

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico
–IDEP–
Componente Cualificación Docente
ESTUDIO DEL COMPONENTE

*De los bordes que delinear la formación docente:
Planes territoriales, incentivos, necesidades, alternativas de cualificación docente hoy*

Lilian Lucía Caicedo Obando
Estudio Componente Cualificación Docente

Bogotá, enero 13 de 2014

Contenido

Introducción.....	4
I. Acerca de la cualificación docente: <i>revisiones necesarias</i>	6
1.1. Formar docentes, mejorar la “calidad”	6
1.2. Ser maestro	9
II. El componente de Cualificación docente	16
2.1. El estudio del componente de cualificación docente	20
2.1.1. Balance del plan distrital de formación docente 2009-2012 y lineamientos para la formulación del plan 2013-2016.....	21
Planes Territoriales de Formación Docente (El contexto)	22
2.1.1.1. Principales apuestas (enfoques, perspectivas).....	25
2.1.1.2. Principales Aportes, Las conclusiones	28
2.1.3. Ideas base sobre las cuales intervenir los Planes de formación de docentes (a manera de recomendaciones).	42
2.1.2. Estudio de necesidades de formación de docentes	47
Necesidades de formación.....	48
2.1.2.1. Principales apuestas (enfoques perspectivas)	48
2.1.2.2. Principales Aportes, Las conclusiones	50
2.1.2.3. Las necesidades de formación aporte al sistema de formación de docentes (a manera de recomendaciones)	50
2.1.3. Estudio sobre los incentivos: balance y perspectivas de la política de Incentivos en el distrito capital (1996-2013).....	50
Incentivos en el sistema de formación de docentes (referentes básicos) 51	
2.1.3.1. Principales apuestas (enfoques perspectivas)	51
2.1.3.2. Principales Aportes, Las conclusiones	51
2.1.3.3. Incentivos a los docentes aporte al sistema de formación de docentes (a manera de recomendación).	51
2.1.4. Estrategias alternativas de cualificación docente	51
Sistematización de la investigación y/o innovación y su acompañamiento como estrategia de formación docente	52
2.1.4.1. Sistematización y acompañamiento a propuestas de ruralidad ..	54
Territorio y ruralidad un compromiso de vida	54
A. Principales apuestas (enfoques perspectivas)	56

B.	Principales Aportes, Las conclusiones	57
C.	La formalización de la experiencia de investigación y/o innovación mediante el acompañamiento en condición de pares como estrategia de cualificación. Ruralidad (a manera de recomendaciones).....	59
1.1.1.2.	Estrategias alternativas de cualificación docente (Inclusión)	61
A.	Principales apuestas (enfoques perspectivas)	61
B.	Principales Aportes, Las conclusiones.	63
D.	La formalización de la experiencia de investigación y/o innovación mediante el acompañamiento en condición de pares como estrategia de cualificación. Inclusión (a manera de recomendaciones).	63
III.	5 Elaboraciones que arrojan luces para un sistema de cualificación docente en el Distrito.....	65
	Bibliografía	65
	Anexo 1	68
	Aproximando unos sentidos, para lo que hemos denominado “estudios”.	68

Introducción

“Contribuir en la construcción y socialización de conocimiento educativo y pedagógico con docentes, directivos y estudiantes para la materialización del derecho a la educación de calidad y al cumplimiento del Plan Bogotá Humana 2012-2016, a través de la investigación, la innovación y el seguimiento de la política pública del Sector”, es la principal apuesta del Instituto¹.

Para alcanzar este objetivo, el Instituto reorienta su trabajo, busca recoger su experiencia, prever las necesidades del sistema educativo y formular, con apoyo de la investigación, referentes y herramientas para el campo de la educación y la pedagogía². Esta nueva orientación queda estructurada por tres componentes misionales: *Escuela, currículo y pedagogía*; *Educación y políticas públicas*; y, *Cualificación de docentes*. Y dos componentes institucionales de apoyo: Comunicación, socialización y divulgación; y Fortalecimiento institucional.

Los tres primeros componentes, precisan de estudios, cuya pertinencia es definida desde el diseño general de los mismos componentes que, teniendo unas especificidades que lo delimitan, quedan enlazados por las intencionalidades centrales del Instituto.

Este documento se dedica al Estudio: “*Planes territoriales de formación, incentivos, impactos y alternativas de cualificación docente en Bogotá*”, que se convierte en uno de los aportes del componente de Cualificación Docente en su compromiso de generar una “propuesta de lineamientos de política para un sistema de formación permanente de docentes del Distrito”.

Lo compone el avance y resultados³ de 5 actividades académicas: Balance del plan territorial de formación docente 2009-2012 y lineamientos de política; Balance de los incentivos de la SED a los docentes; Encuesta de necesidades de formación docente a maestros, padres y estudiantes; Apoyo a experiencias alternativas de investigación (ruralidad y territorio); y, Apoyo a experiencias alternativas de investigación (educación inclusiva).

Este documento se presenta en 3 capítulos, el primero introduce al lector en lo que se ha considerado unas exploraciones necesarias, esto significa exponer elementos que

¹ Ver: IDEP (2012) documento proyecto de inversión 702 2012-2016. Bogotá.

² Ibid.

³ Las actividades tuvieron en tiempos comienzos diferentes, solo una de ellas concluye al cierre de este informe y dos de ellas concluyen en junio de 2014. De ahí que se recurra a los avances para dar cuenta de los procesos

visibilizan la formación docente hoy para ubicar el contexto que le demarca; de otro lado, en tanto el objeto de mirada es el docente, se recoge algunas elaboraciones sobre su papel en la sociedad por un lado, desde un lugar que exige cambios y re-contextualización dada su dinámica de encuentro con sociedades en transformación; y por otro, de aquello que en tanto maestro, le constituye y es estructural. Cierra este capítulo algunos elementos de lo que se considera es la situación social y académica del maestro en el Distrito en el momento.

El segundo capítulo, se dedica a los resultados de las 5 actividades académicas que constituyen el estudio, subrayando en cada una de ellas, algunos referentes en que se soporta, las perspectivas adoptadas por los investigadores, los principales hallazgos en términos de conclusiones y las recomendaciones a manera de ideas base que se sostienen a lo largo de cada indagación.

Finalmente, se recoge la información de las 5 actividades y se procura un análisis de los resultados expresados en tendencias, tensiones y retos que significa para el sistema educativo la construcción de condiciones para la creación de un sistema de formación docente.

I. Acerca de la cualificación docente: *revisiones necesarias*

1.1. Formar docentes, mejorar la “calidad”.

La formación de docentes adquiere especial atención hoy por las perspectivas de calidad predominantes acerca del papel de la educación como herramienta para optimizar el desempeño de los estudiantes.

Esta idea, que justifica las acciones emprendidas con los docentes, se registra en el artículo 2° del Decreto 709⁴ (MEN) “La formación de los educadores debe entenderse como un conjunto de procesos y estrategias orientados al mejoramiento continuo de la calidad y el desempeño docente, como profesional de la educación.

Parra (2013 *magazín*) analizando el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico -OECD- sobre desarrollo profesional docente en 2010, concluye que hoy “Los docentes importan para influir en el aprendizaje de los estudiantes y para mejorar la *calidad* de la educación. Importan, en definitiva, como un recurso necesario e imprescindible para la sociedad del conocimiento”.

Calidad, se convierte entonces en la principal justificación para las intervenciones en el campo educativo hoy. Sin embargo calidad, como lo señala Martínez (2004) “no es un término fácil de aplicar a la educación, pues su definición depende de quién es el sujeto que efectúa la demanda y desde dónde la demanda”.

De ahí que haya una tensión permanente entre la “calidad de la educación” al servicio de los vaivenes de los intereses productivos en que se ha hecho énfasis; y la “calidad de la educación” como construcción de condiciones que dignifiquen la situación de los usuarios, de acuerdo a las culturas y sociedades en que están inmersos (que no necesariamente coinciden con la demanda hegemónica establecida por la política internacional hoy).

La demanda de calidad se enfrenta entonces, a múltiples tensiones que no logran armonizar, en tanto contienen dificultades estructurales. La misma definición de calidad, que en el campo industrial aparece como clara, dada su relación objetivada entre demanda y producto; es absolutamente difusa en el campo educativo, entre otros, porque se habla de sujetos que intervienen con su voluntad y su decisión; de deseos que

⁴ Decreto por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional.

trascienden la lógica hegemónica de formación laboral; de culturas y sociedades que difieren entre sí de las ideas de desarrollo estandarizadas. Todo esto implica 'diversidad', en la relación, en los resultados.

