar, hasta los estudios pos graduales de educación superior. Para los objetivos de este estudio se agruparon los niveles educativos en dos: el primero, la educación preescolar, básica (primaria y secundaria) y media; y el segundo, la educación técnica, tecnológica y universitaria. Estas variables son importantes para el estudio, puesto que determinan en qué niveles se agrupan la mayor cantidad de iniciativas educativas, lo que corresponde a las principales demandas que tienen las comunidades, en esta fase de agendamiento que se dio en la construcción de los PDET. Es importante mencionar que estas categorías no son excluyentes, puesto que una iniciativa puede estar relacionada con las dos variables.

Gráfico 7

Iniciativas por niveles educativos en los PMTR



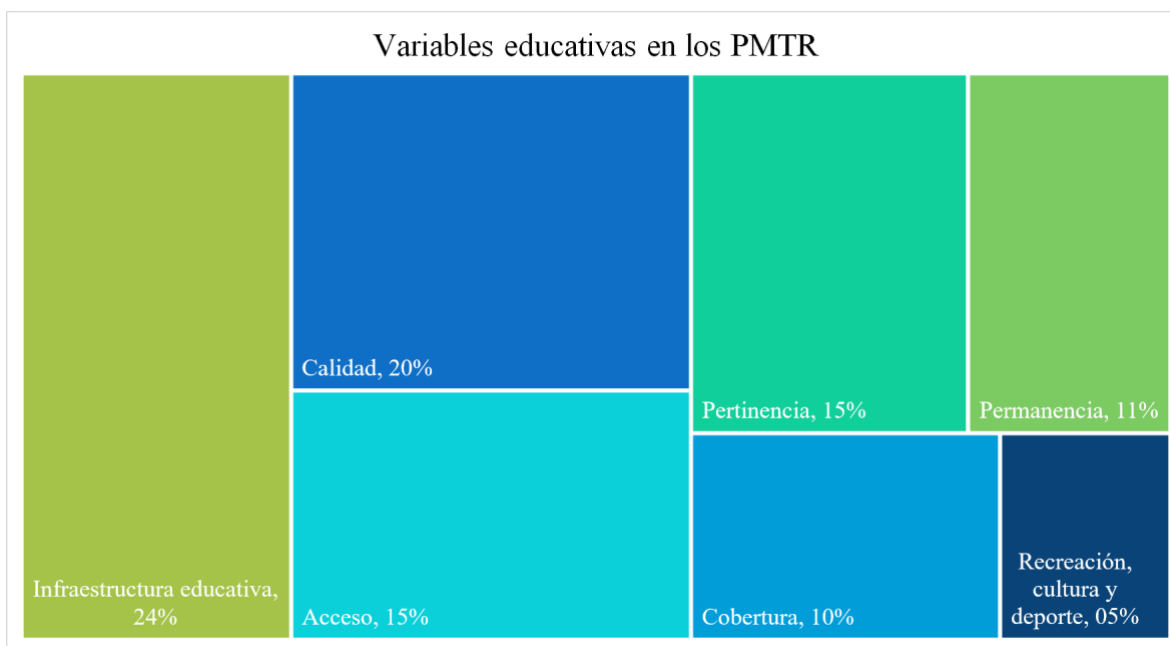
Nota. Fuente: Elaboración propia con base en los PMTR y los PATR (Agencia de Renovación del Territorio, 2019)

Como se puede observar en el Gráfico 7, el 82% de las iniciativas en los PMTR están relacionadas con la educación preescolar, básica y media, y solo el 18% con educación técnica, tecnológica y universitaria. Teniendo en cuenta que según la ART los grupos étnicos en los territorios PDET representan el 34,6% de la población étnica del todo el país y que en los PDET habitan 1.667.607 personas que se reconocen como pertenecientes a grupos étnicos, se determinó que otra variable de importancia era una que permitiera conocer cuántas de las iniciativas educativas, estaban relacionadas con el enfoque étnico de los PDET. Se encontró, resultado de la sistematización de las iniciativas en los PMTR, que de las 619 iniciativas relacionadas con educación, en los 24 municipios PDET de Antioquia, 132 tenían expresamente un enfoque étnico, lo que corresponde al 21% de las iniciativas analizadas.

En el proceso de revisión de antecedentes, de literatura y de las fuentes oficiales de la ART y los planes de desarrollo municipales, se encontró que hay una serie de aspectos que son fundamentales para asegurar una educación de calidad, inclusiva y que genere oportunidades para toda la población, especialmente en una sociedad como la colombiana. Fue por esta razón que la sistematización de la información contempló categorizar cada una de las iniciativas presentadas en los PMTR y en los PATR, de acuerdo con las variables de calidad, cobertura, pertinencia, permanencia y acceso a la educación. Además de estas variables se incluyeron las variables de infraestructura educativa, y de recreación, cultura y deporte. Cabe precisar que estas variables no son excluyentes entre sí, y su sistematización dio cuenta de los principales aspectos educativos tratados por las comunidades organizadas que crearon los PATR, desde la etapa veredal, hasta la etapa subregional. El Gráfico 8, presenta la distribución de las iniciativas priorizadas en cada variable:

Gráfico 8

Variables educativas en los PMTR



Nota. Fuente: Elaboración propia con base en los PMTR y los PATR (Agencia de Renovación del Territorio, 2019)

Como puede observarse en el Gráfico 8, las iniciativas que más se presentaron en los municipios PDET de Antioquia, están relacionadas con la Infraestructura Educativa (222), seguidas de Calidad (184). Las iniciativas de infraestructura educativa estaban en su mayoría relacionadas con la construcción y dotación de aulas, mejoramientos y dotación a infraestructuras ya existentes y construcción de centros educativos nuevos. Por su parte, las iniciativas de Calidad Educativa, tenían que ver con la asignación de nuevas plazas docentes, formación de docentes y dotación de bibliotecas y laboratorios.

