



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

La formación de maestros: el oficio del IDEP

Sistematización de la
experiencia institucional en
formación docente, 1999-2013

MIREYA GONZÁLEZ LARA
RAÚL URIEL BARRANTES CLAVIJO
LUZ MARY LACHE RODRÍGUEZ



La formación de maestros: el oficio del IDEP
Sistematización de la experiencia institucional en formación docente, 1999-2013

BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS

IDEP



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

La formación de maestros: el oficio del IDEP
Sistematización de la experiencia institucional
en formación docente, 1999-2013

MIREYA GONZÁLEZ LARA
RAÚL URIEL BARRANTES CLAVIJO
LUZ MARY LACHE RODRÍGUEZ

La formación de maestros: el oficio del IDEP

Sistematización de la experiencia institucional en formación docente, 1999-2013

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores Mireya González Lara
Raúl Uriel Barrantes Clavijo
Luz Mary Lache Rodríguez

© IDEP
Directora General Claudia Lucía Sáenz Blanco
Subdirectora Académica Juliana Gutiérrez Solano
Asesores de Dirección Marha Ligia Cuevas Mendoza
Edwin Ferley Ortiz Morales
Coordinadora académica Ruth Amanda Cortés Salcedo
y supervisora
Coordinación editorial Diana María Prada Romero

Libro ISBN impreso 978-958-8780-55-9
Primera edición Año 2016
Ejemplares 500
Edición y diseño Taller de Edición • Rocca* S. A.
Luisa Espina (corrección)
Impresión M+ LIMITADA

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida Calle 26 No. 69D-91, oficinas 805, 806, 402A y 402B.
Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife
Teléfono: (57-1) 263 0603

www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co

Bogotá, D. C. - Colombia

Impreso en Colombia

Contenido

Introducción	7
Capítulo I. Trayectoria de la sistematización	9
Capítulo II. Sistematización de la trayectoria: el IDEP 1999-2013	22
2.1 Contexto regional de una trayectoria: balance inicial sobre formación continua de docentes en las claves del IDEP	23
2.1.1 <i>Rasgos generales de la documentación</i>	24
2.1.2 <i>La formación continua de docentes en las agendas de políticas internacionales y regionales</i>	27
2.1.3 <i>Perspectivas regionales de la formación continua de docentes</i>	33
2.1.4 <i>Nomenclaturas en la región sobre la formación continua de docentes</i>	43
2.1.5 <i>Finalidades en la formación continua de docentes en la región</i>	52
2.2 La formación continua de docentes en la historia del IDEP: 1999-2013	59
2.2.1 <i>La formación continua de docente: espíritu y cuerpo del IDEP (1995-2000)</i>	63
2.2.2 <i>La formación continua de docentes: un fantasma que ronda al IDEP (2001-2011)</i>	100
2.2.3 <i>La formación continua de docentes: en búsqueda de un lugar para el IDEP (2012- 2013)</i>	179
2.3 La trayectoria formativa del IDEP: escenarios y estrategias	203
2.3.1 <i>Escenarios formativos asociados al quehacer administrativo</i>	205
2.3.2 <i>Escenarios de formación continua de docentes</i>	213

2.3.3 Escenarios de encuentro para la formación	225
2.3.4 Escenarios de formación a través de medios	232
2.3.5 Escenarios de formación asociados a los incentivos a maestros	238
2.3.6 Escenarios formativos asociados con la innovación educativa	240
2.3.7 Escenarios formativos asociados con la investigación	249
Capítulo III. Conclusiones	258
Capítulo IV. Perspectivas de acción institucional en torno a la formación	291
A. El IDEP en diálogo con la experiencia regional	291
B. El IDEP en diálogo consigo mismo	299
Bibliografía	330
Anexos	354
Anexo 1.	354
Anexo 2.	358

Introducción

Las personas que emprendimos la aventura de aproximarnos a una visión retrospectiva del IDEP para indagar sobre su carácter formativo de maestros, nos enfrentamos al mismo desafío: ¿cómo narrar una historia de la que nosotros mismos hemos sido parte? y ¿cómo contar unas vivencias que marcaron significativamente nuestras vidas? La realización de este estudio se convirtió en un viaje a propósito de nosotros mismos, de nuestras apuestas y de nuestras decisiones; de la manera como toman forma o se desdibujan nuestros sueños en largas pesadillas, intensas obsesiones o, simplemente, en buenos recuerdos.

El IDEP más allá de sus formalismos institucionales ha dado testimonio y ha dejado constancia de que hay otras formas de pensar la pedagogía, la formación y especialmente a los maestros. Aunque para muchos es un imposible, bajo contextos homogéneos que producen consensos aparentemente irreductibles en torno a la educación, el Instituto ha mostrado otros caminos que pueden ser transitados con otros equipajes, con diferentes intenciones, a través de múltiples medios y hacia distintos puertos, con tal vez la única certeza de que en el “andar” se van construyendo las esperanzas.

El IDEP no está por fuera de la historia de Bogotá, ni de la historia de la educación, ni de las memorias de las grandes luchas magisteriales que han pretendido explorar otras posibilidades para aquello en lo que algunos hemos creído: la educación. La utopía por mundos mejores aún tiene un lugar en el IDEP, en tanto difícilmente se puede estar conforme con lo que se ha construido hasta hoy; seguramente nos han faltado claridades, contundencia o suficiente sensatez y humildad para entender que también somos parte del problema. Lo micro, lo básico y lo elemental ha sido de lo que se ha ocupado el IDEP en su vida institucional y en ello ha radicado su potencia, pero también su debilidad.

Quienes nos hemos ocupado de la formación de maestros en ejercicio podemos encontrar en el IDEP una cantera de posibilidades que, en la mayoría de los casos, ha tenido escasa experimentación en la institucionalidad universitaria, a la que le corresponde esta función en nuestro país. Las ricas posibilidades de articulación de la formación con la investigación y la innovación se han constituido en el campo de trabajo institucional que, “sin querer queriendo”, lo posiciona como único en su género en el contexto nacional y de la región latinoamericana. El IDEP, en medio de la defensa por su lugar y autonomía, ha tenido como objeto de trabajo la generación de alternativas que puedan disputarse en los soberbios escenarios de las políticas educativas, de la investigación, de la ciencia y de la tecnología.

El itinerario que a continuación presentamos, no hubiera sido posible sin la generosidad de quienes abrieron su memoria para compartirla con nosotros, sus anécdotas, experiencias, angustias y satisfacciones han hecho parte de este ejercicio de construcción social de lo que ha sido el IDEP en términos de la formación de los otros. La riqueza y agudeza de sus recuerdos y la nobleza de sus aportes hicieron reconocible la importancia de la existencia de un Instituto como el IDEP. Los maestros, la academia bogotana que se ocupa de la educación y la pedagogía y, en general, quienes hacen investigación e innovación, son para el IDEP como un patrimonio de la ciudad, de la pedagogía y de los maestros que se ha erigido como alternativa de los discursos únicos, certeros, instrumentales y de control que han colonizado el aparataje educativo colombiano.

Por supuesto que las limitaciones del presente estudio solo son atribuibles al equipo de trabajo, y en particular a la investigadora principal quien se ocupó de su consolidación.

EQUIPO DE TRABAJO

Trayectoria de la sistematización

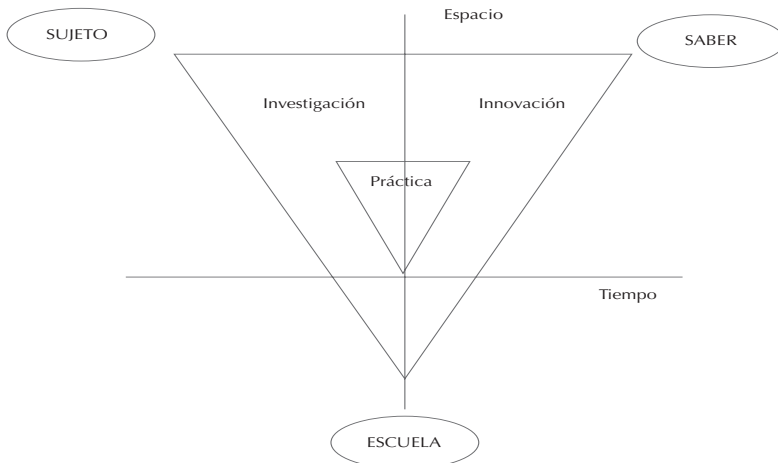
El IDEP desde su creación ha relacionado la formación de docentes con el ejercicio de la investigación y de la innovación; aunque esta función le fue entregada a la Secretaría de Educación del Distrito a comienzos del presente milenio, puede afirmarse que difícilmente los proyectos y actividades que ha adelantado el IDEP, se abstraen de esta intencionalidad formativa.

Sea desde la diversidad de los ejercicios de corte investigativo o de innovación pedagógica que ha promovido el IDEP a lo largo de su vida institucional, es casi inherente a su misión la promoción de perspectivas formativas a maestros en ejercicio, considerando las ganancias de su experiencia personal o escolar, cuando el maestro egresa de la universidad o se vincula a la escuela y al ejercicio docente.

Es reconocido el carácter central que tiene la práctica de los maestros en la manera como se ha interpretado y, en la mayoría de las veces, como se ha actuado institucionalmente en el IDEP. En este sentido, “aquello que hace el maestro” ha sido el centro de dos ejercicios sobre los que se ha definido políticamente su actuación: la investigación y la innovación¹. Al constituir la práctica como su eje, necesariamente se re-estructuran las concepciones y las formas de proceder en ambos ejercicios, especialmente en la investigación, seguramente a favor, por ejemplo, de sus posibilidades formativas.

1 En su acuerdo de creación se establece lo siguiente: «Articular y promover las innovaciones educativas producto de los proyectos institucionales o locales con los procesos investigativos y de formación de docentes como alternativa para el mejoramiento de la práctica pedagógica» (Numeral 3, artículo 3, Acuerdo 026 de 1994 del Concejo de Bogotá).

En este entrecruce “investigación-innovación” de donde deviene la formación, cuya lectura se ha hecho en clave de la práctica, se configura el campo conceptual y teórico que pretende explorar este estudio, por supuesto bajo una perspectiva histórica, por cuanto sus cambios y permanencias se han demarcado en unos tiempos y por unos sujetos. Este enmarque conceptual del estudio no está por fuera de lo que se ha entendido acerca del sujeto-maestro, de su saber y de la escuela; así la investigación y la innovación precisan sus propósitos, alcances, finalidades y metodologías y de allí se deviene hacia la formación.



Fuente: Elaborado por el Equipo de Trabajo

La relevancia de un ejercicio de sistematización frente a estos procesos misionales del IDEP radica en las posibilidades de aprender de sus propias experiencias, en la generación de conocimiento sobre las prácticas que el Instituto ha desarrollado durante los últimos quince años.

El objetivo general de la sistematización apuntó a producir conocimiento acerca de la formación continua de docentes y a delinear posibles escenarios de futuro a partir de la revisión, el análisis y la interpretación de la experiencia institucional del IDEP en el periodo comprendido entre 1999 y 2013. Como objetivos específicos, se plantearon los siguientes:

- Explorar conceptual y metodológicamente los alcances de la relación entre investigación e innovación para la formación de docentes en la experiencia institucional del IDEP.

- Ubicar en una perspectiva nacional e internacional la experiencia institucional del IDEP relacionada con la formación docente.
- Identificar, en el periodo establecido para el estudio de la trayectoria del IDEP, las condiciones y los presupuestos que permitieron la emergencia de los diferentes posicionamientos institucionales acerca de la formación docente en su relación con la investigación y la innovación.
- Reconocer las perspectivas, tendencias, estrategias y acciones que ha agenciado el IDEP en el marco de su acción institucional.
- Identificar perspectivas de la formación docente en el marco de los asuntos sobre los que se instala la acción del IDEP, a partir de la lectura analítica e interpretativa de la experiencia y de su ubicación en marcos conceptuales y estratégicos.

Es posible partir de la idea, a manera de hipótesis, de que la formación de docentes tiene carta de nacimiento en la constitución del IDEP, no como un asunto aislado sino en correspondencia con los dos ejes que se imbrican con su naturaleza: la investigación y la innovación.

El advenimiento de la formación de maestros con fundamento en la construcción de saber pedagógico (investigación) y en la transformación escolar (innovación), reta al naciente Instituto a imaginar cómo resolver la formación en un nuevo escenario. De este mandato surgen lineamientos, programas, proyectos y actividades, ligados a esta inédita relación.

Seguramente la formación continua de docentes ha tomado diferentes formas a lo largo de los últimos quince años de la vida institucional del IDEP; pero esto solo se evidencia cuando se transita de nuevo por estas experiencias. En términos investigativos, se debe manifestar que a toda sistematización le antecede una práctica que puede ser recuperada, recontextualizada, transcrita, analizada y transmitida, a partir del conocimiento adquirido a lo largo del proceso.

La sistematización se ha consolidado como una práctica que surge de la necesidad de recuperar experiencias y aprender de ellas. Sirve para reconstruir referentes de identidad para los actores de estos procesos, que les permitan identificar y reconocer el impacto de sus acciones y, en

consecuencia, tomar consciencia de su capacidad de transformar la realidad. En efecto, para este caso, se trata de un aprendizaje derivado de una experiencia institucional, agenciada por diferentes individuos, cuyas acciones se han enmarcado en aquello que se comprende por investigación e innovación y de allí, lo que se vislumbra por formación.

Se configura un campo de acción abierto, amplio y diverso, que intenta convertirse en un paradigma alternativo sobre la formación y que articula elementos esenciales que serán asumidos como referentes conceptuales para la generación de perspectivas de trabajo. Por ello, la triangulación entre la formación, la investigación y la innovación, sobre la que descansa la misión del IDEP, se constituye como núcleo central del estudio, el cual se documenta teóricamente en el diálogo con las concepciones que emergen en la revisión y en el análisis documental.

La sistematización tiene como propósito la producción de conocimiento, estrechamente ligada con las experiencias vividas. Se sistematizan prácticas, acciones de sujetos concretos en momentos específicos y en contextos temporales y espaciales determinados, con el fin de decantar, articular y construir conocimiento de esas prácticas. Esto implica la recuperación crítica de la propia experiencia del IDEP, su ordenamiento según su acontecer y, posteriormente, de acuerdo con criterios relacionados con sus concepciones sobre la formación continua de docentes, la reflexión sistemática sobre su desarrollo, la interpretación de sus sentidos y la valoración de sus resultados; sin ello no podrá emerger el conocimiento asociado con las acciones. La sistematización representa un nivel importante de explicitación de perspectivas de la práctica, en el que, mediante la comparación y acumulación de experiencias, se pueden elaborar nuevas pautas de trabajo e intervención².

La sistematización de experiencias se ha constituido, entonces, en una forma de investigar cuyo objeto de conocimiento es la experiencia. Con la sistematización de las experiencias del Instituto se busca entender y explicar un acontecimiento académico: *la formación continua de docentes en la vida institucional del IDEP durante los últimos 15 años*, a partir de un ordenamiento y reconstrucción de lo que ha sucedido y circulado en el Instituto entre los años 1999 y 2013 en Bogotá, teniendo en cuenta

2 Ver, entre otros: Cortés, 2002; Mejía, 2004 y Ramírez, 2002.

los diferentes elementos, objetivos y subjetivos, que han intervenido en el proceso, para comprenderlo e interpretarlo y, así, aprender de esta práctica. El eje principal de la preocupación se traslada de la reconstrucción de lo sucedido y el ordenamiento de la información, a una descripción e interpretación crítica de lo que ha acontecido para poder extraer aprendizajes que tengan utilidad futura. Para ello, si bien es necesario el análisis y documentación de las experiencias particulares sobre formación continua de docentes, también se requiere un trabajo, a manera de estado del arte, que permita ubicar las experiencias en perspectiva de lo construido en la región de América Latina.

Por lo tanto, lo que hace cualitativo el ejercicio de sistematización es el peso que tiene la *experiencia* como categoría en este tipo de propuestas; en caso contrario, la sistematización a “secas”, conllevaría a la simple sistematización de datos e informaciones. La *experiencia* hace parte de un proceso social e histórico de carácter dinámico y complejo, individual y colectivo. Es esencialmente un proceso vital que está en permanente movimiento y combina un conjunto de dimensiones subjetivas y objetivas.

La *experiencia* como eje temático de investigación cuenta con una esencia eminentemente subjetiva y simbólica. En este sentido, la experiencia depende de cualidades que devienen de una indagación empírica sobre un acontecimiento vivido. El lenguaje, como forma de representación, será un elemento constitutivo de la *experiencia* y no simplemente un comunicador de ella. El lenguaje conforma, enfoca y dirige la atención, y transforma la experiencia en el proceso de hacerla pública. La sistematización de experiencias se ubica en el extremo de lo narrativo, y como expresión literaria está acompañada de un alto grado de creatividad que se juega entre el análisis y la interpretación.

Una *experiencia* está constituida por un conjunto de acciones que, para este caso, ha realizado un colectivo de personas en torno a la formación continua de docentes. Una experiencia está marcada, fundamentalmente, por las características, sensibilidades, pensamientos y emociones de los sujetos que participan en ella. La experiencia tiene un carácter tanto individual como colectivo, a la vez se vive y hace vivir.

La sistematización se mueve en dos sentidos: en un eje temporal y en otro espacial. El primero, será motivado a partir de un ejercicio de reconstrucción histórica del IDEP que indagará sobre las condiciones

normativas, epistemológicas y metodológicas que permitieron la emergencia de los tipos de relaciones y de las concepciones que en su momento fueron asumidas en torno a la triangulación propuesta (investigación-innovación-formación). El segundo, será documentado por medio de un balance documental acerca de la formación de docentes en el país y en la región (Iberoamérica), explorando particularmente las fronteras y los límites de lo que se ha llamado «formación», para de allí derivar perspectivas que alimenten y soporten «lo alternativo» de esa formación. Si bien estos despliegues tienen una intencionalidad estratégica en términos de “ubicar” y “localizar”, el primero de los ejes intenta responder a las condiciones de posibilidad de la experiencia institucional del IDEP, mientras que el segundo indaga por su ubicación en el campo discursivo sobre la formación docente. Esta movilización producto de la triangulación propuesta resulta fundamental, en tanto se espera produzca escenarios de futuro sobre los que el IDEP pueda proyectar su acción.

La experiencia objeto de estudio, indudablemente, puede reconstruirse desde diversas fuentes, unas directas (primarias) y otras indirectas (secundarias), a través de las cuales se puede acceder a lo deseado, lo planeado, lo acontecido, lo realizado, lo obtenido por el Instituto, en términos de la formación continua de docentes.

Las fuentes primarias corresponden, por un lado, al acervo documental del Instituto, que se denomina como fuentes documentales y, por otro, a los actores que han estado presentes en los procesos de formación docente adelantados por el IDEP, bien sea en la toma de decisiones y/o en el desarrollo y participación de dichos procesos que se denominan fuentes testimoniales.

Como casi cualquier actividad del Instituto puede valorarse en términos formativos, fue preciso delimitar el rastreo documental a aquellos discursos y planteamientos que se enunciasen como explícitos para formación de maestros. Sin embargo, no necesariamente se dejó de lado aquella actividad institucional que pudiese ser solidaria a procesos de formación y que se registra de manera implícita.

Las fuentes documentales consultadas para la sistematización fueron las siguientes: bases de datos de la oficina jurídica de las contrataciones realizadas en el periodo de estudio (1999-2013, con vacíos de información para 1999 y 2007); base de datos del inventario documental del archivo

central del IDEP; inventario bibliográfico del Centro de documentación, y listado de libros publicados por el IDEP. Para el desarrollo del ejercicio de sistematización se identificaron, inicialmente, dichas fuentes de información, se tramitó su acceso y se procedió a hacer la selección y acopio de los documentos pertinentes al ejercicio de visibilizar la formación continua de docentes en estrecha relación con la investigación y la innovación, como acciones prioritarias del Instituto. Esta fase se extendió por dos meses más del tiempo planeado, inicialmente por algunas dificultades de acceso al archivo del IDEP, pero, especialmente, por la necesidad de contar con los documentos identificados y localizados, de forma escaneada en pdf con reconocimiento OCR, con el fin de hacer búsquedas al interior de los mismos, a partir de palabras clave.

Del acopio de los documentos en el archivo central del IDEP se obtuvo la siguiente muestra documental relevante para el estudio:

- Actas y otros documentos del consejo Directivo (años 1999, 2000, 2001, 2002, 2005, 2006, y una resolución de 1995)
- Convenios (años 1999, 2002, 2003, 2004, 2005)
- Convocatorias (años 1998, 1999, 2000, 2002, 2003, 2005)
- Informes de gestión, políticas, planes de acción (en el archivo central del IDEP: años 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2009; en la página web del Instituto: años 2010, 2011, 2012, 2013)
- Premio a la Investigación e Innovación Educativa en el Distrito Capital (documentos fundantes del Premio: 2007)

Es de anotar que en los períodos en los cuales no aparece documentación, en términos de convocatorias, actas de Consejo Directivo y convenios, se acude a los informes de gestión, políticas internas o planes de acción, (de los cuales solo hay un vacío en 2008), y al *Magazín Aula Urbana* para ver el accionar del Instituto en dichos momentos. Sobre los convenios se acotó la documentación a recopilar bajo el criterio de privilegiar aquellos que estuviesen identificados por la Subdirección Académica, y las licitaciones públicas se descartaron por considerar que tenían un carácter netamente administrativo. Para los contratos identificados a partir del filtrado y búsqueda en la base de datos de la oficina jurídica y de los cuales se encontraba su ubicación en el archivo central

del IDEP (2000-2008), se consideró revisarlos «bajo la hipótesis de que, a través de su objeto, se podrían realizar inferencias acerca de las condiciones, presupuestos, estrategias, acciones sobre la formación docente en el IDEP que motivan las contrataciones» (Lache, 2014, p. 2). No obstante, esta documentación referida a contratos no se acopió para el estudio, dado que una vez revisado el contrato, ni el objeto contractual –que es idéntico al registrado en las bases de datos– ni los demás elementos del contrato, aportaron la información esperada, por lo que representan documentación de una importancia relativa. Con este mismo sentido, se consideró no revisar los contratos entre 2009 y 2013, que están en custodia de la oficina jurídica.

Lo anterior, significa que el criterio de búsqueda y consulta de las fuentes documentales fue de orden estratégico (direccionamiento de política) y académico (saber producido). Por ello, las instancias institucionales que se priorizaron en la consulta del archivo central fueron la Dirección General y la Subdirección Académica del IDEP.

Para las otras fuentes de información, procedentes del Centro de Documentación del IDEP, se identificó y organizó la siguiente muestra documental:

- *Magazín Aula Urbana* (No. 1 a No. 91, y dos números especiales: uno en 2001 y otro, en 2013 sobre las 5 Claves para la educación)
- *Revista Educación y Ciudad* (No. 1 a No. 24)
- Investigaciones financiadas por el IDEP que hicieran referencia explícita a los procesos de formación continua de los docentes
- Publicaciones del IDEP, bajo el mismo criterio anterior.

También se utilizaron fuentes testimoniales, tanto grupos focales como entrevistas. El grupo focal se entendió como un conjunto de invitados *ad hoc* del estudio con el carácter de participantes informados, con quienes no sólo se comparte lo que se está realizando y algunas de ideas que se están trabajando para el desarrollo del trabajo, sino con quienes, particularmente, se reconoce la posibilidad de entablar una conversación frente a las perspectivas o puntos de vista sobre la formación de maestros desde el Instituto. Se adelantaron grupos focales con maestros que han participado en las iniciativas del Instituto, con funcionarios y ex

funcionarios del IDEP, y con investigadores que han acompañado y realizado investigaciones financiadas por el Instituto. En total se realizaron cinco grupos focales, con asistencia de cincuenta y ocho participantes (Anexo 1). También se realizaron entrevistas a nueve personas de la mayor relevancia en la vida institucional del IDEP, cuyos nombres salieron de la revisión documental³.

Las fuentes secundarias fueron los documentos que permitieron la contextualización, profundización y contrastación propia de un ejercicio de sistematización que tiene como finalidad producir recomendaciones de política y de direccionamiento institucional. En tal sentido, se identificaron, adquirieron y organizaron documentos referidos a la normatividad que rige al IDEP, planes sectoriales de educación del Distrito, así como estudios e investigaciones acerca de su historia y de su constitución. Adicionalmente, con los propósitos del balance, se seleccionaron y consultaron veintiocho trabajos sobre formación docente, investigación de maestros, cuestión docente y profesionalización de docentes, realizados en el periodo que comprende la sistematización: entre 1999 y 2013, a nivel latinoamericano.

Este disperso y denso acervo documental fue organizado y categorizado. La organización, procesamiento y análisis de la información tuvo como punto de partida la experiencia institucional del IDEP, lo cual implicó, inicialmente, la comprensión sobre su lugar de producción; es decir, las condiciones y situaciones que han permitido su existencia, sus mutaciones, permanencias y abandonos; todo en relación con la formación docente. Este primer ejercicio de la sistematización condujo a un recorrido por la historia del IDEP, identificando actores, ideas, momentos y circunstancias que hicieron posible la emergencia o la invisibilización de concepciones e ideales que finalmente fueron agenciadas o no por el IDEP, a través de sus diferentes formas de actuación a lo largo de los quince años que se pretendieron sistematizar.

3 Las personas entrevistadas fueron las siguientes: Nancy Martínez, directora del IDEP en el momento del estudio; José Darío Herrera, investigador y ex asesor del IDEP, 5 de junio de 2014; Jorge Orlando Castro, investigador y asesor del IDEP, 12 de junio de 2014; Alejandro Álvarez Gallego, investigador y ex director del IDEP, 17 de junio de 2014; Marina Camargo, investigadora, 18 de junio de 2014; Luisa Acuña, profesional del IDEP, 25 de junio de 2014; María Cristina Dussán, ex directora y ex subdirectora del IDEP, 25 de junio de 2014; Miriam Ochoa, Consejera del IDEP, 2 de julio de 2014, y Clemencia Chiappe, ex directora del IDEP, 4 de julio de 2014.

Este ejercicio de memoria implicó la triangulación de cuatro tipos de documentos. De un lado, aquellos asociados a su condición de entidad pública perteneciente al sector educativo de Bogotá, para lo cual se identificó y consultó la normatividad particular del IDEP y la que reglamenta el nivel nacional en los asuntos centrales que promueve el Instituto: la investigación, la innovación y la formación de docente. En segundo lugar, los estudios e investigaciones acerca de la historia o la genealogía del IDEP, donde tuvo un lugar privilegiado el reciente trabajo del profesor Jorge Orlando Castro. En tercer lugar, los archivos documentales del Instituto, especialmente las actas del Consejo Directivo y los Informes de gestión. Y, en cuarto lugar, la documentación procedente de las fuentes testimoniales, en particular las entrevistas realizadas a personas que estuvieron vinculadas con la creación del IDEP y que han estado en el desarrollo de su vida institucional; cabe destacar las entrevistas a Alejandro Álvarez Gallego, Clemencia Chiappe, Marina Camargo y Jorge Orlando Castro.

Adicionalmente, al considerar la categoría Lugar de producción como eje metodológico del proceso de sistematización de la experiencia institucional del IDEP, también se convocó una mirada de orden regional que permitió la construcción de un marco de referencia más amplio para mejores comprensiones e interpretaciones acerca de lo agenciado por el IDEP en los tres asuntos centrales: la formación, la investigación y la innovación. Este ejercicio, cuyos fines estuvieron asociados a la contextualización, profundización y contrastación de lo promovido por el IDEP, permitió ubicar de mejor manera lo “novedoso” y/o “alternativo”. Este segundo ejercicio exigió de la identificación, adquisición, organización y categorización de estudios e investigaciones publicados a manera de artículos, la publicación de libros o ensayos y la lectura de los veintiocho documentos, que fue organizada en fichas por cada documento y, posteriormente, en una matriz que contenía los siguientes campos: perspectiva de la formación (enfoques), formas de nombrar la formación, finalidades, saberes, lugar del maestro, relación con la investigación, con la innovación, y formas de nombrar lo tradicional/lo novedoso-alternativo.

Un segundo nivel de la Sistematización lo constituyeron las experiencias de formación docente promovidas por el IDEP en el periodo señalado, especialmente aquellas que tuvieron algún tipo de registro documental o testimonial, siendo de gran relevancia, tanto las convocatorias realizadas por el IDEP, como la revisión del *Magazín Aula Urbana*, que sitúan

históricamente el acontecer en el Instituto en referencia a la formación de maestros, la investigación y la innovación. Fue un proceso que penetró las relaciones de las experiencias emprendidas sobre elementos comunes y sus respectivas distinciones (PFPD, Investigación de aula, Innovación, Sistematización de experiencias, Observatorio, Laboratorio, Centro de Memoria, Redes, entre otros), señalando sus procesos, aportes, contradicciones, tensiones, localizados desde sus propios desarrollos y sentidos, con el fin de situar tópicos claves sobre la formación docente.

En este nivel, el objeto de estudio fueron las experiencias de formación docente del Instituto, y para ello se pasó por la reconstrucción de los supuestos que inspiraron las iniciativas y el contexto histórico que le dieron sentido. Su análisis también implicó mantener como referente la misión central del IDEP con relación a los componentes de investigación e innovación, que podrían rastrearse a través de las líneas de trabajo que ha impulsado el Instituto.

Se obtuvieron matrices que permitieron identificar necesidades y formas de nombrar la formación; contenidos y metodologías; impacto de la formación; acciones y críticas al IDEP; el lugar del Instituto (acompañamiento, interventoría, fomento, apoyo, mediación); los lugares y condiciones de los maestros, y referencias directas a la investigación y a la innovación, derivadas de la documentación testimonial según grupos/actores consultados. De la triangulación documental pudo establecerse una línea de tiempo, a manera de periodización, que contextualiza política y estratégicamente las acciones emprendidas por el Instituto, en cuanto a la formación, la investigación y la innovación, y que se nutre de las estrategias que ha utilizado el IDEP para tal fin, su justificación, sus objetivos, las relaciones tejidas entre investigación-innovación y formación de maestros, el lugar del IDEP y de los maestros.

Las estrategias de formación que ha desarrollado el Instituto y que permiten evidenciar el despliegue que ha adelantado el IDEP en este campo, se identificaron a partir de los diferentes documentos, pero principalmente de la revisión del *Magazín Aula Urbana*, que a lo largo de su existencia ha reseñado los aportes de los maestros en cuanto a investigación e innovación, de la mano del Instituto, sea por parte de sus protagonistas o a través de meta-lecturas realizadas por asesores, investigadores o funcionarios.

Unas perspectivas más amplias del accionar del IDEP fueron visibles, no solo en los informes de gestión/planes de acción del acervo documental del estudio, sino en el hecho de que contaron con las editoriales y algunos artículos de la revista *Educación y ciudad*, como lugar de enunciación. De la revisión de esta publicación (24 números publicados a la fecha de elaboración del estudio) pudo establecerse el papel de la revista como estrategia de formación y como espacio de divulgación sobre la formación y sobre la investigación acerca de la formación docente, por lo que funge igualmente como referente conceptual/político del campo de la formación de maestros.

De los análisis realizados al acervo documental del estudio se deriva la sistematización de la trayectoria del Instituto en la formación continua de docentes, tanto en el marco de la región, como en la perspectiva histórica donde se contemplan los contextos políticos y académicos, y en la explicitación de las estrategias formativas del IDEP. El informe cierra con las conclusiones en torno a la sistematización como ejercicio de memoria institucional y alrededor de las siguientes cinco ideas que se fueron produciendo en su desarrollo:

- 1) La formación continua de maestros en el marco institucional del IDEP ha estado relacionada con la investigación y la innovación, sea como objeto de investigación (evaluaciones, balances, sistematizaciones) o de innovación (PFPD), como metodología de investigación (en la que se forman los maestros porque participan en ella como “fuentes”, registros o co-investigadores) o como finalidad de la investigación (aquella en la que se prioriza la intencionalidad de la formación: investigación formativa, en aula, en la escuela, e incluso pedagógica).
- 2) La formación continua de maestros en el marco del IDEP, cuando es asumida en su relación con la innovación y como finalidad de la investigación, constituye a la práctica y la experiencia como sus objetos de trabajo.
- 3) La formación continua de maestros en el marco del IDEP, en tanto se caracteriza por su relación con la investigación y la innovación, acoge unos posicionamientos acerca del sujeto, de los saberes y de la escuela, que constituyen “el sello de su identidad institucional”.

- 4) La formación continua de maestros en el marco del IDEP ha tenido cambios a lo largo de su trayectoria institucional (1999-2013), que han implicado transformaciones en las concepciones y perspectivas en torno a la investigación que se debe promover. Esto, debido a las opiniones personales de cada uno de los directores y al lugar inestable del IDEP en el sector educativo. La perspectiva formativa en la relación con la innovación ha tenido mayor estabilidad y permanencia.
- 5) La formación continua de maestros en el marco del IDEP hace parte de los movimientos y tendencias que se suceden de la región en torno a la formación, los cuales proceden, generalmente, de los posibles efectos que tienen los cambios en las políticas educativas y también de las formas sociales, políticas y culturales que adquiere la producción del conocimiento.

Para finalizar, se presentan algunas recomendaciones que, de manera respetuosa, se ponen sobre la mesa para su discusión profunda y pausada, con una modesta pretensión de contribuir al fortalecimiento del IDEP en el campo de la formación continua de docentes, desde las miradas de quienes hicieron este ejercicio de inmersión en las profundidades del Instituto.

Sistematización de la trayectoria: el IDEP 1999-2013

Dar cuenta de una experiencia, cualquiera que sea, implica al menos dos niveles. Uno de carácter contextual, que pretende ubicar en marcos temporales y espaciales más amplios la experiencia referenciada, tratando de atender a su naturaleza histórica y situada, y que pretende responder a la pregunta sobre las condiciones de posibilidad que han permitido la emergencia de la experiencia. Y otro, de carácter textual, que hace referencia a la experiencia misma; responde a preguntas acerca de su origen, de sus intencionalidades, de sus sentidos, de su devenir, de las acciones y actividades que se han agenciado, de los actores que han participado en ella, etcétera.

La sistematización de la trayectoria del IDEP está organizada en tres capítulos. El primero presenta un ejercicio de contextualización espacial a través de un balance regional que pretende rastrear la manera cómo han discurrido los planteamientos generales acerca de la formación continua y en particular, en torno a los asuntos centrales que caracterizan este ejercicio en el marco de la trayectoria institucional del IDEP. El segundo, hace un esbozo acerca de la trayectoria histórica del IDEP en relación con el asunto central sobre el que trata este estudio: la formación continua de docentes. Y el tercero y último de los capítulos, realiza un inventario analítico de las experiencias que ha agenciado el IDEP y que han ido configurando a la institución.

2.1 Contexto regional de una trayectoria: balance inicial sobre formación continua de docentes en las claves del IDEP

La trayectoria del IDEP en la formación continua de docentes necesariamente se inscribe en el marco de unos discursos y unas prácticas que sobre el tema han ocupado las agendas políticas regionales. Por ello, se definió como ámbito espacial para el proceso de contextualización la región latinoamericana en el periodo fijado para el estudio, entre 1999 y 2013.

Para lograr estos propósitos en los tiempos y condiciones acordadas, metodológicamente se acogió como criterio principal para la búsqueda documental, la identificación de al menos una publicación por año, que procediera de estudios o investigaciones de carácter regional que, en lo posible, dieran cuenta de estados de la cuestión o de balances generales acerca de la formación continua de docentes. Se ponderó la documentación que pudiese ser encontrada a través de internet, dado el poco tiempo para este ejercicio. Se realizó un rastreo de sitios especializados sobre formación docente, como el GTD-PREAL¹ (Grupo de Trabajo sobre Desarrollo de la Profesión Docente del Programa de promoción de la reforma educativa en América latina), la base de datos de UNESCO², especialmente la bibliografía publicada por Nora Mora del Centro de Documentación de este organismo, y lo referido a los estudios regionales de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). También se hicieron búsquedas libres en internet, bajo los descriptores de formación docente, balance, estado del arte y América latina; y, por último, se acudió a la bibliografía de los documentos que se iban encontrando y que permitieran vincular a este acervo documental, publicaciones similares³. En el anexo 2 se muestran los documentos consultados y los resultados de la fase descriptiva.

1 http://www.preal.org/BibliotecaN.asp?Id_Carpeta=64&Camino=63|Preal%20Publicaciones/64|PREAL%20Documentos

2 <http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/online-materials/publications/unesdoc-database/>

3 Realizadas las pesquisas por internet y consolidado un cuerpo documental de veintiocho publicaciones, se procedió con las siguientes fases: i) una descriptiva en la que se hizo una lectura general de los documentos y se elaboraron fichas y matrices categoriales; en esta fase se alcanzaron a identificar algunos rasgos generales en torno a la documentación; ii) la segunda fase, más de corte analítico, se orientó hacia el propósito central de este ejercicio para el proceso de sistematización: construir

2.1.1 Rasgos generales de la documentación

De estos veintiocho documentos, siete se refieren al contexto colombiano y los demás al latinoamericano. En relación con los primeros, en su mayoría, los autores proceden de contextos universitarios, a excepción de quienes produjeron el documento de política del Ministerio de Educación Nacional (MEN), cuya autoría se acredita a una entidad particular⁴; este documento es el único de carácter colectivo, los demás fueron elaborados por uno o dos especialistas. Del conjunto de esta producción nacional, tres documentos proceden de investigaciones y estudios que fueron publicados en dos libros de entidades privadas⁵ y uno fue publicado por la unesco; otros tres son ensayos de carácter reflexivo que recogen la experiencia investigativa y/o de formación de docentes de los autores y se publicaron como artículos de revistas especializadas; solo uno deriva de procesos de construcción de política y fue publicado por el men.

La producción latinoamericana, por su parte, se rige, en la mayoría de los casos, por la intencionalidad de dar cuenta de una perspectiva regional; principalmente son los organismos multilaterales y de cooperación

un contexto regional en el cual se inscribiera la trayectoria institucional del IDEP. Para ello, se identificaron un conjunto de categorías que permitieron dar cuenta de las especificidades de la trayectoria institucional del IDEP en materia de la formación continua de docentes. Las categorías a partir de las cuales se realizó la lectura del cuerpo documental fueron las siguientes: tipo de estudio, naturaleza de la formación, perspectiva de la formación, maneras de nombrar la formación, lugar de la práctica en la formación, concepciones alternativo-innovación en la formación, fin de la formación, lugar del maestro, investigación, saber pedagógico y lo tradicional en la formación. La segunda fase, más de corte analítico, se orientó hacia el propósito central de construir un contexto regional en el cual se inscribiera la trayectoria institucional del IDEP. Para ello, se identificaron un conjunto de categorías que permitieron dar cuenta de las especificidades de la trayectoria institucional del IDEP en materia de la formación continua de docentes. Las categorías a partir de las cuales se realizó la lectura del cuerpo documental fueron las siguientes: tipo de estudio, naturaleza de la formación, perspectiva de la formación, maneras de nombrar la formación, lugar de la práctica en la formación, concepciones alternativo/innovación en la formación, fin de la formación, lugar del maestro, investigación, saber pedagógico, lo tradicional en la formación. Y, iii) la tercera fase, de corte más interpretativo se ocupó de presentar una lectura en torno a los temas estratégicos para el IDEP.

4 Es un documento donde se acredita la participación de la Asociación Nacional de Facultades de Educación (ASCOFADE), la Asociación nacional de Escuelas Normales (ASONEN), delegados de las Secretarías de Educación, equipo técnico del MEN y de la Sociedad Colombia de Estudios para la Educación.

5 Corpoeducación y Fundación Compartir.

internacional quienes dan respuesta a esta necesidad. De los veintiún documentos, doce fueron elaborados por éstos organismos: cuatro por la UNESCO, igual número por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), tres por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) y uno por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Es de subrayar que cinco documentos fueron producidos por los Ministerios de Educación de países de la región⁶, y solo tres por universidades.

No sorprende, entonces, que la producción latinoamericana provenga, principalmente, de los países donde tienen sede estos organismos o entidades internacionales: once de las publicaciones se realizaron en países del sur del continente (ocho de Chile y tres de Argentina), cuatro en España y tres en Perú. Seis de las publicaciones consultadas se corresponden con la realización de eventos regionales, ya sea como etapa previa para su preparación o como resultado de estos. Diez son ensayos producidos a solicitud de alguna instancia en el marco de proyectos editoriales y cinco son producto de estudios e investigaciones.

Un rasgo importante de este corpus documental tiene que ver con la visibilidad de la producción que ha sido promovida por la institucionalidad gubernamental y especialmente por la que trasciende los ámbitos nacionales; a pesar de que la mayoría de los autores proceden de las universidades, fueron pocas las publicaciones acreditadas por estas. Sin embargo, para el ámbito nacional sigue siendo importante el peso de la producción universitaria.

Un segundo rasgo, asociado al anterior, es que al tener mayor visibilidad la producción de organismos o entidades internacionales, también la tienen los especialistas de los países donde éstos tienen asiento. No es sorpresivo que once especialistas de los países del cono sur fueran autores de los documentos, y en particular de aquellas publicaciones donde se desempeñaron como compiladores, coordinadores o editores; en la producción regional hay autores mexicanos, ecuatorianos, brasileños, peruanos y españoles, pero en una menor proporción y con responsabilidades que en la mayoría de los casos no trascienden la producción

6 Tres por el Ministerio de Educación de Perú, uno por el de México y otro por el de Argentina.

propia de artículos del ámbito nacional. Son muy pocos los especialistas centroamericanos y del Caribe, y no se menciona a ninguno de los especialistas colombianos, bolivianos o paraguayos. Esta misma tendencia se advierte en los contenidos de la producción regional, tanto en las políticas, como en los programas, casos, experiencias y prácticas de algunas subregiones o países de Latinoamérica.

Un tercer rasgo destacable es el predominio de publicaciones que fueron resultado de procesos de convocatorias, en la mayoría de los casos de corto plazo, dirigidas a especialistas nacionales o reconocidos en la región, bajo el supuesto de que su confluencia garantizaría la producción de “estados de la cuestión” en el ámbito latinoamericano. Son pocas las publicaciones que proceden de procesos y equipos de investigación más sistemáticos y de más largo aliento, que incluso se interrogaran acerca de las implicaciones de la producción de orden regional, más allá de la sumatoria de sus partes; es decir, de lo que acontece en los ámbitos nacionales.

La construcción de perspectivas regionales fue entendida, en los veintidós documentos escogidos, fundamentalmente de dos maneras: como resultado de ejercicios de coordinación, compilación y/o edición de las producciones nacionales, o como “lecturas regionales” realizadas por uno o dos especialistas. Ambas rutas han demostrado ser efectivas y eficientes, por cuanto sus procedimientos son sencillos, de corto plazo y poco costosos. Estas formas de producción contrastan con las publicaciones que fueron resultado de procesos de investigación cuya finalidad era la producción de conocimiento regional, antes que el dar cuenta de lo que constituye la región.

Un cuarto y último rasgo de estas producciones tiene que ver con la forma de organización de las publicaciones; algunas se dispusieron por cada uno de los países que fueron consultados, conservando la autoría de los especialistas nacionales, mientras que otras se organizaron por temáticas o problemáticas cuya autoría fue de aquellos a quienes se les había encargado la lectura, generalmente por parte de especialistas reconocidos de la región.

Estos rasgos generales del acervo documental seleccionado comienzan a esbozar escenarios importantes de reflexión y actuación para el IDEP. Sin duda, sigue siendo un reto para el país y la región, la construcción de perspectivas nacionales y regionales, ésta vez en torno a la formación continua de docentes. Es urgente profundizar y trascender los ejercicios

que han pretendido dar cuenta de una totalidad a través del conocimiento y la sumatoria sus partes. Para ello es necesaria una institucionalidad que pueda acoger ejercicios de corte investigativo y novedoso que trasciendan la miopía del corto plazo y la insularidad de los ámbitos locales, como puede ser el IDEP.

Resulta urgente hacer visibles las investigaciones sobre políticas educativas que proceden de los ámbitos universitarios, en tanto sus objetos de estudio situados y contextualizados, permitiría complejizar la necesaria heterogeneidad que implican las “perspectivas nacionales” y regionales (ver Calvo, 2004). La fuerte ausencia de la universidad amerita el fortalecimiento de sus relaciones con los organismos de cooperación y de agenciamiento internacional, siempre bajo la perspectiva de visibilizar las diversidades de lo nacional y regional y, por lo tanto, la complejidad de su construcción.

Trabajos mancomunados entre agencias de cooperación, gobiernos y universidades, que se ocupen de miradas más complejas, completas y de largo aliento, haciendo más duradero y sostenible el trabajo colectivo entre especialistas y ampliando y democratizando los sujetos, escenarios y perspectivas de producción sobre lo “nacional” y sobre lo “regional”, pueden ser una posibilidad importante para el IDEP.

2.1.2 La formación continua de docentes en las agendas de políticas internacionales y regionales

Todos los autores consultados coinciden en identificar la década de los años noventa como tiempo de grandes reformas en la educación, y de movimientos importantes en torno a la concepción y el lugar de los docentes en las agendas educativas. Esta década se inauguró con la Conferencia Mundial de Educación para todos en Jomtien (1990), que giró alrededor del “aprendizaje” como objetivo central de la educación y consideró a los docentes como los sujetos responsables de estos procesos; en ella se comenzaba a perfilar la relación del “factor docente” con la calidad de la educación (numeral 33). Adicionalmente, el informe Delors (1995) en el capítulo 7 titulado «El personal docente en busca de nuevas perspectivas», planteaba la importancia de la actualización de los conocimientos y competencias de los docentes, el trabajo en equipo y el intercambio.

La Conferencia de Salamanca en 1994 ubicó la formación docente como estrategia para propiciar cambios hacia escuelas integradoras, y el informe mundial sobre la educación de la UNESCO de 1998 titulado «Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación», centró su atención en la situación y el perfil del docente, los contextos y presiones que enfrentan los maestros, y los docentes en el ámbito de la enseñanza y las nuevas tecnologías.

En la década de los noventa, estos pronunciamientos de carácter internacional en torno a la importancia de los docentes, chocaban con los discursos educativos que éstas mismas agencias habían divulgado en las décadas anteriores, cuyas apuestas centrales se orientaban hacia las transformaciones curriculares y la producción de materiales y apoyos pedagógicos. En ellas, los docentes aparecían simplemente al servicio de las nuevas propuestas y como usuarios de las mismas.

En el nuevo milenio, durante el Foro Mundial de Educación realizado en Dakar (2002) además de promover la calidad de la educación, se hizo un reconocimiento de la importancia del papel del maestro y se insistió en el mejoramiento de sus condiciones sociales, anímicas y su competencia profesional, a partir de una remuneración suficiente y del acceso a la formación continua. Como meta específica se planteó que los profesores deberían entender la diversidad de estilos de aprendizaje y el desarrollo físico e intelectual de sus alumnos.

La XLVI Conferencia Internacional de Educación (2001): La educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje. Problemas y soluciones, señaló la necesidad de facilitar una participación genuina de los docentes en la toma de decisiones en la escuela, mediante la formación y otros medios; de mejorar la formación de los docentes para que pudieran desarrollar en sus alumnos los comportamientos y valores de la solidaridad y la tolerancia, preparándolos para prevenir y resolver conflictos pacíficamente, y para respetar la diversidad cultural; de modificar las relaciones entre el docente y sus alumnos para responder al cambio en la sociedad y, nuevamente, afirmó la importancia de mejorar el uso de las tecnologías de información y comunicación en la formación docente y en las prácticas de las aulas.

El tema siguió visibilizándose en los informes de monitoreo de Educación para Todos, particularmente en los que se focalizaron en la «Calidad de la educación» (UNESCO, 2004) y en la «Enseñanza y aprendizaje: lograr

la Calidad para todos» (UNESCO, 2013-14). «Profesores para una educación para todos» fue una estrategia a nivel mundial en la que se insertaba la estrategia regional «Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe», originada en 2010, de la que se han derivado, hasta ahora, las siguientes publicaciones: «Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe» y «Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual», este último de reciente aparición⁷.

En el contexto latinoamericano, específicamente, la Conferencia Mundial de Educación para Todos (2000) incluyó por primera vez un capítulo sobre profesionalización de los docentes, donde se reiteró el lugar que ocupan los docentes en la transformación de la educación y planteó la importancia de incorporar las tecnologías de información y comunicación en su formación y capacitación. Adicionalmente, trató sobre el mejoramiento de sus condiciones de trabajo y de vida, y, en particular, sobre la necesidad de fortalecer la formación académica y humana de los docentes de las escuelas rurales y las que se encuentran en situación de vulnerabilidad. A su vez, planteó la importancia de implementar sistemas de evaluación del desempeño de los docentes y de medición de la calidad y de los niveles de logro.

Tanto la Conferencia de Ministros de Educación de América Latina en Kingston-Jamaica (1996) como la VII Conferencia en Cochabamba (2001), en sus recomendaciones subrayaban el imperativo de fortalecer y resignificar el papel de los docentes. Entre otras medidas, se planteó la necesidad de modificar las relaciones entre el docente y sus alumnos y de crear en la escuela una atmósfera de tolerancia y de respeto que propiciara el desarrollo de una cultura democrática, estimulando la participación de los alumnos en la toma de decisiones.

En la región han sido significativos los estudios y debates sobre el tema docente promovidos por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO (OREALC), y en particular, a partir del 2010, el Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe. También las conferencias y publicaciones del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe –PREAL– y de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI),

7 Ver <http://www.politicasdcentesalc.com/index.php/origen-y-objetivos-del-proyectos>

especialmente en el marco de su carta de navegación, Metas Educativas 2021: La Educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Estas agencias han coincidido en señalar, desde diferentes vertientes y perspectivas, el destacado lugar que ha venido teniendo el tema docente en las agendas regionales y nacionales, y consecuentemente, su formación.

Además de constatar la emergencia y el paulatino fortalecimiento del tema docente y de su formación en estos discursos regionales sobre la educación a lo largo de dos décadas, este esbozo general ya advierte, por lo menos, dos desplazamientos importantes en sus concepciones y formas de tratamiento, que de igual manera se juegan en las perspectivas que sobre el sujeto y la formación ha propuesto el IDEP. De un lado, la transformación de los docentes de «villanos a víctimas» (Goodson, 1994), a partir del debilitamiento de los discursos que los señalaban como «obstáculos» de las reformas educativas por sus resistencias a los cambios y, de otro, la promoción de nuevas miradas, más contextuales y de conjunto, acerca de sus condiciones y situaciones en las escuelas.

De esta forma, los docentes pasaron de ser un problema por superar, a ser una oportunidad de los sistemas educativos; y por esta vía, se constituyeron en los sujetos ya no “culpables” sino “responsables” de los aprendizajes de los estudiantes y, por lo tanto, de la calidad de la educación. En consecuencia, en este contexto, como lo afirma Fullan, citado por Calvo (2005), «(...) la formación docente tiene el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación» (p. 5).

De otro lado, se quiere subrayar el desplazamiento en los abordajes de la formación de un asunto técnico, temático y singular a uno de carácter político, relacional, problemático y sistémico. Inicialmente, la formación fue considerada como uno de los tantos temas del conjunto que constituye los asuntos o factores implicados en la educación y en su calidad; fue considerada como un asunto técnico a través del cual se podía dar respuesta, especialmente, a los contenidos de las reformas educativas (integración, nuevas tecnologías, inclusión, ruralidad, valores, etcétera) y a sus exigencias (trabajo en equipo, competencias personales, participación, etcétera). Las reformas educativas se constituyeron en las principales promotoras de la formación continua, en tanto estas daban cuenta de un “necesario” cambio educativo justificado, generalmente, por el vertiginoso ritmo de los tiempos, de las transformaciones en las épocas, por

los nuevos tiempos culturales, etcétera. Para su éxito, era indispensable su arribo a la escuela y al aula, prioritariamente a través de los maestros (Díaz Barriga, 2001; Kupper, 2002; Escobar, 2002; Aguerro, 2004; Vaillant, 2004; Arellano, 2006, y Terigi, 2010).

Paulatinamente, este tratamiento se fue transformando al ponerse en evidencia las múltiples relaciones de la formación con otro conjunto de factores vinculados a los docentes, que configuraban un campo político complejo, como era el de la cuestión docente. Este escalamiento en sus dimensiones condujo a perspectivas políticas que implicaron al sistema en general, y que incrementaron la complejidad y la conflictividad del tema docente en los debates educativos.

Sin embargo, en los discursos inaugurales del IDEP claramente ya se proponía otro tipo de transformación en la concepción del maestro; la revista *Educación y Ciudad* en su primer número, presentaba como parte del ideario del IDEP, enfoques a favor de comprensiones más complejas y culturales del quehacer de los maestros, y perspectivas sobre la formación fuertemente articulada con la investigación y la innovación. En su editorial se planteaba como objetivo de la revista,

(...) difundir, entre los sectores comprometidos con el desarrollo de la educación en el país, resultados de investigaciones, estudios y ensayos (...). A través de esta nueva publicación el IDEP espera contribuir a la consolidación de una comunidad académica en educación, al fortalecimiento de una nueva identidad intelectual y profesional del maestro, a la producción de conocimiento educativo y pedagógico y a la cualificación de las prácticas pedagógicas institucionales. (...) De manera articulada con este propósito, el instituto se propone establecer políticas y coordinar labores de formación permanente de maestros en el D. C. (Morales, 1997a, p. 5).

No se trataba exclusivamente de la transformación planteada por Goodson, de «villano a víctima», sino de un desplazamiento en otra clave y sentido: desinstalaba a los docentes de las perspectivas deficitarias y dependientes «casi naturales» asociadas a su condición. En la editorial del número dos de la misma revista, se afirmaba:

El IDEP cree en la capacidad creativa de los maestros, en su poder para transformar la escuela y educar para la ciudad. (...) Es un número dedicado al magisterio del Distrito Capital, es homenaje y reconocimiento a su esfuerzo y dedicación, un estímulo a su capacidad creativa e intelectual, factores fundamentales para encontrar nuevos rumbos a la educación y, por ende, a la construcción de la ciudad y el país (p. 5).

Y acerca de la formación, la primera revista planteaba:

(...) El IDEP se vincula al Doctorado en Educación promoviendo y apoyando la realización de estudios de doctorado a los maestros que por méritos investigativos y académicos lo merezcan, y se considera que abrirle nuevas dimensiones a los docentes es la mejor gratificación a su esfuerzo, es contribuir al mejoramiento de su nivel intelectual y al fortalecimiento de su competencia pedagógica (p. 5).

No obstante, en la trayectoria del IDEP también se han asumido otras concepciones acerca de los maestros, que pueden haberse vinculado o no al marco de la política educativa de la ciudad, ya fuera en torno a la calidad o, en los últimos años, a favor de los derechos. En los escenarios políticos, el IDEP difícilmente puede abstraerse de explicitar sus posicionamientos sobre los maestros, por cuanto su función gira en torno a ellos y a su quehacer; diferente es el caso de la institucionalidad educativa rectora del sector en la ciudad que, a lo largo de las últimas dos décadas, y solo en algunas ocasiones, ha intentado construir una agenda política que acoja miradas sistémicas y de conjunto en torno a los maestros.

Respecto a la formación de docentes en ejercicio, la situación es diferente en tanto dejó de ser su objeto de trabajo y reflexión a partir de la fractura “misional” del Instituto en el año 2000. En adelante, el tema de la formación continua se constituiría en un tema que deviene de las maneras de hacer investigación e innovación, o completamente clausurado del lenguaje institucional como expresión de una tensión con la Secretaría de Educación de Bogotá⁸.

8 Varios funcionarios que participaron en el grupo focal, referenciaron momentos de la vida institucional del IDEP, donde les fue prohibido adelantar proyecto de

2.1.3 Perspectivas regionales de la formación continua de docentes

Los discursos en torno a la formación continua de docentes no están por fuera, de lo que Braslavski (2002) ha llamado «la crisis del modelo fundacional de la escuela y de los sistemas educativos de los Estados naciones latinoamericanos», en el marco del proyecto de la modernidad. Este modelo

(...) suponía la posibilidad de educar a través de escuelas idénticas en contextos diversos y propuso, en consecuencia, la formación de maestros y profesores para trabajar en sistemas estructural y metodológicamente homogéneos, durante toda su vida y de acuerdo a una lógica diferenciadora: pretendidamente integral en la educación primaria, para garantizar la socialización, y disciplinar en la educación secundaria, para asegurar la transmisión de saberes conceptuales y de metodologías de trabajo que consideraba permanentes (p. 21).

En este marco discursivo de largo plazo, el debate sobre la formación de maestros se instala en las profundas raíces del proyecto moderno y de sus crisis, que tiene sus efectos, entre otras, en las configuraciones históricas de los sujetos, las instituciones y las formas de conocimiento. Sus preguntas centrales interpelan los sentidos de la modernidad sobre la escuela, el maestro y la pedagogía, en un proyecto cuyos basamentos se comenzaron a construir hace más cuatrocientos años y empezaron a tomar su forma actual en la constitución de los sistemas de instrucción pública de las jóvenes naciones latinoamericanas, y que hoy están profundamente cuestionados; ¿para qué la educación en un proyecto de nación que tiende a su agotamiento? ¿Qué sentido tiene la escuela hoy como institución de saber? ¿Cómo se configura el saber pedagógico en la formación de los sujetos? ¿Qué tipo de sujetos soportan este tipo de saber?

naturaleza formativa o, incluso, ser nombrados como tal. Lo anterior, por cuanto era necesario evitar una coalición de competencias con la Secretaría de Educación de Bogotá.

Con este gran telón de fondo, el conjunto documental pone en evidencia por lo menos cuatro grandes tendencias en la manera como se asume la formación continua de docentes en el panorama de la región durante los últimos quince años; una, que se relaciona directamente con la calidad de la educación; otra, que la vincula con los discursos acerca de la cuestión docente; una tercera, que la asocia con los modelos o proyectos políticos educativos nacional o locales, y la cuarta, que la vincula con una perspectiva de derechos.

La primera, la de más larga trayectoria en la región (ver: Camargo, 1999; Ávalos, 2007; MEN, 2012; García, 2013 y OEI, 2013), crea una línea de continuidad entre los discursos de la calidad en la educación y la formación docente, generalmente atribuyendo a la segunda un lugar de factor asociado para logro de la primera: «La formación docente es sin lugar a dudas, uno de los principales factores de la calidad educativa y en consecuencia se constituye en aspecto fundamental de las políticas y planes educativos en el contexto nacional e internacional» (MEN, 2012, p. 12).

Algunas publicaciones hablan de «la mejora en educación» o de «la excelencia educativa», sin desmarcarse de esta perspectiva, e incluso profundizando la «responsabilidad» del maestro para su logro:

no es extraño, por tanto, que los jefes de Estado y de Gobierno, cuando aprobaron el proyecto Metas Educativas, declararan “fortalecer la formación docente inicial y continua, para responder a las demandas de un sistema educativo inclusivo, con calidad y pertinencia y orientado a la transmisión de conocimientos científicos y de saberes ancestrales y a la promoción de la convivencia en un marco de valores democráticos y éticos (OEI, 2013, p. 16).

La emergencia de estos discursos educativos, si bien puede rastrearse en el marco del modelo desarrollista de la educación de mediados del siglo xx, se ubica más específicamente en las tendencias que lo radicalizaron a partir de los años noventa, cuyos enfoques de la educación giraron en torno a la competitividad y a la productividad. A partir de entonces, se favorecieron en el campo educativo los discursos sobre calidad, que procedían, principalmente, de la experiencia empresarial; en la educación encontraron un terreno propicio para colonizar con sus lógicas y concepciones los sentidos de la escuela, del maestro y de su saber, a través

de las formas discursivas asociadas a la gestión y dirección escolar, a la organización institucional y curricular y a la generación de resultados y productos.

Consecuentemente, como plantea Camargo (1999), era de suponerse que la formación continua de docentes se convertiría en uno de los pilares del debate educativo, por cuanto la actualización permanente está a la base de los discursos sobre desarrollo del recurso humano;

la empresa que aprende y cambia (es) gracias al compromiso de mejoramiento continuo de todo el personal. El modelo de desarrollo de recursos humanos es el modelo de la organización que aprende; en ella todos los trabajadores se integran en un proceso de aprendizaje (...) (p. 35).

Aunque en las postrimerías del siglo xx y en el inicio del milenio, la calidad de la educación se consolidó como el eje de la política en torno al cual se organizaron los sistemas educativos (el currículo, la formación de docentes, la gestión escolar, la evaluación, los materiales y apoyos didácticos, entre otros), la formación de docentes no se constituyó en su estrategia central. Acorde con los discursos empresariales que la configuraron, la evaluación para el mejoramiento fue el núcleo en torno al cual orbitaron, entre otros aspectos, la formación de docente.

En adelante, entonces, el docente fue considerado un insumo de la enseñanza, bastante costoso por cierto, y la formación un factor asociado a la calidad de la educación (Lockheed & Verspoor, 1990, citado por Torres, 1999, p. 6); los algoritmos que relacionaban directamente la formación con la calidad se consolidaron y rápidamente se constituyeron en “verdades” de apuño, especialmente en los lenguajes de la política: «la calidad de la educación depende de la calidad de los docentes» (Aguerrondo, 2004), «el rendimiento escolar y los aprendizajes de los estudiantes son las finalidades de la formación continua» (Saravia, 2005) y «el desarrollo profesional debe incrementar la eficiencia de la escuela y de los docentes» (García, 2013).

Los debates, desde esta perspectiva, han girado en torno al peso que tiene la formación en relación con los otros factores asociados a la calidad de la educación y, consecuentemente, a discursos de orden técnico

que atienden las preocupaciones metodológicas acerca de la forma más adecuada de formar, teniendo como expectativa su incidencia directa en los logros de los estudiantes.

El segundo de los enfoques es el que relaciona la formación con perspectivas de conjunto como la cuestión docente (ver: Díaz Barragán, 2001; Vaillant, 2004; Pearlman et al., 2004; Vezub, 2005; Ávalos, 2006, Vaillant, 2008; Vélaz & Vaillant, 2009, Terigi, 2010 y UNESCO, 2012). La emergencia de estos discursos en el contexto latinoamericano, durante los años noventa, sucedió en el marco de los debates acerca de la naturaleza del quehacer docente y su relación con el proyecto en torno a la calidad de la educación. Esta perspectiva, que no necesariamente se aparta de las intencionalidades de la primera, profundiza en las condiciones y situaciones que rodean la profesión docente y en sus implicaciones en los procesos formativos de docentes en ejercicio. Esta perspectiva permitió una mirada de conjunto que propone como unidad de análisis ya no al sistema educativo en su conjunto, sino a los docentes. Esta línea discursiva intenta romper con el lugar del docente como factor asociado y se toma en serio su centralidad en las pretensiones de los sistemas educativos de calidad, en tanto responsable de ellas.

En términos generales, esta perspectiva rápidamente derivó en dos formas discursivas contradictorias que, sin embargo, han coexistido desde entonces en los diferentes contextos de la política educativa de la región. De un lado, en las nuevas tecnologías del control sobre el oficio del maestro, en esta ocasión asociada a la concepción del maestro como “servidor público” en el marco de la administración del Estado; en palabras de Díaz Barriga (2001), es

(...) otra tendencia que ritualiza o burocratiza el trabajo docente, que surge de la vinculación que tiene la tarea docente con los proyectos del estado. (...) El maestro actúa en función de un proyecto estatal con independencia de su contrato sea en una escuela pública o en una privada. Esto es, no existe un ejercicio liberal de la profesión; por el contrario, el docente recibe una serie de prescripciones sobre su desempeño –las reglamentaciones para el ejercicio de la docencia establecen que debe poseer la nacionalidad del país donde enseña, única profesión donde se legisla de esta manera- y debe cumplir con tiempo y horario, entregar el diario de

clase, cumplir un programa, asentar las calificaciones en determinadas actas, por todo lo cual recibe un salario. (...) Lo más grave es cómo el docente ha internalizado la función de empleado, esto es, de quien debe cumplir –a veces con el mínimo esfuerzo o con un comportamiento rutinario- con las obligaciones contractuales que tiene asignadas. El maestro actúa como empleado y por desgracia podemos afirmar que internaliza este papel (p. 20).

El problema de fondo, continúa Díaz Barriga

(...) es que el sentido intelectual y profesional de su labor ha quedado marginado, la dimensión profesional solo se ha reducido a un discurso. (...) En síntesis, asistimos al desmoronamiento de dos imágenes sobre la función docente (la religiosa y la mítica) y nos encontramos en medio de una tensión que emerge de dos representaciones sociales de la docencia: la profesional, por un lado, y la del trabajador asalariado y el obrero, por el otro lado (p. 20).

La otra forma discursiva en la que ha derivado esta perspectiva en torno a la cuestión docente, ha pretendido subrayar el carácter complejo de las múltiples y variadas relaciones entre los diferentes asuntos que competen a los docentes en el marco de las políticas, tales como la carrera magisterial, la evaluación docente, la formación, los incentivos, las formas participación y de organización, entre otras.

(...) la Unesco, tanto de manera global como en el ámbito regional, ha subrayado la prioridad de la temática (la cuestión docente) señalando –entre otras- la necesidad de atender cuestiones vinculadas con la formación y su calidad, el desarrollo de la profesión docente, las condiciones que define la carrera, y promoviendo una visión amplia para sustentar el desarrollo de políticas integrales en esta materia (Poggi, 2012, p. 15).

Los debates en este segundo enfoque han girado, mayoritariamente, en torno a las tensiones producidas por el entrecruce de las lógicas que atraviesan estas dos formas discursivas; como también, alrededor de las contradicciones y paradojas que se suscitan en el abordaje integral de

alguno de los asuntos que constituyen este campo de la “cuestión docente”: las relaciones entre la carrera docente y la formación, las formas de incentivo con la evaluación y la carrera docente, la formación inicial y el escalafón docente, la formación continua y las posibilidades de la investigación, etcétera. Como lo plantea Aguerrondo (2000), citando a Navarro (2004),

la “cuestión docente” es un tema complejo que ha demostrado tener alta conflictividad. Como lo señala un trabajo reciente: “La ecuación de buena calidad en la enseñanza en los sistemas educativos a escala masiva a lo largo de América latina, todavía tiene que ser resuelta. Y, según todos los indicios, no existen soluciones fáciles ni mucho consenso acerca de por dónde empezar” (p. 98).

El tercero de los enfoques vincula la formación continua de docentes con el modelo de desarrollo o con el proyecto educativo de país, o de ciudad (ver: Messina, 1999; Torres, 1999; Torres, 2000; Tedesco, 2002; Messina, 2008, y Zambrano, 2012). Este enfoque inscribe a la formación como un asunto político antes que técnico, en tanto el docente sigue siendo un sujeto clave para el agenciamiento de los proyectos nacionales. Para el caso argentino, Piovani (2013) plantea la formación continua de docentes en clave de algunas apuestas importantes para el país como la memoria histórica, la justicia social y la soberanía nacional (p. 223); por su parte, el IDEP, particularmente en sus inicios, planteaba con claridad la articulación de los docentes y de su formación al proyecto de ciudad:

(...) En las actuales condiciones, dinámicas y complejas, de Santa fe de Bogotá, los maestros distritales tienen un papel de gran importancia en la construcción de la ciudad desde las instituciones educativas, que no es otro que responder a las exigencias educativas de la ciudad y en tal sentido se requiere de nuevas miradas interdisciplinarias, en la cual aspectos como el espacio público, el ambiente, la interacción urbana, los códigos y lenguajes propios de la ciudad, forman parte de sus preocupaciones de enseñanza en el aula y de su formación permanente, posibilitando de esta forma el encuentro maestro-ciudad. (...) De esta forma, el maestro, en el sentido amplio, podrá leer la ciudad, será el lector más importante de ella (Morales, 1997a, p. 5).

Desde este enfoque, los debates se centran en las grandes transformaciones de la sociedad, la economía y la cultura e implican a los sujetos desde sus posicionamientos políticos y éticos, a los saberes y sus lugares en la producción social del conocimiento, a las escuelas como territorios que sitúan y contextualizan las políticas educativas y, en general, a los sistemas educativos como parte de los proyectos de Estado.

La cuarta y última perspectiva, de muy reciente aparición en el escenario educativo, está asociada con los derechos, y particularmente con el derecho a la educación. Aunque la educación ha hecho parte de la carta universal de derechos humanos y está reconocida constitucionalmente como tal en todos los países de la región, sólo hasta las postrimerías del milenio fue posible comenzar a trascender su doctrina hacia las políticas y programas educativos latinoamericanos, gracias, especialmente, a los planteamientos de la relatora especial de la UNESCO para el derecho a la educación, Katarina Tomasevski⁹. Ella planteó cuatro dimensiones del derecho que han servido de marco conceptual y operativo para fijar las obligaciones de los gobiernos, de manera que garanticen su cumplimiento. Estas son: asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad.

En la documentación analizada, en el mejor de los casos, el derecho a la educación sirve como marco general de las políticas educativas y como principio rector de actuación de los gobiernos nacionales. En este sentido, algunos especialistas ubican la formación continua como un derecho de los docentes y una obligación del Estado. Más allá de este planteamiento, es prácticamente inexistente su vinculación; la única excepción es la publicación que coordina Margarita Poggi (2013), y particularmente los artículos de la socióloga mexicana Silvia Irene Schmelkes del Valle y de la argentina Verónica Piovani.

Ambas autoras coinciden en ubicar la formación continua de docentes como una estrategia para la garantía del derecho a la educación. Para la primera, el maestro se constituye en un medio que permite el respeto a la

9 El 17 de abril de 1998, la Comisión de Derechos Humanos adoptó la Resolución 1998-33 por la que nombraba por un período de tres años un Relator Especial cuyo mandato se centraría en el derecho a la educación, tal como se enuncia en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos y en las disposiciones pertinentes y aplicables del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Este mandato ha sido prorrogable hasta hoy.

diversidad cultural y ésta como «una riqueza que representa una ventaja pedagógica» (2013, p. 60); mientras que la segunda, profundiza sobre el sentido ético, político y cultural de la formación cuando propone como agenda «pensar y debatir qué horizontes de formación, qué docente formador y qué docente a formar, qué estudiante y qué institución formadora necesitamos y queremos en función de qué proyecto de sociedad y país» (2010, p. 224). Más adelante, en este sentido, afirma:

la construcción y la gestión de políticas públicas en formación de docentes implica, desde nuestro punto de vista, no desanudar las dimensiones técnicas de las políticas, en tanto la gestión no es un “procedimiento” para aplicar “recetas o instrumentos neutros”, en abstracto, sino la elaboración de planes, programas, herramientas, en el marco de un determinado proyecto que, a su vez, se va configurando en función de las decisiones que adopta en el proceso mismo de su construcción”. Y finaliza afirmando, “Aquí está en juego una posición de política educativa, que necesariamente anclará en una visión de los sujetos, sus posibilidades y lo que significa una sociedad justa (p. 225).

Indiscutiblemente, el IDEP en su trayectoria ha transitado por cada una de estas perspectivas. Como se insinuó anteriormente, la corresponsabilidad del Instituto y de la formación continua de docentes con un proyecto o modelo de ciudad, de acuerdo con las particularidades de cada una de las administraciones, ha sido el común denominador en sus casi veinte años de existencia, tal como se puede documentar al rastrear su normatividad y los informes de gestión, de obligatorio cumplimiento por parte de cada Dirección. En las consideraciones para su creación se subraya, especialmente, la urgencia e importancia de su correspondencia con los discursos sobre la ciudad, sus modelos de desarrollo y sus perspectivas contemporáneas¹⁰; ya en las reformas posteriores, a partir del año 2000, esta corresponsabilidad con los proyectos políticos locales se garantiza por medio de los planes educativos que cada administración diseña y ejecuta a través de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), y, finalmente, esta vía fue formalizada en la última reforma de 2008, cuando se

10 Acuerdo 26 de 1994.

organizó la administración de la ciudad por sectores, siendo el IDEP y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas parte del sector educativo bajo la dirección de la SED¹¹.

La perspectiva en torno a la cuestión docente, como mirada de conjunto y multifactorial sobre la formación continua de docentes, solo pudo rastrearse en los primeros años de vida institucional y en los más recientes, 2012 y 2013. En el primer momento, cuando aún su función estaba asociada a la formación, fueron claros sus vínculos operativos con la carrera magisterial, el estatuto y la formación inicial, y misionalmente con dos de los objetos centrales de la condición intelectual del maestro, la investigación y la innovación. En el segundo momento, casi quince años después, el IDEP volvió a ocuparse de la formación continua en uno de los tres componentes con los que se organizó misionalmente el Instituto, la Cualificación docente¹². Este retorno al tema significó la necesidad de configurar un campo de acción que no se traslapara con los objetos misionales de la SED y, por ello, se orientó hacia la realización de ejercicios de investigación y de innovación sobre la formación de docentes en ejercicio; sus abordajes ya han implicado la exploración de otros asuntos como, por ejemplo, el tema de los incentivos a docentes.

A lo largo de su trayectoria, el discurso sobre la calidad de la educación ha sido una constante en la política educativa de la ciudad, tanto en los gobiernos de avanzada y de corte desarrollistas (1995-2003), como en los gobiernos de izquierda de los últimos diez años (2004-2013); la única excepción a destacar en esta tendencia fue el periodo comprendido entre el 2004 y el 2008 en el que se agenció, claramente, un proyecto educativo con enfoque de derechos. En términos generales, podrían arriesgarse dos hipótesis: de un lado, que la educación no ha sido un eje de transformación de los proyectos políticos de los gobiernos de la ciudad, y de otro lado, que la perspectiva educativa asociada con la calidad trasciende a las ideologías, logrando legitimidad social o constituyéndose en un discurso de carácter técnico y neutral que no amerita su discusión.

11 Acuerdo No 257 de 2006.

12 Los otros dos componentes son: Escuela, currículo y pedagogía y Educación y políticas educativas.

A lo largo de su vida institucional, el IDEP se ha suscrito a la perspectiva de la calidad de la educación de diferentes maneras. Muy tempranamente, advertía que no se hacía desde la eficacia, entendida o registrada por datos estadísticos de cobertura y equidad, sino que se adhería a través de la promoción de una reflexión acerca de los fines y sentidos de la formación en el marco de la autonomía escolar, la descentralización, y la relación cultura y sociedad como ejes de la política educativa de Bogotá (IDEP, 1998)¹³. Para el periodo 2001-2003 la perspectiva de la calidad de la educación en la ciudad se orientó al desarrollo de competencias básicas para el fortalecimiento de la evaluación como eje de la política educativa; el IDEP contribuyó, entonces, a «orientar los contenidos, metodologías y tecnologías de la formación docente hacia los problemas del aula en competencias básicas y en formación ciudadana» (IDEP, 2001b, p. 2), a través del fomento a las investigaciones e innovaciones educativas y sus procesos de socialización.

En el Plan Sectorial de Educación 2008-2012, Educación de calidad para una Bogotá Positiva, se propuso «promover, producir y divulgar conocimiento pedagógico para construir ciudad» y el IDEP se organizó presupuestalmente en torno a un único proyecto de inversión denominado «Investigación e innovación educativa y pedagógica para mejorar la calidad en el campo de la educación»; en su desarrollo buscó, especialmente, visibilizar los aportes que a la calidad de la educación hacen los maestros desde la sistematización de sus experiencias, y la construcción de perspectivas analíticas sobre la calidad de la educación a partir del reconocimiento de la educación como derecho (IDEP, Informes de Gestión 2009, 2010 y 2011). En este periodo, el concepto de calidad de la educación fue objeto de estudio en la revista *Educación y Ciudad* desde una

13 Al respecto, en el Informe ejecutivo del 30 de septiembre de 1999 se establecía, «se ha hecho posible que la formación de los docentes esté ligada a prácticas de innovación y de investigación en la institución escolar. Se espera así que dichas prácticas puedan desembocar con mayor eficacia en el mejoramiento de la calidad de las competencias, los aprendizajes y los esquemas valorativos en el aula y contribuyan a un mejor desarrollo intelectual y socio-afectivo de nuestros estudiantes. (...) El modelo usado por el IDEP en la construcción del Proyecto Multimedia Vida de Maestro propone una nueva estrategia de tratamiento temático, metodológico y tecnológico para la formación en valores y en los ejes transversales del currículo, que parte de experiencias concretas y cotidianas, y que a partir del análisis de éstas construye los referentes teóricos» (pp. 2-3).

perspectiva histórica, y mostrando su fuerte instrumentalización y relación con las “herramientas para vida”, énfasis de la política educativa del momento (IDEP, 2008); en la revista número 18 del 2010, se dedicaba a la evaluación de la calidad en educación y a las necesidades de desentrenar los factores asociados a ella desde dos nuevas perspectivas: una, la educación como derecho esencial, y otra, una nueva forma de entender la eficacia escolar (IDEP, revistas 2008-2010).

En su último periodo, la perspectiva de calidad sobre la educación siguió fortaleciéndose en las políticas públicas de la ciudad, a través del Plan de Desarrollo Bogotá Humana, donde el aporte del IDEP concerniente al programa de construcción de saberes, Educación inclusiva, diversa y de calidad para disfrutar y aprender, resultó fundamental para «la formación y el desarrollo profesional docente, en la búsqueda de alternativas educativas que respondan al pleno ejercicio del derecho a una educación de calidad, para la equidad social» (IDEP, 2012a, p. 30). En particular, sobre el componente de Cualificación Docente se establece como objetivo, la «cualificación de los docentes y directivos para fortalecer la calidad de la educación y el desarrollo humano, social, científico e investigativo en los estudiantes» (IDEP, 2013b, p. 70).

2.1.4 Nomenclaturas en la región sobre la formación continua de docentes

El tema de la formación continua de docentes o la formación en servicio puede rastrearse en la región desde los años treinta del siglo xx, pero solo hasta mediados del siglo, en el periodo posterior a la terminación de la Segunda Guerra Mundial, se convirtió en un asunto estratégico para los Estados, agenciado por las recomendaciones que ya en ese momento hacía la UNESCO, con la pretensión de incidir en las agendas de las políticas educativas nacionales¹⁴.

14 Ver, por ejemplo, la Conferencia Internacional de Instrucción Pública, anexo iii Recomendación No. 36 a los Ministros de instrucción pública sobre la formación del personal de primera enseñanza (1953), donde se insiste en su perfeccionamiento bajo el entendido de que su “formación acelerada” fue abreviada e incompleta.

La concepción en torno a la formación continua de docentes inicialmente estuvo ligada a procesos de “perfeccionamiento” ante las posibles deficiencias, especialmente de orden científico, en la formación inicial. Sin embargo, en los años cincuenta, bajo las perspectivas desarrollistas en las que se inscribió la educación, la promesa de la universalización de la primera enseñanza produjo fuertes demandas de maestros a los incipientes sistemas educativos latinoamericanos. Su respuesta no tardó en proponer y realizar procesos “acelerados” de formación inicial a maestros, que les permitiera cumplir con las metas propuestas y con la atención educativa de los niños y niñas que ingresaban masivamente a la escuela. En este nuevo marco político, la formación continua se orientó hacia la necesidad de “suplir las deficiencias y los vacíos” que habían dejado los esquemas de formación inicial implementados.

Esta idea de la formación continua de docentes permaneció como un asunto secundario de las políticas educativas, en tanto lo fundamental del debate lo ocupó la formación inicial. En los años setenta y ochenta, la formación continua se puso al servicio de las reformas educativas para garantizar la apropiación de las ideas centrales que éstas agenciaban; en este marco, la “capacitación” en servicio (Aguerrondo, 2004) fue concebida como un proceso de muy corto plazo, ejecutado a través de cursos y, generalmente, en dependencia de los entes rectores de la política. Para esta versión, entonces, lo “deficitario” ya no estaba en términos de las carencias de la formación inicial sino de las que generaba la novedad de los contenidos de la reforma.

Por ello, la “capacitación” se organizó alrededor de los contenidos técnicos, administrativos y jurídicos de la reforma y su intencionalidad fue la de formar “capacidades” en los docentes para su implementación; es decir, se intentó hacer de los docentes sujetos “capaces” de agenciar la reforma en las aulas y escuelas.

Señala Ávalos (2008), que solo hasta los años ochenta, a pesar de la constante y creciente crítica, fueron revisadas estas concepciones sobre la formación continua de docentes, especialmente en los contextos europeos y norteamericano. La revisión se produjo, afirma la misma autora, por la emergencia y paulatino fortalecimiento del concepto de calidad en la educación, y por sus implicaciones en los procesos formativos de los docentes que se detallaran más adelante. Estas nuevas concepciones, que circulaban en la documentación internacional de las agencias ya citadas,

se apoyaban en el reconocimiento del docente como un profesional cuyo aprendizaje ocurre a lo largo de un continuo que comienza con la formación inicial, sigue en la primera inserción de trabajo y se amplía y desarrolla a lo largo de la carrera docente.

Esta idea central permitió la emergencia de la “formación permanente de docentes,” asociada a esos otros cauces discursivos de las políticas educativas que giraban en torno a la educación permanente, o para toda la vida, principalmente en las experiencias latinoamericanas de la educación de adultos, de la educación comunitaria y de los procesos de alfabetización. En estas perspectivas, Alliud (2008) citado por Torres (1999), se sugiere que: «antes de preguntarse cómo lograr que los docentes enseñen mejor, es preciso preguntarse cómo facilitar y asegurar que los docentes aprendan» (p. 9).

Según Torres, por aprendizaje permanente se entiende, «que los saberes y las competencias docentes son resultado no solo de su formación profesional sino de aprendizajes realizados a lo largo y ancho de la vida, dentro y fuera de la escuela y en el ejercicio mismo de la docencia» (p. 2). Así, asumir esta nomenclatura implicaba reconocer la centralidad del aprendizaje docente, partir de la biografía escolar del docente, asumir la reforma escolar como parte de la estrategia de formación docente y asumir las múltiples identidades de los docentes (pp. 9-11).

Sin embargo, de acuerdo con Scheerens (2010), citado en OEI (2013),

la evidencia del fracaso del paradigma de aprendizaje docente implementado durante los ochenta y los noventa en Europa, que implicaba un modelo de déficit en la maestría docente y la posibilidad de remediarla con actividades únicas y aisladas, ha llevado a una reconceptualización del desarrollo profesional de los docentes inspirada en las teorías de aprendizaje de los adultos y en consonancia con perspectivas de aprendizaje cognitivo situado. Nuevos enfoques ponen el acento en el aprendizaje colectivo (p. 92).

Más recientemente, apareció el «aprendizaje y desarrollo profesional docente» (Ávalos, 2001; Vaillant, 2004 y Vélaz & Vaillant, 2009) como otra forma de nombrar la intención de la formación continua, ya en el marco del proyecto de profesionalización docente.

Otra nomenclatura que procede de la anterior, pero que encontró formas de agenciamiento desde los discursos de la administración pública, fue la formación en servicio. Ésta, instaló al docente como un «servidor» más del Estado, que se rige por los estatutos del «funcionario público» (Aguerrondo, 2004); su formación, entonces, está ligada a su «puesto de trabajo» y a la institución donde labora (Terigi, 2010). En este mismo marco, aparece la «actualización», como una necesidad de todo funcionario público que debe ser suplida por el Estado; esta nomenclatura comparte el cortoplacismo y el enfoque remedial de la capacitación, que insiste en la importancia de incorporarse a la función docente, los avances de la ciencia, la tecnología y las nuevas propuestas de la política educativa o asociada a ella.

La formación continua de docentes apareció generosamente en la documentación, así como sus más fuertes críticas; en la mayoría de los casos, se reportaron como una serie de actividades y de eventos de carácter coyuntural y fragmentario, que contradecían su sentido procesual y su intencionalidad de permanencia (Mesina, 1999; Díaz Barriga, 2001; Imberón, 2002; Kupper, 2002; Saravia, 2005; Vezub 2005; Arellano, 2006, y Terigi, 2010). Aunque sus presupuestos teóricos coinciden en la idea de que la formación continua comprende un conjunto de oportunidades de aprendizaje para los maestros (Ávalos, 2007, y Poggi, 2010), en la práctica no sucede así. La pregunta, según Terigi (2010), sigue siendo la misma: «¿Qué le da unidad a la formación continua de docentes?».

Las posibles respuestas a esta pregunta dependen de las condiciones y posibilidades que se han creado en los diferentes sistemas educativos en relación con el desarrollo del oficio, del quehacer o de la profesión docente. Sus respuestas necesariamente implican las posibles relaciones de la formación con la carrera magisterial, con los escalafones docentes y con los estatutos de saber, que cada cultura y sociedad configura para los maestros.

Así, Terigi (2010) planteaba, por ejemplo, que son las carreras magisteriales las que, en la mayoría de los países latinoamericanos, dan continuidad a la formación de los docentes en ejercicio, bajo los supuestos de que los maestros son “funcionarios” estatales. Pero, a su vez, Terigi & Messina (2008) planteaban como alternativa, su organización en torno a una idea de investigación de grupos de maestros, investigadores y formadores en alternancia entre la universidad y la escuela. Puntualizaba

Messina, una concepción de la formación como movimiento «que nace en el sujeto y sus saberes, va al grupo, envuelve a la institución como totalidad y regresa al sujeto» (p. 84). Esta alternativa plantea la formación como un diálogo de saberes entre sujetos autónomos.

Otra posible respuesta a la pregunta de Terigi, tal vez de carácter más integral, se relaciona con lo que en la literatura especializada se ha denominado «desarrollo profesional docente» (DPF), identificado en la documentación regional desde hace más de una década. Su procedencia derivó, de una parte, de los enfoques de profesionalización que se hicieron hegemónicos en las postrimerías de los años noventa, como resultado de la creciente centralidad que iban ganando las perspectivas de calidad de la educación en las políticas latinoamericanas; por lo tanto, lo que se cuestionaba era la confianza que los decisores de política tenían en los docentes, maestros, profesores o educadores de la región para el éxito de éste tipo de proyectos.

En consecuencia, la sospecha sobre el carácter del quehacer docente se incrementó; a excepción de Tenti, el resto de especialistas señalaron la importancia de lograr que la enseñanza pasara del rango de oficio al de profesión, «con un nivel equivalente, intelectual y estatutariamente, al de otras más asentadas en la sociedad, como la medicina, el derecho o la ingeniería» (Tardif, 2010, p. 19). Este movimiento de profesionalización, que de acuerdo con Tardif comenzó en los años ochenta en el contexto norteamericano y una década después se inauguró en Latinoamérica, convive en tensión y contradicción con las concepciones, aún subsistentes, de la enseñanza como vocación y oficio.

Una profesión oficialmente reconocida, siguiendo nuevamente a Tardif (2010), se caracteriza por la existencia de un conjunto de conocimientos de base científica disponible en los procesos de formación universitaria de alto nivel intelectual, así como por la presencia de corporaciones y códigos de ética que funcionan en el marco de la autonomía y la responsabilidad profesional. El sentido de la profesionalización de los docentes, entonces, obedeció a tres objetivos centrales: uno, a la necesidad de mejora en la eficiencia de los sistemas educativos, generalmente a través de la evaluación; dos, a la urgencia de desmarcar el oficio del maestro de las concepciones rutinarias sobre la enseñanza y subrayar su carácter ético, y tres, a la importancia de debilitar el funcionario y fortalecer el

profesional autónomo responsable de sus decisiones. La profesionalización de los docentes condujo, entonces, a considerarlos «como expertos en pedagogía y aprendizaje que basan sus prácticas profesionales en conocimientos científicos» (p. 31).

En este marco, la formación continua de docentes en relación con el desarrollo profesional, tuvo al menos, tres formas de apropiación en las políticas educativas de la región. En la primera, como sinónimo donde se asimila el desarrollo profesional como otra nomenclatura de la formación continua, circunscribieron la amplitud y complejidad de la primera a los límites de la formación (Terigi, 2010 y Parra, 2013); lo plantea Ávalos (2007), recogiendo a Christopher Day:

(...) El desarrollo profesional consiste en la totalidad de las experiencias naturales de aprendizaje y de aquellas actividades conscientes y planificadas dirigidas intencionalmente al beneficio de individuos, grupos o escuelas, y que contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso mediante el cual, solo y con otros, los profesores revisan, renuevan y amplían su compromiso en cuanto agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza, y mediante el cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional que son parte esencial de un estilo profesional de pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y colegas en cada una de las etapas de su vida docente (p. 3).

La segunda forma de apropiación se alza como estrategia que instala a la formación continua de docentes como un medio para lograr el desarrollo profesional, entendiendo este último como algo más que la formación. Al respecto, afirma Saravia (2005): «un sistema de formación docente continuo impulsa el desarrollo profesional, contemplando los diversos aspectos que deben tenerse en cuenta: carrera magisterial, formación inicial, formación en servicio, evaluación de desempeño y acreditación de las instituciones formadoras» (p. 46). Y la tercera, en coincidencia con la anterior, ubica la formación continua de docentes como un componente del desarrollo profesional que, unido a otros tantos asuntos o en relación con ellos, avanzará en los propósitos de profesionalización de los docentes (Poggi, 2010; UNESCO, 2012 y OEI, 2013).

Otras nomenclaturas con menor presencia en la documentación rastreada y pocos desarrollos conceptuales y prácticos fueron, por ejemplo, la «reconversión» y el «reciclaje» de docentes que se enunciaba como condición para el cambio escolar (Braslvasky, 2002, p. 45); «la educación o formación de los maestros», utilizada por Braslvasky (2002); «el mejoramiento continuo», citada por Torres (1999), y «la formación posinicial», registrada por Terigi (2010).

En términos generales, lo que resulta sorprendente de este ejercicio es constatar la presencia de la mayoría de las nomenclaturas en los discursos educativos actuales de la región; incluso de aquellas que han sido fuertemente cuestionadas por los especialistas, quienes subrayan su insuficiencia, su carácter inmediatista y su bajo impacto en la formación continua de docentes (Saravia, 2005; Valdeavellano, 2002; Poggi, 2010; UNESCO, 2012, entre otros). Por ejemplo, en varios de los documentos se hace la salvedad, de que «se usarán indistintamente las expresiones “formación continua”, “formación permanente” y “perfeccionamiento docente” para hacer referencia a la tarea de actualización, capacitación y superación profesional que realizan los docentes en funciones» (OEI, 2013, p. 87). Entones, cabe preguntarse cuáles han sido las condiciones que permitieron su sostenimiento a lo largo de más de cuatro décadas en los planteamientos centrales sobre la formación en la región.

Sin duda, su respuesta concierne a la legitimidad social y cultural que aún conservan los enfoques remediales y deficitarios sobre la escuela y el saber del maestro que tempranamente configuraron la formación continua. Aún en los estudios más recientes, se afirma que «la información reportada por los países de Iberoamérica pareciera confirmar el consenso en la literatura acerca de que el grueso de los procesos de formación continua se orienta a superar las carencias de maestría docente derivadas de la formación inicial» (OEI, 2013, p. 121).

Por su parte, González (2013) afirma que

estos procesos formativos, generalmente nombrados como “capacitación” que pretenden hacer “capaz” a alguien, o como “perfeccionamiento” ante la supuesta existencia de un estado ideal del ser maestro al cual debiera aspirarse, o como “cualificación” asociada a una perspectiva acumulativa y siempre progresiva del

conocimiento que se enseña, ubican al sujeto-maestro en un lugar de dependencia por el saber y el hacer de otros (p. 124).

La mayoría de las nomenclaturas hunden sus intencionalidades en estos enfoques, y aunque existen experiencias, son pocas las que han intentado hacer un quiebre “fundacional” a estas concepciones. Tal vez, una de las mayores potencialidades de los repertorios formativos que tienen a la base un profundo sentido procesual de la formación (tales como el desarrollo profesional docente y la formación o educación continua o permanente) es que, justamente, tienen la posibilidad de inaugurar perspectivas históricamente diferentes de la formación continua.

Sin embargo, no es suficiente; necesariamente deben transformarse las miradas deficitarias y remediales sobre el maestro, derivadas de lo que resulta deseable que circule como saber y conocimiento en la escuela, sea desde las prescripciones de las reformas políticas, de la investigación o de las reflexiones de origen académico. La riqueza de las experiencias, prácticas e iniciativas de los docentes en el aula y en la escuela como puntos de partida para su formación continua, seguramente es una oportunidad de esa ruptura, tan necesaria como esquivada (ver al respecto planteamientos de Saravia, 2005; Arellano, 2006; Messina, 2007; Tenti, 2002 y Tardif, 2010).

Siendo así, no extraña la contradicción donde se reconoce mayoritariamente por los especialistas cierto agotamiento de algunos enfoques de la formación continua, como la capacitación y actualización, pero, a su vez, se subraya su funcionalidad para ciertos procesos (como por ejemplo para los supervisores educativos, Ávalos, 2004), advirtiendo, por ejemplo, que están articulados a otros de mayor envergadura o de más largo plazo. En consecuencia, como plantean varios de los autores (Ávalos, 2001; Braslavski, 2002; Vaillant, 2004; Messina, 2008; Villegas Reimers, citado por Terigi, 2010 y Poggi, 2010), el enfoque deficitario de la formación continua de docentes aún es un reto por superar.

En este entramado categorial, puede afirmarse que la creación del IDEP se dio justo en el momento en que las reformas educativas pretendieron, a la vez, acoger la importancia de la formación continua de docentes y adoptar las nuevas concepciones que sobre ella se venían discutiendo.

Así, el IDEP a la vez que heredó la tradición que había construido durante más de una década la Dirección de Investigación Educativa (DIE) –Centro Experimental Piloto (CEP) de la Secretaría de Educación de Bogotá– sobre capacitación docente, acogió las ideas de cambio que se venían haciendo desde del Movimiento Pedagógico Colombiano y, en general, desde los efervescentes debates que nutrían grupos de maestros y otros especialistas en el país y en la región.

Sin embargo, en el ideario de su fundación, el IDEP optó por la ruptura con esa “matriz” fundacional de la formación continua de docentes, particularmente desde el agenciamiento de la autonomía de los maestros, a través de la visibilización de su condición de intelectual, a la que podía retribuir, entre otros, el ejercicio de la investigación. Si bien ha sido una constante en la trayectoria del IDEP el trabajo en torno a los maestros, no siempre lo ha sido desde esta perspectiva; desde la innovación, y especialmente desde la investigación, el Instituto ha promovido ejercicios que no interpelan, al decir de Saldarriaga (2006) «ya no solo la subordinación de los maestros a los políticos, sino cada vez con mayor urgencia, (...) problematizar y hasta desarticular la sutil subordinación de los maestros a los expertos, evidenciando los efectos de la división social de los saberes» (p. 59).

En este sentido, y continuando con Saldarriaga (2006), cabría preguntarse, con responsabilidad ética y política, si la restitución del estatus intelectual del maestro como herencia del Movimiento Pedagógico Colombiano y consigna del IDEP,

es una perversa consigna populista, tras la cual se esconde la creación de una nueva elite de ilustrados: aquellos maestros que, tras una dura lucha de selección natural y supervivencia del más apto, logran acceder al nivel superior de “maestros investigadores”, de “maestros innovadores (p. 59).

Recientemente, el IDEP formaliza su apuesta política en torno a este tema a través del componente organizacional denominado Cualificación docente. Esta nomenclatura solamente se registra en la documentación analizada por Torres (1999) y el documento de la OEI del 2013; en la primera, para hacer referencia a la formación como proceso, y en la segunda, como un repertorio anclado a la precariedad del saber del maestro. Aunque

en la documentación del IDEP no se encontraron mayores desarrollos en torno a las razones por las que se optó por esta nomenclatura, pareciera que en el desarrollo de las investigaciones de este componente la cualificación deviniera en Desarrollo Profesional Docente, por cuanto se ratifica su significación ligada a carencias o debilidades (Parra, 2014, p. 26).