Así las cosas, desde hace algunos años se ha organizado una serie de compromisos para intervenir en la acción de los docentes. Se ha resaltado (aunque no siempre se recuerda) que su función sobrepasa las intencionalidades del instrucionismo (ajustar las metodologías y didácticas para perfeccionar la instrucción) o de la tecnología educativa⁵, que siendo un importante medio para el aprendizaje, no logra reemplazar la función de intercambio y construcción que suscita el encuentro con otro.

Los estudios han indicado que mejorar la situación de los docentes pasa, no solo por la cualificación de su formación profesional, sino por mejorar las condiciones sociales que le rodean. Así se expresa en una de las estrategias para alcanzar la educación para todos en el marco de acción de Dakar (2000) "IX. Mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes".

Esta consigna es bastante dicente, establece que la condición social de los docentes es empobrecida, que su moral se encuentra disminuida y que su condición profesional no está a la altura de algo, un algo que parece comprenderse como deseo masivo.

Por su parte, Vezub (2005) es directa en anunciar que hay que intervenir el factor salarial, y añade, además de la intervención sobre los sistemas educativos, la responsabilidad ética de los maestros ante la labor que se comprometieron cumplir.

Se requiere, "fortalecer la profesión docente mediante incrementos de sueldos, una reforma de los sistemas de capacitación, y mayor responsabilidad de los profesores ante las comunidades que sirven".

Para alcanzar estos propósitos, considerados necesarios para mejorar la calidad de la educación, se ha propuesto crear "sistemas" lo que permite abordar la situación como conjunto, bajo una red de relaciones que se inter-definen. La Unesco, en la II

⁵ Una enseñanza sin maestro o a prueba de este, ha sido el sueño de muchos que, haciendo énfasis en los medios para el aprendizaje, han pretendido reemplazar el diálogo intersubjetivo. Un ejemplo claro fue el bachillerato por radio y la televisión educativa, que si bien se convirtieron en elementos de apoyo a la educación, no cumplieron su objetivo inicial de una educación sin sujeto.

Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe⁶, propuso al menos tres sistemas:

“Lograr un buen desempeño profesional exige abordar de forma integral un conjunto de factores que son fundamentales para el desarrollo y el fortalecimiento de las capacidades cognitivas, pedagógicas, éticas y sociales de los docentes. Tres de ellos requieren una atención prioritaria por parte de los países: un sistema articulado de formación y desarrollo profesional permanente; un sistema transparente y motivador de carrera profesional y evaluación docente; y un sistema adecuado de condiciones laborales y de bienestar.” Unesco (2007:10).

En este proceso se ha generado en el país múltiples discusiones, necesarias por demás para comprender, construir y adoptar las mejores decisiones; igualmente se han ejecutado múltiples acciones, que aún no logran articularse en un conjunto de relaciones que alojen la complejidad que implica el campo educativo y la formación de docentes.

El Distrito ha hecho esfuerzos importantes por atender a las recomendaciones que diferentes entidades, especialmente oficiales⁷ hacen sobre el tema. Por ejemplo, en sus Planes Territoriales de Formación Docente, se puede visualizar estrategias para incentivar al maestro en ejercicio: se procura afectar su capital cultural, se crean mecanismos para la formación postgraduada, se favorecen encuentros entre docentes, etc.

De igual manera, instituciones educativas y de investigación han creado estrategias y ensayado hipótesis de formación, que actúan en la vía de lo que se ha definido como necesario para “mejorar”, mismas que se siguen reproduciendo y ajustando. Todos estos esfuerzos son importantes, a veces repetitivos, pero aún están lejanos de funcionar como sistemas.

Mucho del trabajo que se requiere tendremos que asumirlo los docentes, para ello se requerirá empoderarse del lugar de sujetos de saber que se demanda, no solo como defensa a ultranza de su profesión, sino con poder ético devenido de un trabajo consciente en la sociedad.

⁶ Esta encuentro fue denominado Educación de Calidad Para Todos un asunto de Derechos humanos

⁷ Una de las críticas que se le hace a los Planes territoriales de formación docente en Bogotá, en la investigación sobre Balances de los Planes territoriales que más adelante se abordará, es precisamente la escasa, sino nula decisión adoptada desde las investigaciones, la academia que estudia el campo y las elaboraciones de los mismos docentes.

El proceso se encuentra en maduración, Hay elementos por analizar, aspectos sobre los cuales discutir, situaciones de contexto que no se pueden obviar, en fin, desarrollar elaboraciones que pueden incluso no ir en la vía de las demandas de calidad establecidas.

1.2. Ser maestro

Llevamos mucho tiempo defendiendo el ser del maestro y tratando de responder a las demandas que se le asignan, incluso, asumiendo lo que otros campos han dejado de asumir (familia, salud, bienestar en general), que nos hemos distraído de nuestro papel como profesionales de la educación, lo que implica, por demás, ser asesores de la sociedad en asuntos de la educación.

En este apartado, nos vamos va a poner en diálogo con aspectos, que parecen de especial atención para el campo de los educadores: ser sujetos de saber, estimular el deseo de aprender, contextualizar los saberes, conocer una disciplina, ser investigadores, responsabilizarse ante la sociedad de su ejercicio profesional, son algunos de ellos, que trataremos en dos apartados: maestros sujetos de saber y los semblantes del maestro.

1.2.1. Maestros sujetos de saber

La educación, en tanto ejercicio de intervención sobre otros y con otros, es maleable a las intencionalidades de quien la usa. Regularmente, se habla de la educación en general, cuando en realidad no es lo mismo formar a los niños y jóvenes para la sociedad, que formarlos exclusivamente para la producción (capacitación), énfasis sobre el cual se instaura desde hace algún tiempo la discusión.

Para algunos autores, en este proceso que centra su perspectiva en la instrucción, se desvirtúa el saber del maestro, reduciendo su acción a la trasmisión y aplicación de métodos, con lo cual se desconoce los diálogos y construcciones que establece en su práctica.

Martínez y Unda relatan, de manera muy concreta, este escenario: “Las concepciones y las prácticas de capacitación se fundamentan en una sospecha sobre el maestro, por lo cual se promueve el uso de textos y materiales didácticos que lo convierten en un mediador para favorecer el acceso a la información ya curricularizada,

generando aprendizajes textuales y dificultades para abordar problemáticas que corresponden a diferentes tiempos y lugares llegando, con la novísima denominación de ‘facilitador de aprendizajes’, a matizarse dicha sospecha”.

Esta situación, ha producido fuerzas de diferente índole, en algunos ha sobrevenido en procesos de empoderamiento, que pasan por la comprensión de la propia labor, de la escuela, de la educación, de su sentido hoy y de lo que la trasciende. El movimiento pedagógico y la expedición pedagógica han sido algunos de los más visibles y reconocidos.

Una consigna que parece atravesar a estas elaboraciones es que ‘el maestro es un sujeto que sabe’. Saber se ha concretado en lo denominado *saber pedagógico*.

“(…) decimos saber Pedagógico porque hemos asumido la Pedagogía como saber. El saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales” (Zuluaga, 1999,26)

Asumir la pedagogía como un saber fue una decisión que acoge y concreta diestramente la complejidad del ejercicio educativo. Así, diferentes enunciados recogen aspectos, que contiene ese saber: para algunos el saber pedagógico es la confluencia de un saber disciplinar y un saber de la práctica en lo cotidiano; para otros, es la posibilidad de dar cuenta de la acción, en un campo inestable, cambiante de múltiples subjetividades, mismas que puede asumir el docente; para otros, es la re-contextualización de saberes disciplinares, puestos en condiciones accesibles a los estudiantes.

Rodríguez (2002), en su artículo “*El movimiento pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía*”, plantea que antes “El ejercicio del magisterio lo asumíamos más como una ocupación o un oficio que como una actividad intelectual de carácter profesional” (p.16).

Encontrarse con la pedagogía significa que se fueron creando condiciones que no eran connaturales, o que eran asumidas desde otros lugares. Me he permitido hacer un paralelo de algunas características que el autor asigna a estos dos momentos:

EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA

CUANDO SE ENTIENDE COMO VOCACIÓN, EXPERIENCIA EMPÍRICA	CUANDO SE ENTIENDE COMO SABER PEDAGÓGICO
Ocupación, oficio	Profesión
Funcionario	Actividad intelectual que trasciende la reproducción
Lucha centrada en el salario	Cambio de la conciencia social
Tecnología educativa	Reflexión del hacer
Maestros que promueven la transformación (*) ⁸	Preguntarse por los problemas de la educación y la enseñanza

Fuente: Elaboración propia a partir de los fundamentos del autor.