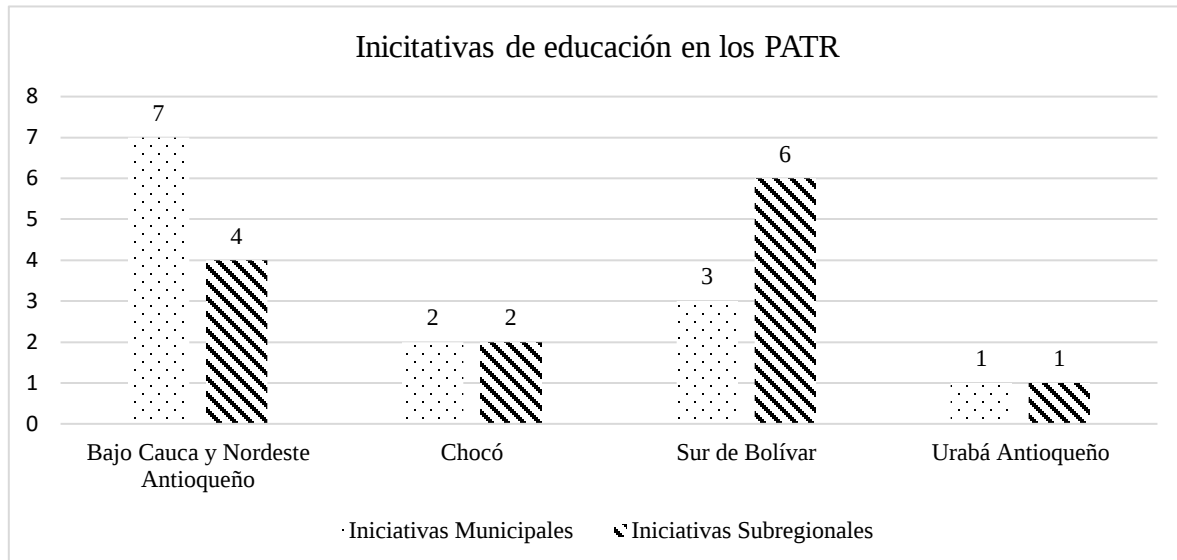
3.2.2 Planes de Acción para la Transformación Regional PATR

Como ya se ha venido mencionando, luego de la etapa municipal, representantes de los grupos motores creados en la etapa veredal, y de la etapa municipal, participaron en la construcción de los PATR de la etapa subregional, momento en el que se priorizaron algunas iniciativas municipales, y se crearon iniciativas subregionales nuevas. Al analizar el paso de las iniciativas municipales de los PMTR, al nivel subregional de los PATR, se observa que solamente 26 iniciativas relacionadas con educación en los municipios de Antioquia fueron incluidas en el documento de priorización subregional de los PATR, lo que quiere decir que solamente un 4.2% del total de iniciativas municipales del pilar de educación, pasaron a la etapa subregional.

Los PART, clasifican las iniciativas entre iniciativas del nivel municipal y del subregional, se puede ver a en el Gráfico 9, cómo funcionó esta priorización:

Gráfico 9

Iniciativas de educación en los PATR



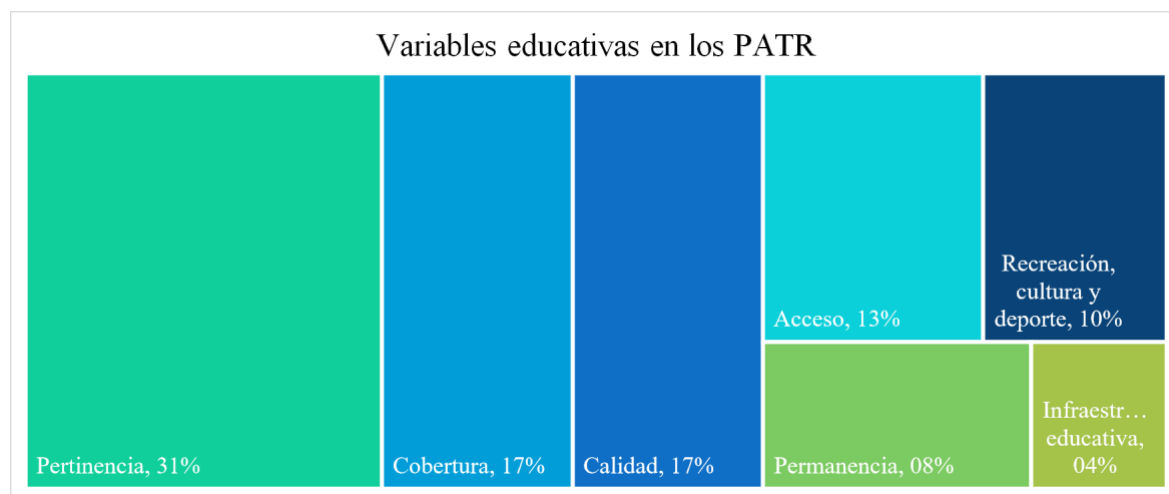
Nota. Fuente: Elaboración propia con base en los PMTR y los PATR (Agencia de Renovación del Territorio, 2019)

En el Bajo Cauca y Nordeste Antioqueño, fueron priorizadas un mayor número de iniciativas que provenían de la etapa municipal. Por su parte en el Urabá Antioqueño, subregión que priorizó en el nivel municipal 227 iniciativas relacionadas con la educación, solamente se priorizaron 2 iniciativas de educación en los PATR, tomando una de la fase municipal y creando otra en la fase subregional.

Respecto a los niveles educativos, en los PATR se encontró que la mitad de las iniciativas (13) corresponden a iniciativas relacionadas con los niveles de educación básica primaria, secundaria y media, y las otras 13 iniciativas corresponden a los niveles de educación técnica, tecnológica y universitaria. Estas iniciativas se categorizaron por las mismas variables que se sistematizaron los PMTR, y en el Gráfico 10 se puede observar la priorización que se dio.

Gráfico 10

Variables educativas en los PATR



Nota. Fuente: Elaboración propia con base en los PMTR y los PATR (Agencia de Renovación del Territorio, 2019)

A diferencia de la etapa municipal, en la fase subregional la variable que tuvo más peso fue la pertinencia educativa. Por otro lado, puede observarse que la variable de infraestructura educativa, que fue la más recurrente en la fase municipal, en esta etapa fue la que menos iniciativas presentó.

4. Discusión

El Acuerdo Final de Paz con las FARC-EP fue el principio para Colombia de un nuevo escenario para la participación y la verdadera incidencia de las comunidades más vulnerables e históricamente olvidadas. La reforma rural integral y la estrategia de los PDET logró convocar a una construcción participativa y descentralizada de propuestas desde las bases sociales y comunitarias, una alternativa poco explorada en el país para la formulación de políticas públicas que, pese a todas las limitaciones, debe reconocerse como un avance en la fase de transición actual de la guerra a la paz. En palabras de Valencia (2023, p. 147), “se puede decir que esa idea de transición, entendida como pequeños avances en lo local se está consiguiendo en Colombia con la implementación de los PDET”.