2.1.5 Finalidades en la formación continua de docentes en la región

Las finalidades de la formación están definidas en términos de lo que se pretende afectar con ella, y responde a la pregunta ¿qué se quiere con la formación continua de docentes? Tal vez son dos las respuestas de mayor concurrencia en la documentación analizada; de un lado, aquella que se orienta hacia finalidades asociadas con el impacto en los aprendizajes de los estudiantes, la cual trasciende a todas las nomenclaturas antes relacionadas y, de otro lado, la relacionada con la afectación de los maestros. La primera tiene varias formas de ser tramitada; en primer lugar, a través del análisis de los contextos en los que sucede el aprendizaje de los estudiantes, ya sea desde las perspectivas de pobreza, inequidad, violencia y vulneración de derechos, o en el marco de las transformaciones sociales y culturales contenidas en los discursos sobre la sociedad del conocimiento; ambas perspectivas son recurrentes en los documentos de las agencias de cooperación y agenciamiento internacional (Informes de seguimiento de Educación para Todos; Kuper, 2002; Imberón, 2002; Tedesco, 2002 y OEI, 2013). En segundo lugar, por medio de abordajes relacionados con los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje, desde teorías psicológicas y de la neurocognición (Ávalos, 2007 y Parra, 2013). En tercer lugar, mediante acercamientos a las percepciones sociales y culturales, históricamente constituidas, acerca de los límites y las posibilidades del aprendizaje de los sujetos y de allí, a lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes. Y, por último, a través de la indagación en torno a la enseñanza de las disciplinas curriculares que, necesariamente, se pregunta acerca de las formas de su aprendizaje.

Este tipo de finalidades se nutre principalmente de las perspectivas que vinculan la formación continua de docentes con la calidad de la educación, y sus urgencias se priorizan en relación con la «dotación de competencias necesarias para acometer con éxito la importante y difícil

tarea de educar en la sociedad del conocimiento» (OEI, 2013, p. 8) o con la entrega, actualización o producción de herramientas “adecuadas”, “nuevas” o “eficaces” para el aprendizaje de los estudiantes. Así mismo, esta finalidad comprende, mayoritariamente, un conjunto de saberes y conocimientos especializados diferentes a la pedagogía, y en el mejor de los casos relacionados con ella, que instrumentalizan el saber pedagógico de los docentes, «por la crítica de los intelectuales dedicados a las Ciencias Humanas que (teorizan) desde afuera de la escuela para que el maestro aplique, verifique, mida, siga instrucciones» (Zuluaga, 1999, citado por Saldarriaga 2006, p. 56). Se puede ver este tipo de implicaciones en Saravia 2005, Arellano 2006, Vélaz y Vaillant 2009 y OEI 2013.

La otra respuesta recurrente en la documentación analizada se relaciona con un conjunto de finalidades dirigidas al sujeto maestro, ya sea sobre su ser, su saber o su quehacer. Son finalidades que no se alejan de perspectivas formativas asociadas con la calidad de la educación, en tanto el maestro es un “medio” para lograr los mejores desempeños de los estudiantes; también proceden de perspectivas formativas relacionadas con la cuestión docente y el derecho a la educación.

En la mayoría de los casos, estas finalidades tienen intencionalidades transformativas, por cuanto la sociedad o la política no están conformes con lo que son, saben o como hacen las cosas los docentes; diferentes discursos que agencian estos cambios parten de la disyuntiva de que los maestros son, a la vez, el problema y parte de la solución. Por ello, los cambios en sus concepciones, percepciones, saberes, prácticas y formas de relación consigo mismo y con los otros se constituyen en urgencias para hacer de la escuela un proyecto más pertinente y acorde con la cultura y la sociedad. Un buen ejemplo, muy actual, por cierto, lo constituyen las nuevas demandas a los maestros, en torno al reconocimiento y respeto de la diversidad, provenientes, entre otros, de los mandatos amparados en la Educación para todos y la Educación Inclusiva (Schmelkes, 2013 y UNESCO, 2013).

Hay otras finalidades sobre los sujetos que obedecen a intencionalidades de su “perfeccionamiento” o “mejoría”; es decir, que pretenden la adquisición (por cuanto aún no la tienen) o el desarrollo (ya que están latentes) de habilidades, competencias o capacidades, de prácticas o rituales, necesarios ante la irrupción de nuevos códigos culturales, cambios sociales o mutaciones de la política:

(...) reconvertir la actual planta docente que no cuenta aún con las competencias profesionales deseables a través de procesos de perfeccionamiento docente de alta calidad, diferenciados de acuerdo con sus trayectorias profesionales, dirigidos a resolver los rezagos educativos de sus alumnos y a responder a las particularidades de los entornos escolares específicos (OEI, 2013, p. 185).

Las intencionalidades asociadas a la apropiación de los maestros de las tecnologías de la planeación estratégica o de la rendición de cuentas puede ser un ejemplo de ello.

Por último, otro conjunto de finalidades de la formación está dirigido a la reflexividad de los sujetos en torno a sus trayectorias, prácticas y experiencias, y a la exploración de sus potencialidades, no necesariamente con efectos transformadores sobre ellos o sobre lo que hacen.

Estas finalidades, dirigidas a la afectación de las “formas de ser maestro”, le apuntan, especialmente, a su crecimiento intelectual y a la potenciación de las capacidades (Torres, 1999) y competencias personales (UNESCO, 2012 y OEI, 2013) para mejorar su desempeño. Han sido definidas, generalmente, de forma previa y más o menos consensuada en los escenarios de política: «existe un consenso internacional con relación a la importancia de desarrollar competencias docentes efectivas a través de la implementación de procesos calificados de profesionalización» (OEI, 2013, p. 89). Generalmente, trata de extensos listados que enumeran una serie de competencias –ideales y abstractas– sobre los sujetos, y que, a veces, son contradictorias entre sí, o contienen tensiones. Se acompañan, en su mayoría, de estudios que han dedicado capítulos enteros a los diagnósticos o caracterizaciones de la docencia.

Otras finalidades en torno al ser maestro tienen que ver con su desarrollo vital (Torres 1999) y siguiendo a González (2014)

con la exploración de sus posibilidades de transformación y de “perfeccionamiento en el arte de vivir”; esta intencionalidad, emergente en la región, reconoce en las condiciones de la profesión docente una serie de tensiones que difícilmente son de gobierno exclusivo del maestro, pero que configuran su acción.

Esta complejidad amerita ser pensada y conversada para alcanzar algunas comprensiones que, a su vez, permitan ciertos posicionamientos éticos de los maestros.

Sin embargo, como podía anticiparse, la mayoría de finalidades formativas dirigidas a la afectación de los maestros se enfoca en su saber: sobre la ciencia, sobre el conocimiento, sobre los otros, sobre la escuela y, en ocasiones, sobre sí mismos. Son finalidades que tradicionalmente han legitimado los procesos de formación continua a docentes, en tanto han privilegiado, pero también vulnerado, su condición de sujeto de saber. Un saber dependiente y subordinado a otras formas de conocimiento y de sujetos en el marco de la división social de su producción y un saber deficitario y precario, en tanto nunca será lo suficientemente amplio, completo y, menos aún, actualizado. Las nomenclaturas sobre la formación ancladas a la “matriz fundacional” del déficit generalmente se articulan con estas finalidades propias de los enunciados realizados desde los escenarios de política y académicos.

No obstante, cabe aclarar que, por supuesto, es necesaria la producción de herramientas para la enseñanza y el aprendizaje, pero también para la formación propia y de los otros; es importante la actualización teórica y metodológica de los maestros, pero para la construcción de mejores criterios que les permita su adopción, rechazo o simplemente adaptación, y es urgente la interlocución de los maestros con otros especialistas, pero a propósito de lo que acontece en el aula y en la escuela y sus relaciones con la cultura, la sociedad y con los desarrollo de las disciplinas, la ciencia y la investigación. Lo que resulta claro es que la formación continua le debe permitir al maestro disponer de todos los recursos posibles para tomar las mejores decisiones en la inmediatez de su quehacer: saber cómo se organizan, cuáles se desechan, cuándo resulta más apropiado su uso, cómo los transforman, cuáles son sus límites, etcétera. En este sentido, la educación, la enseñanza y la formación de los estudiantes requieren de la confluencia de muchos saberes y conocimientos de diferentes especialistas, incluso externos a la escuela, que estén dispuestos a pensarse de otra manera y desde otros lugares. Esto, con el ánimo de aportar a esa complejidad del quehacer del maestro.

Luego estas finalidades de la formación continua enfocadas a la afectación de los saberes de los maestros rápidamente devienen hacia su quehacer; el saber se vuelve práctica, o la práctica es nodal a su saber, o es un

saber de carácter práctico. Una tendencia importante en las finalidades de la formación continua es la transformación de la práctica de los maestros, del quehacer docente, de la cotidianidad del aula o de su inmediatez; ya no se trata exclusivamente de lo que sabe el maestro sino de lo que hace. En este sentido, como lo plantea González (2014),

la cotidianidad escolar se constituye en otro elemento que acrecienta la complejidad de ser maestros; la tensión entre lo efímero y permanente de la escuela, entre lo instantáneo y lo sistemático, entre el acontecimiento y el proceso, entre lo local y lo global, entre lo tradicional y lo moderno, se constituye en lo que define esa cotidianidad escolar. En estos movimientos pendulares que se suceden al interior de la escuela les es exigible a los maestros un posicionamiento emocional, moral, cognitivo y afectivo, desde donde puedan tomar distancia del “implacable péndulo” y a la vez, tratar de no ser arrollados por este, intentando hacer su trabajo (p. 123).

Torres, 1991; Díaz Barriga, 2001; Kuper, 2002; Brasvalski, 2002; Valiente, 2002; Vaillant, 2004; Saravia, 2005; Vezub, 2005; Ávalos, 2007; Terigi, 2010; UNESCO, 2012; Poggi, 2013 y OEI, 2013, coinciden en subrayar la importancia y la urgencia de dirigir los procesos de formación continua hacia su incidencia en el quehacer docente. Esto, por la evidente crisis de los modelos academicistas centrados en la “aplicabilidad” de las teorías, que puso sobre la mesa el debate sobre las formas de relación de la teoría y la práctica en la configuración del saber pedagógico de los maestros y por ello, en los procesos formativos.

A diferencia de la formación inicial, la formación continua de maestros tendrá que vérselas con la experiencia de los maestros, con lo potente o no que pueda ser. Esto supone el reconocimiento de otro tipo de saberes, además de los que proceden de las disciplinas o de ciertas epistemologías,

los saberes que se habían decantado en la práctica, los saberes relacionados con las formas de asumir y en ocasiones apropiar las políticas educativas, con la comprensión de las maneras como aprendían tanto los estudiantes como los otros adultos, con los rituales y las convenciones que regían los comportamientos y las relaciones sociales, con el conocimiento sobre los contextos y

territorios, con las aspiraciones colectivas legítimas o no, con las formas de gobierno sobre los otros y con los lugares de poder de cada cual (González, 2014, p. 125).

La experiencia no está por fuera de un entramado cultural urdido por juegos de verdad, poder y formas de relación del sujeto maestro consigo mismo y con los demás; de esta manera, el maestro como sujeto de la formación es *el sujeto de la experiencia* y, a través de ella, se forma, se transforma y vuelve a tomar forma. La formación continua es el resultado de la experiencia acumulada en su continuidad y en la posibilidad de hacer propio lo distinto, como conocimiento y como sensibilidad.

Dentro de las finalidades de la formación, además de aquellas que apuntan a los aprendizajes de los estudiantes o a los maestros, hay otro conjunto que se enfoca en las instituciones educativas (Messina, 1999 y Camargo, 1999), ya sea para fortalecerlas, desarrollarlas o transformarlas. Las escuelas son consideradas beneficiarias (Ávalos, 2007), facilitadoras o soportes (Camargo, 1999) de las reformas educativas y su incidencia se produce, prioritariamente, a través de la formación continua de los maestros o de los directivos docentes. Así pues, la reforma es efectiva en tanto arriba al aula o a la escuela.

Tal vez los enfoques empresariales donde la formación continua de maestros es asimilada como modelo de desarrollo de recursos humanos son hegemónicos en esta finalidad. Entender la escuela como una organización que aprende implica apuestas institucionales, tales como la identificación de liderazgos, la promoción del trabajo en equipo, la acreditación de calidad de sus procedimientos administrativos y pedagógicos, la incorporación de la planeación estratégica, la rendición de cuentas, las auditorías, etcétera. Los discursos sobre la gestión o la dirección, generalmente dirigidos a rectores y coordinadores, han servido para la introducción de estas lógicas en las escuelas.

Otras finalidades de menor presencia, pero con gran potencialidad, son aquellas que ubican a la escuela en un lugar político, ya sea como parte de un proyecto mayor de nación o de ciudad (Piovani, 2013), o como parte de la dinámica de un territorio particular (Arellano, 2006). Son finalidades que apuntan a la comprensión de su lugar estratégico en

el entramado social y cultural y, desde allí, a la construcción de sentidos sobre ella misma y sobre todo lo que allí circula y sucede. La escuela en este sentido se constituye en un escenario que trasciende su lugar de aplicación de las reformas y se asume como un territorio político de construcción de política educativa y, posiblemente, de formación de docentes (González, 2014).

Un cuarto conjunto de finalidades sobre la formación continua se dirige a “llenar de contenido y de sentido” lo que se ha denominado “profesionalización de los maestros”. Esta finalidad está relacionada, por ejemplo, con el fortalecimiento de la autonomía de los maestros, que toma forma tanto en los discursos acerca de su condición intelectual (Educación y Ciudad No. 1, 1997 y Saldarriaga, 2007), como en aquellos de la profesionalización donde la autonomía se constituye en «un componente clásico de la definición de un ideal de una profesión» (Tedesco, 2002, p. 17, & Escobar, 2002, p. 68). La autonomía, en esta última acepción, se entiende como la responsabilidad o la imputabilidad de los sujetos por sus actos y, en consecuencia, se abren las posibilidades que hacen evaluables a los maestros basadas en el aprendizaje de sus estudiantes, y con la obligación de producir resultados (Tardif, 2010, p. 35).

Así como la profesionalización puede llenarse de ideales asociados con los desempeños autónomos, con el trabajo en equipo, con la especialización de saberes, con los procesos evaluativos o con la titulación para acreditar a los maestros (Niño & Díaz, 1999; Véraz & Vaillant, 2009; Poggi, 2012 y OEI, 2013), también puede encontrar sentidos renovados y promisorios en el «intelectual colectivo» de Saldarriaga (2007), en el «profesionalismo colectivo» de Messina (2008) o en el «ejecutor virtuoso» de Tenti (2013).

Frente a este tema, podría afirmarse que, a pesar de su tránsito por marcos de política asociados prioritariamente con la calidad de la educación, el IDEP se ha movido en el vector que se delinea entre las finalidades dirigidas a la afectación de los sujetos y la transformación de las instituciones educativas, en tanto la primera es la ruta y el medio para el logro de la segunda; aunque el cambio escolar, la transformación de la escuela siga siendo la promesa.

2.2 La formación continua de docentes en la historia del IDEP: 1999-2013

Difícilmente puede escindirse de la historia del IDEP, su trayectoria sobre formación. Es más, a manera de hipótesis, puede afirmarse que han sido las contingencias políticas y administrativas sucedidas en torno a su relación con la formación continua de maestros las que han ordenado el devenir general del Instituto. Uno era el IDEP en el momento de su creación y configuración durante la década de los años noventa, y otro, muy distinto, el que resultó de la transformación en las postrimerías del milenio, cuando entregó a la Secretaría de Educación del Distrito (SED) todos los asuntos referidos a la formación continua de maestros.

Entonces, asumiendo como válida esa hipótesis, cabría preguntar, ¿para qué seguir insistiendo en la formación de maestros en una institución dedicada a la investigación e innovación educativa? ¿A qué puede ser atribuible esta terquedad? Una exploración sobre las posibles respuestas seguramente exigirá indagar sobre la constitución de su naturaleza, sobre las condiciones que permitieron su emergencia y configuración y sobre las transformaciones sucedidas a lo largo de su vida institucional, que en algún momento pusieron en duda su importancia, incluso peligraron su existencia y produjeron un resquebrajamiento de su legitimidad política en la ciudad.

Una mirada de mediano plazo sobre las políticas educativas en investigación, formación e innovación en el país y en la ciudad permite entender la creación del IDEP como un acontecimiento de la educación que, si bien hace parte de las tradiciones institucionales de carácter estatal, también recoge las urgencias de transformación agenciadas por los movimientos sociales, académicos, de investigadores y de sectores de los sindicatos vinculados con la educación. En sentido estricto, el IDEP es una innovación para el sector educativo, en tanto irrumpe en las fisuras políticas e institucionales que se abrieron a raíz de las importantes reformas educativas sucedidas en los años noventa en el país.

De acuerdo con Castro (2012), en el momento de la creación del IDEP confluyen las trayectorias, y sus urgencias, de lo que el país y la ciudad habían construido en torno a la formación, la investigación y la innovación. A finales de los años sesenta, producto de las recomendaciones de los estudios diagnósticos realizados por Currie y Lebret, se crearon dos

instituciones, el Instituto Colombiano de Pedagogía (ICOLPE),¹⁵ concebido como un organismo de investigaciones pedagógicas y de asesoría para el Ministerio de Educación y el Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales Francisco José de Caldas (COLCIENCIAS). Simultáneamente, se fundaron en el país y en la ciudad centros de investigación en educación, tanto en las universidades como por organizaciones no gubernamentales como el Instituto SER, el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP) y el Centro de Promoción Ecuménica y Social (CEPECS). La investigación en educación había comenzado a convertirse en un asunto de interés para el Estado y los gobiernos y, en general, para la sociedad.

Bogotá, por su parte, había creado la Dirección de Investigaciones Educativas (DIE) en el marco de la reestructuración de la Secretaría de Educación de 1972, la cual «enfrentó diversos retos relacionados con su puesta en funcionamiento en los años setenta, con la incipiente capacidad investigativa de la ciudad (...) y posteriormente con la responsabilidad de elaborar el modelo educativo para el Plan PIDUZOB-CEMDIZOB¹⁶» (Castro, 2012, p. 12). A esta dirección le fueron asignadas funciones de “capacitación de docentes” y seminarios para actualización y promoción en el escalafón docente, producción de medios y material didáctico y, también, la realización de estudios socioeducativos para la toma de decisiones.

El Decreto No. 088 de 1976, por el cual se reestructuró el sistema educativo y se reorganizó el Ministerio de Educación Nacional, estableció las funciones de los Centros Experimentales Pilotos (CEP) para todo el país, asociadas con la ejecución de programas de capacitación y perfeccionamiento a docentes, la distribución de materiales educativos y la experimentación de innovaciones. En el caso de Bogotá, la DIE fue la sede para el CEP y así se comenzó a configurar la institución que antecedió al IDEP, como también sus objetos de trabajo: la formación, investigación e innovación.

Aunque la DIE-CEP fue la base institucional sobre la que se creó el IDEP, esta difícilmente alcanza a justificar políticamente la creación de un instituto de carácter público separado de la SED, descentralizado, con

15 Decreto 092 de 1974 http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104750_archivo_pdf.pdf que reglamenta el decreto 3153 de 1968

16 Programa Integrado de Desarrollo Urbano para la Zona oriental de Bogotá - Complejo de educación media para la zona sur oriental de Bogotá.

autonomía presupuestal y dedicado a la investigación y a la innovación en educación. El IDEP no puede ser explicado solo en una línea de continuidad con la DIE-CEP; pues su creación ocurre apenas 10 meses después de haberse consensuado en el país, a través de la expedición de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), el cierre de los CEP y de habersele confiado a las universidades la responsabilidad de la formación continua de los maestros.

A diferencia del resto de la región, Colombia no optó por la transformación de las escuelas normales en institutos de formación docente. El IDEP, aunque fue contemporáneo a esa nueva institucionalidad de la región, no fue nombrado como una entidad para la formación de maestros en específico, sino para la investigación educativa y el “desarrollo pedagógico”. Los legisladores, de una manera muy particular, organizaron un conjunto de funciones y le asignaron el mismo nivel de importancia que a todas las entidades, tal como puede verse en el Acuerdo No. 26 de 1994.

Mientras que en los institutos de formación no ha sido extraña la investigación o la innovación en educación, el IDEP las ha privilegiado en su impronta institucional, en tanto recogió las múltiples demandas que desde hacía varios años venía haciendo el Movimiento Pedagógico Colombiano, en relación con la importancia de alterar la formación docente en el país, pero ante todo por la urgencia de fortalecer el estatus intelectual de los maestros. Por lo tanto, el sello particular del IDEP que muchos le atribuyen¹⁷, puede interpretarse como producto de la importancia política y la legitimidad social que para ese momento habían ganado muchos de los presupuestos centrales en torno a los cuales se aglutinaba este Movimiento.

Por supuesto que el eferescente contexto político y normativo que vivía el país exigió grandes decisiones que contribuyeron a la creación del IDEP; a la vez que su acuerdo fundacional desarrollaba y desplegaba los preceptos constitucionales de la reciente Carta de 1991 y reconocía las directrices de la Ley 115 de 1994, también se aprovechó para su justificación el nuevo ordenamiento político acordado a través de la Ley 60

17 Grupos focales de maestros e investigadores y entrevistas

de 1993¹⁸ y la promulgación del nuevo estatuto orgánico de Bogotá en el mismo año¹⁹. En este caldeado ambiente de cambio institucional le fue permitido a la ciudad dotarse de un instituto dedicado específicamente a la investigación e innovación educativa y a la formación de maestros.

Sin embargo, la coyuntura que permite la creación del IDEP también explica las razones de sus posteriores modificaciones, incluso a costa de desvirtuar su naturaleza. El consenso logrado en los primeros años de la década de los noventa a favor de su creación no será una constante en la vida institucional del IDEP; tempranamente se rompieron los consensos políticos, y en el nuevo milenio el Instituto quedó inscrito en una perspectiva política debilitada por los discursos hegemónicos.

En consecuencia, y tratando de avanzar con la hipótesis inicialmente planteada, podría afirmarse, al menos provisionalmente, que la formación continua de maestros en el IDEP se constituyó, a la vez en una estrategia y en una finalidad. En estrategia, por cuanto a través de ella el Instituto ganó legitimidad política en las instancias tecnocráticas de la educación en la ciudad y, por lo tanto, mejores argumentos para asuntos de vital importancia como la asignación presupuestal. Y en finalidad, porque era necesaria la transformación de la educación, y seguramente podría hacerse a través de la autonomía intelectual de los maestros, alrededor de los ejercicios investigativos e innovativos.

Acorde con esta hipótesis, este segundo capítulo de la sistematización de la trayectoria formativa del IDEP versará sobre su historia, proponiendo, en consecuencia, una periodización que atienda al eje desde el cual se ha realizado este ejercicio de sistematización y que sirva de guía para su desarrollo:

- a) La formación continua de docente: espíritu y cuerpo del IDEP (1995-2000)
- b) La formación continua de docentes: un fantasma que ronda al IDEP²⁰ (2001-2011)

18 A través de la cual se distribuyen competencias y recursos a las entidades territoriales de la nación.

19 Decreto de Ley 1421 de 1993 por el cual se dicta el régimen especial para el Distrito Capital de conformidad con lo dispuesto en el artículo 322 de la Constitución Política Nacional el cual se organiza como tal y goza de autonomía para la gestión de sus intereses de acuerdo con los límites constitucionales.

20 Expresión tomada de la entrevista a la profesional Luisa Acuña

- c) La formación continua de docentes: En búsqueda de un lugar para el IDEP (2012-2013)

2.2.1 La formación continua de docente: espíritu y cuerpo del IDEP (1995-2000)

Como se ha venido sosteniendo, la formación continua de docentes era parte de la médula del IDEP, tanto por sus legados como por los retos que estos implicaban. Para el equipo de la DIE-CEP no eran desconocidos los problemas ni los desafíos que se debían enfrentar. En el Informe de Gestión de 1990 de la División de capacitación, currículo e investigación de esta Dirección, se mencionaba, por ejemplo, la ausencia de políticas de capacitación y de investigación; la débil interlocución con el Ministerio de Educación Nacional (MEN); la limitada producción escritural; las dificultades para hacer sostenibles los esquemas de divulgación, y, especialmente se señalaba, la profunda precariedad en su infraestructura en términos de recursos humanos y financieros que permitieran fortalecer el posicionamiento de la investigación en el contexto educativo distrital (citado por Castro, 2012, p. 13).

A estos problemas se unían otros igualmente profundos y complejos, que también habían sido identificados y documentados por otros sectores de la sociedad, académicos y grupos de investigación. Estos reclamaban, en lo fundamental, una ruptura con la tradición instrumental de la capacitación y la ampliación sustantiva de la formación articulada con procesos de investigación e innovación. Se manifestaba la preocupación de volver a conectar a los maestros con el conocimiento y con la ciencia, en tanto se afirmaba, como lo recogió en su momento la revista *Educación y Ciudad* No. 1 (1997), que «el énfasis en el método y en los procesos instrumentales y operativos de la labor docente ha primado al punto de imposibilitar la consolidación de un campo de saber sobre sólidas bases teóricas y conceptuales» (p. 16).

La necesidad de superar las perspectivas instrumentales sobre el saber y la práctica de los maestros, agenciadas fuertemente en la política educativa desde los años setenta, aglutinó importantes sectores que habían considerado al maestro «(...) el soporte del saber pedagógico, el encargado de la recontextualización de dicho saber». El Movimiento Pedagógico

tuvo el valor de ser la convocatoria de los maestros a los intelectuales e investigadores de la educación, para que juntos avanzaran en un proceso de transformación que nutrió el trazado de la Ley General de Educación (Educación y Ciudad No. 1, 1997, p. 4).

Académicos que ya habían adelantado investigaciones en torno a la naturaleza del oficio del maestro, de la enseñanza y de su saber, se dieron cita en torno al proceso de construcción de la Ley y posteriormente, a propósito del diseño “fundacional” del IDEP; tal evento se reporta con lujo de detalles en su primera revista *Educación y Ciudad* que se dedicó a presentar el primer esquema misional del Instituto. Investigadores del grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, del grupo Federici, intelectuales como Mario Díaz y Carlos Vasco, promovieron discursos y debates en torno a la importancia de la pedagogía, el saber pedagógico, la configuración del campo intelectual de la educación y la enseñabilidad de los saberes. Para unos, el propósito de la formación era fortalecer el saber del maestro, y de paso su estatus como intelectual, mientras que, para otros, era profundizar la eficacia de la enseñanza y de los aprendizajes de los estudiantes.

También participaron los grupos de maestros de la Comisión Pedagógica que ya para ese momento habían empezado a posicionarse en la comunidad académica, porque, como lo afirma Carmen Verdugo (2014), maestra del Grupo focal de maestros:

nosotros teníamos la suerte de interactuar con grupos de investigación de la Universidad Pedagógica y de la Universidad Nacional, y entonces, nos llamaron a discutir la propuesta del IDEP; (...) ahí hubo una gran discusión entre cuáles eran los tres pilares del IDEP, que si era capacitación, formación, investigación, innovación, y había muchas discusiones en ese sentido: si el maestro innovaba, qué era lo que se llamaba innovación; si el maestro investigaba... algunos decían que era imposible, que el maestro no podía investigar porque no podía hacer las dos cosas que era, enseñar e investigar. Algunos decían que definitivamente el maestro en la escuela (...) o debía dedicarse a investigar o debía dedicarse a trabajar.

Casi simultáneamente a la promulgación de la Ley General de Educación se creaba el IDEP. A la vez que la Ley 115 de 1994 se constituía en un horizonte prometedor para la educación del país, en el IDEP se

institucionalizaba el ideario de uno de los tantos proyectos políticos que estuvieron en pugna durante su concertación: el agenciado en el Movimiento Pedagógico Colombiano. En el campo de la formación de maestros, como lo afirma la investigadora Gloria Calvo (2014):

el movimiento hizo palpable la necesidad de sistematizar aún más la formación permanente e intensificar los cambios entre pares académicos para la discusión sobre educación. La investigación se comenzó a proponer como eje fundamental en la formación de docentes. En estas concepciones del movimiento pedagógico, fue fundamental el intercambio entre varios intelectuales de universidades públicas y el mundo sindical de los maestros que ya venían adquiriendo fuerza con la creación de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) (p. 24).

El capítulo 2 de la Ley 115 de 1994 reunía como finalidades de la formación de educadores, aspiraciones asociadas a su alta calidad científica y ética, al desarrollo de la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental de su saber y a la importancia del fortalecimiento de la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico. Adicionalmente, relacionaba la profesionalización de los docentes directamente con los procesos de formación y, de alguna manera, con la titulación; para ello se responsabilizaba a las universidades e instituciones de educación superior de la formación de los maestros. Sin lugar a dudas, este articulado de la ley además de haber reconocido -en parte- las demandas que sobre el tema habían hecho diferentes sectores relacionados con la educación, planteaba un escenario de nuevos desafíos para su implementación. En efecto, el tema de la formación de maestros, y en particular de la formación continua, se fue constituyendo, nuevamente, como parte de la agenda política del país y de la ciudad.

Dos fueron los principios constitucionales sobre los cuales se hizo el ordenamiento del Estado en la Carta de 1991, y posteriormente fueron desplegados y desarrollados en las directrices de la ley general de educación: la descentralización y la autonomía. El primero, se constituyó en uno de los ejes centrales de la organización del sistema educativo colombiano y de su financiación; mientras que el segundo, se instaló pedagógicamente en las instituciones educativas, a través del Proyecto Educativo

Institucional (PEI). Definido como la carta de navegación que contiene los elementos fundamentales que orientan el horizonte del trabajo educativo de la institución, se constituyó en un promisorio escenario que hizo más desafiante la formación de maestros. Según Morales (1997), a través de éste

(se) le otorga a la comunidad académica y al maestro, una autonomía pedagógica solicitada por décadas y, a su vez, exige una relación dinámica con la comunidad educativa. La realización plena del PEI demanda de la comunidad educativa y los maestros la voluntad de cambiar los sistemas y métodos de enseñanza, los contenidos y orientación de los planes de estudio, modelos y conceptos vigentes sobre la capacitación del maestro, priorizar la formación, promover la interacción comunitaria, desarrollar proyectos de investigación (y) consolidar al maestro como intelectual de la educación y la pedagogía (p. 5).

La reforma educativa impactó la formación continua de docentes, como era costumbre en el sector educativo. Como lo planteaba la investigadora Marina Camargo en una revisión bibliográfica que adelantó sobre el tema en el año 1999, ésta (la formación) se orientó prioritariamente al desarrollo y fortalecimiento institucional (1999, p. 18) y así se asumió desde el comienzo en las políticas del IDEP divulgadas en 1997. Allí, se formulaba que la formación continua era para «la construcción de ciudad y ciudadanía desde las instituciones educativas» (p. 18), o para la «cualificación de las prácticas pedagógicas institucionales» (p. 26), o también para la «articulación de las instituciones con otros escenarios educativos de la ciudad» (p. 26) (Revista No. 1 1997. El subrayado es nuestro).

En efecto, la incidencia de la formación en la escuela vía PEI se había convertido en una directriz importante de intervención y tal cual fue acogida en el diseño inicial de los Programas de Formación Permanente de Docente (PFPPD), cuando se les exigía «explicar su compromiso con los procesos de formación de ciudad y ciudadanía» (Educación y Ciudad No. 1, 1997, p. 18). Posteriormente, como se verá más adelante, el PEI se va perdiendo del panorama de la política educativa y en el IDEP se va consolidando la “transformación de la escuela” como uno de sus horizontes de trabajo.

Dentro de las funciones atribuidas al IDEP en el Acuerdo No. 26 de 1994, citado por Castro (2014), las referidas a la formación fueron las siguientes:

3) Articular y promover las innovaciones educativas producto de los proyectos institucionales y locales con los procesos investigativos y de formación de docentes como alternativa para el mejoramiento de la práctica pedagógica. (...) 5) Promover y evaluar la oferta de capacitación y actualización de los docentes, de acuerdo con los desarrollos curriculares y pedagógicos y facilitar el acceso a la capacitación de los docentes públicos vinculados a los establecimientos educativos del Distrito Capital. (...) 7) Fijar políticas sobre formación, actualización y especialización docente, a través del Comité Distrital de Formación Docente que se creará con la participación de las universidades existentes en el Distrito (p. 21).

De las siete funciones del Instituto, tres se relacionaban con la formación y las demás con otros de sus objetos de trabajo: la investigación, la evaluación, los materiales y ayudas educativas y el currículo. De acuerdo con estas funciones, el IDEP tenía bajo su responsabilidad desde la formulación de políticas hasta la promoción y evaluación de la oferta sobre formación; incluso, por el clausulado ya se sugerían alternativas de la formación a través de su articulación con la innovación educativa. Sin embargo, el énfasis, por lo menos nominal, en la “investigación educativa” y el “desarrollo pedagógico” le permitió al IDEP hacer una ruptura con lo que posiblemente hubiera sido una pesada herencia de la DIE-CEP. Al respecto, dice José González (2014), maestro participante del Grupo Focal: «(...) creo que desde antes del IDEP, estuvo la DIE-CEP que se dedicaba sólo a capacitar y creo que ahí se dio un avance muy significativo de pasar de ser capacitados a empezar a investigar, a innovar».

En el mismo sentido, Alejandro Álvarez Gallego (2014) apuntaba lo siguiente:

(...) entonces, yo digo que nos inventamos el IDEP (...) de cero (...) la DIE tenía una trayectoria muy importante y pesaba en el Distrito, por los maestros que había, por todo lo que significó su participación en el Movimiento Pedagógico, por la Revista, porque (...)

había gente buena en general. Entonces teníamos que decidir (...) cómo vaciar la estructura y la trayectoria de la DIE en el IDEP (...) y no casaba. El Acuerdo que creó el IDEP partió de cero prácticamente, la DIE muere y nos inventamos otra cosa.

Posteriormente, ya en funcionamiento el IDEP, en el artículo 5 de la Resolución 001 de 1995 expedida por su Consejo Directivo se precisaban nuevas funciones sobre la formación:

i) Acreditar, de acuerdo con la reglamentación vigente para ascenso en el escalafón nacional docente, los cursos de capacitación que se dicten en el Instituto o en otras instituciones, así como los que figuren en los archivos existentes en la Sección de Registro y Control del antiguo DIE-CEP, los cuales serán incorporados al Instituto (p. 2).

Adicionalmente, se ampliaban las referidas a investigación:

h. Crear, desarrollar y difundir conocimiento científico y tecnológico orientado a consolidar los campos del saber educativo;
i. Realizar y promover investigaciones y estudios de los problemas nacionales, distritales y locales que ayuden a la comprensión y al desarrollo de las tareas de la educación en el Distrito Capital; j. Divulgar los resultados de las investigaciones y estudios que realice y constituirse en centro de información sobre temas educativos (...)
m. Las demás que le sean asignadas las leyes, acuerdos y normas pertinentes (pp. 2-3).

Entonces, en este primer momento de la vida institucional del IDEP, en su configuración como instituto, fueron dos los pilares en torno a los cuales se organizó su misión: la formación y la investigación. La naturaleza de este proyecto inicial, podría afirmarse, fue fundamentalmente cultural; sus objetos de trabajo se organizaron en torno a la transformación de la ciudad, de la escuela y de los maestros, pero, también, a su necesaria y urgente articulación. La construcción de ciudad y la profesionalización del maestro, asociada principalmente a su condición de intelectual, y de allí la importancia de la investigación, fueron sus principales finalidades. Esta idea la ilustra muy bien Camargo (1999) cuando dice:

(...) la estrecha relación del docente con el conocimiento lo hace un actor cultural privilegiado. Asumir con seriedad esa relación significa estar dispuesto a investigar, actualizarse, innovar y experimentar de forma permanente. Significa también hacer de la labor pedagógica un proceso de reflexión continuo y de confrontación con los pares (p. 23).

Un proyecto educativo de este tipo significaba, entonces, que vivir en la ciudad, y habitarla, exigía, al decir del IDEP,

de un conjunto de competencias que la escuela debe cultivar. La labor educativa del maestro en la ciudad debe asumir una dimensión de compromiso con el espacio urbano, con la creación y recreación del imaginario de ciudad, con la formación y transformación de la ciudadanía. La ciudad es una construcción, y la educación cumple una función mediadora fundamental en este proceso de construcción. (...) La ciudad no es solo el contexto en el que se ubica la educación, sino el texto que debe ser descifrado, leído y transformado (Educación y Ciudad No. 1, 1997, p. 18).

Por lo tanto, el IDEP privilegió en su proyecto inaugural su acción en la ciudad en un proceso más amplio de creación y recreación permanente, que se sustentaba de la siguiente manera:

(...) en el marco de las nuevas relaciones que se establecen entre la política, la economía y la cultura, las ciudades están ganando cada vez un mayor protagonismo en la configuración de aquellas subjetividades que caracterizan hoy el modo de habitar el mundo. (...) En medio de la tensión que se genera entre la globalización (...) y la regionalización (...), los estados nacionales han ido perdiendo poder en la definición de la identidad cultural de sus poblaciones y las ciudades han ido constituyéndose en escenarios privilegiados desde los cuales está emergiendo esta nueva subjetividad (Educación y Ciudad No.1, 1997, p. 25).

Sin embargo,

(...) la escuela ha venido funcionando como un espacio aislado de la ciudad, cerrado a la dinámica compleja de la vida urbana. De ello da cuenta su arquitectura (...) y su esquematismo curricular (...), lo cual imposibilita asimilar la proliferación simbólica de la ciudad (p. 18).

En este sentido, y de acuerdo con Díaz (1997), el nuevo paradigma de la formación permanente que había sido pensado en el IDEP, necesariamente «(...) estaba ligado a la noción de maestro como intelectual de la educación y a la noción de comunidad científica y académica de la educación ligada o articulada por prácticas pedagógicas alternativas y por prácticas de producción de conocimiento» (p. 36??). Así, la ciudad sería «(...) el área en el cual fluiría el nuevo lenguaje de la transformación social y cultural de la escuela y del maestro» (p. 36).

Se preguntaba Díaz, «¿qué tiene que ver la ciudad en este proyecto? ¿En interés de quién y para qué propósitos, la ciudad? ¿Es la ciudad el espacio educativo o es el espacio a educar?». Y más adelante concluía «(...) parece que en el gran proyecto del IDEP la ciudad fuera un dispositivo estructurante de lo pedagógico y que la ciudad fuera el escenario privilegiado desde el cual está emergiendo la nueva subjetividad» (p. 36).

La ciudad, entonces, se constituía en un elemento central del proyecto político del IDEP, más allá de un escenario, marco o contexto de acción. Por primera vez en el discurso educativo institucional, la ciudad se asumía como escuela; es decir, como un territorio que a la vez que configura sujetos, es configurado por ellos, como un espacio donde se enseña y se aprende, un espacio de interacciones “pedagógicas” donde, en efecto, había muchas maneras de ser Bogotá. Entonces, eran también muchas las formas de ser escuela, de ser maestros y, por lo tanto, muchas maneras para su formación. El territorio, la cultura, y todo lo que estos implicaban, necesariamente debían hacer parte de su proyecto de formación de maestros. Luego, ¿cuál es el sujeto-maestro para este proyecto de ciudad? ¿Cuál es su saber? ¿De dónde procede? Mockus (1997) en su artículo «Ciudad y Educación: buscar siempre el saldo pedagógico» afirmaba que «el nuevo maestro, el todo terreno, el de pleno tiempo, (cuando) no está enseñando, está aprendiendo» (p. 11); entonces, continuaban las preguntas: ¿Cualquiera puede ser maestro? ¿Cómo puede

transformarse un maestro común y corriente en uno de estos maestros invisibles?; es decir, en uno de esos sujetos que en la ciudad educadora «(...) pasan, siembran conocimiento y autocomprensión, entendimiento y fertilidad comunicativa» (p. 11).

Sabidamente puntualizaba el profesor Díaz (1997): «(...) de allí que existan múltiples posiciones de sujetos que escapan a “posicionamientos” pedagógicos homogéneos y este aspecto debe ser considerado para establecer una relación entre escuela y ciudad en un proceso de formación» (p. 36). Por su parte, Martínez y Unda (1998), profundizando en el planteamiento de Díaz, afirmaban:

(...) entender al maestro como una categoría orgánica de la sociedad que ocupa una posición en la división social del trabajo, cuya acción educativa se relaciona con los procesos de conocimiento y con los procesos sociales de posición de grupos o individuos en una cultura determinada (...) (significa que) la formación sería el medio por el cual se asigna al futuro profesional de la educación una “consciencia especializada” entendida como posiciones de sujeto; sujeto de la práctica pedagógica, sujeto de la enseñanza, sujeto del saber pedagógico (p. 92).

En consecuencia, continuaban

(...) Por esta vía lo que se va configurando es un proceso de afirmación como maestro y no de identidad frente a una profesión. Por cierto, que el maestro no tendría que buscar identidad, sino desprenderse de lo que lo ha identificado. Lo que hace por este mecanismo es iniciar un proceso de subjetivación: el maestro toma posiciones para hablar y escribir de su experiencia, de su saber y de los retos que le plantea el mundo contemporáneo. Lo contemporáneo “no como un presente calendario sino como un presente de problemáticas”, es un acento de desafío al que se hace frente con un pensamiento libre, no encadenado a la monótona quietud de las verdades (p. 98).

Más que un maestro investigador, el IDEP por esta vía proponía un “maestro intelectual”; un maestro que volviera a pensar sus relaciones con la cultura y la sociedad, con la ciencia y el conocimiento, con los

sujetos contemporáneos y sus formas de ser y hacer. Al respecto, Decían Martínez y Unda (1998).

(...) Estaríamos reconociendo que los maestros han devenido en el mundo contemporáneo en otra cosa. La travesía que los maestros han recorrido los ha dotado de una configuración diferencial y específica propia de la actualidad en la que, después de todo, solo queda dudar de las certezas, desdibujar las rutinas de los maestros, destruir sus más preciadas verdades y desaprender lo que ha sido hasta ahora (p. 98).

Por lo tanto, la condición contemporánea de los maestros pasaba por su actitud de indagación, de investigación y de experimentación; sin embargo, añadiría Echeverri, citado por Martínez y Unda (1998), era necesario preguntar «¿cuál es el maestro que es capaz de producirse a sí mismo o inventarse a sí mismo y en dónde él y su práctica se constituyen en campos de experimentación?» (p. 98). Era claro, entonces, que el proyecto inaugural del IDEP, nutrido por estos debates y perspectivas, le apostaba a profundizar en la autonomía que planteaba la Ley 115. Además de que reconocía la «autonomía institucional» agenciada a través del pei, planteaba la necesidad y urgencia de la «autonomía intelectual» de los maestros, más allá de su responsabilidad en

(...) sus decisiones y de su rutina, de sus éxitos y fracasos y (de que) es capaz de dar cuenta del cumplimiento de objetivos, sin echar la culpa al Estado, a los programas, a los padres o a los estudiantes (...) aprender autonomía es aprender a ejercer la libre actuación (...) (Camargo, 1999, pp. 22-23).

En consecuencia, la profesionalización de los maestros, si bien pasaba por una formación de alto nivel y la generación de espacios de investigación y de innovación, tenía como finalidad la autonomía intelectual del maestro. En la revista *Educación y Ciudad* No 1 (1997), sobre las políticas institucionales se afirmaba:

(...) Si no hay innovación, no hay ejercicio de la autonomía, no hay afirmación de las instituciones desde un proceso endógeno. Innovar significa abrir horizontes, generar un interés investigativo,

disfrutar el placer de indagar, descubrir, proponer, reevaluar, pero ante todo de inventar. Se trata de avanzar en una postura crítica frente a los postulados existentes, pues solo cuando lo que se da por supuesto se convierte en tema de reflexión, de investigación, de cuestionamiento, es posible la innovación (p. 31).

Como lo anotaba Camargo en su estudio (1998) y como subrayaba el balance anterior, en aquél momento la profesionalización se entendió de dos maneras, «como mejoramiento de las condiciones de trabajo del maestro y como desarrollo de su capacidad profesional» (p. 18). El IDEP difícilmente hubiera separado una de otra, en tanto se entendía que el desarrollo profesional dependía de las condiciones de su trabajo, es decir de las concepciones que circulaban sobre él. Sin embargo, este movimiento de profesionalización, novedoso en su momento para el contexto colombiano, ya tenía varios detractores, especialmente por los esquemas que se habían adoptado en las facultades de educación, que, como aseguran Martínez y Unda (1998),

(...) han enfatizado la adquisición de técnicas para la solución de los problemas prácticos de la enseñanza, así como la exterioridad de la experiencia y del papel de los docentes con respecto a un proyecto de sociedad, (lo cual) redujo los modelos a proyectos pedagógicos descontextualizados de propósitos socioculturales y, por lo tanto, resultan carentes de impacto social y pedagógico. (p. 91).

De esta manera, y coincidiendo con Tardif (2010), Martínez y Unda afirmaban: «(...) los esfuerzos dirigidos a asignarle un estatuto al educador desde una perspectiva profesional socialmente organizada, ha contribuido al progresivo deterioro de la formación como también a la pérdida de estatus social y académico de los docentes» (p. 91).

Sin embargo, continuando con Martínez y Unda resultaba necesario entender al maestro de otras maneras,

(...) como sujeto de saber, reconocer que lleva a cabo su práctica en el marco de su compromiso ético con la cultura y que en las prácticas pedagógicas diarias no se reproducen mecánicamente los modelos formales de la pedagogía, sino que ocurren diversos procesos que ponen en juego otros elementos distintos a aquellos

que fueron atribuidos al oficio del maestro por la carrera docente, por capacitación o por el poder (p. 98).

En este efervescente panorama, el IDEP fue tomando forma a través de una estructura que luego de varios ajustes organizó sus objetos de trabajo en Unidades Coordinadoras: Investigación educativa, Desarrollo pedagógico, Sistemas de Información educativos y Comunicación Educativa (Castro, 2012, p. 26). Fueron especialmente dos los campos de acción en torno a los cuales se pretendió dar curso a estos viejos anhelos y profundos debates; de un parte, los Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPD) y de otra, las convocatorias de investigación e innovación dirigidas a maestros de la ciudad.

Los Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPD) fueron de las pocas estrategias de formación directamente agenciada por el IDEP en su vida institucional, como se podrá ver en adelante. Sin embargo, en la memoria colectiva y en la de muchas de las personas con quienes se conversó para el presente trabajo, se considera que éste ha sido el aporte más importante del Instituto a la ciudad y al país, pero que muy pocos lo reconocen. Su impacto se debió a que, en efecto, a través de esta propuesta se pudo tramitar gran parte de las críticas que se habían hecho sobre los modelos de capacitación más comunes en ese momento, en tanto lograban articular tres elementos esenciales para la formación continua de docentes: la actualización, la innovación y la investigación. Bien afirmaba Castro (2014):

(los PFPD) vinculaban investigación, innovación y actualización; ni era lo uno, ni era lo otro, en lo que menos pensaba uno era parcelar eso, en términos de departamentalizar; que algunos se dedican a la actualización, que algunos se dedican a la innovación, y que algunos se dedican a la investigación. El PFPD era la superficie que permitía esa articulación y una opción operativa para hacerla realidad, porque era muy complicado: como pensar la relación investigación-formación, creo que la respuesta contundente, fue el PFPD.

En los discursos inaugurales contenidos en la revista No. 1 se ubicaba la formación permanente como un compromiso institucional e, incluso, se adjudicaba al IDEP la función de construir un sistema de formación

permanente de docentes para el Distrito Capital, «cuyo propósito es el de superar los vicios del actual modelo de acreditación y posibilitar la cualificación profesional e intelectual del magisterio» (Educación y Ciudad No.1, 1997, p. 15). Más adelante, al exponer los campos de acción del Instituto se puntualizaba:

La orientación y coordinación de programas de formación permanente constituye una de las principales responsabilidades del IDEP. Las acciones que en este campo se promuevan deben estar orientadas a producir una transformación en las concepciones y prácticas de los maestros, y por tanto en las instituciones escolares (...). En cualquier caso, los programas deben basarse en dos componentes esenciales: el primero de ellos, contribuir a la cualificación docente en el contexto de la ciudad, enfatizando su responsabilidad en la construcción de lo urbano. El segundo, contribuir a la consolidación de una comunidad académica en educación en el Distrito Capital (p. 30).

En el marco de la política educativa nacional del momento, es decir en desarrollo de la Ley 115 de 1994, el Decreto 709 de 1996²¹ avanzaba hacia un nuevo enfoque de la formación continua al subrayar su carácter “permanente”, identificar varias categorías formativas²², proponer varios campos de la formación²³ y confiar esta responsabilidad, fundamentalmente,

-
- 21 Por el cual se estableció el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crearon condiciones para su mejoramiento profesional.
 - 22 De conformidad con el artículo 111 de la Ley 115 de 1994, la profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento de los educadores comprenderá la formación inicial y de pregrado, la formación de postgrado y la formación permanente o en servicio.
 - 23 I) Formación pedagógica que proporciona los fundamentos para el desarrollo de procesos cualificados integrales de enseñanza y aprendizaje, debidamente orientados y acordes con las expectativas sociales, culturales, colectivas y ambientales de la familia y de la sociedad. ii) Formación disciplinar específica de un área del conocimiento que lleve a la profundización en un saber o disciplina determinada en la gestión de la educación. iii) Formación científica e investigativa que brinde los fundamentos y la práctica para la comprensión y aplicación científica del saber y la capacidad para innovar e investigar en el campo pedagógico. Y iv) Formación deontológica y en valores humanos que promueva la idoneidad ética del educador, de manera tal que pueda contribuir efectivamente con los educandos,

a las universidades, instituciones de educación superior y a las Escuelas Normales. Aunque el IDEP no era parte de esa institucionalidad, afirma Díaz (1997a):

(...) El programa (PFPD) puede entenderse como un modelo de acción cultural centrado en la perspectiva de la reivindicación cultural y pedagógica del maestro y en la constitución de un proyecto alternativo que articula la teoría, la investigación y la práctica pedagógica. Intrínseco a los propósitos del programa existe un gran proyecto de reinención intelectual del maestro para sus nuevas tareas sociales. El programa actúa como un dispositivo de acción cultural cuyas estrategias (investigación, innovación y actualización) deben traducirse en una transformación profunda de las prácticas pedagógicas y en una preocupación creciente del campo pedagógico por fortalecerse como comunidad académica (p. 40).

Para este momento, la reglamentación expedida por el MEN en torno a la formación no estaba por fuera de esta perspectiva. Apunta Calvo (2004) que:

(...) La promulgación de los decretos 272 (de 1998)²⁴ y 3012 (de 1997)²⁵ tuvo como uno de sus antecedentes el trabajo de una comisión de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo que estudió el caso de la formación docente. Estos decretos tienen, entre otras, las siguientes características comunes: i) Se fundamentan en propuestas de formación que se venían gestando hace algunos años en el país. ii) Eliminan la formación de educadores en niveles distintos de la formación postsecundaria, propia de las escuelas Normales Superiores y las facultades de Educación. iii) Buscan preservar la autonomía institucional. iv) Promueven la investigación y la innovación

a la construcción permanente de niveles de convivencia, tolerancia, responsabilidad y democracia.

24 Que establece los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y posgrado en educación ofrecidos por las universidades y las instituciones universitarias.

25 Por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores.

dentro de los programas de formación. Y v) Combaten la anomia conceptual de los programas (p. 32).

Sin embargo, lo que resulta más sorprendente del Decreto 272 es su apuesta formativa en torno a la pedagogía, al definirla en su artículo segundo como la “disciplina fundante” de los programas académicos de formación docente, por cuanto «(...) constituye un ámbito de reflexión a partir del cual se genera conocimiento propio que se articula interdisciplinariamente». También lo afirmaba Díaz, en la revista *Educación y Ciudad* No 1 de 1997, en relación con la propuesta del IDEP:

Es importante discutir estas líneas desde una conceptualización de la pedagogía, no desde su especificidad contextual estrictamente escolar sino desde su carácter de dispositivo socializante que articula diferentes prácticas, discursos y contextos. (...) Quizás esta forma de concebir la pedagogía la convierta en el eje de la acción formadora e investigativa (p. 37).

Y más adelante advertía sobre su impacto en la formación:

(...) Esto cambiaría el concepto y el propósito de la formación permanente de directivos y docentes, ya no desde tópicos diversos que cubren los diferentes aspectos de la práctica pedagógica, sino desde la reconstrucción de una racionalidad pedagógica que permita replantear las formas de relación social y de comunicación para los diversos contextos en los cuales se despliegan modalidades pedagógicas como mecanismos de ubicación de los sujetos (p. 37).

A propósito de su relación con la investigación, en el clausulado del mismo Decreto, si bien se había sugerido la articulación curricular de la formación en torno a la investigación en educación y pedagogía, no se explicitaba su relación con la pedagogía y, menos aún, con la posibilidad de que los maestros investigaran. Por el contrario, el IDEP exigía al respecto que:

(...) las instituciones que ofrezcan PFPD, adelanten proyectos de investigación a los cuales se puedan integrar los docentes que se inscriban en ellos. El carácter de esta vinculación podrá ser diversa:

como coordinadores, como co-investigadores, como asistentes o como auxiliares (...) (p. 22).

En consecuencia, como lo advertía Díaz (1997), esta propuesta de formación significaba un cambio morfológico en las bases académicas de la formación (p. 40).

No obstante, en el documento de Calvo (2004), para la UNESCO, citando el documento del MEN «Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y especialización en educación», se subrayaba la distinción en el campo de los programas de educación, entre la investigación formativa y la investigación in sensu estricto. Al respecto se afirmaba:

(...) Se diferencian en que la primera, aunque sigue las mismas pautas metodológicas y se orienta por los mismos valores académicos de la investigación en sentido estricto, no exige un reconocimiento por parte de la comunidad académica de la novedad de los conocimientos producidos y admite niveles diferentes de exigencia (...) (p. 32).

El IDEP en ese momento también avanzaba en estas distinciones entre la investigación educativa y la pedagógica, esta vez respecto a sus objetos de trabajo. De la primera afirmaba:

(...) se distingue por el análisis de la educación en relación con otras prácticas sociales y por la comprensión de ésta desde una dimensión global de la sociedad, el estado, las organizaciones sociales. Apunta hacia la comprensión crítica de la realidad escolar en su contexto y la fundamentación de las decisiones sobre políticas y planes educativos que se promueven desde las instancias de gobierno y la manera como circulan, se apropian, se recrean o se resisten (Educación y Educación No. 1, p. 28).

Por su parte, de la investigación pedagógica se afirmaba:

(...) hace énfasis en el análisis de los procesos comprometidos en la enseñanza y el aprendizaje y en la relación de los sujetos con

los saberes. La investigación pedagógica no se restringe exclusivamente al quehacer del maestro; está comprometida, además, con la elaboración conceptual y epistemológica en la perspectiva de la ampliación y consolidación del saber pedagógico como soporte intelectual del maestro.

Y más adelante se puntualizaba su carácter formativo: «relacionada entonces, con la formación de una actitud científica de apertura y de sensibilidad sobre lo cotidiano, una actitud que busca profundizar en las condiciones del ejercicio profesional del maestro» (Educación y Ciudad No. 1, 1997, p. 28).

La idea de la articulación entre enseñanza e investigación ganaba legitimidad. Como afirmaba Calvo (2004),

el énfasis en la investigación dentro de la formación de futuros docentes se apoya en la idea fuerza de que para ser docente se requiere de algo más que del desempeño del oficio. Esta propuesta también lleva implícita la intención de que sean los mismos sujetos de conocimiento los que advierten y definan su rol político y que tengan la posibilidad de reflexionar, transformar y sistematizar sus prácticas pedagógicas. Y luego puntualizaba: así concebida la investigación se asume como un proceso permanente de producción, resignificación y ampliación de saberes pedagógicos (p. 95).

La investigación en la formación de maestros, afirmaban Martínez y Unda al comentar la experiencia del proyecto RED de Cualificación de maestros en ejercicio de la Universidad Pedagógica Nacional, no consiste en

(...) que los maestros accedan a una verdad, a un conocimiento ya establecido; se trata, por el contrario, de crear condiciones que les permita poner en juego sus saberes, sus deseos, sus relaciones con la cultura. La propuesta de cualificación intenta crear diversos tipos de conexiones entre maestros –conexiones en red- donde la pedagogía cumple más bien un papel interrogativo, de búsqueda, de problematización, de distanciamiento crítico. Un papel que tiene que ver con el conocimiento, pero también con la estética, la ética, el pensamiento y en general, con diversas manifestaciones de la cultura (p. 95).

0En medio de este caldeado debate, el IDEP definió tres estrategias en el campo de la investigación educativa y pedagógica que, sin lugar a dudas, trazaron formas de trabajo que hacían ruptura con otros tipos de institucionalidad: fomento, apoyo y desarrollo institucional.

La primera buscaba (...) generar condiciones favorables para la conformación de nuevas líneas de investigación, para la constitución de nuevos grupos de trabajo y estudio sobre problemas de índole pedagógico/educativa. La segunda, buscaba (...) consolidar los grupos académicos que ya existen en las universidades, en los centros especializados en educación, en las instituciones educativas o en las localidades. Incluye acciones legales, organizadas, administrativas y financieras que potencien experiencias actuales (individuales y colectivas, institucionales e interinstitucionales) en cualquiera de las líneas que define el campo de acción del instituto Y la tercera, (...) se inscribe en la intención del IDEP de avalar y posibilitar proyectos generados desde su propia dinámica, en orden a la configuración de una comunidad académica educativa (Educación y Ciudad No. 1, 1997, p. 32).

Además de subrayar su importancia para la producción de conocimiento y la generación de alternativas ante situaciones problemáticas, la investigación educativa y pedagógica en el marco del IDEP insistía en su carácter cultural y, por tanto, era necesaria la constitución de una comunidad académica y científica en educación tanto en la ciudad como en el país. Por esta razón, fueron indispensables las estrategias de difusión y divulgación (revista y magazine), así como los escenarios de intercambio entre investigadores, maestros y académicos. El objetivo de estos encuentros era «(...) ir creando las condiciones para la formación de maestros en investigación educativa, enseñarles cómo hacer investigación y lograr que se concienticen de la necesidad de hacer investigación desde el aula, aunando sus experiencias y estudios» (MAU No. 1, 1997, p. 21).

Sin embargo, este trazado inicial del Instituto, que aún era un esbozo en muchos sentidos, tenía detractores y políticamente se estimaba conveniente hacer algunos ajustes y transformaciones por parte de la nueva Dirección del IDEP (de la siguiente administración de la ciudad, 1998–2000). En este periodo, el proyecto político del IDEP se orientó hacia una

perspectiva más técnica, asociada con el mejoramiento de la calidad de la educación, a través de la cual se puso en duda, principalmente, la centralidad del carácter intelectual del maestro en el proyecto institucional. Al respecto, comentaba Clemencia Chiappe (2014) sobre aquel momento:

cuando se trató de valorizar a los maestros, allá en los años 70, con la investigación también se trató de que fueran unos científicos muy buenos, codo a codo con los demás; es difícil ir contra de esa tendencia, pero yo creo que ningún profesor debe ser un gran científico. Porque la ventaja del profesor de primaria no es estar en la frontera de la Ciencia, de la Física o de la Lingüística, sino estar en la frontera de lo que es el aprendizaje de los niños y cómo aprenden, y qué tanto les puedo dar, en eso es en lo que tienen que ser importantes. (...) El problema estructural que cualquier profesor egresado de los (años) 70 u 80 es que dice: yo soy un físico, pero le daría pena decir yo soy un maestro que hace que los niños aprendan los mínimos básicos de la Física. Ese es el gran maestro que se necesita, el que se siente orgulloso de ser el gran conocedor de cómo aprende un niño entre cuatro y ocho años, eso es lo más importante.

Si bien el papel del maestro en relación con la formación, la investigación y la innovación siguió siendo central al proyecto del IDEP, en tanto sujeto que permite el aprendizaje de los estudiantes, su concepción cambió. Al respecto Chiappe (2014) sostiene, refiriéndose al trabajo que para el momento había realizado el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica:

(...) ese era un grupo que había generado ese pensamiento sobre el docente, sobre la práctica pedagógica, pero de una manera muy teórica; en vez de mirar abajo y al niño y al maestro, miraban para arriba a la Filosofía y a la Historia. Muy válido, pero dije: me voy a apoyar en esto y démosle un giro para que esa reflexión no sea tanto filosófica, sino empírica; miremos con base en lo que esté pasando en el aula, qué podemos mejorar. (...) Fíjense lo interesante porque la formación de docentes se fue volviendo tan teórica desde los años 60 que subió a la estratosfera. ¿Por qué? porque todo el mundo quería dignificar al maestro y la manera de dignificarlo era llevarlo a la altura de las demás profesiones, y la altura

era entendida como la reflexión filosófica, la conceptualización, pero la mirada empírica se menospreció terriblemente en esas épocas, la mirada concreta.

En tal sentido, la dirección del Instituto ya advertía un movimiento importante en la formación de docentes, en torno a la importancia de la reflexión sobre la propia práctica y, de otro lado, señalaba la creciente importancia de las tecnologías. Al respecto explicaba Chiappe: «(...) pero si ahorita no hay condiciones, ¿entonces cuándo? ¿Cómo hacer que se reflexione sobre la propia práctica? tenemos nuevas estrategias: la tecnología, tenemos las nuevas formas de comunicación y tenemos el concepto de investigue su práctica; entonces, utilicemos esas nuevas maneras».

En efecto, el Instituto formuló cinco proyectos en torno a los cuales desarrolló su misión institucional durante este periodo. Estos fueron: i) Fomento, investigación y socialización de innovaciones educativas; ii) Investigación y desarrollo pedagógico por informática educativa, iii) Investigaciones para cualificar el desempeño y la formación de docentes, iv) Desarrollo pedagógico por medios masivos y v) Comunicación educativa (IDEP, 1999m). En términos generales, en este nuevo trazado institucional, fueron varios los nuevos énfasis y también los desplazamientos en sus objetos misionales. En primer lugar, se optó por el fortalecimiento de la innovación educativa, e, incluso, sobre la importancia de su investigación; en segundo lugar, la comunicación y la informática educativa dejaron de ser solo un apoyo a la misión del Instituto y se constituyeron en parte de sus ejes misionales y, por último, se avanzó en formulaciones que proponían articulaciones entre la investigación, la innovación y la comunicación.

A la vez que se habían fortalecido algunos de sus objetos, otros se habían debilitado, por ejemplo, la formación continua de docentes. Justo para ese momento, 1998, la Unidad de Desarrollo Pedagógico producía un documento titulado «¡Qué pasa con su posgrado, maestro! Memoria razonada sobre la aplicación del subproyecto: Apoyo a la formación avanzada de docente», donde se trataba de «(...) dar cuenta de las condiciones, los criterios, los procesos, las comparaciones y las proporciones en que distintos actores concurren a la Convocatoria para apoyar la formación de avanzada de docentes de Santafé de Bogotá» (Torres, 1998, p. 9), a través de la cual se habían financiado semestre de maestrías y doctorados, así como pasantías y tesis.

Si bien la formulación y ejecución de los proyectos referidos a la investigación y a la innovación seguían respondiendo a una intencionalidad formativa de maestros, esto significó el comienzo del fin de la responsabilidad directa del IDEP con la formación continua de docentes. Respecto a esta decisión, afirmaba Chiappe (2014):

la responsabilidad por la formación permanente la pusieron en el IDEP, (...) y el IDEP como Instituto descentralizado (y) el perfil de la fuerza de la SED, me hacía evidente que no iba a aceptar que la función estuviera en un Instituto descentralizado. Ese conflicto ha sido permanente en la historia de Colombia a nivel nacional; es decir, a cada Ministro le talla la existencia de un Instituto descentralizado, y a los Secretarios también (...) Entonces, (...) como yo ya sabía que ese conflicto existía siempre, dije, pues ahorremos el conflicto, antes de que exista, por eso yo, unilateralmente pedí que se devolviera la función a la SED. Es una decisión de anticipación de conflictos, de conocimiento de lo que son las instituciones, de conocimiento de lo que son los seres humanos, y de lo que es el conflicto eterno entre Instituto descentralizado y Ministerio o Secretaría, que no está resuelto.

Y más adelante refiriéndose a la descentralización, Chiappe afirmaba:

(...) cuando se hace la descentralización, el que pierde un poco de eso, es el MEN, entonces la función pasa a la SED, pero el siguiente paso, el que pierde comillas poder, sería la SED, con la existencia del Instituto (...) es un problema de poder, a nivel macro y a nivel micro; para los funcionarios que están en la SED es aburridor que existan otros afuera y que tengan función y poder y plata.

Existía en el fondo, como lo afirma Castro (2012), un problema de competencias entre la SED y el IDEP «¿qué instancias definía las políticas de formación del profesorado? ¿Qué instancia certificaba? ¿Qué instancias tenía las “atribuciones” para administrar y aprobar el escalafonamiento de los maestros del Distrito?» (p. 42); pero, también, como lo afirma Rodríguez, era un problema de «escala»:

(...) los entregamos (Los PFPD) a la SED porque nos plantearon que el proyecto que teníamos era de muy baja escala, que estábamos llegando a muy poquitos y que, en política pública, uno tiene que ser capaz de cubrir a todos y que, por tanto, se iba del IDEP (Grupo focal de funcionarios, Irene Rodríguez, 2014).

A la vez que, paulatinamente, el IDEP iba entregando todos los asuntos relacionados con la formación continua de docentes a la instancia respectiva de la SED, también se iba configurando la idea de que esta función podría ser asumida por el IDEP a través de la investigación y la innovación. Aunque documentalmente fue difícil rastrear y precisar el paso a paso de esta decisión política, que en retrospectiva fracturó en dos la vida institucional del IDEP, hay suficientes indicios para afirmar que las acciones en este sentido se anticiparon a la formalización normativa de la decisión.

Así lo deja ver, el Convenio especial de cooperación No. 1 celebrado entre la Secretaría de Educación del Distrito y el IDEP del 27 de enero de 1999, con el que se pretendía realizar actividades tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación en el Distrito Capital y a la formación de docentes. Allí se estipulaba:

(...) A partir de la celebración del presente convenio, la SED atenderá todo lo relacionado con la capacitación de docentes, en los términos de la Ley general de Educación y en particular de lo prescrito por el Artículo 111 de la misma y sus decretos y normas que lo aclaren, modifiquen o adicionen. Por su parte, el IDEP, en el marco de su función genérica y en desarrollo del objetivo de desarrollar formas innovadoras para la capacitación de maestros y adelantar tareas de formación y capacitación de docentes, (Resolución No. 001 de 1995, Artículo 4. Estatutos de la Entidad), atenderá todo lo relacionado con: a) La investigación e innovación que se constituyan en insumos relevantes para la definición de políticas de formación de docentes, b) Innovaciones en metodologías y estrategias de formación de docentes, con carácter experimental, propendiendo por la validación e implementación de las mismas por el Distrito Capital (pp. 3-4).

Aunque se suceden varios actos administrativos dirigidos a la reestructuración del IDEP entre 1998 y 2000, ninguno de ellos se refirió a la decisión política en comento. Como lo documentaba Castro (2012), en 1999 se llevó a cabo una reforma a la estructura interna del IDEP, la cual fue ratificada un año después; en adelante, solo se trató de adecuaciones de carácter interno para la creación y ajuste de grupos de trabajo²⁶. Solo en el marco de la reestructuración de la SED de 2001 se expidió el Decreto No. 033 de 2002 por medio del cual se derogaba la delegación hecha al director del IDEP por el alcalde en 1995 para expedir las certificaciones de acreditación para el escalafón nacional de docentes. Luego, simplemente, se ratificó tal decisión con el Acuerdo No. 257 de 2006, que dictaba normas sobre la estructura, funcionamiento y organización del Distrito y con el Decreto No. 330 de 2008, donde se determinaron los objetivos, la estructura y las funciones de la SED y, en el capítulo I, artículo 3, numeral G, se precisaba como una de las funciones de la SED: «impulsar la investigación educativa y pedagógica que adelanta el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, con la participación de las instituciones de educación superior y las facultades de educación».

En el rastreo documental se puso en evidencia el fortalecimiento que durante este periodo se hizo a la realización de convocatorias públicas, en los proyectos y acciones que estaban dirigidas a los maestros; como lo afirmaba Rodríguez (2014),

(...) en ese momento la herramienta que daba cuenta de nuestra claridad eran los términos de referencia y las convocatorias. Hacer un término de referencia era un ejercicio de una gran claridad conceptual (...) era animar a que algo que no acontece, empiece a suceder y entonces empezamos a hablar de apoyo y fomento; fomentar qué y apoyar qué (...) empezamos a hablar de junior y de senior (...) empezaron a salir los ranking de quien se ubicaba en cada una de las escalas de la innovación o la investigación y a salir los premios, los reconocimientos a aquel que lo hacía mejor y a ese que lograba resultados (Grupo focal de maestros).

26 Acta de Consejo Directivo No. 63 de 2000, p. 3

Adicionalmente, este ejercicio expuso la relevancia que en 1998 le fue dada a la financiación de innovaciones educativas y pedagógicas²⁷, orientadas a mejorar la calidad del aprendizaje de niños y jóvenes, a través de la generación de «(...) condiciones favorables para la formulación de propuestas de innovación que aporten conocimientos y muestren nuevos caminos para enfrentar una determinada problemática en el campo educativo» (IDEP, 1998a, p. 1). También a través de los informes de gestión sobre este año se nombraban los procesos realizados para la investigación educativa y pedagógica en las modalidades de apoyo y fomento.

Sin embargo, fue en 1999 cuando el IDEP logró sentar las bases conceptuales y procedimentales respecto a la financiación y realización de investigaciones e innovaciones, que luego consiguieron trascender en la vida del IDEP y en su quehacer institucional²⁸. Aunque la estrategia de las convocatorias no era nueva en el Instituto, fue en este año que se precisaron los procedimientos académicos, tanto para su definición como para su realización, así como las concepciones y sentidos de tales ejercicios.

A partir de la realización de un “estado de la lógica”, cada grupo de trabajo del IDEP hizo un análisis de las convocatorias realizadas entre 1996 y 1998, así como de lo producido en ellas «(...) en cuanto al desarrollo de áreas y temas, modos de producción de discurso, tipo de conclusiones y de investigadores» (IDEP, 1999k). A partir de este análisis se hizo una serie de recomendaciones para la convocatoria 1999-2000, donde se subrayó, por ejemplo, la importancia de que las conclusiones de las investigaciones trascendieran las generalizaciones empíricas y las constataciones teóricas, que desarrollen intentos explicativos, comprensivos -con sentido- que permitan hacer tránsito hacia recomendaciones tanto en procesos de formación como en las prácticas pedagógicas cotidianas. Dentro de las recomendaciones respecto a los tipos de investigadores, se apuntaba:

27 A través de las Resoluciones No. 107 de junio de 1998, No. 197 del 3 de julio de 1998 y otra abierta el 13 de octubre del mismo año.

28 Informes de gestión 1999 y 2000, actos administrativos (resoluciones) y actas del consejo directivo (Acta No. 57 de 06/01/1999, Acta No. 58 de 26/03/1999, Acta No. 59 de 14/05/1999, Acta No. 60 de 25/06/1999, Acta No. 61 de 09/09/1999 y Acta No. 62 de 24/11/1999).

(...) fomentar equipos interdisciplinarios; adscribir el proyecto a una comunidad académica (para apoyo) y relacionar el proyecto con comunidades académicas (fomento); fomentar grupos de investigación con proyectos comunes de alta envergadura (posibilidad de transferencia a la política), y fomentar por parte de los maestros la investigación en el aula (p. 7).

Simultáneamente a este ejercicio, se realizó una reunión con investigadores del Distrito acerca de la investigación educativa en Bogotá y el proceso de convocatoria liderado por el Instituto. En la relatoría realizada para tal evento se hizo una síntesis de los puntos centrales abordados por los treinta investigadores de universidades públicas y privadas, así como por las ONG's que asistieron. La conversación giró en torno a tres preguntas definidas previamente por la Unidad de Investigación: ¿cómo se ha venido desarrollando la investigación educativa en Bogotá?, ¿qué sugerencias propondría para cualificar el proceso de convocatoria?, ¿y sobre la operación de la convocatoria? Se destacaron preocupaciones relacionadas con el desarrollo de la investigación educativa y la función del Instituto, y en este marco, se identificaron dos propósitos claros de la investigación en el IDEP: la producción de conocimiento (es el caso de apoyo), y la investigación como formación de investigadores (la modalidad de fomento) (IDEP, 1999s, pp. 1-2). También se manifestaron preocupaciones en torno a la modalidad de fomento, sobre su intencionalidad formativa y el papel del Instituto en ella. Se sugirió abrir una discusión acerca del “maestro investigador”, pues se consideraba que, como proceso formativo, la investigación constituía un eje que realmente transforma el quehacer pedagógico de los docentes. Así mismo, se consideró hacer mayor énfasis en el componente investigativo de los PFPD, en la medida en que el maestro reflexiona sobre su práctica y se involucra en este tipo de ejercicios.

En el apartado de sugerencias para la política de investigación educativa se destacó la importancia de dedicar esfuerzos a la formación de maestros investigadores para consolidar una comunidad más amplia (no la élite actual), donde el IDEP se podría convertir en asesor de investigación, y se sugirió no continuar separando en la formación de los maestros la investigación, la formación y la movilización social. Sobre la comunidad de investigadores se indicó, entre otras sugerencias, que en tanto haya una necesidad del investigador en busca de docentes y una

necesidad del docente como investigador, el Instituto puede servir como espacio de confluencia a donde lleguen docentes interesados en trabajar en una u otra área. En cuanto a la investigación educativa se señaló, entre otras cosas, que la intencionalidad de formar investigadores propia de la modalidad de fomento, implica un replanteamiento en las formas de interventoría, de contratación, etcétera. (IDEP, 1999s, pp. 3-5).

A partir de estos ejercicios, el IDEP definió algunos parámetros para la realización de convocatorias como: i) hacer focalización de los temas; ii) dirigir los procesos a cualificar la práctica investigativa y de innovación en el Distrito; y iii) propender por cualificar el producto de las investigaciones e innovaciones. Definió, igualmente, las modalidades de las convocatorias; para investigación, fomento a la investigación en el aula, encuentro de saberes y apoyo a investigadores; y para innovaciones: experiencias significativas de aula en un área del conocimiento y/o en un ciclo de formación y proyectos, métodos o estrategias de innovación institucional (IDEP, 1999t, pp. 3-6). Este documento fue adoptado por el Consejo Directivo del IDEP, mediante Resolución No. 005 del 14 de mayo de 1999.

Durante este periodo se evidenció un esfuerzo importante del equipo del IDEP por plantear perspectivas de trabajo desde la lectura de lo realizado por el Instituto. Además del estado de la lógica y las reuniones con investigadores e innovadores, se realizaron lecturas de todas las investigaciones e innovaciones realizadas hasta el momento, y en especial de aquellas que habían sido financiadas directamente por el IDEP por su importancia estratégica. La triangulación de toda esta información arrojó como prioridades para el trabajo de las unidades, las siguientes: i) promover la investigación en el aula como parte integrante de la cualificación de la práctica docente pero articulando estos esfuerzos a los proyectos institucionales de la escuela; ii) favorecer el encuentro de saberes, disciplinas, sectores y competencias discursivas; el encuentro entre el saber teórico y el saber pedagógico como condición para producir problemas de investigación más complejos y profesionales, y iii) financiar al menos dos investigaciones distritales de alto impacto por año en educación y pedagogía, que aporten directamente a las políticas del sector.

De estas consideraciones se derivó la apertura de las convocatorias en cuatro modalidades de investigación, estas fueron: fomento a la investigación en el aula y en la escuela, bajo el nombre de Programa Distrital

de Investigación en el Aula (PDIA); apoyo a investigadores profesionales que dirigieran programas y proyectos de investigación cuyo objetivo final fuera la producción de discurso teórico sobre la educación y la pedagogía; encuentro de saberes y la investigación aplicada para apoyar organizaciones de investigación profesional que presenten propuestas según agenda acordada con la SED a partir del Plan sectorial. También se propuso la creación del premio anual a la investigación educativa en el Distrito Capital, que se abriría en el segundo semestre, sólo para investigaciones inéditas (IDE, 1999j).

Las convocatorias de investigación e innovación, y en particular los Términos de referencia de los proyectos en la modalidad de Fomento a la investigación en el aula, subrayaban su articulación al «(...) PEI orientadas a reflexionar, problematizar y conceptualizar las relaciones entre los contextos presentes en la escuela, los sujetos que participan de ella y las prácticas en el aula». Se preciaba, entonces, que

(...) es en el aula y no fuera de ella que se puede construir saber desde la práctica, desde allí se reestructuran la interpretación que el docente tiene de sus estudiantes, de sus metodologías, de su saber. Priorizar esta ruta de construcción teórica nos pone en camino de aportar a un nuevo estilo de capacitación que va tomando fuerza entre los docentes del distrito: la escritura y reflexión de la propia práctica. La presente modalidad de convocatoria está dirigida a fomentar la investigación en el aula y en la institución escolar, por parte de aquellos que la construyen día a día (...) (IDEP,, 1999g, pp. 4-5) (Subrayado nuestro).

Así mismo, en los Términos de referencia para la presentación de proyectos en la modalidad de Encuentro de Saberes se argumentaba que

(...) el saber teórico al enfrentarse con los argumentos y explicaciones de los maestros se debilita y al debilitarse cede. Lo mismo ocurre con el saber pragmático del docente. Aunque se fundamente en la experiencia al querer constituirse como saber sistemático se debilita y cede. Del encuentro surgen saberes más operantes, pero a la vez razonados, y esto posibilita una mejor y mayor comprensión del fenómeno educativo. La presente modalidad de convocatoria quiere promover estos espacios de encuentro. Si bien algunos

investigadores y maestros del distrito ya vienen realizando esfuerzos en este sentido, estos son pocos y aislados si se tiene en cuenta la cantidad de teóricos que desde la universidad nos pretenden explicar lo que pasa en la escuela y la gran cantidad de maestros que aún consideran que el único argumento válido es “lo sé por mi experiencia” (IDEP, TR Convocatoria No. 3, 1999, p. 4). (Subrayado nuestro).

Por su parte, en los Términos de referencia para la financiación de Innovaciones Educativas y Pedagógicas, se afirmaba que

(...) Dentro de las Políticas Institucionales del IDEP se considera que el fomento, la investigación y la socialización de innovaciones educativas permiten un ejercicio analítico comprensivo sobre el sentido ético, el sentido teórico conceptual y el proceso metodológico del cambio en educación. Se asume que la innovación contiene un saber hacer, o saber cómo, que objetiva las realizaciones del acto pedagógico de modo práctico, a partir de una intención explícitamente expuesta, que se convierte para los Proyectos Educativos Institucionales en una propuesta para orientar las acciones y estrategias que propician la cualificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje (IDEP, 1999aa, p. 1).

A su vez, en la segunda modalidad referida a innovaciones institucionales se afirmaba:

(...) el IDEP busca consolidar, a través de las instituciones educativas, grupos de educadores que aporten conocimientos y experiencias significativas con el fin de proponer y validar nuevas alternativas pedagógicas que cualifiquen intencionadamente una determinada práctica en el campo educativo.” Y más adelante puntualizaba, “(...) son aquellas experiencias que por su trayectoria e impacto en el Proyecto Educativo Institucional, PEI, permiten validarse, sistematizarse y transferirse a, por lo menos, dos instituciones educativas oficiales del Distrito, como alternativa pedagógica que mejore la eficiencia, equidad y calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje (IDEP, TR Convocatoria No. 4, modalidad 2, 1999, p. 1).

El sentido formativo a maestros también atravesaba la convocatoria No. 5 acerca de los encuentros de saberes para la innovación educativa. En este sentido, los Términos de referencia para la financiación a instituciones de educación superior que tienen facultades de Educación, acogía propuestas «(...) de identificación y asesoría en el proceso de consolidación de dos experiencias escolares de innovación educativa o pedagógica en los PEI, orientados a mejorar la calidad del aprendizaje de niños y jóvenes en el Distrito Capital (...)». Y más adelante justificaba:

Al fomentar la consolidación de innovaciones educativas y pedagógicas dentro de los PEI el IDEP propone un encuentro de saberes entre las Facultades de Educación e Instituciones Escolares y grupos de maestros, que aporten conocimientos y experiencias significativas con el fin validar, nuevas alternativas pedagógicas que cualifiquen intencionadamente una determinada práctica en el campo educativo. Las Facultades de Educación a través de sus Universidades presentarán propuestas para identificar, asesorar y acompañar durante un año, dos instituciones escolares del Distrito con el fin de sistematizar, diseñar, validar, consolidar y socializar experiencias de innovación educativa dentro de los PEI. Asesorar una experiencia de innovación educativa implica constituir una comunidad académica que, a través del seminario permanente y el encuentro de saberes, fundamenta teóricamente la acción de la innovación. La sistematización de los procesos comprende la construcción del discurso propio de la innovación a partir del dominio de los estados del arte y de la práctica. Socializar es tener un interlocutor que posibilita la fundamentación y confrontación de una práctica a partir del diálogo entre pares, con expertos y con críticos de las estrategias y los métodos y contextualizar la intervención a partir de un ejercicio de análisis de realidad, actualizando las estrategias pedagógicas mediante las cuales se pretende alcanzar los cambios en los aprendizajes de los niños (IDEP, 1999z, pp. 1-3).

El procedimiento a seguir con los proyectos recibidos en cada una de las convocatorias, como ya se había establecido, era la evaluación y selección final para su financiación. Para ello, por primera vez se elaboró un instructivo para los evaluadores y se ajustaron los formatos de acuerdo con las intencionalidades de cada convocatoria. Así, por ejemplo, en

los formatos se privilegiaron los criterios que apuntaban a la relación del problema de investigación con la práctica escolar y la relación de los ejercicios escriturales de los maestros en los resultados y avances de investigación con su práctica pedagógica (IDEP, Formato de Evaluación Convocatoria No. 1, 1999, p. 1).

Finalizó este trabajo del año 1999 con la formulación de un documento que contenía consideraciones «sobre la Política de investigación para el Distrito y el Plan de Acción del IDEP (1998-2001)» que se esperaba sirvieran de insumo para las convocatorias del siguiente año. Efectivamente, así fue. Es de subrayar las amplias posibilidades que sugiere el texto para la acción institucional en torno a la investigación, atendiendo a las diferentes necesidades, públicos y productos²⁹. Sobre la perspectiva formativa de la investigación en el plan de acción en particular, se explicitaban tres prioridades que se asociaban a ella: «seguir fomentando comunidad académica; producir investigaciones que alimenten las alternativas de cualificación docente, y desarrollar una línea de investigaciones sobre proceso, producto e impacto de los PFPD's», pues se afirmaba que no se trataba solo de formar maestros que reflexionen sistemáticamente sobre su práctica, sino, además, de ponerlos en relación con otros referentes académicos, ya que de poco serviría consolidar comunidades académicas que por principio desconocen los modos en que la escuela y el aula se construyen (IDEP, 1999], p. 2).

29 «La labor investigativa estaría en función de las políticas del Distrito y a tal efecto, podrían adelantarse estudios generales de “impacto” encaminados a la “autoevaluación” de las medidas (...) o estudios de tipo diagnóstico, de tipo experimental o cuasi experimental y evaluaciones de impacto, cuyos resultados están directamente encaminados a la toma de decisiones, casi que el mismo modo de proceder investigativo está marcado por la necesidad de intervenir el aparato escolar y diseñar estrategias de mejoramiento que normalmente son las recomendaciones a las que llegan las investigaciones» (p. 1). «De otro lado, están las investigaciones que apuntan a construir discurso teórico (Investigaciones de tipo histórico, interpretativo, etnográfico, documentales) estarían más ligadas con el desarrollo de la ciencia y del discurso que en un momento dado una sociedad construye para comprender mejor el sistema educativo y para comprenderse mejor en tanto conjunto social que disciplina sujetos. Las investigaciones que se derivan de las políticas distritales apuntan a aportar información, conocimiento útil, de manera directa, para la elaboración de políticas de intervención o para la validación de las políticas en desarrollo» (p. 2).

Sin embargo, como reconocen quienes han estado cerca al devenir del IDEP, lo novedoso en la arquitectura institucional en ese momento fue, sin lugar a dudas, lo que se denominó “el desarrollo pedagógico por medios masivos”. Al respecto, afirmaba Chiappe (2014):

(...) la comunicación, que eso sí es totalmente de mi propia inspiración como dicen los poemas. Se estaba hablando en ese momento en Bogotá y en Colombia de la formación en valores. En mi concepto, la formación en valores se tiene que conducir de una manera vivencial, de una manera emocional, de una manera bastante alejada de la formación que acude a la conceptualización y al análisis. A pesar de que se hace mucha conceptualización y análisis de la democracia, y de la igualdad y de la ética (...), (la) formación misma de un niño y de un joven, en democracia, en ética, en respeto, tiene que ser más por la vía de lo emocional porque ahí es a donde nos llega, de lo moral, de lo valorativo. Hay que buscar cuáles son las técnicas para enseñar según el tipo de aprendizaje que quieres producir, y si quieres producir amor por la democracia y un respeto a los demás, no va por la vía analítica y teórica, sino por la vía emocional y vivencial. Siempre han sido estrategias muy vivenciales que acuden a la emoción y al sentimiento. Qué tenemos hoy en día para hacer eso: tenemos la comunicación. Y en la comunicación qué tenemos: la telenovela, es el ámbito por excelencia para transmitir valores, en nuestras sociedades latinoamericanas, y la comedia liviana, en Estados Unidos. Esa era la idea de comunicación, es que hay ciertos productos comunicativos que son muy buenos, muy eficaces para hacer Educación en valores. Ahí surge Francisco (el matemático).

En efecto, el Desarrollo Pedagógico por Medios Masivos fue uno de los cinco proyectos misionales formulado por el IDEP para el trienio; este proyecto, atendió a dos propósitos: de una parte, al fortalecimiento de la imagen social del maestro y, de otra, a la formación de docentes, y en general de valores. Relataba Chiappe (2014):

Cuando yo me entrevisté con el alcalde Peñalosa y él me decía que él quería hacer el reconocimiento al maestro, una valoración del maestro, le dije: correcto, doctor, no se preocupe que aquí le

tenemos la fórmula para que sea un héroe, aquí le tenemos la fórmula perfecta: volvamos al maestro un héroe en la telenovela (...).

Y más adelante subrayaba la importancia valorativa:

(...) Los maestros son muy importantes por esta razón: enseñan a los niños. Tú tienes que impactar al corazón, para que realmente la gente diga: es un héroe. Entonces, esos mensajes capturaron muy bien lo que se hizo en el IDEP. Es a tú sensibilidad, a tú emoción, porque nuestra escala de valores está mucho más a ese nivel, no a nivel cognitivo.

En la editorial del *Magazín Aula Urbana* No. 11, titulada «¿Por qué una telenovela?», la directora de entonces, Clemencia Chiappe (1999), explicaba:

Los procesos de formación de docentes hasta el momento han estado definidos por la versatilidad de sus formas pedagógicas, sus maneras discursivas, su ajuste temático a las disciplinas de los currículos, su desvinculación de los contextos de los docentes y su negociación por créditos para el ascenso en el escalafón docente. Este modelo es y ha sido eficiente en muchos aspectos. Sin embargo, para la formación en valores, donde los requisitos son muchos más específicos, se queda corto. Es insuficiente. Es indudable que el país atraviesa por una crisis profunda y seria de valores, lo que también afecta la formación en ellos. Durante mucho tiempo se descuidó en las escuelas la función ética de la educación, privilegiando la formación técnica y científica. Por fortuna, ahora, ocupa un lugar predominante en las reflexiones cotidianas de los educadores. Existe la necesidad clara de volver a asumir la formación en valores como parte fundamental del saber pedagógico de los maestros, directivos, alumnos y padres de familia. Ello implica el rescate o descubrimiento de otras estrategias para la formación.

(...) El IDEP, en consecuencia, se ha arriesgado al diseño y producción de una alternativa, se trata de una serie de productos comunicativos que pretenden poner en el ambiente preguntas sobre los comportamientos y la vida cotidiana de los maestros con el fin de motivar la discusión y reflexión sobre algunos núcleos problemáticos.

Con esto no se quiere establecer modelos de comportamiento, ni definir la realidad escolar, pero sí mostrar formas de enfrentar y tratar los problemas y situaciones que son cotidianas en la vida de los educadores. Con la aparición de la serie *Francisco El Matemático* (primer componente del conjunto de herramientas *Vida de Maestro*) se espera comenzar un gran proceso de reflexión acerca de la cotidianidad escolar, no solamente entre los maestros, alumnos padres de familia y directivos, sino en toda la sociedad. Su aparición en un medio masivo nacional debe permitir el inicio a una discusión seria e importante acerca de las múltiples implicaciones que tiene la cotidianidad de los maestros (pp. 1-2).

Sin embargo, el seriado era parte de una Caja de Herramientas dirigida a los maestros. Adicionalmente, se identificaron diez temáticas centrales por su pertinencia en la escuela, que fueron tratadas en seminarios de especialistas, quienes a partir de la lectura de las experiencias e historias de vida de los maestros compartían sus ideas con grupos de más de ciento cincuenta maestros.

(...) Estos seminarios, además, son el insumo para una serie editorial que recoge las historias que ilustran cada tema, las ponencias presentadas en cada seminario, una serie de artículos especializados y unas recomendaciones bibliográficas. Su objetivo es facilitar la profundización académica de los temas. Por otra parte, los seminarios se registran en video para ser usados como insumos en posteriores talleres de reflexión. Estos tres elementos, la serie de televisión, la colección de diez libros y los diez videos serán entregados a las instituciones escolares con el fin de que sirvan como herramientas para continuar con la discusión, motivada, no externamente, sino desde las propias instituciones en asuntos de tanta importancia como los mencionados (MAU No. 11, 1999, p. 2).

Para la producción de la serie *Francisco el matemático* se realizó un importante trabajo de campo en el que se recogieron historias de vida de maestros y se identificaron sus principales tópicos; fue un diálogo importante entre historiadores de la educación, pedagogos y comunicadores. Aunque inicialmente quería hacerse énfasis sobre el maestro y la escuela,

«(...) no lo logramos mucho porque RCN resolvió darle mayor énfasis al tema de los adolescentes en el momento en que ya nosotros no estábamos financiando la serie; pero de todas formas algo se logró» (Chiappe, 2014). En el Acta No. 61 del Consejo Directivo del IDEP (IDEP, 1999d), se sugería: «En cuanto al seriado de *Francisco el matemático*, el Consejo recomienda se envíe una carta de sugerencias a la programadora RCN, con el fin de que este seriado no pierda el sentido original» (p. 3).

El resto de estrategias de la Caja de Herramientas Vida de Maestro surgieron de la producción en torno al seriado *Francisco el matemático*. De manera coloquial dice Chiappe (2014):

viendo las historias que llegaron, se nos chispoteó o se me chispoteó: hagamos una línea de historias de vida. La intencionalidad era que cuando se buscara la historia de vida del maestro, no se apelara tanto al culto al maestro: es resignado, es abnegado, es pobre, lucha mucho y es difícil tener a los niños en frente, sino algo de cómo enseña él, en lo que ha sido exitoso, para buscar prácticas pedagógicas exitosas.

Sobre el conjunto de herramientas para la formación permanente de docentes, Vida de Maestro, se afirmaba en la editorial del MAU No. 10 (1999):

(...) va a permitirle a los educadores del Distrito acceder a medios que den pie a procesos de comparación, reconstrucción proyección y análisis de las experiencias presentes en él. La multiplicidad de enfoques comunicativos, la presencia continua durante un periodo de tiempo amplio y la pertinencia de los mensajes para la vida de los educadores son algunos de los factores que hacen de este conjunto de materiales didácticos y audiovisuales una manera novedosa de socializar experiencias de docentes y de establecer condiciones para que la formación permanente de docentes se convierta en un proceso autónomo, continuado y con pertinencia frente a la realidad concreta (p. 3).

Esta Caja de Herramientas se constituyó en una apuesta importante sobre la formación en valores. Chiappe en su momento afirmaba:

(...) los valores definen nuestros actos cotidianos. Formar en valores implica ponerse de espectador de las propias actuaciones, alejarse para intentar ver sus propios actos con objetividad y a partir de lo visto, continuar el camino. La formación en valores no debe basarse en la transmisión de información, solo puede crear instrumentos para la reflexión abierta y para la autoformación; en la reflexión que cada ser haga de sus propios actos, es realmente donde empiezan los procesos de formación de valores (MAU No 11, 1999, p. 9).

Al respecto, en la misma editorial, la Secretaria de Educación Distrital, Cecilia María Vélez, hizo referencia al seriado *Francisco el matemático* en los siguientes términos: «en él se trabajó la formación en valores entre niños y jóvenes; y de esta manera se contribuirá pedagógicamente en la formación de los docentes, incorporando los medios masivos de comunicación a la Educación» (MAU No 11, p. 9).

Sobre esta arquitectura continuó el funcionamiento del IDEP para el año 2000. Las convocatorias de innovación educativa o pedagógica se orientaron a «el uso de los resultados de las pruebas de competencias básicas aplicadas en las instituciones educativas del Distrito capital» (IDEP, Convocatoria pública No. 01 de 2000), para «(...) retroalimentar la planeación, la gestión y las prácticas pedagógicas de las Instituciones escolares»; se pretendía

(...) fortalecer la gestión y las posibilidades de cada Institución Educativa en la construcción de nuevas alternativas pedagógicas que las lleven a cualificar determinadas prácticas pedagógicas, administrativas y de planeación educativa, convirtiéndose así la Institución en gestora de sus procesos y administradora de sus recursos, a partir de la evaluación de competencias básicas (pp. 1-2).

Otra convocatoria se dirigió a proyectos de innovación que atendieran la formación de valores en el aula y en la escuela, en tanto

(...) actualmente es una preocupación que hace parte de las agendas de las diferentes instancias de la política educativa, de los planes y programas de estudios de las facultades de educación y

de los centros dedicados a la formación docente, y por supuesto, de la mayoría de los Proyectos Educativos Institucionales -PEI- de los colegios y de las escuelas del país. No obstante, la declaratoria de intencionalidades desde todos estos escenarios no ha sido ni será suficiente para reportar avances en las prácticas escolares y de aula. Se hace necesario viabilizar proyectos que trasciendan la reflexión y se ubiquen en las prácticas cotidianas de los docentes (IDEP, Convocatoria pública No. 2, 2000, pp. 3-4).

También se realizaron convocatorias de proyectos de innovación pedagógica orientados a fomentar el uso de las tecnologías informáticas y de telecomunicaciones para mejorar los ambientes y prácticas de enseñanza/aprendizaje en las instituciones educativas del Distrito capital; estas reconocían los avances del Distrito en materia de infraestructura tecnológica y la necesidad de motivar su uso (IDEP, 2000i, pp. 2-4). Con propósitos similares, se realizaron convocatorias de investigación en el aula.

No obstante, en el panorama educativo ya se advertían profundos cambios que comenzaban a impactar al IDEP. Como afirmaba Calvo (2004),

las conquistas ganadas por el Decreto 272, sobre todo en lo que se refiere a la pedagogía como disciplina fundante y a la investigación como eje transversal de los currículos, parecen enfrentarse a un panorama que aún no resulta completamente claro, cuya antesala es este Decreto (2566 de 203) en el que se hace evidente, una circunstancia que ha acompañado la historia del devenir educativo, y es el interés del Estado por vigilar y controlar los fines de la educación (p. 37).