Esta declaración es muy interesante, el autor narra una historia que da cuenta de procesos de construcción, comprensión, ensayos, aciertos y desaciertos. De procesos necesarios, que aunque hoy puedan ubicarse con cierta claridad, requirieron de crisis, enfrentamientos, acuerdos, cercanías y alejamientos. Rodríguez expresa que los mismos maestros que vivieron el ejercicio de la docencia como vocación (experiencia empírica), fueron los precursores del “saber pedagógico”.

Darle forma al saber pedagógico, es un proceso que no termina. Así registran algunos autores sus elaboraciones:

“Cuando nos referimos al saber pedagógico estamos pensando en la pedagogía como territorio amplio que permite reconocer distintas regiones que se han formado tanto en las prácticas pedagógicas como en las prácticas discursivas en torno a la escuela, el maestro, los niños y jóvenes, la educación, los saberes que el maestro enseña, el conocimiento y las teorías o disciplinas que históricamente han servido de apoyo para la conformación de la pedagogía” (92) Martínez, Unda y Mejía (2002).

“Entender al maestro como sujeto de saber es, en primer lugar, reconocer que tiene un saber que le es propio; es un saber que se pregunta por las distintas manifestaciones de la cultura —el pensamiento, la estética, la ética, el lenguaje, los conocimientos— y por la relación entre éstas y la práctica pedagógica. Martínez y Unda”.

Un elemento que ha ido perfilándose con mayor claridad es que la experiencia hace el saber pedagógico, no es una experiencia referida al tiempo cronológico de

⁸ No es un error, la misma población que sostiene unas prácticas, se movilizan para una transformación, así construimos mundo.

permanencia en el ejercicio de la docencia, que como bien se sabe, puede quedar estático, repetirse a lo largo de la vida del docente. En este caso experiencia implica el compromiso del profesional de la pedagogía con la recomposición de su saber

Echeverri (2002), citando el artículo “Fundamentos y propósitos del movimiento pedagógico”⁹ señala una definición “(...) del ser del maestro que lo abre al mundo de la experiencia, entendida como la donación del pensar y el hacer del maestro a los colegas, a la infancia y a la sociedad (...) y continúa ‘todo educador tiene por principio la voluntad de hacer bien su trabajo’”.

Tezanos concreta finalmente de una manera muy bella esta idea del saber pedagógico “es el producto natural de la reflexión crítica colectiva del hacer docente expresado en la escritura”. (2007).

Este diálogo con las nuevas condiciones, ha exigido igualmente nuevas elaboraciones, lo que pone este primer aparte en un terreno de lo que cambia.

1.2.2. Los semblantes del Maestro, relación con el saber

La siguiente perspectiva, señala aquello que permanece, lo estructural al ser docente, que para el autor referente son características propias de la profesión. Bustamante (2013), haciendo uso de la teoría de los cuatro discursos de Jacques Lacan [1969-70] caracteriza la relación de los maestros con la educación como cuadrifronte: Funcionario, Profesor, Enseñante y Docto.

La cara del funcionario.

El ingreso a la institución educativa, por parte de los estudiantes, sobreviene por factores que trascienden el deseo por el saber (hay que educarse para ser alguien en la vida, para aportar a la sociedad, para sobrevivir, también para aprender...). Para lograr que los estudiantes actúen de cara a unas demandas de un dispositivo escolar (alrededor del saber), se requiere de una organización (aunque a veces adopte la forma de desorden). El autor plantea que la razón de ser de esta faceta del maestro es crear las condiciones para que la instrucción sea posible, de ahí que no puede no haber una dimensión regulativa aunque esta regulación adopte diferentes imágenes dependiendo del sujeto maestro que lo asuma.

⁹ Fundamentos y propósitos del Movimiento Pedagógico, en Revista Educación y Cultura. Bogotá, N° 1, julio de 1984. P.37.

La cara del Profesor

“La palabra ‘profesor’ viene de declarar. “Se es <Profesor> cuando se es agente de un saber expuesto”.

Ser maestro desde esta cara, es hacerse cargo de un saber, haberlo trabajado, re-contextualizar una disciplina, representar algo que la cultura lega a sus generaciones y desplegarlo, con la apertura a las posibilidades que ello implica. Hernández (2005) plantea que es deber del maestro presentar a las nuevas generaciones las elaboraciones de la humanidad, la herencia simbólica y que “debe seleccionar y jerarquizar lo que es importante del legado simbólico que recoge y que entrega, y aclarar, a sí mismo y a los estudiantes, el porqué de su relevancia.

Así las cosas, el ingreso a la educación supone un dispositivo que espera en el otro (docente) un saber, al cual, ya sea por imposición o por deseo, se quiere acceder. No se tiene relación con un maestro en el campo del saber (al menos no voluntariamente), porque no sabe. Eso significa un esfuerzo (por parte del maestro en tanto enseñante, como se verá), pero especialmente un esfuerzo como estudiante (leer, indagar, reubicar, producir), es decir trascender la lógica del punto de vista desde el sentido común. La relación entonces, en términos del encuentro con los saberes es desigual.

La cara del enseñante

Trasmitir un saber es quedarse en el lugar de profesar, la cara del enseñante es la de un enamoramiento con ese saber, que los estudiantes logran leer en la pasión, en el deseo que representa eso de lo que se ha ocupado en la vida su maestro y que expone al otro como merecedor de ser recogido por sus estudiantes. No en vano se escucha la queja de “¿cómo va a enseñar la lectura sino no lee?, efectivamente, habrá personas que procuran profesar algo (que quizá la cultura ha valorado), pero no se relacionan con ello, no representa un lugar de deseo sobre ese saber.

En ese sentido, el docente o maestro presenta una opción que la humanidad ha elaborado para que, asumiéndose como parte de esa historia, haga algo con ella. Algunos la aceptarán otros la rechazarán, lo importante es que el estudiante sea invitado y conozca las opciones que la historia de la cultura le presenta, para que continúe siendo parte de ella.

“Cuando alguien habla de la enseñanza que le dejó un maestro, no se refiere a temas, a información, a datos... sino a lo que el maestro encarnó para él (y que pudo no haberlo encarnado para los otros condiscípulos).”

Esta cara puede asomarse con diferentes formas, quisiera enunciar la idea de que puede adoptar la forma de maestro investigador, es decir quién se asoma al ejercicio docente con expectativa frente al mismo contexto en que interviene, y a la re-contextualización y quizá producción del mismo saber que profesa, da cuenta de un deseo frente a su labor. Esta cara del docente se relaciona especialmente con la idea de “experiencia pedagógica” en tanto implica la fuerza de vivir la pedagogía como un acontecimiento digno.

La cara del docto

Una labor difícil del maestro es comprender que el estudiante está en un proceso, que el aprendizaje es complejo y que cada quién debe recorrer su propio camino y aportar con sus elaboraciones a este legado simbólico de la humanidad. Un ‘saber en reserva’ es la propuesta del autor en esta cara, ¡Aguantarse las ganas de decirlo todo!, no mostrarse ignorante, sino una ignorancia ‘docta’. El autor citando a Freud señala “el maestro no lo dice todo, siempre guarda algo, parece esperar la oportunidad para que un saber tenga sentido, gracias a una coyuntura específica, gracias a un interés singular, a un momento oportuno”.

Ninguna de las caras del docente puede desaparecer, pero si puede evidenciarse, según las decisiones que se tomen, sobre qué se hace énfasis.

Como podemos ver en las dos aproximaciones, maestro sujeto de saber y los semblantes del maestro, *el saber* es el punto de confluencia en la docencia. Un saber que tiene una estructura que puede registrarse a través del tiempo; pero también y desde otro nivel un saber que requiere de re-contextualización.

Ahora bien, habría que preguntarse qué de esto se puede enseñar, es decir cuando lo que encarna el maestro es su relación con el saber, como nos lo describen los maestros citados, ¿qué puede afectar un sistema de formación de docentes para encaminar esta labor?

1.2.3. Situación social y académica de los docentes en el Distrito

Las caracterizaciones regularmente registran datos medibles, de observación directa, a partir de los cuales se sustraen conclusiones que se leen desde diferentes perspectivas, unas más interesantes que otras, pero finalmente limitadas a la información.