Durante la exploración o diagnóstico de problemáticas y la posterior creación de iniciativas, se configuró la creación de una agenda pública que se ubica en los primeros pasos de la formulación de políticas públicas, pasos que para Bardach (2001) corresponden a la definición del problema, obtención de la información y construcción de alternativas, y que por la naturaleza del ejercicio no son estáticos, y conforme a la metodología de los PDET surtirán actualización cada 10 años en procesos similares.

El agendamiento desarrollado desde las bases sociales, étnicas y comunitarias en los territorios, contó con una articulación continua con la institucionalidad representada en las administraciones territoriales y el gobierno nacional que a través de sus agencias y

corporaciones asesoraron el agendamiento. La empresa, ONG's y las universidades, también aportaron, haciendo de este proceso uno de los más participativos y amplios en nuestra historia.

Este análisis de los PMTR y los PATR permitió observar las problemáticas más fuertes en educación que transformadas en iniciativas requieren un apoyo técnico y financiero muy grande y el cual solo es posible desde la construcción de las agendas gubernamentales y por eso la segunda parte del análisis permitió evidenciar hasta qué punto las agendas públicas en educación, lograron insertarse en las agendas de gobierno.

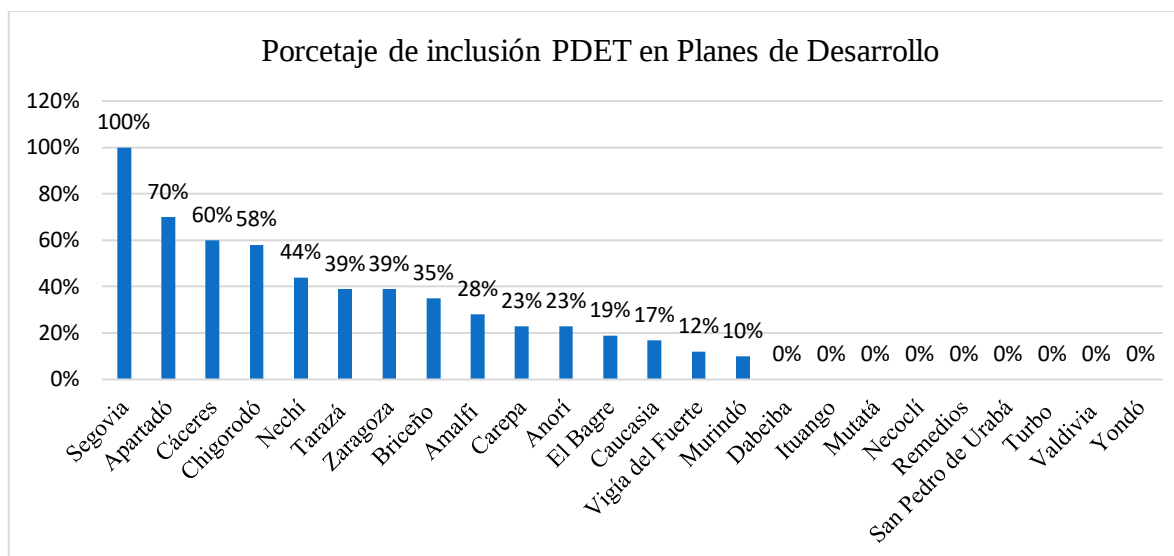
4.1 Los PDET en los Planes de Desarrollo Municipales

Luego de revisada la etapa de planeación de los PDET, la cual plantea un claro proceso de agendamiento participativo, se revisaron los planes de desarrollo municipales de los 24 municipios PDET de Antioquia, con el objetivo de analizar la manera en la que las iniciativas de los PDET fueron incluidas en las agendas de gobierno de cada municipio PDET. La información fue sistematizada en otra base de datos que permitió observar los aspectos educativos más importantes de los PDET y su incorporación a estos planes.

Es importante precisar que, aunque todos los planes de desarrollo municipales mencionan la necesidad de incorporar los PDET a su planificación, y toman este insumo como un instrumento de planeación, gestión y manifiestan tener un enfoque PDET, solamente algunos de ellos precisan cuáles iniciativas de las incorporadas en su componente estratégico, provienen de los PDET. El Gráfico 11 presenta el panorama de inclusión de los PDET en las agendas de gobierno:

Gráfico 11

Iniciativas incluidas en los planes de desarrollo municipales



Nota. Fuente: Elaboración propia con base en los planes de desarrollo municipales.

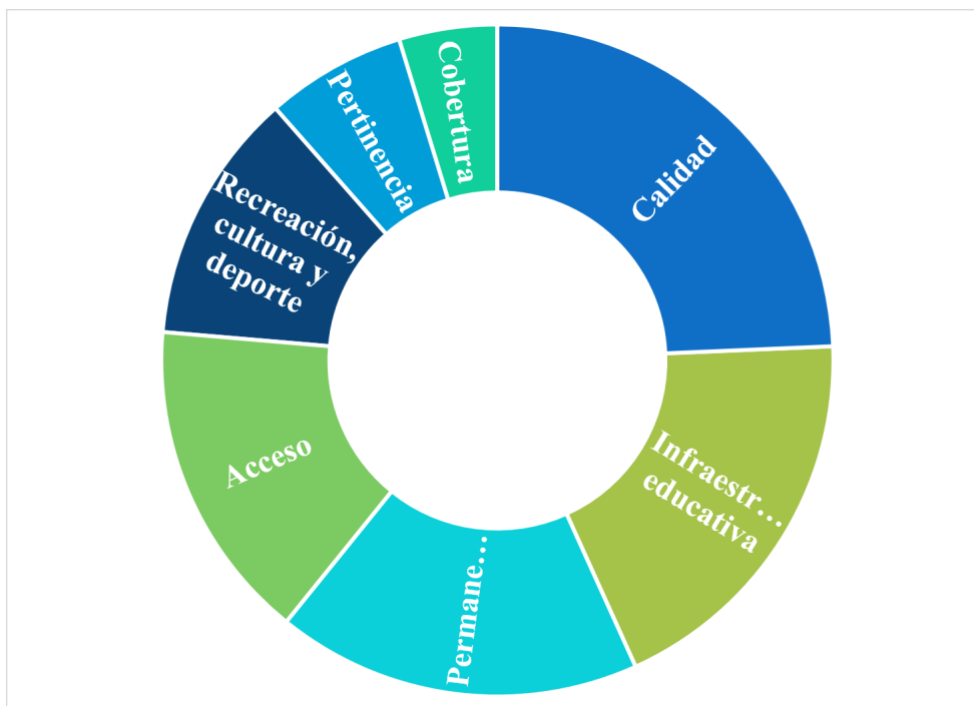
Como se puede observar en el gráfico 11, el municipio que más iniciativas provenientes de los PDET incorporó en su Plan de Desarrollo, fue el municipio de Segovia, municipio que en el plan de desarrollo incluyó las 24 iniciativas de educación, provenientes de la fase municipal. Los municipios que aparecen en 0, mencionaron tener un enfoque PDET, pero no especificaron cuáles de sus programas y proyectos provenían de los PMTR y PATR, lo que no quiere decir que no estén avanzando o que no hayan incluido iniciativas, solo que no lo hicieron de manera explícita, lo que dificulta reconocer el ejercicio y hacerle el debido seguimiento.