Acorde con las expectativas creadas por la nueva Constitución Política, y en particular por la promulgación de la Ley General de Educación, el IDEP propuso importantes y trascendentales perspectivas en torno a la formación continua de docentes, ricas en posibilidades, en tanto estaba logrando su articulación con la investigación, la innovación y, posteriormente, con la comunicación.

Paradójicamente, a la vez que el IDEP había experimentado en su “vocación formativa”, incluso más allá de la propuesta de PFPD, durante este periodo se produjo su fracturación de la estructura institucional. Mientras

que para unos este acontecimiento se constituyó en una oportunidad de seguir pensando de otras maneras la formación de maestros, particularmente desde la investigación y el “desarrollo pedagógico”; para otros, se convirtió en la razón principal de su debilidad institucional y política en los siguientes años, expresada en su precaria asignación presupuestal, en la pérdida de su infraestructura, en la interinidad de sus direcciones y, en general, en la invisibilidad del IDEP en la política educativa de la ciudad y, más aún, del país.

Sin lugar a dudas, desde las diferentes propuestas realizadas por el IDEP, se reconocen sus apuestas en torno al maestro y su quehacer. Para Álvarez (2014), al hacer una mirada retrospectiva, se advierte la importancia de la autonomía de los maestros en sus procesos formativos. Al respecto afirmaba:

(...) Donde se ha dado experiencias formativas mucho más significativas para los maestros que han pasado por ahí, es en las convocatorias de investigación. Si uno pudiera hacer un balance (...) del impacto que ha producido el IDEP en la formación de maestros, no fue en los PFPD. (...) como decía (en) los PFPD nunca cuajó la concepción y entonces siguió siendo capacitación. En cambio, todo lo que venía por la vía de las convocatorias de investigación sí (...) La investigación es: usted entrégume un producto, muéstreme a ver qué es lo que va a hacer, cuál es su enfoque metodológico, qué pregunta tiene (...) y el maestro se las arregla para hacer lo que tenga que hacer, para entregar informes y para responder, y eso está menos tutelado, está menos condicionado a que alguien me dirija, me oriente, yo no soy parte de alguien que me está diciendo, sino esa es mi responsabilidad, soy el responsable del proyecto, tengo que entregar informe, tengo que armar el proceso, con todas las precariedades que pueda haber en esos informes y en esos procesos, pero son maestros que ganan un estatuto, un nivel, un reconocimiento, un liderazgo, un protagonismo (...).

Para Chiappe (2014), por su parte, el viraje fue de lo conceptual a lo empírico. Tratando de dar respuesta a la pregunta sobre «¿Cómo reflexionar acerca de la propia práctica?» Chiappe afirmaba:

(...) Habían dicho a los profesores: hay que reflexionar sobre la práctica, pero lo habían hecho de manera muy enciclopédica, conceptual y teórica. Lo hicieron así porque querían decirle: usted es un profesional como todos los demás, entonces, venga y miramos la Filosofía de la Educación (...) pero en mi concepto era hora de darle un giro y decir: lo empírico también es importante; es más, vayan a volver a mirar a los niños, vámonos a las cosas más simples, y decir eso en este país, y en la cultura hispánica latinoamericana es muy complicado. Eso sí es una tradición empírica de la cultura anglosajona... y no es nuestra (...) utilicemos la cuestión de financiarles proyectos, pero pidámosles que los proyectos sean aterrizados en la escuela, más aterrizados en la enseñanza y aprendizaje de la Matemática... esas eran las tres líneas: Matemática, Lenguaje y Ciencias... creo que ni siquiera lo abrimos a Ciencias sociales para que no se fueran otra vez a la... a la estratosfera (...).

Ambas concepciones, desde orillas conceptuales y políticas diferentes, han circulado por la vida del IDEP produciendo experiencias ricas en matices y mixturas que han dotado de diferentes sentidos su quehacer institucional en torno al maestro y su quehacer. Sin embargo, este sello será parte de su debilidad política, en tanto también lo serán y lo han sido el maestro y su saber.

2.2.2 La formación continua de docentes: un fantasma que ronda al IDEP (2001-2011)

Entre los años 2001 y 2004 acontecieron los actos normativos que “formalizaron” las decisiones tomadas en relación con las competencias institucionales del IDEP respecto a la formación continua de docentes. Si bien ninguno de los actos derogó estas funciones del Acuerdo de creación del IDEP, sí se suprimieron aquellas que le fueron otorgadas en actos posteriores y que se referían, particularmente, a las consecuencias tecnocráticas de la formación, como lo era el escalafonamiento a docentes. Luego, como lo plantea Castro (2012), la normatividad de la SED fue expedida en el marco de la Ley 715 de 2001 y la nueva normatividad sobre la prestación del servicio educativo en el Distrito Capital, que «(...) determina

la dependencia encargada de tramitar y decidir sobre las inscripciones y ascensos en el escalafón (...)», fue ratificada en el año 2004 a través del artículo 7 del Decreto 101 (2012, p. 42).

El IDEP inauguraba el nuevo milenio con una experiencia institucional que, a pesar de haber sido corta, tenía un reconocimiento importante tanto a nivel distrital como nacional. Como asegura Rincón, integrante del Grupo focal de funcionarios, (2014),

(...) el IDEP (tenía) unas excelentes publicaciones e instaló unas nociones con un rigor; así lo percibíamos quienes seguíamos en el sector educativo. Las primeras revistas eran muy buenas y hablaban de ciudad educadora. Yo creo que entre las revistas taquilleras estaba la número 2 (...). El IDEP se instala como un centro de conocimiento para la educación, antes no era eso, era un proveedor de servicios para ascender y para formarse; aquí se volvió un centro de conocimiento para la educación.

Además de su aporte a la política nacional de formación docente a través de los PFPD, su misión y quehacer eran ampliamente demandados en los escenarios académicos, pues como lo planteaba Calvo (2004), se insistía en que las condiciones actuales en el ámbito social y cultural, requerían de «la formación de un maestro capaz de investigar su práctica, su quehacer, y aventurarse en la búsqueda de nuevos caminos que lo lleven a producir conocimiento que revierta en la transformación de las prácticas del aula y de las instituciones» (p. 28). En el panorama educativo era especialmente el IDEP la institucionalidad pública de carácter oficial que, de manera sistemática, le venía dando respuesta a esta demanda.

Sin embargo, el proyecto político educativo de corte más empresarial, que se definía en términos de la competitividad y la productividad, volvió a hacerse a la hegemonía de las políticas públicas del país durante los primeros años del siglo XXI. El país, paulatinamente se fue ocupando de la implementación de un proceso de racionalización del gasto en educación que ordenaba la Ley 715 de 2001. A través de un sistema de financiamiento que se basaba en la demanda, y ya no en la oferta, se produjo un reordenamiento de todo el sistema educativo colombiano orientado por criterios de eficiencia y eficacia, para lo cual era necesario bajar la inversión y aumentar el servicio.

La financiación de la educación por demanda obligó la implementación de un esquema de capitación por estudiante atendido y, a la vez, la “parametrización” del servicio educativo. Se comenzó a medir el número de estudiantes por maestro en cada uno de los niveles de la escolaridad, y la misma operación se hizo para coordinadores y rectores en las instituciones educativas con el personal administrativo, y recientemente se estableció el “parámetro” por orientadores escolares. A la vez que se fueron afinando las estadísticas y los controles para su verificación, se fue debilitando el tema del derecho a la educación y, por supuesto, el de su mejoramiento. Las Secretarías de Educación del país se ocuparon, prioritariamente, de entender las nuevas reglas del juego y de jugar lo mejor posible.

Las instituciones educativas se convirtieron, entonces, en la unidad de análisis de todo el sistema de financiamiento educativo y, por lo tanto, su organización, seguimiento y control fue una prioridad. Rápidamente se produjo un proceso de “integración” que tuvo como intención garantizar el ciclo educativo completo a todos los niños y jóvenes del país, tal como lo ordenaba la Ley 115 de 1994. En efecto, se produjo este proceso juntando varias sedes o centros educativos en una sola institución y suprimiendo cargos directivos y administrativos. Se inauguraba una nueva institucionalidad educativa en el país, sin lugar a dudas de mayor envergadura y complejidad: con más sedes y estudiantes; con menos maestros, coordinadores y administrativos, y con mayores competencias y responsabilidades.

Este nuevo hito “fundacional” en el ámbito educativo, muy contrario al espíritu que hasta el momento había predominado en la reglamentación de la Ley 115, rápidamente permeó a todos los campos de la educación, incluyendo la modificación del estatuto docente (Ley 1278 de 2002) y por supuesto la formación (Decreto 266 de 2003). El nuevo panorama normativo y político significaba una ruptura profunda con la tradición pedagógica colombiana, en tanto se transformaron los saberes escolares, la escuela y el sujeto de la enseñanza y la formación: los saberes se convirtieron en competencias, la escuela se “integró” como Institución Educativa, el Proyecto Educativo Institucional se convirtió en el Plan de Mejoramiento, y cualquier profesional podía ser maestro.

A la par que se debilitaba políticamente el proyecto educativo de carácter cultural en el país y, por tanto, se hacía más frágil el lugar y el saber del maestro en las políticas públicas, lo propio sucedía con el proyecto

del IDEP. En consecuencia, durante la primera década del siglo XXI, donde la formación continua de docente fue asumida por la SED, el Instituto terminó disputando su legitimidad entre el soberbio territorio de la investigación y su apuesta por los maestros.

En estos diez años que comprende el segundo momento institucional, pueden identificarse por lo menos tres periodos claves en relación con la formación de maestros: el primero, de 2001 al 2003, en el que la vocación formativa del IDEP tuvo una línea de continuidad con lo propuesto en la administración anterior, pero en su mayor crisis; el segundo, entre el 2004 y el 2007, donde la vocación formativa se suscribió a otros dispositivos estratégicos de la investigativos y la innovación, y el tercero, de 2008 a 2011, donde dejó de nombrarse el quehacer del IDEP desde su intencionalidad formativa.

La vocación formativa del IDEP: entre la nostalgia y la crisis (2001-2003)

Desde 1998, el Instituto había adscrito su quehacer programático al Plan Sectorial de Educación de la ciudad como respuesta a su naturaleza jurídica; en tal sentido, afirmaba el doctor Jesús Mejía Peralta (2001)

(...) la importancia de que el IDEP le de apoyo a la Secretaría para adelantar investigaciones en temas como: competencias laborales generales, clima de aula, uso de televisión en el aula y utilización de los resultados de las pruebas de competencias y del ICES como instrumento de desarrollo institucional. Se acuerda tener una reunión con la Secretaría de Educación para acordar los temas prioritarios que podrían ser investigados y que respondan a las líneas de investigación que ha fomentado el Instituto (ACD No 73, 2001, pp. 2-3).

Sin embargo, esto no le fue suficiente para asegurar su existencia en el momento de mayor crisis. Bajo el Plan de Desarrollo Bogotá para vivir todos del mismo lado, el IDEP formuló tres proyectos que le dieron continuidad a lo que estaba en curso: comunicación educativa y fomento a investigaciones e innovaciones en el programa Competencias para toda la vida, y la realización de investigaciones e innovaciones en el marco

del programa Aprender las normas y admirar lo bueno. Los otros dos proyectos, apoyo a la definición de estrategias pedagógicas de los objetivos del plan y su seguimiento y evaluación en el programa Pedagogías de Bogotá para vivir todos del mismo lado, fueron las novedades de la nueva administración.

De estos cinco proyectos, dos se enfocaron en la formación continua de docentes, ya fuera para generar cambios en sus comportamientos ciudadanos o para garantizar la adquisición de las competencias básicas de los estudiantes. Según el Informe de Gestión de 2001 del IDEP, estos proyectos obedecían al objetivo misional de «(...) Orientar los contenidos, metodologías y tecnologías de la formación docente hacia los problemas del aula en competencias básicas y en formación ciudadana» (p. 2). A diferencia de los años anteriores, los demás proyectos se dirigieron a la política distrital y el IDEP se postuló, por primera vez en su vida institucional, como la entidad de apoyo para la definición de las estrategias pedagógicas de la ciudad. El IDEP, acorde con el espíritu del gobierno distrital y con su política educativa, agenció los discursos en boga sobre las competencias básicas en la escuela, y dejó los discursos pedagógicos a los proyectos de cultura ciudadana y la práctica estatal. Podría afirmarse que a la vez que contribuyó a la “despedagogización” de la escuela, también participó en la “pedagogización” de la ciudad.

A pesar de lo estratégico que hubiera podido ser el IDEP, no solo para el sector educativo sino, también, para la ciudad, el gobierno distrital optó por su finalización. Las acciones del gobierno así lo indicaban: la asignación presupuestal de inversión se redujo a una quinta parte de lo que había sido su presupuesto en el año 2000, la situación de interinidad en su dirección durante toda la administración lo debilitó en el panorama político distrital, y finalmente, la entrega de su sede selló la crisis. Como lo afirmaba Dussán, en el MAU No 79 de 2011, «el IDEP se iba a terminar y los pasos que se dieron fueron para su terminación. (...) Este fue un proceso que se dio cuando yo estaba de Directora; tuve que vivirlo y fue muy duro tener que entregar la casa y pasarnos, de alguna manera hacinados, a la Secretaría de Educación, sin espacio, sin identidad, no teníamos nombre, no aparecíamos por ninguna parte y no aparecía el letrerito, que es muy importante» (p. 5).

Al respecto, en el Consejo Directivo del Instituto se afirmaba:

El IDEP es una de las instituciones que está siendo analizada para ser fusionada, en este caso con la Secretaría de Educación. Para el análisis se ha conformado un grupo integrado por la doctora Amparo Martínez delegada de la SED; la doctora Yaneth Mantilla, delegada de la S. de Gobierno y la doctora María Cristina Dussán del IDEP. Hasta el momento se ha entregado el resultado del ejercicio realizado por el IDEP relacionado con fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas realizado por solicitud de la delegada de la S. de Gobierno (IDEP, 2002g, p. 5).

Sin embargo, la doctora. Margarita Peña como secretaria de educación, informaba al Consejo sobre el proceso cumplido relacionado con la reforma administrativa del Distrito que pretendía cualificar la gestión del Distrito y fortalecer el sector educativo,

a partir de las orientaciones del Señor Alcalde, según las cuales la reforma debe garantizar la continuación de las acciones y el papel que el IDEP desempeña en el sector educativo de la ciudad, referido a la investigación, la innovación y comunicación educativa (...) (ACD 81, 2002, p. 2).

En este sentido, la subdirectora del IDEP, explicaba que

con el fin de cumplir con las orientaciones de la Alcaldía, es importante cuidar cuatro aspectos: (1) la relación que ha establecido el IDEP con los docentes, (2) la venta de servicios, (3) la generación de productos académicos en general y de comunicación educativa en particular y; (4) las estrategias de generación de proyectos de investigación e innovación de los educadores (ACD 81, 2002, p. 2).

Tal vez, el punto de mayor interés sobre el quehacer del IDEP para la política educativa era la relación con los docentes; al respecto se afirmaba:

La doctora Margarita Peña insiste en la necesidad de profundizar en el estudio de la relación que tienen los docentes con el IDEP (...) La doctora Ochoa continúa enfatizando la especial relación que ha establecido el IDEP con los docentes, de fomento a la investigación

y a la innovación, pues el maestro se ha apropiado del IDEP como una instancia en la que se puede expresar académicamente (...) el IDEP ha abierto un espacio de diálogo y construcción de lo académico con los docentes (p. 2).

Más adelante puntualizaba Peña: «la intención de la Alcaldía es el señalamiento de cabezas responsables por sector para unificar políticas, programas y proyectos. El esfuerzo de la Secretaria, estaría encaminado a no perder el espacio alcanzado por el IDEP (...)» (ACD 81, 2002, p. 2).

El Instituto programáticamente continuó instalado en la política educativa del momento, en torno al mejoramiento de la calidad de la educación. Se afirmaba que al hacerlo «actúa con la convicción de que el tema de la calidad es un asunto que interesa a todos y que admite los aportes de todos». Y en este sentido, «el IDEP acoge proyectos desde diversas epistemologías, corrientes pedagógicas, didácticas y metodológicas, con la exigencia de la coherencia interna del proyecto, la pertinencia, la aplicabilidad de las propuestas y la sostenibilidad de las experiencias pedagógicas». Más adelante, en el documento de los Términos de referencia de la Convocatoria No 1 puntualizaba sobre la importancia del aprovechamiento que podría hacerse «(...) de su saber acumulado en sucesivos procesos de apoyo a la innovación pedagógica y a la investigación educativa (...)» (IDEP, 2001g, pp. 1-2).

Sin embargo, de acuerdo con la dirección del momento, el IDEP debía ocuparse del que era su principal problema: el aula. En una entrevista, realizada en 2014, Dussán afirmaba:

el aula, ese sí es el problema, y toda la vida lo dijimos, siempre lo dijimos: cómo entrar al aula, cómo ver el aula, cómo observar el aula, cómo hacer cambios en el aula. La formación y la práctica son las dos cosas; ninguna universidad te dice realmente cómo hacerlo, es con lo que tú tienes, lo haces y si eres crítico, lo mejoras.

A pesar del manto de duda que se había ido extendiendo sobre su existencia, el Instituto continuó con la apertura de convocatorias con sus pocos recursos, en la forma y contenido que ya había consolidado como su *modus operandi*; la innovación educativa se orientó al uso de

los resultados de las pruebas de competencias básicas, atendiendo «(...) los problemas, consensos y posibilidades de la enseñanza de las ciencias, reportados por la didáctica de las ciencias como campo de investigación (pp. 8-12) y a los bajos resultados de aprendizaje en el área (...)» (IDEP, 2001g, pp. 5-7). Y en el mismo sentido se enfocó la convocatoria de fomento a la investigación: «(...) financiar proyectos de investigación educativa para identificar, describir y sistematizar las rutas pedagógicas en las áreas de matemáticas y ciencias sociales» (IDEP, 2001h, p. 1-2).

Estas convocatorias, dirigidas, en efecto, al trabajo en el aula, pretendieron profundizar en la concepción de *ruta pedagógica*, que había sido novedad categorial al finalizar la anterior administración. En tal sentido se sostenía: «en lo que tiene que ver con los procesos pedagógicos en el aula, el IDEP ha puesto en circulación la noción de “Ruta pedagógica”, centrándola en el campo de la práctica». Se justificaba, entonces, en los siguientes términos:

Los avances conseguidos mostraron que los programas e intervenciones [apoyados por el IDEP] eran necesarios pero no suficientes para mejorar la calidad pues aún no se estaba tocando el aula de clase. Ello hizo evidente la necesidad de concentrarse en dos aspectos. Uno las rutas pedagógicas, en el cómo se enseña y cómo se aprende, esto es, cuáles son las secuencias y caminos para construir y apropiarse del conocimiento. El segundo aspecto se refiere a los ambientes de aprendizaje, esto es a las relaciones entre alumnos y profesores, entre alumno(a)s-alumno(a)s, entre alumno-padre/madre, profesores(as) y directivos, así como también a los recursos, materiales y medios para el aprendizaje y su organización y gestión para generar un entorno favorecedor a los procesos de aprendizaje. (IDEP, Gestión Institucional 2000, Separata de Aula Urbana; Aula Urbana N° 18, Bogotá, febrero de 2000).

Y en el marco de la convocatoria se puntualizaba: «la noción de ruta pedagógica comprende, tanto las prácticas pedagógicas, las didácticas y las metodologías de los actores educativos, como el mapa de las prácticas intencionadas e interactuadas en las aulas de clase» (IDEP, 2001g, p. 5).

Bajo esta intencionalidad, el IDEP

elaboró un organizador con preguntas básicas sobre las rutas pedagógicas, ambientes de aprendizaje y sus fundamentos conceptuales. Dichas preguntas identificaban como elementos constitutivos los siguientes: horizontes epistemológico, académico, cultural, social e institucional; secuencias generalmente ejecutadas por el docente en el desarrollo de su área; secuencias generalmente ejecutadas por el niño para el aprendizaje en el área, y estrategias evaluativas. Estos elementos se presentan como puntos de referencia en el proceso de reconstrucción de las rutas pedagógicas, no obstante, corresponde a cada una de las instituciones proponentes definir sus propios criterios alternativos y/o complementarios a los aquí presentados (IDEP, 2001g, pp. 4-5).

Este conjunto de preguntas se sustentaba en algunas de las conclusiones y comentarios de los siete estudios que habían sido apoyados por el IDEP en el 2000, a través de los cuales se hizo un balance sobre lo producido en el Instituto hasta ese momento.

Aunque en lo fundamental las convocatorias continuaron con los esquemas y procedimientos que juiciosamente se habían construido durante el trienio anterior, en esta temporada se advertía un cambio en su sentido formativo, en tanto los “expertos acompañantes” dejaron de ser seleccionados por los maestros y, adicionalmente, su función los ubicó en un lugar de mayor incidencia sobre el proceso adelantado por éstos. Los términos de la convocatoria se explicitaban así:

esta persona tendrá la responsabilidad de asesorar, acompañar y formar al equipo docente en lo referido a aspectos temáticos o disciplinares del campo de las ciencias como en lo referido a aspectos metodológicos sobre la sistematización, análisis y discusión de la información que entraña la innovación pedagógica en ciencias (IDEP, , 2001g, p. 20).

El espíritu formativo que inicialmente se había propuesto para estos ejercicios instalaba a los otros especialistas en diálogo con los maestros. Como afirmaba Álvarez, la idea era reconocer y rodear las preguntas y

los ejercicios que hacían los maestros acerca de su práctica, en tanto eran decisiones que tenían que ver con su autoformación. Al respecto, afirmaba Herrera (2014):

creo que lo que dejó instalado Alejandro Álvarez, en lo que tiene que ver con investigación, no lo pudieron desmontar (...) porque técnicamente estaba muy bien pensado, (...) provenía a su vez del Movimiento Pedagógico (...) hubo un impulso muy importante en esa categoría de investigación en aula a la autonomía del maestro (...) “usted decide quién es su asesor”. Y luego puntualizaba: “(...) siempre he pensado que el tutor (daña) los proyectos; o sea, no sirve para mejorarlos, les da alguna dimensión teórica que entiende él y la gente de su universidad. Pero eso para el colegio (...) hay que seguirlo inventando.

Incluso, este asunto no pasó inadvertido para algunos maestros. En la audiencia de aclaración de Términos de referencia de las Convocatorias 1 y 2 de 2002, que tradicionalmente se hacía luego de su entrega, se decía lo siguiente:

(...) Aun existiendo la preparación debida por parte de los docentes del proyecto (postgrados, PFPD) y publicaciones de investigaciones en Ciencias Naturales (En pedagogía de las ciencias naturales), ¿Es obligatoria la asesoría por parte de una universidad, para el desarrollo del proyecto?” Y a la pregunta se respondía: “Sí, ¿cuál es el propósito de buscar la asesoría de ONG’s o Centros de Investigación? el saber de todas estas instituciones es importante para el IDEP, como es importante el conocimiento y el saber de la institución escolar; estos dos saberes son los que se quieren encontrar en una investigación (pp. 1-2).

El proceso de seguimiento a los proyectos de los maestros siguió siendo el mismo. La interventoría académica que ejercía el IDEP había sido uno de los acontecimientos formativos de mayor recordación entre los maestros. Así lo deja ver Rodríguez (2014) en su rol de maestra investigadora de un colegio privado:

Después de que llegué a la comunidad IDEP con una propuesta que se ganaba una convocatoria, me encontré con una comunidad académica interdisciplinaria, rigurosa en el método y que sabía hacer el proceso para el cual había convocado. Uno se encontraba con el investigador que enseñaba a investigar y se encontraba con comunidades que hacían parte de la comunidad de reflexión del IDEP, (...) unos colectivos académicos que estaban produciendo pensamiento y que, desde esa producción de pensamiento, siempre nos aportaban una categoría analítica, un marco teórico bien fundamentado, una reflexión sobre autores y nos forzaban a tener una coherencia epistémica, a tener una coherencia en el texto y, recuerdo de manera muy grata, nos forzaron y nos enseñaron a escribir. Escribir era durísimo en ese momento para los que estábamos pasando de la práctica cotidiana escolar, pero además nos enseñaban en la escritura a trabajar los estados del arte. Yo conocí en el IDEP el primer estado del arte que he hecho en mi vida, y no sé si me animaría a hacer el segundo. El estado del arte con todos los RAES y exigencias técnicas, que además se las tenía que revisar a uno el interventor (...) hasta que uno pasaba un producto en el IDEP. Entendimos los que en aquel momento hacíamos esa ruta lo que era un producto académico y lo que no lo era. En ese proceso de ajustar el producto, me parece que uno siempre se encontraba con un interlocutor crítico, que tenía saber, que tenía trayectoria, que tenía método. Pero, además, para mí era un honor enorme encontrarme con el que había escrito sobre el tema, o sea, nunca me encontraba con un interlocutor aficionado (...), había un experto, y un experto ponía en diálogo el saber cotidiano con el saber del experto y yo pienso que ahí se empezaron a construir comunidades académicas, comunidades que teníamos algo que decir, desde dónde interpelar, desde dónde enriquecer el discurso (...) Me acuerdo lo que era para uno ganarse (...) una aprobación de un concepto o ganarse el derecho a la palabra en una discusión como esta. O sea, que (un especialista) le diera a uno la palabra en una reunión, eso era más mérito que haberse ganado la convocatoria, eso era más importante que los veinte millones que me iban a dar.

Y otros maestros lo recuerdan así:

lo cierto es que encontramos unos asesores excelentes como Jorge Vargas y la doctora Ruth Amanda. Cuando ellos nos dijeron cómo era un estado del arte, empezamos nosotros a hacer nuestros primeros pinitos en investigación. El IDEP, para mí, fue muy importante, es muy importante lo que ha hecho por la formación de maestros, en lo que tiene que ver con la investigación. Entonces, fue como empezar a mirarse como maestro y mirar la escuela desde algún aspecto y empezar a definir cuál era el problema (...). Uno tenía que manejar recursos, entonces los tres pesos que nos daban eran muy importantes porque uno nunca había manejado un peso de la escuela... entonces, la pelea con el pagador, que el pagador exigía (...) llegaba un presupuesto a la escuela y entonces todo el mundo estaba pendiente, los maestros ahí sí éramos importantes, porque nos había llegado una "platica". La primera discusión (...) empieza uno también a conocer, a saber, qué es eso del presupuesto, porque uno antes de esos proyectos no sabía ni cuánto le llegaba al colegio, ni como se manejaba un presupuesto, ni todas esas cosas. Entonces, empieza uno a ampliar su mirada más allá del aula. Bien, la otra (discusión) era lograr que el rector por lo menos supiera qué estaban haciendo esas maestras; nosotras logramos en ese espacio, en ese primer proyecto, que nos dejaran dos horas en el horario para hablar del proyecto; teníamos el espacio con el grupo de maestros, entonces, también, eso tenía un impacto en la formación de los otros porque empezaban a preocuparse por lo que esas maestras estaban haciendo (Berdugo, 2014).

Por su parte, los funcionarios del momento reconocían que

la interventoría era un juicio muy riguroso de cuánto se había invertido, en quién, qué resultados mostrábamos, con qué conocimiento habíamos ingresado, con qué conocimiento salíamos. Aprendimos a rendir cuentas, aprendimos a responder por las inversiones que hacíamos, (...) y a hacer un proceso juicioso de sistematización de la información (Rodríguez, 2014).

El esquema de socialización fue fortalecido y tenía como propósitos:

dar a conocer a la comunidad académica de maestros e investigadores, los avances teóricos y metodológicos de los proyectos; lograr que los docentes que adelantan investigaciones e innovaciones presenten y defiendan articuladamente los procesos y resultados de sus proyectos frente a sus colegas, y contribuir al análisis y la retroalimentación de cada temática (consolidación teórica, metodológica y pedagógica) (IDEP, 2001c, pp. 2-3 y ACD 73, 2001, p. 3).

Con estos propósitos se identificaron tres momentos para la socialización: uno para la presentación inicial del proyecto, otro para la revisión de avances y, por último, la exposición de resultados. A las jornadas de socialización se invitaba a la comunidad académica referida a las temáticas de proyectos, profesores del distrito y de Cundinamarca y docentes universitarios. Así mismo, era importante la presencia de los rectores y otros docentes de las instituciones a las que pertenecían los maestros innovadores o investigadores. Los asesores de los proyectos ocupaban un lugar importante, en tanto daban cuenta de las dimensiones de los proyectos en sus temáticas y problemáticas específicas. La socialización de las innovaciones invitaba a pensar otros esquemas, en tanto lo central eran las acciones que cada maestro proponía desde su quehacer y según los fines determinados de su proyecto. Algunos lo hacían a manera de “talleres demostrativos”, como las experiencias de formación en valores, de tal manera que el auditorio tuvo una “vivencia” de las innovaciones (IDEP, 2001c, p. 3-4).

Un nuevo ejercicio que comenzó a advertirse en las convocatorias del IDEP del 2001, y que posteriormente se rastreó con mayor contundencia, fue el de la sistematización, que junto con la identificación y la descripción hacía parte de las tres acciones a desarrollar en torno a las rutas pedagógicas. Sin embargo, era en sus resultados donde se explicitaba el alcance a este ejercicio:

se espera que los resultados de las innovaciones e investigaciones demuestren, de manera rigurosa, las transformaciones de las rutas pedagógicas y ambientes de aprendizaje; que produzcan materiales didácticos; que demuestren los impactos pedagógicos en la institución y los aprendizajes de l@s profesores y l@s estudiantes;

que den cuenta de los procesos de evaluación del saber disciplinar en el aula y en la institución, y que provoquen en otras instituciones escolares de Bogotá, la reflexión y el cambio de las rutas pedagógicas para mejorar la calidad de la Educación matemática (IDEP, 2001h, p. 23) (El subrayado es nuestro).

Así, la sistematización intentaba dar cuenta de una historicidad de la ruta, tanto de sus cambios y permanencias como de lo que pudo haber generado.

No obstante, la sistematización ya había hecho parte del ejercicio del equipo académico del IDEP, a través del cual, a partir de la identificación, análisis e interpretación de los procesos y resultados de las investigaciones e innovaciones que se habían desarrollado, se producían documentos que se constituían en «un insumo para el direccionamiento de política y la toma de decisiones sectoriales (...)» (IDEP, 2002g, p. 4).

Y al respecto se precisaba:

(...) A partir de los resultados preliminares de la sistematización se han elaborado términos de referencia para dos convocatorias: 1. Seleccionar y apoyar 15 proyectos de investigación y/o innovación orientados al desarrollo de competencias básicas. Se hará énfasis en la construcción del saber de la Matemática, las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales en relación con los contextos culturales y los procesos de construcción de mundos posibles de los estudiantes de los grados 6° a 9° y en los procesos de evaluación de aula, (se inicia convocatoria el segundo domingo de abril). 2. Seleccionar y apoyar 25 proyectos de investigaciones e innovaciones asociadas a apreciar las normas y admirar lo bueno. Se hará énfasis en la formación ciudadana de los estudiantes de básica a partir de las normas prioritarias establecidas en el Plan de Desarrollo, (sujeta al levantamiento de la suspensión de recursos) (p. 4).

De igual forma, respecto a su quehacer institucional, durante este año hay constancia documental de los primeros convenios realizados por el IDEP con otras entidades, no solo del Distrito, también de la región, que tenían como propósitos, además de apalancar recursos financieros,

extender su acción a otros contextos geográficos donde su quehacer fuera necesario. El Convenio con la Secretaría de Educación del departamento de Cundinamarca para el mejoramiento de la calidad de la educación en los centros educativos del departamento mediante la dotación y uso de material educativo multimedial fue un buen ejemplo de ello. Mediante este convenio, el Instituto formuló e implementó un proyecto para el desarrollo de estrategias pedagógicas, a través de una convocatoria dirigida a estudiantes de posgrados relacionados con informática educativa de la ciudad para que postularan trabajos de grado que tuvieran como propósito algún tipo de desarrollo informático que pudiera ser usado por docentes y estudiantes de colegios (IDEP, Secretaría de Educación de Cundinamarca, Convenio 2001, pp. 6-7).

Durante los siguientes dos años, además de continuar con las convocatorias públicas, también se incrementaron los convenios suscritos con otras instituciones, los cuales no necesariamente comprometían recursos financieros, pero sí permitían un mayor posicionamiento del Instituto en el ámbito distrital y educativo. De acuerdo con la documentación consultada, en el año 2002 se realizaron, aproximadamente, tres convocatorias públicas³⁰ que continuaron con la línea de trabajo en torno a las disciplinas escolares, pero que, además, pusieron en contacto a los maestros con otros escenarios educativos de la ciudad, como Maloka. Para la Convocatoria No. 3, en particular, se señalaba:

(...) la utilización de los espacios lúdico pedagógicos de Maloka como recurso para los proyectos de investigación en el aula y de innovación en el área de ciencias naturales: IDEP convoca a las instituciones escolares a presentar proyectos de innovación que pongan en acción, evalúen y sistematicen estrategias pedagógicas para impactar el área de Ciencias naturales, que -aprovechando los espacios lúdico-pedagógicos de esta última institución (Maloka)-, desplieguen

30 Convocatoria pública No. 01 de 2002 para el apoyo y financiación de proyectos de innovación pedagógica e investigación en aula que impacten el área de historia; Convocatoria No. 02 de 2002 en el área de Ciencias sociales, y Convocatoria No. 3 de 2002 para proyectos que impacten el área de ciencias naturales. Las tres convocatorias planteaban que su impacto en las áreas se hacía «(...) mediante la construcción del saber disciplinar en relación con los contextos culturales y los mundos posibles, de l@s estudiantes de educación básica secundaria (grados 6° a 9°) en las instituciones educativas de Bogotá DC» (IDEP, TR Convocatorias No. 1, 2 y 3, 2002).

la capacidad de l@s niñ@s para actuar sus procesos de aprendizaje (entendidos como construcción de saber disciplinar) en relación con sus contextos culturales y con la producción de los mundos posibles en donde se concrete su deseo y su goce de vivir (p. 24).

En la justificación de los Términos de referencia de esta convocatoria se planteaba, a su vez:

Bogotá ha venido consolidando una noción urbana que integra los espacios de la vida y del esparcimiento como espacios pedagógicos. Entre ellos, uno de los más significativos es MALOKA, el centro interactivo de ciencia y tecnología más grande de Sudamérica. La misión de MALOKA es la de contribuir a la apropiación social de la ciencia, la tecnología y al cambio hacia una cultura basada en el conocimiento, incorporando la tecnología a nuestra cotidianidad y a los procesos productivos, dentro de una política de desarrollo sostenible. El corazón de MALOKA está en sus salas de exhibición interactivas. Cada una de ellas está dedicada a un tema especial y su concepción, tanto por lo que se refiere al material expositivo como su forma de presentación, obedece a una estrategia pedagógica innovadora para su mejor apropiación (...). En consideración a los objetivos comunes de cualificar la calidad de la educación, que subyace en los enunciados de MALOKA y que son explícitos en la Misión del IDEP, las dos instituciones suscribieron el convenio marco N° 8 y convenio específico N° 16 de 2002. En desarrollo de dichos acuerdos, las dos instituciones convinieron aunar esfuerzos y recursos para apoyar proyectos de innovación pedagógica e investigación de aula, en el área de Ciencias naturales (IDEP, 2002l, pp. 22-23).

En términos formativos, estas convocatorias tuvieron como finalidad no solo dar cuenta de una ruta pedagógica determinada (rutas de enseñanza, de aprendizaje, de administración y de vivencia de la cotidianidad escolar), sino, también, la aplicación de una estrategia pedagógica innovadora, haciendo seguimiento a través de los indicadores de logro y los principios que rigen su permanencia o exclusión del proyecto en curso” (IDEP, , 2002l, p. 18).

Durante el año 2003 se percibió un incremento importante en el número de convocatorias, acorde, igualmente, con un pequeño incremento en su presupuesto de inversión y con los recursos apalancados a través de alianzas. Se identificaron ocho convocatorias, algunas de las cuales dieron continuidad a las apuestas del IDEP en torno a las competencias básicas (rutas pedagógicas, ambientes de aprendizaje y evaluación)³¹ y a formación ciudadana³² y otras obedecieron a los objetivos concertados en las alianzas³³.

En este conjunto de convocatorias los maestros fueron un medio para alcanzar los logros de los estudiantes en términos de sus aprendizajes o del desarrollo de sus competencias. Los propósitos de la formación continua, en general, giraron en torno al desarrollo o construcción de herramientas donde los sujetos-maestros, en la mayoría de los casos fueron “receptores e implementadores” de las iniciativas. Una excepción a esta tendencia fue la convocatoria para proyectos de innovación en evaluación educativa, donde se planteaba la necesidad de «transformar sistemáticamente las actitudes y las prácticas de los diversos estamentos escolares frente a

-
- 31 Convocatoria No. 01 de 2003 para el «mejoramiento educativo en las instituciones de educación básica de Bogotá D. C. a través de experiencias pedagógicas en ambientes de aprendizaje y evaluación». Convocatoria No. 04 de 2003 para «contratar equipos de investigación pedagógico-artísticos que promuevan la presentación de obras artísticas escolares de los colegios de Bogotá, seleccionen las de mayor calidad, validen su significación pedagógica y artística y realicen la sistematización de sus rutas pedagógicas». Convocatoria No. 05 de 2003 sobre el «Diseño y ejecución de talleres que orienten a los docentes sobre la perspectiva conceptual, valor pedagógico, descripción de los contenidos y alternativas de uso de los ejercicios que conforman “Las Claves del Altillo” y entregar el material didáctico». Convocatoria pública No. 06 del año 2003 para «financiar proyectos de innovación pedagógica orientados a desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes de educación básica y media de las instituciones de Bogotá DC, a través de uso pedagógico de los medios de comunicación».
 - 32 La Convocatoria No.03 de 2003, para «apoyar y financiar proyectos de investigación educativa que desarrollen estrategias pedagógicas en la escuela y/o el aula para promover proyectos de vida de niños y niñas en situación de vulnerabilidad», y la Convocatoria No. 08 de 2003 para la «Financiación de proyectos de investigación en la escuela y/o en el aula orientados a generar procesos de aprendizajes ciudadanos en estudiantes de básica primaria, básica secundaria y media del Distrito».
 - 33 Convocatoria No. 07 del año 2003 bajo el convenio suscrito con la Secretaría de Hacienda Distrital para la obtención de un material pedagógico que sustente la incorporación de una cultura tributaria en los PEI de las entidades educativas, dirigido a estudiantes de básica y media el Distrito Capital. Y el Convenio con la Secretaría de Educación de Bogotá D.C para la Evaluación de obras escritas y Programas de formación permanente de docente.

la evaluación»; para lo cual era necesario «constituir a dichos estamentos como sujetos que definen lo que quieren saber, la manera como lo quieren saber y la forma como llevarán el control sobre la producción de saber y de sujeto de saber» (IDEP, 2003k, p. 16). Y más adelante se precisaba:

Se entiende que ser sujeto de la pedagogía implica correr varios riesgos, entre ellos: a) Pensar por sí mismo para documentar y reconstruir su práctica como maestro [KANT: 1993], b) Hacer interlocución con otros, con la pretensión de aprender y enseñar, c) Ponerse por escrito [IDEP: 1997] [MOCKUS et al. 2000]. Debe entenderse muy bien que, a las tres prácticas enunciadas, subyace la construcción de discurso; esto es, fundamentar, elaborar y poner en circulación los discursos que dan cuenta del quehacer complejo del maestro es constituyente fundamental del sujeto de la innovación pedagógica (pp. 17-18).

Varias de las líneas institucionales de trabajo tuvieron continuidad; la referida a las rutas pedagógicas (Convocatoria No. 4, 2003) alcanzó mayor precisión al entenderse su metodología como una forma sistematización de experiencias. Además, se avanzó en los «medios y estrategias de socialización», como también en «actividades de reconocimiento y sistematización» (p. 8). En las iniciativas relacionadas con la formación ciudadana, se exploraron nuevas formas de enunciación, particularmente asociadas con la «vulnerabilidad educativa», que, según la Convocatoria No.3 de 2003,

hace referencia a la incapacidad de las prácticas educativas de la escuela para dar respuesta a la distribución inequitativa del conocimiento y a la pervivencia de aprendizajes poco efectivos para los niños y jóvenes. Este tipo de educación escolar excluye socialmente a los niños en tanto no les permite contribuir activamente a la transformación de su medio, articularse con las demandas de la economía en la sociedad compleja e incorporarse a la participación ciudadana (p. 5).

En este sentido, se procuraba convertir a los estudiantes en «agentes de transformación de sí mismos y de la sociedad» y a la escuela «en un factor de protección y no de exclusión», para lo cual era necesario que los proyectos de investigación, y las estrategias pedagógicas que de ellos se derivaran, promovieran que los niños y niñas

Conozcan sus propias potencialidades, sus derechos y sus opciones; expresen sus necesidades, sus deseos y sus anhelos; tracen caminos, formulen alternativas e intenten acciones, y participen responsablemente en la edificación de su propia vida. Y, el cambio escolar como su finalidad. Se plantean compromisos para la institución educativa, particularmente, que facilite el que las estrategias pedagógicas derivadas de los proyectos se instalen en las relaciones cotidianas que construyen los miembros de la escuela, y se puedan trabajar a partir de las áreas curriculares y transversales (IDEP, TR, Convocatoria No. 3, p. 12).

Otra forma de abordaje de la formación ciudadana fue a través de los proyectos de “cultura tributaria” en los cuales se recogían, para su justificación, los discursos en torno a la ciudad. Al respecto, en la Convocatoria No. 7 de 2003 se planteaba:

La ciudad tiene un rumbo determinado que hace que la tarea deliberante sea más exigente en tomo a la ciudadanía y plantea la necesidad a la misma ciudadanía, de informarse e ilustrarse sobre muchos aspectos de las políticas públicas en curso. Sin duda, era cuestión de tiempo que prontamente se viera la necesidad de encarar un proyecto de educación en cultura tributaria como componente importante de la formación ciudadana (IDEP, 2003p, pp. 3-12).

Fue una convocatoria para proyectos de innovación pedagógica dirigida a estudiantes de los grados noveno, décimo y once para el ejercicio de su ciudadanía, «orientados a reflexionar y comprender la contribución y redistribución de los recursos públicos» (pp. 3-12). Al igual que en las anteriores, se explicitaba su impacto en la institucionalidad escolar.

Una tercera línea de acción a la que se le dio continuidad fue a la relación educación-comunicación. Dos convocatorias se orientaron a su desarrollo y fortalecimiento. Una, dirigida a la promoción para que los maestros hicieran uso de los productos audiovisuales que habían sido producidos por el IDEP, y así «contribuir al mejoramiento educativo en

lenguaje y matemáticas, con el enfoque de competencias³⁴ y, otra, que financiaba proyectos de innovación que hacían uso pedagógico de los medios de comunicación. En la primera, Convocatoria No 5 de 2003, se subrayaba el carácter pedagógico de la producción *Las Claves del Atillo*, que «lo distingue de los productos mediáticos realizados desde la televisión, cuyo propósito fundamental es la búsqueda de la entretención» y, por ello, se consideraba importante que «la entrega de este material estuviera acompañada con talleres y material escrito que contuviera orientaciones acerca su perspectiva conceptual, su valor pedagógico, la descripción de los contenidos y alternativas de uso» (IDEP, 2003n, p. 3).

La segunda, exploraba en los ámbitos escolares las iniciativas de los maestros para el uso de los medios, y consideraba que estaba «asociada a la emergencia de manifestaciones culturales que desbordan las concepciones y prácticas pedagógicas verticales, repetitivas del texto oficial elegido por la autoridad, calificativas y promocionales». Adicionalmente, daba curso a la hipótesis formulada por Chiappe y sostenida en el proyecto «Medios Masivos de Comunicación»: «para cada tipo de aprendizaje se requiere de una tecnología y de un formato diferente» (2000) (IDEP, 2003o, pp. 8-9).

Ambas iniciativas consideraban necesario superar la discusión “tradicional” entre comunicación y educación, referida, en términos generales, a la apropiación de los medios y del desarrollo de la etnografía y la etnología acerca del trabajo escolar. A propósito, se afirmaba en la Convocatoria No. 6 de 2003:

en ella se refleja la dicotomía entre perspectivas tecnóforas, por un lado, y tecnófilas por otro. Esta dicotomía de principios reduce las tensiones teóricas y metodológicas de la relación entre el sujeto y los medios y obstaculiza la búsqueda de bases para las innovaciones que afectan los entramados básicos de la cultura escolar, y propician la construcción de nuevos ámbitos de interlocución, nuevas identidades y nuevas formas de socialización y de audiencia. Y

34 Los resultados de las pruebas censales de competencias que aplicó la SED a los estudiantes de tercero y quinto de básica primaria, arrojaron información acerca de las mayores dificultades de niños y niñas en las áreas de lenguaje y matemáticas. En respuesta a esto el IDEP produjo *Las Claves del Atillo*.

más adelante precisaba: el IDEP considera, sin embargo, que ese no puede ser el único núcleo de la discusión pedagógica, sino que se requiere avanzar en una reflexión hacia el posicionamiento ante la diversidad de los modelos de comunicación subyacentes a las distintas matrices culturales y pedagógicas: La clarificación en este tema y el actuar consecuente es el único modo de asumir el uso de los medios de comunicación dentro de los procesos y prácticas educativas. Esta posición no admite la reducción del problema a su expresión como mera estrategia exterior de “ayuda”, apoyo, modernización o adorno pedagógico (IDEP, 2003o, p. 6).

Y una última línea de continuidad encontrada en la documentación fue la “transferencia de experiencias”, cuya primera edición había sido la Convocatoria No. 4 de 1999, a través de la cual el Instituto convocó a las instituciones educativas para que presentaran métodos y/o estrategias de innovación institucional que, por su trayectoria, permitieran validarse, sistematizarse y transferirse al menos a dos instituciones del Distrito. A Juan Francisco Aguilar Soto, entonces director del Centro de Promoción Ecuémica y Social (CEPECS), se le preguntó, ¿puede una innovación educativa ser transferida a otra institución?, y su respuesta fue:

para que una institución pueda aceptar en su gestión, en sus rutinas pedagógicas y en sus formas de convivencia, una innovación que no ha gestado, se requiere que dicha institución tenga una capacidad de riesgo y una plasticidad que solo se da sí, previamente, los actores del espacio educativo se han preguntado acerca del sentido de sí mismos y de los discursos, los duelos y los anhelos que ponen en la escena cotidiana. Esa experiencia, que comúnmente se llama descentración, es la declaración de capacidad y de necesidad de convivir con el proyecto alterno; es a la vez la fortaleza y la carencia que le permite dialogar con él, y descubrirse en él, sufrir con él y desplegarse y construirse en la interdependencia (MAU No 11, p. 5).

Durante este periodo se insistió en este tipo de ejercicios, pues se quería hacer uso de lo que otros habían creado o producido y les había funcionado, como una “etapa” más de lo que podría ser un ciclo de maduración de una innovación educativa; al respecto se afirmaba:

con el fin de mantener el crecimiento pedagógico de la experiencia, y propender por la generación de experiencias semejantes en otras instituciones, el IDEP considera necesario que los docentes y las instituciones escolares se comprometan a mantener interlocución con otras instituciones del mismo nivel educativo y/o de los niveles de formación inicial y/o de pregrado y/o de posgrado, de los docentes (IDEP, 2003k, p. 24).

Como se verá en el siguiente capítulo, aunque esta estrategia había sido fuertemente desestimada por quienes realizaron su seguimiento en el IDEP, sería un ejercicio que permanentemente rondaría la vida del Instituto, pues se ajustaba a lo que desde las lógicas administrativas era conveniente: replicar lo que se considera bueno.

Dos ejercicios inéditos hasta ese momento en la vida institucional del IDEP fueron las estrategias que combinaron la investigación y la innovación y lo referido a la memoria pedagógica. Para el Instituto, ambos hacían parte de las estrategias implementadas, cuya finalidad era «instar a los docentes a la producción de discurso pedagógico» (IDEP, 2003k, p. 20). Además de la investigación de aula, se apostaba por la producción de conocimiento teórico sobre educación y pedagogía, como un asunto que competía también a los docentes. Esto, tratando de superar la tradicional escisión entre lo teórico y lo práctico y el posicionamiento de los sujetos que las agencian.

Aunque ambas estrategias se advertían portadoras de una riqueza importante para desarrollos posteriores, solo la segunda logró generar una línea de trabajo en el Instituto en diferentes momentos de su trayectoria. Esto, a través del Centro de Memoria (2004), de las convocatorias a la producción de historias (2007), de la financiación de proyectos sobre la historia de la educación y la pedagogía (2010) o del uso de la memoria en la formación de docentes (2012). A pesar de la importancia del diálogo entre investigación e innovación, pareciera que su desarrollo se supeditó a la discusión estratégica del IDEP en torno a sus objetos de trabajo y a la necesaria distinción entre ellos, como una respuesta a las amenazas de corte político y administrativo.

En términos metodológicos, la formación a docentes insistió en el desarrollo de los proyectos con la asesoría y acompañamiento de un profesional independiente o vinculado a universidades, ONGs o centros de

investigación de Bogotá. Por su parte, cada proceso contempló acciones de socialización de sus avances y resultados a través de eventos y publicaciones. El IDEP continuó con su proceso de interventoría académica, a través del cual ejerció una labor de mediación entre los asesores y los maestros, entre los rectores y los docentes y entre el desarrollo administrativo y pedagógico de cada uno de los proyectos.

La línea de trabajo en torno a la relación entre comunicación y educación se concibió como una oportunidad para consolidar un campo de formación de docentes en la incorporación de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación a la escuela, porque «las relaciones de los profesores con los audiovisuales siempre han sido esquivas y ambivalentes, hecho que permite ver cómo se asocian los usos con las actitudes de los profesores, con sus tradiciones pedagógicas y con los proyectos escolares» (IDEP, 2003o, p. 4). Adicionalmente, ampliando la experiencia del IDEP en el uso de los medios en el aula, y para la formación docente, se produjeron: La Caja de Herramientas Vida de Maestro para la formación en valores; Aula Viva: rutas pedagógicas enriquecidas por lo audiovisual (Lenguaje y Matemáticas); Zapping: rutas pedagógicas en ciencias, y Vida Maestra: miniserie para televisión (pp. 11-15).

Sobre la investigación en formación de docentes, y particularmente en la evaluación de los Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPD), la SED y el IDEP identificaron “grandes falencias de la estrategia”, para las cuales, en lo fundamental, se recomendaba profundizar en la diferenciación y articulación de los tres componentes de un PFPD: investigación, innovación y actualización. Y se preguntaba: ¿cuál es la función del componente de actualización al interior de un PFPD, y en qué se diferencia de un curso de actualización? ¿Qué relación tiene con la investigación y la innovación? ¿Cómo implementar otras formas de investigación no convencionales, es decir, de orden teórico y poco experimental? (Torres, 2001, p. 34). En términos generales, y de acuerdo con Ruíz y Quintero (2002), citados por Calvo (2004), para ese momento, la investigación

se había restringido en los programas de formación docente a la aplicación de un método desde donde se espera “producir efectos fiables” en contextos educativos concretos. Esto ha hecho que el fomento de la investigación se haya reducido en muchos casos a la contratación de docentes de metodología, quienes en su mayoría no

han realizado proyectos de investigación y desconocen la historicidad de la pedagogía y de los campos del saber pedagógico (p. 95).

Finalmente, como acción institucional es importante mencionar la participación del IDEP en el fondo de investigaciones educativas del PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe), a través de la formulación de un proyecto para el uso de los resultados de la evaluación censal de competencias básicas en el mejoramiento de las instituciones educativas y en la formulación de políticas de la Secretaría de Educación Distrital. Esta acción representó una oportunidad para el Instituto de participar en un proyecto latinoamericano que «comparte su interés por la relación del uso de conocimiento (evidencia empírica) y el mejoramiento de los sistemas educativos en América Latina» (IDEP, Documento proyecto, 2003, p. 3).

Al respecto, en el informe de Dirección del Consejo Directivo 2002 se afirmaba: «hemos sido invitados como centro de investigación a participar en esta convocatoria» (p. 4). La propuesta presentada planteaba el estudio de tres casos, uno de los cuales permitía la indagación en un ente gubernamental del orden local (Secretaría de Educación Distrital), y los otros dos posibilitaban estudios de instituciones educativas que han participado en procesos de cambio motivadas unas por el ente gubernamental en estudio (Nivelación para la excelencia) y la otra por iniciativa propia. A este respecto se planteaba:

el estudio de los casos, así como su comparación, permite un análisis más comprensivo de formas diversas en que pueden construirse alternativas de mejoramiento de los sistemas educativos con base en el uso de información o evidencia empírica. Los dos casos últimos (Convocatoria 01 de 2000 del IDEP y Programa Nivelación para la Excelencia) deberán permitir una comparación entre el uso de información en políticas o programas de arriba-abajo (caso Programa Nivelación) y de abajo-arriba (caso IDEP), con el propósito de esclarecer las diferencias existentes en las rutas de uso de información cuando la iniciativa de las instituciones que se proponen el mejoramiento, a partir de la política, proviene del agenciamiento gubernamental, a cuando proviene de las iniciativas de las instituciones (con el apoyo de una agencia del gobierno distrital -el IDEP-) (IDEP, Documento proyecto, 2003, p. 3-4).

En los informes de gestión de los tres años que comprendieron esta administración, además de que se registraba el seguimiento al plan de acción del IDEP, se reportaban los avances en los asuntos institucionales de mayor importancia para el momento. Administrativamente, el tema que ocupó el mayor esfuerzo del equipo del Instituto fue la amenaza de su cierre o la posible fusión con la SED. Se registró un trabajo de consulta con las áreas académicas en el que se apunta:

la fusión del IDEP a la SED o su posible reestructuración, son vistos por los funcionarios como la mayor amenaza para cada una de las personas y para la entidad. Es también la mayor causa de “estrés laboral”, de inconformidad y el mayor obstáculo para comprometerse con las metas del Plan. (...) Los funcionarios se sienten integrantes de un equipo multidisciplinario y altamente calificado de una institución que realiza una actividad especial en el Distrito y que debe ser fortalecida para seguir cumpliendo su misión. No obstante, reconocen que la misión puede ser cumplida por otras entidades, aunque con detrimento de la independencia que corresponde a un instituto de investigación. Las dos Subdirecciones comparten la importancia del trabajo colaborativo y reconocen que en algunos casos la falta de claridad en “las reglas del juego” obstaculizan el logro de los resultados (IDEP, Informe de Gestión, 2003, pp. 1-3).

Como conclusiones se establecía que

para avanzar en el cumplimiento de las metas es necesario diseñar y llevar a la práctica estrategias para mejorar la atención a los usuarios, generar espacios para el contacto con los educadores porque se ha roto el vínculo con los docentes, fortalecer la capacidad para trabajar en equipo y mercadear los productos del IDEP para que dependa menos de las transferencias financieras del Distrito (p. 2).

En términos generales, esta fue la acción del IDEP durante este periodo de mayor crisis. Académicamente, se insistía en que el origen de los proyectos estaba en las preguntas y problemas que tenían los docentes frente a su labor de enseñar y de conseguir mejores aprendizajes en sus alumnos.

Los docentes participantes en los proyectos de investigación e innovación se están actualizando y formando en metodologías en estos campos, están aprendiendo a formular proyectos y a implementarlos con rigor y disciplina y sus alumnos están teniendo mayor posibilidad de desarrollar el pensamiento y las actitudes científicas, así como de mejorar sus desempeños en competencias básicas. El IDEP ha logrado interesar a la comunidad académica en conceptos como “Rutas de aprendizaje”, “uso pedagógico de los medios masivos de comunicación” y ha convertido el aula de clase en un tema de estudio, conduciendo a los docentes a consolidarse como intelectuales de la educación y la pedagogía (IDEP, 2003g, p. 4).

En consecuencia, se reiteraba el algoritmo: el aula como tema de estudio, la comunicación y los medios como estrategia principal; todo ello, para hacer de los docentes, intelectuales de la educación y la pedagogía (IDEP, Informe de Gestión, 2003, pp. 7-8).

Adicionalmente, en ellos se subraya el carácter formativo de los medios de difusión y divulgación del IDEP, lo cual se reafirmaba con la evaluación y seguimiento al *Magazín Aula Urbana* (MAU) que adelantaba el programa Red de la Universidad Nacional de Colombia, en cuyo Informe de Gestión 2001 se mencionaba que

(...) el uso más generalizado del Magazín es para formación personal (35.9%), y que en cuanto al tipo de uso, el 80% de los docentes encuestados declara usarlo en clase, en actividades y discusiones académicas. Tanto los docentes encuestados como los otros destinatarios coincidieron en afirmar que el Magazín aporta elementos útiles para la práctica pedagógica. Las secciones que más consultan son: (a) Experiencias e innovación pedagógica 71%; (b) Investigación 16% (IDEP, Informe de Gestión, 2001, p. 7).

Aunque no se encontraron registros documentales acerca del convenio entre el IDEP y COLCIENCIAS, este sí fue referenciado en las entrevistas realizadas a María Cristina Dussán y José Darío Herrera. La primera, afirmaba que con el ánimo de apalancar recursos y lograr mayor legitimidad se suscribió una alianza que pretendía desarrollar investigaciones en educación y pedagogía con maestros; si bien COLCIENCIAS no tenía

la experiencia en este tipo de iniciativas, sí le permitía al IDEP acceder a un mundo totalmente nuevo: al Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología. Por su parte, retrospectivamente, Herrera (2014) afirmaba: «Eso fue fatal (el convenio). Ese es de los errores gravísimos que ha cometido el IDEP; es delegarle toda la parte de la concepción de lo que es producir saber pedagógico a un formato pensado para las Ciencias Naturales».

A pesar de la evidente riqueza que surgió en medio de la precariedad institucional, el manto de dudas en torno a la continuidad del IDEP permeó los escenarios políticos, académicos y de investigación educativa y pedagógica. Al terminar el trienio la balanza se inclinaba más hacia el cierre del Instituto que hacia su continuidad.

La vocación formativa del IDEP: bajo otras formas de investigación e innovación (2004-2007)

Aunque un sector de la nueva administración de la ciudad consideró pertinente dar continuidad al IDEP, pronto se puso en evidencia que para lograr este propósito era necesario más que la “buena voluntad”, pues durante los tres años anteriores el Instituto se debilitó política y financieramente. Durante el nuevo cuatrienio fueron muchos los debates y las propuestas, tanto de carácter político como de carácter técnico, que circularon a favor y en contra de la existencia del IDEP. Si bien estos debates tuvieron como efecto su permanencia en el sector educativo de la ciudad, conservando casi que intactas las condiciones de su acuerdo de creación, no fueron suficientes para alcanzar su fortalecimiento.

Tres fueron los principales frentes de trabajo que emprendió la nueva dirección del IDEP: el primero fue el incremento de la asignación presupuestal, pues se había entendido que una cosa era lo planeado y otra, muy por debajo, lo ordenado; el segundo, se relacionó con las condiciones de infraestructura ante su traslado a la sede de la SED, y el tercero, tuvo que ver con lo programático. Sin embargo, de los tres retos, los dos primeros dependían directamente de las decisiones políticas al interior de la administración distrital y del Concejo de Bogotá, y el último era de total gobierno de una dirección institucional que, para el momento, aunque continuó siendo interina, gozaba de fortaleza técnica, pero con poca incidencia política.

En consecuencia, los resultados fueron los previstos; aunque se logró la formulación de una propuesta programática robusta y bien sustentada, pocos fueron los avances alcanzados en relación con las condiciones básicas de existencia del IDEP. Durante este cuatrienio no se conoció una nueva sede para el Instituto y presupuestalmente no se logró romper con la tendencia a la baja, consolidada y legitimada. Aunque lo presupuestado para el desarrollo de los tres programas institucionales era una inversión de \$27.593 millones entre 2004 y 2008, lo que significaba una inversión anual cercana a los \$7.000 millones, lo asignado durante los cuatro años fue un poco más de una tercera parte de lo planeado: 2004: \$1.920 millones, 2005: \$1.695 millones, 2006: \$2.085 millones y 2007: \$3.454 millones (Castro, 2012, p. 7). Adicionalmente, se mantuvo la exigencia de generación de recursos que para el trienio 2001 y 2003 representó el 38% de su acción misional (IDEP, 2004e, p. 2).

Programáticamente, el IDEP siguió siendo parte del Plan Sectorial formulado por la Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá, una gran Escuela, aun cuando solo fue mencionado en el acápite sobre presupuesto, referido a la inversión en educación en la ciudad. En esta ocasión, la política educativa se instaló en un enfoque de derechos y, a la vez, se reeditó la perspectiva desde la cual se le había dado vida al Instituto: la relación de la educación y la escuela con sus contextos, particularmente con la ciudad. Dentro del Eje Social del Plan de Desarrollo Bogotá sin indiferencia: un compromiso social contra la pobreza y la exclusión, de la administración del alcalde Luis Eduardo Garzón, uno de los diez programas era Escuela ciudad y ciudad escuela: La ciudad como escenario de formación y aprendizaje,³⁵ del que se decía:

hará de la ciudad y sus espacios lugares de formación y construcción de nuevos conocimientos que amplíen los aprendizajes de niños, niñas, jóvenes y personas adultas. Las empresas y organizaciones sociales y culturales serán convocadas para que hagan sus aportes para afianzar dichos aprendizajes. Las instituciones educativas se adentrarán en la ciudad y la ciudad se reconocerá en ellas para permitir la inclusión, la comprensión, el goce y la apropiación de los diversos espacios urbanos y rurales con los que cuenta Bogotá (Concejo de Bogotá artículo No. 9, 2008).

35 Concejo de Bogotá. Acuerdo Número 119 de junio 3 de 2004, artículo No. 9

Ésta sería una de las líneas temáticas prioritarias para la política educativa del momento, junto con las culturas escolares incluyentes para poblaciones diversas y vulnerables, la educación infantil y las culturas juveniles (IDEP, 2004e, p. 5). De acuerdo con Castro (2012), la propuesta que invitó nuevamente a pensar las relaciones entre la educación, la pedagogía y la ciudad fue el medio a través del cual se fortaleció la relación del IDEP con la SED (p. 51).

A pesar de que en el Plan de Desarrollo no se nombraba al IDEP, lo cual acrecentaba las dudas ya existentes sobre la “voluntad política” de la nueva administración, la dirección institucional volvió a convocar a diferentes sectores de la academia y de la educación, así como a investigadores de la pedagogía de la ciudad y del país, a pensar el sentido programático del IDEP. En el Plan de Desarrollo Institucional (2004) se planteó la importancia de su contribución al «proyecto educativo de ciudad que articule estrechamente la ciudad a la escuela y la escuela a la ciudad, en la perspectiva del derecho a, en, por la Educación, reconociendo de manera privilegiada a las poblaciones diversas y más vulnerables» (p. 3). Este Plan se organizó desde proyectos estratégicos y líneas de acción, lo cual permitió, de un lado, la recomposición de los grupos de trabajo del Instituto y, de otro, comenzar a desmarcar su acción de perspectivas exclusivamente administrativas de la gestión de la investigación y la innovación.

Los proyectos estratégicos del Plan de Desarrollo 2004 fueron los siguientes:

- 1) El Observatorio Pedagógico de la ciudad, que se constituirá en punto de referencia para el estudio comparado de las políticas educativas y en un espacio de reflexión pedagógica para los maestros y maestras, para los sujetos y las instituciones que intervienen en el proceso; 2) El Laboratorio de Pedagogía será reconocido como un laboratorio donde se puede experimentar y renovar de manera constante las formas de trabajo pedagógico, acorde con el horizonte del plan educativo de la ciudad; las experiencias pedagógicas más significativas podrán ser reconocidas como experiencias de frontera y el IDEP ha de comprometerse con ellas para profundizar y cualificar su proceso, de tal manera que se conviertan referentes capaces de demostrar su viabilidad y por ello, su novedad no provendrá de su excepcionalidad, sino de su creatividad, y 3)

Recuperación y conservación de la Memoria Pedagógica y Didáctica de la ciudad, a través del Museo Pedagógico, como espacio de información y consulta que fomente e incentive la investigación, el disfrute y la generación de procesos educativos y educacionales (IDEP, 2004e, p. 5-8).

Sobre cada uno de estos se constituyeron grupos de trabajo, se formularon las metas y los indicadores y se realizó la asignación presupuestal.

El Observatorio de Educación y Pedagogía de Bogotá, inscrito como los otros dos proyectos institucionales en el eje social del Plan de Desarrollo, tenía como principal objetivo

la visibilización de las experiencias pedagógicas (para) la identificación de intereses comunes y la conformación de comunidades temáticas que construyan escenarios de discusión y deliberación sobre los temas que les preocupan. Sus experiencias podrán ser re-actualizadas a la luz de experiencias nacionales e internacionales promovidas por el Observatorio (IDEP, 2004k, p. 7).

En este marco, por su condición de observadores participantes, a los maestros se les acredita «como sujetos portadores de un saber, lo cual será posicionado desde las actividades del Observatorio» (p. 7). A su vez, se establecieron tres estrategias: 1) la investigativa, en la que se definirán campos de indagación para el Observatorio de experiencias pedagógicas germinales y de frontera, inicialmente en las líneas temáticas, así como otras que emerjan de la exploración de la escuela; acudirá a cartografías, seguimiento y monitoreo y plataforma de políticas públicas en educación. 2) La formativa: en esta estrategia se formarán los observadores de la escuela y la ciudad, en tanto el Observatorio reconoce diferentes sujetos que ya observan y tienen diferentes formas de observar. Y 3) Comunicativa: el Observatorio es concebido como «un espacio de encuentro abierto amplio y representativo creado para la charla, para conversar, concebir y conservar nuevas formas de organización. Es un foro abierto a lo diverso y heterogéneo, un lugar que consulta las necesidades de la comunidad en lo local, define proyectos y traza horizontes; adelanta socializaciones (foros, tertulias), y prevé productos informativos en radio, televisión y boletines» (IDEP, 2004k, pp. 8-10).

Aunque, inicialmente, el Observatorio intentó recoger y organizar el trabajo que el Instituto venía realizando en torno a las políticas educativas, para esta ocasión se articularon ejercicios investigativos que permitieran considerar a las experiencias pedagógicas como su objeto de trabajo y a los maestros como sujetos centrales en la formulación y ejecución de las políticas. Consecuentemente, la acción del Observatorio derivó en dos tipos de ejercicios. De un lado, en aquellos de corte cartográfico donde el territorio se constituyó como ámbito prioritario de análisis, por cuanto allí tomaron forma las intencionalidades de la política educativa, y, además, su reconocimiento como espacio físico y simbólico resultó fundamental para la escuela y los maestros. Y de otro lado, ejercicios investigativos más globales y generales, como los estados del arte o investigaciones de corte comparativo, tanto de ámbitos distritales, como de nacionales e internacionales, en torno a los objetos de trabajo del IDEP y en torno a la política; por ejemplo, sobre investigación o sobre el derecho a la educación. Este tipo de investigaciones le eran pertinentes al Observatorio, en tanto se constituía

(...) en un lugar, un ámbito, un espacio no convencional, desde el cual es posible ubicar, delimitar, referenciar, determinar qué ocurre, cómo ocurre, quiénes son los actores, cuál es la dinámica, cuáles los objetivos, cuál es el desarrollo y el ritmo, cuál el comportamiento/de los sucesos, los hechos/las acciones, el quehacer de los sujetos (personas, instituciones) que hacen posible la acción pedagógica en un territorio dado (...). En el ámbito del Observatorio de Educación y Pedagogía, se hace investigación para dar cuenta del movimiento educativo y pedagógico en la ciudad, además de lo específico y particular que aflora y se hace visible en esos campos. Por ello el Observatorio además de producir mapas sobre las experiencias pedagógicas que se suceden en un territorio singular, con sujetos configurados a partir de una relación de enseñanza y aprendizaje, considera necesario identificar y documentar, a través de un Estado del Arte, la investigación pedagógica que sobre la educación preescolar, básica y media ha producido la ciudad, asumiéndola no como la indagación de cualquier proceso educativo o de socialización, sino de los procesos que transcurren en la escuela (IDEP, 2005I, pp. 2-3).

En este sentido, el Observatorio pretendía explorar las formas a través de las cuales se ha constituido la escuela, las cuales han sido diversas y plurales.

(...) De igual manera, reconoce el tejido social en medio de las dificultades y obstáculos, identifica a la comunidad educativa en su posición, en sus responsabilidades y en los modos en los que incide en la toma de decisiones para orientar la educación de la ciudad. Este viaje por las prácticas, las políticas y las instituciones explora también las diversas formas de organización y las experiencias y sus relaciones con los saberes, los proyectos productivos, el medio ambiente, la paz y la convivencia y las formas de democracia en la escuela, al tiempo que describe y muestra quiénes son los maestros y cómo se educan nuestros niños, niñas y jóvenes. Con esta forma de observación se ponen de relieve tanto la diversidad y pluralidad como los elementos comunes de lo que en la actualidad significa el fenómeno educativo y el saber pedagógico en Bogotá, y sus modos de relación con la cultura, con los procesos productivos, con la política y con la expresión compleja del acontecer social (MAU No. 50, 2004, p. 13).

En el Informe de Gestión presentado al comité sectorial de educación³⁶ el 20 de agosto de 2005, a dieciocho meses de gestión de la administración del alcalde Garzón, se destacaban como avances en el Observatorio «la elaboración de los lineamientos pedagógicos y operativos de la Cátedra de derechos humanos; el seminario internacional sobre Políticas Públicas y Derechos Humanos, y el estudio sobre el Estado del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía» (p. 14).

En términos formativos, es importante subrayar los aportes metodológicos de la Expedición Pedagógica Nacional, así como la exploración que el Instituto promovió en torno a la cartografía social. El primero, se concretó a través de convenios cuyos propósitos fueron hacer expediciones con los maestros por el territorio de su localidad, reconociéndose como sujetos portadores de un saber pedagógico que hace efectiva la política

36 Comité creado en el marco del Acuerdo 257 de 2006 por el cual se dictan normas básicas para la estructura organización y funcionamiento de los organismos y las entidades de Bogotá, Distrito Capital.

educativa, y que consideran sustancial para su labor la relación entre la ciudad y la escuela (IDEP, Términos de referencia Observatorio, 2004, p. 1). Se comenzó haciendo un pilotaje con los maestros en las localidades de Bosa y Chapinero, donde se intentó construir otras relaciones con el territorio y nuevos imaginarios que religaran pedagógicamente a la escuela con el contexto local y el de la ciudad. El viaje, como estrategia de formación de docentes, pretendía intercambiar saberes y experiencias y, a la vez, generar formas organizativas que afectaran las prácticas pedagógicas y los currículos. La elaboración de mapas, por su parte, permitiría la construcción social de los territorios y la exploración de su relación con el trabajo pedagógico (IDEP, Términos de referencia Observatorio, 2004, pp. 9-10). Una segunda fase, con los mismos objetivos, se realizó en el segundo semestre de 2005, ampliando su acción en Bosa e iniciando en las localidades de Engativá y Ciudad Bolívar. Además del reconocimiento de los participantes del pilotaje de la pertinencia e importancia de este tipo de ejercicios, en la segunda etapa se introdujeron algunos énfasis que, inicialmente, no se habían contemplado, como la escritura de su experiencia en los “viajes” y la identificación de sitios de interés pedagógico y rutas para realizar con sus estudiantes (IDEP, Términos de referencia Observatorio, 2005, pp. 2-3).

Otro aporte del Observatorio, significativo en términos formativos, fue la cartografía social. El IDEP creó un seminario permanente dirigido por el profesor José Darío Herrera, a través del cual se documentó la concepción general del Observatorio y se le dio forma a los Observatorios Locales en San Cristóbal y Usme. En el documento titulado «Seminario sobre cartografía social» en el que Herrera (2007) recoge los resultados de este ejercicio, se realiza un contexto histórico de la cartografía social y se avanza en elementos para su fundamentación en torno a la obra de Popper, Winch, Habermas, Luhmann y de Deleuze, entre otros, recogiendo postulados

de la ciencia social y la realidad social, de la teoría de la vida social sin sujetos, la perspectiva geopolítica, y la teoría de los sistemas en la perspectiva de los sistemas dinámicos complejos para dilucidar los criterios que habría que poner en juego a la hora de levantar las cartografías pedagógicas, con las que se trata intentar comprender lo pedagógico (pp. 1-7).

Más adelante puntualiza Herrera (2007):

la cartografía social, entonces, permite construir el sistema y las variables, para decidir a partir de ello lo que se debe potenciar. El mapa pedagógico puede ser visto así como una cuestión de geopolítica, de estrategia, en la medida en que despeja el panorama de lo pedagógico de la ciudad, no desde lo normativo o lo teórico, sino desde las prácticas mismas, esto es, en la medida en que permite la visibilización del discurso del maestro en relación con su propia práctica, discurso que ha sido invisibilizado por el discurso oficial (pp. 8-14).

Acerca de la «cartografía pedagógica», entre otras consideraciones, se señalaba que, frente a la pregunta, ¿cuál sería el punto de entrada para cartografiar lo pedagógico?, una posible respuesta sería

comenzar identificando lo que hacen los maestros de Bogotá, y, entonces, se asumiría con ello que el territorio de la pedagogía es aquello que se configura cuando el maestro trabaja con sus estudiantes, dónde lo hace, cómo lo hace, sería lo que habría que cartografiar (pp. 24-26).

Finalmente, sobre los mapas locales Herrera (2007) planteaba que eran tres los tipos de intereses que se jugaban en su elaboración: un interés estratégico, un interés investigativo y un interés de relocalización, de empoderamiento de los actores en el campo (pp. 24-26).

Los efectos de esta exploración se resumían en la siguiente afirmación:

El IDEP puede aprender de las prácticas pedagógicas de los maestros, y ello supone un giro clave en el IDEP, pues lo que venía haciendo el Instituto era jalonar las innovaciones pedagógicas; ahora, lo que el Instituto va a hacer es dejarse enseñar por los maestros, esto es, va a permitir que los maestros mismos muestren y pongan las condiciones que ya están en juego en las innovaciones (p. 23).

En términos generales, esta idea del Observatorio si bien no inauguró otro plano de acción del IDEP, sí contribuyó a pensar sistemáticamente su necesaria relación con la política educativa de la ciudad y del país. En el marco del Observatorio, fue tal vez la primera vez que el equipo del IDEP se preguntó acerca de lo que significaba investigar para la política

pública, si había alguna relación con la investigación desde la escuela con maestros y, especialmente, sobre el lugar ético y político de los maestros en este tipo de propuestas. De acuerdo con la investigadora Marina Camargo (2014), el Observatorio puso en evidencia que

uno nunca puede investigar para la política, porque la política es para ya, el ritmo no lo aguanta, y el resultado que quiere producir, no resiste la investigación. Entonces, no es investigar para la política, en términos de la política que está en funcionamiento, pero sí es investigar para generar procesos de formulación de política. Así mismo, evidenció que (...) el maestro ha dejado muchos espacios descubiertos, en términos de toma de decisiones escolares (...), el maestro no decide (...), cuando él es el que sabe cómo están los jóvenes, cómo llegan, cómo salen (...).

A partir de entonces, y hasta la actualidad, la dimensión de “monitoreo” de la política educativa será explorada de diferentes maneras en el IDEP, constituyéndose en uno de los horizontes de acción de mayor expectativa entre investigadores; en tanto, solo así, podría dar cuenta, en términos pedagógicos, de la ciudad (Jorge Orlando Castro) o, en general, de la calidad de la educación y de la formación docente (Jaime Parra). Esta posibilidad funcional del IDEP, como un gran Observatorio, se argumenta de la siguiente forma:

como una especie de Observatorio de calidad (...) de lo educativo; es decir, (el IDEP) no solamente acompaña a los maestros en la cualificación, no solamente produce conocimiento educativo, sino también se convierte como en un organismo que (...) analiza de manera crítica el desarrollo de políticas y programas en la ciudad... por ejemplo, una evaluación del impacto de las maestrías (...) sería como una especie... más bien como de monitoreo, o una organización que también aporta desde un análisis crítico de lo que va pasando (...) en términos de la educación pública en Bogotá (entrevista a Jaime Parra, Grupo focal de maestros, 2014).

Así como esta idea ha contado con partidarios, también ha tenido sus detractores. En términos generales, su más fuerte crítica ha girado en torno a la distancia que este tipo de apuestas ha generado en la relación

del IDEP con los maestros. Para el grupo de investigadores consultados, si bien el Observatorio no fue concebido como un dispositivo de investigación que estuviera de espaldas a los maestros, y escapaba a intenciones de configurarlos nuevamente como “objetos” de investigación, sí fue este el efecto producido, especialmente en algunos momentos posteriores de su vida institucional, donde las pretensiones políticas sobre el IDEP tendían a constituirlo en un centro de estadísticas sobre educación o de evaluación de la calidad de la educación.

Sin embargo, en el grupo de funcionarios que participaron de la conversación para este estudio, predominó la sensación de “abandono” al trabajo con los maestros durante la administración 2008 y 2011, como se verá más adelante, lo cual se hizo evidente, especialmente en las asignaciones presupuestales a los proyectos y en la forma de organización que adoptó el Instituto en ese momento. No obstante, afirma Castro (2014), «(...) no por hacer eso (monitoreo) se puede decir o afirmar que el IDEP se alejó de los maestros; sino que se está viendo la escuela desde otra arista que es muy importante porque ninguna otra institución lo puede hacer».

La profesora Ruth Amanda Cortés (2014), subrayaba la importancia que tenía la participación de los maestros en los ejercicios de análisis de políticas que se proponían en el marco del Observatorio:

hacerle seguimiento o pensar la política pública educativa, también se puede hacer con los maestros; lo que pasa es que se puede hacer de distinta manera, con los maestros brindando información o con los maestros siendo parte del diseño, que es otra cosa, que creo que hay que pensar.

Más adelante puntualizaba, «cuando el IDEP se puso a hacer este tipo de ejercicios de la política, “la perdió con los maestros de Bogotá”, en tanto perdió su perspectiva: se convirtió en un ente evaluador, aplicador de encuestas, etcétera».

En este sentido, la profesora Cecilia Rincón, directora del IDEP en el periodo final de esa administración, ya agenciaba cierta desnaturalización de la idea inicial del Observatorio cuando en la editorial del *Magazín Aula Urbana* No. 60 subrayaba:

El IDEP se propone desde el Observatorio de Educación y Pedagogía, desarrollar un programa que haga el monitoreo, el seguimiento, la evaluación y el impacto de la política educativa en Bogotá. En este sentido es posible realizar la evaluación del Programa Escuela Ciudad Escuela por la impronta y las expectativas generadas en diferentes sectores: colegios, docentes, estudiantes, empresas, empresarios y organizaciones. Se requiere conocer la respuesta a las preguntas, ¿cómo ha ampliado este programa los horizontes de los escolares y de los educadores?, ¿cómo ha contribuido en la ampliación de tiempos y espacios para el aprendizaje?, ¿qué ha ganado Bogotá al convertirse en una ciudad no solamente educadora, sino también en la ciudad educada?, y, ¿cuál es la incidencia de este programa en la renovación curricular, en las metodologías de la enseñanza y del aprendizaje, en la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza?

(...). En el campo de la evaluación de la calidad de la educación, es de gran importancia adelantar un programa de investigación sobre el influjo de las pruebas Saber y las pruebas Comprender en los aprendizajes de los estudiantes, su utilidad para los docentes y la política educativa, y el impacto de la formación de docentes en la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza (p. 4).

Otro elemento a subrayar, que se hizo visible desde el Observatorio como perspectiva de trabajo para el IDEP, fue el trabajo de orden local e internacional (Herrera, 2006). Los Observatorios locales abrieron nuevas perspectivas a la relación de la escuela con la ciudad, esta vez a través de los múltiples debates y posicionamientos suscitados en torno al “territorio” y, además, las investigaciones comenzaron a crear la necesidad de ampliar, complejizar y profundizar lo producido en Bogotá, por medio de su comparación o vinculación con otros contextos del país o de la región.

En palabras de los maestros convocados por el equipo del estudio, su tránsito por el Observatorio les permitió deslocalizarse del aula, ampliar su mirada hacia el colegio, la localidad y la ciudad (Grupo focal de maestros, Wilmer Echeverri, 2014). En este sentido varios maestros opinaron lo siguiente:

(...) A través de ese Observatorio he podido leer cuál es la dificultad de cada institución y a su vez, a través de ello, pues puede proyectar más y poder generar una propuesta ya mucho más global para todas las instituciones educativas (entrevista a Daissy Monastoque, Grupo focal de maestros, 2014).

(...) Nosotros nos ocupamos en esa investigación de espacios como el recreo, de observar el recreo, registrar, analizar, de mirar los baños; o sea, todo ese currículo oculto que a veces no se tiene en cuenta, de mirar la cafetería, las formas de exclusión en la cafetería, de hablar de los maestros, de los directivos docentes, de los padres de familia; o sea, todo lo que es la comunidad educativa, nosotros tratamos de describir y de analizar, incluso a través de proyectar cosas (entrevista a José Israel González, Grupo focal de maestros, 2014).

(...) En el Observatorio encontré que en las escuelas y en los colegios hay muchísima riqueza, en las experiencias pedagógicas, pero que los maestros trabajan solitos y no son reconocidos, ni por la SED, ni por el IDEP, ni por nadie (entrevista a Carmen Beatriz Torres, Grupo focal de maestros 2014).

(...) Trabajamos como en cinco aspectos de la política pública (Observatorios) que era comedores escolares, todo el problema de los PFPD, participación, gobierno escolar y todo lo que tenía que ver con la política pública. Nos dividimos, la discusión, el debate, el darnos la pugna por entender categorías y desde dónde y cómo nos parábamos (entrevista a María Luisa Niño, Grupo focal de maestros, 2014).

El Laboratorio de Pedagogía de Bogotá, que contribuyó al Programa Más y mejor educación para todos y todas, se propuso consolidar las iniciativas pedagógicas que constituyen la riqueza cultural para la ciudad, a partir de su acompañamiento en cuatro momentos que no implicaban necesariamente un desarrollo lineal ni consecutivo:

1) Caracterización de la singularidad de la experiencia cuyo propósito era aprender de ella, conocerla, comprenderla y profundizarla

en su desarrollo particular. 2) Experimentación pedagógica que consistía en desarrollar diferentes propuestas de profundización y crecimiento que hubiera identificado la experiencia. 3) Contratación pedagógica que buscaba plantearle a la experiencia posibles escenarios, políticos y estratégicos donde ponerse en escena, tanto en el orden regional, nacional como internacional, y compararse con otras realidades escolares y otras condiciones geopolíticas. 4) Sistematización entendida como la decantación y organización de los conocimientos acumulados y validados a través del desarrollo de los momentos anteriores (IDEP, 2004g, pp. 6-7).

El IDEP priorizó en su plan de acción la necesidad de visibilizar, apoyar, profundizar, sistematizar y socializar experiencias pedagógicas que los y las docentes de Bogotá venían desarrollando desde sus aulas e instituciones educativas, por cuanto, a pesar de la fuerte exigencia que sobre ellos ha recaído en aras de la organización de un sistema educativo y escolar basado en criterios de eficiencia y eficacia, aún se producen experiencias que escapan a estas prescripciones o se desarrollan en sus bordes y límites, y en este sentido se les denominaba “experiencias pedagógicas de frontera”: en tanto se han ideado e implementado en las fracturas y bordes que maestros y maestras han creado al sistema educativo de la ciudad.

Las experiencias pedagógicas más creativas y novedosas tienden a ser obstaculizadas, absorbidas o diluidas por la fuerza de la rutina que genera el sistema educativo. Si no existe un mecanismo institucional y oficial que proteja, conserve, estimule y fomente este tipo de experiencias, el sistema educativo tiende a reproducirse a sí mismo y a obstaculizar el proceso de renovación que exigen los acelerados cambios culturales, sociales, técnicos y científicos del mundo contemporáneo (IDEP, Documento de Fundamentación del Laboratorio, pp. 1-2). Como laboratorio se planteaba que no sólo podría hacer acompañamiento y sistematización sobre las experiencias pedagógicas, sino que, también, debería asumir sus propios procesos de investigación aplicada a través del diseño e implementación de un centro experimental que se traduce en la organización, aplicación y evaluación de un conjunto de posibilidades con sus consecuentes aportes a la perspectiva de implementación de nuevos colegios en la ciudad. Igualmente, y como consecuencia de las experiencias y del colegio, el Laboratorio trabajaría sobre la organización y apoyo de redes

académicas derivadas de las mismas experiencias, tentativamente organizadas a partir de su organización en ejes temáticos. En consecuencia, sus tres componentes eran: i) las experiencias pedagógicas de frontera que se encuentran en la ciudad; ii) la creación y puesta en marcha de centros de experimentación pedagógica para la ciudad, y iii) la constitución de redes pedagógicas (pp. 3-4).

Para el año 2005, a través de la resolución No. 62 se dio apertura a la convocatoria pública No. 03 con el fin de «financiar y acompañar experiencias pedagógicas sobre derechos humanos en la escuela, realizadas en instituciones escolares del Distrito Capital a través del Laboratorio de Pedagogía del IDEP» (IDEP, Términos de referencia-Laboratorio, 2005). Se argumentaba, entonces:

La Alcaldía Mayor ha convocado a la ciudadanía a construir una ciudad moderna y humana animada por amplios procesos participativos, profundos y crecientes con los cuales se puedan apropiar y proponer políticas públicas. Esta perspectiva de la participación y concepción de un Plan de Desarrollo basado en una visión integral de la vigencia de los Derechos Humanos constituyen el camino a seguir en la consolidación de un estado social de derecho reflejado en una ciudad que dé respuestas humanas a la inquietud y la superación de la exclusión asumiendo la lógica de la solidaridad. El IDEP en consecuencia identifica como una decisión prioritaria el desarrollo de una pedagogía de los derechos humanos para lo cual el Laboratorio se interesa en promover y apoyar experiencias pedagógicas de esta índole en la ciudad de Bogotá (p. 4).

Como producto de esta convocatoria se esperaba la construcción teórica sobre la pedagogía de los derechos humanos en la escuela, realizada en las instituciones escolares participantes, teniendo en perspectiva la sostenibilidad de las experiencias a través de una red de pedagogía experimental sobre derechos humanos (p. 7).

El Laboratorio de Pedagogía del IDEP contribuía específicamente con «la transformación pedagógica de la escuela y la renovación de los planes de estudio, las prácticas y los métodos de enseñanza». Según el Informe de Gestión 2004, en términos formativos, frente al acompañamiento de las experiencias pedagógicas, se trataba de

(...) poner a prueba, en el campo de la experimentación, un conjunto de concepciones pedagógicas, procesos y prácticas que redunden en una respuesta pedagógica a las exigencias y necesidades de la educación, la escuela actual y sus contextos. Con el apoyo institucional y el acompañamiento de las experiencias pedagógicas, se busca consolidar su aporte al saber pedagógico y a la innovación del mismo. A su vez serán referente significativo para el avance de otras experiencias en la ciudad (IDEP, Informe de Gestión, 2004, p. 2).

En particular, en la propuesta para la «Elaboración de los Términos de referencia para el diseño del modelo pedagógico en Derechos Humanos para la Cárcel Distrital de Bogotá (Proyecto PNUD/COL/41657)», además de los principios institucionales en torno al lugar del maestro como profesional e intelectual de la pedagogía, de las certezas en torno al carácter social, subjetivo y poco neutral de la producción de conocimiento en educación y pedagogía y de su importante contribución a la política pública en educación, se subrayaba que la formación de docentes en ejercicio reconocía, necesariamente, como eje la práctica pedagógica y trabajo sobre ella, y en tal sentido se concebía todo ejercicio institucional como un proceso de formación. «Desde esta perspectiva, la investigación y la innovación eran consideradas como recursos que posibilitan la reflexión de los(as) maestros(as) sobre su saber y práctica pedagógica» (IDEP, para diseño de modelo pedagógico en derechos humanos para la cárcel distrital, 2005g, p. 3).

Los encuentros de experiencias continuaron siendo uno de los dispositivos formativos de mayor recordación de los maestros y sus objetivos y alcances se ajustaban a las acciones del laboratorio. En el año 2005 se planteaba como propósito,

(...) llevar a cabo la primera contrastación de las experiencias, a través de un intercambio entre pares académicos que incluye el encuentro de saberes en el que cada experiencia se expone al análisis crítico de sus pares con el fin de crecer en su perspectiva pedagógica e innovativa, tanto (para) la cualificación o fortalecimiento de su experiencia singular como por los aportes en la producción de conocimiento para el sistema educativo. De otra parte, es la posibilidad de establecer vínculos con otras experiencias en los intereses investigativos creando lazos de acompañamiento y crecimiento

mutuo, en realización de la sinergia dada por el sentido de pertenencia al laboratorio. En sentido contextual del Laboratorio es la posibilidad de realimentar las experiencias en su caracterización, tendencias, enfoques, concepciones pedagógicas-investigativas, lo que nos permitirá estadios iniciales de sistematización, además de la identificación de estrategias desde donde es posible afianzar la sostenibilidad de las mismas (IDEP, 2005c, p. 1).

A través del Laboratorio se continuó acompañando a las experiencias pedagógicas, procurando, así, la creación de mejores condiciones académicas y administrativas para que cada una de ellas profundizara en los retos temáticos, disciplinares, educativos y pedagógicos que se había propuesto (IDEP, Informe de Gestión, 2005). Se continuó con el acompañamiento de asesores temáticos, quienes hacían «lectura académica del proceso a través de una síntesis que recogía los potenciales críticos de las experiencias, tendencias de experimentación, sistematización y contrastación y avances en la conceptualización de líneas temáticas» (IDEP, Términos de referencia, 2005, p. 4). Otro de los esquemas en el trabajo con las experiencias fue su visibilización y contrastación a través de su conexión con otras (redes), o por medio de su participación en eventos del orden regional y local (p. 8).

Adicionalmente, el Laboratorio volvió a pensar en la posibilidad de hacer «transferencia de las experiencias pedagógicas», a pesar del poco éxito que había tenido esta iniciativa en la administración anterior. Cabe suponer que el debate en este nuevo contexto resultó álgido por cuanto el Laboratorio ya venía subrayando la importancia de respetar en su quehacer la “especificidad” de las experiencias, en tanto de ello dependía su riqueza y su potencia. Entonces, ¿cómo hacer transferencia a otros contextos de una experiencia que resultaba única, justamente por sus condiciones de posibilidad? Esta pregunta resumía el reto de un ejercicio que, así como tenía importantes detractores, también era conveniente para el IDEP en el marco de la política educativa y de la política distrital.

Uno de los ejercicios que se referencia en la documentación consultada es el de la transferencia de la experiencia del Colegio del Cuerpo de Cartagena a los colegios de la localidad de Usaquéen Bogotá. El reto para el Laboratorio no fue la adopción de la experiencia ni la creación de

condiciones para ello, sino la exploración colectiva, con rectores y maestros, de lo que esta experiencia podría aportar al proyecto educativo que venían construyendo los colegios. En los Informes de Gestión del 2006 y 2007 se hacía alusión a la transferencia cuando se planteaba la necesaria articulación entre los componentes del Laboratorio

como instancias necesarias en la experimentación, sistematización, contrastación, circulación sostenibilidad y transferibilidad del saber pedagógico para la educación, la escuela y la ciudad, y la conformación de comunidad académica en cuanto a la conformación y consolidación de colectivos de maestros que le apuestan a la investigación educativa y la realización de proyectos pedagógicos que integran y trascienden la vida escolar (IDEP, 2007h, p. 13).

En una comunicación dirigida al líder del equipo auditor de la contraloría, donde se hacía un balance general de los proyectos, se precisaba, en relación con la meta de apoyo a la creación de redes pedagógicas, que el Laboratorio de Pedagogía convocaba a los grupos de maestros y redes ya existentes, propiciaba la conformación de nuevos grupos y creaba condiciones para que se articularan en red. La participación en eventos se constituía en un buen pretexto para la producción colectiva, particularmente los eventos convocados y realizados por el IDEP, como lo fue el VI Congreso Internacional y I Nacional de Investigación en Educación y Pedagogía (IDEP, 2007c, p. 3). Se afirmaba en el documento, en el apartado sobre Política de apoyo a redes, que

independiente del nombre que adopten -grupo, colectivo, asociación, expediciones, red de maestros y maestras-, está suficientemente documentada en el país la potencia que estos tienen especialmente en procesos de cualificación permanente y en el fortalecimiento de la subjetividad y autoimagen de los y las maestras para incidir en las transformaciones educativas y pedagógicas, especialmente porque la formación sucede entre pares y las reflexiones están suscitadas y validadas por la propia práctica (p. 4).

Por último, cabe rescatar que el documento planteaba que al finalizar esa administración se habían logrado constituir 28 colectivos en los que participaron 208 maestros, ya través de estos se lograron identificar

«principios referenciales para el acompañamiento a proyectos con horizonte de conformación de red: El carácter de los proyectos (dimensión pedagógica y política), construir lo colectivo, tejer red, cualificación del quehacer pedagógico e investigativo, y construir relaciones de horizontalidad y de responsabilidad colectiva» (pp. 5-6).

En otro documento, titulado «Balance», acerca de lo sucedido en el Laboratorio, se avanzaba en un análisis acerca de las formas de interventoría de las experiencias de frontera, por cuanto el régimen contractual no favorecía su producción académica, en tanto era necesario asignar un tiempo determinado para su caracterización y su fundamentación teórica y metodológica, ejercicios que expresaban una particular concepción de la investigación donde

(...) la realidad debe adecuarse a la teoría en vez de ser la teoría una construcción resultado del proceso de investigación, es decir, no se asume la teoría como punto tanto de partida (sino) como de llegada, por lo que es poco probable que en el corto tiempo se puedan apreciar resultados en este aspecto, máxime cuando el propósito central del Laboratorio es la construcción de teoría pedagógica (IDEP, *Interventoría de experiencias de frontera*, 2007, pp. 1-2).

También planteaban los inconvenientes sobre los indicadores, pues al desconocer la especificidad de la investigación social y sus resultados se hace difícil su medición en tan corto tiempo, porque están asociados a procesos, dinámicas y variables de autoformación; de apoyo a nuevas experiencias; de construcción de comunidad académica; de formación de grupos de investigación; de potenciación de maestros y educandos como sujetos de saber y poder; de transformación de las prácticas pedagógicas; de consolidación de una propuesta curricular; de evaluación de la aplicación de un modelo, etcétera. «(...) Cada experiencia es un “acontecimiento o conjunto de acontecimientos y de procesos históricos complejos”, situados en un determinado momento, que (...) no se consolidan en corto tiempo» (pp. 2-3).

En lo concerniente con la venta de servicios, este proyecto institucional se orientó hacia el diseño y la implementación de “modelos pedagógicos” demandados por diferentes instancias y organizaciones, como la Escuela

Normal Superior María Montessori, la Unidad Especial de Servicios Públicos (UESP) o por los nuevos colegios de la Secretaría de Educación del Distrito (IDEP, 2005b, p. 13). La primera, solicitó la reorganización de su línea de trabajo en torno al reconocimiento de la ciudad como espacio pedagógico; la segunda, un “modelo” dirigido a los funcionarios de las entidades públicas del Distrito para sensibilizarlos sobre la importancia del reciclaje y, la tercera, la elaboración de unos lineamientos pedagógicos generales para los nuevos colegios de la ciudad. Lo novedoso de los tres ejercicios fue la amplia participación de los maestros, en tanto eran procesos que demandaban especialistas en “pedagogía”. En el primero, se organizaron a manera de seminario con el acompañamiento del equipo del Laboratorio; en el segundo, fungieron como asesores del proceso, y en el tercero, los maestros de Bogotá que habían sido galardonados en el premio nacional Compartir al Maestro fueron los autores de las propuestas pedagógicas para la SED.