Como es de esperarse, la información obtenida se relaciona directamente con las acciones emprendidas desde la política pública. Esto es, que si se dice que se requiere

formación académica y los datos que se asignan son registros estadísticos de la cantidad de maestros con titulación, las acciones emprendidas se encaminan en esa vía, titular más docentes.

Es decir, se toman decisiones relacionadas con las intervenciones, no con la relación que establecen los docentes con ellas y su propia experiencia de vida y profesional.

Los seguimientos son muy escasos y con pocos recursos metodológicos para su ejecución, es más, es una tarea titánica, que de emprenderse seriamente (podría ya anticiparse) se reduciría al seguimiento de unas escasas variables.

Los segmentos precedentes convocan a una caracterización de los docentes desde el punto de vista de los saberes, en la magnitud de su complejidad. Algo que se convierte en punto de encuentro con los componentes de currículo, pedagogía y escuela y educación y políticas públicas. Por ahora, la situación de los docentes en el distrito, recoge segmentos de la investigación “perfiles de los docentes del sector público de Bogotá” apoyada por el IDEP.

La Secretaría de Educación distrital registra que para culminar 2012, se contaba con 32.045 maestros del sector oficial (SED, 2012). Estos docentes han sido caracterizados socialmente como pertenecientes a las clase media y media-baja, prioritariamente con ingresos familiares ente dos y cuatro salarios mínimos mensuales y con ingresos profesionales que dependen del escalafón docente al cual pertenecen “los que se regulan por el decreto 2277 de 1979... el más bajo en 2009 era de \$565.526 y el más alto, \$2'304.963 (...) y los que se regulan por el decreto 1278 de 2002, el rango más bajo era \$856.735 y el más alto \$4'203.996”¹⁰ Londoño et al. (2011:68-69). Esta investigación dice muy poco del capital cultural de los docentes, acontecimiento que se considera prioritario en los procesos educativos.

De otro lado, esta misma investigación habla sobre el perfil académico y profesional, muestra que hay un cuerpo docente bastante experimentado, en términos de años en la docencia, el 64,4% tienen más de 13 años en el oficio docente, Londoño et al.

¹⁰ Las cifras expuestas por Observatorio Laboral del Ministerio de Educación del año 2009, evidencian una condición salarial inferior de los docentes frente a otras profesiones en el país, ésta no alcanza a estar siquiera entre las 10 profesiones mejor remuneradas en el país.

(2011:77). En cuanto a la educación superior¹¹ el 43,9% de los docentes tienen formación de postgrado, pero solo un 51% de nivel de maestría y un 0,2% de nivel doctorado.

II. El componente de Cualificación docente

Cualificación es un término que se acepta con mayor facilidad que el de capacitar, aun cuando las definiciones que se les atribuye, según sea el expositor, se intercalen y se inter-definan (para definir cualificación se dice que es un proceso de capacitación...), aunque en unos y otros lo que se pone en juego es la capacidad. Parra (2013) describe que “Las capacidades no se refieren únicamente a las habilidades que una persona posee, sino al conjunto de libertades creadas en la interacción entre la persona y sus entornos”.

Algunos asocian la capacitación a una actividad unidireccional, desde este lugar, resulta fácil planear de manera homogénea, estandarizar los tiempos del aprendizaje, definir la labor del maestro en términos de técnicas y metodologías, despojándole de su experiencia y saber.

Esta postura es registrada por Martínez y Unda de la siguiente manera: “Las concepciones y las prácticas de capacitación se fundamentan en una sospecha sobre el maestro, por lo cual se promueve el uso de textos y materiales didácticos que convierten en un mediador para favorecer el acceso a la información ya curricularizada, generando aprendizajes textuales y dificultades para abordar problemáticas que corresponden a diferentes tiempos y lugares llegando, con la novísima denominación de “facilitador de aprendizajes”, a matizarse dicha sospecha”.

Por su parte, se le atribuye a la noción de “cualificación” características como ser móvil, permitir el ingreso de la complejidad, favorecer tiempos diferenciados, asumir la particularidad. Es decir, se le puede vestir con características a favor de un trabajo con los docentes que provenga de los mismos docentes (en diferentes niveles), en tanto expertos en la educación.

¹¹ No se habla de

El Componente de cualificación docente, es uno de los cuatro componentes misionales del Instituto. Busca, con apoyo de otras entidades, la cualificación de los docentes a través de tres ámbitos: incentivos y reconocimientos, diálogos pedagógicos y, actualización docente¹². Los estudios son una manera de ejecutar estas intencionalidades, al lado del diseño mismo del componente y de las estrategias (en las cuales se concreta las intencionalidades del mismo). Así las cosas, *caminar hacia el conocimiento del ejercicio profesional docente* de manera situada, sería la intencionalidad central de los estudios.

Para el año 2012 el componente define un estudio denominado: “Planes territoriales de formación, incentivos, impactos y alternativas de cualificación docente en Bogotá” En la ficha del estudio 2013 / 3.1., se proyectan unos ‘componentes’¹³ que formarían parte de este estudio:

- 1 Balance de los últimos planes territoriales de capacitación territorial y formulación de propuesta de un nuevo Plan desde la perspectiva del Plan sectorial 2012-2016
- 2 Balance de los incentivos económicos de la SED a los docentes.
- 3 Encuesta de necesidades de formación docente a maestros, padres y estudiantes.
- 4 Apoyo a experiencias alternativas de investigación.

Habría que decir, que estas actividades resultado de las indagaciones que son justificadas en la ficha técnica, adoptan la forma especialmente de investigaciones que exigen diferentes niveles de producción. Así las cosas, cinco investigaciones conforman el estudio: Balance del plan distrital de formación docente 2009-2012 y lineamientos para la formulación del plan 2013-2016; Estudio sobre los incentivos: balance y perspectivas de la política de Incentivos en el distrito capital (1996-2013); Estudio de Evaluación de necesidades de desarrollo profesional docente; Acompañamiento a experiencias alternativas de cualificación (ruralidad y territorialidad) y Acompañamiento a experiencias alternativas de cualificación (inclusión educativa).

¹² Recuperado, septiembre 23 de 2013 en:
<http://www.idep.edu.co/pdf/Construccion%20de%20conocimiento%20educativo%20y%20pedagogico%202012-2016.pdf>

¹³ Estos ‘componentes’ son de otro orden a los componentes que estructuran al Instituto, de ahí que en adelante se les llamará investigaciones, proyectos o temas.

La siguiente gráfica da cuenta de la estructura actual del estudio del componente de cualificación docente:



Estas investigaciones buscan incorporarse a una estructura más amplia, pensada como un sistema cuyas partes no son aisladas, ni fácilmente identificables en sí mismas, sino como producto de su acción en una organización más amplia. Es decir, cada una de las indagaciones (investigaciones, proyectos) en desarrollo, encuentran que sus límites no son bordes definidos, más bien requieren referenciarse a otros.

De ahí que cada una de las investigaciones en curso, muestren su cercanía con las otras, por ejemplo, el estudio de incentivos, que parece delimitado a los estímulos, a los reconocimientos, etc., no puede escapar a las concepciones del ser docente, de su acción en la sociedad, de sus necesidades, de la mismas maneras como las épocas configuran su ejercicio y su lugar en la sociedad, como es abordado en la conceptualización del balance de los planes territoriales¹⁴.

14 El primer informe de la investigación “Balance del plan distrital de formación docente 2009-2012 y lineamientos para la formulación del plan 2013-2016”. Que fue nominado “Hacia una propuesta de lineamientos de política para la formación de maestros en ejercicio” (junio de 2013), explicita concepciones sobre docente, su lugar en la sociedad, las tendencias en la formación docente y las tensiones que se configuran en el sistema educativo, en tanto fue el primer proyecto que se pudo concretar en el marco del estudio se ha convertido en referente importante para observar las nociones o categorías emergentes en las demás investigaciones.

De igual manera, el trabajo evidenciado en algunas mesas de trabajo preparadas por la investigación de balance de los planes territoriales¹⁵ y, sin ser el objeto específico de esta estrategia indagar por temas como incentivos, necesidades de formación, o incluso la investigación o iniciativas de investigación que se desarrollan en las instituciones (objeto del estudio en el componente de cualificación), evidencia su emergencia espontánea. Situación que muestra la posibilidad de establecer redes que permitan actuar como sistema.