Otros municipios solamente enunciaron cuantas iniciativas incluyeron, pero no detallaron cuáles, ni de qué pilar eran, por lo que tampoco se tuvieron en cuenta para contarlas en el gráfico anterior. De los municipios que se relacionan con iniciativas PDET en el gráfico 11, algunos incluyeron los PDET en un capítulo de articulación con los PDET, otros tuvieron un capítulo en su componente programático dedicado exclusivamente a la adopción de este proceso. En total se incluyeron expresamente en los planes de desarrollo municipales 138 iniciativas provenientes de los PDET, lo que corresponde a una adopción del 22% de las iniciativas provenientes de la fase de agendamiento de los PDET.

En el proceso de construcción de la base de datos de las iniciativas PDET en los planes de desarrollo municipales, se agruparon las iniciativas, teniendo en cuenta las mismas variables usadas para categorizar la información de los PMTR y los PATR. A continuación, en el Gráfico 12, se puede observar cuales fueron las prioridades en educación que se tuvieron en cuenta para ser incluidas en las agendas de gobierno municipales de los municipios PDET de Antioquia.

Gráfico 12

Variables educativas en los planes de desarrollo municipales



Nota. Fuente: Elaboración propia con base en los planes de desarrollo municipales.

En los municipios PDET de Antioquia, en los planes de desarrollo municipales, las iniciativas que más se incluyeron tienen que ver con la calidad educativa, seguida de la infraestructura educativa y la permanencia.

La revisión de los planes de desarrollo municipales permitió observar el compromiso de los entes territoriales, representados por sus gobiernos en turno, con el desarrollo de la paz evidenciado en la incorporación de los PDET en sus estructuras programáticas de planeación. Si bien todos y cada uno de los planes de desarrollo se conciben como articulados al PDET, solo 14 de los 24 municipios, relacionaron de manera explícita las iniciativas PDET que incorporaron a sus planes. Esto es relevante puesto que incorporar una iniciativa al plan, compromete recursos y esfuerzos para su implementación y que estas iniciativas sean explícitas, ayuda a que el seguimiento de los PDET sea efectivo y da transparencia frente a la ciudadanía para que el control social sea más factible:

es necesario aclarar la información sobre cuáles son las iniciativas priorizadas, su estado o trayectoria de implementación, quién es el responsable técnico y cuál es la fuente monetaria que asegura su financiación. Esto tanto para aclarar competencias y responsabilidades, como para posibilitar la veeduría a la implementación del PDET en cada territorio. (Tovar et al., 2022, p. 18)

Si bien es destacable el ejercicio de priorización de iniciativas PDET a los planes de desarrollo municipales, nuevamente se observa que las temáticas de mayor importancia para la etapa municipal y subregional, no coinciden con la priorización que dieron los gobiernos.

Mientras que en los PMTR la mayor cantidad de iniciativas son acerca de infraestructura educativa, y en los PATR son sobre pertinencia educativa, en los planes de desarrollo se prioriza, en primer lugar, a la calidad educativa. Es de subrayar que muchas iniciativas incluidas en los planes de desarrollo municipales tienen relación con la infraestructura educativa, que fue común a los diagnósticos y las iniciativas del nivel municipal.

También, es preciso mencionar que, durante la fase municipal de los PDET, los PMTR, contaron no solo con una amplia participación, sino también con una minuciosa selección de alternativas a las problemáticas que se viven en materia educativa. La fase subregional, los PATR, por su parte, no logró representar de manera efectiva las necesidades del territorio, pues analizando las iniciativas priorizadas, es evidente que no se conserva la misma línea temática de iniciativas que venían de la fase municipal. Un ejemplo claro son los temas que prioriza la fase subregional, ya que, en esta, la mayoría de las iniciativas incluidas fueron acerca de pertinencia educativa, mientras que en la fase municipal ya se había evidenciado que la mayor cantidad de iniciativas estaban relacionadas con la infraestructura educativa.

Por otro lado, en la fase municipal se encontró que habían más iniciativas relacionadas con los niveles de educación preescolar básica y media, con un 82% de las iniciativas en este sentido, y el paso de estas iniciativas a la fase subregional no corresponde con las iniciativas municipales, ya que de las escasas 26 iniciativas de educación de las subregiones PDET que tienen municipios en Antioquia, la mitad eran de educación preescolar, básica y media y la otra mitad de educación técnica, tecnológica y universitaria. Adicional a la poca correspondencia y escasa priorización de iniciativas en materia educativa que hubo en los PATR, es preocupante que subregiones con enormes problemáticas y necesidades educativas, hayan priorizado pocas iniciativas educativas como fue el caso de la subregión Urabá Antioqueño con solo 2 iniciativas y la subregión Chocó con solo 4.

El ejercicio de agendamiento participativo realizado en la fase municipal es un valioso insumo de planeación y será tarea de los próximos gobiernos territoriales, los cuales comienzan el próximo año, en el 2024, fortalecer la incorporación de los PDET en sus planes de desarrollo. Esto, siempre y cuando la planeación participativa se siga motivando desde la institucionalidad y se generen instancias con transparencia para que la ciudadanía participe activamente: “el proceso dialógico e inclusivo de las comunidades directamente implicadas en la implementación de las iniciativas PDET es fundamental para seguir aportando a la confianza, la participación y la profundización de la democracia” (Tovar et al., 2022).

Un aspecto importante será garantizar la financiación de estas iniciativas y por eso la articulación entre los gobiernos municipales, departamentales y el gobierno nacional, será preponderante para fortalecer la paz. Con el nuevo Gobierno Nacional, en cabeza del presidente Gustavo Petro, quien propone fortalecer al máximo la participación y reivindicar a las clases vulnerables trabajando por acabar con la desigualdad, se crea un panorama prometedor pero retador para los hacedores de políticas públicas que deberán aprovechar y leer la actualidad para responder de manera efectiva a las demandas sociales.