Otro convenio que amerita una mención especial por su trascendencia en la vida del IDEP fue el suscrito con la SED para la evaluación de los colegios en concesión. Significó una decisión muy importante haberle asignado al Instituto un proceso de tal envergadura política, y aún más, la decisión de haberlo ubicado en el marco del laboratorio al subrayar su carácter experimental. Es decir, la necesidad de construir otros modelos evaluativos que integraran lo cuantitativo y lo cualitativo, que propusieran otros procesamientos estadísticos y que, además, debilitara las perspectivas comparativas muy propias de este tipo de ejercicios. En el Informe de Gestión del periodo 2004-2007 presentado a la nueva administración de la ciudad, se reconocía como uno de los logros del Laboratorio la metodología implementada para la evaluación, pero en ese momento difícilmente se podrían haber advertido los peligros para la imagen del IDEP en las comunidades educativas, particularmente de este tipo de proyectos.

La idea del IDEP como un “gran laboratorio” seguirá rondando su vida institucional, en tanto este proyecto logró recoger y organizar la trayectoria institucional que hasta ese momento se había construido, especialmente en torno a la innovación educativa y pedagógica, “renovarla” en términos de “experiencia” y “experimentación”, y de allí, ampliarla y profundizarla hacia otras perspectivas de trabajo que antes no se había abordado (Grupo focal de funcionarios, 2014). A través del Laboratorio se formalizaron algunos debates que, si bien no eran nuevos en el quehacer del IDEP,

tampoco habían sido abordados de manera sistemática. De su abordaje, discusión y cierto proceso de “decantación” del equipo dependía, en la mayoría de los casos, la consistencia y pertinencia de su propuesta metodológica para la actuación institucional en la ciudad.

En la documentación consultada, alcanza a hacerse visible este tipo de producción del equipo. Un ejemplo de ello se encuentra en la presentación realizada en el año 2006 ante el Consejo Directivo, donde se destacaban como características de las experiencias acogidas en el Laboratorio

(...) son construcciones colectivas de los maestros; tienen un mínimo de dos años de práctica en contextos escolares; tienen una producción previa (escritural o desde otros lenguajes); tienen una intencionalidad de transformación de la escuela y compromiso de participación en la producción de saber pedagógico (IDEP, 2006a, p. 3).

Y más adelante se afirmaba:

las experiencias surgen de iniciativas profesionales de los maestros, no desde diagnósticos institucionales, ni a partir de acciones científicas o técnicas o por decisiones administrativas; las experiencias contribuyen directamente y en forma intensiva con la cualificación de los docentes, tanto por su práctica investigativa como por las estrategias de formación utilizadas.

Adicionalmente, habían identificado algunas de las limitaciones:

(...) la reglamentación laboral no reconoce la disponibilidad de tiempo para investigar, reflexionar y escribir la resignificación y cualificación de la experiencia con sus estudiantes; las resistencias creadas por pares docentes en relación a los procesos investigativos; la generación de tensiones con las directivas institucionales para llevar a cabo la experiencia; la falta de gestión en la movilidad de los recursos de la experiencia (pp. 7-8).

Otro ejemplo fue la producción en torno a las redes y sus formas de constitución. En el Informe de Gestión 2006 se afirmaba:

(...) son formas de organización pedagógico-social, no jerárquicas, fundamentadas en la investigación, experimentación y comunicación entre maestros, estudiantes, miembros de la comunidad, pares académicos, cuya finalidad fundamental es la construcción cooperativa de conocimiento pedagógico; y sus características: experimentan y visibilizan nuevas formas de construcción de conocimiento; es un espacio de encuentro de ideas, información, conocimiento y experiencias acerca de la problemática pedagógica-social que se desea explorar y transformar; permanecen en constante construcción, reconstrucción y transformación; son espacios voluntarios de retroalimentación teórica y metodológica debido a la constante comunicación de los sujetos que la componen (p. 9).

El tercero de los proyectos, el Centro de Memoria Pedagógica de Bogotá, tenía como propósito general «(...) la construcción y recuperación de la historia educativa y pedagógica de la Ciudad que ha permitido aportar a la construcción del discurso, la práctica pedagógica y la constitución de identidad educativa y pedagógica de la Ciudad y sus maestros» (IDEP, 2004a, p. 2). Posteriormente, el proyecto avanzó como Centro de Memoria; en el informe al concejo Directivo 2004, se identificaron los siguientes componentes:

1) Organizar espacios de información, consulta, difusión y apoyo a proyectos de Investigación, que trabajará la Constitución de la Sala Bogotá con dos ambientes: archivo histórico que dará cuenta de recursos, métodos, documentos, historias de vida de maestros y pedagogos que reconstruyan la historia de la pedagogía en la ciudad capital; el otro se constituirá como centro de documentación especializado en pedagogía con bibliografía actualizada de diferentes disciplinas que abordan el fenómeno educativo y pedagógico. Comprende además el museo pedagógico de la ciudad, que desde una perspectiva móvil divulgue, difunda y haga circular objetos, textos, símbolos y utensilios propios del quehacer educativo de la ciudad. 2) Diseñar instrumentos de información, formación y comunicación de los procesos y resultados de investigaciones y estudios en educación y pedagogía, donde se proyecta ubicar la revista *Educación y ciudad* y crear la Revista del Museo y el Archivo Pedagógico. También se ubica el *Magazín Aula Urbana*, el boletín

electrónico de prensa, la página web del Instituto y el espacio radial Aula Urbana Dial. 3) Diseñar y realizar eventos académicos de formación, discusión y fundamentación teórica sobre educación y la pedagogía, tales como socializaciones de las investigaciones y las experiencias pedagógicas como experiencias de producción del conocimiento educativo y pedagógico, la Cátedra de Pedagogía “Bogotá una gran escuela”, entre otros eventos académicos. (página. De la cita)

Mediante Resolución No. 63 del 24 de junio de 2005 se ordenó la apertura de la convocatoria pública No. 04 para financiar y acompañar proyectos para la recuperación histórica de la memoria de quince instituciones educativas en cinco localidades del Distrito Capital y, así, «posibilitar la recolección de documentos, objetos, inventarios y bases de datos que amplíen los fondos del Centro de Documentación y el museo pedagógico y educativo del CMEP-IDEP. Se producirán cinco jornadas de la memoria en localidades diferentes durante el año» (IDEP, Términos de referencia Centro de memoria, 2005, p. 3). En la convocatoria se explicitaba, como una de las actividades, la realización de un proceso formativo con los cinco equipos seleccionados, a través del cual se definiría la delimitación del campo de estudio, los aspectos a indagar, las fases de recuperación histórica y las fuentes a consultar y analizar (p. 4). Esta convocatoria hacía parte de la segunda de las fases del proyecto, en tanto la primera consistía en su diseño conceptual y la consecución de los fondos iniciales para el archivo; pueden destacarse como conceptos y categorías centrales los procesos de construcción de memoria social a partir de Deleuze (1996), la necesidad de construcción de memoria social a partir de Jesús Martín Barbero y los marcos sociales (Halbwachs) y lugares de memoria (Norá) (IDEP, Documento de Fundamentación Centro de Memoria, 2005, pp. 2-3).

Para la segunda de las fases, además del trabajo directo con los maestros para la identificación y recuperación de objetos, y en general del patrimonio pedagógico inmaterial y de la recuperación de la historia de las instituciones educativas, correspondía el montaje locativo y la constitución de fondos para cada una de las áreas del Centro de Memoria, lo cual implicaba acciones tendientes a establecer convenios interinstitucionales y consolidar y desarrollar proyectos que permitieran ampliar y definir

los diferentes fondos que conformaran el CMEP-IDEP (IDEP, Términos de referencia Centro de memoria, 2005, pp. 2-3). Se pretendía avanzar en la constitución del archivo, en las exposiciones, en un álbum de imágenes que recogieran la historia educativa y pedagógica de la ciudad y, en general, en un conjunto de actividades «que a la vez se constituyera en material de formación para los y las maestras de Bogotá» (IDEP, 2007c, p. 20).

En efecto, en el Informe de Gestión del Comité Sectorial de Educación, producido a los dieciocho meses de la administración de Garzón, se subrayaba la importancia de las alianzas para este proyecto, tanto para la consecución y constitución de fondos como para la realización de las actividades del museo y de los eventos en general. Es de subrayar el convenio con el Archivo Distrital, la Biblioteca Nacional, el Museo Pedagógico de la Universidad Pedagógica Nacional y la red de Bibliotecas Públicas de Bogotá.

En términos formativos, además de las actividades propias del Centro de Memoria, como la realización de exposiciones itinerantes por las localidades de la ciudad (Paradojas del maestro, Cronotopías), las jornadas de la memoria, los cine-foros, la organización del Centro de Documentación y las convocatorias a maestros, también se hicieron producciones audiovisuales (Vida Maestra de maestros y Banderas en Marte dirigidas a los jóvenes de la ciudad), se relanzó la revista *Educación y Ciudad*, se produjo el *Magazín Aula Urbana* y el programa radial, se realizaron eventos especializados (Encuentro Internacional de Historia Oral “Oralidad y Archivos de la Memoria) y se realizó la Cátedra de Pedagogía (IDEP, 2006e, pp. 15-16).

En este sentido, es importante mencionar el proceso que simultáneamente se desarrollaba en torno a la memoria histórica, la historia oral y la tradición oral, el cual compartía las preguntas principales que se producían para cualquiera de los componentes del Centro de Memoria: ¿cómo recoger, resguardar y usar este tipo de fuentes, tradición y memoria? El IDEP, a través de un proceso de investigación, identificó y caracterizó algunas prácticas docentes que hacían uso de este tipo de fuentes para diferentes propósitos de formación y enseñanza. Con la participación de maestros se propuso la constitución del fondo de la palabra. (Castro Bueno, 2005).

El avance en la constitución de cada uno de los componentes del Centro de Memoria (el archivo, el museo y el centro de documentación) implicaba, necesariamente, espacios físicos institucionales, por cuanto este era concebido como la instancia que acogía y resguardaba la producción

educativa y pedagógica de la ciudad y del , en particular de los proyectos ligados al Observatorio y al Laboratorio, en tanto se esperaba que esta producción fuera parte de la memoria pedagógica de la ciudad (IDEP, 2005, p. 2). Esta fue la razón que explicó el hecho de que las estrategias comunicativas estuvieran dentro del marco de este proyecto.

En el informe entregado por el comunicador social Jorge Camacho Velásquez (2005), quien se encargó de hacer una indagación sobre la recepción, uso y comunicabilidad del *Magazín Aula Urbana* entre maestros del Distrito de diferentes áreas del conocimiento, maestros investigadores e innovadores, rectores y directivos e investigadores y académicos de la ciudad, se subrayaba lo siguiente:

en general, maestros y maestras leen *Aula Urbana* para enterarse de temas de pedagogía, de las experiencias de otros compañeros y compañeras en este campo, de las novedades bibliográficas y de las ofertas de formación (...) algunos/as usan ciertos artículos de su interés como insumo para el trabajo en el aula o los cuelgan en las carteleras escolares. Por otros/as, pocos/as, son fuente de inspiración para innovar su trabajo en el aula. Muy pocos lo comentan con sus colegas (...) (Camacho, 2005, p. 8).

En esta indagación, realizada a través de grupos focales y entrevistas a expertos, se afirmaba que los maestros investigadores e innovadores eran los más prolíficos en las formas de uso del magazín:

(...) el periódico se discute en grupos de estudio, es lectura casi obligada de estudiantes universitarios, orienta innovaciones generalizadas en el colegio como las referidas a las rutas pedagógicas, alimenta de manera regular las carteleras y las discusiones con los y las estudiantes, se socializa en foros y encuentros (p. 8).

Sin embargo, frente a su carácter formativo se concluía:

(...) Es una buena herramienta de trabajo, pero desaprovechada. Incluso se puede arriesgar una hipótesis: es una herramienta que alimenta bien el trabajo de quienes ya están interesados en la innovación pedagógica, una inmensa minoría, pero que no logra interpelar a quienes son apáticos frente al tema, la mayoría (p. 9).

Las fuertes críticas que en ese momento suscitó el carácter “oficialista” que había adquirido el *Magazín Aula Urbana*, tras constituirse en el órgano de difusión de la administración Mockus (MAU No. 50, 2004, p. 5), no pudieron ser superadas por completo. Aunque el estudio antes mencionado trazó algunas pistas para volver a pensar su perspectiva conceptual, comunicativa y estratégica, así como su forma de producción y los esquemas de distribución, en la revisión documental resultó notorio que, particularmente desde el número 60, la mayoría de los editoriales del magazín se dedicaron a la divulgación de la política educativa del momento, desarrollada por la SED³⁷. Sin embargo, en el balance de 2007 se afirmaba que el MAU se había consolidado como un medio que, además de brindar a los maestros información especializada en educación y pedagogía, les proporcionaba «(...) herramientas de reflexión y estudio sobre investigaciones realizadas en Bogotá como un referente contextual y de significación para el enriquecimiento de las prácticas y las concepciones pedagógicas de directivos, maestros y niños y jóvenes de los colegios de Distrito Capital» (IDEP, 2007h, p. 3).

A partir del 2004 se reeditó la revista *Educación y Ciudad*. Durante los cuatro años siguientes circularon nueve números, de los cuales tres recogieron las conferencias de la Cátedra de Pedagogía Bogotá una gran Escuela; otras se ocuparon de los ejes de las políticas educativas del momento; una recogió las ponencias del Foro Educativo de 2005, y otras más se dedicaron a explorar teóricamente las categorías centrales sobre las cuales habían girado parte de los debates de los tres proyectos misionales del IDEP: memoria, experiencia y saber pedagógico.

Aunque la revista no tuvo la intención de dirigirse exclusivamente a los maestros sino a una comunidad más amplia de investigadores y académicos, en las editoriales de esta nueva temporada se revelan diferentes posicionamientos sobre la naturaleza de la revista en relación con los maestros. Por ejemplo, en la revista número 10, “Memoria, educación y pedagogía”, los maestros aparecen como parte del público objetivo. Por su parte, la revista número 11 contenía diferentes lecturas de lo producido

37 Por ejemplo, ver: mau No. 60 Editorial sobre la política de calidad de la sed y la constitución de redes; mau No. 63 Editorial que recoge la importancia del Observatorio para la política educativa; mau No. 66 Editorial sobre las bibliotecas públicas y los mega-colegios.

por los maestros a propósito de su temática central: “Experiencia Educativa y pedagógica”. Solo en la revista número. 12 se menciona la importancia de las contribuciones del IDEP a la formación y la revista como un medio de información para los maestros. Y la número 13, dedicada a la Infancia y Juventud (2007), además de afirmar que su función era “comunicar herramientas” para los docentes, incluye por primera vez dos artículos de profesoras del Distrito.

En términos generales, las revistas producidas en este periodo abordaron de manera marginal el tema de la formación docente y, en cambio, abundaron en exploraciones relacionadas con temas sobre el «sujeto maestro». Claramente, el tema predominante fue el del maestro como sujeto político, ya fuera en aquellas que se ocuparon de las políticas educativas o en las que se profundizaban las categorías de trabajo de los proyectos del IDEP. El carácter político del maestro era definido por la naturaleza pública del lugar de su acción (aula, escuela o comunidad), porque su oficio implica un ejercicio de poder (en la enseñanza, la investigación y/o la participación política) (González, 2005, p. 67), o por la naturaleza política de su saber (Martínez, 2006; Saldarriaga, 2006; Tezanos, 2007 y Martínez & Ramírez, 2007).

Dos artículos, «Experiencia» y «Pedagogía como saber profesional», trataron el tema de la formación docente. En el primero, la autora planteaba que

(...) las experiencias adelantadas por grupos o colectivos de maestros y maestras, cuyo objeto de reflexión es la práctica pedagógica y cuyos hallazgos o resultados se revierten en la cualificación de los procesos educativos y pedagógicos que realizan, se convierten en condiciones de posibilidad –modos de agencia– para que los maestros potencien su subjetividad política (Martínez, 2007, p. 13).

Para la autora resultaba novedosa la vinculación directa de la formación docente con la producción del sujeto y la cualificación de su práctica.

El segundo, bajo el subtítulo «La enseñanza en la formación docente», relacionaba la formación con el desarrollo, y en general la planteaba como un proceso externo al sujeto, definido, especialmente, por la enseñabilidad de las disciplinas (Gómez, 2007, p. 85). Aunque ninguno de

los dos artículos representaba un posicionamiento institucional del IDEP frente al tema de formación, para los propósitos de este estudio resulta importante subrayar lo que el IDEP promovía sobre el tema en la comunidad académica.

Tres fueron los eventos institucionales de mayor importancia durante este cuatrienio, tanto por su carácter como por su envergadura: la Cátedra de Pedagogía Bogotá una Gran Escuela, el Foro Educativo de Políticas Públicas en Educación y el VI Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación y Pedagogía.

El primero, fue construido conjuntamente por la SED y el IDEP, y se concibió

(...) como un encuentro de alto nivel académico en torno a la pedagogía. Una modalidad de formación de maestros, en la cual se plantean temáticas que han de servir como marco teórico-conceptual para abordar situaciones y problemas de la escuela y de la localidad desde la perspectiva pedagógica (MAU No. 47, 2004, p. 3).

Este tuvo como propósito avanzar en el reconocimiento de la importancia que tiene la ciudad como escenario de formación, lo que «(...) nos obliga preguntar por la manera como la escuela puede abrir sus puertas para leerla con sus niños, niñas y jóvenes» (IDEP, Informe de Gestión, 2006, p. 5).

La Cátedra se constituyó en uno de los ejes estratégicos en torno al cual se aglutinó y fundamentó el desarrollo del Plan sectorial Bogotá una Gran Escuela durante los cuatro años de la administración. Se entendió a la ciudad como escenario educativo y a la escuela como escenario ciudadano para que los niños, niñas y jóvenes logaran más y mejor formación.

Asumir la ciudad “como entorno, como agente y como contenido de la educación” se constituye en una oportunidad para que todos los sujetos lean su entorno y se aproximen a él de forma diferente. Implica la posibilidad de resignificar el contenido ciudadano, así como el compromiso de sus habitantes frente a él, y la decidida participación de todos y todas en la transformación de las dinámicas tanto de la ciudad como de las prácticas pedagógicas en sus instituciones educativas La cátedra tiene como finalidad crear espacios

de diálogos y reflexión en torno a la ciudad, a la formación política de los ciudadanos y a la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza (MAU No. 47, 2004, p. 3).

A diferencia de la Cátedra, los otros dos eventos no tuvieron un carácter estrictamente formativo (ver en el siguiente capítulo Escenarios de Socialización y Divulgación); sus objetivos estuvieron circunscritos a la naturaleza coyuntural de los eventos (dos o tres días), relacionados con la presentación de diferentes perspectivas, experiencias, estudios o investigaciones en las temáticas y problemáticas definidas para cada uno, con metodologías acordes a estos escenarios: conferencias, paneles, mesas de trabajo, talleres, simposios, coloquios, etcétera.

El foro sobre políticas públicas en educación y pedagogía convocó, por primera vez, a diferentes gobernantes de departamentos y ciudades del país para discutir sobre las políticas educativas y su relación con la visión de desarrollo de sus territorios. Circularon experiencias nacionales e internacionales que tenían elementos comunes con las políticas de Bogotá, en particular con el enfoque de derechos y con la garantía del derecho a la educación, que para ese momento significaba una ruptura importante con las políticas educativas del orden nacional. A la vez, esta discusión se conectó con los debates sobre la educación en las localidades de Bogotá y con el lugar político de los maestros en este proyecto.

El VI Congreso Internacional de Investigación en Educación y Pedagogía “Desafíos en tiempos de la globalización”, realizado en agosto de 2006, intentó dar continuidad al evento de mayor tradición institucional en el IDEP, cuyo antecedente más inmediato había sido el V Congreso “Experiencias Docentes, calidad y cambio escolar” realizado en el 2002; estos eventos tenían como objetivo dar a conocer la producción del IDEP en torno a la investigación y la innovación. Para esta ocasión, el VI Congreso se había concebido como

un escenario que pretende generar espacios de diálogo, debate, reflexión e intercambios en general, sobre los sentidos y los contenidos de los procesos de investigación en el campo educativo y pedagógico, que a su vez contribuyan a pensar en los para qué y los qué de la investigación en educación y pedagogía, reconocer las apuestas actuales, así como pensar en prospectiva sobre los retos

que deben ser asumidos en la tarea de transformar la escuela y las prácticas educativas de acuerdo con la recomposición cultural de nuestras sociedades en la época actual hacia modos de resistencia alternativas y de creación (IDEP, 2006a, pp. 1-2).

En el Documento de evaluación (2006) del evento se afirmaba:

(...) El Congreso se constituyó en un escenario de encuentro de diferentes lenguajes, agendas e intencionalidades; realizó un énfasis en la discusión en torno a la pedagogía crítica más que sobre la investigación educativa y pedagógica; aportó frente categorías esenciales que el IDEP ha trabajado y movilizadado en la comunidad académica (saber pedagógico, experiencia pedagógica, constitución de lo local); evidenció tensiones en el campo de la investigación en educación y pedagogía (estatuto del maestro; saber y conocimiento; investigación científica versus Investigación educativa y pedagógica), y en relación con los proyectos institucionales, se fortalecieron los equipos de investigadores y maestros; se profundizaron algunas temáticas para el desarrollo de los proyectos: formas de convocatorias, metodologías de acompañamiento, articulaciones entre investigadores, maestros, formadores de docentes y personas de la administración, estrategias masivas de formación de docentes para la investigación, impactos de la investigación en la política educativa, entre otros, y conformación de una comunidad académica sobre pedagogías críticas (IDEP, 2006d, p. 3).

Desde el año 2002 se creó la página web del IDEP, «como una estrategia para contribuir a la calidad de la educación y a la consolidación de la comunidad académica y de conocimiento en pedagogía y educación» (MAU No. 46, 2004, p. 16). La página, que había tenido una segunda versión en el 2003 y estaba en periodo de prueba en el 2004, se constituía principalmente en un reservorio de la producción académica del Instituto, en donde se encontraban todos los números del *Magazín Aula Urbana* para lectura y consulta de los usuarios, así como un número importante de informes de investigación e innovación; también servía para la publicación de noticias y convocatorias y para mantener cierto grado de comunicación con los usuarios.

En los años 2004 y 2005, con el notorio avance del Centro de Memoria, el portal web del IDEP se constituyó en parte de la solución a los problemas por los espacios físicos que demandaba este proyecto. La página institucional fue acogiendo cada uno de los proyectos y se creó un espacio para el Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía (CVMEP) que, inicialmente robusteció su potencial como “reservorio” de la información histórica que podía convertirse a formato digital y, lentamente, se fue transformando en un espacio interactivo donde se recreaban las exposiciones itinerantes que se habían propuesto en el marco del museo pedagógico. Si bien el CVMEP logró permanecer en el tiempo, su desarrollo fue muy lento debido a la baja asignación presupuestal.

Los tres proyectos fueron una ruptura importante a las formas predominantes de nombrar el quehacer del IDEP; como lo plantea Álvarez (2014), «(...) la idea del Laboratorio, la idea del Observatorio, la idea del Centro de Memoria era, otra vez, darle un norte, un sentido, una estructura con algún sentido pedagógico; otra vez, el reconocimiento de los maestros y (...) se hicieron proyectos interesantes».

Cortés (2014), en este sentido, apunta:

(...) esa idea de fomento y apoyo (en la investigación), desaparece porque se crean los tres proyectos (...); y más adelante advierte, «aunque se quiere trabajar con maestros, (...) lo que queda, (...) es el laboratorio porque luego (...) el Observatorio deriva en una línea (...) muy fuerte en el seguimiento a la política.

En este mismo sentido, apunta Álvarez (2014):

el Observatorio de Maestros por el territorio, eso tendría que haberse convertido luego en un mecanismo permanente, cierto, que no se logró (...) Me parece que ahí había una intención bonita. Lo del Centro de Memoria, si creo que algo se logró (...) creo que también se logró dejar como planteado lo que se quería, pero luego (...) no tuvo tiempo de consolidarse.

De acuerdo con Castro (2012), «la combinatoria de proyectos estratégicos y líneas temáticas permitió, en su momento, ganar un principio de convergencias en las acciones, una concentración en los recursos y una

posibilidad de producción de conocimiento y acompañamiento de los procesos generados por los maestros en la ciudad» (p. 58). Sin embargo, fue corto el tiempo para la maduración de los tres proyectos, y, más aún, para experimentar sus posibles formas de articulación.

Es de subrayar que, en el apartado de logros y actividades del Informe de Gestión del año 2006, además de la relación en el cumplimiento de las metas, apareció el proyecto “Reconocimiento y estímulo Maestros y Maestras” dentro del marco del Laboratorio en Educación y Pedagogía (IDEP, Informe de Gestión, 2006, p. 20), reeditando la iniciativa de 1999 que no había tenido ningún desarrollo. Posteriormente, se constata la firma del Acuerdo No. 273 del 16 de febrero de 2007, por medio del cual se establecían estímulos para promover la calidad de la educación en los colegios oficiales del distrito capital, reglamentado a través de la Resolución No. 450 del 9 de mayo de 2008, a través de la cual se convoca a los maestros, maestras y directivos docentes del sector educativo oficial de Bogotá a participar en el Premio a la Investigación e Innovación Educativa.

Durante este periodo, el IDEP comenzó a ser parte del sector educativo de la ciudad y se estableció, por ordenamiento institucional, una relación técnica y administrativa más estrecha con la SED y con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas³⁸. Aunque en las propuestas elaboradas por el Instituto, en el marco del proceso de reestructuración del distrito, se intentó dar viabilidad administrativa y financiera a las funciones que aún conservaba en materia de formación de docentes y evaluación³⁹, fi-

38 Como función de la sed en el numeral G del artículo 3 del Decreto No. 330 de 2008 se establece: G. Impulsar la investigación educativa y pedagógica que adelanta el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, con la participación de las instituciones de educación superior y las facultades de educación. Lo propio se establece para la Universidad Distrital en el numeral i del mismo artículo y decreto.

39 En la propuesta se recogen como funciones: «articular y promover las innovaciones educativas proyectos producto de los proyectos institucionales o locales con los procesos investigativos y de formación de docentes como alternativa para el mejoramiento de la práctica pedagógica; promover y evaluar la oferta de capacitación y actualización de los docentes, de acuerdo con los desarrollos curriculares y pedagógicos y facilitar el acceso a la capacitación de los docentes públicos vinculados a los establecimientos educativos del Distrito Capital; fijar políticas sobre formación, actualización y especialización docente a través del comité Distrital de Formación Docente, que se creará con la participación de las Universidades existentes en el Distrito» (IDEP, 2004m, pp. 2-3)

nalmente fueron ratificadas las funciones ya existentes. Sin embargo, con esta reestructuración surgieron nuevas dudas sobre el quehacer del IDEP, por cuanto en el clausulado que define las funciones de la Secretaría se incorporaron algunas relacionadas con la investigación y la innovación. A partir de este momento, estos ejercicios que le habían sido propios al IDEP comenzaron a ser parte del quehacer de la SED, lo que suscitó tensiones entre las dos entidades.⁴⁰

De los informes de gestión y de los informes presentados al Consejo Directivo del IDEP, es importante subrayar que por primera vez en su vida institucional se diseñó y desarrolló una importante agenda de trabajo con instituciones nacionales e internacionales, y de naturaleza política, académica, investigativa y de formación de docentes. A nivel nacional, se construyó una agenda de trabajo con las facultades de educación, con los centros de investigación universitarios, así como con COLCIENCIAS. Adicionalmente, se apoyaron procesos en algunas de las Secretarías de Educación del país. En la región se establecieron convenios con las Secretarías de Educación de Bello Horizonte y Buenos Aires y se crearon vínculos con el Instituto Paulo Freire en Brasil.

Según Nancy Martínez (2014), directora del IDEP en el momento del estudio,

el IDEP ayudó muchísimo (al plan sectorial Bogotá una gran escuela) (...) el IDEP estaba adscrito a la SED, no había sectores, había un cúmulo impresionante de entidades, entonces uno lo sentía más por el trabajo, siempre estaba el IDEP presente, cuando se hacían reuniones del Consejo Directivo del Instituto, o de la SED. Siempre estaba el Instituto, siempre (...) estaban sentados al lado nuestro, aportando, entonces uno decía: el IDEP está comprometido con la SED. El IDEP aporta. ¿Qué estaban haciendo?, yo creo que estaban recuperándose porque es que no fue fácil (...) esa coyuntura.

40 Ver artículos 3 y 13 del Decreto No. 330 de 2008 sobre las funciones de la sed.

La vocación formativa del IDEP: entre la marginalidad y la invisibilidad (2008-2011)

Por primera vez en la historia de la ciudad, la formulación del Plan Sectorial de Educación incluía a las tres entidades del sector: la Secretaría de Educación del Distrito, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Aunque en ocasiones anteriores se había tenido en cuenta al Instituto en su formulación, no se había reconocido su participación de manera oficial, pues no aparecía en los créditos, y menos aún en el contenido.

El Plan de Gobierno Educación de Calidad para la Bogotá Positiva dio continuidad a las políticas y acciones de la anterior administración. El Plan tenía dos grandes partes, en la primera se hizo un diagnóstico general de la educación en Bogotá y la segunda, se correspondía con el Plan Sectorial para el periodo de la administración del momento, 2008-2011. En el diagnóstico se realizó un interesante balance de los programas emprendidos por la SED en el periodo anterior y se identificaron los logros alcanzados y los problemas por resolver, que se resumieron en la afirmación «la calidad como prioridad de la política educativa». El IDEP solo es citado por los resultados de uno de los proyectos que desarrolló en el marco del Observatorio en Educación denominado «Diseño, análisis e interpretación de la evaluación del Banco de oferentes 2007» (Alcaldía Mayor, SED, 2008, p. 44).

En la segunda parte del documento, el Instituto apareció en el cuarto programa del Plan sectorial, Gestión efectiva, pública y transparente, bajo el título «Relaciones interinstitucionales», donde se planteaba:

la SED estrechará y fortalecerá los vínculos de colaboración y apoyo mutuo con el IDEP, con el fin de establecer proyectos conjuntos de investigación e innovación pedagógica y educativa que sirvan de apoyo e impulso a los programas y proyectos orientados a mejorar la calidad de la educación (p. 97).

Para ese momento el IDEP como entidad del sector educativo adscrita a la SED, «(...) orienta sus acciones al logro de los objetivos del Plan de Desarrollo Bogotá Positiva y del Plan Sectorial de Educación», entendiendo que su misión estaba dirigida a la generación de conocimiento

pedagógico y educativo y «(...) el incremento del capital escolar en el campo de la educación orientado al afianzamiento de una sociedad del conocimiento» (Alcaldía Mayor-SED, 2008, p. 103).

Coherente con sus objetivos misionales se formularon cinco grandes proyectos: i) Investigaciones Pedagógicas y Educativas; ii) Innovación y sistematización de experiencias pedagógicas; iii) Evaluación y seguimiento a las políticas públicas educativas; iv) Pedagogía ciudadana para la construcción de capital cultural; y v) Socialización y divulgación del conocimiento y las innovaciones. Estos proyectos se concretaron de la siguiente manera en el capítulo sobre metas y costos:

- a) 30 investigaciones que contribuyan a la política de calidad de la educación.
- b) Desarrollar y divulgar 40 innovaciones pedagógicas que contribuyan al mejoramiento de la enseñanza y al conocimiento científico, técnico y tecnológico.
- c) Aplicar los resultados de las investigaciones en currículo, gestión y organización escolar en 40 colegios oficiales de Bogotá.
- d) Sistematizar y divulgar 72 experiencias didácticas y pedagógicas realizadas por docentes en las áreas de lectura y escritura, inglés, ambiente, matemáticas, ciencia, tecnología y/o artes.
- e) Un programa de pedagogía social que contribuya a la construcción de capital cultural en la ciudad.
- f) Comunicación, socialización y divulgación del conocimiento: y
- g) Fortalecimiento institucional.

El total de lo programado para inversión durante los cuatro años fue de \$16.910.000.000, que a la postre, y por primera vez en el presupuesto del IDEP, estuvo por debajo de lo realmente ejecutado. Considerando las asignaciones presupuestales contenidas en el plan sectorial, podría afirmarse que los proyectos de mayor peso en el IDEP para esta administración fueron el de investigación para la política educativa y el programa de pedagogía ciudadana y social, que en conjunto comprendían cerca del 60% del total del presupuesto programado; en su orden le seguía el

proyecto de comunicación, socialización y divulgación, con un poco menos del 10%, y entre los otros cuatro proyectos se distribuía el resto del presupuesto.

En esta formulación inicial de los proyectos llaman la atención al menos tres puntos que hacían ruptura con algunas de las tendencias institucionales que hasta ese momento se habían ido consolidando en términos de la formación de docentes en el IDEP. De una parte, la exclusión de los maestros de la investigación, al haber sido orientada a la política educativa; de otra parte, la formulación de un ambicioso programa en pedagogía ciudadana y social dirigido a los estudiantes de los colegios públicos de la ciudad, sin la participación de los maestros, y por último, un impulso importante a la innovación educativa y didáctica y a la formalización de la sistematización como un ejercicio propio del quehacer del IDEP, pero, a la vez, su desvinculación de la investigación y, por esta vía, de la producción de conocimiento.

La manera como habían quedado formulados los proyectos del IDEP en el plan sectorial, a la vez que mostraba un fortalecimiento importante en términos presupuestales, también ponía en evidencia una mayor articulación programática con las prioridades de la SED, anticipando una preocupación en torno al riesgo que esto podría representar para la autonomía institucional del IDEP; parece que así fue entendida su condición de “institución adscrita” a la SED. Indudablemente este importante esfuerzo por “echar a andar” la estructura organizativa del distrito por sectores, ponía en tensión las relaciones entre las instituciones y, en particular, podría contribuir a una mayor debilidad del IDEP en relación con las otras dos entidades del sector, particularmente con la SED.

A lo largo del periodo, en la documentación consultada se hace evidente la fuerte y profunda relación e, incluso, incidencia de las direcciones técnicas de la SED en el ejercicio programático del IDEP. Por primera vez en su historia institucional la investigación, la innovación y la comunicación se dispusieron, casi que por completo, a dar respuesta a las temáticas y problemáticas que iban surgiendo en el desarrollo del plan sectorial, desdibujando, o por lo menos haciendo marginal, la particularidad de su quehacer. En efecto, durante este periodo el IDEP se puso al servicio de la SED, lo cual le generó algunas ventajas, pero también inconvenientes, especialmente frente a la imagen institucional con los maestros y la comunidad de académicos e investigadores.

En este nuevo escenario político el IDEP volvió a organizarse según los componentes de su quehacer, en coherencia con sus objetivos misionales: investigación, innovación y comunicación. De acuerdo con los informes de gestión, el primer componente tuvo a su cargo tres metas: la realización de las treinta investigaciones, la aplicación de resultados de investigación a otros contextos (lo que se denominaba en otros momentos transferencia) y el programa de pedagogía ciudadana y social. En el Componente de Innovación se asumieron las metas relacionadas con las cuarenta innovaciones y las setenta y dos sistematizaciones de prácticas, y el último componente asumió la meta referida a la comunicación, la socialización y la divulgación.

Los cuatro números del *Magazín Aula Urbana*⁴¹ y los dos de la revista *Educación y Ciudad*⁴² son las mejores fuentes de información ante la ausencia, inexplicable, por cierto, de otro tipo de documentación. Por ejemplo, en este año se dio terminación al convenio IDEP-COLCIENCIAS luego de dos años de ejecución, que tuvo como objetivo, unir esfuerzos

para que grupos de investigación reconocidos por la segunda entidad, realizarán un trabajo conjunto con docentes investigadores e innovadores de colegios públicos y privados de la ciudad, teniendo en cuenta que ambas instituciones tienen como propósitos comunes la investigación, la formación de investigadores y la producción de conocimientos para la solución y comprensión de problemas, con miras al mejoramiento de la calidad de la educación (MAU No 75, 2010, p. 18).

En esta segunda versión de una alianza con COLCIENCIAS se subrayaban como logros, el trabajo colaborativo entre investigadores y docentes, así como el acercamiento de la universidad y la escuela. Se alcanzaron a constituir tres nuevos grupos de investigación de maestros en COLCIENCIAS y se fortalecieron redes y alianzas entre maestros e investigadores.

41 Los números del *Magazín Aula Urbana* que circularon en el año 2008 fueron los siguientes: No. 68 en septiembre, No. 69 en octubre, No. 70 en noviembre y el No. 71 en diciembre.

42 Los números de la revista *Educación y Ciudad* fueron los siguientes: No. 14 sobre Calidad de la Educación y políticas públicas, y la No. 15 Leer y escribir correctamente.

Aunque se mencionaba que el desarrollo de las trece investigaciones seleccionadas se había realizado a través del acompañamiento, la asesoría y la capacitación, no se profundizó ni en su concepción ni en las acciones adelantadas en cada uno de ellos.

Estos cuatro números del magazín, así como los dos números de la revista, trataron sobre dos temas centrales de la política: la evaluación (Foro Educativo 2008) y la lectura y la escritura. En el magazín, contrario a su tradición, circularon varios artículos cuyos autores eran diferentes técnicos de la SED, y a través de los cuales se presentaron los lineamientos políticos de ambos temas. En términos formativos de docentes, se subraya el carácter informativo del magazín y una buena parte del No. 70 se dedica a recoger las investigaciones y las innovaciones que fueron seleccionadas en la segunda versión del Premio a la Investigación. Al respecto, afirmaba el entonces secretario de Educación, el profesor Abel Rodríguez Céspedes,

(...) los maestros premiados este y el año anterior serán actores fundamentales en el proyecto “Maestros que aprenden de maestros”, pues los vamos a llevar a los programas de formación de la SED para que comuniquen las experiencias y los saberes adquiridos a todos los educadores de Bogotá. No se trata de un aporte [los trabajos premiados] para archivar en una biblioteca, es una contribución que muestra su valor al ser difundida (MAU No. 69, 2008, p. 11).

De la revista número 14, sobre calidad de la educación y políticas públicas, cabe resaltar dos artículos que relacionaron el tema con la cuestión docente; el primero parte de un análisis de la Ley General de Educación de 1994 para plantear las ausencias y olvidos relacionados con la invisibilización de la profesión docente (Jaramillo, 2008) y el segundo titulado «El desempeño, la privatización, los profesionales de la educación y el Estado» del profesor británico Stephen Ball (2008), plantea que

las interrelaciones de los tipos de política pública se refieren y permiten una reforma del profesorado y están transformando profundamente las formas de enseñanza y el significado del profesionalismo y de lo que significa ser docente. (...) Estas políticas no solamente ejercen su influencia sobre la forma como los maestros

trabajan, como ellos son contratados y como se les cancelan sus salarios, sino que también, estas políticas ejercen transformaciones sobre la autoimagen de los maestros, sobre la forma como los valoramos, y como se define lo que es un buen profesor. En otras palabras, estas políticas exigen que nosotros trabajemos por nosotros mismos y seamos “autoconscientes” en algunas formas específicas; estas políticas generan un nuevo repertorio de posibilidades de ser, de desempeñarse, mientras que excluyen y minimizan otras posibilidades de lo que significa ser maestro (p. 117).

Además de algunos textos que contenían la sistematización de algunas prácticas, generalmente referidas al tema central del magazín, un proyecto de carácter comunicativo con sello IDEP que pretendía destacarse fue la Biblioteca Virtual (BIBLOIDEP), cuyo antecedente más inmediato había sido el centro de documentación del Centro de Memoria. Al respecto se proponía:

La nueva biblioteca virtual tiene como objetivo ofrecer a la comunidad educativa contenidos digitales especializados en temas de educación y pedagogía producidos por el Instituto y almacenados actualmente en su Centro de documentación. La compilación bibliográfica está compuesta por un catálogo especializado en educación y pedagogía para consulta en línea del contenido producido por el Instituto (MAU No. 69, 2008, p. 15).

En el Informe de Gestión y Resultados de 2009 se planteaba que el proyecto «Investigación en educación y pedagogía» también contemplaba otros componentes, como el incentivo y reconocimiento público a los maestros y maestras investigadores e innovadores (Premio a la Investigación e Innovación Educativa); incluía el diseño y desarrollo del programa de pedagogía ciudadana; proponía reforzar las acciones de promoción y apoyo a la conformación de redes y colectivos de maestras y maestros investigadores, y sugería la realización de al menos un seminario internacional en investigación educativa e innovación pedagógica, dirigido básicamente a la cualificación de los docentes distritales en cuanto a formación investigativa y actualización en temas de educación y pedagogía se refiere (2010, p. 11). Sin embargo, no se encuentra ningún

pronunciamiento acerca del lugar que ocupaban los maestros en las investigaciones que pretendía fundamentar la política educativa del momento, en tanto tenían la mayor inversión.

El proyecto Innovación y transformación pedagógica, como era de esperarse, fue el que contó con mayor participación de los maestros, en tanto se planteaba la sistematización de «experiencias pedagógicas exitosas», las cuales permitirían consolidar la construcción del saber pedagógico que circulaba en el sistema distrital de educación, al tiempo que fortalecía la comunidad académica de la capital,

(...) toda vez que la sistematización se asume en el Instituto como un asunto colectivo de reconstrucción y reflexión analítica de las experiencias pedagógicas, que posibilita a docentes, investigadores y personas comprometidas con la calidad de la educación, interpretarlas, comprenderlas y estimular transformaciones en futuras prácticas. De allí se obtiene un conocimiento que permite transmitir la experiencia, confrontarla con otras y aportar a la construcción y fortalecimiento de saber pedagógico (IDEP, 2011cp. 11).

Con este enfoque, la sistematización de experiencias se propuso en torno a temas relacionados con algunos de los programas y proyectos que hacían parte del Plan Sectorial y de lo que en él se denominaba «herramientas para la calidad de la educación». Igualmente, hizo parte de este componente la aplicación en colegios oficiales de los resultados de las investigaciones e innovaciones realizadas por el Instituto, mediante las cuales se produjeron y/o fueron validados como exitosos modelos educativos, estrategias pedagógicas, materiales didácticos, prácticas efectivas u otros recursos y herramientas, que han contribuido y/o podrían (o deberían) contribuir a la solución de problemas educativos y pedagógicos (p. 12).

Para este momento, se destacaban los siguiente resultados en términos de formación de docentes: la investigación sobre caracterización del perfil sociocultural de los docentes distritales, por cuanto sus resultados proporcionarían criterios y elementos de juicio para un mejor diseño de las políticas y de los programas de formación, de actualización y de estímulos para las y los docentes distritales (IDEP, 2011c, p. 34); la investigación «Caracterización de las principales problemáticas educativas y pedagógicas encontradas a partir del apoyo a 14 proyectos de investigación de

nuevos grupos de maestros (as) investigadores (as) en las localidades de Bogotá», pues a través de ésta se fortalecieron los esfuerzos que el IDEP venía realizando por la promoción de la investigación de aula con un esquema de acompañamiento *in situ*, reconociendo en los y las docentes distritales una interlocución válida en los temas de las problemáticas educativas (...) y posicionándolos en el lugar que les corresponde como sujetos de saber y, por lo tanto, de decisión sobre los asuntos de la práctica pedagógica (p. 42), y la formación investigativa que estos docentes recibieron (p. 43).

En el informe también se destaca como recomendación para el proceso de acompañamiento,

facilitar la integración del investigador acompañante y del equipo de investigación de acompañamiento del IDEP al grupo de docentes investigadores de los colegios distritales, (lo cual) debe quedar de manera clara y explícita en la convocatoria, la participación de este profesional como apoyo teórico y metodológico al ejercicio de investigación y la concepción de este profesional como recurso, al servicio de las necesidades teóricas y metodológicas de los grupos de investigación (p. 37).

Sobre la innovación educativa y pedagógica relacionada con la transversalización de la equidad de género en el currículo de cinco colegios de Bogotá, se indicaba que 25 maestros participaron de manera activa en un proceso de formación realizado en el marco de un diplomado, en el cual fundamentaron teórica y metodológicamente sus proyectos de innovación curricular con perspectiva de género y tuvieron interacción académica permanente con el equipo de investigadores de la Universidad Distrital con quien se realizó este proyecto (p. 55).

En la innovación de estrategias pedagógicas para uso de las TIC's por ciclos, se declaraba como logro la conformación de un grupo semillero en cada institución. Estos semilleros tuvieron la particularidad de estar conformados a partir de proyectos formulados por los maestros(as), desde sus necesidades e intereses, y su dinámica generó diferentes niveles de impacto en las instituciones, siendo una propuesta de trabajo grupal muy fructífera. El documento final resultó ser la base para la publicación, toda vez que en este se describía, paso a paso, el proceso realizado

en los semilleros y la metodología de formación desarrollada a lo largo del proyecto. Durante el proceso de cierre se fortalecieron tres dimensiones del proyecto de acompañamiento: el mantenimiento del vínculo formativo, la asesoría formativa y la proyección del semillero. Estas tres dimensiones posibilitaron que los maestros(as) estuvieran asesorados permanentemente, no sólo por el coordinador y asistentes del proyecto sino por sus pares en cada institución. La propuesta del semillero resultó una estrategia de formación y autoformación docente muy poderosa (IDEP, 2011c, pp. 57-58). Estos semilleros se articularon al proyecto de Innovación en torno a las TIC's, donde los docentes líderes de los semilleros de los colegios cumplieron un rol de apoyo y formación de los nuevos participantes (p. 61).

En las publicaciones se destacaba la edición y diseño de un libro con los resultados de innovaciones pedagógicas de maestros y maestras distritales, construido de manera colaborativa mediante un proceso de cualificación docente que se consolidaba como modelo de formación investigativa en la acción práctica de los docentes. Los artículos del texto son el resultado de cada una de las dieciocho experiencias innovadoras en las que la lectura y la escritura eran el eje central (p. 80).

En el documento de «Política de Comunicación» del IDEP (2009b) que se describe como un «(...) proceso vital en la construcción y divulgación de la promoción, generación y difusión del conocimiento pedagógico que, desde la entidad se hace con la contribución del trabajo de maestros y maestras: investigadores e innovadores» (p. 2); se indicaba que

la comunicación educativa se propone para concienciar a maestros, maestras, investigadores, directivos docentes, demás integrantes de la comunidad educativa, servidores públicos y a la ciudadanía en general, de la misión que tiene el Instituto con el fortalecimiento de valores, hábitos de convivencia, responsabilidad, eficiencia, eficacia, respeto y bienestar laboral (p. 4).

A su vez, la socialización se planteaba

como una intencionalidad institucional de generar las condiciones que den lugar a la producción de conocimiento, al crear y consolidar escenarios y estrategias para dar a conocer los avances,

resultados y procesos de las investigaciones, sus metodologías, la construcción de nuevos saberes y su validación y, por ende, de fomento a la investigación en el fortalecimiento de la comunidad de investigadores, como aporte a la construcción social del conocimiento educativo y pedagógico. La socialización de las investigaciones como experiencias de producción del conocimiento educativo y pedagógico es dar a conocer y comunicar a los otros el desarrollo de la investigación, sus contextos, problemáticas, procesos, hallazgos y conceptualizaciones (p. 4).

Bajo los presupuestos misionales del IDEP, planteaba el documento «Política de educación» (2009b), la producción de conocimiento se desarrollaba

en por lo menos tres ámbitos a) como un componente fundamental en la formación de docentes, b) como un escenario privilegiado para articulación entre las políticas educativas y las prácticas y experiencias pedagógicas de los(as) maestros(as), y c) como un ejercicio de producción de conocimiento pedagógico y en educación. Es así como la formación investigativa de los maestros se constituye en un aporte a la construcción de una nueva forma de hacer escuela (p. 6).

Se planteaba, también, que el *Magazín Aula Urbana* registraba las investigaciones que desarrollan tanto los colegios como los y las docentes en su acción transformadora de la enseñanza y la escuela. De igual manera, se decía que la revista se dedicaba a promover y divulgar las innovaciones y experiencias pedagógicas, contribuir a la formación investigativa de los maestros y maestras y a apoyar el reconocimiento de los grupos y redes de maestros investigadores (p. 21).

Los tres números del *Magazín Aula Urbana* (72, 73 y 74), producidos durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2009, volvieron a tener un amplio tiraje, 32.000 ejemplares, y continuaron ocupándose de algunos de los ejes de la política educativa: evaluación, educación media y TIC's. La mayoría de los artículos fueron producidos por los responsables de los temas en la SED y algunos pocos por maestros que, generalmente, presentaban sus experiencias. En el No. 72 se reportaba el cambio

de secretario de Educación y en el No. 74 ya figuraba un nuevo director del IDEP, el profesor Olmedo Vargas. Las revistas trataron sobre la pedagogía ciudadana y la convivencia ciudadana y tuvieron como propósito “exponer el debate” sobre estos temas a la comunidad de maestros y de investigadores de la ciudad; más allá de esa intencionalidad, ninguno de los dos números contiene artículos relacionados con la cuestión docente ni con su formación.

En los dos primeros años de esta administración, el IDEP no sólo se asumió como parte del sector educativo de la ciudad, sino, también, bajo la tutela programática de la SED. Fue notoria su transformación de una institución que hacía propuestas a la ciudad y a sus maestros en términos de su quehacer sobre la investigación y la innovación, a una institución que se ocupó, nuevamente, de la administración de algunos pocos recursos destinados a la investigación y la innovación. Tal vez, la mejor evidencia de este viraje fue, justamente, el *Magazín Aula Urbana* que, como ya se ha insinuado, se convirtió en el órgano “oficial” de difusión de la política educativa de la SED.

El IDEP inició el 2010 con un nuevo director que continuó con el desarrollo de los proyectos. De acuerdo con el Informe de Gestión de ese año, se habían identificado otras problemáticas que afectaban la formulación de los proyectos de investigación, innovación, sistematización de experiencias y la divulgación de las mismas; por ejemplo, la remoción constante de los docentes y de las personas de apoyo que venían laborando en las instituciones educativas, y que de acuerdo con la nueva legislación, fueron reemplazados, en buena parte, por profesionales con escasa o nula formación pedagógica, lo cual ocasionó problemas en el aula y la necesidad de actualizar y formar a los nuevos docentes. Así mismo, la integración «(...) como estrategia para atender a la población con necesidades especiales físicas o psicológicas, requirió de programas de apoyo docente y actividades formativas para lograr el personal experto en el uso de las herramientas didácticas e instrumentales específicas para su atención»; también se apuntaba la necesidad de trabajar en torno al bilingüismo y la formación laboral» (IDEP, 2012a, pp. 3-4).

Además, en el Informe de Gestión del IDEP 2011 se reportaron los avances en las metas planteadas al corte de la fecha del informe. En términos formativos, se apuntaba la importancia de promover, sistematizar

y socializar experiencias de innovación pedagógica para transformar positivamente los procesos, los espacios y los ambientes de enseñanza – aprendizaje en el sistema distrital de educación- (p. 4). En este componente se realizaron dieciocho talleres *in situ* (dos por cada una de las nueve IE) para la orientación de los nueve artículos científicos producto de las investigaciones institucionales. En las recomendaciones para la consolidación de una Red de docentes investigadores y grupos de investigación del Distrito, se apuntaba la conveniencia de contar con un sistema de investigaciones que permitiera identificar a los docentes y grupos de investigación existentes en el Distrito, para promover el intercambio de avances de investigación, producción académica y científica y material bibliográfico; en primer lugar, con grupos de investigación existentes en las localidades y luego, entre grupos de las distintas localidades del Distrito que realizan proyectos de investigación en temáticas específicas. Esto, con el fin de garantizar una articulación de grupos alrededor de líneas de investigación que a futuro fortalecieran los programas que brindan enfoques y modelos pedagógicos y estrategias y prácticas pedagógicas sobre temas específicos (pp. 37-38). A la presentación de la propuesta del sistema también se añadía la recomendación de institucionalización de una política pública educativa con énfasis en investigación.

Por su parte, sobre el Premio a la Investigación e Innovación Educativa, se informa que se contrataron los servicios de la Fundación Universitaria Cafam para efectuar el proceso de evaluación de las propuestas presentadas, luego del cual se realizó la sustentación frente al jurado (p. 41). En la evaluación realizada a las propuestas se indicaba que «(...) se aprecia que el común denominador en las propuestas es la ausencia de formación para la sistematización, conceptualización y presentación de resultados, por lo cual se recomienda una capacitación específica para mejorar este aspecto» (p. 45).

En cuanto a la cualificación de maestras y maestros investigadores a través de la realización de un seminario internacional, en el Informe de Gestión 2011 se indicó que se buscó generar espacios de diálogo, debate y reflexión sobre la calidad de la educación y la influencia de los factores asociados al mejoramiento de la misma, así como socializar investigaciones que han abordado el tema de la evaluación educativa. El evento presentó distintas perspectivas internacionales sobre la calidad de la

educación, así como de políticas de calidad educativa en Bogotá en los últimos quince años; se socializaron investigaciones desarrolladas por el IDEP y relacionadas con el tema y se promovió la participación directa de los maestros en la discusión (IDEP, 2012a, pp. 45-46).

En el componente Innovación y transformación pedagógica, en las actividades realizadas para dar cumplimiento a la meta 1, correspondiente a desarrollar innovaciones, finalizar sistematizaciones e iniciar nuevas, se reporta que en la actividad sobre innovaciones en TIC's y para el desarrollo del pensamiento científico y tecnológico, uno de los principales resultados obtenidos fue la realización de un proceso de cualificación docente (diplomado) en incorporación pedagógica de las TIC's, a partir de sus propios proyectos, intereses y necesidades pedagógicas (IDEP, 2012a, p. 54). Otro de los resultados obtenidos en el proyecto fue el intercambio de saberes y experiencias entre los docentes, a través de la consolidación de una red de innovación con incorporación de TIC's (ochenta y seis docentes participantes), visitada permanentemente por docentes de instituciones públicas y privadas: <http://www.semilleros.net/>). Otra estrategia muy significativa utilizada en el desarrollo del proyecto fueron las ferias de talentos, a las cuales asistieron trece grupos de semilleros de años anteriores y ocho grupos nuevos. Las ferias se constituyeron en un espacio para compartir experiencias de aprendizaje, avances en los proyectos y resultados obtenidos en cada institución. A lo largo del desarrollo del proyecto se pudieron identificar estrategias de modelamiento y transferencia de aprendizajes que alimentan el modelo que desde el IDEP se ha venido construyendo para el desarrollo de proyectos de innovación en TIC's (p. 55).

Sobre el desarrollo del pensamiento científico y tecnológico, se reporta el diseño y ejecución de un proceso de cualificación docente para la implementación de la innovación. En el marco de esta cualificación se realizaron siete talleres con los docentes participantes, en los que se abordaron tópicos que propiciaron la reflexión sobre la práctica educativa y brindaron herramientas para que los docentes se reconocieran como sujetos de saber pedagógico (IDEP, 2012a, p. 56). En la actividad sobre innovación para poblaciones con dificultades de aprendizaje y discapacitadas, se destacó la cualificación y actualización profesional de los grupos de maestros que participaron de cada institución. Este proceso

se realizó a través de estrategias de formación y acompañamiento, tales como: seminarios generales, talleres, encuentros, tutorías presenciales y virtuales y acompañamiento *in situ* (p. 62).

En las innovaciones, en las áreas de enseñanza del inglés, etno-educación, arte y lúdica y formación deportiva, se registró que durante el desarrollo de estos cuatro proyectos, los principales resultados obtenidos se referían a tres aspectos fundamentales: cualificación y actualización profesional de los equipos de maestros vinculados a las innovaciones, fundamentación conceptual y metodológica de los proyectos de innovación y puesta en marcha o implementación de los proyectos, a través de la realización de secuencias didácticas (IDEP, Informe de Gestión, 2011, p. 64). Las acciones realizadas en el marco de la metodología propuesta desde el IDEP para el desarrollo de proyectos de innovación se consolidaron alrededor de cuatro grandes fases o componentes del proceso: 1. Constitución y/o consolidación del grupo que desarrolla la innovación; 2. Proceso de cualificación el cual se desarrollaba a través de tres estrategias: a. Tutorías, b. Acompañamiento *in situ*, c. Sesiones de formación. También se trabajó un componente virtual a partir de dos estrategias centrales: 3. Curso virtual desde la plataforma del IDEP y 4. Un blog orientado a generar procesos de documentación y registro del proyecto.

En relación con la sistematización de experiencias pedagógicas y didácticas, el Informe de Gestión 2011 apuntaba que los principales resultados y logros se articularon alrededor del proceso de cualificación y acompañamiento a los 18 grupos participantes, para que realizaran el ejercicio investigativo y escritural de la sistematización de sus experiencias (IDEP, 2012a, p. 66). En el componente de Cualificación docente se realizaron talleres presenciales, asesorías online, reuniones de reflexión conceptual y metodológica que permitieron el desarrollo del proceso de sistematización. En las jornadas de cualificación se abordó el sentido de la sistematización como forma de investigación, sus diferentes perspectivas metodológicas y sus implicaciones, el acompañamiento en la elaboración de la macro-estructura de los textos y el acompañamiento particular en el proceso escritural por grupo. Se realizó, desde el equipo de investigación, un documento que contenía las temáticas, tendencias, proyecciones y potencialidades de transformación pedagógica de las experiencias sistematizadas. Como producto final se obtuvieron dieciocho

libros digitales y cuatro videos temáticos que presentan los resultados de la sistematización en los ejes de lectura, escritura, oralidad e inglés, ciencias y medio ambiente, artes y tecnología y matemáticas (p. 67).

Para la meta 2, aplicar los resultados de las investigaciones e innovaciones realizadas por el IDEP en veinte colegios oficiales, se planteaba la importancia de retomar un producto académico contratado por el IDEP, denominado «Modelo de Evaluación de Impacto (MEI)», que planteaba la necesidad de identificar los logros (resultados, efectos e impactos) de las investigaciones e innovaciones que ha desarrollado o apoyado el IDEP. Se realizó un pilotaje para validar el modelo, lo cual permitiría plantear una estrategia de transferencia de resultados de investigaciones. Aunque como modelo no tenía precedente en el Instituto, la transferencia sí había sido un asunto de permanente interés del IDEP, pero de manera poco sistemática y en casos aislados. En este marco tomó forma el convenio con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), a través del cual, en el marco de un diplomado sobre la Enseñanza de la Historia en el Bicentenario que se realizaba con la SED, se puso en marcha la metodología de sistematización que había formalizado el Instituto a través del proyecto de rutas pedagógicas (2004), y en particular, sobre enseñanza de la historia. Adicionalmente, en el marco de este convenio se retomaron los materiales didácticos que habían sido producidos a través de las innovaciones pedagógicas en el tema de cultura tributaria en el año 2003, para que fueran adoptados y adaptados por otros maestros de la ciudad.

Con respecto a las metas del componente de la estrategia de comunicación, se destacaba el diseño y la realización de once actividades en el Aula virtual www.bibloidepvirtual.edu.co, con los catorce grupos de docentes distritales pertenecientes a la red pedagógica constituida en el año 2009. Entre otras, se relacionaban las siguientes: la creación de dos foros con el fin de conocer la opinión de los docentes investigadores respecto a diferentes temas; la encuesta de interés diseñada para identificar las necesidades e intereses de los docentes en los temas de investigación educativa y pedagógica, con el propósito de continuar con la cualificación acerca de los temas relacionados con enfoque, formulación y diseño de la investigación; la realización de un foro virtual; la realización de consultas a centros de investigación para la presentación de proyectos; la realización de un chat con un investigador de la Universitat Oberta de Catalunya, Eduard Vinyamata, para que se discutiera el tema del conflicto

en las instituciones educativas; seis talleres con los docentes pertenecientes a la red de los 14 grupos en el uso de la plataforma Moodle, y, por último, la elaboración de un plan de capacitación para fortalecer el vínculo entre el IDEP y los docentes investigadores (IDEP, 2012a, pp. 79-80).

Con relación al *Magazín Aula Urbana*, además de reafirmarse como un medio informativo-comunicativo centrado en los avances de la política educativa de la ciudad, especialmente en lo relacionado con las estrategias pedagógicas de calidad y con la materialización del derecho a la educación, nuevamente se subrayó su carácter formativo

(...) en tanto brinda a los maestros y maestras herramientas de reflexión y estudio sobre los desarrollos de las políticas, programas y acciones en torno a la calidad de la educación, al igual que los resultados de investigación e innovación producidos por el IDEP, como un referente para el enriquecimiento de las prácticas, los saberes pedagógicos y la formación profesional de los directivos docentes, los maestros y los colegios de Distrito Capital (IDEP, 2012a, p. 81).

A través de *Aula Urbana Dial* se socializaron y difundieron las convocatorias, avances y resultados de las investigaciones, innovaciones, sistematizaciones y evaluaciones que sobre política pública educativa se realizaron. Se afirmó, por primera vez, que por esta vía se contribuía a la formación de maestros y maestras en un esfuerzo por promover el intercambio pedagógico y registrar las voces de quienes trabajan por mejorar la calidad, el campo de la educación y la pedagogía en la ciudad (IDEP, 2012a p. 89).

Como en los años anteriores, se produjeron los dos números de la revista *Educación y Ciudad* (18 y 19) uno sobre culturas juveniles del siglo XXI y el otro acerca de los factores asociados a la calidad de la educación. En éste último número, en relación con el lugar de los maestros, se afirmaba:

(...) no puede desconocerse el papel que juega el maestro, pues finalmente él es quien tiene la capacidad directa para enamorar/hostilizar la relación del estudiante con el conocimiento y los saberes, contribuir a crear hábitos de lectura, y trascender el sentido que la formación académica tiene para el estudiante. Pero no es tampoco el único factor que pesa en la calidad de la educación,

pues el mismo maestro puede ser presa de los factores de contexto y asociados al ambiente pedagógico que condiciona su ser social (Educación y Ciudad, 2001, p. 5).

Al finalizar este periodo se formuló el Plan de acción para el año 2011, fijando como prioridad la terminación de los procesos que venían desarrollándose, tales como las investigaciones sobre política educativa; la sistematización de prácticas; la constitución de las redes de investigación de los maestros; la investigación sobre historias de vida de maestros, y la realización de eventos como formas de cualificación de maestras y maestros investigadores. Dentro de este último estaban: el Seminario sobre los índices de medición de la calidad de la educación; el Seminario Internacional Pedagogía Ciudadana y convivencia escolar; el Seminario sobre las cicatrices en la historia: Fronteras, inmigración y desplazamientos; el Seminario de Políticas Públicas en Educación y Constitución de 1991; el Seminario Internacional de Rutas, y encuentros de los estudios sociales y culturales (IDEP, 2011e, p. 1).

El *Magazín Aula Urbana* No. 79 de enero de 2011, se dedicó a hacer un balance sobre el quehacer del IDEP a 15 años de su creación, y las referencias a la formación de maestros se hicieron como una evocación, más o menos nostálgica, de su pasado más glorioso. Solamente en el artículo «Retrospectiva y futuro del IDEP», la exdirectora María Cristina Dussán apuntaba acerca de la existencia del Instituto:

(...) no es fácil para el distrito tener un Instituto de investigación. De alguna manera es un lujo que se da, pero es un lujo que vale la pena; es costoso pero el resultado de la formación de docentes y la cualificación del quehacer del maestro para mejorar los procesos de aprendizaje de los niños, vale la pena (MAU No 79, 2011, p. 5).

En los siguientes números de ese año, en términos formativos, lo que más se destaca es el Premio a la Investigación y la Innovación educativa, el cual llegaba a su quinta versión, y como una especie de balance se afirmaba:

(...) En este lustro se han premiado cien (100) trabajos, de los cuales cincuenta (50) han sido en la modalidad de investigación y cincuenta (50) en innovación, lo que en conjunto evidencia un

especial interés de los maestros por transformar su práctica pedagógica. En muchos casos, el origen de sus preguntas se encuentra en los trabajos académicos con los que los que han logrado mejorar su estatus profesional; en otros, son experiencias auténticas de entrega y compromiso personal con la labor educativa en la ciudad (MAU No. 83, p. 2).

Uno de los dos números de la revista *Educación y Ciudad* (el No. 20) se dedicó a la investigación en la formación docente y contó con la profesora Rosalba Pulido (2011) como editora invitada. Su editorial pretendió deslindar la educación de la formación en los siguientes términos:

(...) la educación es un proceso intencionado, que resulta de la acción planeada de las instituciones encargadas de direccionar actividades tendientes a propiciar el desarrollo de las personas a partir de fines y propósitos preestablecidos en instancias gubernamentales o comunitarias, según sea el caso de los grupos sociales o los Estados nacionales. Por su parte, la formación que también es un proceso, alude a la constitución de las personas como sujetos; ello significa que como resultado de la formación, las personas se constituyen como individualidades en sus propias características resultado de la apropiación de la experiencia en un continuo de vivencias, en que lo educativo puede incidir de manera significativa, pero no exclusiva, puesto que también toma en consideración el contexto, las situaciones de vida individuales y sociales, la historia y la cultura del grupo, los vínculos sociales (del trabajo, del afecto, del poder), el conocimiento que adquirimos sobre el mundo natural y social y sobre nosotros mismos, la apropiación y el uso del lenguaje, entre otros aspectos. Todo ello confiere referentes de identidad y de modos de actuar en el mundo, conforme a los valores y prácticas de vida propias del colectivo, que se dinamizan en una tensión permanente entre estabilidad y cambio, tal cual lo planteado por Kant (1784/1993) en «¿Qué es la Ilustración?», donde explica que la formación se relaciona con el cumplimiento de las obligaciones para consigo mismo, anotando que cada uno es culpable de su minoría de edad (es decir, de la ausencia de una verdadera formación) «cuando la causa de ella no reside en la carencia de entendimiento, sino en la falta de decisión y valor para servirse

por sí mismo de él sin la guía de otro». En este sentido, la formación puede entenderse como la construcción, la propia asunción de uno mismo como persona, en la complejidad que ello conlleva y que se manifiesta en la manera como se vive y se asume cada uno en el mundo (p. 5).

La revista *Educación y Ciudad* No. 21, sobre diversidad cultural y educación va dirigida a los maestros, en tanto

alimenta el espíritu investigativo de muchos docentes escolares principalmente, quienes se ven abocados en el día a día a comprender y gestionar la diversidad cultural en el aula. (...) La responsabilidad en el manejo de esos conflictos que se expresan de manera abierta y velada a la vez, que consultan desde la clase social hasta la forma de entender una asignatura, pasando por el lenguaje y mil filigranas cognoscitivas más asentada en cabeza de cada estudiante, es el docente Luego se pregunta: "¿Está preparado/a para asumir esa responsabilidad?" (p. 5).

En términos generales, el quehacer institucional sobre la formación de maestros durante este periodo fue un fantasma, pues, como afirma Acuña (2014),

(...) todavía sigue rondando; todavía ronda mucho porque aquí ha habido muchos momentos en que hablar de formación es como prohibido; incluso fue prohibido alguna vez desde el área de planeación; nos decían en los estudios previos no escriban formación, eso no lo podemos escribir porque el IDEP no hace formación (...); entonces se incorporó el término cualificación, acompañamiento, bueno, otro tipo de cosas.

Y más adelante puntualiza sobre el periodo en mención: «(...) entonces había los llamados proyectos de investigación, los llamados proyectos de innovación y los llamados proyectos de sistematización, cada uno como con unas características particulares que le tocaba a uno como descifrarlas o inferirlas, más que saber exactamente qué eran».

Continuando con Acuña (2014), la formación como tal se circunscribió, principalmente, a los procesos de innovación,

(...) siempre pensando y siempre partiendo del reconocimiento del saber de los maestros; pero también del supuesto de que ese saber necesita algún tipo de interlocución con otros, con otros que pueden ser pares, pares en el sentido de maestros que también están en sus instituciones, desarrollando ideas o procesos similares; y otros entendidos como personas que están fuera de la escuela, investigadores, que forman parte de equipos directamente aquí del IDEP, o de universidades, que tienen otro tipo de saber, no mejor, ni más elevado, ni peor, sino digamos, otra perspectiva que puede ser en determinado momento más conceptual, más académica; en fin, se entra a poner en diálogo, esos dos saberes, esas dos perspectivas y experiencias también. En todos estos proyectos que les he comentado se tiene esa mirada de cualificación. Además, se generan unos espacios específicos para ello.

En las nomenclaturas relacionadas con la formación utilizadas en los proyectos relacionados con la investigación figura especialmente “cualificación”, y ésta se asociaba a la posibilidad de poner en contacto a los maestros con toda aquella información especializada, generalmente producida por otros expertos, que circulaba en los sendos eventos especializados o, incluso, en las publicaciones institucionales del IDEP. Al respecto afirmaba Cortes (2014):

en estricto sentido, la formación tiene que ver con un proceso de autonomía del sujeto; por eso, lo de cualificación, por cosas prácticas, uno diría, sí, pero el Instituto tiene que asumir, consecuentemente con ese principio de reconocer al maestro como sujeto de saber, tiene que enunciar lo que promueve como procesos de formación. Porque la formación en términos gadamerianos, es la autonomía del sujeto de asumirse en su transformación.

Como balance, podría afirmarse que este periodo terminó con un IDEP fragmentado en sus posicionamientos en torno a la política educativa, en tanto los ejercicios de investigación agenciaron, de manera clara, una

perspectiva eficientista de la educación, asociada a los discursos hegemónicos de la calidad de la educación, y particularmente a los factores asociados, en cuyo seno fue ubicado el maestro. A la vez, los discursos producidos desde la innovación agenciaban otras perspectivas en torno al maestro y a su formación, más asociadas a perspectivas culturales y sociales de la educación. Sin embargo, el mayor peso presupuestal estuvo sobre la investigación, razón por la cual la formación, en estricto sentido, fue marginal durante este periodo.

Indiscutiblemente, fueron tres las novedades en materia de formación de docentes durante este periodo. En primer lugar, los procesos de sistematización, por cuanto aportaron diferentes elementos y estrategias metodológicas; fue abundante la producción en este sentido, pero escasas las lecturas de segundo orden que produjeran aprendizajes al respecto. La riqueza de esta producción de los maestros fue registrada en el *Magazín Aula Urbana* (desde el número 68 hasta el 84 el cual se produjo ya en la siguiente administración) y en un par de artículos que a manera de balance produjo el equipo del IDEP, que intentaban hacer síntesis y producir algunos de los aprendizajes de este tipo de ejercicios⁴³. En segundo lugar, el Modelo de Evaluación de Impacto, MEI (del que se había ocupado el IDEP en diferentes momentos, pero no había logrado su organización), por lo que significó la formalización de los procesos de “transferencia” de los resultados de las investigaciones e innovaciones, y la posibilidad de propiciar ejercicios que permitieran no solo mirar los posibles impactos de los diferentes proyectos del IDEP sino, además, avanzar en su posible aplicación a otros contextos y situaciones, lo que resultaba de suma importancia. Los procesos de “transferencia” que se realizaron en el marco del convenio con la OEI impactaron directamente los procesos de formación de docentes. Y, en tercer lugar, cabe destacar la inauguración de una línea de trabajo en torno a la formación docente a través del uso –amplio, variado y complejo– de las historias de vida de los maestros, en el marco del Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía.

43 Ver Acuña, L. (2011). Innovación y sistematización: una opción para transformar las prácticas pedagógicas. En mau No. 79, pp. 18-19; Cortés, R. A. (2011). Balance y resultados del componente de investigación 2010. En: mau No. 79, pp. 14-17.

2.2.3 La formación continua de docentes: en búsqueda de un lugar para el IDEP (2012- 2013)

El IDEP en la administración de la Bogotá Humana contó con un proyecto misional denominado «Investigación e innovación para la construcción de conocimiento educativo y pedagógico», a través del cual se esperaba contribuir con la materialización del derecho a la educación y con el mejoramiento de la calidad de la educación para, así, hacer de Bogotá una ciudad más humana, con menos segregación y más incluyente. Para esta ocasión, no hubo formulación de un plan específico para el sector educativo.

Para el logro de este propósito, el IDEP propuso cuatro objetivos y ocho metas; dos de los objetivos están relacionados con la producción de conocimiento estratégico en el campo de la educación para la formulación y ejecución de la política pública en Bogotá D.C., o de naturaleza pedagógica y didáctica para lograr aprendizajes pertinentes en los niños, niñas y jóvenes en las instituciones educativas. Un tercer objetivo relacionado con la divulgación y comunicación de lo “producido” en el Instituto. Y, lo que resulta más novedoso en esta formulación, el cuarto objetivo se refiere, explícitamente, a la formación de docentes: «Promover la cualificación de docentes y directivos para mejorar sus capacidades en el ejercicio de la profesión» (IDEP, 2013b, p. 5).

Tuvieron que pasar tres administraciones, es decir, más de una década, para que el IDEP volviera a plantear, sin ambages, como parte de sus propósitos misionales la formación de maestros. Por supuesto, este posicionamiento institucional contrasta fuertemente con la postura de la anterior administración, para la que este tema resultaba ser un “tabú” frente a su relación con la SED. Tal como se ha venido mostrando a lo largo de este ejercicio de sistematización, esta temática ha sido de gran importancia estratégica en la vida institucional del IDEP, particularmente con el debate de fondo sobre la necesidad de su existencia.

En relación con las metas, se organizaron a través de los tres componentes en torno a los cuales volvió a aglutinarse el quehacer misional del IDEP; el primero, Escuela, currículo y pedagogía, se planteó como meta el desarrollo de veintisiete estudios; el segundo, Educación y Políticas Públicas, se propuso dieciséis estudios, y, el tercero, Cualificación docente, la

realización de cuatro estudios, el desarrollo de cinco estrategias y la realización de una propuesta de lineamientos para un sistema de formación de docentes en Bogotá. Los dos primeros componentes tienen una meta adicional relacionada con el diseño estratégico del componente, y esta última meta corresponde a uno de los dos componentes transversales, el diseño y desarrollo de la estrategia de comunicación, socialización y divulgación.

Entonces, tal como sucedió en el momento de su creación, el Instituto vuelve sobre la formación docente, no solo como un ejercicio subsidiario de la investigación, la innovación y la comunicación, sino como un campo de acción por ser configurado en términos del quehacer del IDEP: para ser delimitado, documentado, investigado, sistematizado o, incluso, configurado como objeto de innovación. En este componente, se plantea que «(...) se adelantan estudios y acciones que aportan a la reflexión como maestras y maestros, mediante estrategias de apoyo, intercambio de saberes y el reconocimiento al trabajo de maestras, maestros, directivas y directivos» (IDEP, 2014).

Toda la acción del IDEP pretende contribuir a la solución de una de las problemáticas centrales de la educación de la ciudad, que atenta contra la garantía del derecho a la educación de sus habitantes: la pertinencia. Al respecto se afirma:

los niños, las niñas y los jóvenes no aprenden todo lo que deberían aprender para elegir y construir su proyecto de vida digna. La educación formal no logra contribuir en la medida esperada en la superación de “las condiciones sociales, económicas y culturales que dan lugar a procesos de discriminación o que están en la base de la segregación económica, social, espacial y cultural”, y se mantienen “barreras tangibles e intangibles que le impiden a las personas aumentar sus opciones en la elección de su proyecto de vida”, en términos expresados en el plan distrital de desarrollo 2012-2016 (IDEP, 2013b, p. 5).

Y luego se puntualiza:

(...) de no hacerse ese esfuerzo por la pertinencia de la educación para que los estudiantes aprendan lo necesario y esencial, sean felices, autónomos y creativos, los efectos de la segregación serán cada

día mayores, estando más lejos de cumplir efectivamente el mandato constitucional del derecho a la educación, consistente en que se logre “el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”, y formarse “en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente, que la educación se realice como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes (p. 5).

Dos de los tres componentes misionales conservan la vocación formativa que ha cultivado el IDEP a lo largo de su existencia, tal como lo ha dejado planteado la profesora Nancy Martínez, directora del IDEP en el momento del estudio, en la entrevista concedida al MAU al inicio de la administración Bogotá Humana. Allí, aseguró que el componente Escuela, currículo y pedagogía sería implementado en los colegios, con los maestros y desde sus experiencias, y el de Cualificación tendría como responsabilidad «(...) generar espacios que vayan más allá de la formalidad de las universidades y de otros centros de estudio, le apostaremos a su cualificación desde su práctica permanente, con el fin de mejorar las condiciones para la docencia en las aulas de clase». Y más adelante puntualiza, «(...) Esperamos que este eje se convierta en la impronta del Instituto» (MAU No. 84, 2012, p. 3). Al cerrar la entrevista, la directora planteaba que este componente es una respuesta a cierto distanciamiento que tuvo el IDEP de los maestros durante los últimos años, seguramente al haberse dedicado, principalmente, a la realización de investigaciones para la política educativa. Y sobre esta situación sentencia: «(...) en la medida en que los maestros y maestras de la ciudad reconozcan en el IDEP a una entidad que les aporta a su trabajo, en esta misma medida creceremos unos y otros, los maestros y su Instituto» (p. 4).

Luego, en el *Magazín Aula Urbana* No. 88 de 2013, titulado «Pensar y hacer escuela, apuestas y desafíos del IDEP» se avanza en algunos planteamientos centrales acerca de la manera como se conciben cada uno de los componentes y de su relación con la problemática planteada. El componente de Cualificación docente propone como marco de acción su posible relación con el logro escolar en los siguientes términos:

(...) si lo que enseña la escuela no es suficiente para contribuir a que los niños y niñas edifiquen su propio proyecto de vida, entonces los maestros y maestras tendrían que reorientar sus prácticas pedagógicas para alcanzar ese objetivo. Reorientación que además contribuiría a construir una escuela que asuma su responsabilidad con la formación de niños, niñas y jóvenes para que estén en capacidad de incorporarse a una sociedad globalizada y puedan asumir los retos cambiantes de esa sociedad.

(...) Esto, por supuesto, pasa por unos maestros con buena formación disciplinar, con inquietud investigativa y transformadora; con el deseo de contribuir con su saber en la disminución de la segregación y diferenciación social, lo que a su vez implica una seria política de formación docente formulada con los insumos necesarios y pertinentes (Gutiérrez et al, 2013, p. 7).

El otro componente que sigue apostando al trabajo con los maestros es el de Escuela, currículo y pedagogía, en el cual se propone sean abordados

(...) todos aquellos aspectos relacionados con la pedagogía, la didáctica y el ejercicio docente en los diferentes ciclos, grados, áreas, proyectos de aula, tiempos y espacios al interior de las instituciones y en sus contextos de relación y desempeño. Se propone aportar, de manera directa o indirecta con otras entidades, conocimiento a la comunidad educativa de Bogotá D.C para contribuir en el avance de procesos transformación pedagógica en el ámbito escolar y la construcción de saberes (Gutiérrez et al., 2013, p. 12).

En cambio, el componente de Educación y Políticas Públicas se ocupa, especialmente, de avanzar «(...) en la disposición de información y en la construcción de referentes conceptuales y metodológicos y de recomendaciones a las autoridades e instituciones del sector educativo en varios temas relevantes» (Rincón, 2013, p. 10).

Sin embargo, al indagar sobre el carácter formativo de cada componente necesariamente se trasciende su formulación. Para el año 2012 se habían propuesto como metas un total de 8 estudios distribuidos en los

tres componentes misionales (entre innovación e investigación)⁴⁴; avanzar en un 20% el diseño de cada uno de los componentes; desarrollar una estrategia de cualificación docente, y realizar la estrategia de divulgación y comunicación. Al revisar en detalle el Informe de Gestión del 2012, particularmente en lo que se reporta para cada uno de los ocho estudios, podría afirmarse que cinco de ellos tuvieron la intención de formar maestros de diferentes maneras. Así, por ejemplo, el proyecto en inteligencia musical fue una innovación diseñada desde la externalidad de la escuela con la pretensión de que fuera “apropiada” por los docentes; el estudio sobre desarrollo de aprendizaje pretendió hacer procesos de investigación con los orientadores y docentes participantes, con quienes se realizó la caracterización, la aplicación de instrumentos, la formación especializada, la adaptación y contextualización, y el pilotaje (más o menos lo mismo ocurrió con el proyecto de ciencia y tecnología en la localidad de Usaquén); el estudio del componente de Educación y políticas públicas sobre seguimiento a la política educativa, además de haber hecho con los maestros procesos de sistematización de experiencias en atención a la primera infancia para la producción de aprendizajes, hizo la formulación de la política de transversalización de género con la amplia participación de un grupo de maestros, y, finalmente, el estudio del componente de cualificación, desarrolló un proceso de recuperación y uso de la memoria educativa y pedagógica con docentes, incluso ya retirados y pensionados, en torno a la conmemoración de los treinta años del Movimiento Pedagógico⁴⁵. En los otros tres estudios, la participación de los docentes, en el mejor de los casos, fue fuente de información para grupos focales, aplicación de encuestas, entrevistas a profundidad, entre otros instrumentos; o simplemente estos estudios se encontraban en la fase de diseño.

44 En el Componente de Escuela, currículo y pedagogía 4 estudios: i) Innovación en Inteligencia Musical, ii) Valoración y abordaje de procesos de desarrollo de aprendizaje, iii) Proyecto de ciencia y tecnología en la localidad de Usaquén Convenio 2570 de 2012 sed-IDEP y iv) Educación para la ciudadanía.

En el Componente de Educación y políticas públicas, 3 estudios: i) 1: Seguimiento y recomendaciones a la política educativa (jornada por la No violencia contra la mujer, modalidades de atención integral a la primera infancia y transversalización de género); ii) Jornada de 40 horas y iii) Convivencia y derechos humanos.

45 En el componente de Cualificación docente, 1 estudio: Recuperación de la memoria sobre el Movimiento pedagógico con los maestros.

Cada una de estas experiencias planteó diferentes formas de vinculación, pero todas tuvieron como elemento común la intencionalidad de su “afectación”, ya fuera para brindar nuevas herramientas que les permitiera comprender mejor o facilitar su quehacer, para formular políticas o su experiencia como insumo de ellas o para profundizar en el diseño de otros esquemas de formación, por ejemplo, entre pares. Sin embargo, lo más novedoso de estas experiencias, en relación con la trayectoria ya acumulada del IDEP fueron dos elementos: la participación de docentes en un co-laboratorio para el diseño de la política, en el cual había un trabajo conjunto con otros especialistas a través de la generación de diálogos en torno a diferentes saberes, y la implementación de una investigación con estrategias alternativas para la formación de docentes, que utilizaban recursos de la investigación, de la comunicación, del arte relacional y de la estética en general.

En el Informe de Gestión de 2012 se subrayaba que el componente Escuela, currículo y pedagogía, en lo concerniente a los programas de construcción de saberes, educación inclusiva, diversa y de calidad se trataba de actividades investigativas, que se concebían como elementos fundamentales de la formación y el desarrollo profesional docente, para la búsqueda de alternativas educativas que respondieran al pleno ejercicio del derecho a una educación de calidad y para la equidad social (p. 30). Así mismo, indica que se realizaron avances en los procesos de formación, cualificación y actualización docente a través de la ejecución de talleres sobre aspectos teóricos y metodológicos tendientes a mejorar las prácticas de aula. También se desarrollaron talleres de implementación de la estrategia general de investigación y de reformulación de los proyectos, lo cual permitió a docentes y grupos gestores establecer correlaciones entre los elementos constitutivos del proyecto y su interrelación con las problemáticas institucionales y de la comunidad educativa y valorar la importancia de la investigación en el aula (p. 27).

En lo referido al componente en específico, durante el 2012, además de lo ya mencionado, se inició la realización de un balance o estado de los programas y políticas de formación docente de las últimas dos décadas en 15 países de la región, con el propósito de contribuir al diseño de una propuesta de lineamientos de política para un sistema de formación de docentes. Un avance que se subrayaba en el Informe de Gestión de este año fue la definición como categoría central del estudio, la de desarrollo profesional docente, la cual contó con

diferentes acepciones tal como formación permanente, educación continua, formación en ejercicio, cualificación docente, perfeccionamiento docente, actualización docente, entre otras. Generalmente, todos se usan para diferenciar la formación inicial o de pregrado, que lleva a la titulación y da inicio a la carrera profesional, de la formación posterior que se hace durante el periodo de ejercicio profesional o carrera docente desde el ingreso hasta el retiro. El término desarrollo profesional docente se ha utilizado con frecuencia en diferentes políticas y programas, con el fin de asociarlo a formación permanente (a lo largo de la vida), a carrera docente (vínculo entre lo laboral y lo formativo) y evitar significaciones ligadas a carencias o debilidades tales como actualización, permanencia o cualificación (p. 79).

Los países seleccionados fueron: Chile, Argentina, Uruguay, Cuba, México, Panamá, Costa Rica, Venezuela, Perú, Ecuador, Brasil, Colombia, Paraguay, Honduras, Nicaragua, Guatemala y Haití.

En relación con la estrategia de Cualificación docente, se trazaron dos objetivos, a saber:

1. Promover y desarrollar actividades de cualificación docente en temáticas de interés, resaltando el diálogo de saberes y la autonomía intelectual del maestro en su propio proceso de formación y
2. Ejercer la secretaría técnica del Premio a la Investigación e Innovación Educativa y editar una publicación con los trabajos ganadores, estimulando en los y las docentes y directivos docentes de los colegios oficiales del Distrito, la continuidad en el desarrollo de experiencias pedagógicas que aporten a una educación de calidad en la ciudad (IDEP, 2013b, p. 85).

Para el desarrollo del primer objetivo se realizaron cinco eventos⁴⁶ en los que se destaca la realización de la Primera Jornada de la Memoria que tenía como objetivo «socializar con la comunidad educativa los produc-

46 Tres seminarios: La escuela: lugar de inclusión y convivencia, Texto Escolar y la Formación ciudadana y el Seminario Internacional: La escuela y los saberes para la vida. Un diálogo sobre género y educación: hacia una transversalización de la

tos (cuatro videos, ocho historias de vida y libro) del proyecto Aportes de maestros – afrodescendientes – a la historia de la educación en Bogotá. Historia de vida de maestros» (p. 69). A partir de allí, se propone como recurso el uso de las historias de vida de maestros para la formación de docentes.

Para el segundo objetivo se desarrolló una agenda en torno a la realización de la sexta versión del premio, que incluyó las siguientes actividades: taller sobre sistematización de investigaciones e innovaciones en la educación básica y media; taller de escritura y redacción para el artículo publicable de los ganadores del Premio 2012; retroalimentación sobre aspectos metodológicos y de presentación de las propuestas que fueron postuladas en esta versión del premio, y estado del arte del Premio a la Investigación e Innovación Educativa (IDEP, 2013b, p. 86).

El Componente transversal Comunicación, Socialización y Divulgación continuó el ejercicio de sus funciones y reportó dentro de sus actividades, la producción editorial de diecisiete títulos de los veintisiete programados; la producción y emisión de 36 programas de *Aula Urbana Dial*; la realización de publicaciones y/o piezas de comunicación del IDEP; el diseño y realización de actividades de la comunicación interna y externa para la socialización, divulgación promoción y fortalecimiento institucional; la edición, diseño e impresión de cuatro números del *Magazín Aula Urbana* (del 84 al 87), del que se distribuyeron ocho mil ejemplares por número, y la edición, diseño e impresión de dos números de la revista *Educación y Ciudad* (22 y 23) que tuvo una distribución de mil ejemplares por número.

La novedad en este componente fue la producción del programa de televisión *TevePanel*, emitido por el Canal Capital y dirigido a los maestros, a través del cual se realizaron debates y propuestas sobre temas centrales de la agenda educativa y particularmente del IDEP. Se hicieron siete programas que versaron sobre los siguientes temas: el papel de la educación en el Plan Bogotá Humana (21 de junio de 2012), la investigación y la innovación como asunto propio de los colegios públicos de Bogotá (25 de julio de 2012), el sentido que hoy tiene la cualificación docente (22

política en el sector; y la socialización del Estado del arte premio a la investigación e innovación.

de agosto de 2012), la construcción y rescate de saberes en el contexto escolar (19 de septiembre de 2012), cómo va la educación por ciclos (24 de octubre de 2012), el Premio a la Investigación e Innovación Educativa (14 de noviembre de 2012) y balances y proyecciones del IDEP (6 de diciembre de 2012) (IDEP, 2013b, p. 99).

El cambio del *Magazín Aula Urbana* en este año, tanto en su diseño como en su contenido, amerita ser considerado. En un formato más ágil y fresco, el MAU logró encontrar un punto de equilibrio entre la intención de ocuparse de los asuntos centrales del IDEP y, a la vez, hacer una lectura de los ejes y programas prioritarios de la política educativa del momento. A diferencia de la administración anterior, en esta ocasión se hizo más notoria la producción de perspectivas institucionales sobre cada uno de los temas, no solo con la autoría del equipo académico del IDEP sino a través de lo que se denomina el equipo de redacción de MAU. Adicionalmente, se introdujeron diversas voces, a manera de entrevistas y encuestas, con infogramas y otro tipo de recursos que permitieron la divulgación de miradas más amplias y complejas sobre asuntos técnicos de difícil comunicación.

En relación con la revista, los dos números trataron sobre el tema de los “saberes escolares”; el primero en torno al debate entre saberes y conocimientos y el segundo abrió posibilidades sobre su relación en el ámbito educativo. En la editorial de esta última volvía a enfatizarse sobre la importancia de la revista como órgano de difusión de lo que se produce en los programas de formación de docentes (maestrías y doctorados) y de lo que hacen los maestros:

(...) De lo que sí estamos seguros es de la necesidad de seguir ampliando los espacios para divulgación de propuestas que se adelantan, unas por iniciativas solitarias y a veces silenciosas de grupos de maestros interesados en dar sentido a su labor y por garantizar mejores aprendizajes en sus estudiantes (Educación y Ciudad, 2012, p. 5).

Aunque fueron revistas que no versaron sobre la formación docente, necesariamente las posturas y debates contenidos en ambas convocaban miradas acerca de este asunto, por cuanto los saberes y conocimientos

definen a un sujeto responsable de la enseñanza y de la educación, como es el maestro. La formación, entonces, fue tratada en algunos artículos como un componente adicional de todo aquello que debería alterarse en el sistema educativo para el reconocimiento de otros saberes (Bolaños & Tattay, 2012, pp. 45-56; Ministerio de Educación de Bolivia, 2012, pp. 57-80, y Hernández, 2012, pp. 129-139), o como un problema central en la responsabilidad de la producción o reproducción del fracaso escolar (Frigerio, 2012, pp. 81-102) o la formación, como un asunto que debe ser afectado por lo que se sabe a propósito de la producción de saber y conocimiento en la educación popular (Vasco, 2012, pp. 103-128).

Este camino trazado en el primer año de la administración de Bogotá Humana tuvo continuidad. En el año 2012 el presupuesto de inversión fue de \$5.187.296.000 (cinco mil ciento ochenta y siete millones doscientos noventa y seis mil pesos) y para la vigencia 2013 se había apropiado \$5.600.000.000 (cinco mil seiscientos millones de pesos). Las metas formuladas en cada uno de los componentes estuvieron acordes con lo inicialmente propuesto: seguir avanzando en los diseños de cada uno de los componentes, culminar los procesos iniciados el año anterior⁴⁷, realizar los estudios referidos a la vigencia 2013⁴⁸ y desarrollar las estrategias de comunicación y divulgación del IDEP.

47 Componente Escuela, currículo y pedagogía, el proyecto de ciencia y tecnología en la localidad de Usaquén. Componente Educación y políticas públicas, el Convenio 3344 de 2012 sed-IDEP Modalidades de atención integral a la primera infancia en niveles distrital, nacional e internacional y Modelos y prácticas pedagógicas dirigidas a niños y niñas de 3 a 5 años que se implementan en colegios y jardines infantiles oficiales y privados de Bogotá, el Convenio 3198 de 2012 sed-IDEP para la transversalización de la política de género en las dimensiones organizacional y pedagógica y el estudio sobre la jornada de cuarenta horas. Y del componente de Cualificación docente los estudios referidos al balance sobre políticas y programas en la formación docente y el proyecto sobre recuperación de la memoria en educación y pedagogía, a propósito de la conmemoración de los treinta años del Movimiento Pedagógico en Colombia.

48 Para el componente Escuela, currículo y pedagogía se propusieron siete (7) estudios: Convivencia escolar; Organización y Gestión Escolar; Sistematización del proyecto: valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades; Valoración y Abordaje de Procesos de Desarrollo; Aprendizaje y sus dificultades; Investigaciones e Innovaciones; Construcción de saberes en la escuela, y Saberes tecno-mediados. En el componente de Educación y políticas públicas: Estudio general con desarrollos temáticos para recomendaciones a la política educativa; Sistema de monitoreo al Plan Sectorial de Educación (fase 1); Corporeidad y subjetividad en la escuela (ámbito Subjetividad), y Estudio sobre subjetividades

En el Componente de Escuela, currículo y pedagogía se ubicó el diseño del programa sobre convivencia escolar UAQUE, en torno a prácticas con cualidades éticas, estéticas y afectivas, que intentó dar continuidad a la línea de trabajo inaugurada el año anterior en el proyecto de transversalización de género, a través del cual se realizó el diseño de programas institucionales con la participación de los docentes. Dentro de los objetivos del programa se puede destacar: vincular en la definición de la metodología a maestros y maestras de la educación básica y media, para lo que se plantea realizar una convocatoria a docentes para seleccionar veinte colegios participantes (IDEP, 2014b, pp. 7-8).

El estudio sobre gestión escolar tuvo entre sus objetivos «generar procesos de reflexión, discusión y actualización profesional entre los docentes de los colegios participantes, mediante estrategias de formación presenciales y virtuales» (p. 9). Así mismo, el proyecto «Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades» pretendió «(...) aportar a los orientadores y docentes de ciclo inicial, elementos conceptuales y metodológicos para la sistematización de experiencias, de manera que sean co-investigadores en el proceso» (p. 13).

En el estudio sobre construcción de saberes en la escuela, el carácter formativo consistía en «acompañar el proceso investigativo» y «caracterizar las propuestas pedagógicas en las instituciones escolares participantes», en los siguientes términos: «ligada al proceso de acompañamiento in situ, al análisis de las evidencias reportadas y al proceso de interlocución con el líder y los y las participantes de la experiencia» (p. 23).

En el estudio sobre saberes tecno-mediados, la participación de los maestros se produce a través de cuatro objetivos específicos:

1. Propiciar escenarios de reflexión epistemológica y pedagógica (...) de las experiencias que desarrollan (...), con el fin de contribuir a la consolidación de un campo discursivo sobre la relación de los procesos formativos y las interacciones y saberes tecno-mediados que niños, niñas y jóvenes construyen hoy.

y diversidad en la escuela. Y en el componente de Cualificación docente: un estudio que comprende planes territoriales de formación, incentivos, impactos y alternativas de cualificación docente en Bogotá.

2. Generar un espacio de diálogo y creación alrededor de enfoques y perspectivas teóricas inscritas en el campo de la comunicación–educación–cultura, que permitan a los maestros generar debates interdisciplinarios alrededor de su quehacer, y plantear propuestas alternativas mediadas con las tecnologías, que enriquezcan los procesos formativos de niños y jóvenes en el actual ecosistema comunicativo.