Los participantes señalan la necesidad de valorar el saber de los docentes, reconocen la importancia de su ejercicio en contexto y de las dificultades que viven por el imaginario social sobre la docencia, y el lugar que le asignan a la función docente, con lo cual consideran indispensable que los incentivos devenidos del reconocimiento de los saberes adquiridos en los postgrados trasciendan la idea de que en sí mismos son productores de cambio, y se genere una dinámica de interlocución que significa para los docentes ser reconocidos.

Así las cosas, este ejercicio requiere ubicarse en el campo de un sub-sistema de formación docente, que a su vez pertenece a un sistema más amplio, el de la educación en general. Algo que implica una mirada en totalidad, una totalidad por demás compleja, que no admite una suscripción específica, en tanto se encuentra en el campo de las subjetividades, propias del hacer humano que posibilita la construcción.

Eso nos sitúa ante un campo de tensiones, en que se reconoce que los polos de cada tensión permanecen, y sus desarrollos se desplazan hacia uno u otro lugar, según las condiciones sociales, económicas, políticas de las épocas.

Formalizar la experiencia que se tiene, concretar tendencias, actualizar la información con nuevos estudios y tomar decisiones para ejercer un plan de **estrategias situadas**, definidas desde decisiones asumidas por un instituto como experto en investigación, con capacidad de dar respuesta al ejercicio pedagógico y al sistema educativo, desde la producción de conocimientos, es la forma como se va re-configurando el componente.

15 La investigación ha diseñado, como estrategia que permita la triangulación con la información documental acopiada, unas mesas de trabajo con diferentes actores del sistema educativo del Distrito. El centro de la consulta está en las percepciones que, sobre las medidas adoptadas para la formación postgradual de docentes tienen los invitados. La información relatada es producto de mi asistencia a 3 de estas mesas.

2.1. El estudio del componente de cualificación docente

La palabra ‘estudio’ procede del latín *stūdium*, que expresa la dedicación a *saber*. Esto supone que se avanza en la comprensión de algo, una ciencia o un arte, por efectos de una indagación más profunda que la percepción inicial o el sentido común. Es un acontecimiento que involucra la voluntad de los sujetos, un empeño por conocer¹⁶.

Los estudios *dan cuenta de un conocimiento o un saber formalizado, producto de un trabajo centrado en un objeto particular de indagación.*

Lo anterior implica que está alejado del sentido común, que alberga la ilusión del conocimiento inmediato, que Bourdieu (1997) señalara como ingenuo; también impide que quede restringido a la lógica del conocimiento formal, usualmente establecido como hegemónico “una ilusión del conocimiento cientificista” diría Bourdieu (1997)

Para el Instituto, *estudio* es una categoría que da cuenta de las indagaciones académicas que, en diálogo con el campo educativo, conducen a la obtención y construcción de información especializada (saberes formalizados, conocimientos). También expresa (estratégicamente) una diferenciación necesaria entre la noción de proyecto, asimilado a toda planificación que comporta una serie de propósitos y actividades a corto, mediano y largo plazo¹⁷.

Los estudios asumidos por cada componente son, por un lado, producto de las decisiones estratégicas de indagación del diseño de cada componente; y por otro, elementos que ayudan a re-contextualizar el diseño mismo, lo que le da un carácter dinámico. Componen un grupo de actividades académicas que ayudan a establecer el diálogo entre lo establecido y lo contingente de la educación y la pedagogía. Para Castro¹⁸ “el diseño es meta-conocimiento, en tanto se alimenta de los estudios tiene una estructura dinámica (de proceso) y requiere del posicionamiento del colectivo que coordina el componente.

En resumen, puede pensarse al Instituto, como una casa especializada en la educación y la pedagogía, cuyos estudios no son un ejercicio conducente a títulos, pero implican una trayectoria de indagación, con la capacidad de originar saberes y

¹⁶A este deseo por el saber los griegos le llamaron filosofía, y la búsqueda del saber a través de los estudios buscaba, como lo señalara Aristóteles, poseer un conocimiento verdadero.

¹⁷ Definición acuñada a partir de las entrevistas realizadas a asesores de dirección del IDEP (diciembre 2013).

¹⁸ Jorge Orlando Castro Asesor de dirección del componente escuela, currículo y pedagogía, en entrevista concedida a Lilian Caicedo 19 diciembre 2013.

conocimientos que sirvan de referente para los estudiosos del campo educativo y la definición de políticas. (Ver anexo 1. Aproximando unos sentidos, para lo que hemos denominado “estudios”).

En este apartado se hablará de las 5 actividades académicas que integran el estudio del componente de cualificación docente: “Balance del plan distrital de formación docente 2009-2012 y lineamientos para la formulación del plan 2013-2016”, “Estudio de Evaluación de necesidades de desarrollo profesional docente”, “Estudio sobre los incentivos: balance y perspectivas de la política de Incentivos en el distrito capital (1996-2013)”, “Acompañamiento a experiencias alternativas de cualificación (ruralidad y territorialidad); y Acompañamiento a experiencias alternativas de cualificación (Inclusión). Hasta el momento solo la primera ha concluido su trabajo, de ahí que de las otras se recogerá los avances y los diálogos en encuentros del estudio, del componente o de los seguimientos que se hacen a los proyectos.

2.1.1. Balance del plan distrital de formación docente 2009-2012 y lineamientos para la formulación del plan 2013-2016.

OBJETO:	Realizar un balance del plan territorial de formación docente 2008-2012 y orientar la formulación de una propuesta para el nuevo plan
RESPONSABLES:	María Cristina Martínez (Investigadora Principal) Alberto Martínez (Asesor) Gloria Calvo (Asesora) Carolina Soler (Co-investigadora) Maximiliano Prada (Co-investigador)
TIEMPO DE EJECUCIÓN:	5 meses. 17 junio a 17 diciembre 2013
TIPO DE CONTRATO:	Contrato interadministrativo N° 56 de 2013
TÍTULO BAJO EL CUAL SE REGISTRA:	<i>“Balance del plan territorial de formación docente 2009-2012 y lineamientos de política</i>
METODOLOGÍA:	Propuesta analítica: Análisis intra-planos Estrategias recolección de información: Análisis documental, Mesas de trabajo.

Esta actividad académica del Estudio, tiene por objeto realizar un balance del plan territorial de formación docente 2008-2012 y orientar la formulación de una propuesta para el nuevo plan.

Una de las actividades académicas del estudio del componente de cualificación docente para 2012 fue la elaboración de un “Balance del Plan Distrital de formación docente 2009-2012”. Elemento que se traduce en dos cosas: un ejercicio de balance de los planes territoriales, con lo cual se pretende identificar sus tendencias, alcances y limitaciones de las estrategias y proyectos de formación definidos en el Plan; y, en la formulación de lineamientos desde un punto de vista propositivo, para la toma de decisiones.

Esta actividad adoptó la forma de un ejercicio investigativo, que estando a cargo de la Universidad Pedagógica Nacional, identifica posturas privilegiadas frente al docente y su cualificación, hecho que demarca profundamente las observaciones que se le hacen a los planes territoriales.

Así las cosas, el lector podrá observar en este aparte las principales decisiones adoptadas por el equipo, es decir, las principales apuestas conceptuales, las conclusiones y recomendaciones.

Antes de entrar en materia, comencemos por ubicar al lector en el lugar que ocupan los planes Territoriales de Formación docente en Colombia y su organización básica en el Distrito

Planes Territoriales de Formación Docente (El contexto)

Los planes territoriales de formación docente se consideran herramientas de administración y gestión, generadas a partir de la descentralización política y administrativa en Colombia. Cada entidad territorial certificada, debe incorporarlos en su respectivo Plan sectorial de desarrollo educativo como una estrategia importante para el mejoramiento de la calidad educativa.

El Ministerio de Educación Nacional señala que “Esta planeación debe estar articulada a los propósitos de desarrollo de la entidad territorial, en especial en lo que corresponde al mejoramiento del sistema educativo y a la eficiencia en la prestación de su servicio, para lo cual se requiere conocer las necesidades del sector para brindar soluciones de manera efectiva” MEN (2011:13).

De una planeación territorial se espera que posibilite la transformación adecuada a las condiciones de los territorios y de una identificación clara del tipo de docente requerido en la región que ayude a delimitar las necesidades de formación. De manera que, se espera que los planes territoriales de formación docente se conviertan en una carta de

navegación, que contengan decisiones definidas frente a su pertinencia asesoradas por un Comité Territorial de Capacitación.