5. Conclusiones y recomendaciones

En este trabajo se analizó de forma detallada las iniciativas ciudadanas generadas en la formulación de los PDET, las cuáles configuran una agenda pública alrededor del tema de la educación rural en el departamento de Antioquia. El proceso de agendamiento participativo con el que se crearon los PDET en materia educativa, dejó muy claras las necesidades y expectativas ciudadanas, las cuáles se plasmaron en documentos cargados de legitimidad, pero carentes de herramientas para un apropiado seguimiento y control.

Se pudo concluir que en el contexto municipal la mayor necesidad es la infraestructura educativa, pilar fundamental para brindar una educación de calidad, y que esta necesidad no se conserva con el paso de las iniciativas del nivel municipal al subregional, lo que demuestra que los instrumentos regionales de planeación que son los PATR merecen revisión y evaluación continua para lograr reflejar las verdaderas demandas de la sociedad en el tema educativo.

Uno de los resultados obtenidos, producto del análisis fue la incorporación de la agenda pública creada con los PMTR y los PATR en las agendas gubernamentales, mediante de la revisión de los 24 planes de desarrollo municipales de los municipios PDET de Antioquia para el cuatrienio 2020-2023. En esta exploración se encontró que si bien todos los planes mencionan estar vinculados con los PDET, solo el 58% de los planes revisados incluyen de manera expresa las iniciativas PDET, lo que en el caso de los planes que no contienen esta información, impide realizar un seguimiento adecuado no solo al agendamiento gubernamental de las propuestas, sino también a la implementación de estas.

En este sentido, la implementación de los PDET requiere un enorme compromiso de los actores implicados en la primera fase de agendamiento tales como los Consejos Territoriales de Paz, consejos comunitarios, cabildos indígenas, organizaciones de la sociedad civil entre otros, puesto que son ellos quienes conocen las iniciativas y propuestas priorizadas y por ende, los llamados a ejercer control político en el proceso de seguimiento a la implementación y posterior evaluación de las políticas públicas generadas alrededor del proceso. Por otro lado, también es deber de la institucionalidad municipal y departamental fortalecer los esfuerzos por la paz, a través de las gestiones y recursos que se comprometan en las hojas de ruta generadas para financiar los PDET, y velar por el cumplimiento de las iniciativas incluidas como proyectos y programas en los planes de desarrollo en directa relación con los PDET.

Adicionalmente, es necesario reconocer que el estado tiene grandes retos en materia educativa para las zonas rurales del país, estos fueron plenamente identificados en el agendamiento participativo que se realizó con los PDET y corresponden a garantizar el acceso y la cobertura, la calidad educativa, el reconocimiento a la multiculturalidad, la diversidad, y la promoción del desarrollo integral con pertinencia educativa. Abordar estos desafíos requerirá un enfoque integral que involucre la asignación adecuada de recursos, la formación de docentes, la adaptación de programas educativos y la promoción de la participación comunitaria en la mejora de la educación rural.

En consecuencia, la implementación de los PDET es un proceso complejo y multidimensional por lo que requiere la articulación de todos los esfuerzos posibles de parte de entidades gubernamentales como la ART, el Ministerio del Interior, el Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, el Ministerio de Trabajo, el Ministerio de Vivienda y también de organizaciones internacionales y de cooperación internacional que brinden apoyo técnico, financiero y logístico para ejecutar las acciones contempladas.

Se recomienda a las siguientes administraciones municipales y departamentales realizar una revisión e inclusión más precisa y amplia de las iniciativas ciudadanas de los PMTR y PART en los próximos planes de desarrollo. Además, que estas iniciativas se destaquen expresamente en los planes como provenientes de los PDET y que sea explícita la financiación de las mismas. También que se establezcan estrategias de monitoreo y seguimiento a la implementación de las propuestas PDET incluidas en los planes de desarrollo en instancias determinadas, las cuales cuenten con espacios de participación e incidencia efectivos de las comunidades y demás actores implicados en el ejercicio.

Adicionalmente, se recomienda para futuros trabajos, profundizar en el mapeo de actores, que permita contrastar la fase de agendamiento evidenciada de manera documental, con un acercamiento en campo que evidencie la incidencia de la ciudadanía en el agendamiento de los PDET.

Este trabajo deja las puertas abiertas a posteriores estudios que analicen la implementación de los PDET en Antioquia, y es un aporte para las evaluaciones de resultados e impacto que se desarrollen una vez se concluya la primera parte de implementación de los PDET, pensada inicialmente a 10 años.

Referencias bibliográficas

- Agencia de Renovación del Territorio. (2019). *Planes de Acción para la Transformación Regional PATR*.
https://portal.renovacionterritorio.gov.co/Documentos/planes_estrategicos/programas_de_desarrollo_con_enfoque_territorial_pdet/planes_de_accion_para_la_transformacion_regional_patr
- Aguilar Villanueva, L. F. (1993). *Problemas Públicos y agenda de Gobierno* (M. Á. Porrúa, Ed.; 1st ed., Vol. 1). Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa
- Alcaldía Municipal de Amalfi. (2020). *Plan de Desarrollo Municipal 2020-2023: La Gran Alianza por Amalfi*. Colombia: Amalfi.
<http://amalfiantioquia.micolombiadigital.gov.co/normatividad/acuerdo-n6-por-medio-del-cual-se-adopta-el-plan-de-desarrollo>
- Alcaldía Municipal de Anorí. (2020). *Plan de Desarrollo Territorial 2020-2023: Anorí, Hechos para el Cambio*. Colombia: Anorí. <http://www.anori-antioquia.gov.co/planes/plan-de-desarrollo-territorial-anori-hechos-para-el>

Alcaldía Municipal de Apartadó. (2020). *Plan de Desarrollo Municipal 2020-2023: Apartadó, Ciudad Líder*. Colombia: Apartadó. <https://www.apartado-antioquia.gov.co/Transparencia/PlaneacionGestionControl/PDM%20Apartado%202020.2023.%20DTS%20Acuerdo%20004.pdf>

Alcaldía Municipal de Briceño. (2020). *Plan de Desarrollo Municipal Briceño 2020-2023*. Colombia: Briceño

Alcaldía Municipal de Cáceres. (2020). *Plan de Desarrollo Municipal 2020-2023: Cáceres somos todos*. Colombia: Cáceres. <http://www.caceres-antioquia.gov.co/planes/plan-de-desarrollo-caceres-somos-todos-20202023>

Alcaldía Municipal de Carepa. (2020). *Plan de Desarrollo Territorial 2020-2023: Amor por lo Nuestro*. Colombia: Carepa. <https://www.carepa-antioquia.gov.co/Transparencia/PlaneacionGestionControl/PLAN%20DE%20DESARROLLO%202020-2023.pdf>

Alcaldía Municipal de Cauca. (2020). *Plan de Desarrollo Territorial 2020-2023: Unidos por Cauca*. Colombia: Cauca

Alcaldía Municipal de Chigorodó. (2020). *Plan de Desarrollo Municipal 2020-2023: Construyamos Juntos*. Colombia: Chigorodó.