3. Analizar las posibilidades de transformación de los procesos de transversalidad curricular, evaluación y ciclos escolares, a través de proyectos que consideren el uso crítico y creativo de medios y tecnologías, y los múltiples saberes que niños y jóvenes están produciendo a través de sus interacciones con estos.

4. Reconocer y socializar en las experiencias de los maestros mediadas por las tecnologías, las fuentes de reflexión pedagógica y epistemológica, y se elaboren proyectos de creación y producción mediados por las tecnologías, que involucren los saberes de la comunidad educativa (IDEP, 2014b, p. 26).

A su vez, se esperaba que uno de los beneficios de los maestros fuera la «cualificación en torno al campo de la comunicación–educación–cultura y el estudio sobre la incorporación de las tecnologías en los procesos de aula».

En el Componente de Educación y políticas públicas, los beneficiarios fueron las “autoridades y la comunidad educativa”; en algunos de los proyectos y estudios realizados se referencian algunos maestros, pero solo como una de las fuentes de consulta.

En lo referido al componente de Cualificación docente, para la vigencia 2013 se definieron tres ámbitos de acción: 1) Incentivos y reconocimientos; 2) Diálogos pedagógicos, y 3) Actualización docente. El informe está organizado a través de cada una de las metas propuestas que dan continuidad a lo planteado para el año 2012. En relación con el diseño del componente, se formuló la elaboración y aplicación de un piloto de la encuesta sobre necesidades de formación profesional, así como la consolidación de un documento que acogiera la información de lo que se producía en los diferentes estudios y una proyección en términos de metas, indicadores y recursos humanos y financieros.

En relación con el estudio de cualificación docente, en esta ocasión se realizó un balance sobre los planes territoriales de formación de Bogotá (2008-2012) para proyectar una propuesta hacia el 2016; se establecieron los primeros resultados de la encuesta sobre necesidades de desarrollo profesional docente aplicada desde el sitio web del IDEP; se avanzó en un estudio sobre incentivos a docentes; se realizó el apoyo a experiencias alternativas de investigación en ruralidad, y se realizó la convocatoria a experiencias educativas en inclusión. Respecto a la estrategia de cualificación, se continuó con una agenda de actividades dirigida a los docentes, se ejerció la secretaría técnica del Premio a la Investigación e Innovación Educativa y se realizó la sistematización de los procesos formativos realizados en el marco de la alianza del IDEP con la OEI, a través de los cuales se hizo el uso de las historias de vida y de procesos de memoria en educación y pedagogía. En este marco, se intentó la consolidación del Centro Virtual de Memoria (CVMEP) como herramienta de Cualificación docente (IDEP, 2014b, pp. 55-72).

En el Informe (2013) se indica que se adelantaron las siguientes actividades de cualificación dirigidas a los y las docentes: Seminario internacional Aprender de Finlandia, que se realizó en el marco de la Feria internacional del Libro 2013; a través del proyecto Memoria, Maestros y Movimiento Pedagógico se realizó un ciclo de cuatro conversaciones entre actores y testimonios sobre el Movimiento Pedagógico, un diálogo pedagógico denominado El maestro luchando también está educando, a propósito de la celebración del Día del maestro y dos tertulias itinerantes con la participación de instituciones formadoras de docentes: una en Ubaté (Cundinamarca) y otra en Medellín. Para el Día del maestro también se organizó el Panel Ser maestra o maestro: una profesión soportada en el saber, en el marco de la alianza UPN-IDEP. También se desarrolló el encuentro Infancia, Políticas y Diversidad, en coordinación con la OEI y, finalmente, se realizó el cuarto Encuentro Distrital y primer Encuentro Internacional sobre formación docente: ¿Son posibles otras maneras de formar-nos docentes?, coordinado con la OEI, las universidades Javeriana y Los Andes, el Ministerio de Educación Nacional, la Secretaría de Educación del Distrito y la Secretaría de Educación de Cundinamarca, en cuyo marco se realizó el lanzamiento del libro *Todo pasa, todo queda. Historias de vida de maestros en Bogotá*. Se apoyaron quince docentes para que participaran en

el Foro Formación docente y lectura crítica y se realizó el diálogo pedagógico *El territorio y los maestros: una mirada al POF del Distrito Capital* (pp. 88-89).

A esa altura de la administración Bogotá Humana y a dos años de haber comenzado a implementarse en el IDEP la propuesta en torno a la cualificación docente, puede afirmarse que siguieron siendo exploratorios los ejercicios a través de los cuales se pretendía elaborar el diseño del componente.

Así, aunque al terminar la compilación de documentos para este estudio no se había producido una versión preliminar de su diseño, ya comenzaban a advertirse al menos cuatro elementos:

- El primero, es que el componente no asume una única perspectiva respecto a la formación docente. En las primeras formulaciones divulgadas en el MAU estaba asociada al logro educativo y fue concebida como un factor asociado a la calidad de la educación; en esta misma dirección se desarrollaron los documentos de diseño cuando se definió la categoría Desarrollo profesional docente en las diferentes acepciones que fueron presentadas en la primera parte de este documento, como parte del balance (Parra, 2012 y 2013). En otros proyectos del componente, por ejemplo en el Balance del Plan territorial de formación (Martínez, 2014), en los procesos de formación en torno a las historias de vida y la memoria (González et al, 2014) o, incluso, en el acompañamiento a procesos de investigación o de sistematización, la perspectiva fue más de carácter cultural y político.
- El segundo, se refiere al tipo de nomenclatura que se utilizó en los estudios y acciones propuestos en el componente. Aunque Cualificación fue la categoría inicial, luego aparece Desarrollo profesional docente, la cual tiene un mayor espectro y un uso más frecuente en la política educativa. Así mismo, algunas de las acciones se nombran como “actualización”. Sin embargo, para una u otra concepción se quiere resaltar la importancia de superar perspectivas deficitarias de la formación. Al respecto, Parra (2014) subraya:

el término desarrollo profesional docente se ha utilizado con frecuencia en diferentes políticas y programas, con el fin de asociarlo a formación permanente (a lo largo de la vida) y carrera del docente (vínculo entre lo laboral y lo formativo), y evitar significaciones ligadas a carencias o debilidades tales como actualización o cualificación (p. 26).

- El tercero, apunta a que los ejercicios de investigación han considerado a la formación de docentes como su objeto, su finalidad o como un medio. Es decir, se ha investigado sobre formación (V.g balance de plan territorial), se investigó para formar (V.g Memoria, maestro y movimiento) y se formó para investigar (V.g Investigación alternativa). En cuanto a la innovación, se han realizado menos exploraciones; solamente se innovó en relación con las metodologías, con los saberes y con las finalidades de la formación (V.g Historias de vida).
- Y el cuarto aspecto subraya que el componente ha producido estudios (sean de innovación o de investigación) dirigidos especialmente a la política educativa, a los maestros mismos y, en menor medida, a las instituciones formadoras.

Por su parte, el *Magazín Aula Urbana*, en los cuatro números producidos en esos dos años de la administración (del 88 al 91) y en su edición especial (sobre las cinco claves de la educación, agosto de 2013), continuó fortaleciéndose como medio de difusión de lo que hacen y proponen los maestros, especialmente de lo que hace el IDEP.

A continuación, se rescatan algunos fragmentos de sus editoriales:

- Con seguridad en las diferentes ediciones del *Magazín Aula Urbana*, nuestros lectores encontrarán innumerables experiencias de maestros y maestras que se asumen como responsables de la posibilidad real de transformar la escuela desde su interior, y que intentan una y otra vez, delinear posibles caminos para contribuir al anhelo social de mejorar las condiciones en las cuales se vivencia la acción educativa (MAU No. 88, 2013, p. 2).

- Reconociendo que este debate ha estado presente siempre (sobre la formación de maestros) y que ha sido motivo de tensiones entre el magisterio y el gobierno nacional y distrital, conservamos la esperanza de contribuir, a partir de los estudios y proyectos que desarrolla el IDEP y de las reflexiones que promueven los artículos publicados, en el marco del actual Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016, para que la formación de los maestros y las maestras sea considerada como parte de la agenda de las políticas públicas y se piense desde la esencia de su acción y de su historia (MAU No. 89, 2013, p. 2).
- En esta ocasión, a través de la edición 90 del *Magazín Aula Urbana*: “Gestión para la Escuela Humana”, se trata de contribuir a la reflexión y al debate sobre los escenarios que educan, en particular a partir de la organización misma de la escuela. En últimas, ratificar que los cambios producidos desde la familia, las comunidades, la escuela, para garantizar a todas las niñas, niños y jóvenes colombianos una educación incluyente, pertinente, reflexiva y crítica, puede constituirse en el medio que dé sentido a la convivencia humana, social y ambiental, que le dé sentido a la vida y a nuestro efímero, pero trascendental, paso por este pequeño planeta llamado tierra (MAU No. 90, 2013, p. 2).

Sobre la formación de docentes fueron varios los artículos que circularon; entre ellos el No. 88, *Pensar y hacer Escuela: Apuestas y desafíos del IDEP*, que inicia con un artículo del profesor Fabio Jurado a propósito de la valoración que realizó un equipo de la Universidad Nacional de Colombia de las propuestas presentadas por los docentes en la VI versión del Premio de Investigación e Innovación Educativa de la SED y el IDEP en el año 2012. Jurado (2013) afirmaba que

para estos docentes los problemas de la escuela constituyen un acicate en la perspectiva de indagar y de asumir el rol intelectual que les corresponde. Más allá de recalcar en el discurso de la queja, los docentes innovadores e investigadores asumen la escuela como un organismo problemático sobre el que nadie tiene la verdad y que, en consecuencia, presupone investigar e innovar (p. 3).

Y luego concluía que

la ruta para transformar la escuela está fundamentada precisamente, y de manera prevalente, en la disposición intelectual y crítica de los agentes principales de la educación –los docentes–; por eso, es necesario confiar en ellos, reconocerlos como sujetos epistémicos y como tejedores de comunidades de aprendizaje (p. 3).

Más adelante, el profesor Jurado (2013) referencia varios hallazgos que considera coherentes con la tradición de la formación de docente: «más propósitos investigativos en la básica secundaria y en la media (...) respecto a la educación primaria que, al contrario, tiene más propuestas en innovación». En torno a los Programas de Formación Permanente de docentes (PFPD) también encontraba continuidad:

(...) son dos décadas de actualización docente con énfasis en los enfoques constructivistas o en la pedagogía activa; los docentes de educación primaria y de preescolar son más sensibles al cambio que los de educación secundaria y media; la pedagogía por proyectos es recurrente, ágil y potente en la educación primaria y es menos utilizada en los otros niveles (p. 5).

Para terminar, el profesor establecía la relación del premio con la formación docente de la siguiente manera:

(...) El premio es también, en el fondo, un reconocimiento a la autoformación del docente o de grupos de docentes, dado que en muchos casos las iniciativas han surgido de la propia experiencia y no necesariamente de un programa explícito de formación (...). Tanto la investigación como la innovación se enlazan con los procesos de formación y autoformación de los docentes, en tanto inciden en las prácticas escolares y contribuyen al crecimiento intelectual de los grupos, de estudiantes y de docentes (...). Pero es de gran importancia también considerar a los docentes investigadores e innovadores como formadores y es, este, otro reconocimiento de gran relevancia y de unos efectos más rápidos en la transformación de las prácticas de otros docentes (p. 6).

Esta edición de MAU continuaba con la presentación del componente de Cualificación docente, que ya se ha referenciado, seguido de los otros dos componentes misionales, y cerraba con la presentación de algunos de los trabajos de los docentes premiados.

Por su parte, el No. 89, dedicado a los docentes, contiene artículos que desde diferentes perspectivas abordan el tema del maestro y su formación. Desde cada uno de los componentes se expone el tema: en Escuela, currículo y pedagogía explora la investigación y la innovación como una posibilidad de la cualificación docente; en educación y políticas públicas, explicita la tensión del maestro entre un enfoque instrumental de la “calidad” y un enfoque de derechos, y en el Componente de Cualificación, en el artículo del profesor Jaime Parra se expone uno de los enfoques que ha circulado entorno a la posible relación entre desarrollo profesional docente (DPD) y transformación escolar (Parra, 2013, pp. 3-6).

De este último, cabe subrayar el desplazamiento sobre el sentido del DPD hacia lo que se denomina la transformación escolar que, si bien pasa necesariamente por el desarrollo de los estudiantes, resulta más compleja y atrevida, pues sigue la ambigüedad en el uso del concepto DPD, en tanto hay momentos que se instala en la relación con el mundo laboral y momentos en que se homologa a la formación permanente o continua.

Este número del magazín incluye un artículo del subdirector académico del IDEP, profesor Paulo Molina, quien propone una perspectiva sobre el rol del docente en la escuela del siglo XXI, asumiendo la categoría de “intelectual orgánico” propuesta por Gramsci (pp. 10-11). Resulta valioso, además, el artículo de la profesora Alba Nelly Gutiérrez, quien a través de un análisis sobre el clima escolar presenta, en un tono vivencial, las múltiples tensiones a las que deben hacer frente los maestros en la actualidad.

Y cierra con el anuncio del estudio sobre la necesidad del desarrollo profesional docente y con un artículo sobre la formación docente que incluyó las entrevistas realizadas a la entonces directora del IDEP, profesora Nancy Martínez; al presidente de la Asociación Distrital de Educadores (ADE), al profesor William Agudelo; a la profesora Sandra Suárez, ganadora del Premio Compartir en el 2013, y al profesor Alejandro Álvarez Gallego de la Universidad Pedagógica Nacional.

El MAU número 90 se dedica al tema de la gestión escolar y aunque avanza considerablemente en la comprensión de situaciones diagnósticas, pocas son las propuestas que se ventilan, y menos aún las perspectivas de cualificación de sus prácticas. Por su parte, del No. 91 cabe destacar para los propósitos específicos del presente estudio, la promoción de la “reflexión de los docentes” como una de las cinco claves de la educación a las que le apuesta el IDEP, así como la presentación de investigaciones e innovaciones de maestros y maestras que tienen en común su trabajo con los niños y las niñas. En relación con la formación docente, este número contiene un artículo escrito por Richard Romo, titulado «Maestros y maestras: creadores y constructores de saberes» que propone,

(...) comprender cómo se aprende, convoca y pone un punto de reflexión acerca de los saberes del maestro. (...) porque comprender cómo se aprende va más allá de tener un conocimiento sobre una disciplina; subyace saber quién es el otro sujeto de aprendizaje. Exige una comprensión más amplia sobre el estudiante, no solo del por qué y para qué aprender, sino también de los modos cómo relaciona los saberes con sus interacciones y formas de socialización en las etapas de la vida, sus deseos e intereses (p. 21).

Finalmente, en este año se realizó una edición especial sobre las cinco claves para la educación: i) escuchar a niños, niñas y jóvenes a sus familias y comunidades; ii) comprender cómo se aprende; iii) reflexionar como docente; iv) asumir la educación como derecho de las personas; y v) disponer escuelas y ciudad para los saberes y la vida.

En la editorial de esta edición se dice que el Componente de Cualificación «es el componente desde el cual se realizan estudios y se adelantan acciones que aportan al mejoramiento de la educación mediante estrategias de apoyo, intercambio de saberes e incentivo a las y los docentes y Directivos(as) en ejercicio del Distrito Capital» (MAU, Edición Especial, 2013, p. 2). Por su parte, la segunda “clave” sobre la reflexión de los docentes, reconoce su saber y su vida como los elementos centrales que permiten que ésta se suscite, razón por la cual no pueden estar por fuera de los procesos de formación (p. 3).

En relación con la revista, circularon los números 24 y 25 dedicados a la educación para la primera infancia y a los nuevos lenguajes, respectivamente. En la editorial de la primera, nuevamente se insiste en la función de visibilización que debe cumplir la revista, mientras que la segunda hace una descripción de cada uno de los artículos y recomienda su lectura a los maestros. El número 24 contiene tres artículos sobre formación docente de los diez que componen la revista; sin embargo, es importante subrayar que otro conjunto de artículos hace referencia a investigaciones sobre las representaciones o los imaginarios de los maestros en diferentes perspectivas.

El primero, titulado «Reflexiones en torno a la investigación sobre el desarrollo de la lengua materna en la primera infancia y su incidencia en los procesos de formación de maestros en la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)» hace una síntesis de los resultados de los procesos de investigación financiados por el Centro de Investigaciones de la UPN (CIUP) realizados durante los últimos diez años. Comienza en el 2002 con la investigación «Formas de ayuda que emplea el educador infantil para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva en niños de tres meses a cinco años», continua en el 2004 con el proyecto denominado «Construcción de una propuesta didáctica para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva en niños de tres meses a cinco años», el cual se planteó como un proceso de construcción colectiva entre investigadoras y educadoras, «sobre la forma como estas últimas orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje de diferentes sistemas de signos; en particular, el sistema de la lengua, y con ello, analizar sus concepciones en torno al lenguaje, la lengua y la didáctica» (Rincón & Sierra, 2013, p. 12).

Se adoptó el “acompañamiento” como metodología del proceso de investigación–acción y se establecieron tres estrategias: i) Leyéndome a mí misma y leyendo a otras; ii) Construyendo juntas, y iii) Construyendo autónomamente (2013, p. 13).

La concepción de estas estrategias coincide en varios asuntos con la adoptada por el IDEP en el proceso de formación a docentes noveles, en torno al uso de historias de vida de maestros denominado «¿El puente está quebrado?». Sobre la construcción de la primera estrategia se afirma que se orientó hacia

la reflexión sobre la propia práctica y la de los demás, como una herramienta fundamental para favorecer procesos de transformación pedagógica. El mirarse a sí mismo y dejarse mirar por los demás, brinda la posibilidad de examinar y cuestionar la decisión sobre las propias acciones y las de otros, de manera particular, aquellas empleadas para desarrollar el lenguaje, y así, evidenciar las concepciones y teorías que les subyacen." Y más adelante precisa: "Mirarse a través de otro es recobrar el asombro, es observar lo significativo sin que parezcan actos rutinarios. Pero mirar al otro para comprender la propia práctica, no significa mirarlo a sus espaldas, sino que implica la apertura a un diálogo permanente, de manera que el análisis sea a la vez una forma de ser su espejo. Leerse en el otro y dejarse leer, es también una forma de romper el mito de la privacidad del aula, para hacer de ella un escenario de interlocución crítica entre pares colaborativos (Rincón & Sierra, 2013, p. 13).

A partir de este proceso investigativo se dio origen a la tercera investigación, «Construcción de sistemas de apoyo didáctico para favorecer el desarrollo del lenguaje desde una perspectiva discursiva, cognitiva y sociocultural en niños de 3 meses a 3 años», la cual avanzó en la construcción de propuestas didácticas. A partir de estos tres proyectos se derivan una serie de conclusiones acerca de la formación inicial de docentes en el marco del proyecto político de la UPN.

Otro de los artículos, «El arte en los jardines infantiles de Bogotá: una experiencia de formación y acompañamiento a maestras de Educación Inicial», de Santiago Barbosa Reyes y José Ignacio Galeano (2013), presenta la experiencia realizada entre 2008 y 2012, donde se asegura que el arte ha pasado, «(...) de un trabajo con poca presencia de sus componentes dentro de la práctica pedagógica de las maestras, a una ubicación central dentro de la misma» (p. 49). Este artículo en torno a la formación de maestras en ejercicio transita por cada una de las fases de la experiencia y concluye en la importancia de hacer extensible a todos los maestros de primera infancia las bondades y potencias de un trabajo permanente y consistente en torno al arte.

Y el tercer artículo es el de la profesora María Consuelo Martín Cardinal (2013) acerca de la formación de docentes en el trabajo con el cuerpo

y el movimiento para la educación inicial. Este artículo procede de un ejercicio de sistematización de la práctica docente e investigativa que la autora realizó entre los años 2000 y 2011 y fue apoyada por la Fundación Universitaria Monserrate. El ejercicio centra su mirada en el cuerpo y el movimiento y «(...) busca presentar las características de la formación en este campo, que pasan por la vivencia, evocación y reflexión del propio ser corporal» (p. 74). Al finalizar, la autora concluye que «(...) el docente debe disponer, observar y seguir el proceso, asumir una actitud no directiva, fomentar la autoreflexión, la toma de conciencia, el autoconocimiento y emplear un lenguaje de valoración y aceptación frente a todas las producciones» (p. 78).

La revista *Educación y Ciudad* No. 25, por su parte, tiene un carácter más teórico y en ella se arriesgan gran cantidad de categorías desde donde se nombran los cambios culturales que vienen sucediendo, particularmente, por la irrupción de las tecnologías de comunicación y la información que, necesariamente, afectan las formas de comprender la escuela. Tal vez el título que mejor resume el contenido de esta revista es el del artículo de los profesores Ana Brizet Ramírez, Fernando Aranguren y Hernán Riveros (2013): «Entre tabletas, tintas, redes y tecno-mediaciones: laberintos de la escuela por explorar».

Durante los dos años que hicieron parte del proceso de sistematización institucional de esta administración, el IDEP, a la vez que hizo ruptura, dio continuidad a algunas de las líneas de trabajo que se habían afianzado anteriormente. Es indiscutible que la nueva organización institucional con sus tres componentes misionales logró aglutinar y organizar los proyectos del Instituto nuevamente. El Componente de Educación y políticas públicas recogió una tradición institucional en la que lamentablemente se fue perdiendo la participación y formación de los docentes, lo cual se experimentó con buenos resultados en el Observatorio durante el cuatrienio 2004-2007; este carácter fue el que permitió hacer alguna diferencia de lo que hacía el IDEP en términos de los ejercicios investigativos sobre la política pública, de otras entidades, por ejemplo, la misma SED.

El mayor quiebre, sin lugar a dudas, fue el referido al Componente de Cualificación docente, el cual, para este momento, continuaba en la búsqueda de su quehacer en el IDEP. Han sido más los ejercicios de investigación que de innovación, y en términos generales, ha habido un

mayor direccionamiento hacia su articulación con la política educativa del momento a través de la definición conjunta con la SED de temáticas y problemáticas o, en general, por iniciativa propia del Instituto. Es preciso explorar otras posibilidades investigativas e innovativas que permitan la generación de vínculos con otro de tipo institucionalidad, que tiene como responsabilidad la formación de docentes en ejercicio, tales como facultades de educación, escuelas normales y secretarías de educación.

Sin embargo, ante la importancia de la formación de docentes para la política educativa de ese gobierno, se siguió apoyando a la SED a través de ejercicios que permitieran su seguimiento, sistematización y, en general, que permitieran hacer “lecturas de ciudad” sobre lo que ocurría en materia de formación. En este sentido, recobra importancia el documento del IDEP producido por Edgar Torres en el año 1998, «¡Qué pasa con su posgrado, maestros!» o, también, a través de ejercicios de innovación que aportaran nuevas perspectivas temáticas, metodológicas y organizativas de la formación de docentes en ejercicio. Adicionalmente, es necesario ampliar el campo de las alianzas estratégicas con instituciones formadoras de docentes dispuestas a hacer de sus procesos formativos escenarios de investigación e innovación, desde las apuestas centrales de cada institución.

Un elemento para fortalecer desde el Componente de Cualificación docente era el de formación permanente o continua, y sus diferencias con la formación avanzada (a través de maestrías y doctorados). Explorar sus posibles relaciones se constituye en un campo de indagación que podía aportar a las políticas, especialmente, a incentivar a aquellos maestros que habían emprendido rutas propias y en cuya autonomía se movían las posibilidades de esa formación. Lograr identificar lo propio de la formación continua y sus posibles articulaciones con la formación avanzada redundará en un campo amplio y complejo para la acción del IDEP.

Hasta ese momento, ni el IDEP en su trayectoria institucional ni el Componente de Cualificación habían señalado la posibilidad de trabajar en torno a la formación inicial de docente o en el acompañamiento a docentes novatos. Tanto la innovación como la investigación pueden ser ejercicios aplicables a estos niveles de la formación de docentes, pero en el contexto colombiano y en el distrito capital brillan por su ausencia.

El Premio a la Investigación e Innovación Educativa, que para el año 2013 estaba en su séptima versión, se ha ido consolidando en la cultura de los docentes del distrito como un estímulo que destaca a los maestros y maestras que investigan e innovan, y a través del cual se recolectan experiencias significativas y relevantes para la pedagogía que «contribuyen a la calidad de la educación». Se ha demostrado que el Premio es una fuente importante de información, en tanto se considera como objeto de investigación y de innovación.

Para los docentes que participaron en los grupos focales los proyectos de mayor recordación fueron los de innovación de los años 2012 y 2013 (Grupo focal de maestros, 2014). Consideraban que a través de ellos pudieron construir herramientas necesarias ante las dificultades permanentes en el aula y en la escuela: «(...) los maestros no saben cómo abordar ciertas situaciones y hay agotamiento de propuestas». Adicionalmente, consideraron que la innovación permite la intervención sobre un problema, el acompañamiento del IDEP y, por lo tanto, una acción situada; al respecto citan varios procesos en los que han participado. Otros maestros resaltaron que no importa cuál de los dos ejercicios se propone, pues lo que realmente convoca a su participación es que su práctica sea la fuente del problema, donde se aplican los instrumentos y ojalá se constituyeran en co-investigadores. Aprecian los apoyos que brinda el IDEP desde las asesorías, y algunos subrayan el aporte que les ha significado el sitio web en los últimos años.

Por su puesto que uno de los ejercicios de mayor impacto entre los maestros lo constituye la sistematización de experiencias en diferentes temáticas (Grupo focal de maestros-CIP-LR, 2014). Algunos rescataron el diseño de programas como el de transversalización de género (Grupo focal de maestros -WG, 2014), pues se hacía uso de las experiencias pedagógicas para la construcción de programas de política, y a través de ellas se visibilizaban los problemas con sus matices y las preguntas a sus actores. Además, los docentes podían ser co-investigadores, y luego investigadores contratados por el IDEP para hacer, por ejemplo, procesos de acompañamiento.

2.3 La trayectoria formativa del IDEP: escenarios y estrategias

En el 2011, cuando el IDEP celebró su aniversario número quince, se afirmó desde una editorial del *Magazín Aula Urbana* (MAU) que el Instituto había propuesto una interlocución «recabando en el papel del maestro dentro y fuera del aula, dentro y fuera de la institución, en tanto que ciudadano, como docente, académico e investigador» (MAU No. 79, 2011, p. 2). Este tránsito por todo lo que significa el sujeto-maestro sintetiza el abanico de posibilidades que el IDEP ha ofrecido a los maestros en materia de formación. Para cada una de estos momentos o facetas se han dispuesto escenarios y estrategias.

La trayectoria antes expuesta da cuenta de la gran cantidad de escenarios formativos que se han implementado, los cuales oscilan entre proyectos; actividades; eventos de distintas modalidades, como seminarios y congresos –nacionales e internacionales–; medios de comunicación, periódicos, revistas y otros impresos; programas de televisión; programas de radio, y una política importante de publicaciones. Aquí se propone la idea de escenario formativo como un espacio que exhorta a los maestros a continuar formándose; aquello que propicia una atmósfera productiva de información, de interlocución con otros, de apoyo y estímulo a la reflexión del maestro. Escenario, en tanto espacio de intercambios y producción de lo que le es propio al oficio del maestro. En este sentido, los proyectos y estrategias formativas que el IDEP ha implementado en su historia se asumen como lugares de formación. Bajo esta perspectiva, cabe preguntarse ¿qué no es formativo de lo que hace el IDEP? Quizá la respuesta a esta pregunta sería una lista muy breve de sus acciones.

En este tercer capítulo se presentan algunos de los escenarios formativos que ha propiciado el IDEP y han sido importantes en la formación de los maestros de Bogotá. No están todos, pero se resaltan los que han sido potentes en la configuración de una cultura de indagación, innovación, intercambio y visibilización de las preguntas e iniciativas de los maestros. Se han destacado los siguientes escenarios que, a su vez, contienen diferentes estrategias, entendidas como los dispositivos a través de los cuales se hace la formación continua de docentes:

- Los escenarios del quehacer administrativo del IDEP, tales como los procesos de interventorías, convocatorias, producción de documento (artículos, informes, lecturas, etcétera) y el Modelo Estándar de Impacto (MEI).
- Escenarios de formación continua de docentes, como los PFPD (Programas de Formación Permanente de Docentes), uso de resultados de investigación e innovación en la formación de docentes, cursos/seminarios, redes, asesoría y acompañamiento.
- Escenarios de encuentro entre maestros y especialistas a través de conversatorios, cátedras, eventos especializados, eventos de socialización de resultados o de lanzamiento de publicaciones.
- Escenarios de formación con el uso de medios masivos como la revista *Educación y Ciudad*, el *Magazín Aula Urbana*, el programa de radio *Aula Urbana Dial*, los programas de televisión y el Centro Virtual de Memoria en educación y Pedagogía.
- Escenarios de incentivos a maestros: Premio a la Investigación
- Escenarios asociados con la innovación educativa, tales como el desarrollo pedagógico por medios masivos, las rutas pedagógicas, la transferencia de experiencias y los co-laboratorios.
- Escenarios asociados con la investigación pedagógica, en donde se pueden mencionar la investigación en el aula, el Observatorio, el Laboratorio y el Centro de Memoria y la sistematización de experiencias.

A continuación, se presentan los rasgos generales de cada una de las estrategias que constituyen estos escenarios, algunas de las cuales simplemente tienen una huella en la documentación institucional consultada o en la memoria de quienes participaron en las entrevistas y grupos focales de este proceso.

2.3.1 Escenarios formativos asociados al quehacer administrativo

Uno de los escenarios de mayor importancia en la formación, y de recordación y reconocimiento para los maestros, lo constituyen todas aquellas acciones que por su naturaleza ha implementado el IDEP para el ejercicio de sus funciones: es el sentido formativo de su práctica como institución del Estado. Desde su creación, el IDEP ha tenido que diseñar instrumentos y procedimientos que permitan la producción de conocimiento de quienes participan en las investigaciones e innovaciones y, en menor medida, de quienes hacen parte del equipo académico del IDEP.

Los maestros participantes en los grupos focales reconocen una intención formativa en varias de las acciones del IDEP. Al respecto, el profesor Francisco Sanabria (2014) decía:

El IDEP articula toda esa construcción de conocimiento a partir de la investigación con el accionar burocrático; es decir, no se queda solamente en el ejercicio de venga hacemos la investigación, que es muy válida, ya sea solamente por el simple ejercicio de contribuir a una comunidad científica o de formar investigadores; sino que, de una u otra manera, eso se articula directamente al ejercicio de: venga, repensemos la educación y comenzamos a mirar qué se puede hacer (entrevista).

Acerca de las interventorías

La interventoría que hace el IDEP es una fuente de aprendizaje para los maestros y con este propósito, entre otros, se estableció, en tanto interesaba garantizar la ejecución de las propuestas que financia. Como dice Herrera (1999), son las reglas de juego para construir conocimiento y permiten cierta garantía de la calidad de los proyectos en relación con su pertinencia, su desarrollo y resultados. Es una interlocución académica que cuida la coherencia entre lo que se propone y la construcción misma del discurso. Desde allí, se alerta acerca de la utilización de fuentes y la relación con los textos escritos. Herrera termina diciendo que

(...) el concepto de interventoría está directamente relacionado con la estructura o línea de poder que configura la producción

ejecutiva de un proyecto de investigación [en tanto el interventor] interactúa –como referente de finalidad– con el investigador, para construir un producto de calidad (...) El interventor monitorea la calidad (p. 15).

La interventoría se convirtió en un lugar de aprendizaje no solo para los docentes, sino, también, para los funcionarios que cumplían la función de interventor. Para Edgar Torres, experimentado interventor, el punto de partida de este ejercicio académico es la “complicidad”. Según él, «un proyecto de investigación, así como uno de innovación, es una carta de intención, una declaración de afectos, mediante la cual el equipo manifiesta sus pretensiones frente a esos seres esquivos que son el conocimiento y la calidad de la educación» (MAU No. 46, 2004, p. 15). En términos metafóricos, Torres considera que el IDEP es una especie de “celestina”, pues va ganando la capacidad de recomponer tragedias y acercar miradas. Continúa afirmando que en el ambiente que se crea para la interlocución también se avanza en la «(...) capacidad para la confidencia de los afectos, los logros, las ilusiones y los golpes que “la verdad” y “la mejor calidad” propinan al actor investigativo e innovativo» (MAU No. 46, 2004, p. 15). Esto, porque los proyectos de los maestros validados por el IDEP son procesos con resultados «que admiten toda clase de interrogantes y dudas, que, a su vez, plantean nuevas preguntas» (p. 15).

En el Informe de Gestión de 1999 se preguntaba ¿qué papel juegan el interventor académico y el IDEP para mejorar la calidad de la educación y de formación de docentes en un camino de búsqueda y de construcción de sentido en permanente cambio? (p. 9). Frente a esta pregunta, cabe decir que intervenir en un proyecto de innovación está muy lejos de ser un camino efectivo, pues, como se aseguraba.

(...) exige seguir la ruta de la calidad del proyecto en el mismo estado de incertidumbre y de duda propia de la innovación. El interventor por lo tanto, debe cumplir el papel de meta-observador, aquel que estando “lejos del proyecto” pero dentro de él, puede orientar los procesos de cualificación sin entrar a ser protagonista del mismo, velando por la calidad del producto, a través de la detección juiciosa de la problemática real, de la reflexión sobre las prácticas y las opciones que se van tomando en la innovación, de

velar por la calidad del diseño de estrategias pedagógicas y de los instrumentos de evaluación, de realizar lecturas de las construcciones de sentido que va generando la innovación, de la interacción con el innovador y la innovación como aquel que interroga, pregunta, inquieta, abre caminos, orienta y dialoga del acompañamiento en el logro del objeto y los avances del contrato (IDEP, 1999m, pp. 9-10).

Por su parte, Marina Camargo (2014) consideraba que

un buen acompañamiento es un diálogo muy creativo de reconocimiento de distintos lugares de los que están en diálogo. Es un poco el romper con ese practicismo que podría decir uno, llevando al extremo en la institución educativa y ese academicismo, llevando al extremo, para poder tener posibilidades de trabajo conjunto (entrevista).

En otra referencia la interventoría se define como acompañamiento académico de profesionales especializados; es decir, expertos en la materia del proyecto. Y es desde allí que se define quién puede ser el interlocutor que está en capacidad de intercambiar ideas, fuentes y de hacer sugerencias. Se dice que «dichos especialistas estarán dispuestos a cooperar en la tarea de identificar y valorar las fortalezas, las carencias, los desvíos, las diferentes interpretaciones y las implicaciones teóricas y prácticas de los distintos planteamientos» (MAU No. 24, 2000, p. 13).

Luisa Acuña (2014), por su parte, resalta los aprendizajes que hay en los acompañamientos que hace el IDEP, cuando asegura que

ellos valoran mucho todo lo que se hace en pos de la sistematización, que empiece por el registro, aparentemente básico como es: registre y escriba, lleve un diario de campo, que eso después le va a permitir hacer una sistematización, cosas aparentemente elementales como escribir. Porque una buena parte de los maestros adolecen de ese hábito de escribir o, al menos, registrar lo que hacen. Eso ya visto en un proceso un poquito más complejo de investigación, valoran mucho cuando son proyectos que les implica ver la sistematización como modalidad investigativa, el paso a paso, o rutas posibles que se pueden seguir para un proceso de sistematización,

el identificar categorías de análisis sobre sus propias prácticas, todo lo que tiene que ver con formación en investigación de aula, investigación de sus prácticas, lo valoran mucho y aprenden (entrevista).

Acerca de las convocatorias

Las convocatorias son el medio a través del cual se reciben las propuestas de los maestros para ser evaluadas por el IDEP. Cada convocatoria se convierte en un desafío tanto para el IDEP como para los maestros, en tanto se espera que al finalizar el proyecto dé cuenta

(...) de los cambios generados sobre los procesos educativos y pedagógicos y [ofrezca] información relevante para hacer más dinámica la formulación de políticas de mejoramiento de la calidad de la educación, mediante el fomento a la investigación en educación y a la innovación (MAU No. 38, 2003, p. 2).

Al hacer el balance de las convocatorias, se afirma categóricamente que

las diferentes acciones que emprende el IDEP constituyen un proceso académico y formativo de importancia para la comunidad educativa [y que] las convocatorias públicas y la ejecución de los proyectos de investigación e innovación se convierten en espacios de reflexión [en donde] cada uno de los pasos de un proyecto implica un proceso de formación (MAU No. 24, 2000, p. 12).

En el balance que se realizó en el 2003 se habla de las convocatorias como un proceso que proporciona experiencia al IDEP en la interlocución con los maestros y otros investigadores. En este balance se dice que las instituciones escolares tienen, a través de las convocatorias, una oportunidad para que se «(...) dimensionen, interpreten, apropien, ensayen y asuman los aspectos de la política de que tratan las convocatorias, a partir de sus características, dinámicas y cultura particular». (Camargo & Dussán, 2003, p. 1). Y se agrega que,

(...) si bien las convocatorias colaboraron en el desarrollo de la misión del IDEP de contribuir al cambio escolar, centrando su atención en la institución educativa, concebida como unidad básica de dicho

cambio, estas presuponen también un mayor conocimiento de la organización escolar, de su forma de funcionamiento, de su manera de enfrentar los retos y de proponerse el mejoramiento y cualificación y permite hacer realidad ese propósito e ideal buscado (p. 10).

Se les otorga a las convocatorias, en este mismo balance, un potencial formativo porque «se constituyen en un organizador y en un medio de aprendizaje acerca del tema» (Camargo & Dussán, 2003, p. 10). También se anota que tanto la interventoría como el acompañamiento contribuyen a la conformación y consolidación de grupos y comunidades académicas, configurándose en procesos continuos de comunicación, diálogo y discusión, pues

(...) han contado con estrategias de apoyo como la asesoría y la interventoría del IDEP. Por otra parte, la asesoría de un investigador externo a la institución, quien ejerce el papel de orientador y colaborador durante todo su desarrollo, es un mecanismo de apoyo académico que también cumple el papel de articular y acercar el conocimiento académico escolar al conocimiento científico o disciplinar (p. 11).

Se comenta que el contenido de las convocatorias implica el desarrollo de las dimensiones teórica o conceptual, porque da lineamientos teóricos sobre el objetivo de la convocatoria; formal, porque establece los aspectos básicos de mecanismos, tiempo de duración y compromiso institucional; evaluativa, porque establece criterios para valorar las propuestas, y jurídica y económica, porque se da claridad acerca de las consecuencias de su no cumplimiento y establece un presupuesto. Hay que anotar que no solo la dimensión teórica o conceptual aporta aprendizajes a los maestros, el resto de dimensiones también lo hacen. Esto ha sido reconocido por los maestros que participaron en los grupos focales, pues ellos valoran el conocimiento que adquirieron para hacer proyectos en todo lo que esto implica, incluyendo el aprendizaje de elaborar presupuestos: «(...) empieza uno también a conocer, a saber, qué es lo del presupuesto porque uno antes de esos proyectos, uno no sabía ni cuánto le llegaba al colegio, ni como se manejaba un presupuesto» (Grupo focal de maestros, Berdugo, 2014).

En la editorial del MAU No. 38 de 2003 se exponían los procedimientos y criterios para evaluar las propuestas presentadas en las convocatorias y algunas características que se habían encontrado en la presentación de las mismas. En esta exposición se incluyeron conceptos como: coherencia interna de la metodología; técnicas para el desarrollo de la propuesta y la recolección de información; confiabilidad para asegurar la validez y pertinencia; viabilidad como garantía de consecución de los objetivos y alcances de la propuesta; impacto, y estrategias de socialización. Lo anterior, ha llevado a pensar que los maestros han pasado por exigencias de distinta índole, por mecanismos diversos. Sus propuestas, también variadas, han tenido que someterse a distintos formatos y evaluaciones, a tal suerte que podría conjeturarse que han tenido una formación adicional para relacionarse con el Estado, a través de los requisitos indispensables para acreditar sus proyectos.

Sin embargo, en la documentación consultada es notorio que los textos de las convocatorias, es decir los Términos de referencia, y los procedimientos de participación se han simplificado bastante. El uso de medios virtuales hace más eficientes las convocatorias, pero también más efímeras; difícilmente se pueden rastrear sus textos. También se han implementado otras formas de convocatoria que no necesariamente son “concursables”, sino que invitan a los maestros, desde la voluntad y el deseo, a procesos de creación conjunta, donde más que con un proyecto, cada uno contribuye con su experiencia para el logro de propósitos particulares, y también con compromisos del colectivo.

Sobre otros quehaceres del IDEP

A la vez que algunos maestros reconocen en el quehacer del IDEP su potencialidad como institución formadora de docentes, otros extrañan algunos ejercicios que les parecen propios en este sentido. Para varios de los maestros de los grupos focales, el IDEP, y en particular su equipo académico, es quien «acompaña en la escritura» (especialmente en los proyectos de sistematización), o son «pares académicos que saben de la escuela», o son los asesores «que tienen claras las rutas para proceder». Para algunos otros, el IDEP también es la oportunidad para publicar, para compartir «otros documentos de otros profesores que son como una herramienta para mirar qué están haciendo otros, para conocer otras

experiencias» o, también es un espacio «(...) que permite hacer conversatorios sobre realidades académicas, pero que permite conversarlas más allá de la anécdota y convertirlas en problemas pedagógicos para pensarlos y poderlos escribir» (Galvis, 2014); y para recibir un «incentivo simbólico» en relación con el reconocimiento de lo que hacen todos los maestros. Igualmente, aparecen como funciones del IDEP hacer memoria de lo que producen los maestros, garantizando su acopio, conservación y circulación, en este aspecto se subraya la articulación de los maestros con las políticas educativas a manera de trampolín, así como encontrar pares académicos y “hallar lugares donde se haga comunidad” (Grupo focal de maestros, 2014).

Sin embargo, para varios maestros resulta extraña la baja producción del equipo del IDEP en relación con lo que producen los maestros. Si bien hay ejercicios escriturales, que fueron identificados en el capítulo anterior, son pocos. Algunos son documentos de circulación interna que contienen valoraciones acerca de lo promovido y sugerencias de continuidad; otros son informes de gestión que, si bien contienen una relación minuciosa de las actividades realizadas, poco avanzan sobre las motivaciones para adelantarlas o valoraciones y evaluaciones sobre lo acontecido; y otros, son documentos de corte institucional que circulan, especialmente, a través del *Magazín Aula Urbana*, producidos por quienes han sido los responsables de su ejecución pero que, en la mayoría de los casos, son descripciones de lo realizado y en muy pocas ocasiones se arriesgan apuestas teóricas o metodológicas, o incluso, balances y valoraciones críticas sobre lo realizado.

Sobre este punto hubo algunas afirmaciones realizadas por los maestros en los grupos focales (2014) que se recogen a continuación:

Bueno, ustedes apoyan con unas convocatorias y nosotros hacemos todo el proceso, sacamos el producto, pero a partir del momento en que ya se terminó, ustedes son el “Instituto de investigación”, entonces no he notado que en esos años se acercaran a preguntar ¿qué pasó? ¿sirvió de algo? (...) Como investigador no hay seguimiento (...) que nos indaguen, cierto; que tenemos una publicación, que está el libro, entonces como que ustedes cojan esos libros y digan, bueno aquí hay esto (...) se siguió, se murió o qué con esa idea (Camacho de Ordoñez).

Pues creo que ahí (en lo que el IDEP debería hacer) (...) en este punto es la construcción de las líneas de investigación en la práctica, porque me parece que como que todos miramos qué podemos hacer en las instituciones pero también hay unos horizontes teóricos que como nos toca (...) es cogernos de lo que tenemos, más que la fortaleza que da el horizonte” Y más adelante trata de ampliar: “(...) orientar unas líneas porque hay como cierta espontaneidad de parte nuestra (...). Pero realmente porque yo soy docente en investigación formativa, la pregunta es: ¿si hay unos horizontes delineados? sería muy bueno que se pudiera proyectar en líneas concretas de investigación, desde el IDEP” (Bernal).

(...) A mí me parece que otra cosa que se puede hacer es levantar el diagnóstico de las experiencias que se han mantenido en el tiempo, a pesar de no estar el IDEP ya presente; ¿Qué hizo que esas experiencias se mantuvieran? que no se hayan perdido porque por ejemplo en el caso del Pablo Neruda, muchas de las personas que escribimos, que trabajamos la experiencia, ya no estamos en el colegio, pero la experiencia está (Torres).

(...) el aval sí, el reconocimiento; pero, no hay retroalimentación del conocimiento (Montero).

(...) pues se terminó el proceso y desafortunadamente como que el seguimiento a los productos finales de ese proceso no se le hizo; (...) o sea, se quedó ahí, sí, el seguimiento no fue posterior, fue durante el proceso nada más (...) (Güiza).

Algunos de los informes producidos develan “aprendizajes” en las formas de actuación institucional, tal como se demuestra en la justificación de los Términos de referencia del 2001, donde se indica que las actividades del IDEP en apoyo a procesos de innovación pedagógica propuestos y desarrollados por instituciones educativas de básica, le han permitido consolidar unos saberes que pueden aportar a la construcción de política educativa y que el mismo Instituto puede tener en cuenta para futuras convocatorias (IDEP, Informe de Gestión, 2001, p. 19). Así mismo, en el Informe se afirmaba que

(...) el quinto volumen (de las publicaciones) presenta el resultado de la investigación desarrollada para medir el impacto de los proyectos del IDEP en la comunidad académica, específicamente en la generación de líneas de investigación, la formación docente a nivel universitario, los PFPD y los programas de actualización de docentes en las instituciones escolares y en las prácticas de aula (pp. 5-6).

2.3.2 Escenarios de formación continua de docentes

Además de los Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPD) que hacen parte de la identidad del IDEP, solo en algunos otros momentos el Instituto propuso programas específicos para la formación continua de docentes, que discursivamente no dependían de los ejercicios de la investigación y la innovación o, mejor, que derivaban de ellos como posibilidad de generar alternativas en la formación. Han circulado algunas propuestas en las que se sugieren otros contenidos, metodologías, formas de organización de los maestros formadores y finalidades, distintas a las que tradicionalmente han regido estos procesos, especialmente en las instituciones formadoras de docentes.

Acerca de los PFPD: programas de formación permanente de docentes

En diálogo con Alejandro Álvarez (2014), se establece que los PFPD tienen que ver con la lectura que se hizo de la educación y la escuela en el momento de su formulación. El mensaje que se quería transmitir a los maestros era:

piense la escuela, piénsese usted, pero entienda que los actores de la educación son muchos. Hay que establecer diálogos, puentes y saberes. No es solo el saber didáctico, el saber de la ciencia, el saber de la pedagogía. Entienda que esto de los saberes de hoy, son saberes que ya están permeados por muchos discursos, miremos dónde están, cuáles son. Ayudar a entender eso, es decir, abrirlo, supondría haber entendido que hay que destituir al autor, como diría Foucault. Aquí no hay un sujeto que encarna ninguna política, no encarna ningún poder, no; esto es una institucionalidad que,

además, está atravesada por muchas otras agencias y escenarios, pero, eso, ¿materializarlo? Porque es que la escuela de hoy está permeada, incluso diríamos, fracturada.

Y en palabras de Myriam Ochoa (2014),

los PFPD se constituyeron en un modelo. En el primer gobierno de Antanas Mockus se creó una forma de cualificación y no de capacitación docente, creando esos programas de dos años con un componente de investigación, que después fueron copiados por Antioquia, por Atlántico y por Magdalena. Esa era la idea que tenía del IDEP, que tirara línea sobre cómo mejorar y consolidar la educación.

La evaluación de impacto a los PFPD realizada en 2001 planteaba que no se habían producido cambios drásticos en el trabajo de los docentes; sin embargo, reconocía avances importantes, como la contribución conceptual al trabajo de aula en estrategias de áreas disciplinares. A este avance disciplinar también se agregaban elementos aportados en relación con la pedagogía. Según el estudio, sobresale en la implementación de la estrategia formativa, la fundamentación teórica; esto se explica en razón a que los conductores de estos programas fueron las facultades de educación y los centros de investigación que tenían una tradición de estudios principalmente teóricos, aunque menos conocimiento de la escuela misma; es decir, de lo que allí preocupa y se requiere explorar.

Se reconoce en esta evaluación de impacto que la investigación es incipiente, que no hay consolidados grupos de discusión académica y que la producción escrita es débil. Se sugiere, para quienes conducen estos programas, hacer una reflexión sobre la idea de formación que se estaba promoviendo en el PFPD y en la escuela, así como sobre las condiciones que se requerirían conquistar para su mejor desarrollo.

Esta evaluación también indagó la opinión de las instituciones educativas (dirección de las escuelas), por cuanto en ese momento estaban en construcción y consolidación los PEI, de tal suerte que se esperaba que los PFPD fueran leídos en relación con este propósito. Al respecto, se dice que no resulta fácil esta articulación porque los PFPD no habían contribuido en la construcción del sentido global de la institución

escolar. Una posible explicación tiene que ver con las expectativas generadas por la novedad de esta propuesta de formación de maestros en ejercicio, ya que irrumpe en un escenario de cambios por la reciente reforma educativa y por la vigencia que tenían los postulados promovidos por el Movimiento Pedagógico Colombiano. Quizá la propuesta de PFPD pretendió ser otro dispositivo a través del cual se pudieran mover otros engranajes de la educación y la formación en la universidad, en la manera de entender la investigación desde la escuela, en la comprensión de los procesos de cambio de las prácticas pedagógicas, en las condiciones de las escuelas y en el seguimiento que, desde la política educativa, debía hacerse a esta estrategia.

La implementación de los PFPD no implicó nuevas relaciones entre la escuela y la universidad, ni entre la forma de relacionar preguntas –pedagógicas– con la formación ni entre las motivaciones de los maestros y la formación continua. La evaluación lleva a los investigadores a afirmar que

en términos generales, se puede hablar de un impacto medio de los PFPD (...). En general, y con una actitud de autocrítica, los representantes de las universidades reconocieron la necesidad de mirar los PFPD como elementos que vinculen la vida de la universidad con la vida de la escuela y, además, con el entorno que enmarca la escuela (MAU No. 25, 2001, pp. 6-7).

La investigación recomienda una selección de ofertas de PFPD más centradas en la capacidad de relacionar sus componentes; es decir, investigación, innovación y actualización, articulados a preguntas propiamente pedagógicas.

Sin embargo, una década después de esta investigación, en una revisión de los proyectos presentados por los maestros para el Premio a la Investigación e Innovación educativa en el Distrito Capital en el año 2012, el profesor Fabio Jurado (2013) destacaba que

(...) en innovación el nivel en el que más se interviene es la educación primaria y esto también es coherente con las dinámicas que en formación continua a través de Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPD) ha tenido Bogotá: son dos décadas de

actualización docente con énfasis en los enfoques constructivistas o en la pedagogía activa (p. 5).

En el documento titulado «Balance Territorial de Formación Docente 2009-2012» realizado por el IDEP y la Universidad Pedagógica Nacional, se señala que hay continuidad durante el periodo del estudio en algunas de las estrategias formativas, y entre ellas en los PFPD. Para el periodo 2004-2005 se señala un incremento del 100% en la inversión dirigida a la financiación de PFPD; para el Plan 2009-2012 estos aún hacían parte de las estrategias de formación presencial promovida por la SED y siguiendo con la tradición, fue la única estrategia que tuvo un proceso de evaluación.

Sin embargo, en una de las mesas organizadas para este estudio se afirmaba que

los PFPD se centran demasiado en el discurso y el tiempo para el acompañamiento in situ es mínimo, se deja para el final; eso que sería la parte más interesante del proceso, no se profundiza. No basta con una bibliografía que se proporciona, sino que se requiere de un acompañamiento muy puntual, de un diálogo de saberes, de construir en conjunto algo nuevo, a partir de compartir experiencias con los compañeros (Martínez, 2013, p. 44).

Adicionalmente, se constataba que en la estrategia participaron seiscientos setenta y cuatro docentes, solamente el 3% del total de maestros que estuvieron en procesos de formación.

De los quince PFPD ofertados en este periodo, nueve se referían a la relación de la práctica de los maestros con el saber específico disciplinar: tres de lectoescritura, tres de ciencias naturales, dos de inglés y uno de matemáticas. Los seis restantes se ofrecieron en áreas transversales: dos en TIC's, dos en convivencia y democracia, uno en PEI y uno en creatividad. En general, se considera que los PFPD tienden a centrarse en asuntos didácticos, pero llama la atención que al referirse a los posgrados se anota que éstos «(...) abren la posibilidad a la investigación, tanto al interior de las disciplinas como en la relación entre ellas y la educación» (Martínez, 2013, p. 49). Se subraya esta afirmación, en tanto en la concepción inicial de los PFPD, este era uno de sus atributos.

Sobre el uso de los resultados de la investigación y la innovación en la formación continua de maestros

En el año 2010 se inaugura la alianza entre el IDEP y el Instituto de Desarrollo e Innovación Educativa (IDIE) de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), y se comienzan a explorar las posibilidades en la formación docente a través del uso de las historias de vida. La primera iniciativa, el diplomado La enseñanza de la historia en el marco del Bicentenario, que surge en la coyuntura de las efemérides nacionales, intentó atender la preocupación política del IDEP acerca del uso de los resultados de sus investigaciones e innovaciones en otros contextos y procesos, bajo unas intencionalidades de «replicabilidad» y «aplicabilidad» de las mismas. Entonces, se propuso como campo de exploración la formación continua de maestros.

En el año 2002 el IDEP había desarrollado una investigación sobre la enseñanza de la historia en torno a la identificación de las rutas pedagógicas que habían construido los maestros ante los retos de su enseñanza. Los resultados de esta investigación sirvieron como punto de partida, especialmente para la construcción metodológica del proceso formativo, por cuanto en ella se subrayaban algunas de las dimensiones que atraviesan a la enseñanza, siendo una de ellas, la subjetiva que atañe directamente al sujeto-maestro. A partir de ello, la historia de vida de los maestros fue considerada como parte de la estrategia metodológica que, junto con otras, intentaba, en lo fundamental, develar el lugar de producción de los maestros; es decir, lecturas políticas sobre sí mismos, sobre sus prácticas y sobre los territorios en los que se movían (González et al., 2013, p. 44).

La noción de Ruta Pedagógica (RP) se puso a prueba a través del diplomado, donde se exploraron las posibilidades formativas de los maestros. En este proceso de formación se incluyó como estrategia metodológica el diálogo alrededor de las experiencias de aula de los maestros, proponiendo la sistematización de las mismas. La pregunta central se formuló alrededor de la enseñanza de la historia en la escuela, a propósito de la RP que los maestros construyen en las condiciones específicas de su enseñanza (IDEP, 2012^a, pp. 70-71).

Este proceso formativo partió de tres supuestos básicos:

- 1) La enseñanza no consiste en la aplicación de un conocimiento histórico como tal, sino que es un insumo importante que nutre el ejercicio de la enseñanza. El conocimiento para la enseñanza implica, a la vez, la reconfiguración del conocimiento producido por la investigación histórica en clave de enseñanza y su relación con otro conjunto de saberes. Uno es el conocimiento que se produce con propósitos investigativos, y otro el que se produce para la enseñanza, lo cual conlleva a precisar que no se puede ni debe enseñar todo aquello que se produce en la investigación, ni todo lo que se enseña proviene de la investigación. La enseñanza es el escenario de producción y estructuración del conocimiento, teniendo en cuenta que los fines de ambos ejercicios –la investigación y la enseñanza– son diferentes. Y luego, se pregunta ¿qué de la investigación amerita ser enseñando? ¿Por qué?
- 2) La construcción de saber para la enseñanza de la historia pasa por el saber de la historia, pero, por supuesto, la excede. No es suficiente saber historia, pues la enseñanza circula y acoge otros campos como el político, el institucional y el que se refiere al saber sobre los estudiantes, entre otros. El saber pedagógico se constituye en el cruce de todos los discursos alrededor de la enseñanza, y se ancla en la autonomía y el saber del maestro. Tanto historiadores como docentes tienen una posición frente al saber, pero es el docente quien construye lo necesario para el saber pedagógico, entendiendo a la pedagogía como campo de orden interdisciplinario.
- 3) La historia no es sólo un contenido a enseñar, sino que, a diferencia de otros saberes, atraviesa al sujeto que enseña. Esta característica le da una particularidad y, a la vez, potencialidad a la enseñanza, «ya que va más allá de los métodos y los saberes, e implica entender que el territorio está habitado por sujetos históricos como los maestros y los estudiantes, y que esto enriquece su enseñanza» (González et al, 2014, p. 40).

Alrededor de los anteriores principios y de la metodología de rutas pedagógicas, se articuló una propuesta que incorporaba cinco estrategias: conferencias, talleres, paneles, recuperación de saberes y trabajo autónomo. Todas las estrategias se organizaron en torno a la

(...) *recuperación de saberes*, entendida como el espacio de construcción individual y colectiva donde tenían lugar todo tipo de saberes (teóricos, prácticos, metodológicos, emocionales, etc.), que necesariamente constituye al sujeto maestro y, por lo tanto, amerita que circule en los procesos formativos; en éste espacio, son los maestros quienes los organizan y acogen de acuerdo con sus prioridades, que también son entendidas como históricas y contextuales (González et al., 2014, p. 41).

Un elemento que debe subrayarse es el trabajo en torno a las historias de vida de los maestros en sus procesos formativos, en esta ocasión con la intencionalidad de “develar” el lugar de producción que partía del sujeto, transitaba hacia el territorio y luego volvía a él. González afirmaba:

en este contexto, la “recuperación de saberes” se entendía como el ejercicio que permitía hacer explícito todo aquello que atraviesa al sujeto maestro y que resulta determinante cuando se enseña; su historia de vida se constituía, por tanto, en una forma de “tomar conciencia” acerca de sí mismo, y especialmente, de su génesis como maestro (42).

De este proceso se obtuvieron muchos aprendizajes. Metodológicamente, se logró instalar en los maestros la importancia de la reflexión, del conocimiento de sí mismos y de la conciencia sobre lo acontecido. Fueron importantes los aprendizajes relacionados con la exploración de las posibilidades de la historia y de su enseñanza, especialmente la comprensión sobre la manera como ésta constituye a los maestros y se pone en juego, de manera permanente e incisiva, en el momento de la enseñanza de la historia; «(...) la historia habita a los sujetos, los sujetos son históricos y todo lo que éstos hacen o dejan de hacer, también es histórico» (González et al., 2014, p. 44).

El trabajo sobre historias de vida en el marco de la estrategia de recuperación de saberes, además de las otras estrategias, permitió avanzar en la comprensión sobre el lugar del sujeto-maestro, y de allí sobre sus límites y posibilidades. La exploración de la categoría Lugar de producción, en perspectiva metodológica del proceso formativo, admitió entender los enlaces entre un saber y un lugar, que el discurso se encuentra directamente ligado «(...) a las instituciones que los producen y a los lugares desde los cuales es elaborado» (Fuentes, 2007, p. 488). La consciencia de un lugar que se constituye en el límite y en posibilidad del sujeto produjo lecturas estratégicas sobre las dinámicas del poder y, en especial, pensar y generar posicionamientos de los individuos ante esas geografías.

La cotidianidad escolar, entonces, se constituyó en un espacio rico en posibilidades tanto investigativas como de innovación, al entenderse como un escenario por el cual circula el poder, en donde se ponen en juego las posiciones de dominación y de resistencia de diferentes actores (Ortega, 2005, citado por González et al, p. 9).

Así, se comprobó la importancia de lo que significa la exploración sobre sí mismo, en combinación con una fuerte exigencia de exponerse a multiplicidad de diálogos: entre colegas con docentes de primaria, preescolar y bachillerado, entre directivos y docentes, entre orientadoras y directivos, entre historiadores y docentes, entre docentes de diferentes jornadas, entre comunicadores y docentes, entre quienes toman decisiones políticas e historiadores, etcétera. Esa posibilidad de exponerse a través de las conversaciones, exigió a los maestros ubicarse en perspectiva de todo aquel o de aquello que les implicaba una cercanía, una prevención, o incluso una resistencia.

Finalmente, poner en duda la “verdad histórica” como propósito central de la enseñanza fue uno de los logros más potentes de los maestros en el marco del diplomado, especialmente de quienes laboran en el ciclo de la básica primaria. Liberarse de esa “obligación moral” que los sujetaba, al comprender que el conocimiento histórico es una construcción temporal y relativa, y que por ello existen diferentes elaboraciones y explicaciones de la historia, los condujo a plantear otras perspectivas de enseñanza que, genuinamente, vulneren los sólidos cimientos sobre los cuales se han soportado los relatos de la “historia patria”.

Bajo este mismo convenio, y con los mismos propósitos, se realizó un proceso de “transferencia” de resultados de la innovación educativa sobre cultura tributaria del año 2003. En su momento, el IDEP en convenio con la Secretaría de Hacienda Distrital había avanzado en la generación de alternativas pedagógicas para generar consciencia acerca de la importancia del pago de impuestos para la ciudad; este propósito, en el terreno de la escuela, provocó una explosión interesante de propuestas didácticas que, antes que nada, ampliaban la perspectiva inicialmente propuesta y promocionaban una “cultura de la tributación” para el fortalecimiento de lo público. Juegos de mesa, cartillas, módulos y una serie de propuestas fueron diseñadas y puestas en ejecución por los maestros, quienes hicieron un registro de lo aprendido por los estudiantes en ese proceso y de las posibilidades de hacer ajustes a lo inicialmente implementado.

En el año 2010 la OEI suscribió un Convenio de Cooperación con la Dirección Nacional de Aduanas e Impuestos Nacionales (DIAN) con el propósito de generar una estrategia pedagógica para fortalecer la cultura de la contribución en Colombia. En este marco, se establecieron varias actividades, siendo una de ellas la concertación con el Ministerio de Educación Nacional para el reconocimiento de este tema en el plan de estudios obligatorio de la educación básica del país. La OEI, entre otras actividades, propuso la realización de un pilotaje a nivel nacional para la aplicación de los materiales didácticos que habían sido diseñados en la experiencia del IDEP. A partir de entonces, se planeó y realizó un proceso de formación entre pares, entendiendo por ello la transferencia que unos docentes podían realizar a otros de sus propuestas pedagógicas y didácticas.

Los docentes de Bogotá retomaron sus materiales didácticos, realizaron los ajustes del caso a través de la interlocución con otros especialistas, incluso de la DIAN y de la Secretaría de Hacienda del Distrito, y, después, se procedió a hacer la convocatoria nacional y distrital para otros docentes interesados en hacer uso de estos materiales. Cada uno de éstos fue explicado en su concepción y forma de producción, pero también en la potencialidad o en los límites de su aplicación, de acuerdo con la experiencia del 2003, para luego hacer el acompañamiento a los docentes que por primera vez utilizarían el material en sus clases, corroborando lo hallado por sus colegas, contradiciendo algunos asuntos y proponiendo otros.

Acerca de la conformación de redes

El IDEP a lo largo de su historia ha experimentado diferentes estrategias orientadas hacia la constitución de redes, colectivos, comunidades o cualquier otro dispositivo que permita poner en diálogo a los maestros y cuyo eje de conversación sea, especialmente, lo que hacen en la escuela. Estas pretensiones tienen como soporte ideas relacionadas con la insularidad del maestro, la saturación de actividades en las escuelas, y en especial con el sinsentido de lo que se tramita en ellas: el predominio de lo urgente sobre lo importante.

Cuando un grupo de maestros se empieza a relacionar por las prácticas que llevan a cabo y a responder por las relaciones con el conocimiento; el desciframiento del contexto; las expectativas educativas de la comunidad; las formas de motivar a sus estudiantes; la elaboración de propuestas curriculares; las finalidades de la formación, etcétera., la escuela empieza a tomar otro rumbo y los maestros otro gesto. Empiezan a surgir comunidades de maestros, escolares y educativas que vertebran sus relaciones por los asuntos que les interesa, sea por el saber propio de su oficio, por la cultura escolar o por las formas de relación en la comunidad educativa.

El ideal es que estos colectivos germinen en las mismas escuelas y ellas los promuevan. El IDEP ha impulsado colectivos de trabajo cuando hace convocatorias que exigen la inscripción de un grupo de maestros para realizar un proyecto, bien de investigación o bien de innovación, o para el diseño de programas o, específicamente, para constituir redes. Pero también los maestros pueden agruparse con colegas de otras instituciones, escenario que ha sido propiciado por el IDEP a través de estrategias como seminarios, congresos, encuentros, etcétera. Sin embargo, el IDEP quiso ir más allá cuando explícitamente propuso colectivos que constituyeran una red, como propósito y fundamento de lo que significaría apuntar hacia la construcción de comunidad académica, donde los maestros jueguen un papel de primer orden.

Las redes son una estrategia para que la comunidad de maestros mantenga de manera permanentemente las preguntas, intercambios y propuestas sobre su práctica y el sentido de ésta. Es un llamado al compromiso del maestro con su tarea, que va más allá de inscribirse en un proyecto puntual con tiempos y exigencias definidas según sus alcances. Significaría

dejar instalada la investigación y la innovación en ellos, como modo de proceder permanente, bajo el entendido de que así ganan autonomía e inciden con mayor contundencia en las decisiones de lo que se hace y lo que está por hacerse en educación.

Como afirma Camargo (1999),

la organización en red como fenómeno social contemporáneo, trae aparejada la ruptura de un sistema jerárquico de relaciones (adscripción voluntaria, diferente grado de formalización, contactos siempre horizontales, intercambio y mejoramiento entre iguales); asociarse en red significa tener motivos definidos y compartidos para estar juntos y, en el caso de los maestros, encontrar una posibilidad de aproximarse a la problemática educativa desde las diferentes comprensiones y experiencias pedagógicas de cada participante. A través de la construcción de un objeto profesional común -eje del trabajo de una red- también se construye identidad, pertenencia, solidaridad, autonomía, cooperación y se desarrolla la profesión (p. 21).

Otro argumento válido es el convencimiento según el cual sin los maestros y su compromiso no es posible el cambio educativo. Para el IDEP ha sido un objetivo recurrente que los maestros se conviertan en investigadores de su propia práctica, y esto es una construcción que requiere tiempo y se consolida si se construyen colectivos de maestros. De esta manera para el IDEP

(...) las Redes se constituyen en la posibilidad de generar y fortalecer la disposición de maestros y maestras para organizarse en colectivos académicos, buscando que se convierta en mediadores de procesos participativos y se pongan en perspectiva de construir una identidad como integrantes de un proyecto de transformación social y cultural (MAU No. 60, 2006, p. 2).

En el estado del arte sobre investigación educativa y pedagógica en Bogotá de 2000 a 2004 se destacan algunas características en la investigación pedagógica desarrollada por los maestros. Entre ellas, se subraya el aporte al saber pedagógico y la enorme multiplicidad de modos de

producir conocimiento pedagógico. Aquí se destaca la reflexión colectiva como pilar para construir y sistematizar experiencias y se dice que «la inserción en procesos colectivos de construcción que implican, además, la formación docente y la constitución de redes y grupos. Significa que el diálogo, el intercambio y la producción conjunta se enfrentan al reto de la consolidación de una fuerte comunidad académica» (Camargo, 2006, p. 3).

La promoción y construcción de redes tiene suficientes argumentos para estimularlas, se ven como una necesidad. No obstante, las preguntas deben formularse en torno a la posibilidad de construir redes que dependan del IDEP, cuáles serían las condiciones para que esto fuera posible y cuáles serían sus limitaciones, en tanto que una red se caracteriza por no tener un centro y por dismantelar las jerarquías. Para Torres, hay otras razones que ponen en duda esta estrategia y sugiere repensarla para lograr el propósito de construcción de comunidad académica por esta vía:

Por otra parte, está el trabajo en red, en el cual los profesores que comparten inquietudes, alternativas, opciones, se apoyan mutuamente mediante la generación de espacios de encuentro donde se comparten los proyectos y los avances, se muestran los diseños didácticos, de recolección de información, y se hacen mutuas críticas. Este es para nosotros el trabajo en red. Pero hasta aquí no hemos avanzado. Hicimos un intento de trabajo en red y no nos dio resultado porque no había la maduración suficiente; no somos muy dados a escuchar al otro como un par; lo escuchamos como competidor, y en ese contexto se busca la manera de señalarle lo que está mal para hacerle caer en la cuenta de que “yo sé lo que usted no sabe”. Así no funciona la red. La red funciona en la medida en que comparte inquietudes (MAU No.39, 2003, p. 20).

Y, finalmente, Camargo (1999) concluye que

dada la naturaleza de la red, el trabajo de capacitación se caracteriza por privilegiar la práctica pedagógica, no tener límites espacio-temporales para aprender, estar contextualizada, permitir un perfeccionamiento continuado y generar posibilidades más claras de transferencia de los aprendizajes a la práctica cotidiana escolar (p. 21).

Sobre el acompañamiento

La figura de acompañamiento tuvo una temprana aparición en la vida institucional del IDEP, por cuanto fue la respuesta a la inquietud que desde 1999 se instaló en el equipo académico acerca del lugar del IDEP, y de otros especialistas y expertos del medio, en el desarrollo de los proyectos de investigación e innovación que lideraban los maestros. La incomodidad se concretó cuando en la primera convocatoria sobre investigación en el aula, el equipo de investigación se preguntó por el proceso de interventoría y por la asesoría requerida por los maestros.

A lo largo de la historia del IDEP se retoma o se soslaya este término, muy en consonancia con lo que la dirección de turno promueve sobre el lugar de los maestros en torno al ejercicio investigativo, especialmente. Es interesante constatar que para la innovación hay menos debates al respecto, en tanto se considera que ésta es un ejercicio propio del quehacer de los maestros; allí el debate se centra en si la innovación produce o no conocimiento.

En el campo complejo y soberbio de la investigación, el acompañamiento oscila entre una “asesoría disfrazada” y un “dejar hacer” del maestro; son pocos los documentos que registran las razones que motivan estas posturas, sus aprendizajes y posibles campos de acción en proyectos futuros. Pareciera que los asuntos metodológicos, que finalmente dan forma a las concepciones culturales, políticas y sociales en torno a la innovación y a la investigación, no han sido objeto de riguroso trabajo por parte del equipo académico del IDEP.

Sin embargo, cabe subrayar la iniciativa que para el año 2013-14 tuvo el componente de Cualificación docente, de profundizar acerca de la categoría en mención, adjetivada con el *in situ* que por esos días se fue acogido por diferentes agencias e instancias de la formación de maestros, como respuesta a las múltiples críticas que sobre ella se han documentado. A la terminación de este estudio aún no se había producido el informe final de ese ejercicio.

2.3.3 Escenarios de encuentro para la formación

Han sido múltiples y variados los tipos de encuentro y eventos que se han realizado en el IDEP, algunos con propósitos específicamente formativos y otros que de manera indirecta contribuyen a ello. Dentro del primer

grupo se pueden nombrar algunas estrategias como los encuentros de saberes, los seminarios permanentes, los conversatorios, los cursos de formación y la cátedra de pedagogía; en el segundo, se encuentra un gran conjunto de eventos como foros, congresos, seminarios nacionales e internacionales, coloquios, cafés o jornadas de la memoria, los cuales han sido variados temática y metodológicamente. Sin embargo, se destacan los eventos en los que cada año se presentan las producciones del IDEP. La perspectiva formativa en este segundo conjunto de eventos ha variado de acuerdo con el lugar que han ocupado los maestros, ya fuera como ponentes, como asistentes o como organizadores.

Del encuentro de saberes a seminarios, conversatorios o cursos

El encuentro de saberes se estableció como un tipo de convocatoria en el marco de la Unidad de Investigación en 1999. Por primera vez se invitaba a la comunidad académica y educativa a pensar en esquemas de interlocución entre maestros y otros especialistas, poniendo en cuestión los mecanismos “casi naturales” que hasta ese momento se habían implementado. El punto central de esta convocatoria radicaba, justamente, en el reconocimiento de las particularidades del saber pedagógico, en tanto práctico, experiencial y permanentemente mutable, lo cual interrogaba la interlocución que otros especialistas le hacían a los maestros en los proyectos de investigación, especialmente, desde otros conocimientos y saberes, seguramente teóricos y bastante decantados. Se interpelaba la idea del saber pedagógico como un saber que se ocupaba de hacer “aplicaciones” de otros saberes con el fin de ser enseñados.

Tempranamente el IDEP instaló este tipo de reflexiones en la comunidad de investigadores, las cuales hacían parte de los debates en torno a la naturaleza y carácter de la investigación pedagógica y educativa, o como se denominaba en ese momento, de la investigación de aula.

Con otras denominaciones se continuó con este tipo de iniciativas. Ya fuera como seminarios, conversatorios o cursos, el IDEP siguió proponiendo espacios de encuentro con diferentes esquemas de participación, que tuvieron como propósito la generación de diálogos entre maestros y con otros especialistas, cuidando el tipo de saber que circulaba, los énfasis de las conversaciones y, por supuesto, el interés formativo de unos y de otros.

En general, estos encuentros tuvieron una dirección y un propósito que intentaba desarrollarse a través de una agenda. Fueron varios los que exigían producciones, casi siempre escritas, y con una sistematicidad importante, con lo cual se reafirma su carácter formativo.

Cátedra bogotá una gran escuela

Como ya se ha mencionado, la Cátedra de Pedagogía, Bogotá: una gran escuela, se concibió como un espacio de encuentro permanente en torno a la reflexión y la acción sobre la relación de la ciudad con la pedagogía. Fue una modalidad de formación de maestros, en tanto sirvió como escenario de estudio y de promoción de actividades que permitieran la exploración de diferentes posibilidades sobre la ciudad. Sus objetivos contemplaban tanto el fortalecimiento conceptual y metodológico del eje del plan sectorial del momento, escuela-ciudad-escuela, como la implementación de estrategias novedosas en las instituciones educativas.

Con la idea de crear condiciones para que los maestros y maestras propusieran y dinamizaran proyectos de escuela y de desarrollo local, además del ciclo de Conferencias que se organizaba a lo largo del año, durante el 2005 se implementaron las llamadas “cátedras locales”, asistidas por especialistas en pedagogía y por otros que habían avanzado en algunos trabajos sobre las posibilidades pedagógicas de la ciudad. Ambos espacios intentaron articularse a favor de la producción de los maestros, a través de encuentros particulares en los que se propiciaban intercambios entre los maestros participantes y especialistas internacionales.

La idea de la cátedra como encuentro mensual de docentes, en la que participaba un invitado especial, continuo hasta el año 2011; cada administración la adoptó de acuerdo con sus prioridades.

Los congresos distritales de investigación e innovación pedagógica

Desde el año 1997 se instaló como práctica institucional la realización de estos congresos, los cuales tuvieron continuidad hasta el año 2006, cuando se realizó su sexta versión. El propósito central de estos eventos era

divulgar la producción que se estaba haciendo desde el IDEP, poniéndola en diálogo con la producción nacional e internacional. Generalmente, para el caso de las investigaciones los docentes participaban como panelistas a través de mesas de trabajo y, en algunas ocasiones, se diseñaron espacios de interlocución como exposiciones o ferias, a través de las cuales se daban a conocer las innovaciones.

Después del 2006 el IDEP continuó haciendo eventos sobre investigación, pero en la mayoría de los casos, tematizados (evaluación, calidad, memoria, Foucault, saberes, convivencia, pedagogía ciudadana, etcétera) y no implicaban la participación de todas las áreas académicas del Instituto. Si bien en estos eventos se conservó la idea de la participación de los maestros como ponentes, cada línea, área, proyecto o componente académico del Instituto, desarrolló su propio evento.

En la documentación consultada hay huellas de los congresos realizados en los años 1997, publicación de memorias; 1998, en la revista *Educación y Ciudad*; 2000 y 2002, (*Magazín Aula Urbana*), y 2006, publicación de memorias. En el año 2002 el congreso se organizó en torno a las cuatro convocatorias, tres de innovación (valores, competencias básicas e informática educativa) y una en investigación en el aula, cuyos resultados se presentaron en el V Congreso Distrital que se celebró los días 9, 10 y 11 de julio de ese año. Al respecto se afirmaba:

(...) allí se expondrán experiencias y resultados donde es evidente la contribución de la innovación y de la investigación en el apoyo a la calidad educativa y en el desarrollo del aprendizaje de niños y jóvenes, fundamentado en la teoría y en la práctica y, creado, desarrollado y consolidado por los docentes, asesores e investigadores miembros de la comunidad educativa del Distrito (...). El V Congreso Distrital representa un proceso de inducción pedagógica en los campos de la investigación e innovación, propuesto para contribuir en la interacción con los maestros a partir de la exposición y análisis de los resultados de los proyectos y donde, el énfasis de las reflexiones se dispone en torno al significado de los avances de cada uno. Igualmente, el V Congreso examina como las experiencias de innovación e investigación contribuyen a la formación de equipos de investigación e innovación y a su incidencia en la transformación de la escuela en sus diversos aspectos (MAU No. 34, 2002, p. 2).

Y, posteriormente, en el MAU No. 35 se reportaron los resultados del Congreso y a manera de balance se exponía:

(...) en el eje de Rutas pedagógicas innovadoras para el desarrollo de competencias básicas se reconocieron los procesos que rompen la concepción monolítica de los modelos pedagógicos, las disciplinas del saber, la práctica de cada maestro, los muros de la escuela, así como el distanciamiento entre la teoría y la práctica. Lo significativo son los proyectos que constituyen rutas pedagógicas en las que los maestros se encuentran en un estudio común y en la planeación conjunta en la que participan los alumnos como sujetos del proceso pedagógico. (...) En el eje denominado El lenguaje en la formación del sujeto pedagógico, se concluye que la tendencia de las experiencias presentadas trasciende lo gramático para profundizar en análisis más pragmáticos. (...) De las presentaciones del eje temático La axiología de la nueva escuela, se descubre que es una temática con más inquietudes que respuestas; casi todas las experiencias continúan su desarrollo, arraigándose en su compromiso con el IDEP; los manuales de convivencia son producciones colectivas que reflejan la apropiación constructiva de la norma y la resignificación de la comunidad para llegar a consensos en donde la diferencia se reconoce y se incluye. En relación con las discusiones acerca del eje temático Currículo e interdisciplinariedad e investigación social en la escuela, se concluye que los maestros dieron respuesta al contexto escolar ajustando los currículos desde los lineamientos nacionales y que estos son construcciones sociales y culturales desarrolladas, revisadas y reconstruidas desde la práctica investigativa (Dussán, 2002, p. 3).

Acerca de la metodología de los proyectos se afirmaba que,

las investigaciones de aula son cualitativas, pero han empleado lo cuantitativo para lograr mejores interpretaciones. La etnografía y la investigación-acción son las herramientas metodológicas para la investigación en el aula; los docentes aceptan que estas metodologías exigen rigor en la observación y en el registro, así como en la interpretación de los resultados (p. 3).

El VI y último congreso, subtítulo «Desafíos Contemporáneos», publicó sus memorias en el año siguiente a su realización, en el 2007. Además de haber contado con la participación de varios maestros como ponentes en cada uno de sus espacios, contó con una amplia participación en el proceso de sistematización a través de un grupo de relatores de doce maestros:

(...) en cada relatoría no solo se halla la síntesis de las ponencias sino las preguntas que realizó el auditorio, las tensiones, los acuerdos y desacuerdos de cada mesa de trabajo, y un comentario crítico de quienes tuvieron a su cargo la relatoría. Es, por tanto, la visión de los pedagogos, que muy acertadamente, supieron acoger lo más importante de cada evento, así como las tendencias que emergen y plantean nuevos retos para el campo de la investigación (IDEP, 2007), p. 9).

En la publicación «Producción de saber y transformación de la escuela» se organizaron las ponencias de los maestros, de las cuales la mitad fueron producciones colectivas.

Eventos de socialización

Estos surgieron en el Instituto a la par que los ejercicios de investigación e innovación, bajo dos preocupaciones. De un lado, hacer seguimiento a la producción y la divulgación de lo producido, razón por la cual se realizaban por lo menos dos eventos a lo largo del periodo de ejecución del proyecto para el reconocimiento y valoración de la creatividad y «dar cuenta de la disparidad temática, la diversidad metodológica, teórica y de las escuelas de pensamiento pedagógico» (MAU No. 10, 1999, p. 19). Y de otro, para la cualificación de los proyectos, tras ponerlos en interlocución con otros expertos de su respectiva área. La socialización de los proyectos «(...) se convierte en un encuentro entre maestros, que como pares se identifican en los intereses investigativos y transformadores y que encuentran respuestas a sus preguntas en los proyectos que se están ejecutando» (IDEP, 2001c, p. 3).

El público invitado a los eventos de socialización dependía del proceso, de la naturaleza del proyecto y de sus finalidades. A los eventos de socialización de medio término, generalmente, han asistido los maestros

participantes con sus asesores, y a veces comentaristas externos. A los de divulgación de resultados, han sido invitados otros docentes del distrito, estudiantes, padres de familia, funcionarios de la Secretaría de Educación del Distrito, y en ocasiones del Ministerio de Educación Nacional, diseñadores de política educativa, profesores y estudiantes de posgrados y expertos en los diversos temas sobre los que trata la innovación o la investigación.

De acuerdo con la indagación a los diferentes informes de gestión y a las actas del consejo directivo, hay dos tendencias importantes en estos eventos: cada vez son menos los estudiantes y los decisores de política que asisten a estos espacios y, en cambio, han aumentado los académicos, investigadores y especialistas en los temas sobre los que versan los trabajos.

Estos eventos, en general, son muy bien valorados por los docentes, quienes afirman que contribuyen a su proceso de formación. Destacan, en primer lugar, la importancia de conocer otros proyectos y las formas como cada quien va resolviendo lo que se ha interrogado y, en segundo lugar, subrayan la importancia de ampliar su interlocución con especialistas en el tema y de asistir a un “ritual” propio de la academia (Grupos focales de maestros, 2014). Los asesores del IDEP resaltaron como logros la actitud positiva frente a la investigación que van adquiriendo los docentes, el rigor en su trabajo, las iniciativas y el acumulado teórico que van logrando, la constitución de equipos de investigación e innovación con expectativa de continuidad y de comunidad académica y la movilización de muchos maestros que reclaman un espacio para el desarrollo sistemático de sus experiencias pedagógicas (Grupo focal de funcionarios, 2014).

Eventos especializados

El IDEP ha realizado un conjunto importante de eventos, de acuerdo con sus propósitos específicos o con los diferentes énfasis que cada gobierno de la ciudad le ha imprimido a su plan sectorial. Aunque persiste el debate acerca del carácter “formativo” de estos eventos, más allá de esta discusión, se considera una actividad importante para la visibilización del Instituto en el marco de la política de Bogotá.

Los eventos sobre comunicación educativa como estrategia de desarrollo pedagógico, sobre la calidad de la educación, evaluación, políticas públicas, derecho a la educación, narrativa, historia, saberes, memoria,

etcétera., han tenido como objetivo central la posibilidad de dar a conocer el estado de un debate que genere nuevas reflexiones teóricas y propuestas. Solamente en dos periodos se reconocieron explícitamente sus intencionalidades formativas: entre el 2010 y 2011 y entre el 2012 y 2013.

2.3.4 Escenarios de formación a través de medios

La comunicación educativa ha sido un campo de trabajo que desde el inicio ha estado vinculada a la misión del IDEP, no solo bajo la pretensión de hacer divulgación de lo producido por el Instituto, sino, particularmente, en torno a la exploración de las potencialidades formativas de la comunicación, y en particular de los medios de comunicación. En materia de impresos, inicialmente sería el *Magazín Aula Urbana* la “innovación” en materia de comunicación, por cuanto se constituía en un órgano de difusión de y para los maestros. La revista *Educación y Ciudad*, en cambio, ha oscilado hacia diferentes públicos, predominando la comunidad de académicos e investigadores. De manera simultánea, se implementó una política editorial importante para la publicación de los trabajos de los maestros. Las tres iniciativas, con algunas contingencias se han conservado.

En materia de medios masivos la incursión fue bastante temprana. En la televisión, primero la producción de la telenovela *Francisco el matemático*; luego el programa para jóvenes *Banderas en Marte*; después la transmisión de la Cátedra de Pedagogía *Bogotá una Gran Escuela*, y, finalmente, en el 2012, el programa de debate *TEVEPANEL-IDEP* que se transmitió por Canal Capital. Por su parte, la producción radial desde el año 2003 desarrolla semanalmente el programa *Aula Urbana Dial* en una franja de quince a veinte minutos dentro del Programa Escuela País que se trasmite todos los domingos. En relación con el formato de vídeo, han sido varias las propuestas desarrolladas: *Aula Viva*, *Vida de Maestros*, *Las claves de altillo*, *Vida maestra de maestros*, *Historias de vida de maestros*. Y a partir del año 2000 se inició la construcción de la página web del Instituto, proponiendo luego el Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía (CVMEP), la BiblioIDEP y el Aula Virtual.

Magazín aula urbana (MAU)

El propósito de nuestro Magazín es visibilizar a aquellos personajes que consideramos SUJETOS (esta vez sí con mayúscula) de una realidad que se construye todos los días, desde el AULA, y de la cual la ciudad sabe muy poco. Es un Magazín para que la ciudad los escuche y los reconozca (MAU No. 1, 1997, p. 3).

Así comenzó esta publicación periódica que se ha mantenido a lo largo de la vida del IDEP. Su propósito se ratificaba, como el de la revista *Educación y Ciudad*, en la entrevista realizada por el *Magazín Aula Urbana* a Hernán Suárez, quien estuvo al frente de estos proyectos durante el inicio del IDEP y luego como subdirector académico. Suárez explica que la revista se pensó como expresión de pensamiento, de reflexión teórica y académica, mientras el MAU pretendió expresar la diversidad de temáticas y de géneros, dentro de los cuales se incluyeron caricaturas y avisos clasificados. Las dos publicaciones fueron concebidas como medios al servicio de un proyecto político y pedagógico que apuntaba a consolidar una educación urbana que pasa por establecer nuevas relaciones entre ciudad y escuela y entre escuela y ciudad; a incorporar la ciudad como objeto de aprendizaje y de enseñanza y conocimiento y como campo de acción para la escuela (MAU No. 50, 2004, p. 4).

Es importante subrayar la continuidad del magazín a lo largo de la vida institucional del IDEP y su reconocimiento como un medio de comunicación importante, diferente a otros que se ocupan de hacer divulgación. Durante este tiempo de existencia el MAU ha logrado consolidar una importante legitimidad tanto en maestros como en alguna parte de la comunidad académica y de investigadores. Aunque se han realizado cambios en su estructura, finalidad y diseño, el MAU es, tal vez, el medio de mayor reconocimiento del IDEP, y su riqueza radica en la diversidad de usos, enfoques y temáticas que contiene. De acuerdo con lo afirmado por Castro (2012),

(...) a pesar de los múltiples avatares, Aula urbana sigue vigente y el trecho andado y su aceptación y receptividad por lo maestros permitió recuperar su dimensión como medio de comunicación en donde se expresa la diversidad, la riqueza, los problemas de la escuela, la cotidianidad escolar en movimiento (p. 37).

Sin embargo, en opinión de algunos maestros (Grupos focales de maestros, 2014), el MAU más allá de reportar lo hecho por el IDEP, se acerca a la escuela y a lo que constituye su cotidianidad y la de los maestros; esa es la riqueza de la educación en Bogotá.

Revista *educación y ciudad*

La afirmación de Chiappe en torno a la revista sintetiza la dualidad en que ésta se ha movido:

(...) me molestaba mucho la Revista porque de todo lo que se necesitaba para mejorar la calidad de los maestros y el aprendizaje en los niños, lo último era la Revista. La Revista era muy útil para publicar y las publicaciones son muy útiles para ascenso en el escalafón, pero habiendo revistas universitarias, ¿valía la pena concentrarnos en algo que probablemente hacían mejor las universidades? (2014).

De acuerdo con Castro (2012), el propósito central ha sido la «Divulgación del pensamiento de autores sobre educación, pedagogía y ciudad para acercar a la comunidad educativa los avances de la investigación y reflexión en el área» (p 34), además de «sensibilizar a los docentes sobre la importancia de la investigación educativa» (2012, p. 34). A la fecha de entrega de este estudio, la revista cuenta con veinticinco números y tirajes que oscilan entre los mil y mil setecientos veinticinco ejemplares.

Caja de herramientas vida de maestros

La producción de la serie *Francisco el matemático* se consideraba

(...) una manera novedosa de socializar experiencias de docentes y de establecer condiciones para que la formación permanente de docentes se convierta en un proceso autónomo, continuado y con pertinencia, frente a la realidad concreta. Esperamos contribuir a este proyecto de pensar y vivir de una manera diferente la formación en valores (MAU No. 10, 1999, p. 3).

Se argumentaba la necesidad de un cambio en la formación de maestros, en tanto estaba definida por los contenidos de las disciplinas curriculares y no tenía en cuenta el contexto en el que vivían los maestros. Se buscaba rescatar la función ética de la educación a partir de las reflexiones cotidianas de los maestros. A este respecto se decía: «Su aparición en un medio masivo nacional debe permitir el inicio a una discusión seria e importante acerca de las múltiples implicaciones que tiene la cotidianidad de los maestros» (Chiappe, 1999, p. 2).

La proyección de la telenovela *Francisco el matemático* surge de seminarios con maestros y expertos en distintos temas a partir de narraciones de la cotidianidad escolar. De allí, surge también una serie editorial de diez libros con igual número de temas. Las sesiones dan lugar, además, a videos que circulan por las escuelas. Estas tres piezas comunicativas se convierten en insumos para discusiones de los maestros en sus sitios de trabajo. La Caja de Herramientas Vida de Maestro llevaba, además, una guía con nueve dilemas morales surgidos de los diez primeros capítulos de la miniserie *Francisco el matemático*, a través de los cuales se consideraba que podría formarse en valores.

Otro de los programas transmitidos por Señal Colombia fue *Banderas en Marte*, en asocio con la Universidad Nacional de Colombia. Se diseñó un esquema de comunicación, con y para jóvenes, que integraba televisión, radio y un boletín semanal acerca de lo piensan, producen y hacen los jóvenes en la ciudad. Fue un proyecto gestionado en su totalidad por el IDEP, al cual se unieron otras entidades del Distrito como la SED, la Secretaría de Integración Social y el Instituto Distrital de Cultura y Turismo. Se emitieron alrededor de treinta capítulos. Aunque era un programa que no estaba dirigido a docentes, muchos encontraron en él perspectivas de trabajo con los jóvenes escolarizados al ampliar sus concepciones y visiones sobre este fragmento etario de la población. Y el último programa realizado en el año 2012 fue *TevePanel IDEP* emitido por Canal Capital; éste se constituyó en el primer intento por generar un programa de opinión acerca de lo que hace el IDEP, lamentablemente no se encontraron registros ni referencias.

La estrategia de Vida de Maestro, según Chiappe, citada por Carrillo y Prada (1999), tenía como propósito la formación de valores y se entendía por esta

(...) ponerse de espectador de las propias actuaciones, alejarse para intentar ver sus propios actos con objetividad y, a partir de lo visto, continuar el camino (...). La formación en valores no debe basarse en la transmisión de información, solo puede crear instrumentos para la reflexión abierta y para la autoformación (p. 9).

Para Clemencia Chiappe, la formación de valores debía circular en otro formato; al respecto afirmaba: «En mi concepto la formación en valores se tiene que conducir de una manera vivencial, de una manera emocional, de una manera bastante alejada de la formación que acude a la conceptualización y al análisis».

Se quería intervenir en el campo de la convivencia, por ello, a partir de debates sobre las relaciones entre los sujetos se buscaban consensos que aportaran a la formación de valores. También se decía que con la serie televisiva se quería visibilizar la cotidianidad compleja que viven los maestros en las escuelas.

La producción audiovisual *Aula Viva* fue una producción del Instituto en asociación con Corpoeducación y la Secretaría de Educación orientada a convertirse

(...) en una herramienta pedagógica fundamental para las maestras y maestros de básica primaria (...). El propósito de este material fue completar el trabajo de aula y fuera de ella (...). Se llevó a cabo una investigación que permitió identificar prácticas docentes que inciden en la obtención de altos resultados en los estudiantes. Los aspectos más importantes se incluyen en dos videos adicionales de "Matemática" y "Lenguaje" (MAU No. 30, 2001, p. 1).

Frente a las preguntas ¿qué contiene la Caja Aula Viva? ¿Qué opinan los maestros? algunos respondieron: «(...) invita a la reflexión de los maestros y maestras y a la búsqueda de trabajo -innovador en el aula» (Marco Aurelio Vargas, Coordinador de la jornada mañana, CED La Península). «Me gustó mucho porque creo que es una forma didáctica de enseñarles a los maestros la manera más adecuada para trabajar. Es integrar la teoría con pasos por aprender» (Esperanza Sarmiento, Coordinadora, Politécnico Nacional Femenino) (MAU No. 30, 2001, p. 13).

Claves del Atillo, por su parte, fue un conjunto de vídeos en las áreas de lenguaje y matemáticas que pretendió ser un apoyo para los niños y niñas en el desarrollo de competencias. Buscaba que los alumnos de tercero, cuarto y quinto de básica primaria pudieran repasar y aprender los principales temas de matemática y lenguaje. Los ejercicios de las Claves del Atillo fueron refuerzos didácticos tanto para estudiantes como para maestros. Pero, también se dice que el programa pretendía consolidar una acción dirigida a mejorar la calidad de la educación y hacer un reconocimiento a la labor de los maestros de Bogotá.

La producción *Vida maestra de maestros*, por su parte, pretendió recoger las experiencias de los maestros y definir su papel frente a las problemáticas prioritarias y de mayor interés de la política educativa, tales como el embarazo adolescente, la inclusión educativa, el conflicto en la escuela, la ruralidad, etcétera. Los vídeos *Historias de vida de maestros: diálogo entre generaciones* (2012) fueron producciones realizadas en el marco de la estrategia de acompañamiento a docentes noveles denominada *¿El puente está quebrado?*, a partir de los diálogos entre los docentes de reciente vinculación y los maestros de mayor trayectoria y experiencia denominado «maestro referente»; fueron cuatro vídeos donde los primeros hicieron de libretistas de las historias de vida de los segundos. En este caso, su producción fue parte del proceso de formación.

En relación con los formatos web, cabe mencionar la página institucional del IDEP, que desde su creación ha funcionado como un repositorio de la información especializada producida por el Instituto⁴⁹ y, por supuesto, como un medio para su divulgación. Adicionalmente, el sitio web ha tenido diferentes formas de organización, según sus proyectos y componentes; sin embargo, un asunto importante a resolver ha sido el centro de documentación virtual, luego el Centro virtual de Memoria (2007), y de lo que en algún momento se denominó biblioIDEP (2010). En términos formativos, es importante subrayar la creación del Aula Virtual, en tanto esta pretende trascender el carácter informativo de los sitios web, con algunas experiencias, por ejemplo, la herramienta pedagógica virtual creada en el marco del proyecto de transversalización de género (2013).

49 Actualmente se encuentran todos los números del Magazín Aula Urbana, todos los de la revista Educación y Ciudad, todos los programas de Aula urbana Dial y un buen número de las publicaciones realizadas por el IDEP.

Es importante mencionar la estrategia de publicaciones del IDEP, que en términos formativos se ubicaba como la fase última de los procesos de investigación o de innovación. Las publicaciones para cada proyecto fueron individuales o colectivas, de acuerdo con el propósito de la convocatoria. En ambos casos el proceso escritural implicó mayor tiempo del programado y, en algunos momentos, hacer acompañamiento a este tipo de producción. Sin embargo, las publicaciones colectivas requirieron de procesos editoriales en colectivo, con un grado de dificultad mayor. Todo el proceso de producción, organización, edición, corrección de estilo, diseño e impresión de estos artículos hizo parte de la formación de sus autores, los maestros.