“La planeación para la formación docente es un proceso que busca organizar y proyectar los actores, los escenarios de trabajo y las acciones conducentes a cualificar la labor pedagógica y educativa que cumplen los docentes en las instituciones educativas de las entidades territoriales en el país.” MEN

Actualmente, el Comité Distrital de Capacitación está integrado por 15 representantes del sector educativo¹⁹, cuya Secretaría Técnica es ejercida por la Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas de la Secretaría de Educación del Distrito Capital. El comité de capacitación tiene la función de asesorar el Plan²⁰ pero la función de elaborar, llevar a cabo, hacer seguimiento y evaluación del mismo, está a cargo de la Secretaría de Educación en consonancia con las prioridades definidas por las administraciones Distritales, de ahí que pueda verse diferentes énfasis en los planes territoriales de formación docente.

¹⁹ De acuerdo al Artículo 1 del Decreto 083 de 2010, el comité Distrital de Capacitación Docente estará integrado por: Secretario(a) de Educación Distrital quien lo presidirá, Subsecretario(a) de Calidad y Pertinencia Director(a) del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP, un representantes con domicilio en Bogotá de: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional de Colombia, Escuela Normal Superior María Montessori, Instituciones de Educación Superior, sin Facultad de Educación, Centros de Investigación en Educación, Colegios Privados, sindicatos que agrupan los maestros, supervisores al servicio de la Secretaría de Educación del Distrito, docentes nombrados en propiedad (al servicio de la Secretaría de Educación del Distrito), Directivos Docentes al servicio de la Secretaría de Educación del Distrito, y 3 representantes de Instituciones de Educación Superior con Facultad de Educación (con domicilio en Bogotá).

²⁰ De acuerdo a las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional “El comité Territorial de Formación Docente se constituye en un ente asesor de la secretaría de educación para que la SED formule el Plan, pero no es su responsable. Tal carácter de asesor se traduce en el apoyo a la secretaría de educación para formular la política de formación de la entidad territorial respectiva, hacer propuestas sobre estrategias, soportar teóricamente algunos aspectos del plan y validarlo en la comunidad académica de la región. MEN (2011:16-17)

Tabla 1: Comparación de los énfasis de los planes territoriales de formación 2003 - 2012

PERIODO	ÉNFASIS
2003	Hacia la transformación de las prácticas educativas en el aula
2004	Formación Permanente de docentes y estímulos al ejercicio profesional de la enseñanza
2005	Formación de maestros y maestras para la construcción de una ciudad moderna, humana y sin indiferencia
2006-2007	Una oportunidad de transformación Pedagógica de la escuela
2009-2012	Desarrollo Profesional y Cultural de los Docentes y Directivos Docentes.

Fuente: Tabla 1 del Balance del Plan Territorial de Formación Docente 2009-2012 y Lineamientos de Política (UPN IDEP)

Se considera que Bogotá logra generar propuestas innovadoras en el campo educativo que tradicionalmente son adoptadas como referente para otras entidades territoriales. No es objeto de este escrito establecer esta tendencia, pero si resulta importante anotar el posicionamiento de liderazgo frente a la labor encomendada (como se espera de las entidades territoriales certificadas) que algunas veces, se distancia de las elaboraciones del nivel central y permite la movilidad.

Los resultados de esta indagación dan cuenta de iniciativas en este sentido y logra identificar también, los sesgos en las demandas contemporáneas que poco espacio cede para alternativas que trasciendan las lógicas del mercado y de la educación como un ejercicio para la producción.

Este Plan Territorial desarrolla su trabajo desde tres estrategias: Formación Presencial, Certificación y Formación virtual. De las tres se prioriza la formación presencial y en ella, la formación postgraduada²¹

²¹ Ampliar información Plan Territorial de Formación de Docentes y Directivos Docentes 2009 - 2012. Capítulo III. 3.2. Estrategias, actividades y cobertura

2.1.1.1. Principales apuestas (enfoques, perspectivas)

A. *El maestro como sujeto de saber y de experiencia.*

El documento en general, se estructura de cara a la responsabilidad del maestro como actor del proceso educativo, con capacidad de intervenir en el sistema de manera directa para afectar la política de su propia formación.

Su saber, producto de su experiencia entendida no como el periodo de tiempo en que interviene en el campo educativo formal, sino como el proceso de encontrarse consciente del ser actor en la educación, se asume como autoridad para actuar desde la necesidad y dialogar con las demandas que se le hacen a la educación.

Esta postura, que se entiende diferenciada de la lógica del sistema actual, puesto que promueve una imagen de docente funcionario encargado de ejecutar tareas sin mucha posibilidad de intervenir en el rumbo del mismo sistema, se convierte en un elemento importante para pensar la formación del docente como profesional de la educación y responsable ante la sociedad.

El documento indica que la política territorial si bien ha promovido la formación de docentes, que en principio busca empoderar al sujeto maestro como sujeto de saber, lo hace desde enfoques que finalmente privilegian la misma perspectiva del docente funcionario, lo que para el grupo explicaría la poca incidencia que parecen tener algunas medidas emprendidas en la formación.

Los investigadores puntualizan esta situación en enunciados como:

“Política, y también éticamente, no se puede permitir la oferta y desarrollo de propuestas de formación desde el deber ser, endebles en sus posibilidades de re-contextualización y reconfiguración del maestro, ni mucho menos lejanas, reducidas, o ajenas a la experiencia misma del sujeto maestro, tampoco de las instituciones educativas en las que el maestro labora.” Martínez (2013a:12).

“La formación no puede ser pensada como un acto externo que se rige por objetivos impuestos o determinados. Su especificidad recoge tanto el objeto a través del cual se hace formación como el producto de tal proceso, de ahí el valor superlativo de elevarlo a experiencia.” Martínez (2013a:20).

La siguiente tabla recoge algunas características de estas dos tendencias:

Tabla sujetos de saber, sujetos funcionarios

SUJETO DE SABER	SUJETO FUNCIONARIO
Involucrado en dinámicas de afirmación pedagógica	Guiado por acciones que le mantienen sujetos a tiempos y espacios que no responden a la dinámica compleja de la educación.
Docente profesional interrogado por su lugar en la enseñanza	Maestro no habitado por la interrogación, sin tiempo de pensarse a sí mismo.
Conoce las necesidades de formación	Ubicado en las demandas de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia a partir de los desarrollos de la investigación de Martínez (2013)

Si bien ser funcionario, como lo plantea Bustamante (2013), es una de las caras de la docencia y no solo por imposición, sino por estructura del dispositivo que el mismo docente instaura en mayor o menor medida según su propia postura, el problema radica en centrar la acción del maestro en la regulación y ejecución de demandas que no dialogan con las necesidades, mismas que, según la investigación, desdibujan el lugar del docente como profesional de la educación.

B. De una lógica de planes hacia una lógica de planos

Una apuesta por las lógicas de los planos y no de los planes encabeza la propuesta metodológica para asumir el análisis de la información. Para empezar, en la investigación se muestra la resistencia a la planificación como anticipación a largo plazo, que opera sobre el maestro como ejecutor de políticas optando por posturas causales que poco dicen de las condiciones móviles y cambiantes de la escuela.

El siguiente paralelo, resume las propiedades que se le asignan a cada noción en consideración:

Tabla: Paralelo entre Planes y Planos

PLANES	PLANOS
Unidad Trascendente	Pluralidad Inmanente
El Plan, como herramienta de planificación, se conecta con lo trascendente, al pretender anticipar y ordenar el futuro	Cada plano tiene ritmo, velocidad y tiempos diferentes.
Se organiza por periodicidad temporal: anual, cuatrienal, quinquenal o decenal	Serían inmanentes, diversos, contiguos, próximos a campos específicos
Opera sobre los maestros desde lógica de “deber ser”, desconociendo su saber pedagógico, invisibilizando su voz.	Opera desde el campo intelectual de la educación y con el campo conceptual y narrativo de la pedagogía. (23)
Adopta posturas causales, por ejemplo a mayor capacitación, mayor calidad	Tiene posibilidades diferenciadoras, relacionales y problematizadoras. Se ubica en el campo de las tensiones y relaciones.

Fuente: Elaboración propia a partir de los desarrollos de la investigación de Martínez (2013)

Este paralelo grafica los aspectos que parecen constituir cada una de las lógicas. Así, el grupo propone refundar “la noción de plan y las formas tradicionales de concebirlo y abordarlo, para tazarlo a modo de líneas de fuerza que están en movimiento y en construcción permanente” Martínez 26. Quiere decir, que se busca atribuir las características de los planos al Plan, realizando una sustitución terminológica.