Alcaldía Municipal de Dabeiba. (2020). *Plan de Desarrollo Municipal 2020-2023: Unidos por Dabeiba*. Colombia: Dabeiba. <http://www.dabeiba-antioquia.gov.co/planes/plan-de-desarrollo-municipal-unidos-por-dabeiba-leyton>

Alcaldía Municipal de El Bagra. (2020). *Plan de Desarrollo Municipal 2020-2023: “El Bagra Compromiso de Todos”*. Colombia: El Bagra. www.elbagra-antioquia.gov.co

Alcaldía Municipal de Ituango. (2020). *Plan de Desarrollo Territorial 2020-2023: “Entre Todos Ituango Será Mejor”*. Colombia: Ituango. <http://www.ituango-antioquia.gov.co/Conmutador8643175|email:alcaldia@ituango-antioquia.gov.co>

Alcaldía Municipal de Mutatá. (2020). *Plan de Desarrollo Municipal 2020-2023: Mutatá se Transforma*. Colombia: Mutatá.

Alcaldía Municipal de Murindó. (2020). *Plan de Desarrollo Municipal 2020-2023: Murindó el Cambio es Ahora*. Colombia: Murindó. <https://murindoantioquia.micolombiadigital.gov.co/normatividad/acuerdo-municipal-002-del-31-de-mayo-de-2020-por-medio>

Alcaldía Municipal de Necoclí. (2020). *Plan de Desarrollo Municipal 2020-2023: Necoclí Ciudad Turismo*. Colombia: Necoclí. www.necocli-antioquia.gov.co

Alcaldía Municipal de Nechí. (2020). *Plan de Desarrollo Municipal 2020-2023: Nechí Compromiso de Todos*. Colombia: Nechí.

Alcaldía Municipal de Remedios. (2020). *Plan de Desarrollo Municipal 2020-2023: “Juntos por Remedios”*. Colombia: Remedios. https://www.remedios-antioquia.gov.co/Proyectos/Plan_Desarrollo/PLAN%20DE%20DESARROLLO%20REMEDIOS%202020-2023.pdf

Alcaldía Municipal de San Pedro de Urabá. (2020). *Plan de Desarrollo Municipal 2020-2023: Un San Pedro Mejor para Todos*. Colombia: San Pedro de Urabá. [https://www.sanpedrodeuraba-antioquia.gov.co/Transparencia/PlaneacionGestionyControl/Plan%20de%20Desarrollo%20Territorial%202020-2023%20\(Acuerdo%20002-2020\).pdf](https://www.sanpedrodeuraba-antioquia.gov.co/Transparencia/PlaneacionGestionyControl/Plan%20de%20Desarrollo%20Territorial%202020-2023%20(Acuerdo%20002-2020).pdf)

Alcaldía Municipal de Segovia. (2020). *Plan de Desarrollo Municipal 2020-2023: “Somos Segovia, Generando Confianza,”*. Colombia: Segovia.

Alcaldía Municipal de Tarazá. (2020). *Plan de Desarrollo Municipal 2020-2023: Sembrando Bienestar con el Amigo de Siempre*. Colombia: Tarazá. <https://www.taraza-antioquia.gov.co/MiMunicipio/ProgramadeGobierno/PLAN%20DE%20DESARROLLO%20TARAZ%C3%81%202020-2023.pdf>

Alcaldía Municipal de Turbo. (2020). *Plan de Desarrollo Municipal 2020-2023: Turbo Ciudad Puerto*. Colombia: Turbo. <https://www.turbo-antioquia.gov.co/NuestraAlcaldia/SalaDePrensa/Paginas/Plan-de-Desarrollo-Turbo-Ciudad-Puerto-2020-2023.aspx>

Alcaldía Municipal de Valdivia. (2020). *Plan de Desarrollo Municipal 2020-2023: “Valdivia Renace,”*. Colombia: Valdivia.

Alcaldía Municipal de Vigía del Fuerte. (2020). *Plan de Desarrollo Municipal 2020-2023: “El Cambio lo Hacemos Todos”*. Colombia: Vigía del Fuerte. https://vigiadelfuerteantioquia.micolombiadigital.gov.co/sites/vigiadelfuerteantioquia/content/files/000143/7142_pdt-31-vigia-2020-2023---el-cambio-lo-hacemos-tods--aprobado.pdf

Alcaldía Municipal de Yondó. (2020). *Plan de Desarrollo Municipal 2020-2023*. Colombia: Yondó. https://yondoantioquia.micolombiadigital.gov.co/sites/yondoantioquia/content/files/000231/11539_plan-de-desarrollo-yondo--antioquia-2020--2023.pdf

Alcaldía Municipal de Zaragoza. (2020). *Plan de Desarrollo Municipal 2020-2023: Unidos Construimos*. Colombia: Zaragoza www.zaragoza-antioquia.gov.co

Arellano Cartagena, W. (2019). Educación superior con pertinencia social: un reto para la universidad colombiana. *Economía y Región*, 1, 71–78. <https://revistas.utb.edu.co/index.php/economiayregion/article/view/277/255>