2.3.5 Escenarios de formación asociados a los incentivos a maestros

Aunque en los años 1997 y 2000 se había ventilado la idea de crear un premio en Bogotá para el reconocimiento de la investigación y de la innovación, éste solo se hizo realidad en el 2007. Sin embargo, este no ha sido el único esquema de incentivos a maestros promovido por el IDEP; las publicaciones, la participación en eventos y otros esquemas de visibilización también han sido incentivos para los maestros. Quienes participaron en los grupos focales coinciden en que la publicación de sus trabajos se constituye en uno de los elementos de mayor motivación, por cuanto es, para la mayoría, la única posibilidad de “sacar un libro” sobre lo que “realmente hace(n) los maestros”.

Sobre el premio a la investigación y la innovación pedagógica

El antecedente principal lo contienen los Términos de referencia para la convocatoria 1999-2000 donde se propone de manera pública la creación del premio anual a la investigación educativa en el Distrito Capital, solo para investigaciones inéditas, que se abriría en el segundo semestre. Sin embargo, la idea se retoma solo hasta el año 2007, cuando se hace un rastreo de los premios existentes, y, en particular, un análisis al premio de mayor tradición en este momento: el Premio Galardón a la Excelencia

diseñado desde la Secretaría de Educación Distrital. Este premio estaba dirigido a resaltar el trabajo de los rectores en las instituciones educativas, subrayando su liderazgo y compromiso; incluía varios aspectos, entre los que estaban el gobierno escolar, las prácticas pedagógicas, ambientes de aprendizaje y el fortalecimiento institucional.

Para el Premio a la Investigación Educativa e Innovación Pedagógica, se estableció como objetivo «(...) contribuir a la cualificación permanente de maestros y maestras y a su fortalecimiento como sujetos productores de saber educativo y pedagógico como acción fundamental para alcanzar la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza» (MAU No.65, 2007, p. 6).

A lo largo de su existencia, el premio ha sido una oportunidad para visibilizar y validar públicamente trabajos de los maestros. Como se reconoce en una editorial del MAU, «en muchos casos, el origen de sus preguntas se encuentra en los trabajos académicos con los que han logrado mejorar su estatus profesional; en otros, son experiencias auténticas de entrega y compromiso personal con la labor educativa en la ciudad» (MAU No. 83, 2011-2012, p. 2). No obstante, en el balance realizado sobre los trabajos de investigación e innovación postulados, se afirmaba que su mayor énfasis se hace en «las transformaciones de las prácticas de los maestros» y en propuestas investigativas de los rectores. Llama la atención de los trabajos, en este balance del año 2011, que

(...) la mayoría corresponde a la iniciativa de una sola persona, en el caso de innovación un 45,8% es individual, lo cual contrasta de manera significativa con la iniciativa grupal que corresponde a un 22%; esta situación deja ver el interés particular de innovar y mejorar las prácticas educativas desde la mirada del aula (p. 16).

Lo anterior indica, de acuerdo con los autores, que a las transformaciones institucionales que se intentan les queda aún un camino largo por recorrer y que deberían estimularse, pues harían convergencia con los esfuerzos de construir comunidad académica, que ha sido un esfuerzo del IDEP desde su creación.

En 2013 se hace una mirada más amplia de lo que ha propiciado el premio y se revela que en la modalidad de investigación

(...) la mayoría de propuestas presentadas en las seis convocatorias se concentraron en el ámbito de las áreas del currículo y se trató de escritos en los que se expusieron los resultados de innovaciones o investigaciones desde dentro de las especificidades de cada área o asignatura (...). En el caso de innovación, entre 2007 y 2012, el grupo de propuestas en transversalidad es mayor (Jurado, 2013, p. 5).

Esto significa que es necesario el puente entre los esfuerzos individuales y los colectivos para que la investigación se arraigue como un procedimiento colectivo. El balance también llama la atención en la necesidad de la interlocución con investigadores de las universidades, porque los proyectos no concluyen en tanto «la educación perfecta no existe y son sus problemas lo que anima(n) a co-investigar» (Jurado, 2013, p. 5). En cualquier caso, el número de propuestas presentadas en las dos modalidades es satisfactorio y da cuenta de un movimiento de maestros interesados en proponer iniciativas y defender el sentido de las indagaciones y transformaciones que emprenden. El profesor Jurado concluye su balance afirmando que «(...) el premio es también, en el fondo, un reconocimiento a la autoformación del docente o de grupos de docentes, dado que en muchos casos las iniciativas han surgido de la propia experiencia y no necesariamente de un programa explícito de formación» (p. 6).

2.3.6 Escenarios formativos asociados con la innovación educativa

En tanto el Instituto se ocupa de la investigación y la innovación, será capítulo aparte su análisis en su desarrollo institucional. Por el momento, se hará mención de las estrategias que han sido visibles en la revisión documental y en el siguiente capítulo (2.4) se realizará su tratamiento diferenciado.

¿Qué cambiar? y ¿para qué cambiarlo? ¿Qué implica diseñar, ejecutar y evaluar una innovación pedagógica en la escuela? Son algunas de las preguntas que han atravesado la historia del IDEP, en tanto se ha interrogado acerca del sentido y finalidad de la innovación. Esta se relaciona con la escuela (el PEI, el currículo, las formas de organización, etcétera) y sus posibilidades de transformación, o se refiere a la relación con el saber

(nuevas teorías, contenidos, metodologías, materiales o didácticas), o a la relación entre los sujetos (convivencia, resolución de conflicto, mediación, etcétera). La innovación fue entendida como la repuesta de una comunidad de maestros que genera y gestiona los cambios sugeridos desde las políticas educativas o desde la investigación o conocimiento científico y técnico que tiene la sociedad, en un momento y ámbito determinado. Pero es en el escenario de las prácticas pedagógicas cotidianas (en el que cada maestro implementa su noción de desarrollo y de cambio) donde ocurren las experiencias significativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje y las innovaciones pedagógicas. Los propósitos de la innovación en la escuela se centran en la transformación de las prácticas pedagógicas y en la reorganización intencional y explícita de las relaciones, estructuras y contenidos que las componen. La innovación pedagógica le aporta al quehacer educativo un saber hacer práctico, que admite la re-contextualización teórico, conceptual y política, el ejercicio de la racionalidad crítica y la interacción comunicativa con comunidades académicas y de innovadores que le conceden status epistemológico al saber pedagógico. El ejercicio de socialización de experiencias de innovación pedagógica que propone el IDEP permite poner en juego referentes teóricos que expliquen e interpreten los saberes con la pretensión de aclarar y evidenciar los posibles fundamentos, que de manera intuitiva sostienen los maestros en su práctica cotidiana. La socialización de proyectos de innovación educativa, también permite convertir en problema, interpelear e interpretar desde la teoría los saberes prácticos y a la vez enriquecer la teoría con aquellos (IDEP, 1999r, pp. 1-3).

La innovación educativa y pedagógica ha sido una constante a lo largo de la vida del IDEP en tanto tiene un estatuto que difícilmente es cuestionado por alguno de los sectores que rodean al Instituto. Para muchos se constituye en un ejercicio propio del quehacer docente en tanto está asociado a la práctica y, generalmente, a una irrupción en el aula o en la escuela. En este generoso y complejo campo de acción, el Instituto ha propuesto diferentes perspectivas sobre la innovación, que se tratarán más adelante. Por el momento, interesa mencionar cuatro de las nomenclaturas que han surgido de esa intención innovadora: rutas pedagógicas, transferencia, sistematización de experiencias y co-laboratorio.

Acerca de las rutas pedagógicas

La primera referencia de la noción *rutas pedagógicas* aparece en un editorial de MAU, en el marco de las preguntas «¿Cómo se aprende? ¿Cómo se conduce y propicia el aprendizaje? ¿Cómo se aprenden los fraccionarios?» A continuación, se argumenta que la didáctica se ha centrado en el maestro y en su propuesta de enseñanza de una disciplina, y se considera que ahora es necesario poner su atención en el estudiante. Aunque se reconoce que la didáctica de las disciplinas ha perdido interés en el último tiempo, esto no significa dejar de lado las preguntas por el aprendizaje.

Se argumenta que la pregunta por la enseñanza de contenidos específicos de las disciplinas ha sido apropiada por la psicología y que ahora pueden ser objeto de indagación desde la investigación y la innovación educativa. En otras palabras, que las preguntas acerca del aprendizaje en el contexto de la escuela deben ubicarse al interior de la pedagogía. Puede decirse que la pregunta por el cómo se aprende, es lo que le da contenido a la construcción de la Ruta Pedagógica del Aprendizaje (MAU No. 16, 1999).

La noción se siguió utilizando en el IDEP y empezó a tener desarrollos a través de proyectos concretos en las áreas disciplinares. La denominación *rutas pedagógicas* –RP– surge de una propuesta del IDEP en el año 1999, pero comienza a apoyar proyectos específicos hasta el 2002.

Se parte del supuesto de que habría dos tipos de RP⁵⁰: una convencional y otra innovadora. La primera, se refiere a una metodología o didáctica prescriptiva, mientras que la segunda, se refiere más a la pedagogía, entendida como una práctica reconstructiva⁵¹. Para la primera, el saber es convencional, descriptivo, recurrente en la anécdota, y, en este sentido, insuficiente o no apropiado para reconstruir una RP. Lo innovador, en cambio, es un saber de tipo reflexivo y más ajustado a la idea de RP.

50 Entrevista a Edgar Torres, asesor del IDEP. La entrevista se encuentra en la carpeta del proyecto de Enseñanza de la Historia (2001). La noción fue rastreada a propósito del proyecto Diplomado sobre Enseñanza de la Historia en el marco del Bicentenario- Convenio No. 879 de 2010 sed-oei, coordinado por Mireya González. Lo que se presenta aquí es parte de este proyecto.

51 La pedagogía como disciplina reconstructiva es trabajada en el libro *Las fronteras de la escuela*, del grupo coordinado en ese entonces por Antanas Mockus (Cf. Mockus et al.).

En este momento inicial se hablaba de la necesidad de explorar un «horizonte cultural y social» bajo el presupuesto de que la enseñanza puede entenderse y explicarse abarcando esta dimensión, entre otras. Posteriormente, la formulación de este horizonte no aparece en los mismos términos. En tanto la RP es una noción en construcción, es susceptible de abordarse desde diferentes perspectivas y posturas. En cualquier caso, es necesario promover reflexiones e investigaciones para ponerla en discusión en la comunidad académica y dotarla de sentido. De esta manera, se financia una investigación con el propósito de «hacer visibles los contenidos de una categoría que, como la ruta pedagógica, es invocada por los maestros innovadores y por los investigadores para aludir a situaciones genéricas que caracterizan las prácticas pedagógicas» (IDEP, Convocatoria No. 1 de 2000). En el proceso de construcción de la noción, entre 2001 y 2002, el IDEP, postuló una mirada a cuatro horizontes: institucional, epistemológico, académico y social⁵², para caracterizar las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la historia. El horizonte institucional es entendido como la descripción del PEI y dentro de él están las áreas de formación y las actividades curriculares. Sugiere, para desarrollar este aspecto, hacer una relación entre el saber de la historia con el PEI, con otras áreas del conocimiento, con las ciencias sociales, las actividades curriculares y con la organización socio-política de la escuela. El horizonte epistemológico está definido por la naturaleza del saber que se enseña. Propone para esto un acercamiento a la manera como el profesor concibe la historia en términos del objeto, del sujeto, de las descripciones o explicaciones, del tiempo y de las relaciones espaciales. También los tipos de conocimiento y habilidades desarrolladas por los alumnos, así como el uso que hace el profesor de las fuentes que introduce para la enseñanza de la historia, por ejemplo.

El horizonte académico se refiere a la identificación de actores educativos y de las relaciones entre ellos. Sugiere ver las relaciones de los sujetos frente a las áreas de conocimiento, las formas en que se desarrollan los temas, significados e importancia atribuida a los mismos. El horizonte social hace alusión a la pertinencia y relevancia social de los aprendizajes por áreas de conocimiento, a los beneficios e impacto del proceso de

52 Planilla de observación de las rutas pedagógicas en el área de ciencias sociales, desarrollada por el interventor, 2002.

aprendizaje. Cada uno de estos horizontes es prolijo en preguntas orientadoras, desde la propuesta inicial del IDEP, para su acercamiento. Para dar respuesta a todos los ítems son indispensables las descripciones de la institución, de reconstrucción del proceso de enseñanza en el aula, así como de una estrategia evaluativa, como es el caso del horizonte social. Posteriormente, la noción se utiliza en proyectos de otras áreas disciplinares con sus propios desarrollos.

Acerca de la transferencia de experiencias

Esta estrategia de formación –con maestros dispuestos a llevar y compartir sus hallazgos y construcciones prácticas a otros maestros– buscaba que aquellas experiencias con mayor trayectoria llevaran a cabo procesos de innovación a dos instituciones que estuvieran dispuestas a recibirlas. Esto, le permitiría a la experiencia transferible validarse frente a colegas en condiciones institucionales. De este modo, se esperaba que tanto la experiencia original como la receptora resultaran beneficiadas y que dicho proceso de intercambio se constituyera por sí mismo en un proceso de formación. Se esperaba, a su vez, que cada uno de los encuentros entre instituciones estableciera las reglas del intercambio.

La condición para que una institución aceptara la transferencia pasaba por un consenso en el que se evaluaba cuánto estaba dispuesta a modificar sus prácticas cotidianas, la capacidad de aventurarse y la flexibilidad para dejarse permear por aquellos que ya tenían un recorrido considerable en procesos de cambio escolar. Aguilar, citado por Prada (1999) argumentaba que

(...) esa experiencia, que comúnmente se llama descentración, es la declaración de capacidad y de necesidad de convivir con el proyecto alterno; es a la vez la fortaleza y la carencia que le permite dialogar con él, y descubrirse en él, sufrir con él y desplegarse y construirse en la interdependencia (p. 5).

El IDEP seleccionó nueve innovaciones institucionales en calidad de ser «transferibles» y veintidós instituciones en condición de «descentración» (Riveros, 2000, p. 5), para que trabajaran conjuntamente en talleres, conversaciones y conocimiento del proyecto alterno, buscando

multiplicar experiencias exitosas. El IDEP lo consideró formativo, en tanto ofrecía cualificación de sus docentes y directivos a través del estudio de los fundamentos, metodología y procedimientos de las experiencias con trayectoria innovadora y que valoraba como proyectos demostrativos.

Iniciado el proceso de transferencia se recogieron opiniones de maestros que hacían parte del proyecto y de funcionarios del IDEP. En este sondeo, la Escuela Pedagógica Experimental, en voz de Riveros (2000) dijo que «lo que se transfiere es una actitud y un conjunto de concepciones. El proceso de transferencia se convierte entonces en un espacio de construcción de saber en dónde los maestros son los directos protagonistas» (p. 4). Irene Rodríguez, entonces funcionaria del IDEP y asesora del proyecto, afirmaba que «la escuela tiene un saber que es necesario leer, sistematizar y explicar. Somos instituciones que aprenden, no que ignoran, por tanto, las estrategias giran alrededor de la formación política, ética, investigación y pedagogía, gracias a lo cual se generan espacios de conceptualización, sistematización, socialización e investigación» (p. 4). También recogía la opinión del Colegio Santo Ángel para subrayar que han sido fundamentales el encuentro y el diálogo con las instituciones, a través de jornadas pedagógicas, seminarios, foros, asambleas generales, espacios de asesoría y acompañamiento en grupos pequeños, talleres específicos y encuentros con pares.

Al finalizar el proyecto se volvió a hacer un sondeo y básicamente se reafirmó el carácter formativo entre pares, donde aprenden ambas contrapartes y se dice que es posible producir en esta modalidad, que propicia constitución de grupos de discusión, pero ninguna de las opiniones es afirmativa en el hecho de que efectivamente se transfirió el modelo original. Una de estas opiniones dice que «(...) en general no es posible transferir innovaciones (...) se propone la creación de las condiciones adecuadas para que cada institución emprenda su propia innovación, para que se constituya en una institución dispuesta» (MAU No. 24, 2000, p. 5). Se admite también que las condiciones en una institución son variables en muchos aspectos y que esto es decisivo para asimilar unos modos de proceder y construir parecidos, por lo que «(...) cuando hablamos de transferencia nos referimos a la intención de crear condiciones, expectativas y contextos que hagan posible que una institución adelante su propia innovación» (Velasco et al., 2001, p. 5).

Desde el interior del IDEP, Edgar Torres dio su veredicto sobre la modalidad de la transferencia en los siguientes términos:

La transferencia implica que hay una institución de igual rango que otra, que se compromete a instruirlo de manera cualificada acerca de la enseñanza de las disciplinas. Es la experiencia del colegio A, que puede enseñarse para ser aplicada en el colegio B. Entonces, se transfiere la experiencia pedagógica de una institución a otra. Nosotros hemos hecho convocatorias para transferir experiencias y, de acuerdo con los resultados, las prácticas pedagógicas no se transfieren. Lo que podemos hacer es estimular a los maestros para que transformen lo que están haciendo (MAU No. 39, 2003, p. 20).

La idea de transferencia luego será retomada por el Laboratorio de Pedagogía, particularmente con el ejercicio realizado sobre la experiencia del “colegio del cuerpo” de Cartagena en la localidad de Usaquén, cuya principal exploración fue sobre las potencialidades de esa experiencia en el contexto Bogotano. Las preguntas centrales sobre las cuales se discutió, acogiendo los aprendizajes que hasta ese momento se habían logrado identificar para este tipo de ejercicios, giraron en torno a las formas de comprensión y apropiación de lo que puede resultar tan singular como potente de una experiencia: ¿qué tan útil puede resultar el conocimiento de otras experiencias para la escuela, los maestros y los estudiantes?, ¿qué es lo que realmente puede ser transferible?, ¿qué permite o impide la transferencia?, ¿cuáles son las formas de apropiación de la experiencia? Y ¿qué formas acogen las nuevas apropiaciones?

Posteriormente, en el año 2009, se formuló el proyecto Uso de los resultados de la investigación y la innovación, en cuyo marco se desarrollaron dos proyectos sobre “transferencia” con la OEI, referenciados anteriormente. Para el primero, se acogió la categoría y los desarrollos logrados en los proyectos de innovación en torno a las rutas pedagógicas y se dispuso como parte de la metodología del diplomado Enseñanza de la Historia en el marco del Bicentenario. En términos generales, la propuesta de “ruta” fue acogida para el proceso de identificación y sistematización de las prácticas utilizadas en la enseñanza de la historia, profundizando particularmente en lo referido a la subjetividad del docente. Para este caso la “transferencia” fue realizada en un proceso formal de formación docente.

Otro de los proyectos identificados fue Cultura Tributaria, desarrollado en el año 2003; para su “transferencia” primero se identificaron los materiales producidos por los maestros y se realizó una valoración de su potencial para la enseñanza. Establecida su riqueza pedagógica, el equipo de trabajo intentó garantizar las condiciones para la generación de diálogos entre los maestros que habían producido los materiales y otros que estaban interesados en su apropiación. Los primeros, volvieron sobre sus propuestas de manera crítica y dispusieron lo necesario para ser enseñado a otros, y los segundos fueron sorprendidos por lo producido por sus colegas, y conjuntamente conversaron y debatieron sobre las posibilidades de su aplicación en los nuevos contextos. En este caso, la “transferencia” de un material didáctico condujo a la exploración de la experiencia que permitió su producción y, a la vez, a la experimentación conjunta de su aplicación en los nuevos contextos escolares. Seguramente lo producido, luego de la experimentación, fue novedoso para ambos grupos de maestros, en tanto se desplegaron otra serie de variables que imprimieron lo particular de la nueva apropiación.

Acerca de la sistematización de experiencias pedagógicas

La idea de recoger, organizar y publicar lo que vienen haciendo los maestros en Bogotá no era nueva para el IDEP, pues había estado imbricada en los discursos de la innovación y, posteriormente, en las acciones que emprendió el Laboratorio de Pedagogía. Sin embargo, la sistematización, como tal, tomó fuerza y mayor contundencia desde el año 2007 y, a partir de allí, se consolidó como línea de trabajo en el siguiente cuatrienio. La diferencia de este proceso con otros similares, es que partía de acoger lo que hasta ese momento habían producido los maestros; es decir, no había un horizonte deseable al cual acceder más que el construido conjuntamente con los maestros.

La sistematización ha oscilado entre la innovación y la investigación, en tanto su objeto, por lo general, han sido las experiencias y/o prácticas que han desarrollado los maestros, que suelen ser más familiares a los procesos de innovación, en tanto son desarrolladas a partir de una iniciativa que es prefigurada en su cotidianidad escolar. Y oscila hacia

la investigación cuando la sistematización es considerada una investigación, en tanto comprende unas “formas de hacer” e implica una producción de conocimiento.

El co-laboratorio

Aunque el aporte a la construcción de programas de política educativa no era nuevo para el IDEP, sí lo fue la forma de participación de los maestros en este proceso. Tratando de dar curso a dos ideas que habían rondado por diferentes caminos en la historia del IDEP, de un lado, que el maestro es un sujeto de política y, de otro lado, que el IDEP debe aportar al diseño de las mismas, durante el año 2012 se ensayó un esquema de construcción colectiva de programas de política, tratando de acoger los aprendizajes que sobre el tema habían experimentado los maestros en su cotidianidad escolar.

Varios de los problemas centrales frente a la exigencia de la contribución del IDEP a las políticas educativas se relacionaban, justamente, con la pertinencia y la escala de lo propuesto. Casi todos los ejercicios del Instituto tienen como exigencia detenerse en lo micro, en la experiencia, en la práctica o en la iniciativa, y difícilmente lo que de allí se derive puede ser generalizable en términos de la política para la ciudad. Adicionalmente, está por crear aún las formas de investigación que contribuyan a la política que se encuentra en desarrollo.

Esta forma de construcción colectiva, que pone en diálogo lo particular de la base con lo general de la política para la ciudad, llamado Co-laboratorio, planteó la posibilidad de construir en tiempo real, junto con los maestros, lineamientos u orientaciones de política que desde su diseño acogieran aprendizajes, en muchos casos decantados, de lo que han implementado los maestros o por lo menos de lo que ha acontecido en la escuela en relación con la problemática específica. Este esquema trasgredió los lugares y tiempos de la investigación y la innovación en relación con la política, por cuanto ya no se debe esperar por sus resultados para pensar su aporte a la política educativa; esta, también es lo que acontece a diario en las escuelas y se basa en las formas de apropiación y disposición de los sujetos a quienes va dirigida. La política deja de ser una construcción abstracta, prescriptiva y ajena a las realidades que todos los días se tejen en la relación pedagógica de los sujetos en la escuela.

2.3.7 Escenarios formativos asociados con la investigación

Investigación de apoyo y de fomento, investigación de aula, Observatorio, Laboratorio y Centro de Memoria, investigación formativa e investigación pedagógica son algunas de las nomenclaturas utilizadas en los quince años de vida del IDEP, que tienen en común la intención de tratar de establecer unas maneras diferentes de hacer investigación, ya sea porque se hace con los maestros, porque sus propósitos son formativos o porque sus objetos de trabajo son lo que hacen los maestros; este amplio debate hace parte de la identidad del IDEP.

A diferencia de la innovación, la investigación “aparta aguas” en relación con lo que cultural y políticamente se desea que haga el IDEP. ¿Los maestros investigan? ¿Hace parte de su quehacer? ¿Qué relación tiene la enseñanza con la investigación? ¿Son diferentes los niveles y estatutos de la investigación? Estas son algunas de las preguntas que se han hecho desde la academia y desde la política, donde aún no se ha ganado el debate sobre el lugar y la importancia de la investigación para la educación, la escuela y para el maestro.

Algunas de esas nomenclaturas pueden rastrearse en la documentación del IDEP, todas con diferente grado de desarrollo. Aunque en el capítulo siguiente se tratará sobre la investigación como una impronta “formativa” del IDEP, a continuación, se relacionan algunas de estas nomenclaturas que reportan miradas y tendencias en la vida institucional.

Investigación de fomento

En el momento de la fundación del IDEP se propusieron dos estrategias o modalidades de investigación: una de apoyo a grupos e investigadores consolidados, y otra de fomento que buscaba

(...) generar condiciones favorables para la conformación de nuevas líneas de investigación, para la constitución de nuevos grupos de trabajo y estudio sobre problemas de índole pedagógica/educativa y para la formulación de nuevas propuestas de innovación que aporten conocimientos y muestren caminos para enfrentar una determinada problemática del campo educativo (Educación y Ciudad No. 1, 1997, p. 31).

Los resultados de la primera convocatoria de fomento a la investigación habían marcado una tendencia importante: de los 17 proyectos aprobados al menos 13 habían sido formulados por maestros de la ciudad. Posteriormente, esta tendencia fue consolidada al acuñarse en 1998 la modalidad denominada “investigación en el aula” que de entrada delimitaba a los posibles beneficiarios de este tipo de modalidad.

Más adelante, en el Plan de Desarrollo 2001-2004 Bogotá Para Vivir Todos del Mismo Lado, se retoma la nomenclatura “investigación de fomento” que la precisa en los siguientes términos:

(...) que identifiquen los problemas y generen nuevas miradas y alternativas para promover la transformación educativa y de esta forma mejorar la adquisición de competencias básicas en los estudiantes (...). Con el proyecto Fomento a las investigaciones e innovaciones educativas y socialización de productos y procesos se identificarán, promocionarán y fomentarán más investigaciones educativas que permitan a los docentes mejorar en sus estudiantes las competencias básicas y la capacidad de saber, conocer, hacer y disfrutar (MAU No. 30, 2001, pp. 15-16).

En el editorial del MAU No. 38 de 2003 a propósito de un proceso de evaluación de impacto, se explicaba el alcance del fomento a la investigación en términos de la generación de cambios sobre los procesos educativos y pedagógicos, y la posibilidad de ofrecer información relevante para hacer más dinámica la formulación de políticas de mejoramiento de la calidad de la educación.

Investigación en el aula

Bastante acotada en el tiempo, pero de especial resonancia, esta nomenclatura fue propuesta en 1999 por el entonces asesor de la Unidad de Investigación, José Darío Herrera. En los Términos de referencia para la presentación de proyectos en la modalidad de Fomento a la Investigación se afirmaba que

es en el aula y no fuera de ella que se puede construir saber desde la práctica, desde allí se reestructuran la interpretación que

el docente tiene de sus estudiantes, de sus metodologías, de su saber. Priorizar esta ruta de construcción teórica nos pone en camino de aportar a un nuevo estilo de capacitación que va tomando fuerza entre los docentes del distrito: la escritura y reflexión de la propia práctica. La presente modalidad de convocatoria está dirigida a fomentar la investigación en el aula y en la institución escolar, por parte de aquellos que la construyen día a día. Se propone que los maestros en ejercicio de preescolar, básica y media, desde sus propias inquietudes personales, articuladas a los PEI de sus instituciones educativas, reflexionen, problematicen y conceptualicen, cualquier ámbito de la práctica escolar en la que se encuentran (IDEP, 1999cc, p. 4).

Tres años después, en el v Congreso Distrital de Investigación e Innovación en Educación y Pedagogía, se presentaban veintiséis investigaciones educativas

(...) que muestran avances específicos en la formación de valores, en la comprensión de situaciones de conflicto en la escuela y en la creación de experiencias novedosas en el campo de la informática educativa. Por otra parte, estos proyectos desarrollados por docentes conllevan a la generación de una reflexión sistemática en torno a las interacciones del lenguaje y la palabra en el aula, a experiencias de construcción de nuevos conocimientos y estrategias para la enseñanza de las matemáticas, las ciencias naturales y las ciencias sociales, así como a la formulación de soportes teórico-prácticos en torno a la organización de currículos integrados e interdisciplinarios.

(...) Estas iniciativas se han ejecutado mediante el diseño y la utilización de metodologías de investigación en el aula y la pedagogía por proyectos como alternativas de la relación de la escuela con el entorno y con la formación en las competencias básicas (MAU No. 34, 2002, p. 2).

Metodológicamente, se afirmaba que la investigación en el aula era cualitativa,

(...) pero ha empleado lo cuantitativo para lograr mejores interpretaciones. La etnografía y la investigación-acción son las herramientas metodológicas para la investigación en el aula; los docentes aceptan que estas metodologías exigen rigor en la observación y en el registro, así como en la interpretación de los resultados (MAU No. 35, 2002, p. 3).

Posteriormente, en el 2006, la investigadora Marina Camargo al caracterizar la investigación pedagógica desarrollada por los maestros, destacaba, entre otras cosas, la inmensa variedad de posibilidades de elaboración del conocimiento pedagógico, en donde además de la reflexión colectiva, la innovación, la sistematización de la práctica y las experiencias, también mencionaba la investigación en el aula. Tienen en común, precisa la investigadora, que son pensadas y escritas por los mismos maestros, hecho que reivindica su status de investigadores (p. 3).

Esta nomenclatura, acuñada y divulgada desde el IDEP, ha devenido en parte de la impronta institucional en la ciudad, en tanto para algunos se constituyó en una manera importante de leer y promover esa idea del maestro como sujeto investigador instalada por el Movimiento Pedagógico y la Expedición Pedagógica. El MAU No. 79 recoge la opinión del profesor Olmedo Vargas, director del IDEP entre el 2010 y 2011, según el cual esta y otras categorías hacen del IDEP una institución que «abriga el inventario pedagógico más rico del país, constituyéndose en la institución más fuerte y generadora de conocimiento en pedagogía y educación en Colombia» (MAU No. 79, 2011, p. 3).

Sin embargo, para la investigadora Adela Molina aún no son claras las formas de hacer investigación en el aula, por eso propone cuatro posibilidades:

(...) la investigación como estrategia pedagógica, trabajada propiamente por los estudiantes; la investigación formativa, cuando el maestro se forma en investigación a la vez que aprende con los niños a investigar; la investigación pedagógica propia de estos procesos; y la investigación fundamentada y básica que da soporte a los cambios y transformaciones a los docentes de las diferentes ciencias (MAU, No. 85, 2012, p. 22).

En el mismo número del magazín, bajo el título «Investigación como derecho y compromiso», al subrayar que es importante que la investigación no se cierre «(...) a los científicos puros de los laboratorios de universidades, empresas o centros especializados, o a las ciencias exactas y naturales», se retoma la investigación desde el aula, pues se

reconoce la posibilidad de una creación de conocimiento que no esté supeditada a un desarrollo universal del mismo, sino que se dirija a posibilitar el adelanto en estudiantes, comunidades y docentes, de conocimientos nuevos, propios y pertinentes, y de “acoger prácticas para seguir explorando asuntos y encontrando soluciones a problemas toda la vida” (p. 3).

Acerca del observatorio, laboratorio y centro de memoria

Estas tres estrategias se crearon simultáneamente. El Observatorio se planteó como un lugar desde el cual era posible configurar una forma de ver a través de la investigación y la construcción de saberes. A partir de la identificación y descripción de lo que cotidianamente sucede en las escuelas, pueden elaborarse mapas que permitan mostrar sus movimientos y tomar decisiones en materia educativa. La construcción de un escenario de este tipo permitiría, se advertía, visibilizar perspectivas sobre lo importante y lo urgente, y ser un soporte conceptual para los derroteros de política educativa.

Su pretensión fue la de explorar, registrar y mostrar lo que se estaba haciendo en educación y pedagogía en la ciudad. Se trazó con la perspectiva de abrir los ojos al movimiento que hay en la ciudad, que por sí mismo es dinámico. Se diseñó, especialmente, para conocer las formas en que se estaba haciendo escuela, por lo que contribuiría a visibilizar experiencias pedagógicas, y a maestros que estuvieran construyendo caminos de transformación. Se insinúa formativo cuando se propone visibilizar

(...) diversas formas de organización y las experiencias y sus relaciones con los saberes, los proyectos productivos, el medio ambiente, la paz y la convivencia y las formas de democracia en la escuela, al tiempo que describe y muestra quiénes son los maestros y cómo se educan nuestros niños, niñas y jóvenes (MAU No. 50, 2004, p. 13).

En la medida en que el Observatorio iba tras la búsqueda decidida y continua de experiencias pedagógicas de los maestros que proponían otras formas de ver y de hacer desde los territorios; se le podía “tomar el pulso” a la ciudad en relación con lo que en ella acontecía en materia educativa y pedagógica. Esta forma de observación tendría como finalidad develar la diversidad y pluralidad de lo educativo, lo cual ayudaría a precisar y dimensionar la riqueza pedagógica y educativa, en contraste con las perspectivas homogenizantes a la que ha tendido la escuela y la política. El otro objetivo que se trazó en el Observatorio fue la difusión del pensamiento pedagógico y educativo; así, se convertiría «en un instrumento de anticipación y ayuda para los maestros y para la comunidad educativa y de apoyo conceptual en la toma de decisiones a la hora de formular políticas educativas» (MAU No. 50, 2004, p. 13).

En su devenir, el Observatorio fue desarrollando otros horizontes que se postularon para satisfacer otras demandas. Rincón (2006) aseguró que

el IDEP se propone desde el Observatorio de Educación y Pedagogía, desarrollar un programa que haga el monitoreo, el seguimiento, la evaluación y el impacto de la política educativa en Bogotá. En este sentido es posible realizar la evaluación del Programa Escuela Ciudad Escuela por la impronta y las expectativas generadas en diferentes sectores: colegios, docentes, estudiantes, empresas, empresarios y organizaciones (p. 4).

A partir de entonces se abrió una compuerta hacia la “evaluación” de la política pública en educación, cuyo impacto sólo puede ser valorado en los años venideros.

El Laboratorio apuntó su mirada hacia el interior de la escuela y señaló la experiencia de frontera como una de sus preocupaciones centrales. Quería resaltar lo que en otros lugares queda oculto o poco visible, pues dichas experiencias, por ir en contravía de la institucionalidad, tienden a actuar de una manera autónoma y a tener menos visibilidad.

Con este horizonte se pretendía conocer con mayor cercanía el funcionamiento del sistema educativo, desde el punto de vista de lo que proponen y hacen los maestros. Esto conduce a explorar la intimidad en la que se desenvuelven los proyectos y lo que el maestro hace en la práctica

cotidiana de la escuela. Esta estrategia también se propuso un acompañamiento para fortalecer las experiencias, al tiempo que descifrar su sentido y difundirlas entre la comunidad académica.

La construcción de un Centro de Memoria también tuvo intencionalidades formativas cuando afirmaba que le interesaba ubicar

(...) espacios que permitan y posibiliten el encuentro de maestros, investigadores y ciudadanos en la tarea de constituir el territorio simbólico sobre el cual es posible definir recuerdos y, por tanto, la memoria educativa y pedagógica de la ciudad, por medio y con los sujetos sociales que se sientan convocados a un espacio como éste (MAU No. 50, 2004, p. 17).

Se resaltaba el papel que cumple la memoria en la construcción de sujetos, de colectivos, de los pensamientos que bordean a los sujetos y los explican. Se involucraban las versiones de lo que cada cual era y quiere ser. Se podría re-editar a los sujetos a partir del contraste de las evidencias encontradas y lo que han sido como ciudadanos, maestros y sujetos en proceso de producción.

La memoria, se planteaba, apela a otras dimensiones que en la educación aparecen marginales, como los afectos, las sensaciones, los sentimientos y las emociones. Por ello, se dice que «no es una única memoria, ni un único recuerdo, es su producción y recomposición tantas veces sea necesario y para los propósitos deseados, desde donde sea posible narrar el saber pedagógico como un saber vivo» (MAU No. 50, 2004, p. 17). No se postulaba como un lugar fundamentalmente informativo que arrojaba datos y fijaba en el tiempo unas referencias inamovibles, sino, más bien, como «(...) un esfuerzo de permanencia en el tiempo del saber pedagógico, del saber educativo, el cual no reposa en la historia oficial, sino en la piel, en las experiencias, en las sensaciones de los sujetos sociales que habitan y transitan la ciudad» (MAU No. 50, 2004 p. 17).

La investigación pedagógica

Desde los discursos iniciales del IDEP, en particular en su ideario fundacional, si bien se hablaba de la investigación pedagógica, esta se concebía, particularmente, por su objeto de estudio. Así,

(...) la investigación (educativa y pedagógica), además de ser un proceso sistemático, se constituye en una conciencia crítica sobre nuestra cotidianidad escolar, poniendo en evidencia las formas actuales en que los sujetos (niños, docentes y comunidades) se ven involucrados en prácticas educativas institucionales y no institucionales, y proponiendo alternativas que permitan avanzar en el mejoramiento y/ o invención de otras (Educación y Ciudad No. 1, 1997, p. 27).

Y más adelante se puntualizaba:

La investigación pedagógica hace énfasis en el análisis de los procesos comprometidos en la enseñanza y el aprendizaje y en la relación de los sujetos con los saberes. La investigación pedagógica no se restringe exclusivamente al quehacer del maestro; está comprometida, además, con la elaboración conceptual y epistemológica en la perspectiva de la ampliación y consolidación del saber pedagógico como soporte intelectual del maestro. La investigación pedagógica está relacionada entonces, con la formación de una actitud científica de apertura y de sensibilidad sobre lo cotidiano, una actitud que busca profundizar en las condiciones del ejercicio profesional del maestro. Dadas las condiciones actuales en el ámbito social y cultural, se requiere la formación de un maestro capaz de investigar su práctica, su quehacer, y aventurarse en la búsqueda de nuevos caminos que lo lleven a producir conocimiento que revierta en la transformación de las prácticas del aula y de las instituciones (p. 28).

Nuevamente, en el *Magazín Aula Urbana* No. 60, dedicado al maestro como investigador de su propia práctica, Camargo (2006) se arriesga a hacer una diferenciación entre investigación educativa e investigación pedagógica en los siguientes términos:

Como investigación educativa, los estudios aluden a un campo de conocimiento generalmente asumido por profesionales en la educación, cuyo interés se centra en la indagación de los objetos y procesos de la educación en su relación con la vida social, e involucra campos teóricos y disciplinares como la sociología, la

psicología, la antropología, la economía y la política. En cuanto a la investigación pedagógica, interesa resaltar el importante papel que ha asumido el maestro como investigador (p. 3).

Y más adelante anota las cuatro características de la investigación pedagógica: la inmensa variedad de posibilidades de elaboración del conocimiento pedagógico,

(...) su aporte al saber pedagógico, en cuanto reporta las preocupaciones centrales de los maestros. Sobresale la presencia de los maestros como “analizadores” de su quehacer, auto-observadores de lo que sucede en sus aulas de clase, investigadores de los objetos de conocimiento disciplinar que pone en juego pedagógicamente y profesionales que no solo trabajan con la pedagogía, sino que aportan a este saber y conocimiento. (...) La inserción en procesos colectivos de construcción que implican, además, la formación docente y la constitución de redes y grupos. Significa que el dialogo, el intercambio y la producción conjunta se enfrentan al reto de la consolidación de una fuerte comunidad académica. Las orientaciones de acción que proporcionan los estudios realizados como cimientos del cambio de la escuela y la educación (p. 3).

Recientemente (2012-13), en el proyecto realizado en la localidad de Usaqué, «Investigación pedagógica en el aula-IPA. Arquetipo para el fomento de la ciencia y la tecnología en la cultura escolar», instalan esa nueva categoría, con un carácter metodológico, que implicaría indagar acerca de su especificidad en relación con lo ya mencionado.

Conclusiones

Prácticamente todo lo que hace y propone el IDEP tiene una intencionalidad formativa dirigida a los maestros de la ciudad; esta, ya no es una hipótesis para ser demostrada, sino una afirmación para seguirse estudiando. El IDEP es una institución para la formación de los maestros que, a diferencia de las de su carácter en otros contextos, de manera muy temprana perfiló este ejercicio asociado con la investigación y la innovación educativa y pedagógica; en ello ha radicado su particularidad, riqueza y expectativa.

Este ejercicio de sistematización metodológicamente se organizó a través de dos grandes dimensiones, una espacial y otra temporal. A continuación, se presentan las conclusiones en torno a estos dos ejercicios y finaliza con aquellas que se derivan del trazado conceptual relacionado con la manera como el IDEP asume el proceso formativo vinculado con la investigación y la innovación, en cuyo marco se han agenciado algunas formas de sujeto, de saber y de escuela. Para su presentación se ha optado por retomar los cinco enunciados construidos en el desarrollo del estudio, en torno a los cuales se intentó aglutinar los principales tópicos a subrayar sobre la formación continua de maestros en el IDEP.

- 1. Dimensión espacial. La formación continua de maestros en el marco del IDEP hace parte de los movimientos y tendencias que suceden de la región latinoamericana en torno a la formación, los cuales proceden, generalmente, de los cambios en las políticas educativas y también de las formas sociales, políticas y culturales que adquiere la producción del conocimiento.**

En efecto, mientras en la década de los noventa en la región latinoamericana se producían transformaciones importantes en las formas de organización de los sistemas educativos, creándose, entre otros, institutos especializados para la formación docente, en Bogotá tomaba cuerpo

el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, que si bien respondía a las prioridades de las políticas educativas del momento, extrañamente configuraba su quehacer en torno a la investigación y la innovación. El IDEP, entonces, podría afirmarse, hace parte de esa ola reformista de finales del milenio, esperanzada en hacer de la formación continua de docentes la fórmula mágica para alcanzar los “niveles deseables” de la calidad de la educación, pero, incluso, estaba por delante de ella en por lo menos una década. ¿Cómo se explica que el IDEP pueda anticiparse a pensar los procesos formativos de docentes en otras claves que aún no eran suficientemente visibles ni, menos aún, legítimas en el contexto latinoamericano, como lo eran la investigación y la innovación?

A diferencia de otros institutos creados en la misma época, especialmente en los países del Cono Sur del continente, el IDEP no proviene de una institucionalidad dedicada exclusivamente a la formación de docentes (v.g. las escuelas normales) o de carácter universitario con los mismos propósitos (v.g. las Facultades de educación). En el IDEP convergen la incipiente y aún débil “práctica” institucional estatal, que ya agenciaba procesos de investigación en educación sin articulación alguna con los procesos formativos de docentes, con la efervescencia de un Movimiento Pedagógico Colombiano que venía luchando desde diferentes sectores sociales y académicos por las necesarias transformaciones del maestro, de la escuela y de la educación, haciendo de la investigación y de la innovación posibles apuestas para la construcción de alternativas.

El ideario fundacional del IDEP prematuramente fue colonizado por estos académicos y maestros inmersos en los debates propios de las ciencias sociales producidos a partir de las décadas de los sesenta y setenta del siglo xx que, en lo fundamental, disputaban los paradigmas científicos e investigativos anclados exclusivamente en las ciencias naturales. Sus efectos, antes que en la formación de maestros, se evidenciaron en las formas de producción del conocimiento; es decir, en la manera de investigar. Por esta vía, este discurso fue re-editado en el IDEP, ciertamente institucionalizado en su quehacer formativo y renovado de diferentes formas a lo largo de su trayectoria institucional.

El impacto “tardío” de este tipo de debates en las instituciones formadoras de docentes, se relaciona con la “tradición” en la que ellas se fundan en el punto en el que se intersectan las perspectivas positivistas de

la producción del conocimiento con el sólido consenso social y político en torno a la función “reproductivista” de la escuela como institución de saber, en las formas de organización social y política de la producción del conocimiento. Sus efectos alcanzan a desvirtuar la naturaleza del saber de la enseñanza y al sujeto portador de este saber.

En razón de lo anterior, no es exagerado advertir que el IDEP resulta ser una institución *sui generis* en la región, en tanto hace formación continua de maestros, pero como un ejercicio que orbita en torno a la investigación y la innovación educativa y pedagógica, cuyas perspectivas son “emergentes” aún en el campo de la epistemología de las ciencias sociales y, más aún, de la educación. Aunque en la región se reportan “tradiciones” de la investigación sobre maestros y para maestros, y desde la primera década del siglo XXI hay esbozos acerca de su importancia y rol en la formación continua de docente, la investigación con y de maestros sigue siendo escasa, a excepción de lo que ha propuesto el IDEP. Categorías sobre las cuales ha circulado su vida institucional, como “maestro investigador”, “maestro intelectual” o simplemente, la consigna sobre la “autonomía del maestro”, necesariamente han transformado las maneras de hacer investigación, tanto en sus objetos, como en sus metodologías, propósitos y finalidades.

Un buen ejemplo de estas transformaciones se relaciona con la precocidad de las apuestas investigativas del IDEP en relación con el hacer en el aula, y también de la escuela, como los principales ámbitos de actuación de los maestros y, por lo tanto, como fuentes inagotables de problemas e iniciativas, retos y posibilidades, pero también de matices, complejidades e incertidumbres; juntas son los lugares de la formación, los motivos de la formación y los ámbitos de afectación de lo que se produce en la formación.

El IDEP se anticipó al menos una década al consenso que hoy tiene la política educativa a favor de este tipo de iniciativas; sin embargo, estos consensos en torno a los procesos formativos a maestros no han logrado superar las perspectivas remediales, deficitarias o invasivas que los han caracterizado. La intencionalidad de la formación está asociada casi exclusivamente con “resolver” algo que puede ser problemático, o complementar o instalar algo que aún es ausente. Brilla por su ausencia el carácter propositivo de la formación que tiene como convicción la existencia de una riqueza pedagógica que amerita ser comprendida, interpelada y fortalecida.

La innovación, por su parte, en la mayoría de estudios consultados es considerada un ejercicio propio del quehacer de los maestros que está asociado a la enseñanza. Sin embargo, para unos hace referencia a las «transformaciones» que los maestros realizan en el aula, particularmente en las didácticas; para otros, se relaciona con la práctica pedagógica, y, para otro más, tiene un carácter institucional. Un discurso más o menos predominante sobre la innovación, especialmente de las agencias de cooperación internacional, la vincula con el desarrollo de la ciencia y la tecnología, generalmente en el campo de la empresa y la industria, donde la innovación se da en tanto es la «aplicación» de los resultados de la investigación.

Sin embargo, esas otras trayectorias de la región comparten con el IDEP las pretensiones de «potenciar» a ese sujeto maestro, ya sea desde la perspectiva de su «profesionalización»¹ o desde otras nomenclaturas que intentan nombrar ciertas particularidades de su saber o de su quehacer. En la primera perspectiva, el maestro es un «profesional de la educación» (Avalos, 2006 y MEN, 2012) en tanto se reconoce su saber específico, formalizado y de carácter académico sobre la educación y/o la enseñanza. Zeichner y Schon, acorde con el contexto norteamericano, desde 1993 acuñaron el concepto de *profesional reflexivo* al subrayar cierta especificidad del maestro porque hace de su práctica el objeto de reflexión, lo cual es central para su saber y para su profesión. Sin mayores cuestionamientos, esta ha sido la “nomenclatura” de mayor presencia en los discursos de la política educativa en la actualidad.

Otras nomenclaturas, en otro registro, coinciden en potenciar al sujeto maestro desde su saber, ya sea como el «intelectual transformativo» que sugieren Giroux (1990) y Freire (1970) (citado por Martínez, 2007); como el «maestro investigador» o el «maestro intelectual» que ha propuesto reiteradamente el IDEP; como el «artesano de la humanidad» de Comenio,

1 Varios autores son críticos de la perspectiva de profesionalización: Attali, 1996; Delors et al, 1996; Perrenoud, 1996, y Coraggio & Torres 1996. Para Attali la profesionalización condujo a la exclusión de los docentes de su esfera, mientras que para Rosa María Torres se constituyó en un proceso de desarme intelectual y para Perrenoud de desposesión simbólica. Tardif subraya que la profesionalización en América Latina pareciera emparejarse más bien con una proletarianización del maestro y fue una pérdida de lo ganado en «la era del oficio», pues tiene visos de competitividad, imputabilidad, remuneración por mérito, precariedad del empleo y del estatuto docente (2010, p. 4).

concepto retomado en algún momento por el IDEP; como el «practicante reflexivo» de John Elliot (Citado por Imbernon, 2002), o como el «ejecutante virtuoso» de Tenti (2013, p. 132). Este último afirma que el maestro tiene un saber, un conocimiento que solo muestra en la ejecución y no en forma discursiva; según él: «una buena clase no tiene producto inmediato. Según Virno, «a falta de producto, el virtuoso tiene testigos».

En cualquiera de las nomenclaturas, sea del oficio o de la profesión, hay consenso en que la investigación es fundamental como ejercicio para la «potenciación» de esos sujetos llamados maestros.

El IDEP comparte con el resto de enfoques rastreados en la región, su interés en la formación continua de docentes asociada a los discursos de la “calidad de la educación”; sin embargo, esta perspectiva se ha puesto en tensión con los posicionamientos acerca de la importancia social, cultural y política de los maestros que ha caracterizado al IDEP, lo que también le marca una diferencia. Resulta novedoso en el IDEP, la exploración que se está adelantando sobre la formación continua de maestros en el marco de los derechos y, particularmente, sobre el derecho a la educación; no obstante, pocas son las respuestas a la pregunta sobre lo que le implica a la formación docente “contribuir” a la calidad de la educación, o “garantizar” el derecho a la educación, o “aportar” al proyecto político de la ciudad, o también entenderse en una política marco formulada en torno a la “cuestión docente”. Son formulaciones generales, y un poco abstractas, que pocos desarrollos han tenido.

Puede asegurarse que de manera temprana, en relación con lo consultado en la región, se instalaron en el IDEP enfoques mucho más complejos sobre la formación continua de maestros que trascendieron hacia perspectivas políticas y estratégicas que estaban en relación con otro conjunto de aspectos de la política, y que eran de carácter problémico y sistémico; claramente la relación de la formación de maestros con la investigación y la innovación le ha permitido al Instituto discurrir en medio de las perspectivas más dominantes en la región, caracterizadas por ser fuertemente instrumentales, técnicas y poco articuladas políticamente a los otros asuntos de la educación, de los maestros y de la escuela.

La consigna sobre la autonomía del maestro, heredada del Movimiento Pedagógico, necesariamente atravesó las propuestas de formación que interrogaban lo central de este ejercicio: ¿quién forma a quién? Parte de

la respuesta fueron los esquemas de “autoformación” que han entrado en pugna con aquellos fuertemente prescriptivos: los primeros, agenciados principalmente por las redes y organizaciones de maestros y los segundos, por las políticas públicas. En este campo de tensión en torno a las comprensiones sobre la “autonomía” del maestro, que difícilmente tiene un referente similar en la región, se ha movido el IDEP: ya sea inscribiendo su quehacer en alguno de los dos extremos o jugando para un lado o para el otro con propuestas innovadoras.

2. Dimensión temporal. La formación continua de maestros en el marco del IDEP ha tenido cambios a lo largo de su trayectoria institucional (1999-2013), en tanto ha habido transformaciones en las concepciones y perspectivas en torno a la investigación que se debe promover, debido a las políticas personales de cada uno de los directores y al lugar inestable del idep en el sector educativo. La perspectiva formativa en relación con la innovación ha tenido mayor estabilidad y permanencia.

En efecto, las mayores contingencias políticas y administrativas sucedidas en el IDEP han estado asociadas a su relación con la formación continua de maestros; estas han ordenado el devenir general del Instituto. Como se había mencionado, a manera de hipótesis, el IDEP fue uno en el momento de su creación y configuración, durante la década de los años noventa, y otro, muy distinto, en las postrimerías del milenio, cuando se entregó a la Secretaría de Educación del Distrito (SED) todos los asuntos que le eran propios, referidos a la formación continua de maestros.

En sentido estricto, el IDEP es una innovación para el sector educativo, en tanto irrumpió por las fisuras políticas e institucionales que se abrieron a raíz de las importantes reformas en los años noventa en el país. El IDEP dio continuidad al proceso de institucionalización de la investigación educativa que se venía dando desde mediados de la década del setenta del siglo xx en el país y, particularmente, en Bogotá, en donde también confluyeron la trayectoria institucional sobre la formación continua de docentes y los importantes avances que ya para ese momento se conocían sobre la innovación educativa y pedagógica. Por lo tanto, puede nombrarse como una innovación, en tanto fractura la tradición, pero, a la vez, emana de ella.

En el momento en que la formación continua de docentes deja de ser el objeto de trabajo del IDEP y se constituye en un medio o en un fin de la investigación y la innovación, el devenir del Instituto comienza a depender de las administraciones de turno. Por ello, ya no será su ideario fundacional el que oriente su acción, sino las concepciones que sobre estos dos ejercicios tengan sus directivos y la manera como se vinculen a la política educativa de la ciudad. Al tener como objeto de trabajo la formación continua y avanzada de maestros, no había duda sobre su relevancia en la política educativa, en tanto se ocupaba de un campo de intervención del Estado que tempranamente pretendió ser controlado, para garantizar la producción de sus agentes (Tenti, 2010, p. 127).

Durante gran parte de su vida institucional, el IDEP ha oscilado pendularmente en relación con el sentido de su adscripción a la política educativa liderada por la SED, teniendo momentos de mayor autonomía que otros, o entendiendo su vínculo más tangencial y coyuntural que de carácter sustancial y estructural. Más allá de la condición normativa de su relación con la SED, y más recientemente con el sector educativo de la ciudad, el asunto de la autonomía si bien se relaciona de manera importante con la asignación presupuestal, podría afirmarse que no en todos los momentos de mayor precariedad fue mayor la adscripción a la SED o más fuerte su dependencia. Un ejemplo de esta afirmación lo constituye el periodo comprendido entre 2004 y 2007 en el que se hizo un esfuerzo técnico importante por organizar el quehacer académico del IDEP sin lograr los incrementos en las asignaciones presupuestales del gobierno distrital: y caso contrario lo constituye el periodo entre 2008 y 2010 cuando en efecto se incrementó el presupuesto de inversión del Instituto, pero toda su acción se supeditó a la prioridades y contingencias de la SED.

Como se ha dejado ver a lo largo de este documento, la innovación, al entenderse como un asunto cercano, propio y acorde con el quehacer de los maestros, de la escuela y de la pedagogía, no ha sido objeto de disputa, pero sí de marginalización, especialmente de orden financiero. Aunque para los maestros la innovación ha resultado ser lo más destacable del quehacer del IDEP, por cuanto reconoce su práctica y experiencia y son muchas las convocatorias de diferente naturaleza que organiza, resultan ser pocos los ejercicios que el Instituto ha emprendido para lograr mayor visibilidad en la ciudad y en el campo de la educación y la pedagogía.

Por lo tanto, puede precisarse que en el IDEP todo ejercicio de innovación ha sido formativo, mientras que no toda investigación ha tenido este tipo de perspectivas o efectos en los maestros, en tanto aún está en disputa la legitimidad de la investigación hecha por los maestros, y en ocasiones aquella que se hace con ellos. Aunque el IDEP propuso en su ideario fundacional el fomento a la investigación en educación y pedagogía, no necesariamente esta correspondía a una investigación realizada por maestros; será la categoría de Investigación en el aula la que explique esta intencionalidad que, finalmente, será una invención del IDEP.

Sin embargo, la permanencia de esta “tradicción” sobre la investigación en el ejercicio institucional del IDEP asociada a la participación de los maestros, ha dependido, en gran medida, de las concepciones y perspectivas políticas que sobre este asunto han tenido las directivas de turno, incluso más que el reconocimiento ya ganado en las comunidades de investigadores, docentes y académicos. Resulta paradójico constatar que la permanencia de la investigación relacionada con los maestros en la acción del IDEP se debilita en el marco de actuación de ejercicios de dirección de personas procedentes y con mayor experiencia del mundo universitario; en estos momentos, generalmente, el carácter formativo del quehacer del IDEP se ha dejado a la innovación, por cuanto la investigación, a través de sendos “programas”, pretenden hacer fractura o “correr los límites” en el conocimiento de punta ya producido de diferentes áreas. Los argumentos que pretenden legitimar al Instituto en estas coyunturas están asociados a la importancia del conocimiento “científico” sobre la educación para la ciudad, lo que coincide con un “sentido común” de la política sobre lo deseable para sí misma y para los campos de conocimiento implicados.

No obstante, más allá de los cambios en las tendencias del equipo directivo o de las formas como se articula un quehacer institucional a la política educativa del momento, la pregunta es por la relevancia y legitimidad del quehacer del IDEP, ya sea en el marco de la política y de la administración distrital, es decir por su objeto de trabajo o en su forma de institucionalidad en el Estado. En términos generales, podría afirmarse que durante más de una década de hegemonía del proyecto educativo anclado en la competitividad y en la productividad, a la vez que ha producido mayor tecnificación e instrumentalización de la educación, ha orientado a la investigación y a la innovación para su beneficio y servicio

como formas de producción de conocimiento “útil”. Se han hecho más legítimas y relevantes unas formas específicas de producción del conocimiento, que las que ha propuesto el IDEP “desde abajo”.

Por lo tanto, resulta novedoso, nostálgico, y ciertamente arcaico, que en la institucional del país hoy el IDEP brille por promover un tipo de investigación e innovación en áreas que ahora son inexistentes en Colciencias, como educación y pedagogía, que, además, sea producida, entre otros, por los maestros y que extrañamente sus finalidades escapen al pragmatismo generalizado del país. Por lo tanto, las preguntas en la administración distrital acerca del IDEP no son tanto por las razones que han llevado a que una Institución se ocupe de la investigación y la innovación, sino por sus objetos y protagonistas.

La formación continua de maestros en la vida institucional del IDEP, se ha constituido en su objeto, en un medio y en una de sus finalidades. La formación, como su objeto de trabajo, reluce en el momento de su fundación; luego, de manera menos vigorosa y alternativa, en el Observatorio, el Laboratorio y el Centro de Memoria, y ahora, por supuesto, en el componente de Cualificación docente.

La formación, como medio y finalidad, ha estado presente a lo largo de su vida institucional. Los propósitos de la formación continua de maestros han girado en torno a tres grandes ejes. El primero, relacionado con el desarrollo, adopción y creación de «herramientas» para la enseñanza o en otros casos para el aprendizaje de los estudiantes, donde el hacer propio de la investigación y de la innovación puede ser parte de este equipaje de instrumentos del maestro. El segundo, hace énfasis en torno a la «fabricación» de los sujetos maestros, entendiendo su oficio como un asunto que compromete otros saberes sobre sí mismos, sobre los otros y sobre lo que comprenden la enseñanza y la formación de otros sujetos; la investigación y la innovación se entienden como medios o estrategias para alcanzar fines relacionados con los sujetos maestros. Y el tercero, claramente ha estado orientado a procesos de actualización desde los cuales se ha apostado por el contacto de los maestros con toda aquella información de naturaleza teórica, metodológica o estratégica que se considera pertinente y relevante.

Aunque en cada uno de los tres ejes se han agenciado nuevas formas de identidad de los maestros, inscritas en horizontes vinculados con su autonomía intelectual, también ha habido acciones que, incluso, han ido

en contravía a este postulado. Por *autonomía intelectual* se entiende la capacidad de los maestros de relacionarse con su quehacer de manera consciente, responsable, creativa, rigurosa y crítica, de tal manera que puedan tomar las mejores decisiones en todos los asuntos implicados en la formación de otros sujetos. A ello, sin duda, contribuye todo aquello que está asociado con el ejercicio de investigar e innovar y, también, con la generación de las condiciones que permiten los procesos de interventoría, de gestión de recursos, de rendición de cuentas, de presentación de informes, de avales institucionales, etcétera.

En algunos momentos de la vida institucional del IDEP se han agenciado enfoques, especialmente en la investigación, que han confundido los propósitos formativos con la dependencia y subordinación académica a quienes fungen como asesores, especialistas o expertos. Aunque este tipo de experiencias tiene diferentes valoraciones por parte de los maestros y para ellos «todo hace parte del proceso formativo», la dificultad que se quiere subrayar es de orden institucional, en tanto el IDEP sigue agenciando procesos formativos que no fracturan las relaciones de poder-saber que tradicionalmente han atravesado la producción de conocimiento y que, en lo fundamental, pierde la posibilidad de transformación de los paradigmas, que necesariamente deben interrogarse para inaugurar otras maneras de producir conocimiento.

Como se ha visto, la formación continua de maestros en el IDEP ha trazado diferentes perspectivas, metodologías y alcances, lo cual se constituye en una fuente rica en posibilidades. Lo más importante de esta contribución ha sido la vulneración de las certezas y los acomodamientos, muy habituales en estos contextos, sobre todo lo que atañe a la formación continua de maestros. A la vez que la formación en sus diferentes acepciones ha sido estratégica para el Instituto en medio de las disputas políticas por su lugar y legitimidad, este escenario inestable ha permitido la construcción de esta experiencia tan fecunda en posicionamientos y posibilidades.

En consecuencia, afloran procesos de formación con duraciones de corto, mediano y largo plazo, no necesariamente articulados entre sí y a veces poco diferenciados en sus alcances. Procesos de corte coyuntural por la forma como emergen; procesos de mayor estructura, en los que se juega la organización de un conjunto de estrategias de acuerdo con los

objetivos que se pretendan alcanzar; procesos que proceden de ámbitos locales; procesos que proceden de ámbitos globales, y procesos cuyas temáticas, intereses y expectativas están vinculadas a ellos. Se han promovido, también, procesos de formación de maestros entre pares y otros de carácter vertical, en relación con la persona que hace la formación. La mayoría han sido presenciales, otros se alternan con estrategias virtuales y unos pocos han sido completamente virtuales. Las estrategias tienen diferentes combinatorias que van desde las tradicionales, como las frontales expositivas, hasta los acompañamientos *in situ*. Durante los últimos años han comenzado a aflorar estrategias estéticas, afectivas y emocionales en el trabajo con los maestros, particularmente en los procesos que se declaran explícitamente formativos y que hacen énfasis en los sujetos. Son metodologías que tienen como eje la reflexión con algún sentido terapéutico, ya que están instaladas en la pregunta por el sujeto que enseña.

Los contenidos de la formación también han sido variados; en la mayoría de los casos han correspondido con las prioridades de la política educativa: proyecto educativo institucional, competencias, infancias, relación de la escuela con la ciudad, ciudadanía, conflicto, herramientas para la vida, organización por ciclos, jornada 40 x 40, etcétera. Pero, también, hay un tipo de contenidos que refiere al quehacer de la investigación y la innovación y otro, de corte metodológico, como la cartografía social, la reflexión acción pedagógica, el acompañamiento, el estudio de caso, las narrativas, entre otras. Algunos pocos procesos formativos han priorizado los contenidos metodológicos por medio de los cuales emergen las particularidades temáticas, han sido procesos que han intentado invertir el sentido formativo y explorar las posibilidades de “aprender de los maestros o de la escuela”.

En cambio, han sido muy pocas las propuestas formativas que se han dirigido a otros sujetos que circulan en la escuela o en el sistema, diferentes a los maestros. A lo largo de su trayectoria institucional, el IDEP ha desarrollado dos procesos dirigidos a directivos docentes y no más de tres en los que han trabajado directamente con estudiantes. En el año 2006 se realizó una agenda de trabajo con profesores y decanos de las facultades de educación, y en el 2013 se vincularon los estudiantes del ciclo complementario de la Escuelas Normales de Bogotá y Cundinamarca. Solo tres procesos han hecho diferencia en el ciclo vital de los maestros: dos dirigidos a docentes noveles y uno en el que participaron

docentes pensionados. Y solo desde el año 2010 se iniciaron procesos de intercambio entre maestros de la ciudad con otros de la región y del país, en el marco del Diplomado sobre Enseñanza de la Historia, por su potencialidad esta idea se ha sostenido en otros procesos formativos en torno al conflicto armado, la construcción colectiva de memoria, y más recientemente la educación inclusiva y la convivencia escolar.

Aunque han sido muchas las propuestas sobre formación continua de maestros, y variadas en matices sobre sus posicionamientos teóricos, metodologías, finalidades y contenidos, han sido pocos los ejercicios propiciados por el IDEP que han pretendido «decantar las lecciones aprendidas»: identificar sus límites y posibilidades, determinar agendas de discusión y construcción sobre sus formas de hacer que han sido extendidas, y precisar todos aquellos asuntos que en materia de formación se han generalizado y legitimado en la política. Muy poco se ha hecho sobre la producción de conocimiento acerca de la formación.

El IDEP forma a los maestros en su ejercicio institucional: en el control de lo que hacen, en la difusión y divulgación de sus procesos y de sus resultados, en los incentivos que ha creado para ellos y en los ejercicios que promueve y financia. Es formativa la manera como produce conocimiento, el conocimiento producido y los mecanismos para su divulgación y socialización.

Sin embargo, su naturaleza como instituto ha oscilado entre ser un centro de investigación e innovación o ser, simplemente, una entidad que financia este tipo de ejercicios, la una no se opone a la otra, necesariamente. El IDEP en su trayectoria, en mayor o menor medida, se ha movido en ambas direcciones. La primera ha implicado disponer equipos, además de asesores, para una producción de conocimiento de otro orden, que tiene como propósito situar las producciones realizadas en el Instituto en contextos geográficos más amplios y en perspectivas teóricas y metodológicas, hacer lecturas críticas a la misma, contrastar esta producción y sus resultados con los obtenidos por otros y valorar el aporte de esta producción. Son varios los ejemplos al respecto, pero pocas las acciones sistemáticas; generalmente, cuando se ha dado, la iniciativa ha dependido de la voluntad de las personas.

Han sido varios los documentos de circulación interna (pequeños balances para las convocatorias o contenidos en los estudios previos, por ejemplo), artículos y ponencias producidos por los asesores del IDEP o

por especialistas contratados para este propósito (contenidos principalmente en el *Magazín Aula Urbana* y en la revista *Educación y Ciudad*, pero se desconocen los publicados en otros medios), además de algunas editoriales de las publicaciones colectivas, y pocos los libros que contienen este tipo de ejercicios. Sin embargo, se identifican momentos en los que este tipo de producción prácticamente no existe, los cuales no necesariamente coinciden con los momentos de mayor crisis financiera del Instituto. En sentido estricto, el carácter formativo del IDEP requiere ampliar y profundizar en este tipo de producción y hacerla objeto de conversación con los maestros.

- 3. Trazado conceptual. La formación continua de maestros en el marco institucional del IDEP ha estado en relación con la investigación, sea como su objeto (evaluaciones, balances, sistematizaciones), como metodología de investigación (en la que se forman los maestros porque participan en ella como “fuentes”, registros o co-investigadores) o como finalidad de la investigación (aquella en la que se prioriza la intencionalidad de la formación y, así mismo, con la innovación.**

Esta idea fuerza seguramente se constituye en el eje de la identidad del IDEP y en la fuente de su legitimidad en el marco de las políticas educativas y de la institucionalidad de la ciudad para el sector educativo. A la vez que ha sido su fortaleza, también ha sido su debilidad, dependiendo del consenso político y social que en los discursos sobre la educación haya tenido la relación investigación-formación y el lugar que ocuparon en ella los maestros, la escuela y sus saberes. La innovación, en tanto se considera un conocimiento “blando” y “débil” por sus propósitos, las formas y los sujetos implicados en su producción, resulta menos cuestionada en los escenarios de la política educativa, fuertemente atravesados por las concepciones que se producen en el sistema de ciencia y tecnología de la ciudad y del país acerca de la investigación y el conocimiento.

La idea sobre la profesionalización de los maestros, ha estado asociada con la importancia de la investigación como parte de su quehacer, que tempranamente hizo parte del espíritu del IDEP y, desde entonces, ha sido intermitente su presencia; sin embargo, en la tradición norteamericana, el movimiento de profesionalización se configuró en oposición al “antiguo saber de la experiencia”, el cual se vinculaba con el oficio de enseñar. En

la trayectoria del IDEP la idea sobre profesionalización no ha puesto en oposición la experiencia con la investigación, sino que, justamente, ha hecho que tal relación haga parte de su sello de identidad; sin embargo, la débil presencia de la profesionalización como propósito o finalidad institucional ha obedecido a su estrecha relación, particularmente desde el 2002, con las políticas que promueven el lugar del maestro como “funcionario público”, en las que su conocimiento, aunque cifrado e instrumental, procede de los complejos objetos de la academia universitaria.

Sin embargo, la investigación educativa o pedagógica, la investigación con y de los maestros, incluso más que la innovación, hace una ruptura importante en la formación continua de docentes, trazando o abriendo posibilidades a otras maneras de formar, que trasciendan las finalidades, los propósitos, las metodologías, los alcances y los impactos que han tenido este tipo de ejercicios para los maestros. Seguramente, la investigación y la innovación trazan caminos alternativos que han comenzado a ser transitados por diferentes instituciones, pero para el IDEP han sido parte de su sello de identidad y de su acción institucional.

La relación entre la investigación y la formación en la trayectoria del IDEP ha sido una veta de exploración importante que se ha manifestado de diferentes formas, tal como se precisa a continuación:

- a) La formación como objeto de investigación ha generado pocos ejercicios por parte del IDEP. Pero, de esos pocos, varios giraron en torno a los Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPD), a manera de «evaluaciones de impacto». Solo recientemente se han realizado procesos de sistematización a propuestas alternativas implementadas (2013), y en el marco del componente de Cualificación docente del área académica del IDEP, se han adelantado algunos balances que han permitido valorar y proponer lineamientos para la política educativa sobre la formación continua de maestros (2014), y situar este tema en el contexto latinoamericano (2014).
- b) La investigación como objeto de formación tampoco ha sido una de las principales líneas de trabajo del IDEP. Se encuentran muy pocos escenarios y estrategias formativas de esta naturaleza, en las que intencionalmente se enseñe cómo

formular un proyecto o metodologías de la investigación. Se han implementado cursillos de corto plazo en torno a la escritura de experiencias y proyectos para el registro de sus prácticas; este tipo de estrategias han sido propuestas, por ejemplo, para cualificar la presentación de experiencias en el marco del Premio Distrital de Investigación e Innovación en Educación y Pedagogía.

- c) La formación como metodología de la investigación ha sido un ejercicio común y generalizado en el IDEP. En efecto, la formación se ha desarrollado en tanto se ha entendido así la investigación, a través de la elaboración de los estados del arte, de los ejercicios de observación, del diseño y aplicación de encuestas, de entrevistas o realización de grupos focales y de todas las actividades a través de las cuales se desarrolla un proceso investigativo. También ha sido una estrategia que, junto con otras, ha permitido la producción del conocimiento, por ejemplo, a través de conferencias, talleres, conversaciones con otros especialistas, etcétera.
- d) La investigación como metodología de formación trata de todos aquellos procesos que la contemplan y de otros componentes. En el IDEP ha habido tantos ejemplos como procesos formativos promovidos: los PFPD, donde la investigación era uno de los tres componentes; la investigación pedagógica en el aula (IPA) era una de varias estrategias, o en la recuperación colectiva de la memoria sobre el Movimiento Pedagógico, la investigación estaba junto con un componente testimonial y otro de creación estética.
- e) La formación como finalidad de la investigación se ha propuesto en casi todos los ejercicios investigativos realizados por y con los maestros en el IDEP: investigación de fomento, en el aula, Observatorio, Laboratorio, Centro de Memoria, sistematización, investigación en la escuela, etcétera.
- f) La investigación como finalidad de la formación ha sido menos frecuente que el anterior, en tanto la producción de conocimiento ha sido una finalidad que se ha supeditado a la formación de los sujetos. Los procesos formativos han permitido, entre otras cosas, el conocimiento de procedimientos y el desarrollo de habilidades investigativas que,

seguramente, contribuyen al saber y quehacer del sujeto maestro para sí mismo y en relación con los otros.

El IDEP también ha hecho un esfuerzo importante por “ensayar” formas diferentes de participación de los maestros en la investigación en educación y pedagogía, en campos tan especializados como el de las políticas públicas, por ejemplo. Este camino, aunque no ha sido muy visible en la documentación consultada, y menos en los resultados de los informes de gestión, sí ha sido de especial relevancia para los maestros, al ser reiterativa la referencia a su participación en los grupos focales realizados para este estudio. La participación de los maestros en los procesos de investigación que ha promovido el IDEP ha tomado diferentes formas que los han ubicado en planos distintos de la producción de conocimiento: como investigadores, como miembros de los equipos, como especialistas, como expertos, como lectores críticos o como asesores.

Cada una de estas experiencias planteó diferentes formas de vinculación con los maestros, y lo común entre ellas fue la intencionalidad de su “afectación” con algún propósito: para brindar nuevas herramientas que les permitiera comprender mejor o facilitar su quehacer, para la formulación de políticas o su experiencia como insumo para ellas o para profundizar en el diseño de otros esquemas de formación, por ejemplo, entre pares. Sin embargo, de estas experiencias, tal vez lo más novedoso en relación con la trayectoria del IDEP, fueron dos elementos: la participación de docentes en un co-laboratorio para el diseño de la política, en el cual había un trabajo conjunto con otros especialistas a través de diálogos en torno a diferentes saberes y la implementación de una investigación con estrategias alternativas para la formación de docentes, que utilizaba recursos de la investigación, de la comunicación, del arte relacional y de la estética en general.

Lo propio ha sucedido con la relación entre la innovación y la formación. Como se ha insistido, el ejercicio de innovación en el marco del IDEP no ha dejado de configurarse como un asunto que acontece en la relación del maestro con su saber, con su práctica, consigo mismo y con los demás, y cuya ruptura sucede con aquello que cada cual ha configurado como referente. Siendo así, la innovación ha escapado de técnicas de producción que la ubican en una relación práctica con la investigación y

con la ciencia y por fuera de los contextos donde ha sido producida. La investigación, en cambio, sí se ha jugado en perspectivas más dominantes por cuanto con ella se ha jugado, también, la legitimidad del Instituto.

La innovación, como la investigación, se ha relacionado con la formación continua de maestros. Aparentemente menos versátiles, los ejercicios de innovación también han contribuido a una exploración rica en posibilidades. Se han realizado procesos de innovación que proponen desde intervenciones en el aula, hasta cambios estructurales que aspiran a la transformación escolar en su conjunto. En el aula ha sido predominante la innovación que pretende aportar al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde el “objeto de trabajo” es la práctica del maestro y el ejercicio, la reflexividad en torno a ella. La innovación, en este sentido, se ha convertido en una estrategia de desarrollo pedagógico.

El énfasis en la segunda, el aprendizaje, no necesariamente parte de la práctica del maestro, sino que toma en consideración, por ejemplo, las formas de interacción en el aula, donde los “objetos” de la innovación han sido los ambientes de aprendizaje o los recursos para ello. Desde esta preocupación, fácilmente la innovación ha pretendido aportar a la relación, un poco maniquea, por cierto, entre aprendizajes y resultados, donde la innovación tiende a circunscribirse a la búsqueda y construcción de didácticas que contribuyan a una relación con el conocimiento, interesante y productiva, tanto para estudiantes como para los mismos maestros.

Aunque han sido menos las innovaciones «más allá del aula», estas también se han relacionado con las formas de la enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes, especialmente las que proceden de los proyectos transversales al currículo. Otros ámbitos para la innovación han sido mucho menos convocados y provocados, por ejemplo, la escuela y la comunidad educativa.

La innovación en el IDEP ha conjugado las dos tradiciones que se han venido construyendo en el país: la innovación que procede de arriba hacia abajo y aquella que difícilmente transita desde abajo hacia arriba. La primera vía está articulada a las prioridades de la política educativa, sea por la novedad de su contenido para la escuela o por que se propone algo para lo cual «han sido formados los maestros»; este tipo de innovación, generalmente, ha sido diseñada desde instancias externas y extrañas a la escuela, para que en ella se haga su aplicación y adopción. El IDEP, a

la vez que ha transitado por este camino, ha abierto otros que, sin dejar de atender el marco de la política educativa, sí debilitan la fuerte prescripción sobre los procesos de innovación, y ha optado por identificar y apoyar lo que sobre el tema propongan o estén trabajando los maestros.

La segunda vía, que en esencia es de donde procede la innovación en el país, ha estado presente en algunos momentos en el IDEP arriesgando convocatorias amplias, sin cortapisas temáticas, políticas o metodológicas que han servido para identificar cómo se mueve la ciudad en materia de innovación. Todo aquello que no ha sido visible para la política, que se hace en sus márgenes o límites, se ha hecho visible y posiblemente potenciabile; sin embargo, su tránsito hacia “arriba” con mucha dificultad se ha promovido o, incluso, no ha sido “deseable”, en tanto puede perderse la singularidad de la innovación o su carácter alternativo.

El IDEP no hace innovación por decreto ni intenta decretar qué es una innovación. Sin embargo, difícilmente puede abstraerse del movimiento que ha tenido la innovación, de entenderla como un acto creativo de resistencia a la política educativa y como un ejercicio de obligatorio cumplimiento en la condición de ser maestro. Por lo tanto, se ha venido afirmando que «todo buen maestro debe ser innovador». La innovación en el IDEP ha devenido como un ejercicio de construcción de sentidos para todo aquello que hace o acontece en la escuela que necesariamente trasciende hacia la construcción de propuestas y su experimentación.

Los efectos de la innovación en los estudiantes, generalmente, se miden en relación con sus desempeños y, en menor medida, con sus formas de relacionarse o vincularse con los demás. Para el IDEP los efectos de la innovación también se buscan en los maestros, en términos de la autonomía de su ejercicio y en su impacto en todo aquello que tiene que ver con la formación de los estudiantes. Curiosamente, otro efecto de la innovación ha sido el rescate o descubrimiento de otras maneras de la formación de maestros, en tanto es común afirmar que la innovación “cualifica la práctica” y contribuye a la autoformación de maestros y a la constitución de colectivos.

La formación ha sido objeto de innovación en pocos de los procesos promovidos en el IDEP, cuando en estricto sentido se introdujeron alternativas en los procesos de formación continua de maestros, relacionadas con la exploración de las potencialidades de las historias de vida

y la memoria, así como cuando se articularon con propuestas artísticas y estéticas. Algo en este sentido se había explorado con el proceso realizado por la SED y visibilizado por el IDEP acerca del conflicto armado. Igualmente, poca, pero importante, ha sido la innovación como objeto de la formación continua de maestros, en tanto han sido escasos los ejercicios realizados por el IDEP y, a diferencia de los PFPD, ningún otro ha desarrollado componentes de innovación propiamente dichos. Tal vez, la iniciativa sobre el uso de resultados de investigación e innovación en la formación continua de maestros, necesariamente convocaba temáticas y, en general, contenidos relacionados con la innovación por cuanto se requería de su comprensión como proceso de producción de conocimiento para proponer los esquemas de transferencia.

En cambio, la mayoría de los procesos promovidos en el IDEP han imbricado fuertemente, en términos de las finalidades y las metodologías, a la innovación con la formación, en tanto todos los procesos de innovación, acorde con la tradición construida en el Instituto han implicado procesos de formación. Por lo tanto, a la vez que la innovación ha sido metodología y finalidad de la formación, mayoritariamente la formación ha sido metodología y finalidad de la innovación. Entre las sutilezas de estos dos cursos se han movido los procesos de innovación en el IDEP, acogiendo y explicitando, para bien o para mal, la fuerte carga formativa.

Más allá de los énfasis temáticos y de las diferencias en los ámbitos de aplicación (institucional, del aula o de la enseñanza), los procesos de innovación, aparentemente, no tienen mayores diferencias, especialmente en las formas de proceder para su realización. En todos estos procesos, la transformación se ha constituido en el horizonte de trabajo más importante, pero recientemente se ha venido acuñando el concepto de *potenciación* de experiencias, en tanto se reconoce su riqueza intrínseca y otras posibilidades que no necesariamente pretenden el “cambio”, tales como la importancia de profundizar, complejizar o ampliar lo que propone la experiencia en una perspectiva de constituirse como innovación.

Una tercera perspectiva que emerge desde este postulado, es la relación entre la investigación y la innovación para la formación continua de maestros; sin lugar a dudas, los PFPD inauguraron este tipo de vínculo, pero poco avanzaron en sus posibles maneras de relacionarse a favor de la formación. Para el quehacer del IDEP ha resultado común la innovación

de la investigación en materia formativa, pero no la investigación sobre la innovación de la formación. La comunidad de académicos y de maestros de la ciudad ha reconocido la “audacia” en las propuestas conceptuales y categoriales sobre la investigación, a propósito de la formación de los maestros. La discusión en torno a la autonomía de los maestros y de la investigación a favor de ello, ha puesto en cuestión, al menos, algunas de las prácticas comunes en el país para el financiamiento de las investigaciones; el sentido de la “asesoría”, de la relación teoría-práctica, de la generación de comunidades académicas o de los procesos de socialización y divulgación, etcétera; han sido algunos de los asuntos sobre los cuales se han producido diferentes pronunciamientos y formas de actuación. Sin embargo, la deuda sigue siendo una producción sistemática sobre ello.

Algunos proyectos de innovación se han planteado diferentes formas para reconocer el momento y lugar de producción de una idea, una inquietud o de una iniciativa; es decir, se han implementado, generalmente al inicio de los procesos, formas de “caracterizar” o “diagnosticar” que pueden ser cercanas a ciertas formas de investigación. No ha sido consistente una producción en este sentido, ni para la precisión de sus diferencias ni para la exploración de sus posibilidades o límites. Se ha hecho necesario, entonces, comenzar a investigar para innovar, para potenciar las pretensiones formativas

4. Trazado conceptual. La formación continua de maestros, en el marco del IDEP, cuando es asumida en su relación con la innovación y la investigación, constituye a la práctica y la experiencia como sus objetos de trabajo.

La experiencia, entendida como la práctica reflexionada que permite dejarse ver en el tiempo y en el espacio para dejar de ser y hacer y asumirse como otro, seguramente renovado o simplemente otro, necesariamente configura a la práctica como un acontecimiento histórico que pudo ser producido por las decisiones de un sujeto-maestro inmerso en las regulaciones y tensiones propias del sistema, en los avatares del contexto, en las demandas permanentes de los estudiantes y, también, en las posibilidades y los límites que han implicado su propia perspectiva. Entonces, la práctica le antecede a la experiencia y necesariamente al hablar de experiencia se está hablando de la práctica.

En la práctica tienen presencia saberes disciplinares sobre la enseñanza, aquellos saberes relacionados con la formación ética y estética de los estudiantes, y también confluyen los saberes sobre sí mismo y sobre el buen vivir. La práctica se ha configurado con todo aquello que el maestro ha desechado y, obviamente, con lo que aún acoge, con los direccionamientos que se producen, con lo que se planificó y lo que fue emergente, y, finalmente, con lo que fue posible producir.

Las prácticas se organizan en torno a un asunto “vital”, un imperativo que ocupa al maestro y le permite priorizar, descartar y, finalmente, esculpir lo que se pretende. Hay un sujeto con criterio, responsable del proceso, que acude a cuanta teoría, dato empírico o metodología le sirva para justificar y sustentar la pretensión en la que se quiere jugar; seguramente, en otro momento y en otro espacio serían diferentes las decisiones que han implicado al maestro, y, así mismo, diferente sería su práctica.

Estas lógicas pueden ser extrañas para quienes no han participado en su producción y son ajenos a las rutinas y rituales de la escuela; sin embargo, generalmente han sido a estos extraños a quienes se les ha entregado la responsabilidad política y académica de la formación de los maestros. Luego, ¿cómo hacer procesos de formación sobre algo que les resulta extraño, incierto y desconocido y que necesariamente debe ser explorado, comprendido e interpelado?

Al ubicar la práctica y la experiencia como los núcleos sobre los cuales se han organizado los contenidos de los procesos formativos del IDEP, se ha favorecido la incertidumbre como criterio, por cuanto ellas, como ya se ha insinuado, difícilmente pueden ser completamente planificadas, instrumentalizadas y controladas. A veces, incluso, son pocas las posibilidades de que sean registradas y, menos aún, de que sean transferibles, conocidas y apropiadas por otros. En lugar de la homogeneidad, se prefirió la diversidad; en lugar de lo establecido, se optó por lo emergente, y en lugar de la prescripción externa se escogió lo situado.

La práctica alude al quehacer del maestro o a su ejercicio, a lo que efectivamente hace para la formación de los otros. La práctica, generalmente, implica la «inmediatez del aula» (Jackson, 1975) y, en general, la posibilidad de descifrar lo que sucede cotidianamente en la escuela y en el aula. Las aspiraciones por la transformación de todo aquello que incomoda o que no es deseable, tanto para quienes han estado implicados en

esa rutina escolar como para quienes las han prescrito, han encontrado en la práctica una especie de “puerta de entrada” a unos mundos subjetivos dotados de variados sentidos y significados desde los cuales ha tomado forma lo educativo o formativo de una relación.

La práctica, entonces, ha sido una especie de “cantera” de donde proceden los problemas a ser investigados y las preguntas que orientan las innovaciones, pero, también, de donde provienen las posibles rutas a ser transitadas.

La mayoría de los procesos formativos del IDEP ha circulado sobre la propia práctica y experiencia y algunos sobre la experiencia de otros procesos que les habían resultado extraña, atractiva o retardora. Necesariamente, la práctica y la experiencia hablan de las decisiones de un sujeto, siempre en relación consigo mismo y con los demás, y denotan un tiempo y un espacio, unas condiciones y situaciones. Así, la práctica y la experiencia han hecho de la teoría otro de los asuntos que les interpela, junto con otras historias de vida, biografías, relatos, narrativas escolares, documentos conceptuales o de política, entre otros.

La práctica ha configurado líneas divisorias entre lo que puede ser tradicional y lo alternativo de la formación. Convoca su centralidad en las experiencias y los saberes de los maestros y subraya que la formación no empieza de cero; enfatiza en su naturaleza de largo plazo, en la pertinencia de los contenidos y metodologías y señala perspectivas de cambios; vincula la realidad escolar, y conecta los aprendizajes con la cotidianidad.

5. Trazado conceptual. La formación continua de maestros en el marco del IDEP, en tanto se caracteriza por su relación con la investigación y la innovación, acoge unos posicionamientos acerca del sujeto, de los saberes y de la escuela, que constituyen “el sello de su identidad institucional”.

Al entender el oficio del maestro en relación con el saber, y no exclusivamente con el método, se ha producido un desplazamiento en la manera de concebir la formación, en tanto su objeto serán las complejidades que comporta la configuración de ese saber en relación con el método, con un contexto y con un momento en la práctica de los maestros. En los procesos de formación continua, generalmente, este tipo de saber ha sido marginal, en tanto este ha sido su lugar en las políticas públicas; el

maestro resulta estratégico en la transformación de la enseñanza y de la educación y, a la vez, reducido a una función instrumental. En esta concepción, lo que justifica los procesos de formación es su relación con los estudiantes, en tanto se ha diagnosticado que enseña, pero esto no garantiza el aprendizaje de los estudiantes.

La experiencia formativa del IDEP difícilmente podría instalarse sólo en las tradiciones asociada con el “training”, es decir en aquellas perspectivas que han pretendido, casi que exclusivamente, el “entrenamiento” y/o la “dotación” de herramientas para la enseñanza, en tanto esta se ha concebido y prescrito desde instancias externas a la escuela y al aula de clase, como una práctica planificada y controlable.

El IDEP ha partido de reconocer el agotamiento de esta perspectiva de la formación continua, como también de aquellas de carácter “ilustrado” que han abogado por la importancia de la teoría y, luego, han pretendido la exploración de su posible aplicabilidad en los asuntos que le acontecen en el quehacer de la escuela por parte de los maestros. Unas y otras parten de las dicotomías propias del pensamiento moderno de occidente, por ejemplo, de la dicotomía entre el sujeto y el objeto, entre la teoría y la práctica, o entre la innovación y lo tradicional.

El IDEP se ha movido en los límites de ambas perspectivas y, aunque no ha sido sistemático, ha recogido las lecciones aprendidas, especialmente frente al carácter técnico del quehacer del maestro, que subraya la primera y el rescate del vínculo de la práctica con el saber, que hace la segunda. Aunque estas perspectivas han construido sus tradiciones en los escenarios políticos y académicos que se relacionan con la formación, y durante más de una década han sido suficientemente documentados sus límites y posibilidades (Messina, 1999; Torres, 1999; Calvo, 2006 y González 2008), resulta por lo menos inquietante constatar la ausencia de propuestas alternativas en la región, y a la vez muy potente esa gama de posibilidades que se han implementado en el IDEP. Una posible explicación tiene que ver con las concepciones sobre el maestro, sobre su saber y sobre su oficio, que subyacen a cada una de las tendencias, que al no ser transformadas tampoco han permitido la emergencia de otras posibilidades formativas. Justamente, el IDEP nace y se instala en bordes que le han permitido esta exploración.

Las experiencias de formación continua de maestros propuestas por el IDEP se han instalado en una variedad de perspectivas que, si bien no niegan ni rechazan la importancia de la teoría ni de la técnica en el quehacer del maestro, han buscado otros lugares para ellas, en tanto se ha entendido este tipo de formación como un asunto asociado a la manera como se va constituyendo el maestro, lo cual tiene que ver con los sentidos del sujeto sobre sí mismo y sobre el mundo, y, por lo tanto, sobre los lugares que le otorga a su saber, a la enseñanza y a los otros. Se trata, entonces, de un desplazamiento de orden epistemológico sobre la formación de los maestros, en tanto trasciende su carácter constructivista, tanto del conocimiento como del lugar activo del sujeto, a una indagación mucho más fenomenológica que tiene como tarea esclarecer los sentidos que el mundo tiene para cada sujeto en la vida cotidiana.

Un presupuesto importante del que han partido algunos de los procesos formativos del IDEP han considerado otras “condiciones de sujeto” de los maestros, por ejemplo, como un sujeto político, en tanto su lugar y oficio, y como ciudadano que participa de la vida pública de la ciudad.

Al interrogarse los sentidos de la formación continua de maestros en el IDEP, necesariamente se conecta con las finalidades de la misma; es decir, con la pregunta sobre el ¿para qué? Una de las finalidades claramente identificada en las experiencias formativas tiene que ver con la posibilidad de «afectación» del sujeto a través de la reflexión; es decir, con la exploración de sus posibilidades de transformación y de «perfeccionamiento en el arte de vivir». Esta primera finalidad, aunque inicialmente no se había legitimado en los procesos formativos de los maestros, sí ha resultado esencial a ellos, debido a dos de las condiciones que caracterizan al ejercicio de la docencia: de un lado, como ya se ha planteado, la fuerte prescripción de su oficio desde instancias externas que, necesariamente, influye en la configuración de su práctica y de su saber pedagógico y, de otro lado, la necesidad constante de la reflexión y de su posicionamiento en un lugar ético, político y “existencial” como sujeto. Tanto la una como la otra, hacen una profunda exigencia al maestro, por un lugar que le permita estar a disposición permanente de los demás, con los otros y, especialmente, con aquellos que, como lo plantea Arendt (1956), son los nuevos en el mundo, en un mundo que ya es viejo para ellos y donde la escuela y el maestro son quienes los introducen a él.

Por lo tanto, cuando se comprende que ser maestro implica vivir experiencias que logran la transformación de los otros y, por supuesto, de sí mismo, cuando un sujeto le permite a otros realizarse como tal, las finalidades de los procesos formativos dirigidos a maestros ya no solo pueden pretender una mayor eficiencia en los aprendizajes de los estudiantes o una mayor y mejor información y conocimiento disciplinar, sino que, también, exploran las múltiples posibilidades que tiene el mundo escolar para la formación de los sujetos. Los aprendizajes no son un monopolio de la escuela, ya que se aprende en la ciudad, en las redes sociales, en las tertulias, con la televisión, etcétera. Sin embargo, la pretensión de formar sujetos sí sigue siendo una responsabilidad de la escuela, pues esta conserva la función asociada a unos saberes, la sistematicidad de los procesos y su deber de gobierno sobre la población.

Las finalidades de la formación continua en el IDEP se situaron en el maestro como sujeto, y de allí, se arribó al saber sobre sí mismo, sobre los otros, sobre la escuela y sobre la ciencia y el conocimiento. A través de esta trayectoria, los procesos formativos implementados también produjeron herramientas para la enseñanza y el aprendizaje y, adicionalmente, para la formación propia y de los otros. Estos procesos formativos han contribuido a la actualización teórica y metodológica de los maestros, pero apuntando a la formación de mejores criterios para su adopción, rechazo o adaptación.

A diferencia de otros países, en el contexto colombiano la formación continua de maestros se desarrolla, en la mayoría de los casos, en las universidades (cursos, diplomados, Programas de Formación Permanente de Docentes –PFPD–, entre otros). Esta tradición, reconocida por la normatividad que regula la formación, ha naturalizado el orden social y cultural para la producción de conocimiento, donde la universidad tiene unas funciones diferenciadas de las otorgadas a la escuela, entre ellas, la de la formación de maestros.

Sin embargo, al poner a orbitar la formación continua alrededor del maestro, de su práctica y de su experiencia, necesariamente la escuela se constituye en el contexto y escenario donde sucede esa práctica, en su objeto de estudio y en el escenario donde acontece. Los procesos formativos del IDEP han apuntado a profundizar sobre las implicaciones de entender la escuela como un lugar de producción de conocimiento, y, por lo tanto, a desarrollar tareas relacionadas con descifrar las condiciones

y posibilidades que lo hacen o no posible, entender sus formas de configuración, comprender las intencionalidades que lo atraviesa y la naturaleza del conocimiento y de los sujetos que lo producen. En este ejercicio, la escuela y el aula se han constituido en un orden por producir y no en un orden dado o ya enunciado.

La escuela y el aula tienen que ver, necesariamente, con el lugar de producción de los sujetos-maestros. Se entiende que hay un vínculo entre los saberes y los lugares, ya que los discursos se encuentran directamente ligados a las instituciones que los producen y a los lugares desde donde se elaboran. La consciencia del lugar permite la emergencia de la práctica y también sus posibilidades de despliegue, en tanto devela sus estructuras de poder, las formas de relación y los posicionamientos de los sujetos para hacerlas posible.

La escuela y el aula son “objetos de investigación”, en tanto son configuradas por los maestros, quienes a su vez son configurados por esos escenarios. La escuela y el aula no solo son lugares físicos y geográficos, también son espacios simbólicos, contruidos colectivamente desde la diversidad y la diferencia, donde se ponen en juego el pasado, el presente, y los futuros horizontes de, con las ritualidades, rutinas, costumbres y lo nuevo que en el día a día va siendo parte de su huella, de su sello, de su impronta.

Seguramente, al entender la escuela como el lugar donde los maestros producen conocimiento para ser enseñado o, mejor, donde los sujetos se transforman a través de la convivencia (Maturana, 2005), cambia su lugar en los circuitos sociales y culturales de la formación de maestros, tal como lo ha experimentado el IDEP. De una parte, se vuelve imperiosa la necesidad de profundizar en la comprensión de lo que por allí circula, y, de otra, se invierten las jerarquías de los saberes en la formación, en tanto los procedentes de la universidad, de la academia, de la política, de los ancestros o de la teoría son útiles en términos formativos, siempre que respondan a preguntas derivadas de la práctica o pretendan mejores y más profundas comprensiones a favor de la escuela, de la práctica de los maestros y de la formación de los estudiantes.

Cuando se habla de la escuela como escenario de formación, se trata de privilegiar la cotidianidad como espacio y condición de la construcción de conocimiento y de los procesos de formación de los maestros;

entonces, al hablar del conocimiento situado, se hace referencia a aquél forjado en las condiciones, situaciones y lógicas que atraviesan a la escuela, donde incluso sus intencionalidades pedagógicas y formativas lo configuran. Para el IDEP ha sido clara la importancia y la necesidad de que la escuela también se ocupe de las decisiones en torno a los procesos formativos de sus equipos de trabajo, de maestros, de directivos, de padres y madres y de administrativos. Y, adicionalmente, la urgencia de fortalecer los vínculos entre la escuela y la universidad a favor de los procesos formativos, profundizando, especialmente, en el conocimiento y la comprensión sobre lo que acontece en la escuela y, desde allí, valorar sus condiciones de posibilidad en relación con las demandas de la universidad, y viceversa.