La participación de los docentes reconocidos como sujetos de saber pedagógico²², resulta trascendental. El Plan se proyecta desde las demandas, en cambio a los planos se les atribuye, como virtud, ser definidas desde las necesidades, por tanto, nadie mejor que el maestro para decidir sobre las necesidades de su formación.

Finalmente los planos de análisis, que se propusieron fueron: el sistema de formación de maestros, las instituciones, los saberes, los sujetos y los bordes.

C. Entre demandas y necesidades

El grupo establece una diferencia entre necesidades de formación que provienen de los sujetos en su experiencia, son del orden local, y exigen diferenciación; y las demandas que son el resultado de políticas, convenios, acuerdos internacionales entre otros.

²² La noción “saber pedagógico” fue inicialmente acuñada por la maestra Olga Lucía Zuluaga y el grupo historia de la práctica pedagógica en Colombia. En la actualidad se ha naturalizado y su uso es común para dar marco a la complejidad del ejercicio de la docencia.

Tabla : Necesidades y demandas de formación

NECESIDADES E FORMACIÓN	DEMANDAS DE FORMACIÓN
Se definen desde los sujetos, los contextos, los territorios	Definen rutas de manera externa a los sujetos
Son situadas y diferenciales	Son masivas
Empoderan al docente desde su experiencia pedagógica	Configuran formas de entender al maestro que fácilmente desconocen al experiencia (favorece la instrucción).
Dignifica el rol del docente	Ubica al docente en condición de ejecutor

Fuente: Elaboración propia a partir de los desarrollos de la investigación de Martínez (2013)

Cuando se asume propósitos estandarizados, el maestro tiende a asumirse desde una lógica universal, se es maestro precisamente por las condiciones de localidad que puede darle su diálogo con el saber, no solo disciplinar sino de su hacer en compromiso con la sociedad desde su profesión.

Estas posturas ubican al maestro como partícipe activo de las decisiones que se asuman frente a su labor.

2.1.1.2. Principales Aportes, Las conclusiones

En este apartado, se agrupan las principales conclusiones que, en consonancia con las decisiones conceptuales que el grupo ha expuesto, sugieren al lector puntos de especial atención. Para ello, se ha hecho acopio del material presentado especialmente en los capítulos 3 y 4 correspondientes al balance y a los lineamientos.

A. Los que deciden la formación docente

La investigación señala un “problema” estructural, los Planes se diseñan desde aparentes consensos, no capturan la complejidad de los cambios enfrentados por la sociedad y en ella, el sistema educativo y la formación de docentes.

Una tensión se produce entre los diferentes participantes en la toma de decisiones frente a la formación docente. Muchas de estas decisiones ya están definidas desde niveles centrales comprometidos con disposiciones de macropolítica en las que intervienen diferentes intereses y necesidades que, por supuesto, exceden el orden local. De ahí que

al intentar influir en condiciones particulares, se encuentre con las resistencias propias de quienes se asumen más allá de la ejecución de demandas externas y pugnan por ubicación en condiciones “reales”. Emergen entonces, resistencias que luchan por la participación en la toma de decisiones desde los contextos.

Tres situaciones se evidencian en este nivel de las deliberaciones en la formación, el primero una tensión entre demandas y necesidades; el segundo, la percepción de la arbitrariedad a la que se ve sometida la formación docente que en muchas ocasiones depende de elaboraciones de momento; el tercero, muestra la lucha por la participación local en medio del poder global.

Entre demandas y las necesidades

Los Planes territoriales tienen un marcado énfasis en las demandas de formación docente, lo que hace previsible acciones de imposición y control, con poca incidencia en el campo educativo.

En este tipo de posturas políticas, las estrategias como consultar a los maestros (docentes y directivos docentes), formales en con procesos de postgrados, o actualizaciones o trabajo in situ que parecen “reconocer el saber de los maestros”, solo se convierten en estrategias para responder a la calidad desde la demanda, que pocas veces tienen que ver con las necesidades de formación expuestas desde la experiencias docente en relación con los contextos en que desarrolla su profesión.

Se aproxima una gráfica de esta tendencia:

Gráfico: Plan territorial de Formación Docente con énfasis en la demandas

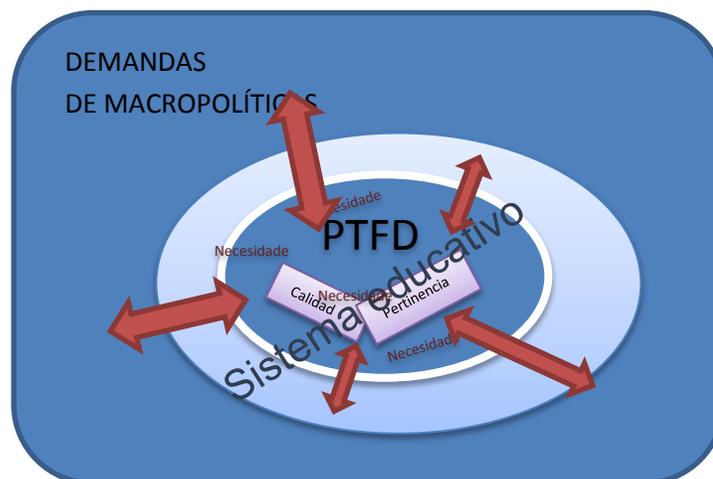


Este gráfico ejemplifica la relación entre demandas y necesidades desde el plano del sistema. En esta forma de “relación” se hace énfasis en la calidad como propuesta hegemónica establecida para todos independientemente de la pertinencia (necesidades de formación).

Las fuerzas del deber ser del docente, lo ubica como ejecutor de políticas, sometido a regulaciones que poco dicen a las condiciones de contextos, desconocen su saber y las posibilidades formación centrado en lo necesario.

La propuesta, un equilibrio entre demandas y necesidades.

Gráfico: Plan territorial de Formación Docente en diálogo entre necesidades y demandas de formación docente.



Un equilibrio entre dos posturas que se tensionan, pero que en tanto tensión no pueden desaparecer, propone el balance. Si bien las medidas definidas desde la macropolítica y adoptada en el marco de diferentes acuerdos y convenios es importante, requiere, en el plano de lo local, dialogar con el saber de los docentes. Las consultas frente a las necesidades que reconocen al maestro en su experiencia, precisan mecanismos de adopción reales.

Decisiones de formación de docentes al arbitrio de las elaboraciones del momento

La elaboración del balance, se ve afectado no solo por la falta de información, sino por la interinidad en la definición de posturas y criterios que permitan su comparación y seguimiento. Esta situación se evidencia por un lado, en la ausencia de una línea base, lo que da lugar a valoraciones centradas exclusivamente en el cumplimiento del contrato con cada oferente; y por otro, en la discontinuidad de propuestas valoradas como exitosas, desde un lugar, por el escaso tiempo en la ejecución in situ, y por otro, por los cambios de estrategias, generalmente resultado de cambios administrativos.

(...) no se cuenta con una línea de base para situar un punto de partida que permita señalar los avances del Plan, ni un sistema de seguimiento permanente a todo el sistema de formación de maestros, más allá del cumplimiento a las obligaciones contractuales de las instituciones oferentes. (Martínez 2013:36)

Sobre este plano, el del sistema de formación de maestros, puede afirmarse que los programas de formación tienden a ser discontinuos, segmentados, descontextualizados, sin seguimiento riguroso y permanente, sin línea de base, desarticulados de los planes y proyectos de las localidades y las instituciones educativas. (36)

Esfuerzos reconocidos

Desde la SED, se observa clara intencionalidad por potenciar el trabajo de los docentes y mejorar la calidad de la educación, esto es muy evidente en la disponibilidad de recursos para su ejecución, el logro de metas alcanzadas, el énfasis en las estrategias que exigen la presencialidad, aspecto necesario para entablar un diálogo en que el maestro pueda ubicar su experiencia.

De otro lado, si bien la oferta de formación es amplia y contempla los saberes disciplinares y pedagógicos, a este último se le presta especial interés.

“Con relación al presupuesto y cobertura esperada y lograda, es evidente que en las diferentes estrategias de formación se superaron las expectativas formuladas en el Plan.” (34).