- Bardach, E. (2001). *Los ocho pasos para el análisis de políticas públicas. Un manual para la práctica*. Miguel Ángel Porrua. https://revistanotaalpie.files.wordpress.com/2014/05/6_los-8-pasos.pdf
- Becerra-Plazas, G., Rincón-Báez, W., & Arias-Velandia, N. (2020). *Análisis de Instituciones con Acreditación de Alta Calidad 2020. Boletín Estadístico-Investigativo #21*. <http://www.ascolfa.edu.co/observatorio/boletines.html>
- Bedoya O, J. G., García J, S., Rodríguez O, C., Sánchez A, L. M., & Sánchez T, F. J. (2019). Trayectorias de desarrollo de los jóvenes en zonas de posconflicto: diagnóstico y propuestas de política. *Documentos CEDE*, 27, 1–148. <http://hdl.handle.net/1992/41091>
- Berrío, Celina y Hernández, Paula. (2020, agosto 20). Desarrollo y conflicto: Brechas entre los municipios PDET y no PDET de Antioquia. DataRepública. <https://datarepública.org/publica/36>.
- Carriazo Diaz, C., Perez Reyes, M., & Gaviria Bustamante, K. (2020). Educational planning as a fundamental tool for quality education. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(Extra3), 87–95. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3907048>
- Caro Caro, F. E. (2020). *Análisis de la relación entre la violencia del conflicto armado y la influencia en la calidad educativa en el municipio de Santa Fe de Antioquia* [Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/65309>
- Castiblanco-Castro, C. A. (2020). Efectos del desplazamiento forzado sobre el acceso a la educación en Colombia. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(2), 297–310. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n2.2020.10214>
- Cataño Duque, J. A., & Cortés Arango, B. E. (2020). Narrativas sobre el saber pedagógico, entre el acierto y la adversidad: reflexiones desde la educación rural en el nordeste de Antioquia. *Revista Senderos Pedagógicos*, 11, 59–71. <https://doi.org/10.53995/sp.v11i11.933>
- Chávez Díaz, J. V., Flores Gutiérrez, E. E., & Márquez Bazán, M. de las M. (2020). *Gestión Educativa Institucional y Permanencia Estudiantil desde las Percepciones de los Directivos, Docentes y Estudiantes de Primer Ciclo-Turno Noche de un Instituto Privado de Lima, en el 2020-II*. Universidad Tecnológica de Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12867/4001>
- Colombia. Congreso de la República. Decreto Ley 893. (28 de mayo de 2017). Por el cual se crean los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial PDET. [http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO 893 DEL 28 DE MAYO DE 2017.pdf](http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO+893+DEL+28+DE+MAYO+DE+2017.pdf)
- De Roux Rengifo, F. J., Castillejo Cuéllar, A., Franco Agudelo, S., González Duque, S., Martín Echavarría Alvarez, J., Gómez Vásquez, M., Forero Linares, B., Balen Giancola, M., Valencia, M. C., Ditta, E., Gutiérrez Pulido, E., Joshi, M., Márquez Díaz, J., Martín, G., McQuestion, P., Menjura Roldán, T., Quinn, J., Ramírez Rincón, Á., Rodríguez Contreras, A. M., Restrepo Ortiz, N., Sáez Florez, C., Serrano Idrovo Carolina, & Zúñiga García, I.

(2022). *Cinco años después de la firma del Acuerdo Final: reflexiones desde el monitoreo a la implementación*. <https://doi.org/10.7274/z029p270x6d>

Duarte-Mora, J. Y. (2019). Calidad Educativa. *Aibi Revista de Investigación Administración e Ingenierías*, 7(S1), 29–32. <https://doi.org/10.15649/2346030X.442>

Ensuncho Hoyos, C. F., & Almanza Barilla, J. C. (2021). El sistema educativo como sistema esencial para el desarrollo y la transformación social. *Revista Oratores*, 144–156. <https://doi.org/10.37594/oratores.n14.540>

Gallego García, G. M. (2019). *Después vino el silencio. Memorias del secuestro en Antioquia*.

Gobernación de Antioquia. (2020). Plan de Desarrollo Departamental Unidos por la Vida 2020-2023, Ordenanza N°06, Gaceta Departamental 1. Colombia: Antioquia. <https://www.asambleadeantioquia.gov.co/wp-content/uploads/2021/09/ordenanza-n-06-de-16-de-junio-de-2020-plan-de-desarrollo.pdf>

Gobierno de Colombia y Farc-ep. (2016). *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*. [https://www.jep.gov.co/MarcoNormativo/Normativa_v2/01 ACUERDOS/N01.pdf](https://www.jep.gov.co/MarcoNormativo/Normativa_v2/01%20ACUERDOS/N01.pdf)

Guardamagna, M., Reyes, M. L., & Vogel, P. (2019). Los desafíos de la participación para el desarrollo territorial. *Estado Abierto*, 4(1), 39–61. <https://publicaciones.inap.gob.ar/index.php/EA/article/view/133/111>

Gutiérrez Ávila. Laura. (2019, April 3). *La educación: un grave problema de la ruralidad colombiana - ANEIA - Universidad de Los Andes*. <https://agronegocios.uniandes.edu.co/2019/04/03/la-educacion-un-grave-problema-de-la-ruralidad-colombiana/>

Hernández Polo, D. J., & Ortega Castillo, E. E. (2019). *La Cobertura como Factor Determinante en la Calidad educativa de las Instituciones Educativas Oficiales de Soledad*. Universidad de la Costa. <http://hdl.handle.net/11323/5782>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., María del Pilar Baptista Lucio, D., & Méndez Valencia Christian Paulina Mendoza Torres, S. (2016). *Metodología de la Investigación Hernández Sampieri 6a Edición* (Interamericana Editores S.A., Ed.; 6ta Edición). Mc Graw Hill .

Llavador, J. B. (2020). Dando sentido a la pertinencia en educación superior. *Revista Lusofona de Educacao*, 50(50), 51–61. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle50.04>

Leyva López, A. M. (2012). Los movimientos sociales y su influencia en el ciclo de las políticas públicas. *Región y Sociedad*, 55, 159196. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252012000300005