Si bien la práctica y la experiencia han sido los ejes en torno a los cuales se ha organizado la formación continua de maestros en el IDEP, no se han desconocido los contenidos relacionados con las disciplinas curriculares, con las propuestas para la enseñanza o con los dispositivos para la convivencia escolar. Simplemente, han ido emergiendo como contenidos de la formación, por medio del acto reflexivo, o de lo prescrito para el proceso, ya fuera para la comprensión de sí mismos, de sus prácticas y para la generación de opciones para la enseñanza y la formación de los estudiantes. Estos, resultaban ciertamente “accesorios” ante la valoración de otro tipo de contenidos formativos como el reconocimiento de sus propios límites y de las situaciones más significativas para el aprendizaje y la formación; o la manera de lidiar con la cotidianidad escolar, con las formas de relación especialmente con quienes los interpelan, o con lo que no podían gobernar; sobre los sentimientos, las emociones y los afectos que les ha suscitado la convivencia con los otros, etcétera. Aunque generalmente esto no había hecho parte de lo que se consideraba central para la formación de los maestros, de manera paulatina, se fueron constituyendo en los ejes de la misma.

El pasado también ha hecho presencia como contenido de la formación; la posibilidad de reconocer la escuela como un lugar de la memoria educativa y pedagógica, y a los maestros y estudiantes como sujetos históricos, permitió un juego importante que trascendió al presente hacia una experiencia pasada que pudo ser transformada en sus formas de narración, en tanto ese presente le permitía las movilizaciones a los sujetos.

Si bien los análisis, las interpretaciones y las comprensiones han sido procesos cognitivos complejos que han hecho parte de los propósitos y de los contenidos de las experiencias formativas del IDEP, podría decirse que todo ello fue posible en tanto la reflexividad ha sido potenciada como central en la formación y, a partir de allí, se han generado rupturas en los límites entre lo interno y externo, entre lo racional y la emocional y entre la teoría y la práctica, por ejemplo.

La reflexión se ha ido constituyendo en el ejercicio central de cada uno de los procesos formativos y esto ha permitido la introspección de los sujetos, el establecimiento de conexiones, la profundización o la identificación de algunas situaciones, la promoción de ciertas rupturas y depuración de las apuestas, haciendo consciencia de lo que permanece y, seguramente, optando por algunas perspectivas. La reflexión, si bien ha trascendido al sujeto, también lo ha mantenido en expectativa ante las “resonancias” que le producen lo propio, lo otro, o los otros. Lo formativo que ha acontecido en el sujeto ha estado asociado a la posibilidad de decidir acerca de los lugares que le da a los nuevos discursos: sea para la interpelación de lo propio, para su complementación, para advertir lo que no estaba previsto, para dar lugar a lo nuevo, o, por el contrario, para eliminar lo existente.

La novedad en términos metodológicos no ha sido su multiplicidad, variedad ni diversidad; la claridad en el propósito y en los alcances formativos de cada uno de los dispositivos que se han propuesto hace la diferencia. En los proyectos de innovación e investigación que han persistido en este énfasis han sido determinantes los posicionamientos acerca de su selección, organización, secuenciación, formas de articulación e, incluso, implementación. Por ello, los dispositivos han cambiado, se han fusionado, articulado, se han complementado, se han fragmentado y vuelto a construir, en tanto se van identificando sus posibilidades formativas y sus debilidades.

Las metodologías propuestas también han dado espacio a los dispositivos ya “tradicionales” en la formación continua de maestros, tales como conferencias, paneles, seminarios o foros, de muy alta estimación desde la política y la academia, pero de muy pocos efectos para la formación de maestros. A pesar de estos señalamientos, su permanencia ha demostrado su fuerza en las costumbres y en los rituales de la formación de maestros. Se sigue dejando constancia del arraigo político y cultural que tienen estos dispositivos de actualización de los maestros.

Sin embargo, la implementación de estos dispositivos en el marco de los procesos formativos propuestos por el IDEP, y la claridad de sus límites y agotamientos, ha permitido renovar sus potencialidades formativas. Además de haberlos ubicado en articulación con aquellos otros dispositivos que pretendían la recuperación de saberes de los maestros o que exploraban mejores interpretaciones sobre la escuela o los maestros, también en sus dinámicas se introdujeron espacios para el diálogo y la conversación, principalmente sobre los asuntos que le atañen al maestro: la enseñanza, la formación y su práctica.

Estos espacios han sido espontáneos en los eventos masivos, a manera de pequeñas tertulias con los especialistas invitados, o también preparados sistemática y rigurosamente por lo maestros. Otros intentos han invertido las lógicas de estos dispositivos donde, por ejemplo, los especialistas externos han escuchado a los maestros, o estos fueron comentaristas especializados de los planteamientos del conferencista, asesor o lector invitado. No cabe duda que estos dispositivos “tradicionales” se han redimensionado al articularse con las demás estrategias; la circularidad de las estrategias ha potenciado los dispositivos hacia perspectivas formativas. Podría decirse, entonces, que las propuestas metodológicas novedosas han sido posibles, en tanto se han encontrado matices de lo que se ha propuesto.

Un ejercicio metodológico central que ha atravesado a cada uno de los escenarios y estrategias ha sido la activación de diálogos y conversaciones entre maestros, de diferentes generaciones, con diversas especialidades, de todas las jornadas de trabajo, de todos los niveles escolares, pertenecientes a los dos estatutos vigentes, de diferentes localidades y en ejercicio de distintos roles; así como también entre maestros de diferentes ciudades con otros especialistas, investigadores, decisores de política y activistas sociales.

Las posibilidades del diálogo y de la conversación se han ido expandiendo, paulatinamente, tras haberse percatado de sus potencialidades formativas. Sus propósitos se han hecho más ambiciosos, pues, claramente, sus intencionalidades iniciales estaban en términos de lograr mejores comprensiones sobre lo que cada cual pretendía comunicar, luego se intentó trascender hacia el aprendizaje con el otro y, finalmente, los diálogos han hecho ruptura con sus lógicas y pretensiones, para explorar un sentido de la conversación que no jerarquiza la palabra ni los propósitos que la hacían circular.

El impacto de los encuentros, diálogos y conversaciones ha sido de doble vía. Aunque al principio había resistencias a este tipo de iniciativas, en tanto era inocuo insistir en ellas; posteriormente, se fueron encontrando sentidos para estos ejercicios, en tanto se habían configurado espacios de confianza para la palabra y para la escucha. Para unos y otros ha sido un ejercicio importante que ha permitido explorar los silencios, la escucha genuina, los efectos de la palabra en cada cual y también el sentido de su uso.

Otro elemento importante han sido los espacios para el trabajo colectivo; la conformación de grupos, su regularidad y sistematicidad ha permitido la construcción de sentidos y propósitos propios y comunes, que han acogido la producción individual, su re-significado al hacerla circular y la importancia de ponerla en otras perspectivas y horizontes, nuevas u otras preguntas y referentes; han sido grupos donde los maestros se han “expuesto”, avanzando poco a poco hacia lo realmente importante y sustancial de la formación, como lo ha sido, el conocimiento propio, en relación con los saberes y con los demás.

Han sido espacios de construcción colectiva de conocimiento, no sólo por todo aquello que ha circulado en las sesiones, por lo que allí ha confluído y por las formas de registro de lo que acontece, sino, también, porque se les ha sido exigido la presentación de su “producción”, algunas en formatos novedosos, con características artísticas, o a través de esquemas sencillos y contundentes donde pudieran expresar lo construido en este tiempo de formación.

Posteriormente, se fue ampliando la circularidad entre lo individual y lo colectivo, en tanto se introdujeron los espacios masivos (con la presencia de cien o ciento cincuenta maestros) que conservaron los propósitos de construcción de saber. Éstos, ya no tenían la frecuencia de los grupos pequeños, a través de los cuales se habían constituido pequeñas comunidades de escucha y de experiencia, sino que eran espacios de mayores proporciones y bastante más distanciados en el tiempo para su realización. El reto, en efecto, era construir ambientes de confianza, necesarios para los objetivos propuestos. La producción escrita, los audios o vídeos, los posters, los performances, entre otras formas de registro, se constituyeron en la materia prima de éste trabajo. Estos, permitieron la rápida construcción de un lenguaje común que, prontamente, invitaba

al recuerdo y a la memoria y a hacer memorable o recordable a un sujeto, un acontecimiento, un espacio o un saber. Cuando se hacía pública la producción, también se hacía parte de la memoria de un grupo, que hacía parte de las remembranzas, o también iba siendo parte de los recursos de los demás.

Indiscutiblemente, la relación entre la teoría y la práctica ha tomado otros lugares y sentidos en las propuestas realizadas por el IDEP, especialmente al haber hecho central la práctica de los maestros en la formación, entendida como toda acción dirigida a la afectación de los otros. Se comprendió, entonces, que la práctica no necesariamente procede de la “aplicación” de un campo teórico específico, sino que deriva, en lo fundamental, de una multiplicidad de operaciones que realiza el maestro para la enseñanza y la formación, siempre desde un lugar y en un contexto particular.

Las propuestas metodológicas han debilitado la idea de que la producción de conocimiento se hace por parte de unos, y la apropiación por parte de otros. Se ha afirmado que no se enseña todo lo que se investiga ni se investiga todo lo que se enseña, y que uno era el conocimiento que se producía con propósitos investigativos y otro, distinto, el que tenía como fin su enseñanza o la formación de los otros. Estas posturas han potenciado otras maneras de organizar la relación de la formación con lo teórico, no como su fin, pero con su uso, sin desconocer la importancia de este tipo de producción. Para efectos del proceso formativo con los maestros, lo fundamental ha sido promover su discusión acerca de lo que amerita enseñarse, aprenderse y de las razones que han soportado estas decisiones. Esta precisión tendrá que acotar la discusión, centrarla y, ciertamente, horizontalizarla por haber puesto en evidencia que las experticias de unos y otros eran diferentes, pero ambas necesarias para su oficio como maestro.

La relación teoría-práctica ha tenido alteraciones. En ocasiones, la primera se ha puesto al servicio de la segunda y viceversa; sin embargo, en su relación había el interés de explorar la práctica o las experiencias de los maestros. El lugar la teoría ha sido importante para la identificación de problemas y posibles soluciones; pero, a la vez, cada categoría, concepto, fuente, propuesta y metodología ha sido discutida, confrontada y, especialmente, ajustada por cada quien, de acuerdo con sus comprensiones y necesidades.

También, esta relación entre la teoría y la práctica se ha tensionado de manera radical, cuando algunos de los procesos formativos se han sostenido desde la práctica de los maestros y en torno a su conversación, y la teoría aparece o bien por las necesidades de contextualizar, profundizar o categorizar lo que va emergiendo en la conversación sobre la práctica, o como resultado de la producción colectiva, realizada por los maestros a propósito de su práctica en cada una de las etapas del proceso formativo. De esta manera, las referencias teóricas no siempre han antecedido la producción sobre la práctica de los maestros, sino que se han constituido en nuevas voces que participan de los intercambios y conversaciones entre maestros o, también, en un punto de llegada del proceso formativo.

Finalmente, se quiere concluir que la mayor fuerza de afectación de los maestros a través de estos procesos formativos del IDEP ha radicado, principalmente, en el re-descubrimiento de su cotidianidad: reconocerse portadores de un saber y aprender del saber de los otros, al explorar las condiciones de posibilidad de las propias prácticas y las de sus colegas, al identificar las razones que sostienen esas prácticas y al hacer una selección de las mismas, y al recuperar la dimensión humana de los colegas, de su saber y en general, de la escuela y la educación.

Al centrarse en la práctica y en su experiencia como los núcleos sobre los cuales se ha desarrollado el proceso formativo, necesariamente se han transformado, como ya se ha mencionado, tanto los saberes en torno a los cuales habitualmente giran estos procesos, las maneras cómo que se han dispuesto para la formación, y también, los sujetos de la formación. Al entender que el saber especializado sobre la práctica lo detenta el maestro y sobre este han girado los procesos formativos, cabría preguntarse ¿cuál sería la función y el lugar que ocupan otros sujetos, también especialistas, en los procesos de formación?

Si bien ha sido necesario reconocer, comprender, validar e interpelar los saberes de los maestros en sus procesos formativos, ya que han sustentado sus prácticas, también ha sido importante ponerlos en diálogo con otros diferentes, que les permitan visualizar aquello que no había sido contemplado, interpelar lo que podría haber sido un error, potenciar lo que se vislumbraba como una oportunidad y proponer posibilidades frente a la ausencia. Este encuentro de saberes no solo ha hecho

posible la afectación conjunta de quienes fungieron como formadores y de quienes fueron los formados, sino, también, la necesaria comprensión acerca de lo que cada cual hace y produce.

Los sujetos formadores han tenido que debilitar las miradas evaluadoras y deficitarias sobre el saber de los maestros que han atravesado, en la mayoría de los casos, los procesos formativos, y se han ocupado de comprender mejor lo que hace cada cual, de preguntar sobre sus sentidos, de exponer sus paradigmas y de enfrentar sus límites, como condiciones necesarias para propiciar intercambios provechosos para ambas partes.

Por lo tanto, las experticias de los sujetos formadores han contemplado el conocimiento de los mundos escolares y, además, las actitudes de indagación y comprensión que se forman en la investigación sobre la escuela. Por ello, acompañar a un sujeto maestro en su mundo escolar ha significado descifrar sus sentidos en torno a sus prácticas, comprender las razones que le permitieron actuar o no, y mantener una escucha permanente y genuina sobre lo que se ha intentado decir, para lograr conversaciones con sentido y oportunidad. Son los sujetos formadores quienes han potenciado o no una estrategia, un dispositivo o las metodologías formativas.

Perspectivas de acción institucional en torno a la formación

La riqueza de este ejercicio de sistematización quedaría en deuda, si no se arriesga la formulación de perspectivas de acción para el IDEP sobre la formación continua de maestros. Generalmente, estos ejercicios se justifican por la posibilidad de construir “futuro del pasado”; es decir, desde la resignificación del espacio de la experiencia, aventurar horizontes de expectativa. Esta sección final toma forma en ese ejercicio de memoria que desdibuja el presente, en el pasado y en el futuro.

El diseño conceptual y metodológico del proceso de sistematización puso en juego un trazado conceptual en dimensiones temporales y espaciales, así como el contraste de documentos de diferente naturaleza y testimonios de diferentes actores. A continuación, se intenta dar cuenta de esta polifonía, tamizada por la escucha atenta del equipo de investigación. A manera de recomendaciones, se exponen perspectivas que sencillamente invitan a seguir pensando.

A. El IDEP en diálogo con la experiencia regional

Acerca del carácter de la producción consultada

- Son escasos, por no decir inexistentes, los estudios y publicaciones que permiten dar cuenta de perspectivas regionales (latinoamericanas) sobre la formación continua de docentes. Si bien los estudios consultados contienen ponencias, artículos o capítulos que hacen referencia a varios de los contextos nacionales de los países latinoamericanos, difícilmente se encuentran resultados procedentes de ejercicios

de investigación y/o innovación que se ocupen de la construcción de este tipo de perspectiva, que trasciendan el ejercicio básico de “sumar” experticias de diferentes contextos latinoamericanos. Esta situación, sin duda, abre una serie de posibilidades para un instituto como el IDEP, que, siendo único en su género, ha agenciado procesos de investigación e innovación cuyas perspectivas pueden resultar novedosas en la región: con los maestros y para los maestros.

- La naturaleza de los estudios que constituyen el balance son, en su mayoría, compilaciones o coordinaciones editoriales, que han sido promovidas especialmente por agencias internacionales donde se extraña la presencia de las universidades. El IDEP, por su carácter público, además de tener poder de convocatoria sobre las universidades de la ciudad y de la región, también podría avanzar en estudios que logran “democratizar” las miradas “regionales” sobre la formación de docentes, en tanto son bastante hegemónicas las que proceden de los países del cono sur y, particularmente, de ciertos núcleos de especialistas.
- La ausencia de la universidad de este tipo de producción no ha permitido incorporar tendencias, aprendizajes y conclusiones a los programas de formación que se ofrecen a nivel de especializaciones, maestrías y doctorados. Pero, a la vez, este tipo de producción resulta ciertamente reiterada en perspectivas, enfoques, objetos, metodologías y demás. El IDEP podría proponer bisagras que permitan enriquecer los estudios y, así mismo, hacer uso de esta producción por quienes se ocupan de la formación de maestros en las universidades.
- El IDEP podría adoptar la forma de producción de estos estudios, en tanto tiene como propósito hacerse visible en una comunidad particular, como la de especialistas en la formación de docentes. A través de convocatorias a expertos nacionales e internacionales y/o de la realización de eventos, podría realizarse la producción de este tipo de “estudios” con la intención de “ser parte” de la producción internacional sobre el tema, y hacer de la producción del IDEP una referencia obligada en las agencias internacionales y en las universidades.

- Hacia un sistema de formación continua de maestros
- A la pregunta de Terigi, ¿qué organiza la formación continua de docentes? le antecede el reconocimiento de su dispersión y, especialmente, de la falta de sentido. Las respuestas tanto de Messina como de Tenti se han dirigido hacia la investigación como el ejercicio que puede servir de vector en torno al cual no sólo se organice, sino que se construya sentido del conjunto de actividades formativas que suceden a lo largo de la vida de un maestro. Al comprender la formación continua como un proceso que incluye a los programas de formación avanzada para maestros (especialización, maestría y doctorado), se abre un campo de posibilidades para el IDEP en el ámbito distrital y nacional, en tanto es la única institución de carácter estatal que sabe sobre qué puede promoverse un tipo de organización. Una propuesta articuladora de la formación continua de maestros debe contemplar propuestas de largo y corto plazo, de orden estructural y coyuntural, a la vez de carácter local y global y, especialmente, posibilitar la innovación y la investigación sobre los diferentes asuntos que le competen a estos procesos. El IDEP, además de saber sobre esto, no es ajeno a estas tendencias, pues ha avanzado en relación a ellas. La formación continua no tiene “doliente” más que los propios maestros; el IDEP podría hacer de ella uno de sus objetos de trabajo.
- Las articulaciones son necesarias y urgentes en la conformación de un sistema de formación continua; la relación entre gobiernos, sindicatos, editoriales, universidades, facultades, fundaciones, organizaciones no gubernamentales y escuelas pueden trazar nuevos derroteros. Un buen conjunto de la documentación consultada para el balance señala la urgencia de atender estas desarticulaciones y el IDEP podría constituirse en la “plataforma” desde la cual se propicien. Hay articulaciones inéditas, otras que requieren replantearse y otras que ameritan profundizarse. Por ejemplo, con los sindicatos es importante trascender el nivel de la concertación, y con las universidades resulta imperativo fortalecer su vínculo con la escuela.

- La universidad no puede asumir la articulación y la sistematicidad requerida en la formación continua de docentes, en tanto tiene otros propósitos que le demanda su naturaleza. Sin embargo, para el caso colombiano, hace la diferencia la Universidad Pedagógica Nacional, que tiene por objeto la formación de maestros, con la cual podría establecerse una alianza a través de la cual puedan trabajarse las sinergias necesarias.
- En esta perspectiva, se hace necesario un instituto robustecido en su producción, teniendo en cuenta no solo lo que ya hace (formulación de Términos de referencia, asesorías, conceptos, evaluaciones, seguimientos y ponencias), sino, también, ejercicios y lecturas de segundo o tercer orden, basadas en un sistema de información sobre la formación que le permita trazar trayectorias, construir alternativas y hacer incidencia en diferentes instancias de la política que tiene que ver con la formación continua de maestros. La posibilidad de hacer más sistemático el quehacer del IDEP ofrece un horizonte de importantes posibilidades, en tanto ninguna institucionalidad lo hace, particularmente en materia de formación continua de maestros. La idea, siguiendo a Rosa María Torres, sería pensar en un sistema unificado y diversificado a la vez.
- Proyectar un sistema de formación continua que al atender el derecho que asiste a los maestros no se estructure, exclusivamente, desde el Estado, en tanto la institucionalidad encargada de la formación también procede de la empresa privada, de las organizaciones no gubernamentales y de la sociedad civil. Caso especial representan los procesos de “autoformación”, los cuales han sido reconocidos por su potencial (Aguerrondo, Tenti y Terigi).
- La construcción de entornos “profesionales”, en términos de Gautier, donde se superen «visiones paternalistas de la formación y la capacitación» y se añadiría, no se pierda la dimensión de la formación de los maestros, son urgentes y necesarios en tanto difícilmente otra institución desde otras tradiciones podría lograr ese equilibrio. El IDEP, al proponer la investigación y la innovación, ha interpelado la rigidez,

pero no el rigor; desde este escenario, que ha oscilado por diferentes posicionamientos, ha construido equilibrios que pueden ser investigados y potenciados.

- Uno de los retos de mayor importancia, siguiendo a Piavony en Poggi (2013), es la construcción de otras formas de gestión de la formación continua de maestros. Los esquemas actuales, por lo menos para el contexto colombiano, no facilitan la innovación y la investigación, pero tampoco las articulaciones antes referidas. Adicionalmente, para la mayoría de los casos en la región, la escuela ha estado ausente de este tipo de decisiones que son de relevancia para su proyecto. En particular, es necesario explorar otras formas de vinculación entre la universidad y la escuela, reconociendo sus formas de producción de conocimiento y potenciándose mutuamente. También es importante explorar otros esquemas de mayor autonomía y, a la vez, de riesgo como, por ejemplo, los bonos de desarrollo profesional que fueron implementados en El Salvador.
- Cuba, Vaillant, y en general la UNESCO, han insistido en la importancia de la formación de los formadores de maestros. En el debate nacional sobre las Escuelas Normales Superiores, entre otros asuntos, se ha propuesto la pregunta acerca de la especificidad de quienes hacen la formación de maestros: ¿quiénes son los formadores? ¿Necesitan alguna formación en particular? Aunque son escasas en el país este tipo de iniciativas, es importante ampliar su información y tratar de avanzar en algunos procesos sobre este sentido.
- Las altas demandas de los maestros por la falta de asesorías o acompañamientos y la finitud de los recursos hacen el escenario ideal para la creación de esquemas que permitan, entre otras cosas, bajar los costos y, a la vez, ofrecer apoyos más específicos y fortalecer el trabajo entre pares. Maestros locales, referentes, mentores o tutores, son algunas de las nomenclaturas utilizadas en la región para designar a quienes, siendo maestros, participan en procesos de formación horizontal. El IDEP ha explorado otros ejemplos que aún no ha sistematizado.

- Acoger la formación continua de maestros como objeto de trabajo institucional implicaría ampliar las “escalas” de operación en las que tradicionalmente ha actuado el IDEP. No serían suficientes los niveles micros, locales y situados en donde se han desarrollado la mayoría de proyectos, sería necesario pensar en escalas mayores y, además, en las posibles articulaciones entre unos y otros.
- Sería necesario, además, proponer formas de acreditación para el reconocimiento de experiencias y redes locales que se mueven en otras lógicas institucionales, y de las que ya han sido ampliamente identificados sus logros en materia de formación.
- El IDEP, como entidad encargada de la formación continua de maestros, tendría que profundizar en ejercicios de diagnósticos, formulación de planes, seguimiento y evaluación, ojalá sin abandonar sus formas de operar con los maestros.
- Como todo sistema, tendrá en ciernes la creación de esquemas de sostenibilidad y de sistematicidad sobre la formación continua.
- Sería necesario explorar las relaciones de la formación continua con la formación inicial y la formación avanzada de maestros, fortaleciendo la interlocución con las facultades de educación, las escuelas normales del país, los centros de investigación y, en especial, con el Ministerio de Educación Nacional.
- Hacia el fortalecimiento de la formación continua de maestros
- La tensión generada por el cruce entre las necesidades de “perfeccionamiento individual”, las originadas en el ámbito escolar y las derivadas de las prioridades o urgencias de las políticas educativas no ha tenido solución. Sin embargo, avanzar en dilucidar algunas soluciones contribuirá a mejorar los posibles impactos de la formación. Si bien es deseable que todo proceso, necesariamente, pase por el “deseo de los sujetos” implicados, también lo es que trascienda hacia sus contextos sociales y culturales entendiendo los marcos políticos que la producen.

- Las demandas de los maestros por una formación permanente han encajado perfectamente con lo que manifiesta la institucionalidad asociada a ello. Sorprendentemente, en esta ocasión, hay una afortunada coincidencia y aparente acuerdo entre quienes lo demandan y quienes lo ofrecen. Sin embargo, cabe cuestionar los dispositivos que han propiciado la naturalización del carácter permanente de la formación de los maestros; seguramente al interrogarse por la finitud de la formación en un sujeto como el maestro, se hallaran nuevas posibilidades formativas y, sobretudo, nuevos caminos en torno a la autonomía de los maestros. Los maestros de ser “eternos” objetos de formación, pasarán a ser pensados como sujetos de su oficio o profesión.
- Así como cambian los sujetos-maestros, también se transforman sus necesidades de formación, y así deberían hacerlo sus procesos formativos. La formación continua de maestros pocas veces reconoce las particularidades de los sujetos y de sus necesidades de formación, asociadas a los roles que desempeñan (directivos, supervisores, orientadores), a su trayectoria como maestros (novel, experimentado, pensionado), a los contextos donde laboran (rurales, marginales, de difícil acceso) y a las poblaciones con quienes trabajan (discapacitados, indígenas, primera infancia, adultos). Aunque el IDEP ha realizado procesos para el reconocimiento y goce de la diversidad y la diferencia, generalmente dirigidos a maestros de aula y de mediana y larga trayectoria, puede arriesgarse a hacer propuestas para el desempeño de otros roles y, a la vez, avanzar en la sistematicidad de los ejercicios a través de lecturas de segundo o tercer orden.
- Todo proceso formativo de maestros en ejercicio debe tener dentro de sus propósitos la recuperación de la confianza, la renovación de sus sueños y el fortalecimiento de su autonomía.
- Las pasantías locales, nacionales y regionales son bastante bien valoradas entre los maestros como procesos formativos; el valor de reconocer las experiencias *in situ* radica, entre otros aspectos, en que obliga a un diálogo entre los

maestros y consigo mismo a través de la pregunta: ¿cómo lo hicieron?

- El aprendizaje entre maestros ha sido de especial reconocimiento en la literatura especializada consultada. No solo se trata del reconocimiento de la práctica como eje de trabajo (para aprender de ellas a partir de su cuestionamiento), sino, también, de la posibilidad de constituir comunidades de aprendizaje.
- Resulta importante conciliar espacios educativos con otros espacios más amplios de nivel comunal, provincial o regional.
- Algunos recomiendan la generación de procesos formativos en condiciones especialmente adversas para la generación de actitudes proclives a la creación.
- Es importante la exploración en torno al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la formación continua de maestros, precisando sus límites y posibilidades en diversidad de contextos.
- Cada estrategia tiene sus límites, pero pocas veces se han identificado y actuado sobre ellos; al institucionalizarse se transforman muchos de sus sentidos de origen. Advertir estos cambios hace parte de las posibilidades de las estrategias y de su maniobrabilidad en torno a los propósitos que se quieren conseguir.
- La construcción de saber pedagógico desde la experiencia sigue siendo un desafío para el IDEP y para la formación de maestros. Los conocimientos de los maestros no son una suma de saberes o competencias; se trata de saberes integrados a las prácticas docentes cotidianas, las cuales están ampliamente condicionadas por intereses normativos, cuando no éticos y políticos (Tardif).
- Las alternativas, en la mayoría de los casos, residen en la profundización de «lo pedagógico», en la exploración de sujetos y prácticas y no solo en instrumentos y dispositivos (Piavony); en perspectivas de complejidad y pluralidad de los contextos que devienen educativos; los procesos reflexivos siguen siendo de alta estima para la formación (UNESCO); la relación formativa entre colegas ya sea para observarlo, escucharlo o interpelarlo.

B. El IDEP en diálogo consigo mismo

Sobre el fortalecimiento de su ideario

- Retomar, resignificar o fortalecer los elementos centrales que constituyen el ideario del IDEP sobre el maestro, la escuela y, en particular, sobre la pedagogía; en tanto, «(...) el IDEP tiene su visión más del lado de la reivindicación del saber pedagógico y de la legitimación de la profesión docente, en la mejor tradición del Movimiento Pedagógico» (Herrera, 2014).
- Profundizar sobre la perspectiva de “mayoría de edad” en las formas de relación con los maestros y sobre su autonomía en los procesos formativos, como apuestas centrales del Instituto. Desde esta perspectiva, «la formación tutelada dista mucho de aquel principio», esto implica, «reconocer al maestro como sujeto de saber (...) porque la formación en términos “gadamerianos”, es la autonomía del sujeto de asumirse en su transformación» (Cortes, 2014). La premisa de la autonomía del maestro en el quehacer institucional del IDEP

(...) sigue siendo un sueño (...); está en nuestro discurso todavía la idea de que el maestro construye su ruta de formación, pero no en la práctica, en la medida o en el momento en que ofrecemos programas de innovación o de investigación o de formación (Álvarez Gallego, 2014).

- Arriesgar posicionamientos en el marco de la política educativa distrital y nacional relacionados con los objetos y debates que cuentan con una tradición y autoridad en el IDEP; es de especial importancia, su acumulado en relación con los sentidos de ser maestro, sea como intelectual o como maestro investigador¹.

1 «(...) Con lo que implica eso en la lectura de mundo, con lo que implica eso en términos no solamente del mundo letrado, sino de la disposición del sujeto sobre su práctica, sea en la institución o sea en la interlocución con otros; esa dimensión de intelectual, si la leemos así, no es solamente del erudito; pero el maestro tiene

- Consolidar las intencionalidades relacionadas con la constitución de las comunidades académicas de maestros, buscando ser pares entre ellos, y como dijo Galvis (2014) «empezando a pensar y a escribir y a leernos entre nosotros». Comunidades académicas entendidas como «comunidad de saberes que permitan hacer relevos entre los maestros (...); una comunidad académica anclada en universidades con trayectoria en grupos de investigación; (...) acercar universidad y escuela» (Grupo Focal de Funcionarios, Jorge Orlando Castro, 2014). «(...) Crear comunidad académica y dialogar con el quehacer del maestro, con la investigación del maestro, con la innovación y con la formación» (Gallego, 2014).
- Continuar fortaleciendo la imagen del IDEP en los sectores de la academia, de los maestros y de la política, en particular como «una fuerza tremenda para iniciativas en devenir, por el terreno abonado con los maestros, de su confianza hacia el IDEP» (Jurado, 2014).
- Robustecer al IDEP como un centro que resguarda y promueve el uso de la memoria educativa y pedagógica de la ciudad².

la inteligencia del proceso, que se acerca de pronto a la del artesano, pero da un paso más, esa condición que va más allá del oficio. Por eso, no me acerco tanto a la noción de oficio como a la dimensión fuerte de profesional, y en ese sentido, la dimensión profesional, no profesionalizante, implica una dimensión de saber, de estatuto de saber fuerte, no solamente un saber hacer (...) es un estatuto de relación con el mundo del saber, fuerte, en términos de su producción, en términos no solamente de la validación (...) su condición no es solamente la de un ofician-te, sino su condición es la de un estatuto de intelectual, de la cultura (...) [maestro intelectual-maestro investigador] son de la misma casa. Creo que la noción de maestro investigador le permite ampliar esa dimensión de intelectual, son de la misma veta; el maestro investigador está en consonancia con una condición intelectual del sujeto que reflexiona y genera conocimiento, entonces, no las vería opuestas (...) creo que hacen parte de la misma veta, en términos de una apuesta política de reivindicación de ese sujeto, no solamente, en el orden de lo gremial, en estatus social, sino en el ámbito de lo que le es propio, que es la comunidad de saber» (Castro, 2014).

- 2 Un centro que permita «(...) la vinculación tanto de lo que el maestro hace con la academia, para que los maestros de universidades digan: miren, hay un centro de memoria donde ustedes pueden ir a investigar qué es lo que han hecho los maestros en torno a la investigación o la innovación, para que no se hable en vacío,

Sobre la naturaleza del IDEP

- Mantener como referente de acción, las preguntas que indagaran por el sentido del IDEP: «¿para qué está el IDEP?, ¿cuál sería el objeto del IDEP?, ¿lo consulta la SED? (...) si la SED tiene un Instituto de Investigación Pedagógica, ¿será que lo que el Instituto hace, sí se tiene en cuenta en la SED Para planear la política educativa?» (Cuervo, 2014).
- Profundizar en el carácter que ha tomado el IDEP a lo largo de su historia institucional, con el fin de hallar posibilidades y límites a su acción. Algunas de las formas, han sido las siguientes:
 - a) Sea como proveedor de servicios de diferentes entidades interesadas en la ciencia, la investigación, la formación, la innovación, la pedagogía y/o la educación³ o como administrador de recursos para proyectos, «todo hacia afuera, nada hacia adentro. No es Instituto, es una agencia financiadora de proyectos externos» (Ochoa, 2014).
 - b) Como centro de conocimiento para la educación, cuyo sello, a diferencia de otros muchos espacios que tienen esa función (entre ellos, la universidad), el conocimiento que produce esta «ligado al saber pedagógico que es su alma» (Gallego, 2014).
 - c) Cercano a un centro de investigación en educación, que ofrece «(...) información sobre cómo va esto, cómo va aquello, qué está pasando con esto (...), que

para que no sigan considerando que el maestro en el aula no hace nada” (Grupo focal de maestros, Oscar Cárdenas, 2014).

- 3 Este tema en particular, suscitó diferentes miradas entre quienes participaron en el proceso. «(...) Si el IDEP es apoyado económicamente, no debería vender servicios, es que esa no es su función, su función no es vender servicios, su función no es hacer plata (...) la tarea del IDEP es investigación e innovación para el mejoramiento de la calidad de la Educación» (Dussán, 2014). En otro sentido, se afirma: «(...) si es un Instituto, podemos apoyar, pero también debe generar ingresos, y no ha generado ingresos (...) Pero esa era la idea original del IDEP, que pudiera participar, por ejemplo, (...) a desarrollar los pfpd en Atlántico, y le iban a pagar. ¿Cómo así que el IDEP no puede recibir platas externas?, donaciones no, interadministrativos no, pero como Instituto puede participar en licitaciones y concursos» (Ochoa, 2014)

tirara línea sobre cómo mejorar y consolidar la Educación» (Ochoa, 2014).

- d)** Un centro de pensamiento que sirve de «(...) fuente de información para toma de decisiones de la SED y de otras Secretarías de Educación; “(...) ¿Qué función ha cumplido el IDEP en la definición de los planes de desarrollo? (...) no creo que esté produciendo política, que esté tirando línea en algún aspecto. Se dedica a apoyar proyectos aquí, allá, pero no consolida una tendencia (...) es muy disperso, y a mi juicio no consolida un buen saber sobre el cuál puede aportar información para la toma de decisiones o para incidir en la formulación de política» (Ochoa, 2014).
- e)** Toma la forma «que diga el respectivo Plan de Desarrollo, (...) dentro de un marco de política nacional» (Grupo focal de funcionarios, Fernando Rincón, 2014).
- f)** Un instituto
(...) ¿qué nos diferencia de ser un departamento o de una unidad?; qué implicación tiene hoy, inclusive para potenciar la política, que no es solamente ser subalterno en un plan sectorial (...); ¿qué nos diferencie si de un centro de investigaciones de una universidad? creo que el Instituto tiene unas dimensiones muy interesantes (...). En la sigla y en el nombre, primero está investigación, que vincula, que potencia la formación, el desarrollo profesional, lo que usted quiera, y no están segmentados; pero es un instituto porque piensa la investigación (...) el IDEP sí es un centro de pensamiento (Castro, 2014).
«(...) el perfil de un Instituto de investigación y de innovación como este, apunta a recomendar y sugerir, sobre la base de las investigaciones que hace» (Grupo Focal de Investigadores, Fabio Jurado, 2014).
- g)** El IDEP, en tanto piensa la relación entre sector educativo y ciencia y tecnología, se
(...) podría pensar que es un Colciencias chiquito; pero el IDEP no es un intermediador de recursos. El IDEP tiene la capacidad que no tiene Colciencias, de

apoyarse en los colectivos de maestros, de apoyarse en la dimensión territorial para la ciudad (...) lo cierto es que este instituto tiene ese atributo vinculante, en términos de la investigación y formación; o sea, ni es investigación en sí misma, per se, ni es formación en sí misma. (...) Y esa naturaleza de Instituto también demarca un derrotero particular porque el sentido fuerte de Instituto si es producción de conocimiento (...) (Castro, 2014).

- h)** Explorar las posibilidades del IDEP, en su condición de entidad adscrita en el sector educativo, implica preguntar, ¿qué significó dejar de ser una entidad descentralizada? ¿Cuál es su lugar en el sector? ¿Cuáles son sus posibles formas de relación? Aunque hace procesos interesantes, corre el riesgo de ser «(...) marginal, en términos del impacto en la política, no va a incidir en serio, en forma, como debe ser; podría terminar siendo una institución de tercer, o de cuarto nivel en la estructura del Distrito» (Álvarez, 2014).

- Mapear los esquemas de funcionamiento que han incidido en la configuración del carácter del IDEP, bajo su ideario central. Algunos de los esquemas identificados, que hacen ruptura y, a la vez, fortalecen la naturaleza del Instituto, son:
 - a)** Realización de convocatorias amplias, elaboración de mapas, recorridos y/o cartografías sociales; o acompañamientos y/o asesorías directamente en las instituciones educativas, sin focalización o priorización de temas, que permiten la emergencia de problemáticas, perspectivas o temáticas tanto de la investigación como de la innovación, no previstas en los escenarios de las políticas públicas en educación⁴ (Grupo focal de funcionarios, 2014).

4 «(...) pedí ayuda a Cecilia Rincón del IDEP y la carta que ella manda al colegio, después de un año de diagnóstico y de caracterización ambiental, es que este tema no era importante para la escuela porque el IDEP apoya proyectos que tengan que ver con lectura, escritura, oralidad, temas como muy transversales (...) volví a intentar con el IDEP en el 2006 y nuevamente fuimos rechazados y dijimos

- b) Establecimiento de relaciones y alianzas con los sectores de la academia, de la política, con organizaciones de maestros, con instituciones educativas, con fundaciones y organismos de cooperación, con maestros e investigadores, del orden distrital, nacional e internacional⁵.
- c) Exploración de formas de financiamiento de las investigaciones e innovaciones dirigidas a equipos de trabajo de maestros, cuya ejecución les compete: el diseño y aprobación de la propuesta económica, la implementación del plan de compras (cotizaciones, elaboración de Términos de referencia, contratación y supervisión) y la rendición de cuentas al IDEP (Cortes, 2014).
- d) Implementación de diferentes formas de acompañamiento que potencian a la vez, la voz del maestro y la escucha de otros especialistas y que indagan por las condiciones de producción de los maestros: sus perspectivas teóricas, conceptuales, metodológicas, éticas y emocionales, así como por su horizonte de expectativa.
- e) Producción de lecturas o ejercicios de segundo orden sobre la producción que se realiza en el IDEP. Contratación de orden regional, nacional e internacional.

pero por qué el tema ambiental no es importante, por qué el tema de salud no es importante (...) pero buscamos la manera de sistematizar la experiencia pero no se podía porque el tema no era de interés para el IDEP porque ellos tenían otras líneas y otras filosofías» (Grupo focal de maestros, Clara Inés Pinilla, 2014). Otro testimonio, en este sentido: «(...) hay muchas iniciativas que están arrancando o que se piensan realizar y no caben dentro de las categorías, ni de las convocatorias, ni las líneas de trabajo en el IDEP (...) vine aquí y me dijeron que el problema es que eso no cabe: primero, no hay una línea que sea de innovación que tenga que ver con la parte directiva, lo que hay es experiencias de aula, didáctica, pedagogía (...)» (Grupo focal de maestros, Wilson Guiza, 2014).

- 5 «El IDEP se debería poner en contacto con instituciones de frontera, afuera, para buscar esas innovaciones, siempre a nivel de escuela a escuela, a través de las embajadas, los asesores culturales que nunca saben qué hacer, conécteme con una escuela que hablemos, ya tenemos un Skype para estar mirando en vivo, una mañana, a los niños (...) Esa era rutas de aprendizaje, que ya es un nivel más complejo, cómo aprender a mirar lo que está funcionando» (Chiappe, 2014)

- f) Disposición de medios de comunicación y divulgación de carácter educativo y pedagógico, en diferentes narrativas y formatos.
- Identificar las acciones institucionales que han obstaculizado la exploración del potencial contenido en el ideario del IDEP. Algunas identificadas son las siguientes:
 - a) El evidente desplazamiento de una institución que, en desarrollo de su objeto, prioritariamente, “subcontrata”. Esto, ante el debilitamiento del equipo académico de planta y la reducción del presupuesto de inversión (Ochoa, 2014).
 - b) La realización de investigaciones e innovaciones a pequeña escala, que no alcanzan a tener impactos en los escenarios más amplios y con otro tipo de complejidades de las políticas públicas (Irene Rodríguez, Jaime Parra y Alejandro Álvarez, del Grupo focal de investigadores 2014).
 - c) La producción de perspectivas teóricas y conceptuales, metodologías, didácticas, materiales, libros, artículos, entre otros, con poca tradición crítica y circulación restringida en las comunidades de maestros y académicos más cercanos al idep.
 - d) El predominio de las lógicas administrativas y presupuestales sobre los ritmos de la producción de conocimiento.
- Mapear las formas de relación que ha construido el IDEP, en especial con la Secretaría de Educación del Distrito (SED), a lo largo de su historia institucional, para hacer un trazado que permita el diseño de nuevas formas y profundizar en aquellas que han sido mejor valoradas por cada una de las partes. Se destacan, entre otras, las siguientes:
 - a) El idep en autonomía/ dependencia de la sed;
¿Y qué le pasa al IDEP?: cada vez que hay un secretario nuevo, viene un nuevo director y hace su Plan de Desarrollo, cuando el IDEP debería tener un plan indicativo que se vaya construyendo (...) debería estar

desligado de la política. Pero el IDEP se acomoda y no tienen su propio Plan de Desarrollo, con base en su visión y misión, (...) está al vaivén de la política y no de su propia construcción. Entonces, tú dices: bueno, yo tengo una misión-visión del 60% previsto, o de un 70%, y tengo un 30% donde me voy acomodando (...), pero como no ha tenido un impacto y una utilidad en la formulación de políticas o en la toma de decisiones, pues lo arrastran. ¿Cuál es el plan indicativo y cómo lo consolido? (Ochoa, 2014).

Al respecto, Castro plantea:

(...) soy de la idea que somos más adaptativos que transformativos y creo que en alguna medida, algunas acciones pueden ser más remediales y de mejoramiento que, efectivamente, incitadoras a lo que pudiera generar el IDEP (...) toca es como redimensionar eso que se está haciendo y como tejer, tejer eso (2014).

- b)** El IDEP como ente consultivo de la SED en el diseño y ejecución del plan sectorial; «(...) ¿Qué tanto es lo que ha hecho el idep o alguna otra institución (...) que investigan el tema educativo, para que políticamente se cambie la educación en Bogotá, o en Colombia?» (Grupo focal de maestros, Francisco Sanabria, 2014).
- c)** El idep como institución que asesora la implementación de programas y proyectos de la sed; “(...) simplemente se proyectan un sueño de una nueva escuela sin consultar con la base, con los docentes; y por eso llegan a los colegios cientos de proyectos, y uno dice: y esto ¿cómo se come? Y entonces se les quita tiempo a los estudiantes porque requieren a los docentes para capacitarse, para actualizarse en varias líneas (...) pero de investigación no hay nada (Grupo focal de maestros, Rafael Cuervo, 2014).
- Identificar las posibles relaciones con las entidades que constituyen el sector educativo de la ciudad y la

institucionalidad relacionada con la ciencia, la investigación, la educación y la formación del nivel distrital, nacional e internacional.

Sobre la forma de su funcionamiento

- Constituir un Consejo Directivo con maestros e intelectuales, «un cuerpo colegiado, que piensa la Institución» (Álvarez, 2014)
- Perfilar «un IDEP más descentralizado, con presencia en todas las localidades, no necesariamente en todos los colegios, pero sí podría estar, por ejemplo, en las Direcciones Locales de Educación, por lo menos» (Grupo focal de maestros, Francisco Sanabria, 2014). En este sentido, como dice Castro,

(...) [el IDEP] podría operar en varios planos, no solamente en el plano de la escuela que es muy importante; no solamente en el plano de los colectivos de maestros. El IDEP por su carácter territorial y por su naturaleza, debiera estar leyendo no solamente lo que hacen los maestros, sino la función educativa que ejercen, por ejemplo, otras Secretarías. No solamente por un paneo, sino por una mirada intensiva sobre lo que en territorio está emergiendo permanentemente, en términos de la función educativa (...) sin demeritar la escuela. Es colocar la mirada en un ámbito mayor que se lee en términos de territorio, para el IDEP es muy importante (...) tener miradas comparativas; o sea, acciones colaborativas con otras instituciones, así como las tenemos con la escuela, con otras Secretarías, o con otros institutos equiparables⁶.

6 Sin embargo, sobre este punto, se acota lo siguiente: «su trabajo (el del IDEP) no es ver cómo se va a relacionar, sino cómo va a innovar. Si en esa misión especial de innovar, de recoger buena información, de cómo es que se debe enseñar mejor, usted se tropieza con una Facultad o con quien sea, qué bueno que se tropezó (...) si se encuentran con las Facultades y con las Secretarías. Pero no en el modelo institucional a hacer diálogo porque yo como secretaria de Educación, le diría: perdóneme, el diálogo con las Secretarías lo hago yo» (Chiappe, 2014).

- Precisar el alcance de la acción del IDEP, en términos, por ejemplo, de si solo produce conocimiento o también implementa lo producido⁷, o cuestionando ¿cómo es su relación con un objeto de trabajo como la política educativa?⁸
- Retomar la normatividad vigente concerniente a la investigación y a la innovación para identificar posibilidades de acción, por ejemplo, la Ley de Ciencia y Tecnología⁹, el estatuto orgánico de Bogotá, entre otras.
- Establecer los alcances en la forma de organización programática del IDEP, sea por líneas¹⁰, programas¹¹, macro

7 Al respecto plantea Castro: «el Instituto (...) tiene que generar conocimiento sobre esas acciones de mejoramiento, producir y generar saber en torno a eso, y eso es un lugar muy interesante, es un lugar crítico sobre la política. Sí, creo que si se pasa el umbral a la implementación de la política, ahí comenzamos a ser subordinados y pierde la autonomía de Instituto; una cosa es generar una propuesta de monitoreo del sistema y otra cosa, es implementar desde las variables y poner a funcionar ese sistema, inclusive no se necesitaría el Instituto para eso, sí» (2014)

8 «No es la tarea del IDEP [evaluar la política]. Por ejemplo, si vamos a hacer cosas para género, si esa es la política, señores sed: aquí hay todas estas investigaciones y estas innovaciones sobre eso, si quiere miramos los resultados y a partir de eso, le hacemos una propuesta, pero se alimenta del IDEP, y si no, para qué lo hizo (...)» (Dussán, 2014).

9 «(...) por esta Ley sí se puede fomentar que los docentes investiguen y reciban un estipendio, aparte de su paga. Entonces, uno les puede decir: trabajen dos horas aparte, escribiendo, analizando, codificando, actualizando; o sea, ahora sí, maestro investigador (...) yo creo que los esfuerzos que hacen los docentes en esta ciudad son inmensos y muchos de ellos, muy desconocidos» (Herrera, 2014).

10 «(...) la construcción de líneas de investigación en la práctica, pues hay como cierta espontaneidad de parte nuestra, en el sentido de que cuál es tu fuerte, yo trabajo esto, o las circunstancias del medio, o el pei» (Grupo focal de maestros, José Ángel Beltrán, 2014). En este mismo sentido, otro maestro apunta: «(...) el IDEP pudiera posicionar unas líneas que tuvieran que ver con lo didáctico, con lo metodológico, con la investigación misma y que, de alguna u otra manera, los maestros interesados en investigación, pues matriculen allí sus proyectos» (Grupo focal de maestros, Oscar Cárdenas, 2014).

11 Un «(...) programa, que supone una acción colegiada porque un programa de investigación no lo puede tener un solo investigador; un programa de investigación no puede ser, afortunadamente, cooptado por una persona, siempre implica una acción colegiada, y eso es un atributo de IDEP, (...) es más, «(...) pensar en un programa de investigación es una apertura, no es un cierre, es una plataforma, no es una cueva; entonces, esa dimensión de programa de investigación (...) si se piensa Instituto en clave de programa o programas de investigación, eso potencia mucho» (Castro, 2014).

proyectos¹² o proyectos, entre otros. En cualquiera de los casos, advierte Castro: «(...) creamos nuestros monstruos y nuestras casillas» (Castro, 2014).

- Consolidar el equipo de trabajo con otros profesionales, pues, como asegura González (2014), «debe haber un equipo de asesores fijo, que tenga muy claro qué es lo que se quiere realmente investigar, para qué, cuáles son esos objetivos». En esa perspectiva, Ochoa (2014) afirma:

si el IDEP se quiere llamar "instituto" tiene que tener gente adentro (...) profesionales estudiosos, inteligentes, reconocidos, que [sepan] escribir, que tir[en línea (...) este país no tiene un Centro de Investigaciones en Educación(...) Pero es que al IDEP, le falta gente; por tanta subcontratación dejó de consolidar su tradición crítica, dejó de consolidar herramientas, instrumentos, metodologías para poder ofrecer servicios ¿cuál es el conocimiento que construye el IDEP?¹³.

- Promover mayor discusión sobre los asuntos que trabaja, a partir del

(...) diálogo entre el saber científico, el saber cotidiano y el saber escolar; el texto como documento que nos convoca, el contexto como la realidad que nos invita a preguntarnos cosas, y el interlocutor y el par académico que para uno era un privilegio tener, los interventores y lectores (Rodríguez, 2014).

- Fortalecer el proceso de seguimiento y de retroalimentación que hace el equipo del IDEP al trabajo realizado por los

12 «(...) el mismo IDEP que genera dos o tres o cuatro proyectos macro, muy bien pensados, muy claro el objetivo y ahí sí, nos convocan a los grupos y nos vamos formando los grupos» (Grupo focal de maestros, Nidia Astrid González, 2014).

13 «(...) el IDEP debería tener menos funcionarios que intelectuales (...). Yo sí creo que sería mucho más interesante que los recursos del IDEP estuvieran involucrados con un equipo fuerte, obviamente académico, pensando más allá de la supervisión, pensando también en conexión con que los recursos estén en las escuelas y en los maestros» (Castro, 2014).

maestros y las instituciones educativas de la ciudad, con los propósitos de avanzar en perspectivas más críticas sobre su producción (Galvis, 2014); de dar juego a la incertidumbre frente a la ausencia del IDEP (Jurado, 2014); de darle continuidad al trabajo realizado (Wilson Guiza, 2014); de identificar y medir los posibles impactos, esto es, preguntarse «¿qué pasó?, ¿de qué sirvió?» (Ordoñez, 2014); de identificar elementos que puedan ser transferibles o replicables (Grupo focal de maestros, Sonia Uribe, 2014), de conocer de manera sistemática lo que otros han producido, ubicar su producción en escenarios estratégicos (Grupo focal de maestros, Ángela Andrea Rubio, 2014), y de hacer producción de segundo nivel sobre lo producido a través de las investigaciones e innovaciones (Grupo focal de maestros, Yolanda Camacho de Ordoñez, 2014).

- Promover estrategias de trabajo particulares con las experiencias identificadas en el proceso adelantado en el marco del Premio, estableciendo «si tiene continuidad, si es de largo plazo» (Grupo focal de maestros, Ella Nhoris Ramírez Orrego, 2014).
- Profundizar en las estrategias de sostenibilidad de los proyectos (Grupo focal de funcionarios, Andrea Bustamante y Alba Nelly Guerrero 2014).
- Garantizar la continuidad de procesos de mediano y largo plazo, en particular de aquellos que contemplan desarrollos por fases (Grupo focal de maestros, Carmen Beatriz Torres, 2014),¹⁴ que ocurren en los cambios de dirección del IDEP (Grupo focal de maestros, Nidia Astrid González, 2014), o en las transiciones de gobierno de las administraciones distritales.

14 Al respecto, Acuña (2014) propone: implementar «procesos escalonados en que los maestros puedan participar en los proyectos; (...) los que llegan con una idea de proyecto, (...) pasan y están un tiempo en donde ya implementan; en un siguiente momento los que sistematizan, y luego los presentan al Premio por ejemplo, o participan en calidad de investigadores en otros proyectos distintos del Instituto (...) pensar en esas rutas, un poco más de articulación y de secuencialidad en los temas que proponemos (...). Se vuelven menos dependientes y mucho más autónomos y empoderados, cuando los estudios o los proyectos tienen un mayor nivel de madurez».

Sobre sus “objetos de trabajo”

- Abordar y profundizar en las precisiones necesarias sobre los objetos de trabajo y sus posibles matices, de tal manera que le permitan seguir explorando escenarios promisorios de acción institucional;

sería el conocimiento, la educación misma, la escuela; (...) por eso se relaciona con universidades, con investigadores, por eso hace congresos y seminarios y cosas de ese estilo (...) utilizar el conocimiento en función del desarrollo social, del desarrollo de la ciudad y del desarrollo institucional y también, del desarrollo personal de los profesores (...) ¹⁵ (Grupo focal de investigadores, Jaime Parra, 2014).

- Analizar la relación del quehacer del IDEP con la política pública, en particular, los efectos producidos en su relación con la SED, con otras instituciones y con los maestros de la ciudad ¹⁶.
- Fortalecer y profundizar los enfoques investigativos dirigidos a equilibrar la importancia y necesidad de la producción de conocimiento respecto a las perspectivas formativas de los sujetos ¹⁷. La investigación como objeto de trabajo del

15 «Las facultades de Educación no necesitan coger el conocimiento y convertirlo en conocimiento aplicado a la ciudad, ni a las instituciones educativas, pero si el IDEP; si puede canalizar eso para hacer una investigación como de tipo aplicada o yo no sé qué tipo de cosas (...)» (Grupo focal de investigadores, Jaime Parra, 2014).

16 «(...) habría que evaluar las posibilidades de equilibrio siendo coherente con el origen del Instituto. Porque el peso que ganó el tema de políticas públicas me parece importante, pero me parece que desbalanceó (...). Hacer seguimiento o pensar la política pública educativa también se puede hacer con los maestros; lo que pasa es que se puede hacer de distinta manera, con los maestros brindando información o con los maestros siendo parte del diseño, que es otra cosa» (Grupo focal de funcionarios, Ruth Amanda Cortes, 2014).

17 «¿Hasta qué punto uno podría pensar que lo que nosotros venimos haciendo en las instituciones verdaderamente es investigación rigurosa, en el sentido estricto de lo que significa una investigación?, o será que nosotros hacemos más bien ejercicios de orden formativo de investigación. ¿Por qué lo digo?, porque mucho de lo que nosotros hacemos no trasciende a las políticas públicas en educación, pocas veces nuestros trabajos son tenidos en cuentas a la hora de formular o definir

IDEP tiene un carácter particular. Así, como asegura Castro (2014),

las posibilidades de construir conocimiento sobre los sujetos y los procesos del aprendizaje son elementos centrales que no solamente pueden descifrarse por un grupo de expertos IDEP, sino que se descifran en el trabajo (...) o sea, no en un escritorio pensando una noción, sino son estudios puestos en un escenario siempre reconociendo la producción de los colectivos¹⁸.

- Dimensionar los ámbitos de acción del IDEP que han sido privilegiados en su trayectoria institucional, relacionados con el quehacer de los maestros y los escenarios del aula¹⁹; considerando que

políticas educativas en educación; entonces, queda la sensación de que el maestro va por un lado con su trabajo de orden investigativo en la escuela y que la educación es pensada en otros lugares, de otra manera. Creo que es en las universidades donde se piensa la educación o los modelos educativos que deben ser para la ciudad, o en las grandes empresas, pero el maestro poco es tenido en cuenta a la hora de intentar formular políticas educativas, por lo menos en el caso de la ciudad» (Grupo focal de maestros Oscar Cárdenas, 2014). Y otro maestro puntualiza: «(...) todos los proyectos que se hacen, si bien pueden llegar a incidir de manera positiva en la transformación de prácticas educativas, me parece que se centran mucho en la buena voluntad del docente; si se cansó de hacer el proyecto o se fue para otra institución, el proyecto quedó ahí (...). Lo que uno nota es que, si el docente no lo hace, nadie lo hace» (Grupo focal de maestro, Francisco Sanabria, 2014).

- 18 Desde esta perspectiva, algunos investigadores consideran que resulta «(...) más prestigioso que no [los] acrediten en Colciencias, es decir, que [les] digan que en el IDEP no caben. (...) quiere decir que esta[n] haciéndolo bien (...) si me preguntan el escenario ideal: autonomía; es un organismo de la ciudad, incluso, con tanta autonomía que ni siquiera diga que produce Ciencia y Tecnología, que se dedique al desarrollo educativo, la innovación educativa y el desarrollo pedagógico; eso es lo que hacemos aquí, sí, y tener nuestros propios criterios de visión, nuestros propios criterios de qué es un saber útil (...) como una especie de resistencia, que en su momento dado, creo que se pudo hacer» (Herrera, 2014).
- 19 «(...) no limitarnos a los proyectos de aula, a lo que está haciendo el maestro allá (...) por ejemplo, poder investigar cómo se están vulnerando esos derechos en las escuelas, también es un tema que uno podría investigar. Como ir saliendo del aula y mirar también la escuela, mirar también la localidad, mirar también Bogotá (...). Salirnos de este foco; no dejarlo, porque, obviamente, es la esencia, sino mirar otras y ampliar esa mirada de la escuela porque si no lo hacemos, de verdad que

(...) otro plano también es cómo el IDEP lee la ciudad porque eso está en su génesis (...) es como su condición, que la formación tiene que estar leída en contexto de esa relación, qué pena con ustedes, pero es de escuela y territorios, no es solamente sobre la interioridad de la escuela (Castro, 2014).²⁰.

Sobre su relación con los maestros

- Acoger y profundizar las diferentes posturas en torno al estatuto del maestro como investigador, a su favor²¹ y en su

el Instituto va a desaparecer, se le va a perder la credibilidad y sería una lástima» (Grupo focal de maestros, Nidia Astrid González, 2014). A esta perspectiva también contribuyó la profesora Clara Inés Pinilla (Grupo focal de maestros, 2014). Sin embargo, Chiappe insiste: «Prefiero decir: el ámbito siempre debe ser el aula de clase, el ámbito es ese porque está sirviendo a la formación de profesores y esa es tu especialidad, ya habrá dieciocho mil facultades de Educación que sistematicen todo eso y hagan otro ámbito, uno más grande. Es un problema de ámbito; yo diría que un instituto debe tener un ámbito muy focalizado, de recoger nueva información y hacer que el maestro investigue y sistematice, como estás usando, e innove; ese debe ser el ámbito (...) entonces su ámbito debe ser muy local. Una facultad de educación puede darse el lujo de decir: vamos a investigar, recogiendo todo lo que hayan hecho en el IDEP, perfecto, y tener un ámbito más macro. Lo que hay que pedirle al IDEP es que no trate de ser macro porque tiene el privilegio de poder mirar al profesor, que es el problema que nos ocupa. Ojalá y las facultades también hicieran lo mismo (...) No lo llamemos micro, llamémoslo inmediato, materia inmediata, la materia inmediata para producir conocimiento es el alumno frente al maestro, si esa es, entonces, todo lo demás es meta-teoría» (Chiappe, 2014).

- 20 «(...) ojalá lográramos involucrar colegios; (...) ¿qué hace el IDEP en ese mundo? Primero, yo creo que no puede ser muy ambicioso, no puede pensar que va a cambiar el Distrito; vamos a cambiar un aula, un maestro, un grupo de niños y de pronto, una escuela, y pare de contar. (...) Uno tiene que pensar que lo que vamos a hacer lo vamos a hacer bien y vamos a tener impactos, pero distritalmente, no; zonalmente, tampoco» (Dussán, 2014).
- 21 Al respecto, argumenta Acuña «(...) en todas las administraciones se ha peleado y nunca se ha logrado, es el estatuto del maestro investigador, (...) seguir haciendo sin recursos y sin tiempo; los maestros nunca tendremos plata ni tiempo (...) los maestros que participan en nuestros proyectos en su contra jornada o después de las seis de la tarde, o los sábados, sí es definitivamente porque les gusta y porque quieren hacerlo. (...) beneficios (en las convocatorias): acompañamiento académico, posible publicación de su experiencia. Pero realmente eso no sería lo lógico, ni lo justo, debería haber maestros que tienen tiempos pagos para investigar, debería haber maestros que se liberan en comisiones, por ejemplo, para hacer este tipo de procesos; debería el IDEP poderles reconocer económicamente, así como se le reconoce a cualquier otro investigador» (2014).

contra²², para trazar acciones que permitan avanzar en la formalización de sus implicaciones en las políticas públicas.

- Consolidar su lugar en el marco de las políticas públicas sobre la investigación, la formación y la innovación para posicionar la voz de los maestros, para que así, como asegura Galvis (2014), «realmente trascienda y además para que

Por su parte, Castro plantea: «(...) hablaría de otra condición profesional del maestro, que le podría reconocer que su actividad de generación de saber, además de lo que hace en sus prácticas, puede ser reconocida como una actividad de ciencia, tecnología e innovación (...) [y] no lo puede hacer la SED, en concreto, porque está sentada en la ejecución (...). Se trata de (...) cómo posicionamos eso, en términos de que la actividad de pensar, de esa producción de conocimiento, no es simplemente una actividad complementaria a su sentido de maestro, sino también es una condición de estatus. Expresándolo como una actividad de Ciencia y Tecnología puede tener un aval social y un aval económico, también en términos de impuestos, en términos, inclusive, de toda esta cosa del Sistema General de Participación; eso sería un reconocimiento que no es la figura de incentivo, porque la figura de incentivo va por otra vía. Y ese estatuto, que obviamente se crea, se normatiza, creo es muy importante hacerlo porque en alguna medida eso está teniendo efectos en el IDEP de hoy, en términos de la intermediación que se puede hacer y la tercerización que se hace con los proyectos».

- 22 Esta idea también tiene detractores. La profesora María Luisa Niño (2014) plantea: «¿Para qué investigar? ¿Desde dónde? Y ¿quiénes investigan? es lo primero que tiene que entrar a debatirse. ¿Investigo porque me metí a la maestría y toca investigar? Crear otra vez ese mito cada vez más grande, de los y las que investigan y de los que no; se nos va creando como un pedestal porque investigamos y entonces, surge otra división». Herrera (2014), por su parte, propone, «creo que hay que seguir usando lo de maestro investigador para reivindicar o legitimar al docente (...). Pero es que visto eso al revés es fatal; o sea, el que solo se llama maestro se debe sentir mal (...). Si usted me dice que a los maestros les gusta que los llamen docentes investigadores porque eso los legitima, quiere decir que el solo docente cada vez está peor». Y en una perspectiva similar, la investigadora Marina Camargo (2014) apunta: «creo que no sabría si entrar a discriminar más adentro a los maestros: unos investigadores y otros no; unos de secundaria y otros de primaria, y otros de educación inicial (...) No sé; eso me parece complicado; lo que necesitamos es una comunidad mucho más fortalecida (...). Yo no sé donde exista un buen escalafón que no tenga todos estos enredos (...) tendríamos que mirarlo, tendríamos que ver cómo es eso, cómo funciona en la escuela el hecho del maestro investigador. La escuela tiene micro-poderes muy complicados (...), para llegar a ese modelo necesitamos hacer transiciones. Yo a veces creo que lo que nos falta también es pensar en transiciones que se requieren para poder llegar a las utopías; pero me parece que ahora no estamos listos para eso, habría que trabajar mucho más con el cuerpo docente, un poco en la idea de “limar” todas esas diferencias que existen entre ellos». Sin embargo, los maestros reiteran la importancia del aval y del reconocimiento que puede hacerse a través del IDEP (Grupo focal de maestros, Viviana Montero, 2014).

la voz del maestro no sea una voz apagada». La maestra, llama la atención sobre la necesidad de alzar la voz de los maestros: «cuando se ventilan problemas nacionales todo mundo habla: el sociólogo, el médico, el politólogo y yo digo, bueno, y lo que tiene qué decir la pedagogía ¿dónde está? (...) O sea, a mí me parece que es una labor del IDEP, ayudarnos a posicionar nuestro análisis pedagógico cotidiano en esas realidades nacionales donde tenemos mucho que decir y es una voz profesional que tenemos que fortalecer».

- Seguir avanzando en lo que Álvarez (2014) ha denominado «voto de confianza en los maestros» y «autonomía profesional», pues esto

resolvería que la formación fuera terreno de disputa, en tanto que se quiere y se cree que el maestro es un instrumento de la política, es una caja de resonancia o es una cadena de transmisión; pero, en sociedades donde el maestro es un profesional que tiene la inmensa responsabilidad de formar generaciones, pero el Estado y la Sociedad le entrega esa autonomía para que lo haga, con la idoneidad que se supone que ha adquirido, y con la que se formó.

- Reconocer en las nuevas generaciones de maestros otras formas de ser maestros, donde la investigación hace parte de su quehacer²³.
- Identificar otros lugares de acción de los maestros en los procesos de producción de conocimiento²⁴ y, en particular,

23 «(...) nosotros tenemos, más o menos, unos sesenta maestros en la Universidad Nacional y en la maestría. A mí me ha asombrado, porque es otra generación: jóvenes con unas ganas tremendas de innovar, de transformar, de pensar una sociedad distinta, muy sensibles al estudio, al debate abierto (...). Entonces, hay que avizorar esos nuevos tiempos, hay que hacer un relevo generacional, y pensar cómo los vamos a acompañar in situ, investigando con ellos. O sea, ya no es para capacitar, ni para enseñarles a enseñar, ese paradigma ya se cayó; ahora es, cómo investigamos juntos» (Grupo focal de investigadores, Fabio Jurado, 2014).

24 «(...) en el colegio tenemos personas que podrían estar liderando las propuestas, propuestas de maestros con maestros; a veces se contratan por adjudicación, pero hemos dado con personas que no tienen que ver con la parte de pedagogía.

en el campo de las políticas educativas. Al menos avanzar en la consulta sobre los estudios que debe realizar el IDEP, en tanto, como dice Acuña (2014):

(...) realmente un proceso de participación implicaría que nosotros pudiéramos hacer con cierta periodicidad, unos encuentros con los maestros, apuntando a definir qué es lo que ellos necesitan, qué tipo de estudios, qué énfasis dan (...) sería muy interesante que ellos formaran parte mucho más directa y activa en la organización del tipo de estudios que se hacen y de sus necesidades.

- Hacer explícito los posicionamientos en relación con la autonomía de maestros y su mayoría de edad en los procesos formativos, construyendo soluciones a las tensiones que tales condiciones suscita²⁵.
- Explorar escenarios de trabajo conjunto con los maestros, en particular con aquellos que han sido proscritos; por ejemplo, en el diseño, seguimiento y monitoreo a la política o a los programas y proyectos²⁶.

(...) porque a veces ha habido otra persona que es un experto y le sale una mejor propuesta, y queda uno ahí: bueno y ahora qué» (Grupo focal de maestros, Sonia Uribe, 2014). Otro testimonio relataba: «A nosotros nos pidieron datos para conformar un equipo y nunca nos llamaron; nos pidieron la hoja de vida y nos pidieron un poco de datos (...). Hicieron una convocatoria para que nosotros presentáramos la hoja de vida y la presentamos» (Grupo focal de maestros, Carmen Beatriz Torres, 2014)

- 25 Dussán (2014) ilustra esa tensión, al decir que el IDEP «debería estar mucho más cerca al maestro que quiera ser crítico de su propia práctica y de su propia formación, debería apoyarlo en una investigación, en una innovación, acompañarlo en eso, de tal manera que él pueda ser crítico (...) que esté interesado en verse y en ser analizado; hacer una convocatoria: maestros que quieran esto (...) Pero, lógicamente, con una teoría, que ellos digan hacia dónde quieren ir, porque no puede ser mirarlo por mirarlo. (...) Cómo hacer que el mismo maestro apoyado, acompañado, discutido por él mismo, sea capaz de organizar una buena aula, un buen aprendizaje».
- 26 Hacerlos, como dijo Cortes (2014), «participes de la construcción de diseños de programas que luego se vuelven política». Según la funcionaria: «nosotros no podemos armar un programa de característica gubernamental si no es con la voz de [los maestros], si no es con la experiencia de [los maestros] (...) y esto reconoce una autoría en la participación política del maestro, también como sujeto

Sobre su relación con la política pública

- Promover escenarios de articulación y diálogo entre los distintos entes que toman decisiones políticas, tanto a nivel nacional como a nivel distrital, y el IDEP. Pues, como indica Parra (2014),

(...) aunque el instituto tiene una fuerza aglutinante en términos de las alianzas que en determinado momento realiza, hay menos fuerza articuladora entre los que toman decisiones a nivel de política pública, a nivel de SED básicamente, o los que los que dirigen, por ejemplo, la Universidad Distrital.

- Generar espacios de acción con la SED, donde «los resultados (de investigaciones e innovaciones) sirvan e impacten, de pronto en ámbitos mucho más localizados» (Grupo Focal de investigadores, 2014) y, a la vez, promover escenarios que permitan explorar los posibles impactos del IDEP a escalas mayores (Acuña, Castro & Álvarez, 2014).
- Proponer acciones que permitan conversaciones amplias entre diferentes actores de las políticas educativas, del orden distrital y nacional, con el propósito de generar comprensiones más complejas y mejores posicionamientos frente a las diferentes perspectivas, tensiones y paradojas de las políticas y, especialmente, frente a su implementación (Grupo focal de maestros, Martha Cecilia Betancourt, 2014).

Sobre su producción de conocimiento

- Acometer acciones orientadas hacia la consolidación del conocimiento producido por el IDEP, a través de su contrastación, interpelación y circulación en escenarios académicos, políticos y técnicos de orden distrital, nacional e internacional. Planteando la pregunta formulada por José

político, que es capaz de incidir en la política y no solamente como informante, que es como hemos tendido a asumirlo».

Ángel Beltrán (2014): «¿qué se ha estructurado como discurso de política pública en investigación en el magisterio a partir de todas esas experiencias?». (Para ello, será necesario hacer una revisión de la práctica, como dijo Castro, «recogerla como propuesta, sin perder la inteligencia de ese proceso y generar un saber sobre ese saber (...) lo que estamos preguntando acá es: ¿Qué saber hemos generado, capitalizado IDEP para decir: mire, esta es nuestra postura?»).

- Proponer e implementar estrategias de organización interna del IDEP y, en particular, del equipo académico²⁷, que permitan consolidar perspectivas y hacer lecturas críticas sobre lo producido.
- Producir documentos publicables, de amplia circulación, sobre las perspectivas de mayor tradición en torno a los objetos de trabajo del IDEP: investigación, formación e innovación; esto, con los propósitos de decantar su experiencia; madurar las metodologías propuestas; proponer nuevas rutas, y avanzar en su posicionamiento político y académico, como ejercicio de producción de conocimiento²⁸, y en su conceptualización, implementación y proyección en ámbito de las políticas y del saber pedagógico.

27 «(...) por eso les mencionaba el Seminario Permanente, tiene el atributo como configuración de grupos académicos, de que nos pongamos a hablar no de lo específico de mi producto, sino de cosas que pueden servir de referentes comunes (...) es en esa dimensión de generar una memoria institucional, por esto es tan clave un Comité Académico ampliado (...) si no tenemos tiempo para esos espacios, ahí seguimos débiles y por eso llega el otro director y [arrasa], ¿por qué pasa eso? (...) toca persistir porque se gana un espíritu de cuerpo que es muy importante para IDEP» (Castro, 2014).

28 Por ejemplo, la sistematización de experiencias pedagógicas; «(...) no es cierto que los maestros no investigan, sino que no muestra[n] y no sistematiza[n] lo que investiga[n], y yo creo que esa es una de las grandes necesidades, a las cuales debe responder el IDEP» (Grupo focal de maestros, José Ángel Beltrán, 2014). «Yo pienso que lo principal es el hecho de que se sistematice, ¿por qué se sistematizan? porque es una exigencia del IDEP que escribamos, porque muchos podemos hacer, y muchos en el colegio, yo creo, hacen, pero no todos escriben, y el hecho de no escribir hace que se pierda la experiencia que están teniendo» (Grupo focal de maestros, Viviana Montero, 2014). «Lo que pasa es que siempre andamos produciendo metodologías, pero rara vez las sistematizamos y las organizamos» (Grupo focal de maestros, Angélica Rodríguez, 2014)

- Identificar y proyectar escenarios académicos y políticos para el uso de la producción del IDEP, pues acogiendo la consideración de Fabio Jurado, es propio decir que «el IDEP sin proponérselo, da línea a muchos sectores de la educación en el país y esto habría que reconocerlo con su revista, con sus publicaciones, con sus programas de formación».
- Identificar y proponer rutas para la producción de conocimiento que permitan la articulación del IDEP con escenarios de formación docente, centros de investigación y políticas públicas; en este sentido, un ejemplo lo propone Chiappe (2014):

(...) el conocimiento que se divulga bien se vuelve materia de investigación de los investigadores y se vuelve programas de política. Un programa de política es por dónde enrutar la formación de profesores, por ejemplo; pero mientras no tengan nuevo conocimiento, vamos a estar repitiendo lo mismo (...). Esos resultados súper concretos los empieza a ver la SED y empieza a darse cuenta por dónde debe rediseñar la formación de profesores. El maridaje perfecto sería ese, y luego, la SED, al ver eso, lanza nuevas líneas políticas. Al lanzar nuevas líneas de política impacta al MEN y a las facultades de educación, luego ella se devuelve. Pero es el IDEP el que debe producir la investigación súper concreta sobre el fenómeno mismo. Del centro a la periferia, llamémoslo así, siendo el centro, el niño frente al profesor; esa es la esencia.

- Producir conocimiento en torno a lo que acontece en el aula con los estudiantes, por ejemplo, a través de procesos de sistematización. Esto es, justamente, lo que propone Chiappe (2014) cuando afirma:

(...) lo que debe hacer un profesor es mirar qué le está funcionando y que no, para lograr que los niños aprendan (...). Mi única observación sería: no piense tanto en usted, sino mírelos a ellos, a los estudiantes (...). Es eso, descentrarse un poquito (...). No piense tanto

cuando escriba en lo que usted trató de hacer, sino en qué sienten ellos, en sí pudieron o no aprender. Pregúntese ¿en qué momento se aburren? ¿Cuánto tiempo le ponen atención? ¿Con qué palabras suyas se aburren y con cuáles se emocionan? Algo de eso es lo que todavía falta; sistematice su experiencia, no la suya sino la de los niños con usted.

- Acotar los posibles impactos del conocimiento producido, de acuerdo con los propósitos que se hayan establecido para cada uno de los ejercicios. Es importante que el IDEP promueva investigaciones e innovaciones de impacto nacional y/o distrital, y otras que tendrán su mayor alcance en el aula, o en la práctica específica del maestro. Para cualquiera de los ejercicios se requerirán condiciones para su producción.

En torno a las posibilidades de formación de docentes

- Precisar las competencias y los alcances que en materia de formación de docente tienen la SED, el IDEP y las facultades de educación. Se sabe por Álvarez (2014)

(...) que la formación se da de otra manera, distinta a la capacitación y distinta a lo que hace la misma SED o a lo que hacen todas las universidades. Pero va a depender mucho de que se haga un esfuerzo por afianzar esa apuesta por la autonomía y por ligar la investigación a la formación, y por supuesto la innovación. (...) Todavía hay que afinarlo, resolviendo una cosa en la el IDEP está un poco enredado y es toda esa parte jurídica-administrativa en la que se están agotando. (...).

- Diseñar estrategias que permitan el fortalecimiento de procesos de auto formación y entre pares, considerando y explorando posibilidades de articulación con la formación inicial y posgradual (Grupo focal de maestros, Salomón Rodríguez, 2014)²⁹. Se trata de

29 Algunos maestros proponen que el IDEP recoja los ejercicios de investigación que se están haciendo en los programas posgraduales de las facultades de educación,

construir en conjunto una propuesta, de ver cómo construir esas articulaciones que no están (...), no sólo entre el IDEP y las instituciones formadoras, sino, también, con las instituciones educativas. Esa propuesta hay que reinventarla, desde los problemas de hoy, desde las apuestas de hoy, desde esas exigencias (...). Una propuesta construida con la comunidad académica, construida interinstitucionalmente y pensada realmente con los sujetos de la formación, pensada con las instituciones también (...). No hay una receta, no hay un modelo hecho aquí, pero, por supuesto, frente a ese vacío y esa desarticulación hay que comenzar a construir, asumiendo el principio de “desde abajo (Martínez, 2014).

- Fortalecer las experiencias formativas de mayor impacto entre los maestros, en particular aquellas que se asocian con el quehacer institucional del IDEP³⁰.
- Complementar y proponer procesos de cartografía, balances y/o estados del arte que permitan construir lecturas panorámicas de la ciudad sobre la formación docente, en las que se mapeen las experiencias, los maestros, se realicen caracterizaciones de las tendencias, se identifiquen las zonas, los modelos predominantes y los que no se han documentado; precisar las formas de auto formación y de

para su publicación. Otros, apuntan al desarrollo de estrategias que permitan convocar y, ciertamente, “aprovechar” a los maestros ya graduados de este tipo de programas: «dos colegas hicieron el doctorado, pero igual, se observa que se pierde ese talento humano; la sed invierte algunos recursos, pero no dicen, bueno, ¿para qué preparo doctores en educación? Entonces, me parece que sí valdría la pena aprovechar esos talentos humanos; la empresa privada lo hace, invierte unos cuantos millones en la preparación de un director, de un empleado, y luego saca el mejor provecho de lo que aprendió» (Grupo focal de maestros, Rafael Cuervo, 2014).

- 30 A este respecto, dijo Álvarez (2014): «(...) donde se ha dado experiencias formativas mucho más significativas para los maestros que han pasado por ahí, es en las convocatorias de investigación (...) si uno pudiera hacer un balance del impacto que ha producido el IDEP en la formación de maestros, yo diría que el efecto de mayor impacto lo ha tenido por las convocatorias de investigación, antes que por las de formación, por ejemplo, pues, como decía, los pfpd nunca pegaron, nunca cuajaron; su concepción siguió siendo de capacitación».

formación en grupo que no han sido registradas (Grupo focal de investigadores, Fabio Jurado, 2014).

- Proponer investigaciones sobre formación de docentes, propósito de la política educativa, en donde se resuelvan los planteamientos de Camargo (2014): «¿Qué está pasando con la formación de maestros en todas las universidades? ¿Qué está pasando con las maestrías? ¿Con los doctorados? ¿Ya cuántos doctorandos hay? (...) ¿En qué se forma a un maestro? ¿Cómo se hace doctor a un maestro?»
- Propiciar procesos de formación en las instituciones educativas liderados por miembros de sus comunidades; por ejemplo, «¿por qué no plantear unos seminarios de encuentros con directivos docentes que lideren proyectos con docentes en las instituciones y en las localidades?» (Grupo focal de maestros, Daissy Rocha, 2014).
- Promover la consolidación de grupos de maestros de instituciones educativas y localidades que tienen experiencia en procesos de investigación e innovación (Grupo focal de maestros, Oscar Cárdenas, 2014); hacer balances sobre sus fortalezas y debilidades, y promover alianzas entre ellas.
- Establecer alianzas con instituciones formadoras de maestros para el intercambio de experiencias, para fortalecer los procesos formativos, de comunicación y divulgación y para articularlos con la formación inicial y posgradual (Fique, 2014).³¹
- Proponer, como sugirió Martínez (2014), «planes institucionales de formación, “negociados y concertados” con los docentes, orientados a la cualificación de sus prácticas

31 «(...) Entonces, si uno tiene un asesor que realmente pueda dar línea en cómo orientar su tesis, pero además de eso, puede estar ligado a un Instituto de investigación que realmente favorezca ese desarrollo de lo que usted está haciendo, seguramente la transformación se va a ver reflejada en la escuela, no solo en mi práctica» (Grupo focal de maestros, Lesley Rico, 2014). «(...) La ruptura del IDEP con la academia me parece un desacierto y eso paso entre el 2007 y el 2008 para acá; había una agenda, que no es entregarle a las universidades, pero tenemos que hablar con las universidades porque el conocimiento que se produce no es solamente estratégico para formulación de política, el conocimiento se produce desde los maestros y eso tiene implicaciones también para los formadores de formadores» (Grupo focal de funcionarios, Ruth Amanda Cortes, 2014).

pedagógicas, y que se revierta este trabajo en el proyecto educativo institucional». Esto, como sugirió Herrera (2014), «reivindicando el saber pedagógico, registrándolo, escribiéndolo, socializándolo, conceptualizándolo, pensándolo con las universidades; (...) pensando el saber pedagógico contemporáneo (...)».

- Explorar apuestas de trabajo *in situ*, colectivas, que rompan la insularidad del maestro. Y orientar la formación hacia la potenciación de los maestros, haciendo énfasis en el trabajo institucional (Grupo focal de investigadores, María Cristina Martínez, 2014 y Grupo focal de funcionarios, Ruth Amanda Cortes, 2014).
- Implementar estrategias novedosas de bajo costo y de gran impacto entre los docentes, como “las pasantías al aula”:
- «(...) el dejarnos ver por otro me parece que era pasión absoluta y, además, prepararme para ser visitado por otro. El tema del par y el ser visto (...) entraba toda la discusión entre saber y poder y que si la escuela observaba y el Observatorio (...), pero en aquel momento, dejarnos ver en la práctica y dejarnos conocer por otro, que era un sujeto de saber y era un sujeto de deseo, era una experiencia muy bonita» (Rodríguez, 2014).
- Avanzar en procesos de innovación y experimentación sobre la formación docente en diferentes formatos alcances y perspectivas.
- Afianzar el lugar que tiene el IDEP en la comunidad de maestros, liderando y orientando procesos nuevos en torno a la formación, en tanto «(...) siempre que han aparecido iniciativas del IDEP han sido bien recibidas (...). Los maestros, como sujetos críticos, desde sus autonomías van regulando también a la entidad que los respalda, que tiene las iniciativas para la formación» (Jurado, 2014).

Sobre la institución educativa y el trabajo territorial

- Trascender la acción institucional del IDEP, de las personas que trabajan en formación, llevándola a los colegios y escuelas de la ciudad³².
- Configurar la institución educativa como escenario de formación docente³³, y constituir la en ámbitos de la acción institucional del IDEP, a manera de un Observatorio que realiza cartografías para identificar experiencias y proyectos que aún no son visibles (Grupo focal de maestros, Soledad Gutiérrez, 2014), a través de estrategias y acciones de ciudad (Por ejemplo, los foros educativos) (Grupo focal de maestros, Daissy Rocha, 2014) y por medio de conversaciones y procesos de concertación con diferentes actores de las instituciones educativas para la realización de acciones colectivas (Grupo focal de maestros, Yolanda Camacho de Ordoñez, 2014).
- Ampliar las perspectivas de trabajo de las instituciones educativas en relación con otras de la localidad y de la ciudad (Grupo focal de maestros Nidia Astrid González, 2014) y, como sugiere Camargo (2014),

32 Frente a este asunto, destaca Lesley Rico: «Creo que uno se acerca más al IDEP por interés, que porque el IDEP llegue a la escuela. Creo que eso es una falencia que uno no se “pellizque”: oiga, estamos haciendo cosas interesantes, escribámoslas, aterricemos, investiguemos; o sea, es importante que haya más cercanía también con la institución, y no porque el maestro quiera vincularse al IDEP, sino porque es importante que el IDEP se vincule a la escuela» (Grupo focal de maestros, Lesley Rico, 2014). Por su parte, Alba Gutiérrez (2014), funcionaria del IDEP, comenta: «de pronto el error que nosotros hemos cometido, y que estamos tratando de arreglar, es que hemos apoyado proyectos individuales y queremos es acompañar escuelas, como involucrar un poco más a los rectores porque uno encuentra en todas las escuelas cosas maravillosas, pero a veces los mismos rectores ni saben. Entonces les hemos pedido: venga, traigan, invite al rector; que la carta del comité académico venga firmada por el rector para que a ver si los rectores se enteran un poco (...)».

33 Donde, como dice Gutiérrez (2014), «realmente se forma al que es el director de grupo, porque eso no lo aprendimos en una universidad, ni cómo tratar a un padre de familia, ni cómo relacionarnos con el compañero de otra área, ni cómo mirar la convivencia».

abrir más la escuela, y en esa apertura ver cómo las escuelas pueden, entre sí, intercambiar, hacer pasantías. Así, unos maestros forman a otros, y los otros se vienen y forman a los otros; una escuela más abierta. Creo que trae complicaciones en esa homogeneidad de escuela que tenemos.

- Identificar los principales obstáculos que han impedido hacer de los colegios escenarios de formación para los docentes, consultando la perspectiva de sus diferentes actores; esto, con el fin de promover acuerdos y acciones que permitan avanzar colectivamente en este sentido³⁴.

Sobre la constitución de comunidades académicas

- Profundizar en las posibilidades de conexión, diálogo y trabajo conjunto entre docentes y otros especialistas (Grupo focal de maestros, Andrés Santiago Beltrán, 2014), para compartir perspectivas y comprensiones teóricas, problemas situacionales, construcciones metodológicas, resultados, productos y perspectivas de trabajo (Grupo focal de maestros, Francisco Sanabria, 2014)³⁵.

34 En el grupo focal de maestros fueron muy comunes las percepciones relacionadas con la falta de condiciones para hacer investigación o innovación en las escuelas; poco o nulo apoyo de las directivas, poca comprensión de los procesos, saturación de acciones en la escuela, alta prioridad a horarios y formas de organización escolar; algunos testimonios plantean: «(...) se han opuesto a esta sistematización, nosotros lo hacemos a puerta cerrada, a escondidas y en jornada contraria, que no se enteren (...)» (Grupo focal de maestros, Clara Inés Pinilla, 2014). «(...) Llegamos al colegio a mostrar el libro y es como si yo les mostrara una revista de Vanidades a la coordinadora, para mí fue una cosa tan molesta (...)» (Grupo focal de maestros, Gloria Inés González, 2014).

35 Sobre este asunto Salomón Rodríguez (2014) dijo: «lo que yo veo es que definitivamente detrás de nuestro trabajo debe haber gente que sepa que nuestros chicos se duermen, que llegan llorando, que sufren (...) Ese par académico, en últimas, es gente [que] ha vivido el aula también. De pronto muchos de ustedes, que están al tanto de la parte administrativa, que han estado en el aula y han tenido y tienen en su cabeza el acto educativo» (Grupo focal de maestros, Salomón Rodríguez, 2014).

- Promover el intercambio académico con el fin de cualificar el proceso y los resultados y productos de la investigación e innovación³⁶.
- Profundizar en las comprensiones sobre las comunidades académicas constituidas, indagando, por ejemplo, «¿qué lazos han podido construir? ¿Qué es lo que las une? ¿De qué manera se unen? ¿Qué intercambian? ¿Cómo lo hacen?» (Camargo, 2014).
- Consolidar la comunidad académica de maestros y otros especialistas que han venido acompañando al IDEP a lo largo de su trayectoria, en tanto hay una experiencia importante de acercamiento a la escuela, de comprensión de otras lógicas, de generación de preguntas, etcétera.
- Fortalecer la participación del IDEP en los eventos de mayor importancia y envergadura sobre la educación y la pedagogía del contexto distrital, nacional e internacional, procurando la mayor participación de los maestros e investigadores³⁷.

Sobre la divulgación y comunicación

- Profundizar el sentido comunicativo de los medios del IDEP (libros, revistas, magazine, vídeos, programas de televisión, programas de radio, páginas web, etcétera.), volviendo sobre su carácter educativo y pedagógico, con el propósito de identificar e implementar estrategias que permitan mayor

36 «En ese proceso de ajustar el producto, me parece que uno siempre se encontraba con un interlocutor crítico, que tenía saber, tenía trayectoria, tenía método, pero, además, para mí era un honor enorme, encontrarme con el que había escrito sobre el tema; o sea, nunca me encontraba con un interlocutor aficionado. Un experto ponía en diálogo el saber cotidiano con el saber del experto y ahí se empezaron a construir comunidades académicas, comunidades que teníamos algo que decir, desde dónde interpelar, desde dónde enriquecer el discurso y desde dónde ganarnos la palabra» (Grupo focal de funcionarios, Irene Rodríguez, 2014).

37 «(...) y no sé qué ha pasado con el IDEP en lo que tiene que ver con convenios, ¿por qué no hemos ido más allá? ¿Por qué el IDEP está tan cerrado? A nivel latino, no hacemos convenios, por ejemplo, con Brasil, con Argentina. Al IDEP lo visitan mucho, pero nosotros, los maestros, no tenemos como esa opción, ¿qué ha pasado ahí?» (Grupo focal de maestros, Blanca Lilia Medina, 2014).

asertividad en sus formas de producción, de socialización y circulación.

- Precisar los alcances de la producción del IDEP y de sus medios de divulgación y comunicación, de acuerdo con los públicos objetivos. Es diferente divulgar experiencias pedagógicas, resultados de investigación o información del sistema de monitorio de la política educativa (Torres, 2014); puede hacer alguna diferencia un texto dirigido a la política educativa, a la comunidad de maestros, o a las comunidades académicas.
- Generar estrategias que permitan ir constituyendo la producción del IDEP, y, en particular, la realizada por los maestros, como referente obligado en el campo de la educación y la pedagogía en los ámbitos de política, en la academia y en la institucionalidad educativa del Distrito, del país y del contexto internacional (Beltrán, 2014).
- Fortalecer los medios de comunicación y divulgación del IDEP como incentivos para los docentes y, en general, para las comunidades académicas relacionadas con la educación y la pedagogía y generar una política de divulgación que promueva y respete la autoría de los maestros.
- Fortalecer la calidad de los medios de comunicación del IDEP, en su producción, edición, diagramación y formato (Medina, 2014).
- Consolidar y potenciar los “rituales” de carácter académico y político (eventos de lanzamiento, socialización, etcétera.) para el reconocimiento de la producción del IDEP (Medina, 2014).

Sobre los efectos de su acción

- Profundizar sobre la incidencia de la acción del IDEP en la escuela, el maestro, la pedagogía y, en general, en la ciudad, pues, como asegura González (2014), hay trabajos que merecen ser rescatados

(...) cuando uno lee los trabajos de los profes, por ejemplo, los concursos y demás, hay una cantidad de

cosas maravillosas, pero es como una rueda suelta, cada uno, cada quien va por su lado, y finalmente todo eso se pierde, queda allá en el colegio o si no lo que hicieron, los compañeros no lo leyeron, de pronto, inclusive, generó un conflicto interno.

- Fortalecer los procesos de seguimiento y medición de impacto del IDEP, teniendo en cuenta su naturaleza y poniendo en consideración las preguntas que sugiere Ochoa (2014):

(...) ¿Dónde están esos maestros? ¿Esos maestros siguieron escribiendo? (...) ¿Cuál ha sido el impacto del IDEP en su gestión? (...) no son cifras, eso no me permite ver cuál ha sido ese valor agregado del IDEP. Entonces, ¿qué ha pasado con esos maestros?, ¿cuántos han ganado el Premio de Investigación del IDEP?, ¿han cambiado las prácticas escolares? (...).³⁸

En consecuencia, los impactos se dan en diferentes ámbitos de distinto carácter³⁹.

Explorar procesos de seguimiento y de medición de impacto acorde con los objetos de trabajo del IDEP. La

38 Por su parte, Acuña (2014) apuntó: «(...) no podríamos decir que lo que nosotros hacemos no sirve para nada, porque sería ilógico y absurdo; de hecho, los mismos procesos de evaluación de impacto de esta metodología que les digo [mei], evidencian, en los poquitos proyectos que hemos evaluado, que sí sirven para algo y que sí transforman. Uno vuelve y se encuentra con los maestros y se entera que siguen haciendo cosas, mucho más allá del IDEP»

39 «(...) curiosamente, si uno hace una investigación que tiene impacto sobre la formación del maestro, es poco validada o valorada, porque los impactos de la investigación se miden en términos de los resultados con los niños. O sea, para el IDEP es inconcebible que una investigación de corte teórico, epistemológico sea hecha por un maestro» (Grupo focal de maestros, Oscar Cárdenas, 2014). Otro testimonio, plantea: «(...) yo creería que todo eso que se impulsó de innovación y alternativas pedagógicas tiene efectos en la escuela; yo creo en el avance del maestro y creo que hoy tenemos un maestro distinto al que teníamos hace diez y quince años. Y eso es el resultado de alternativas como esas y de buenas alternativas de formación. Entonces creería que habría que apostarle a procesos de innovación y a procesos de creación de alternativas para la escuela» (Camargo, 2014).

(...) [la] evaluación de impacto hay que hacerla, pero se nos vuelve un lío y una cosa que no se puede hacer; ¿cómo hacer una evaluación de impacto simple, sencilla, rápida?, yo no sé cómo, pero habría que pensar en eso. Porque después de dos años, hacer una evaluación de impacto que dura dos años, pues ya para qué (...) ya pasó, ya los estudiantes se fueron, los maestros ya no están. Hay que hacerlas, yo no digo que no, y son fundamentales (Dussán, 2014).

Acorde con este planteamiento, Torres (2014), considera que es importante, por ejemplo, «levantar el diagnóstico de las experiencias que se han mantenido en el tiempo, a pesar de no estar el IDEP ya presente» Es decir, preguntarse «¿qué hizo que esas experiencias se mantuvieran? (...) valdría la pena mirar qué pasó ahí para que se pueda replicar en otras partes» (Grupo focal de maestros, Carmen Beatriz Torres, 2014).