- Mamani Quenaya, D. E. (2022). *Infraestructura Educativa y una Educación de Calidad en la I.E. N°473- Distrito de Coronel Gregorio Albarracín Lanchipa Año 2021*. Universidad Naciona Jorge Basadre Grohmann. <http://repositorio.unjbg.edu.pe/handle/UNJBG/4617>
- Marquez Manjarres, A. J., & Ramos Salazar, E. R. (2021). El gasto público en los pilares de educación (cobertura, calidad, pertinencia y eficiencia): una revisión bibliográfica. *CONOCIMIENTO GLOBAL*, 6(S1), 76–96. <https://orcid.org/0000-0002-9380->
- Mendoza Sehuanes, T., & Saldarriaga Zuleta, D. A. (2020). *Estrategias de Motivación para Garantizar la Permanencia de Estudiantes de los Grados 10° Y 11° de Cuatro Instituciones Educativas Oficiales de la Unidad Comunera 8, 9 Y 10 de la Localidad 1: Histórica del Caribe Norte de Cartagena*. Corporación Universitaria del Caribe – CECAR. <https://repositorio.cecar.edu.co/bitstream/handle/cecar/2406/ESTRATEGIAS%20PARA%20LA%20PERMANENCIA%20ESCOLAR%202.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martin Calvo, J. F. (2018). Calidad educativa en la educación superior colombiana: una aproximación teórica. *Sophia*, 14(2), 4–14. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.2i.799>
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, 84. Colombia. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-392871_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Plan especial de educación rural hacia el desarrollo rural y la construcción de paz, 1
- Nelson, Bárbara. (2003). La formación de una agenda. El caso del maltrato a los niños. En *Problemas públicos y agenda de gobierno*, 105-140. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Olarte-Riaño, J. R., Mundo-Hernández, J. J., & Santiago Azpiazu, G. C. (2020). Diseño metodológico para el ordenamiento territorial participativo: una propuesta para Valle del Paraíso en Puebla, México. *Cultura Científica*, 18(18), 74–94. <https://doi.org/10.38017/1657463X.683>
- Oszlak, O. (2007). Políticas Públicas, Democracia y Participación Ciudadana. *Voces Del Sur*, 1–7. <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/politicaysociedad1/wp-content/uploads/sites/15/2020/05/politicas-p%C3%BAblicas-oszlak.pdf>
- Parra López, H. M., Antonio Sánchez, E. O., Villamizar Laguado, R., Torres Chávez, I., Villamizar Laguado, W., Victoria Angulo, M., Antonio Cruz Pineda, M., Karime Coronel, L., & Patricia Escamilla Narváez Rocío Andrea Miranda Sanguino José María Rincón Ramón, D. (2018). *Estudio de pertinencia de educación superior rural de la región del Catatumbo*. Instituto Superior de Educación Rural. <http://www.iser.edu.co/>
- Proantioquia. (2018). *Estado de la Educación en Antioquia*. Métricas Educativas. https://proantioquia.org.co/sites/default/files/2020-09/documentos/2018_Estado-de-la-Educaci%C3%B3n-en-Antioquia.pdf

- Quesada Chaves, M. J. (2019). Condiciones de la infraestructura educativa en la Región Pacífico Central: los espacios escolares que promueven el aprendizaje en las aulas. *Revista Educación*, 43(1), 293–311. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28179>
- Rhenals-Ramos, J. C. (2021). Desigualdades Socioeducativas en el Contexto Colombiano: Perspectivas de Transformación Pedagógica en Tiempo de Crisis. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 10(1), 5–11. <https://doi.org/10.37843/rted.v10i1.186>
- Rodríguez Arenas, J. L., & Tovar Vega, E. A. (2021). Desigualdades Injustas en el Logro Educativo a Nivel Regional. *Researchgate.Net*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.23437.87525>
- Ronconi, L. (2018). Access to education from an equality perspective: The influence of the international human rights. *Anuario Mexicano de Derecho Internacional*, 18(1), 191–211. <https://doi.org/10.22201/ijj.24487872e.2018.18.12100>
- Roth Deubel, A.-N. (2002). *Políticas Públicas. Formulación, implementación y evaluación* (M. P. Jiménez Rodríguez, Ed.; Primera Edición, Vol. 1). Ediciones Aurora.
- Souza Soares De Quadros, M. R. (2019). Satisfacción estudiantil con la infraestructura educativa en São Luís-Maranhão (Brasil). *Publicaciones de La Facultad de Educacion y Humanidades Del Campus de Melilla*, 49(5), 191–208. <https://doi.org/10.30827/PUBLICACIONES.V49I5.10755>
- Suarez Ramírez, A., & Suarez Ramírez, Y. M. (2018). *Incidencia de la OCDE sobre el modelo de Puesta en Agenda de la Política Pública Educativa de Bogotá D.C., Basado en el Policy Transfer*. Universidad Externado de Colombia. <https://doi.org/10.57998/bdigital.handle.001.1472>
- Tancara Q, Constantino. (1993). La Investigación Documental. *Temas Sociales*, (17), 91-106. Recuperado en 05 de junio de 2023, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29151993000100008&lng=es&tlng=es
- Tobón, D., Valencia, G., Ríos, P., & Bedoya, J. F. (2008). Organización jerárquica y logro escolar en Medellín: Un análisis a partir de la función de producción educativa. *Lecturas de Economía*, 68(68), 145–173. <https://doi.org/10.17533/udea.le.n68a268>
- Tovar Samacá, P., Alonso Vinasco, O., Peñuela Camacho, S., & Sánchez Quiroga, C. (2022). El dilema de los PDET. ¿Cómo construir sobre lo construido sin seguir en lo mismo? *Notas Estratégicas*, 25, 1–39. www.ideaspaz.orgg/e-mail::fip@ideaspaz.org
- UNESCO. (1998). Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. *Educación Superior y Sociedad*, 9(2), 97–113. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171/162>

UNESCO-IESALC. (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. <https://pixabay.com/images/id-1866532/>.

Valencia Agudelo, G. D. (2023). Gobernanza Local Transicional: El Enfoque Territorial de la Construcción de Paz en Colombia. In C. Medina Gallego (Ed.), *Transición, Gobiernos de Transición y Democracia. Retos, Tensiones y Contradicciones* (pp. 1–278). Universidad Nacional de Colombia.

Valencia Agudelo, G. D. (2012). Incidencia de la Sociedad Civil en el Ciclo de las Políticas Públicas. *Papel Político*, 17(2), 469–496. <http://www.scielo.org.co/pdf/papel/v17n2/v17n2a04.pdf>

Valencia Agudelo, G. D. (2020). Planeación del desarrollo y construcción territorial de la paz. *Estudios Políticos*, 57, 10–16. <https://doi.org/10.17533/UDEA.ESPO.N57A01>

Valencia Agudelo, G. D., & Chaverra Colorado, F. A. (2022). Los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET). Los primeros cinco años de implementación en Antioquia. *Estudios Políticos (Universidad de Antioquia)*, 64, 10–25. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/351319/20809479>

Valencia-Agudelo, G. D, Restrepo-Cano, D., & investigador, J. (2019). Democracia participativa y planeación del desarrollo en los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial. *Campos*, 8(1), 115–142. <https://doi.org/10.15332/2500>

Velásquez C., Fabio., González R., Esperanza., & Fundación Corona (Bogotá, C. (2003). *¿Qué ha pasado con la participación ciudadana en Colombia?* Fundación Corona. https://rednacionalplypp.co/media/docs/academicos/Velasquez_-_Gonzalez_-_Que_ha_pasado_con_la_participacion_ciudadana_en_Colombia.pdf