Bibliografía

- Acuña, L. (2011). Innovación y sistematización: una opción para transformar las prácticas pedagógicas. *Magazín Aula Urbana*, 79, 18-19.
- Aguerrrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a la reforma de la formación docente. *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago: PREAL. Recuperado de <http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones%5CLibros/maestralnuev-persp2004.pdf>
- Alape, A. (1997). Los posibles perfiles del maestro. *Revista Educación y Ciudad*, 3, 40-47.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2008). *Informe final Plan de Desarrollo 2004-2008*. Bogotá.
- Álvarez, A. (1997). Nuestra patria se halla minada. [Editorial]. *Revista Educación y Ciudad*, 3, 4-6.
- Álvarez, A. (1998). La crisis de los sistemas pedagógicos que también toca las producciones y recontextualizaciones pedagógicas tuvo lugar a finales del siglo XIX [Editorial]. *Revista Educación y Ciudad*, 4, 4-5.
- Álvarez, A. (2004). Cátedra de pedagogía, Bogotá una gran escuela. *Magazín Aula Urbana*, 47, 3.
- APPTOS – Asociación Pedagógica por el Trabajo Social. (2005). *Caracterización pedagógica de prácticas docentes como aporte a la constitución del Archivo Pedagógico de Bogotá*. Bogotá: IDEP (No publicado).
- Arellano, M., & Cerda, A. (Ed.). *Formación continua de docentes: un camino para compartir 2000-2005*. Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación, Chile. Recuperado de <http://www.oei.es/quipu/chile/formacioncontinuedocentes.pdf>

- Ávalos, B. (2006). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En E. Tenti (Comp.). *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI. 209-237.
- Ávalos, B. (2007). *Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe*. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política, Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <http://www.iadb.org/es/publicaciones/detalle,7101.html?id=9294>
- Ball, S. (2008). El desempeño, la privatización, los profesionales de la educación y el Estado. *Revista Educación y Ciudad*, 14, 115-137.
- Barrantes, R., González, M., & Lache, L. (2014, 25 de junio). Entrevista a Luisa Acuña, profesional del IDEP.
- Barrantes, R., González, M., & Lache, L. (2014, 17 de junio). Entrevista al exdirector del IDEP (1997-2004) e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional Alejandro Álvarez.
- Barrantes, R., González, M., & Lache, L. (2014, 18 de junio). Entrevista a Marina Camargo, investigadora de la Universidad de la Sabana.
- Barrantes, R., González, M., & Lache, L. (2014, 12 de junio). Entrevista a Jorge Castro, asesor del IDEP e investigador.
- Barrantes, R., González, M., & Lache, L. (2014, 4 de julio). Entrevista a Clemencia Chiappe, exdirectora del IDEP (1998-2000).
- Barrantes, R., González, M., & Lache, L. (2014, 25 de junio). Entrevista a María Dussán, exdirectora (2001-2003) y ex subdirectora del IDEP (2003-2004).
- Barrantes, R., González, M., & Lache, L. (2014, 5 de junio). Entrevista a José Herrera, ex asesor del IDEP (2001-2003) e investigador,
- Barrantes, R., González, M., & Lache, L. (2014, 4 y 11 de junio). Entrevista a Nancy Martínez, exdirectora del IDEP (2012-2014).
- Barrantes, R., González, M., & Lache, L. (2014, 2 de julio). Entrevista a Miriam Ochoa, consejera del IDEP.
- Barrios, Ch., & Jiménez, B. (2011). Formación dentro y fuera de la escuela. Antítesis o síntesis. *Revista Educación y Ciudad*, 20, 29-45.
- Braslavsky, C. (2002). Desarrollo de propuestas de formación docente continua e inicial. *Perspectivas de formación docente*. Lima: Ministerio de Educación del

- Perú GTZ, Cooperación Técnica Alemana. 17-51. Recuperado de <http://www.bvcooperacion.pe/biblioteca/bitstream/123456789/5059/1/BVCI0005010.pdf>
- Bustamante, G. (1999). *La Evaluación. Vida de Maestro, una pasión hecha proyecto*. Bogotá: IDEP.
- Calonje, P. (1997). El campo de la formación continuada. *Revista Educación y Ciudad, 1*, 42-55.
- Calvo, G., Rendón, D., & Rojas, L. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico*. Bogotá: ASCUN, IESALC y UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139926s.pdf>
- Camacho, V. J. (2004). *Indagación sobre Aula urbana mediante consultas a grupos focales y entrevistas con expertos*. Bogotá: IDEP (No publicado).
- Camargo, M. (1999). *Capacitación de maestros en servicio y calidad de la educación*. Bogotá: Corpoeducación.
- Camargo, M., & Dussán, M. (2003). Investigación educativa e innovación pedagógica. Una experiencia a través de convocatorias. *Magazín Aula Urbana, 38, 1*, 10-11.
- Camargo, M. (2006). Investigar en Pedagogía. *Magazín Aula Urbana, 60, 3*.
- Camargo, A., M., Calvo, G. y otros (2006). Investigación educativa y pedagógica en Bogotá: Estado del Arte 2000-2004. Bogotá: IDEP.
- Carrillo, A., & Prada, D. (1999). La comunicación educativa como estrategia de desarrollo pedagógico. *Magazín Aula Urbana, 11, 8-9*.
- Castro, J. (2012). [Editorial]. *Revista Educación y Ciudad, 24*, 7-8.
- Castro, J. O. (2012). *Historia Institucional Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)*. Bogotá: Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo (CIDE).
- Chiappe, C. (1998). La formación: clave de una educación con sentido. [Editorial]. *Revista Educación y Ciudad, 5*, 4-5.
- Chiappe, C. (1999). Francisco El Matemático: serie magistral. ¿Por qué una telenovela? [Editorial]. *Magazín Aula Urbana, 11, 1-2*.
- Concejo de Bogotá. (1994). *Acuerdo 26 de 1994, por el cual se crea el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico y se dictan otras disposiciones*. Bogotá.

- Corporación Ofelia Uribe. (2005). *Análisis Catedra de Pedagogía. Bogotá una gran escuela*. Bogotá: IDEP.
- Corporación Viva la Ciudadanía. (2005). *Planes educativos Locales*. Bogotá: IDEP (No publicado).
- Cortés, R. (2002). Resumen de Jara, O. (1997). ¿Cómo sistematizar? Una propuesta en cinco tiempos. *Para sistematizar experiencias*. México: Alforja, IMDEC, Expedición Pedagógica Nacional, 89-125.
- Cortés, R. (2007). La investigación construye conocimiento. *Magazín Aula Urbana*, 65, 11.
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar, saber pedagógico: la relación fundante. *Revista Educación y Ciudad*, 12, 7-26.
- Díaz, M. (1997). La propuesta de formación permanente del IDEP. *Revista Educación y Ciudad*, 1, 34-41.
- Díaz, M. (1997). Formación de docentes: una propuesta de reestructuración. *Revista Educación y Ciudad*, 1, 56-73.
- Díaz, Á., & Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 17-41. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie25a01.PDF>
- Educación y Ciudad, Nos. 1 a 24. Bogotá: IDEP.
- Escobar, N. (2002). Un proyecto de formación docente hecho al andar. En: Braslavsky, Cecilia y Otros. *Perspectivas de formación docentes*. Perú: Ministerio de Educación de Perú, GTZ Cooperación Técnica Alemana. Serie Formación docente y modernización de la educación, 6.
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C., & Saavedra, J. (2013). *Tras la excelencia docente: ¿Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos?* Bogotá: Fundación Compartir. Recuperado de: http://www.fundacioncompartir.org/download/Tras_la_excelencia_docente/Estudio_Tras_la_excelencia_docente.pdf
- Gómez, J. (2007). La pedagogía como saber profesional en la formación de docentes. *Revista Educación y Ciudad*, 12, 69-86.
- Gómez O., M. (2005). *Estudio de percepción sobre Aula urbana Dial*. Bogotá: IDEP. (No publicado).

- González, A. (2005). Poder, política y políticas: modos de empoderamiento del maestro. *Revista Educación y Ciudad*, 9, 59-72.
- González, M. (2004). Evocar y silenciar son actos de poder [Editorial]. *Revista Educación y Ciudad*, 6, 3-5.
- González, M. (2005). De regreso a la escuela [Presentación]. *Revista Educación y Ciudad*, 7, 3-7.
- González, M. (2005). Presentación. *Revista Educación y Ciudad*, 8, 4-6.
- González, M. (2005). Presentación. *Revista Educación y Ciudad*, 9, 4-6.
- González Lara, Mireya. (2013). Informe de Sistematización de experiencias en formación docente sobre historias de vida y memoria. Bogotá: IDEP (No publicado).
- González, M. y otros (2014). Entre las historias de vida y la memoria: alternativas en la formación de maestros. Bogotá: IDEP y Editorial Magisterio.
- Goodson, Ivor. (1994). *Studying the teachers' lives. Professional Life and Work*. Gran Bretaña: Routledge.
- Granés, J., & Hernández, C. (1997). Evaluar para conocer: la evaluación de docentes en ejercicio. *Revista Educación y Ciudad*, 1, 74-85.
- Gutiérrez, A., Bustamante, A., & Acuña, L. (2013). Investigación e innovación pedagógica: una posibilidad de cualificación docente. *Magazín Aula Urbana*, 89, 7-9.
- Gutiérrez, A., Cortés, R., & Díaz, A. (2013). Un tema para pensar el desarrollo profesional de los docentes de Bogotá. *Magazín Aula Urbana*, 88, 6-7.
- Herrera G., J., y otros. (2006). D. Pilotaje de los s locales de educación y pedagogía. Informe final. Bogotá: IDEP (no publicado).
- Herrán, M., Serrano, R., & Pinilla, Alexis. (1998). Estado del arte en comunicación – educación en el Distrito Capital de Bogotá en el contexto latinoamericano. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, IDEP.
- Hernández, D. (2007). Escuchar a los niños y las niñas [Presentación]. *Revista Educación y Ciudad*, 13, 4-10.
- Herrera, J. (1999). Sobre investigaciones e interventorías. *Magazín Aula Urbana*, 10, 14-15.

- IDEP, Consejo Directivo. (1995). *Resolución 001, por la cual se aprueban los estatutos del IDEP*. Bogotá.
- IDEP. (1997a). Encuentro de Investigadores Distritales. *Magazín Aula Urbana*, 1, 21.
- IDEP. (1997b). Políticas de Formación Docente. *Revista Educación y Ciudad*, 1, 14-24.
- IDEP. (1997c). Políticas institucionales. *Revista Educación y Ciudad*, 1, 25-33.
- IDEP, Consejo Directivo. (1998a). *Resolución No. 107, por la cual se ordena la apertura de la Convocatoria No. 02 de 1998*. Bogotá.
- IDEP, Consejo Directivo. (1998b). *Resolución No. 197, por la cual se seleccionan unas Innovaciones para ser financiadas por el IDEP en el marco de la convocatoria No. 02 de 1998*. Bogotá.
- IDEP. (1998c). *Términos de referencia para la financiación de innovaciones educativas y pedagógicas*. Bogotá.
- IDEP, Consejo Directivo. (1999a). *Acta No. 57*. Bogotá.
- IDEP, Consejo Directivo. (1999b). *Acta No. 59*. Bogotá.
- IDEP, Consejo Directivo. (1999c). *Acta No. 60*. Bogotá.
- IDEP, Consejo Directivo. (1999d). *Acta No. 61*. Bogotá.
- IDEP, Consejo Directivo. (1999e). *Acta No. 62*. Bogotá.
- IDEP. (1999f). *Convenio especial de cooperación No. 1 celebrado entre la Secretaría de Educación del Distrito y el Instituto para la Investigación y el Desarrollo pedagógico. Convenio especial de cooperación y coordinación, para realizar actividades tendientes al mejoramiento de la calidad de la educación en Distrito Capital y a la formación de docentes*. Bogotá: IDEP y SED.
- IDEP. (1999). *Convocatoria 01: Fomento a la Investigación en el aula. Instructivo para evaluadores(as) de proyectos de investigación*. Bogotá.
- IDEP. (1999h). *Convocatoria 04/99, Modalidad 02. Ruta para la evaluación de proyectos, métodos o estrategias de innovación institucional*. Bogotá.
- IDEP. (1999i). *Dialogo con las facultades de educación*. Bogotá
- IDEP, Unidad de innovaciones y desarrollo pedagógico. (1999j). *Documento de política, Financiación mediante convocatoria pública de innovaciones e investigaciones*. Bogotá.

- IDEP. (1999k). *Estado de la Lógica. Informe preliminar a propósito de la convocatoria*. Bogotá.
- IDEP, Unidad de investigación y evaluación educativa. (1999l). *Informe de la convocatoria de investigaciones*. Bogotá.
- IDEP (1999m). *Informe ejecutivo de gestión a 30 de septiembre de 1999*. Bogotá.
- IDEP. (1999n). *Justificación académica de Términos de referencia para la Convocatoria 1999-2000*. Bogotá.
- IDEP. (1999o). *La innovación educativa como estrategia de desarrollo pedagógico en el IDEP. Síntesis de tendencias observadas en el proyecto de fomento, investigación y socialización de innovaciones educativas en el año 1999*. Bogotá.
- IDEP. (1999p). Un paso más en nuestro andar. Vida de maestro [Editorial]. *Magazín Aula Urbana*, 10, 3.
- IDEP (1999q). Las rutas pedagógicas del aprendizaje. *Magazín Aula Urbana*, 16, 2.
- IDEP. (1999r). *Plan de Acción 1998-2000. Proyecto 7113: Fomento, Investigación y Socialización de Innovaciones Educativas. Ejercicio de conceptualización. Hacia una noción de innovaciones educativas y pedagógicas*. Bogotá.
- IDEP. (1999s). *Relatoría de la reunión con investigadores del Distrito acerca de la Investigación educativa en Bogotá y el proceso de convocatoria liderado por el Instituto*. Bogotá.
- IDEP, Consejo Directivo. (1999t). *Resolución No. 005, por la cual se adopta el documento sobre lineamientos generales de política para las convocatorias públicas, de proyectos de innovación y de investigación por parte del Instituto*. Bogotá.
- IDEP, Consejo Directivo. (1999u). *Resolución No. 181, por medio de la cual se seleccionan unos Proyectos de Investigación en la Convocatoria 01 de 1999, Modalidad "Fomento a la Investigación en el Aula"*. Bogotá.
- IDEP, Consejo Directivo. (1999v). *Resolución No. 182, por medio de la cual se seleccionan unos Proyectos de Investigación en la Convocatoria 02 de 1999, Modalidad "Apoyo a investigadores"*. Bogotá.
- IDEP, Consejo Directivo. (1999w). *Resolución No. 183, por medio de la cual se seleccionan unos Proyectos de encuentros académicos en la Convocatoria 03 de 1999, Modalidad "Encuentro de Saberes"*. Bogotá.

- IDEP, Consejo Directivo. (1999x). *Resolución No. 186, por medio de la cual se seleccionan unos Proyectos de Innovación en la Convocatoria 04 de Modalidad "Métodos o estrategias de innovación institucional"*. Bogotá.
- IDEP, Consejo Directivo. (1999y). *Resolución No. 197, por medio de la cual se acoge un procedimiento para contratación directa Convocatoria No. 5*. Bogotá.
- IDEP. (1999z). *Términos de referencia para la consolidación de innovaciones educativas en los PEI, a partir del encuentro de saberes entre la escuela y las Facultades de educación. Convocatoria 05, de 1999*. Bogotá.
- IDEP. (1999aa). *Términos de Referencia para la financiación de Innovaciones Educativas y Pedagógicas. Convocatoria 04 de 1999*. Bogotá.
- IDEP. (1999bb). *Términos de referencia para la presentación de proyectos en la modalidad de Encuentro de Saberes*. Bogotá.
- IDEP. (1999cc). *Términos de referencia para la presentación de proyectos en la modalidad de Fomento a la Investigación en el aula*. Convocatoria 1. Bogotá.
- IDEP, Unidad de innovaciones y desarrollo pedagógico. (1999dd). *Texto insumo para la Convocatoria 1999 – 2000*. Bogotá.
- IDEP, Consejo Directivo. (2000a). *Acta No. 63*. Bogotá.
- IDEP, Consejo Directivo. (2000b). *Acta No. 68*. Bogotá.
- IDEP. (2000c). Apoyo a innovaciones. *Magazín Aula Urbana*, 24, 6-7.
- IDEP. (2000d). Dos nuevos espacios de televisión del IDEP en el canal capital. *Vida Maestra y Claves del Altillio. Magazín Aula Urbana*, 22, 1.
- IDEP. (2000e). Un ambiente educativo que se cualifica. *Magazín Aula Urbana*, 24, 12-13.
- IDEP. (2000f). *Informe de Gestión 1998 – 2000*. Bogotá.
- IDEP, Consejo Directivo. (2000g). *Resolución 001, por la cual se aprueban los estatutos del IDEP*. Bogotá.
- IDEP, Consejo Directivo. (2000h). *Resolución No. 206, para ordenar la apertura de la convocatoria No. 03 del año 2000 con el fin de financiar proyectos de investigación para mejorar la calidad de los aprendizajes en el aula*. Bogotá.
- IDEP. (2000i). *Términos de referencia. Convocatoria pública No. 04 del 2000 para la selección y financiación de proyectos de innovación pedagógica orientados a fomentar el uso de las tecnologías informáticas y de telecomunicaciones para*

mejorar los ambientes y prácticas de enseñanza/aprendizaje en las instituciones educativas del Distrito capital. Bogotá.

IDEP. (2000j). *Términos de referencia para la financiación de proyectos de investigación en el aula, Modalidad de fomento a la investigación en el aula. Convocatoria 3 de 2000.* Bogotá.

IDEP. (2000k). *Términos de referencia “Proyectos de innovación educativa para la Formación de valores”.* Bogotá.

IDEP. (2001a). *Acta No. 73.* Bogotá.

IDEP. (2001b). *Informe de Gestión 2001.* Bogotá.

IDEP, Dirección General. (2001c). *Informe técnico al Consejo Directivo. Primer semestre.* Bogotá.

IDEP. (2001d). Evaluación de impacto de los PFPD realizados en Bogotá. Cambios más específicos que globales. *Magazín Aula Urbana*, 25, 6-7.

IDEP. (2001e). Aula viva: Aula por dentro. *Magazín Aula Urbana*, 30, 1.

IDEP, Consejo Directivo. (2001f). *Resolución No. 52, por la cual se ordena la apertura de la Convocatoria No. 02 de 2001.* Bogotá.

IDEP. (2001g). *Términos de referencia, Convocatoria pública No. 01 de 2001. Financiación de proyectos de innovación pedagógica en Ciencias naturales (Orientados a generar aprendizajes de conceptos y procedimientos de las Ciencias Naturales que promuevan actitudes científicas y condiciones para el desarrollo del pensamiento científico, en estudiantes de grados cero (0) hasta noveno (9) del D.C.).* Bogotá.

IDEP. (2001h). *Términos de referencia Convocatoria pública No. 02 de 2001. Financiación de proyectos de investigación educativa para identificar, describir y sistematizar las rutas pedagógicas convencionales en las áreas de Matemáticas y Ciencias sociales, de educación básica (grado 0 a 9º) en las instituciones educativas de Bogotá D.C.* Bogotá.

IDEP, Consejo Directivo. (2002a). *Acta No. 81.* Bogotá.

IDEP, Consejo Directivo. (2002b). *Acta No. 84.* Bogotá.

IDEP. (2002c). *Audiencia de aclaración de Términos de referencia, Convocatoria pública 03 de 2002.* Bogotá.

- IDEP. (2002d). *Convenio entre la Secretaría de Educación del Departamento de Cundinamarca y el Instituto para la Investigación pedagógica y el Desarrollo pedagógico – IDEP*. Proyecto: fomento al desarrollo de estrategias pedagógicas para el mejoramiento de la calidad de la Educación en los Centros educativos del Departamento de Cundinamarca mediante la dotación y uso de material educativo multimedial. Bogotá: IDEP y SEC.
- IDEP. (2002e). *Informe ejecutivo de gestión Enero - octubre 30 2002*. Bogotá.
- IDEP. (2002f). *Informe de Gestión y resultados Vigencia 2001*. Bogotá.
- IDEP, Dirección General. (2002g). *Informe al Consejo Directivo*. Bogotá.
- IDEP. (2002h). [Editorial]. *Magazín Aula Urbana*, 34, 2.
- IDEP. (2002i). *Proyecto de respuestas a consultas sobre Términos de referencia, Convocatorias 01 y 02 de 2002*. Bogotá.
- IDEP. (2002j). *Términos de referencia: Convocatoria pública No. 01 de 2002. Apoyo y financiación de proyectos de innovación pedagógica e investigación en aula que impacten el área de matemática mediante la construcción del saber disciplinar en relación con los contextos culturales y los mundos posibles, de l@s estudiantes de educación básica secundaria (grados 6° a 9°) en las instituciones educativas de Bogotá DC*. Bogotá.
- IDEP. (2002k). *Términos de referencia: Convocatoria pública No. 02 de 2002. Apoyo y financiación de proyectos de innovación pedagógica e investigación en aula que impacten el área de Ciencias sociales mediante la construcción del saber disciplinar en relación con los contextos culturales y los mundos posibles, de l@s estudiantes de educación básica secundaria (grados 6° a 9°) en las instituciones educativas de Bogotá DC*. Bogotá.
- IDEP. (2002l). *Términos de referencia Convocatoria pública No. 03 de 2002. Apoyo y financiación de proyectos de innovación pedagógica e investigación en aula que impacten el área de Ciencias naturales mediante la construcción del saber disciplinar en relación con los contextos culturales y los mundos posibles, de l@s estudiantes de educación básica secundaria (grados 6° a 9°) en las instituciones educativas de Bogotá DC y con la utilización de los espacios lúdicos pedagógicos de Maloka*. Bogotá.
- IDEP. (2002m). *Uso de los resultados de la evaluación censal de competencias básicas en el mejoramiento de las instituciones educativas y en la formulación de*

políticas de la Secretaría de Educación Distrital. Proyecto presentado a Fondo de investigaciones educativas PREAL. Bogotá.

IDEP. (2003a). *Convenio entre la Secretaría de Educación de Bogotá D.C y el Instituto para la Investigación pedagógica y el Desarrollo pedagógico-IDEP. Propuesta: Evaluación de obras escritas y Programas de formación permanente de docentes. Bogotá: SED, IDEP.*

IDEP. (2003b). *Evaluación de Programas de Formación permanente de Docentes, Reglamento de evaluadores. Bogotá.*

IDEP. (2003c). El año 2003: nuevas propuestas, nuevos retos [Editorial]. *Magazín Aula Urbana*, 38, 2.

IDEP. (2003d). Proyectos de innovación en el aula (Entrevista a Édgar Torres realizada por la revista argentina Novedades Educativas, en noviembre del año 2002e). *Magazín Aula Urbana*, 39, 20-21.

IDEP. (2003f). La participación en las convocatorias del IDEP [Editorial]. *Magazín Aula Urbana*, 46, 2.

IDEP. (2003g). *Plan de acción 2003. Bogotá.*

IDEP, Consejo Directivo. (2003h). *Resolución No. 59, por la cual se ordena la apertura de la Convocatoria Pública No. 03 del año 2003. Bogotá.*

IDEP, Consejo Directivo. (2003i). *Resolución No. 103, por la cual se ordena la apertura de la convocatoria pública No. 06 del año 2003. Bogotá: autor.*

IDEP, Consejo Directivo. (2003j). *Resolución No. 109, por la cual se ordena la apertura de la convocatoria pública No. 07 del año 2003. Bogotá.*

IDEP. (2003k). *Términos de referencia Convocatoria pública No. 01 de 2003. Apoyo al mejoramiento educativo en las instituciones de educación básica de Bogotá D. C. a través de experiencias pedagógicas en ambientes de aprendizaje y evaluación fundados en permanentes interlocuciones entre docentes, estudiantes y otros estamentos escolares y educativos. Bogotá.*

IDEP. (2003l). *Términos de referencia, Convocatoria No. 03 de 2003. Apoyo a proyectos de investigación educativa que desarrollen estrategias pedagógicas en la escuela y el aula para promover proyectos de vida de niños y niñas en situación de vulnerabilidad. Bogotá.*

IDEP. (2003m). *Términos de referencia Convocatoria No. 04 de 2003. Convocatoria para contratar equipos de investigación pedagógico-artísticos que promuevan la*

presentación de obras artísticas escolares de los colegios de Bogotá, seleccionen las de mayor calidad, validen su significación pedagógica y artística y realicen la sistematización de sus rutas pedagógicas. Bogotá.

- IDEP. (2003n). *Términos de referencia Convocatoria No. 05 de 2003. Diseño y ejecución de talleres que orienten a los docentes sobre la perspectiva conceptual, valor pedagógico, descripción de los contenidos y alternativas de uso de los ejercicios que conforman “Las Claves del Altillo y entregar el material didáctico a las instituciones educativas públicas de Bogotá, D C. Bogotá.*
- IDEP. (2003o). *Términos de referencia Convocatoria No. 06 de 2003. Selección y apoyo a proyectos de innovación pedagógica orientados a desarrollar competencias argumentativas e interpretativas de los estudiantes de educación básica y media a través del uso de los medios de comunicación. Bogotá.*
- IDEP. (2003p). *Términos de referencia Convocatoria No. 07 de 2003. Apoyo a proyectos de innovación pedagógica para la formación de los estudiantes en el ejercicio de su ciudadanía. Bogotá.*
- IDEP. (2003q). *Términos de referencia Convocatoria No. 08 de 2003. Financiación de proyectos de investigación en la escuela y/o en el aula orientados a generar procesos de aprendizajes ciudadanos, en estudiantes de básica primaria, básica secundaria y media del Distrito capital. Bogotá.*
- IDEP. (2004a). *Centro de Memoria pedagógica de Bogotá, Eje: social, Programa: Escuela ciudad-ciudad escuela. Bogotá.*
- IDEP. (2004b). *Convenio interadministrativo de cooperación celebrado entre la Secretaría de Educación del Distrito capital, el Instituto para la Investigación educativa y el Desarrollo pedagógico -IDEP- y la Universidad Pedagógica Nacional. Cooperación interinstitucional para generar las condiciones con las cuales los maestros (as) realicen la expedición por el territorio de su localidad. Bogotá: SED, IDEP y UPN.*
- IDEP. (2004c). *El centro de memoria en educación y pedagogía para Bogotá: a la búsqueda de la memoria colectiva. Magazín Aula Urbana, 50, 17.*
- IDEP. (2004d). *Evaluación del impacto en las instituciones escolares de los proyectos apoyados por el Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico “IDEP”, de Bogotá. Informe ejecutivo. Bogotá.*
- IDEP. (2004e). *Fundamentos para la reconsideración del Plan de Desarrollo-IDEP 2004-2008. Bogotá.*

- IDEP. (2004f). *Justificación de la programación de recursos de inversión para el periodo 2004 – 2008*. Bogotá.
- IDEP. (2004g). *Laboratorio de pedagogía de Bogotá, Eje: social, Programa: más y mejor educación para todos y todas*. Bogotá.
- IDEP. (2004h). La interventoría académica en el IDEP. Una carta de navegación (Entrevista a Edgar Torres). *Magazín Aula Urbana*, 46, 15.
- IDEP. (2004i). El Observatorio pedagógico del IDEP: espacio de investigación y difusión del pensamiento pedagógico y educativo. *Magazín Aula Urbana*, 50, 13.
- IDEP (2004j). Los proyectos apoyados por el IDEP. Cambiamos nuestra práctica y sentimos que la institución cambió. (Entrevistas a maestros). *Magazín Aula Urbana*, 50, 6-12.
- IDEP. (2004k). *Observatorio de Pedagogía de Bogotá, Eje: social, Programa: más y mejor educación para todos y todas*. Bogotá.
- IDEP. (2004l). *Perspectivas del IDEP 2004-2008*. Bogotá.
- IDEP. (2004m). *Propuesta de modificación en el marco de la Reforma administrativa del Distrito capital*. Bogotá.
- IDEP. (2004n). Proyecto Laboratorio Pedagógico del IDEP. Experiencias pedagógicas que se construyen ellas mismas. *Magazín Aula Urbana*, 50, 15.
- IDEP, Subdirección académica. (2004o). *Términos de referencia, proceso de contratación directa (interadministrativa)*. Expedición de maestros por el territorio de su localidad. Bogotá.
- IDEP, Consejo Directivo. (2005a). *Acta No. 96A*. Bogotá.
- IDEP. (2005b). *Comité sectorial de Educación. Informe a 18 meses de gestión*. Bogotá.
- IDEP, Laboratorio de pedagogía. (2005c). *Encuentro de experiencias pedagógicas de frontera*. Bogotá.
- IDEP, Consejo Directivo. (2005d). *Estrategias comunicativas, Alianza SED-IDEP*. Bogotá.
- IDEP, Subdirección académica. (2005e). *Plan de acción vigencia 2005. Avance Plan de acción*. Bogotá.
- IDEP. (2005f). *Presentación Proyecto Maestros por el Territorio. Piloto en las localidades de Bosa y Chapinero (primer semestre 2005)*. Bogotá.

- IDEP. (2005g). *Propuesta Elaboración de Términos de referencia para el diseño del modelo pedagógico en Derechos Humanos para la Cárcel Distrital de Bogotá*. Proyecto PNUD/COL/41657. Bogotá.
- IDEP, Consejo Directivo. (2005h). *Resolución No. 62, por la cual se ordena la apertura de la convocatoria pública No. 03 del año 2005*. Bogotá.
- IDEP, Consejo Directivo. (2005i). *Resolución No. 63, por la cual se ordena la apertura de la convocatoria pública No. 04 del año 2005*. Bogotá.
- IDEP, Consejo Directivo. (2005j). *Resolución No. 62, por la cual se ordena la apertura de la convocatoria pública No. 03 del año 2005*. Bogotá.
- IDEP, Consejo Directivo. (2005k). *Resolución No. 63, por la cual se ordena la apertura de la convocatoria pública No. 04 del año 2005*. Bogotá.
- IDEP. (2005l). *Términos de referencia Convocatoria pública No. 01 de 2005. Financiar la realización de un estado del arte sobre investigaciones pedagógicas en educación preescolar, básica y media, realizadas en Bogotá en el periodo 2000-2004*. Bogotá.
- IDEP. (2005m). *Términos de referencia Convocatoria pública No. 03 de 2005. Financiar y acompañar experiencias pedagógicas sobre derechos humanos en la escuela, realizadas en instituciones escolares del Distrito capital a través del laboratorio de pedagogía del IDEP*. Bogotá.
- IDEP. (2005n). *Términos de referencia Convocatoria pública No. 04 de 2005. Financiar y acompañar cinco proyectos para la recuperación histórica de la memoria de quince instituciones educativas en cinco localidades del Distrito capital*. Bogotá.
- IDEP, Consejo Directivo. (2006a). *Acta No. 104*. Bogotá.
- IDEP. (2006b). *VI Congreso Internacional de Investigación en educación y pedagogía "Desafíos en tiempos de la globalización"*. Bogotá.
- IDEP (2006c). *VI Congreso Internacional en Educación y Pedagogía Magazín Aula Urbana, 58, 18*.
- IDEP. (2006d). *Evaluación del VI Congreso Internacional de Investigación en educación y pedagogía "Desafíos en tiempos de la globalización"*. Bogotá.
- IDEP. (2006e). *Informe de Gestión 2005*. Bogotá.
- IDEP. (2006f). *Justificación traslado presupuestal al interior de los proyectos de inversión. Incluye comunicación dirigida a la Directora Departamento*

Administrativo de Planeación Distrital, con el fin de solicitar el concepto de viabilidad. Bogotá.

IDEP. (2006g). El maestro como investigador de su propia práctica [Editorial]. *Magazín Aula Urbana*, 60, 2.

IDEP. (2006h). El aula de clase: Laboratorio de investigación por excelencia (Entrevista con Fidel Antonio Cárdenas). *Magazín Aula Urbana*, 60, 12 y 14.

IDEP. (2006i). No hay suficiente contacto entre investigación y escuela (Entrevista con Carlos Augusto Hernández). *Magazín Aula Urbana*, 60, 13-14.

IDEP. (2006j). Seminario de producción de saber con maestros y maestras. *Magazín Aula Urbana* 58, 18.

IDEP. (2006k). *Presentación del Centro de Memoria en Educación y Pedagogía de Bogotá.* Bogotá.

IDEP. (2006l). *Presentación del Laboratorio de Pedagogía de Bogotá.*

IDEP. (2006m). *Propuesta para el Observatorio Pedagógico y Educativo de Bogotá, elaborada por Piedad Caballero.* Bogotá.

IDEP. (2006n). *Propuesta reorganización de la Subdirección académica.* Bogotá.

IDEP. (2007a). *Acta reunión Comité institucional del “Premio a la Investigación e Innovación educativa y pedagógica de maestras y maestros del Distrito capital”.* Bogotá.

IDEP. (2007b). *Acta Reunión Jornada de evaluación de propuestas presentadas “Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica de maestras y maestros del distrito capital”.* Bogotá.

IDEP. (2007c). *Comunicación dirigida a la Líder Equipo Auditor de la Contraloría, con el fin de responder un requerimiento verbal acerca de los avances de la consolidación de redes pedagógicas 2006 IDEP- Laboratorio de Pedagogía.* Bogotá.

IDEP. (2007d). *Elementos para un análisis de las relaciones de interventoría y Experiencias de frontera en el Laboratorio.* Bogotá.

IDEP. (2007e). *Folleto Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica de maestras y maestros de colegios oficiales de Bogotá.* Bogotá.

IDEP. (2007f). *Formato de revisión documental, Categoría 1, Premio a la Investigación Educativa y Pedagógica.* Bogotá.

- IDEP. (2007g). *Formato de revisión documental, Categoría 2, Premio a la Innovación Educativa y Pedagógica o Experiencia Pedagógica Demostrativa*. Bogotá.
- IDEP. (2007h). *Informe de Gestión del IDEP 2004-2007*. Bogotá.
- IDEP. (2007i). Investigación e Innovación Educativa en el Distrito Capital. *Magazín Aula Urbana*, 65, 6-7.
- IDEP. (2007j). *Memorias VI Congreso Internacional de Investigación en educación y Pedagogía*. Bogotá.
- IDEP. (2007k). *Política de apoyo a redes 2007. Área: formación en investigación y desarrollo pedagógico, Laboratorio de educación y pedagogía*. Bogotá.
- IDEP, Consejo directivo. (2007l). *Resolución No. 2952, “por la cual se reglamenta el premio a la “Investigación e Innovación Educativa” en el Distrito Capital y se dictan otras disposiciones*. Bogotá.
- IDEP. (2007m). *Rutas de evaluación de las investigaciones y de las innovaciones o experiencias pedagógicas demostrativas*. Bogotá.
- IDEP. (2007n). *Ruta para la evaluación de proyectos de investigación*. Bogotá.
- IDEP. (2007o). *Seminario sobre cartografía social*. Bogotá.
- IDEP. (2009a). *Informe de Gestión y resultados 2009 CBN-1090*. Bogotá.
- IDEP. (2009b). *Política de Comunicación. Área de Comunicación, difusión y socialización*. Bogotá.
- IDEP. (2009c). *Ruta de evaluación Categoría 2: “Innovación o Experiencia Pedagógica Demostrativa”*. Bogotá.
- IDEP. (2011a). Balance y resultados del componente de investigación 2010. *Magazín Aula Urbana*, 79, 14-17.
- IDEP (2011b). El 15° aniversario del IDEP. [Editorial]. *Magazín Aula Urbana*, 79, 2.
- IDEP. (2011c). *Informe de Gestión y resultados 2010 CBN1090*. Bogotá.
- IDEP. (2001d). ¿Qué significa la transferencia?. *Magazín Aula Urbana*, 24, 4-5.
- IDEP. (2011e). *Plan de acción 2011*. Bogotá.
- IDEP. (2012a.). *Informe de Gestión a 31 de diciembre de 2011 CBN-1090*. Bogotá.

- IDEP. (2012b). Balance de premios. Análisis del proceso de evaluación de los trabajos presentados al premio a la investigación e innovación educativa 2011. *Magazín Aula Urbana*, 83, 16-17.
- IDEP. (2012c). Todo un mérito [Editorial]. *Magazín Aula Urbana*, 83, 2.
- IDEP. (2012d). La investigación educativa, derecho y compromiso. *Magazín Aula Urbana*, 85, 3-4.
- IDEP. (2012e). ¿Existe investigación en las escuelas?. *Magazín Aula Urbana*, 85, 21-22.
- IDEP. (2012f). *Plan de acción 2012*. Bogotá.
- IDEP. (2013a). *El desarrollo profesional docente. Políticas y programas en América Latina, el Caribe y Bogotá*. Bogotá.
- IDEP. (2013b). *Informe de Gestión a 31 de diciembre de 2012 CBN-1090*. Bogotá.
- IDEP. (2013c). *Plan de acción 2013*. Bogotá.
- IDEP. (2014a). Componentes de cualificación docente. Recuperado de http://www.idep.edu.co/?page_id=308
- IDEP. (2014b). *Informe de Gestión a 31 de diciembre de 2013*. Bogotá.
- Imbernón, F. (2002). ¿Por qué una nueva formación del profesorado? Qué nos dice la investigación educativa. *Perspectivas de formación docente*. Lima: Ministerio de Educación del Perú GTZ, Cooperación Técnica Alemana, 182-200. Recuperado de: <http://www.bvcooperacion.pe/biblioteca/bitstream/123456789/5059/1/BVCI0005010.pdf>
- Jaramillo, R. (2008). Políticas públicas y profesión docente. *Revista Educación y Ciudad*, 14, 61-76.
- Jiménez, J. (2011). La subjetividad del maestro en Colombia: La tensión entre la formación institucional y las prácticas de formación (1960-2002). *Revista Educación y Ciudad*, 20, 47-58.
- Jurado, F. (2013). ¿Cuál es el rumbo de la investigación y la innovación de docentes en Bogotá?. *Magazín Aula Urbana*, 88, 3-6.
- Küper, W. (2002). Nuevos retos de la formación docente dirigida a niños y niñas. De barriles a ser llenados, a fuego a ser avivado. *Perspectivas de formación docente*. Lima: Ministerio de Educación del Perú GTZ, Cooperación

- Técnica Alemana, 353-403. Recuperado de: <http://www.bvcooperacion.pe/biblioteca/bitstream/123456789/5059/1/BVCI0005010.pdf>
- Lache, M. (2014). *Producto 2 Contrato No. 028 de 2014. Avance del estudio en cuanto al trabajo de campo*. Bogotá. (Sin publicar).
- Martínez, M. (2006). Experiencias pedagógicas realizadas por colectivos de maestros. ¿Expresiones de acción política?. *Revista Educación y Ciudad*, 11, 9-30.
- Martínez, M. (2007). ¿Cuándo podemos hablar de maestras y maestros investigadores?. *Magazín Aula Urbana*, 65, 3.
- Martínez, N. (2012). Editorial. *Revista Educación y Ciudad*, 22, 7-8.
- Martínez, M., & Ramírez, J. (2007). Interrogantes y afirmaciones acerca de maestros y maestras investigadores. *Revista Educación y Ciudad*, 12, 55-68.
- Martínez, A., & Unda, P. (1998). El maestro y su formación: del devenir moderno al devenir contemporáneo. *Revista Educación y Ciudad*, 5, 86-99.
- Mejía, M. (2004). Expedición Pedagógica Nacional. Reflexionando sobre la sistematización. *Aportes*, 57, 23-41. Recuperado de: <http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0416/Aportes57.pdf>
- Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación* 19, 145-207. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a04.PDF>
- Messina, G. (2008). Formación “docente”: del control al saber pedagógico. *Revista Docencia*, 34 (XIII), 78-86. Recuperado de: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100731221204.pdf>
- Ministerio de Educación de Colombia. (2012). *Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente*. Recuperado de http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-312338_Policy-SistemaColombianoDeFormacionyDesarrolloProfesionaldeEducadores.pdf
- Mockus, A. (1997) Ciudad y educación. Buscar siempre un saldo pedagógico. *Revista Educación y Ciudad*, 1, 6-13.
- Mockus, A., Hernández, C., Granés, J., Charum, J., & Castro, M. (1994). *Las Fronteras de la escuela*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Molina, P. (2013). El rol docente en la escuela del Siglo XXI. *Magazín Aula Urbana*, 89, 10-11.

- Morales, M. (1997). El maestro y la formación de la ciudad [Editorial]. *Revista Educación y Ciudad*, 2, 4-5.
- Moreno, A. (2008). Editorial. *Revista Educación y Ciudad*, 14, 6-10.
- Moreno, A. (2008). El arte de leer. Editorial. *Revista Educación y Ciudad*, 15, 6-8.
- Moreno, A. (2009). Editorial. *Revista Educación y Ciudad* 16, 5-6.
- Moreno, A. (2009). Editorial. *Revista Educación y Ciudad* 17, 4-6.
- Narodowski, M. (2011). Formar docentes en tiempos de equivalencias generalizadas. *Revista Educación y Ciudad*, 20, 7-16.
- Niño, L., & Díaz, R. (1999). La formación de educadores en Colombia. *Revista Pedagogía y saberes*, 12, 5-16. Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab12_04arti.pdf
- Organización de Estados Iberoamericanos, OEI. (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. Madrid: OEI. Recuperado de: <http://www.oei.es/publicaciones/InformeMiradas2013.pdf>
- Parra, J. (2013). Desarrollo profesional docente y transformación escolar. Cambios que producen cambios. *Magazín Aula Urbana*, 89, 3-6.
- Parra, J. (Editor Académico). (2014). *Maestros: enseñantes y aprendices a lo largo de la vida. Relevancia y pertinencia del desarrollo profesional docente en Bogotá*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Pearlman, M., Schulmeyer, A., Tedesco, J., Tenti, E., Aguerrondo, I., Vaillant, D., Rego, T., Ávalos, B., Namó de Melo, G., Chezzi, E., Rama, G., Navarro, J., Liang, X., Herrán, C., Uribe, C., Romaguera, P., & Mizala, A. (2004). *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago: PREAL. Recuperado de: <http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones%5CLibros/maestalnuevpersp2004.pdf>
- Peña, L. (2007). La escritura como forma de reivindicar el saber de los maestros. *Magazín Aula Urbana*, 37, 6-7.
- Piaovani, V. (2013). Las políticas públicas de formación docente en la Argentina actual. En: Poggi, M. (Coord.). *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002252/225260s.pdf>

- Poggi, M. (Coord.). *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002252/225260s.pdf>
- Prada, D. (1999). ¿Qué significa innovar en educación? (Entrevista a Juan Francisco Aguilar Soto). *Magazín Aula Urbana*, 11, 4-5.
- Pulido, R. (2011). Editorial. *Revista Educación y Ciudad*, 20, 5-6.
- Pulido, O. (2013). Ser sujetos docentes hoy para la formación de sujetos. *Magazín Aula Urbana*, 89, 16-17.
- Quiceno, H. (1997). Formación, maestro y nación. *Revista Educación y Ciudad*, 3, 20-29.
- Ramírez, J. (2002). *La sistematización de experiencias: un camino para la producción de conocimiento social*. Bogotá: CINDE-UPN.
- Rincón, C. (2006). [Editorial]. *Revista Educación y Ciudad*, 10, 5-8.
- Rincón, C. (2006). [Editorial]. *Revista Educación y Ciudad*, 11, 3-6.
- Rincón, C. (2006). Papel de la investigación en educación y pedagogía. *Magazín Aula Urbana*, 60, 4-5.
- Rincón, C. (2007). El maestro investigador y la dignidad profesional. *Magazín Aula Urbana*, 65, 4-5.
- Rincón, C. (2007). [Presentación]. *Revista Educación y Ciudad*, 12, 4-6.
- Riveros, E. (2000). La transferencia es una invitación a vivir. *Magazín Aula Urbana*, 19, 4-5.
- Rodríguez, I. (1999). La innovación educativa: una forma de descifrar la existencia pedagógica. *Vida De Maestro. Escuela y Comunidad: El Colegio De La Esquina*. Bogotá: IDEP, 37-41.
- Rodríguez, L. (2000). Correspondencia Interescolar: un correo con alma y vida. *Magazín Aula Urbana*, 18, 19.
- Rodríguez, J. (2001). La Caja de Herramientas Vida de Maestro, un encuentro entre dos mundos. *Magazín Aula Urbana*, 27, 8-9.
- Rodríguez, J., & Castañeda, E. (2001). Los profesores en contextos de investigación e innovación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 103-146. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie25a05.PDF>

- Romo, R. (2013). Formación docente distante de la realidad del aula. *Magazín Aula Urbana*, 89, 20-22.
- Saldarriaga, O. (2006). Del oficio de maestro ¿De intelectual subordinado a experto subordinador?. *Revista Educación y Ciudad*, 11, 53-70.
- Saravia, L., & Flores, I. (2005). *La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países*. Perú: Ministerio de Educación –DINFOCAD– PROEDUCA-GTZ. Recuperado de: http://www.oei.es/pdfs/formacion_maestros_america_latina_PROEDUCA2.pdf
- Segura, D. (1999). El erudito es la Internet. *Vida de Maestro, una pasión hecha proyecto*. Bogotá: IDEP, 78-85.
- Schmelkes del Valle, S. (2013). Formación de docentes para la diversidad. En Poggi, M. (Coord.), *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires: IPE-UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002252/225260s.pdf>
- Secretaría de Educación Distrital, Subsecretaría académica & Subdirección de Formación de Educadores. (2005). *Elementos de política en formación permanente de maestros*. Bogotá: SED.
- Secretaría de Educación distrital, Instituto para la Investigación educativa y el desarrollo pedagógico. (2007). *Premio a la Investigación e innovación educativa y pedagógica de maestras y maestros del Distrito Capital*. Bogotá: SED, IDEP.
- Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En: Poggi, M. (Coord.), *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires: IPE-UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002252/225260s.pdf>
- Tedesco, J., & Tenti, E. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes. Ponencia presentada en la Conferencia Regional *El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades*, UNESCO, BID, PREAL, Ministerio de Educación y cultura de Brasil. Brasilia. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134675so.pdf>
- Tedesco, J., & Tenti, E. (2004). Nuevos maestros para nuevos estudiantes. *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago: PREAL. Recuperado de: <http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones%5CLibros/maestralnuevpersp2004.pdf>

- Tenti, E. (2010). Reflexiones sobre la construcción social del oficio del docente. En: Vélaz de Medrano, C., & Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI, Santillana. Recuperado de: <http://www.oei.es/metas2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf>
- Tenti, E. (2013). Riqueza del oficio docente y miseria de su evaluación. En: Poggi, M. (Coord.). *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002252/225260s.pdf>
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Santiago: PREAL, Boletín No. 50. Recuperado de: <http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones%5CPREAL%20Documentos/PREALDOC50.pdf>
- Torres, E. (1998). *¡Qué pasa con su posgrado, maestro!*. Bogotá: IDEP.
- Torres, E. (1999). Entre la seducción y la locura. *Vida de maestro: la innovación en la escuela; una pasión hecha proyecto*. Bogotá: IDEP.
- Torres, E. (2002). Ontología y Educación. *Magazín Aula Urbana*, 34, 22- 23.
- Torres, G. (2004). *Evaluación del impacto de los proyectos de investigación educativa e innovación pedagógica, desarrollados en instituciones escolares apoyadas académica y financieramente por el IDEP entre 1997 y 2001*. Bogotá: IDEP.
- Torres, R. (1999). Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo?. *Aprender para el futuro, nuevo marco de la tarea docente: documentos de un debate*. Madrid: Fundación Santillana, 99-112. Recuperado de: http://www.ses.unam.mx/curso2011/pdf/M5_Lecturas/M5_S2_Torres.pdf
- Torres, R. (2000). Balance y perspectiva de la formación docente en América Latina. *Revista Ciencia y Sociedad*, 3 (xxv), 368-394. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/870/87011294004.pdf>
- UNESCO. (2012). Proyecto estratégico regional sobre docentes. *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC, UNESCO. Recuperado de: http://www.orealc.cl/educacionpost2015/wpcontent/blogs.dir/19/files_mf/antecedentesycriteriosparapol%C3%ADticaspublicasparadocentesfinal.pdf
- Universidad Pedagógica Nacional. (2005). *Hacia la construcción del Observatorio de Educación y Pedagogía de Bogotá*. Bogotá: IDEP. (No publicado).

- UPN, Expedición Pedagógica de Bogotá. (2005). *Proyecto Maestros por el Territorio. Piloto en las localidades de Bosa y Chapinero*. Bogotá.
- UPN, Expedición Pedagógica de Bogotá. (2005, junio). *Proyecto Maestros por el Territorio. Propuesta 2ª Fase*. Bogotá.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina*. Santiago: PREAL, Boletín No. 31. Recuperado de: http://www.oei.es/docentes/articulos/construccion_profesion_docente_AL_vaillant.pdf
- Vaillant, D., & Rosell, C. (2006). *Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión*. Santiago: PREAL. Recuperado de: <http://www.preal.org/Archivos/Preal%20Publicaciones%5CLibros/Maestros%20escuela%20basicas%20en%20america%20latina%281%29.pdf>
- Vaillant, D., & Cuba, S. (2008). *Profesión docente en Latinoamérica: una agenda pendiente y cuatro retos emergentes*. Lima: Foro Educativo, GTD PREAL y Tarea. Recuperado de: <http://dide.minedu.gob.pe/xmlui/bitstream/handle/123456789/926/555.%20Profesi%C3%B3n%20docente%20en%20Latinoam%C3%A9rica%20una%20agenda%20pendiente%20y%20cuatro%20retos%20emergentes.pdf?sequence=1>
- Valdeavellano, R. (2002). Formación docente: emergencia para emerger. En *Perspectivas de formación docente*. Lima: Ministerio de Educación del Perú GTZ, Cooperación Técnica Alemana, 89-107. Recuperado de: <http://www.bvcooperacion.pe/biblioteca/bitstream/123456789/5059/1/BVCI0005010.pdf>
- Valiente-Catter, T. (2002). Formación docente en Educación Bilingüe Intercultural. *Perspectivas de formación docente*. Lima: Ministerio de Educación del Perú GTZ, Cooperación Técnica Alemana, 169-181. Recuperada de: <http://www.bvcooperacion.pe/biblioteca/bitstream/123456789/5059/1/BVCI0005010.pdf>
- Vargas, O. (2010). Editorial. *Revista Educación y Ciudad*, 18, 5-6.
- Vargas, O. (2010). Editorial. *Revista Educación y Ciudad*, 19, 5-6.
- Vargas, O. (2011). Editorial. *Revista Educación y Ciudad*, 21, 5.
- Vargas de Avella, M. (1999). Aprender a Aprender. *Vida de Maestro, una pasión hecha proyecto*. Bogotá: IDEP.
- Vasco, E. (1999). Reflexiones sobre la Innovación en la Escuela: a propósito de algunas Historias de Maestros. *Vida de Maestro, una pasión hecha proyecto* Bogotá: IDEP, 62-63.

- Vélaz de Medrano, C., & Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI, Santillana. Recuperado de: <http://www.oei.es/metas2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf>
- Vezub, L. (2005). *Tendencias internacionales de Desarrollo profesional docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina. Recuperado de: <http://m.preal.org/detalle.asp?det=749>
- Zambrano, A. (2012). Formación docente en Colombia. Arqueología de la política pública y del escenario internacional. *Revista Educere*, 54, (16), 11-19. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35626160015.pdf>
- García, B. (1998). El ingreso de niños y niñas en la ciudad. El papel del maestro en la escuela. *Revista Educación y Ciudad*, 4, 32-43.

Anexos

Anexo 1.

Maestros, investigadores, funcionarios y exfuncionarios que participaron en los grupos focales

Maestros y maestras

No.	Nombre completo	Colegio	Loc.	Proyecto
1	Carmen Beatriz Torres Castro (DD)	Carlo Federici IED	9	Competencias investigativas en educación media- Capacitación docente y edición de un libro
2	Francisco Sanabria Munevar	Francisco de Paula Santander Bosa	7	Concurso Innovación
3	Daissy Rocha Chávez	Técnico Distrital Laureano Gómez, IED La Palestina /Colegio República de Colombia	10	Sentidos y contrasentidos en torno a la interpretación y desarrollo de pruebas de Estado en el área de ciencias naturales, por parte de los estudiantes del quinto ciclo de educación
4	Salomón Rodríguez Piñeros	IED Fernando Mazuera Villegas	7	Etnomusicología para el desarrollo del pensamiento filosófico
5	Héctor Rodolfo Mora Palacios	Francisco de Paula Santander IED Bosa	7	Arte y corporeidad en la escuela "Para decirlo todo sin hablar"
6	José Ángel Beltrán Cáceres	Técnico Distrital Laureano Gómez, IED La Palestina /Colegio República de Bolivia	10	Sentidos y contrasentidos en torno a la interpretación y desarrollo de pruebas de Estado en el área de ciencias naturales, por parte de los estudiantes del quinto ciclo de educación
7	Martha Cecilia Betancur Taborda	José Martí	18	La agricultura urbana: un ambiente de posibilidades para la construcción sistémica del conocimiento natural
8	Adriana Galvis Perdomo	José Martí	18	La agricultura urbana: un ambiente de posibilidades para la construcción sistémica del conocimiento natural
9	Rafael Cuervo Matallana (Rector)	Pablo Neruda	9	Competencias investigativas en educación media- Experiencias de frontera

No.	Nombre completo	Colegio	Loc.	Proyecto
10	María Amelia Gómez	Colegio Friedrich Naumann B	1	Valoración y abordaje de los procesos de desarrollo aprendizaje y sus dificultades
11	Blanca Lilia Medina	Gabriel Betancourt Mejía	8	Pedagogía y didáctica. Experiencias de maestros en sistematización de proyectos de aula
12	Noralba Bolívar Mojica	Distrital León de Greiff	19	Sistematización de 24 experiencias pedagógicas en Colegios Distritales
13	Mauricio Pineda Ramírez	Luis López de Mesa IED	7	Proceso de formación y co-creación de la estrategia de Transversalización de enfoques diferencial, de género y de derechos en prácticas de aula IDEP; Estudio de investigación e innovación IDEP 2013; Taller de escritura de textos académicos 2013 II Convocatoria
14	Teresa de Jesús Sierra Jaime (DD)	Gabriel Betancourt Mejía IED	8	Sistematización experiencias significativas (IDEP- U. Distrital); Memoria, conflicto y escuela (IDEP-UPN); Derechos humanos (IDEP-Naciones Unidas, 2009)
15	Laura León Univio	José Martí	18	La agricultura urbana: un ambiente de posibilidades para la construcción sistémica del conocimiento natural
16	Claudia Yanet Acosta Jiménez	Manuelita Sáenz	4	7° Versión Premio Investigación e Innovación Educativa 2013
17	Diana Paola Fique Ramírez	Alfonso Reyes Echandía IED	7	Recuperación de la Memoria del Conflicto Armado - Premio Innovación Educativa 2011: Estamos Haciendo Historia
18	Ella Nhoris Ramírez Orrego	Alfonso Reyes Echandía IED	7	Recuperación de la Memoria del Conflicto Armado - Premio Innovación Educativa 2011: Estamos Haciendo Historia
19	Andrés Santiago Beltrán Castellanos	Las Américas IED. Localidad Kennedy	8	Séptima versión Premio de Investigación e Innovación Educativa 2013
20	Gladys Chacón Castro	Virginia Gutiérrez de Pineda IED	11	Gestión y organización escolar
21	María Luisa Niño Corredor	Gustavo Rojas Pinilla	8	Innovación La intertextualidad como estrategia interdisciplinaria de innovación (2000); Coinvestigación: Apropiación espacio temporal de jóvenes en Ciudad Bolívar (IDEP, 1998); Co-investigación: Tras las huellas de la investigación Juvenil (IDEP, 2000); La Autoformación Docente. Proyecto de frontera (IDEP, 2004 – 2005); Coinvestigación: Tras las Huellas de Dos Memorias Pedagógicas y educativas-IED Rural Mochuelo-CED Jacqueline «Para no tomar la hierba del olvido» (IDEP, 2007); Co-investigación: IDEP-Maestría en Investigación Universidad Distrital. Susurros del Territorio: Sistematización de proceso de la Red de Emisoras Alternativas Escolares del Territorio Sur, REATS. 2010

No.	Nombre completo	Colegio	Loc.	Proyecto
22	Gladis Angélica Rodríguez Cano	Francisco de Paula Santander - Bosa		Premio de Investigación e Innovación
23	Sonia Milena Uribe Garzón	Entre Nubes Sur oriental	4	IDEP-COLCIENCIAS, La construcción de lo público en la escuela: la auto-organización; Sistematización de la experiencia teselaciones para niños
24	Norvelis Margoth Guarín Rincón	IED. Manuel Cepeda Vargas	8	Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades
25	María Soledad Gutiérrez Guerrero	Colegio Menorah	14	Concurso Innovación Ciclos
26	Luz Ofelia Borbón	Colegio Cedid San Pablo	7	Premio a la Innovación 1 puesto
27	Marysol Pinchao Blanco	Nicolás Gómez Dávila	19	Impacto de alfabetismo emergente
28	Carmen Rosa Sierra Vargas	Nicolás Gómez Dávila	19	Impacto de alfabetismo emergente
29	John Alexander Caraballo Acosta	Colegio Nacional Nicolás Esguerra	7	Innovación pedagógica
30	Viviana Montero Cano	Juan Evangelista Gómez	4	Valoración y abordaje de diferencias en el aprendizaje
31	Ángela Andrea Rubio Vega	Juan Evangelista Gómez	4	Valoración y abordaje de diferencias en el aprendizaje
32	Amanda Ruth Quinchanegua Forero	Altamira Sur Oriental	4	Valoración y Abordaje de Desarrollo, Aprendizaje y sus Dificultades en Ciclo Inicial-Fase: Abordaje Pedagógico
33	Clara Inés Pinilla Moscoso	Prado Veraniego Sede B	11	Didácticas para la educación ambiental; Gestión prevención riesgo escolar; Lúdica y educación ambiental para consolidar una escuela saludable; Escuela saludable a partir del arte para convivir
34	Gloria Inés González Acosta	Prado Veraniego Sede B	11	Escuela saludable a partir del arte para convivir
35	Lesley Geovana Rico Estrada	Gustavo Rojas Pinilla IED	8	Prácticas de educación inclusiva para la cualificación docente - Convenio OEI-IDEF
36	Blanca María Peralta Guachetá (DD)	San Bernardino	7	Sistematización escuela ciudad escuela, interculturalidad
37	Nidia Astrid González Cubillos (DD)	Luis Ángel Arango	9	Reconstrucción de la memoria histórica y pedagógica de los colegios de Bogotá
38	Oscar Leonardo Cárdenas Forero	Entre Nubes S. O. IED	4	Ambientes de aprendizaje en el aula; La construcción de lo público; Sistematización de Experiencias: currículo e interdisciplinariedad

No.	Nombre completo	Colegio	Loc.	Proyecto
39	Yolanda Camacho de Ordóñez	Colegio Nicolás Gómez Dávila IED	19	18 Experiencias de innovación de lectura y escritura en los diferentes ciclos
40	Daissy Monastoque	IED Villamar	19	Valoración y abordaje de procesos de desarrollo, aprendizaje y sus dificultades
41	Wilson Herlin Güiza Barrera (DD)	Fanny Mikey IED	19	Proceso de formación y co-investigación creativa docente en género y prácticas pedagógicas, con enfoque diferencial y de derechos
42	Willmer Echeverry Gómez	IED La Merced	16	Observatorio de políticas públicas
43	José Israel González Blanco	Colegio Distrital Nuevo Horizonte	1	Sistematización de experiencias educativas
44	Carmen Rosa Berdugo de Vargas	República de Colombia	10	Innovación en TIC, Didácticas y medios
45	Alba María Díaz	IED Clemencia Holguín		Proyecto de articulación

Investigadores

Jaime Parra Rodríguez	Pontificia Universidad Javeriana
María Cristina Martínez	Universidad Pedagógica Nacional
Fabio Jurado Valencia	Universidad Nacional de Colombia
Guillermo Torres Zambrano	Universidad Iberoamericana
Alejandro Álvarez Gallego	Universidad Pedagógica Nacional
Irene Rodríguez	Independiente

Funcionarios del IDEP

Ruth Amanda Cortés Salcedo
Luisa Fernanda Acuña Beltrán
Jorge Orlando Castro Villarraga
Fernando Antonio Rincón Trujillo
Alba Nelly Gutiérrez
Andrea Josefina Bustamante Rodríguez -I
Ana Alexandra Díaz Najar

Anexo 2.

Descripción general de la documentación seleccionada sobre formación continua de docentes para la contextualización regional de la sistematización de la experiencia institucional del IDEP: 1999-2013

No.	Título Documento	Año	Descripción general
1	Messina, Graciela. Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa	1999	Artículo de revista monográfica que da cuenta del estado del arte sobre la formación docente de la mitad de la década de los ochenta y la década de los noventa, desarrollado con base en informes de investigación, sistematizaciones teóricas, ponencias y artículos que fueron clasificados en cinco grupos, así: grupo 1, correspondiente a investigaciones referentes a la formación docente inicial, de nivel regional (América Latina), nacional o institucional; grupo 2, conformado por investigaciones sobre la formación docente continua o en servicio; grupo 3, configurado por investigaciones-sistematizaciones acerca de talleres de profesores; grupo 4, integrado por investigaciones vinculadas a la profesión docente, el trabajo docente y la identidad docente, que hacen referencia a la formación docente o que hacen aportaciones al tema, y grupo 5, compuesto por investigaciones didácticas, investigaciones curriculares e investigaciones acerca de los saberes pedagógicos que hacen referencias o aportaciones al tema de la formación docente.
2	Camargo, Marina. Capacitación de maestros en servicio y calidad de la educación	1999	El texto plasma los resultados de una revisión de literatura sobre formación docente. La abundante y diversa documentación hallada, así como los intereses específicos de los que hacen parte la revisión y el presente escrito, obligaron a asumir una perspectiva que permitiera un marco propositivo para comprender la formación en servicio y formular orientaciones para su realización. La calidad de la educación, la formación permanente, la profesionalización docente, la institución y las unidades territoriales de educación -nodos de la organización y gestión educativa-, se constituyeron en categorías fundamentales del escrito y base de la revisión documental.
3	Niño Zafra, Libia Stella y Díaz Borbón, Rafael. La formación de educadores en Colombia	1999	Artículo que cuestiona el lugar común que ocupa la mirada sobre la formación docente como la superación de las deficiencias, desaciertos y carencias en la formación de los educadores y del ideal de calidad de educación no alcanzado. Esta mirada se deriva de cada etapa y momento en el que la educación en Colombia, de acuerdo con el papel que la sociedad le ha otorgado, no sólo ha dejado de hacer o hacer en cumplimiento a unos requerimientos en forma de necesidades y/o fines, o de escuetas exigencias, sino que ha señalado la concepción, formación y prácticas que deben definir al educador y ha demandado su cumplimiento a través de la docencia en las instituciones educativas.

No.	Título Documento	Año	Descripción general
4	Torres, Rosa María. Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación?, ¿para qué modelo educativo?	1999	Documento que enfatiza que no hay respuesta única, ni posibilidad de un menú universal de recomendaciones, para la pregunta acerca de qué hacer con la cuestión docente y con la formación docente, de manera específica, lo que pone en jaque a la tendencia dominante, tanto a nivel internacional como nacional, de formular diagnósticos y recomendaciones de política educativa uniformes para el mundo en desarrollo o para todo el país; el paso, en definitiva, de la «hipótesis a la prescripción» (Ratinoff, 1994, p. 30). Ello se debe a la diversidad de contextos y situaciones entre regiones, países y dentro de un mismo país, haciendo difícil (o, en todo caso, irrelevante) la generalización y a la vez separación usual entre «países en desarrollo» y «países desarrollados»; la complejidad y la situación sumamente crítica a la que ha llegado en el mundo el problema docente, del cual la formación profesional es apenas un aspecto; la heterogeneidad de ese conjunto de sujetos genéricamente agrupados como docentes, así como los diversos significados que adopta o puede adoptar, en cada caso, la formación docente; la insuficiencia e inconsistencia del conocimiento disponible respecto del cambio educativo y del aprendizaje -y del aprendizaje docente en particular- así como de experiencias que muestren avances en estos ámbitos con planteamientos sólidos y renovados; la incertidumbre y la complejidad del momento actual -caracterizado como «período de transición entre dos eras», cuya comprensión desafía los habituales instrumentos de pensamiento y categorías de análisis- y del futuro, incluso del futuro inmediato; y, en consonancia con todo esto, la imprecisión y los sentidos diversos y en disputa de eso que, vagamente, se avizora hoy como la educación deseada, la «nueva educación, la educación del siglo xxi».
5	Torres, Rosa María. Balance y perspectiva de la formación docente en América Latina	2000	Se aborda de forma precisa y aguda el espinoso tema de la formación docente en América Latina, considerado como uno de los problemas más críticos en el campo educativo. Dado que los recientes estudios realizados por la unesco/orealc evidencian la necesidad de repensar algunas de las premisas convencionales sobre las que descansan las viejas y nuevas certezas en educación, esta ponencia enfatiza el cambio de rumbo que requiere la formación docente. Se parte de reconocer las dificultades para realizar un balance regional sobre el tema, se especifican algunas de las tendencias de los años noventa y se resumen experiencias promisorias que sugieren nuevas perspectivas a la formación docente.

No.	Título Documento	Año	Descripción general
6	Díaz Barriga, Ángel e Inclán Espinosa, Catalina. El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos	2001	Ensayo elaborado a partir de una tesis que reconoce que para entender el comportamiento de los docentes ante las reformas es necesario comprender cómo “se gestan las reformas en la región” y la situación “gerencial” en que son concebidas, lo que significa que las reformas son pensadas desde arriba y descienden hacia los docentes. El nuevo paradigma en el que se sostienen las reformas es una mezcla de liberalismo económico, modernización, reducción del gasto público como resultado de la crisis fiscal y cambios en las valoraciones de las sociedades, con exigencia de mayor participación y democratización de los procesos, incluyendo los procesos de gestión, transformaciones cada vez más aceleradas en el conocimiento científico y en las tecnologías derivadas del mismo, y formación de un nuevo colectivo social a partir del papel interviniente de los medios.
7	Rodríguez, José Gregorio y Castañeda Bernal, Elsa. Los profesores en contextos de investigación e innovación	2001	Texto que analiza algunos aspectos que rodean la incorporación de la innovación y de la investigación en el mundo escolar como parte de la práctica pedagógica y sus implicaciones para los maestros, centrandó la atención en los sujetos, y no en los procesos o en los resultados de las innovaciones y de las investigaciones mismas. Las reflexiones que se presentan surgen de la experiencia de los autores, quienes por más de una década han trabajado en procesos de formación de profesores en servicio, investigación sobre vidas de maestros y acompañamiento a procesos de innovación e investigación escolar.
8	Braslavsky, Cecilia. Desarrollo de propuestas de formación docente continua e inicial	2002	El supuesto desde el que parte este documento es que detrás de la insatisfacción con la calidad de la educación que se ofrece a los niños y a los jóvenes, existen causas, tanto “coyunturales” como “estructurales”. Dentro de estas causas, se sabe que existen ciertas tradiciones de formación inicial y de perfeccionamiento o capacitación de docentes en ejercicio que suponen la utilización de un determinado manajo de recursos y de estrategias. La pregunta formulada actualmente es si ese manajo de recursos y estrategias es o no adecuado para garantizar no sólo una mejora de la calidad y de la equidad en el marco del modelo educativo del siglo xix, sino, también, la invención de un nuevo modelo educativo para el siglo xxi. El texto desarrolla algunos puntos propuestos en su introducción como base de ciertos criterios útiles para reorientar la formación continua del profesorado. Luego, se proponen algunas de las características del perfil del maestro y profesor que se requiere para el siglo xxi y, finalmente, se plantean algunas preguntas y se exponen algunas “lecciones en proceso de aprendizaje” respecto de la renovación de la formación continua del profesorado en América Latina y en otras regiones del mundo.

No.	Título Documento	Año	Descripción general
9	Tedesco, Juan Carlos y Tenti, Emilio. Nuevos tiempos y nuevos docentes	2002	El texto tiene por objeto reflexionar sobre algunos factores que contribuyen a modificar el rol tradicional de los docentes de la educación básica en América Latina. Para ello, se realiza un análisis de las tendencias generales de cambio y transformación del oficio de enseñar, a la luz de ciertas evidencias relacionadas con cambios en diversas esferas de la vida social y sobre esta base se desarrollan algunas líneas de propuestas acerca de las implicaciones que tienen los nuevos desafíos sobre la definición del rol docente.
10	Vaillant, Denise. Construcción de la profesión docente en América Latina	2004	Estado del arte que se propone brindar un panorama acerca de la profesión docente, los temas, los debates y las principales posiciones y vacíos registrados, con la finalidad de identificar las cuestiones prioritarias para las políticas educativas en América Latina. El capítulo 1 aborda los rasgos salientes del perfil sociodemográfico del docente latinoamericano en comparación con sus pares de países desarrollados. A la vez, destaca las características más importantes de la situación laboral de maestros y profesores en la región, así como los pilares que describen la carrera docente en la mayoría de los países. Finalmente, resume cuál es el papel de los sindicatos docentes. El segundo capítulo aborda la temática de la formación docente inicial y en servicio, poniendo énfasis en las innovaciones que, tanto en Estados Unidos como en Europa y, en los últimos años en América Latina, se han realizado para mejorar la calidad de la educación que reciben los maestros y profesores. El capítulo 3 analiza el papel que la gestión institucional y la evaluación del desempeño docente juegan en la consolidación de un cuerpo profesional en la enseñanza, destacando experiencias innovadoras en diferentes países y que podrían constituirse como modelos a seguir. La tesis central de este trabajo es que la profesionalización está asociada a un desempeño autónomo, con responsabilidad sobre la tarea que se desempeña. Pero estos rasgos no se legislan, sino que se construyen a partir de la confluencia de tres elementos: la existencia de condiciones laborales adecuadas; una formación de calidad, y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica laboral. Esas son las tres dimensiones que se examinan en los capítulos que siguen.

No.	Título Documento	Año	Descripción general
11	Pearlman, Mari; Alejandra, Schultmeyer; Tedesco, Juan Carlos; Tenti, Emilio; Aguerro, Inés; Vaillant, Denise; Rego, Teresa; Ávalos, Beatrice; Namó de Melo, Guiomar; Chezzi Dallan, Ermelinda M.; Rama, Germán; Navarro, Juan Carlos; Liang, Xiaoyan; Herrán, Carlos A.; Uribe, Claudia; Romaguera, Pilar y Mizala, Alejandra. Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño	2004	<p>Los trabajos que se incluyen en este libro fueron originalmente presentados en dos seminarios internacionales: el primero, tuvo lugar en Costa Rica (28 a 30 de junio de 1999), con patrocinio del BID, el Banco Mundial y PREAL y el segundo, se realizó en Brasilia (del 10 a 12 de julio de 2002) y contó con el patrocinio del BID, del Banco Mundial, del Ministerio de Educación de Brasil y de la UNESCO. Conscientes del progresivo deterioro sufrido por la profesión docente y de los importantes recursos destinados a perfeccionar su formación inicial y capacitación en servicio, se priorizó, en estos eventos, la discusión sobre lo avanzado en estos campos y un examen de lo realizado en materia de la introducción de innovaciones para mejorar la efectividad de los maestros. Especial atención recibieron el análisis de los sistemas de incentivos que se han modificado o creado en algunos países con el fin de posibilitar prácticas más efectivas de enseñanza en las salas de clases y mejorar la calidad de los maestros, como, también, la evaluación de la práctica profesional o desempeño docente que, de manera incipiente, empieza a aplicarse en los países latinoamericanos. Tres grandes bloques temáticos fueron prioritarios en la construcción de las agendas y fue en base a ellos que se procedió a la selección de los artículos que conforman este libro. Por una parte, el de la evaluación de la práctica profesional y, por otra, los de la formación docente y calidad de los maestros, incluyendo, en este último, incentivos e innovaciones recientes.</p>
12	Calvo, Gloria y otros. La formación de los docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico	2004	<p>Este estudio da cuenta de los procesos de formación de los docentes en Colombia, tanto de aquellos que tienen a su cargo la enseñanza básica, como de aquellos que se ocupan de la enseñanza media y la profesional. Para el mismo, se requirió el uso de fuentes secundarias, específicamente en lo relacionado con el desarrollo de las normales y las facultades de educación. También se consultaron y analizaron los más recientes decretos que marcan el rumbo de la formación de docentes y que se inscriben dentro de los procesos de acreditación, tanto para los registros de los programas como para aquellos relacionados con la acreditación de calidad. Aunque el documento se enfoca en la formación inicial de maestros, presenta un capítulo que muestra cómo en Colombia existe una situación de cambio frente a la formación de docentes. Esta relativa "novedad" se ha originado, de una parte, en los procesos de reforma y en la legislación educativa vigente y de otra, en movimientos de innovación originados en las instituciones formadoras de docentes y en procesos derivados del movimiento pedagógico de los años ochenta, entre otros.</p>

No.	Título Documento	Año	Descripción general
13	Saravia, Luis Miguel y Flores, Isabel. La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países	2005	<p>Publicación que recoge estudios sobre la formación docente realizados en diez países, los cuales se agruparon en cuatro estados del arte, así: Argentina, Chile y Uruguay (Paula Pogré); Bolivia, Paraguay y Perú (Martha López de Castilla); Colombia, Ecuador y Venezuela (Eduardo Fabara), y Cuba (Lizardo García). Se caracteriza la formación docente de cada país estudiado, información que se enriquece con reflexiones en torno a lo que se ha entendido y se entiende por formación inicial y formación en servicio, desde el punto de vista conceptual; así como con la presentación de las perspectivas que se abren a futuro. El documento busca dejar constancia de que el estudio y la comprensión de la historia, así como el enriquecimiento de las ideas y las reflexiones surgidas en este campo, son tareas que deben colocarse en la base de cualquier política educativa nacional y regional que tome como centro la raigambre intercultural. Por ello, se indica que es imprescindible privilegiar la diversidad, cuando de educación y procesos educativos se trata.</p>
14	Vezub, Lea F. Tendencias Internacionales de Desarrollo Profesional Docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España	2005	<p>Trabajo realizado a solicitud de las Direcciones Nacionales de Gestión Curricular y Formación Docente y de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina, con el objeto de contribuir a la definición y discusión de políticas nacionales para la formación y actualización de los docentes del país. El artículo recopila y describe experiencias de formación continua en cuatro países, a partir de una conceptualización de la temática. En primer lugar, la autora examina y realiza una detallada revisión de la literatura, destacando los problemas más relevantes que aparecen en diversos estudios y publicaciones. Seguidamente, se señalan las actividades, dispositivos y estrategias de desarrollo profesional docente que más se emplean a nivel regional y a nivel internacional. Luego, el artículo presenta un análisis de los cuatro casos estudiados a partir del contexto, del marco legal y de los dispositivos de formación continua existentes en cada país. Se profundiza también en los enfoques y definiciones que fundamentan las políticas y las acciones de perfeccionamiento realizadas. En síntesis, se trata de un trabajo que describe y explica situaciones concretas pero que también identifica cuáles son los rasgos comunes y las tendencias en el ámbito del desarrollo profesional docente</p>

No.	Título Documento	Año	Descripción general
15	Ávalos, Beatrice. El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua	2006	<p>El texto indica en su primera sección algunos de los temas que muestran el carácter controvertido de la discusión respecto al profesionalismo docente. Luego, a modo de resumen, destaca aspectos de la formación docente a la luz de investigaciones y estudios que explican la preocupación sostenida a través del tiempo sobre su calidad y que quizás son más agudos hoy día. Enseguida, indica avances en la región latinoamericana en torno a la mejoría de la formación docente y luego, a modo de conclusión, los caminos por donde pudiera transitar una reforma de la formación docente que evitara llegar en cada etapa al mismo punto de partida, ya que considera que las propuestas de este siglo se parecen mucho a las que se formularon en los últimos veinte años del siglo pasado. Esto hace pensar que los dilemas importantes que se refieren a la formación docente tocan más al concepto de profesional que subyace a sus acciones y políticas, que a las estructuras, contenidos y formas que la preparación docente deba tener. La autora indica que la profesión docente, en su sentido tradicional, está todavía en construcción, en la medida en que las oportunidades de formación son insatisfactorias; los controles burocráticos del ejercicio son limitantes; las voces de los docentes son poco escuchadas, y las condiciones de trabajo (producto muchas veces de la pobreza de los países) apenas permiten que los profesores demuestren las competencias profesionales requeridas.</p>
16	Vaillant, D. y Rosell, C. (Ed.) Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión	2006	<p>Este libro recoge un conjunto de estudios preparados en el marco de las actividades del gtd-preal. En su conjunto, dan cuenta de las características personales y profesionales de los maestros en algunos países de América Latina y el Caribe, y continúa el análisis iniciado por el preal y otros organismos sobre las políticas dirigidas a los docentes en distintos países latinoamericanos para identificar los obstáculos específicos, las insuficiencias de diseño o de implementación y las reformulaciones que se requiere en materia de políticas. En el plano de la investigación, existen escasos estudios que caracterizan los aspectos constitutivos de la profesión docente en América Latina. Tampoco abundan los trabajos que den cuenta de cómo visualizan los diferentes actores involucrados el proceso de profesionalización. Es en este contexto que el Grupo de Trabajo encomendó a destacados especialistas la elaboración de una serie de informes nacionales que permitieran establecer hipótesis exploratorias respecto a los maestros de educación básica. La segunda sección de cada capítulo realiza una descripción del tipo de formación que los maestros reciben y, en particular, del tipo de instituciones formadoras, da la duración, las trayectorias curriculares y las modalidades de certificación. Luego, los casos informan sobre el contexto de actuación de los maestros de escuelas básicas definido por cuestiones tales como la carrera docente, la remuneración, los mecanismos contractuales, la formación en servicio y la evaluación de los docentes. Un cuarto apartado investiga sobre las representaciones y visiones que los maestros, técnicos y tomadores de decisiones tienen res-</p>

No.	Título Documento	Año	Descripción general
			<p>pecto a diferentes aspectos de la profesión, tales como los factores que generan satisfacción e insatisfacción en los maestros y las variables que intervienen en el éxito profesional docente. Finalmente, la última sección profundiza en los modelos de profesionalización que prevalecen en los respectivos países, así como en las políticas más directamente vinculadas con dichos modelos. Particular énfasis se ha otorgado a las estrategias que existen para atraer a la carrera docente a jóvenes talentosos y con buen desempeño en la escolaridad media.</p>
17	<p>Arellano Baxmann, Mireya y Cerda Taverne, Ana María (Ed.). Formación continua de docentes: un camino para compartir 2000-2005</p>	2006	<p>Publicación producto de un trabajo colectivo de sistematización de las experiencias vividas en el período 2000-2005 en el área de Formación Continua de Docentes del cpeip en Chile. Tiene el valor de recoger las visiones respecto a los enfoques e hipótesis que han orientado el quehacer de este período y de dar cuenta sintéticamente de lo realizado en cada uno de los programas. Ofrece, además, una perspectiva respecto del futuro, en atención de lo que se conoce a través de estudios internos y externos, o por la experiencia directa de los profesionales que están en contacto con los profesores y profesoras del país. En la primera parte se presentan tres artículos en que se exponen los enfoques e hipótesis que han orientado el trabajo en estos años. En el primero, se plantean los lineamientos de las políticas de Desarrollo Profesional Docente Continuo y fundamentalmente los desafíos que se presentan para seguir potenciado esta importante línea de trabajo. Los artículos siguientes dan cuenta de las perspectivas teórico-prácticas y orientaciones que están en la base de los Programas de Formación Continua que se han impulsado en este período. Por una parte, el tema del aprendizaje entre pares como un eje para privilegiar la actualización pedagógica y por otra, el trabajo con universidades, que posibilita la actualización disciplinaria y didáctica. Ambas, indispensables y complementarias para los procesos de apoyo a la transformación de las prácticas pedagógicas de aula en relación con los nuevos requerimientos que la sociedad plantea a los docentes para lograr mejores aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes de nuestro país. En la segunda parte se presentan los programas que se han venido ejecutando a través del Área de Formación Continua del cpeip y, finalmente, cierran el texto aquellos aprendizajes que se quieren relevar y algunos desafíos que enfrentar, con el fin de apoyar los procesos de continuidad y cambio que implica el diseño, desarrollo y evaluación de las políticas educacionales en materia de formación docente.</p>

No.	Título Documento	Año	Descripción general
18	Ávalos, Beatrice. Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe	2007	En este informe, la primera sección examina las perspectivas de formación docente continua que se manejan en la actualidad y la influencia que ejercen respecto a las modalidades y estrategias de formación. Luego, la sección siguiente se refiere a la evidencia sobre efectividad de los distintos tipos de formación docente continua. La tercera sección revisa la situación en la región latinoamericana y los nudos críticos de la formación docente continua que se observan en general en los países. Para finalizar, el informe procura extraer de lo anterior algunas conclusiones respecto a lo que puede aprenderse de la historia reciente de la formación continua y la dirección que pueden tomar las políticas y experiencias regionales.
19	Messina, Graciela. Formación "docente": del control al saber pedagógico	2008	La educación de adultos puede ser concebida desde la recuperación de estudios, como desde la continuidad de la trayectoria educativa que se hace a lo largo de la vida. El quehacer educativo, ya sea como "receptores" o como formadores, obliga a reflexionar acerca del lugar que se desea ocupar dentro del proceso de formación permanente en el cual se está inserto. El texto es un interesante aporte en esta dirección, ya que cuestiona el origen del saber pedagógico haciendo un profundo análisis al rol que tiene la experiencia en los procesos de formación. Messina propone revalorizar la función de la experiencia dentro del marco de la educación a lo largo de toda la vida, otorgando luces que permitirán repensar la formación como una "formación en movimiento"
20	Vaillant, Denise y Cuba, Severo. Profesión docente en Latinoamérica: una agenda pendiente y cuatro retos emergentes	2008	Libro producto del Seminario Internacional Profesión Docente en Latinoamérica: una agenda pendiente y cuatro retos emergentes, realizado en la ciudad de Lima, los días 29 y 30 de marzo de 2007. Cuatro temas se tratan en el texto: la inserción a la docencia como momento fundamental para determinar el éxito profesional de los docentes (Carlos Marcelo); la evaluación de los docentes, cuyo principal reto es compatibilizar las demandas sobre la calidad educativa con las necesidades de los docentes, evaluación que debe ser implementada en un ambiente positivo, alejado del conflicto (Claudia Peirano); la discusión sobre remuneraciones y calidad de la enseñanza (Claudio de Moura Castro y Gustavo loschpe), en el análisis de la aún no resulta relación entre los sueldos y la calidad, desde una perspectiva particular, y finalmente, Flavia Terigi aborda el desarrollo profesional y la carrera docente, partiendo de la necesaria reflexión sobre la docencia como grupo social y categoría profesional y plantea la necesidad de pensar en una formación continua orgánica y sostenible.

No.	Título Documento	Año	Descripción general
21	Vélaz de Medrano, Consuelo y Vaillant, Denise. Aprendizaje y desarrollo profesional docente	2009	Los docentes son imprescindibles para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, para incrementar la calidad de la educación y para desarrollar la sociedad del conocimiento. Son muchos los elementos que configuran la actividad del docente: su formación inicial y permanente, el proceso de selección y de incorporación a la escuela, las condiciones de trabajo, la organización de la institución escolar, el apoyo de los poderes públicos, las perspectivas profesionales a lo largo de su vida y la valoración social que percibe. Este libro se ha centrado en el desarrollo profesional docente para, a través de él, ofrecer una amplia perspectiva sobre la situación de los docentes en Iberoamérica, a través de una serie de artículos que pueden contribuir a un debate informado sobre la temática del desarrollo profesional docente.
22	Terigi, Flavia. Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina	2010	Este informe trata sobre las políticas de desarrollo profesional docente (dpd) en América Latina y el Caribe. Identifica las principales problemáticas que estructuran el campo de las políticas de dpd y analiza las iniciativas más alentadoras para promover el desarrollo profesional continuo de maestros y profesores y para incidir en los procesos de mejora de la educación en la región. En el primer capítulo se plantean las características sustantivas de los docentes como grupo social y ocupacional de mayor relevancia para las políticas de dpd. En el siguiente, se reconstruye, brevemente, la explosión de las políticas de formación continua en los 90 y se formulan siete ideas que parecerían compartidas en la región, tras la experiencia de la década anterior. El tercer capítulo se destina al análisis de la relación entre la dpd y la carrera docente. En él se plantea cómo se estructuran las normas laborales que regulan el trabajo docente y la carrera magisterial en diversos países, y se proponen elementos concretos para la construcción de un nuevo entorno de profesionalización de los docentes de la región. El cuarto capítulo explora el potencial de las tecnologías de la información y de la comunicación (tic) en las propuestas de formación docente continua. Estos dos capítulos constituyen el corazón del aporte original que se propone este trabajo frente a la cuestión de la dpd en la región. En el quinto capítulo se pone el acento en cinco problemas adicionales para las políticas educativas comprometidas con una perspectiva de dpd: la formación inicial como base del desarrollo profesional, el problema de los saberes de los docentes, el problema de la inversión sostenible en formación continua, las condiciones laborales de los profesores y las perspectivas de formación continua y la base institucional de la formación docente continua.

No.	Título Documento	Año	Descripción general
23	UNESCO, Proyecto estratégico regional sobre docentes. Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe	2012	<p>Este documento tiene como propósito formular un estado del arte y orientaciones para las políticas docentes de los países de América Latina y el Caribe en el marco de la iniciativa "Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe" que se inserta, a su vez, en la estrategia unesco a nivel mundial, "Profesores para una Educación para Todos". Para la elaboración de este informe, orealc/unesco Santiago definió un método de trabajo basado en la contribución de expertos latinoamericanos en políticas docentes, como en el aporte de ocho grupos nacionales de consulta y deliberación de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, México, Perú y Trinidad y Tobago, constituidos por actores representativos de los ámbitos gubernamental, académico y sindical. La selección de estos países se realizó compatibilizando criterios de representatividad subregional y de acumulación de experiencias de políticas educativas. El presente informe es, entonces, el fruto de la interacción entre dos fuentes y tipos de conocimiento y criterios de acción: el especializado sobre la problemática docente a nivel regional, y el surgido de la experiencia de grupos nacionales al respecto. La formación continua se aborda en el tercer capítulo. El análisis constata el consenso respecto a la consideración de que la formación continua constituye una necesidad ineludible en la actividad docente y que, por lo tanto, el tema merece ser tratado no como un elemento remedial, sino como un componente de la política educativa tan relevante como la formación inicial, debiéndose abordar ambas en forma articulada. La revisión de las políticas implementadas da cuenta de que la oferta de formación continua, que es mayoritariamente estatal en la región, es amplia y variada en cuanto a contenidos, modalidades y metodologías. No obstante, adolece de un abordaje sistemático, no tiene coberturas que se acerquen al grueso de los docentes, ni atiende adecuadamente a los que más necesitan oportunidades de desarrollo profesional, como tampoco se observan estándares de calidad ni impacto suficientes. Entre los temas críticos de la formación continua destacan: la escasa relevancia y articulación entre sus diferentes modalidades; el bajo impacto de las acciones emprendidas; el desconocimiento de la heterogeneidad docente; la falta de regulación de la oferta; la poca consideración de la realidad de las escuelas y del aprendizaje colaborativo, y las dificultades para la regulación y escasa pertinencia de la oferta de postgrados.</p>

No.	Título Documento	Año	Descripción general
24	Colombia, Ministerio de Educación. Políticas y sistema colombiano de formación y Desarrollo profesional docente	2012	<p>La formación de docentes es uno de los principales factores de la calidad educativa y, en consecuencia, se constituye en aspecto fundamental de las políticas y planes educativos en el contexto nacional e internacional. El texto es considerado como una propuesta de trabajo para orientar la discusión, en el marco de la convocatoria del men para el diálogo social sobre Políticas y sobre el Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de educadores. Surge de la necesidad de constituir un marco de referencia que propicie la reflexión conjunta de las distintas instancias y actores comprometidos en la cualificación de los procesos de formación de educadores para alcanzar progresivamente las metas de educación de calidad para todos. El Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores se expone en el tercer capítulo, en donde se precisan los aspectos relacionados con la problemática como punto de partida del sistema, su estructura y organización, principios y objetivos, escenarios de interacción y características de los subsistemas de formación inicial, en servicio y avanzada. Finalmente, en el cuarto capítulo se consignan lineamientos generales de política como avances para la formulación de políticas de formación de educadores en el país.</p>
25	Zambrano Leal, Armando. Formación docente en Colombia. Arqueología de la política pública y del escenario internacional	2012	<p>A finales de 1980, la formación docente en Colombia fue concomitante con las reformas de los sistemas escolares que tuvieron lugar en el marco del preal en varios países de América Latina. El marco normativo colombiano sobre la formación docente presenta fuertes similitudes con las normas adoptadas, después de 1990, en países como Chile, México, Argentina y Brasil. El sistema de formación docente en Colombia evidencia la adopción de los principios discursivos agenciados en los informes y declaraciones mundiales sobre la educación. Las competencias resumen el discurso de la sociedad de control y regulan los dispositivos de formación. Este artículo es un avance de la investigación sobre formación docente y sociedad de control en el que se concluye, principalmente, que, con el desarrollo progresivo de las normas y una política inspirada en el control y la vigilancia, la formación docente en Colombia ha sido objeto de intensos debates no siempre en el horizonte de develar lo instituido ni de mirar lo instituyente, sino de aceptar lo evidente y poner a funcionar la lógica del control y la vigilancia. Casi que podría aventurarse la hipótesis de que todo lo que se ha discutido en materia docente apunta más a ciertas modalidades discursivas de aplicación y menos a una profunda indagación por el ser del sujeto que se forma.</p>

No.	Título Documento	Año	Descripción general
26	Poggi, Margarita. (Coord.). Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional	2013	<p>Libro que recoge textos en relación con la formación docente y las políticas docentes que se presentaron en un seminario convocado por iipe-unesco y que aborda respuestas a preguntas tan actuales y esenciales como ¿Qué responsabilidad les cabe a las políticas, a las escuelas y a los docentes en la tarea de garantizar la equidad y la calidad de la educación que se ofrece? ¿Cómo promover y regular el desempeño docente en contextos diversos y en escenarios de marcada desigualdad social? ¿Pueden coexistir las regulaciones laborales generadas en función de concepciones burocráticas que priorizan la homogeneidad del cuerpo docente con regulaciones que impulsan una mayor individualización de las trayectorias y las responsabilidades profesionales? Se consideran estas, entre otras, cuestiones relevantes a la hora de analizar y desarrollar las políticas educativas que la región necesita. Según Vaillant, mejorar la calidad de la enseñanza y enseñar mejor siguen siendo uno de los principales objetivos de la educación. Otro, tan importante como los anteriores, es conseguir que esa calidad de enseñanza llegue a todos los estudiantes, es decir, que haya una mayor equidad educativa. Pero estos objetivos y funciones que debe desarrollar el sistema educativo generan múltiples dilemas y contradicciones. Las formas tradicionales de enseñar ya no sirven porque la sociedad y los estudiantes han cambiado. Se han ampliado los lugares para aprender, los sistemas para acceder a la información, las posibilidades de intercambio y de comunicación y los alumnos escolarizados; pero los objetivos educativos, la forma de organizar la enseñanza y las condiciones de los profesores se mantienen prácticamente inalterables. Una de las problemáticas principales con que se enfrentan las políticas educativas en la actualidad es cómo mejorar el desempeño de los docentes. Según Namó de Mello (2005), los docentes son parte del problema en virtud de su falta de preparación, del corporativismo, del acomodarse a una carrera que expulsa a los mejores. Pero deben ser parte de la solución porque sin la participación, el compromiso y la dedicación de los profesores será imposible superar la desigualdad educacional. Es necesario poner a aprender a la fuerza laboral docente latinoamericana y a enseñar a alumnos que desafían a la pedagogía de la uniformidad. Es tan simple como eso, y muy difícil.</p>

No.	Título Documento	Año	Descripción general
27	García, Sandra; Maldonado, Darío; Perry, Guillermo; Rodríguez, Catherine y Saavedra, Juan Esteban. Tras la excelencia docente: ¿Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos?	2013	Sin desconocer la incidencia que tienen en la calidad educativa factores como las características socioeconómicas de los estudiantes, la dotación escolar, los currículos, los materiales de aprendizaje, la organización escolar y el liderazgo de los rectores, el énfasis del análisis y de la propuesta sistémica de reforma que se presenta en este documento se centra en el mejoramiento de la calidad docente. Este énfasis se sustenta en varias regularidades empíricamente comprobadas y se limita a la calidad docente en relación con el mejoramiento de la calidad y las condiciones para ejercer la docencia en el magisterio, lo cual implica un enfoque en el sistema oficial de educación preescolar, básica y media. Lo anterior no desconoce el papel que juega la provisión privada en el contexto educativo colombiano. Un eje estratégico de la propuesta es el mejoramiento de los programas de formación docente, y es probable que algunos graduados de estos nuevos programas opten por enseñar en colegios privados. Una vez establecida empíricamente la importancia de la calidad docente en el desempeño estudiantil, a partir de datos de las pruebas internacionales y nacionales, el enfoque se traslada a la construcción de un marco de referencia internacional, a partir de estudios de caso de cuatro países reconocidos por ser los de mayor desempeño educativo en el mundo: Singapur, Finlandia, Canadá (Ontario) y Corea del Sur. Se articulan estos estudios de caso a partir de seis dimensiones del manejo del recurso docente: formación previa al servicio, selección, retención y promoción, evaluación y rendición de cuentas, actualización durante el servicio y remuneración. Para lograr ofrecer al cuerpo docente un mejoramiento continuo durante su carrera, la oferta y la participación en actividades de capacitación están íntimamente ligadas a las necesidades específicas de cada maestro identificadas en el proceso evaluativo, pues las oportunidades de actualización en servicio son demasiado genéricas y no se articulan con las necesidades pedagógicas específicas de cada uno de ellos. La propuesta sistémica de reforma de este texto, busca definir una ruta muy precisa, que le podría permitir al país acercarse al estándar internacional de excelencia docente en aproximadamente una década, a partir de cinco ejes estratégicos: i) excelencia en la formación pedagógica universitaria; ii) atracción de los mejores bachilleres a los programas de pedagogía; iii) evaluación docente multi-dimensional para el mejoramiento continuo; iv) actualización durante el servicio, oportuna y personalizada, y v) remuneración competitiva.

No.	Título Documento	Año	Descripción general
28	Organización de Estados Iberoamericanos (oei). Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación	2013	<p>El capítulo primero muestra el profesorado disponible en cada uno de los países y en las distintas etapas educativas, así como diversos datos sobre el número de alumnos por aula o las retribuciones de los profesores. El capítulo segundo propone un nuevo ordenamiento de la información precisa para dar cuenta de los indicadores contemplados en el proyecto Metas 2021 sobre profesorado. Los capítulos tercero y cuarto describen la formación inicial de los futuros profesores, cómo se accede a la docencia y cómo cada país organiza la formación continua de sus profesores; además, incluyen de forma extensa la situación de la formación docente en dos países: México y Uruguay. El capítulo quinto aborda un tema complejo: la evaluación de los docentes. En los dos primeros apartados se ofrece una perspectiva teórica y una revisión de los modelos internacionales más reconocidos; en el tercer apartado se da cuenta de la situación de la evaluación del profesorado en los países de la región, y en el cuarto apartado se ofrece una reflexión sobre la evaluación de los docentes y la mejora de la calidad de la educación. El informe concluye con un último capítulo en el que se incorpora un conjunto de reflexiones y de sugerencias que han de ser analizadas a la luz del contexto, de la historia y de las posibilidades de cada uno de los países.</p>

Fuente: Elaboración Equipo de Trabajo



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

La formación de maestros: el oficio del IDEP

Sistematización de la experiencia institucional en formación docente, 1999-2013

El IDEP ha dado testimonio y ha dejado constancia de otras formas de pensar la pedagogía, la formación y especialmente a los maestros. Aunque para muchos es un imposible, bajo contextos homogéneos que producen consensos aparentemente irreductibles en torno a la educación, el Instituto ha mostrado otros caminos que pueden ser transitados, con otros equipajes, con diferentes intenciones, a través de múltiples medios y hacia distintos puertos, con la única certeza de que en el “andar” se van construyendo las esperanzas.

Esta sistematización intenta dar cuenta de esa trayectoria en la formación continua de docente (1999-2013), a través de tres ejercicios que constituyen su capítulo central: el primero es un balance regional que pretende rastrear la manera cómo ha discurrido la formación continua y, en particular, los asuntos centrales que caracterizan este ejercicio en el marco de la trayectoria institucional del IDEP; el segundo es un esbozo de la trayectoria histórica del IDEP en relación con la formación continua de docentes, y el tercero y último trata de un inventario analítico de las experiencias y estrategias que ha agenciado el IDEP en el periodo ya mencionado. Las conclusiones se organizan en torno a cinco enunciados que fueron contruidos a lo largo del trabajo de investigación, y que aúnan los principales resultados del mismo.

ISBN-13: 978-958-8780-55-9

9 789588 780559