El PTFD define unas áreas de interés en las que se hacen las propuestas. A través de varias estrategias, abre la posibilidad a que exista formación disciplinar y pedagógica y a que se oferten programas de ampliación del horizonte cultural. La ejecución del Plan, por su parte, muestra el desarrollo y ejecución de esta apertura. (34)

“(…) la ejecución de las estrategias muestra también las áreas en las que se ha hecho énfasis: en primer lugar, en ejes transversales de la educación y la pedagogía. (49).

Actores en la formulación de política

A lo largo del texto se evidencia una constante tensión que el grupo sitúa entre dos lugares: los actores estatales (representantes de macropolíticas) que hacen énfasis en decisiones de calidad centradas en la demanda; y, diferentes actores sociales que encarnan las condiciones de contexto y ubican la formación desde las necesidades.

Gráfico: Tensión entre demandas y necesidades de formación



Si bien la tensión no puede desaparecer, las decisiones de formación se adoptan privilegiando las demandas, con escasa participación de los involucrados directamente, o con participación estratégica, por ejemplo consultas a los docentes y directivos sin que estas tengan incidencia en las decisiones. El grupo registra esta situación así:

“El nivel de participación de los distintos sujetos en la formulación de la política de formación de maestros, genera una nueva tensión. Como política pública, el Plan no puede ser de competencia exclusiva de los actores estatales. Su construcción y desarrollo exige convocar a una serie de actores sociales y políticos, directa o indirectamente comprometidos y corresponsables a participar activamente en las diferentes fases del plan”. (Martínez 2013:32).

“La escasa participación de los sujetos desde el punto de partida de la formulación de la política, hace que las consultas que se realizan para la implementación de los planes se presenten como una acción impuesta, legalizada desde la institucionalidad, no como una propuesta construida y legitimada con y desde la comunidad a la que afecta. Este asunto, a su vez, crea una brecha en la corresponsabilidad para la ejecución y seguimiento del Plan”. (Martínez 2013:33).

También, objetan que en los PTFD no se recojan las lecciones aprendidas en las cuales se evidenció el empoderamiento, compromiso, transformación de maestros y (54)

B. Creación de condiciones para la formación docente. Tensiones en un nivel de lo local

El PTFD 2009-2012, busca entre sus propósitos, mejorar las prácticas para lograr una mayor calidad de la educación, reivindicar el papel de los docentes y los directivos docentes, reconocer el saber pedagógico como el saber propio del maestro. Propósitos que van en la vía del reconocimiento de la experiencia y saber docente como actores de la educación.

Sin embargo, se encuentra en un nivel de diálogo entre las condiciones globales y locales, así que las decisiones que adopte se ven definidas por dicha situación. De ahí que los propósitos no logran pactar con las exigencias de formación surgidas desde las necesidades y favorece especialmente, propuestas que dan respuesta a las demandas de formación, lo que en concreto hace que se pierda las iniciativas desde las cuales se formula.

Aun así, germinan alternativas, que son apoyadas (aún de manera tímida), pero que precisamente por la apertura, se convierten en opciones para potenciar.

Las conclusiones en este nivel, hablan de esas emergencias que se procuran recuperar pero que dado el énfasis en las demandas (nivel de decisiones internacionales) son limitadas en su cobertura y continuidad (Quebrando regularidades, arriesgando con timidez por nuevas posibilidades); de la delegación de funciones a terceros que producen rupturas en la relación (relación SED y docentes un lazo que se fractura); de iniciativas con acciones fragmentadas; del escaso sino nulo nivel de definición de criterios, evaluación y seguimiento a las acciones convenidas; y de situaciones que se producen por las decisiones adoptadas (perversiones compartidas).

Quebrando regularidades, arriesgando con timidez nuevas posibilidades

El Plan Territorial de Formación docente (2009-2012) ha favorecido estrategias que rompen con las regularidades establecidas, dando paso a alternativas de formación centradas en las necesidades, arriesgado opciones con mayor cercanía a la construcción de experiencias de los docentes.

Iniciativas como maestros que aprenden de maestros, docentes nóveles, escuela de directivos docentes, recuperación de la historia, o apoyar la formación de redes son

algunas de estas estrategias a las que puede atribuírseles características que permiten recuperar el saber de los docentes desde las necesidades de formación en sus contextos

Aun así, el grupo considera que si bien este plano se configura en el marco de los objetivos del PTDF, no está en relación directa con el mismo, ya que lo supera en los contenidos y en las formas de abordar los propósitos que ha planteado.

“Estas propuestas configuran el plano de lo emergente, de lo “instituyente”, o de los bordes. En términos generales, podría afirmarse que estas propuestas permiten que los maestros y maestras participantes, tengan una mayor proximidad con la construcción de la experiencia (61)

Relación SED y docentes un lazo que se fractura

La presencia de la secretaría hace énfasis en lo administrativo, los lazos con los docentes están mediados por la intervención de las instituciones formadoras, sin que la Secretaría guarde su lugar como figura que representa a los docentes y vela por los intereses de la educación. Esta situación se observa bajo dos formas:

Relación casi exclusiva entre instituciones formadoras y SED, a quienes delegan los procesos con muy pocas directrices académicas.

Escaso y casi nulo proceso de seguimiento y evaluación a las instituciones oferentes y los impactos en los procesos concertados.

“La ausencia de criterios académicos de seguimiento, fruto del énfasis en el carácter administrativo de las relaciones SED-entidades oferentes y de la desconexión con las instituciones educativas, las localidades, y los maestros y maestras, hacen que esta fase sea la más débil y la que señala las mayores fracturas (Martínez 2013:35)

La constante en todos los casos es la ausencia de un sistema de seguimiento y evaluación y el establecimiento de una línea de base que señale unos puntos de partida y unos criterios de valoración de alcances a partir de las realizaciones. (Martínez 2013:35)

Acciones fragmentadas, iniciativas truncadas

Las necesidades de formación no son la base de las decisiones, tampoco hay una estructura articulada de comunicación de las estrategias adoptadas que permita recoger información y ubicar necesidades. De igual manera, aquellas iniciativas, especialmente las de trabajo in situ, que parten de la experiencia de los docentes y son acogidas por su

buen resultado, muchas veces quedan truncadas por las dinámicas administrativas. Esto desencadena en acciones desarticuladas, con poca pertinencia y sin continuidad.

Vemos entonces que las acciones emprendidas desde “el para todos” se convierten en un arma de doble filo que se enfrenta a la descontextualización de las decisiones.

“No es suficiente ni pertinente que las políticas sigan abriendo el camino para una amplia oferta de formación, si los mecanismos y estrategias para su desarrollo se mantienen lejanos a la experiencia del maestro, a la construcción de lo común, a lo colectivo como fuerza transformadora y, por el contrario, continúan reproduciendo prácticas formativas desde las lógicas de la fragmentación y la individualidad, que disminuyen posibilidades de empoderamiento de los maestros y maestras. (54)

Criterios, Seguimientos, evaluación de los programas de formación docente

No hay criterios académicos claros que localicen la acción de las instituciones oferentes, de tal manera que beneficien la perspectiva que la SED ha formulado en sus Planes (maestros sujetos de saber, empoderados...). Esto ha generado que los maestros participen de programas de formación en calidad de usuarios de una intervención y no en diálogo con los intereses que le convocaron y desde su saber de lo que hace.

De igual manera el seguimiento a los procesos se centran en el cumplimiento contractual, que poco dice de las reacciones, posibilidades, caminos emprendidos por los docentes desde los ejercicios formativos.

Los docentes ponen en discusión la idoneidad de los contenidos (a veces desactualizados), los propósitos de los acompañamientos. Aspectos todos que se traducen en poca capacidad de la SED para hacer seguimiento y evaluación a las entidades que contrata.

“Esta tensión se incrementa, y a la vez se diluye, porque la entidad rectora de la política de formación del distrito no ha definido lineamientos de idoneidad de los procesos formativos y de exigibilidad a las instituciones formadoras. En síntesis, lo que interesa, es su cumplimiento contractual, en términos de dar cumplimiento a las obligaciones pactadas en el contrato, sin realizar seguimiento compartido a los alcances de cualificación de prácticas y saberes. (42).

Perversiones compartidas

Hay un esquema de ascenso en el escalafón que depende de la formación (no importan el estatus al que pertenezca); y una formación que valora especialmente la estrategia y no los saberes. No se crean estas condiciones para hacer uso inadecuado de

ello, sin embargo la dinámica que adquiere rebaja las intenciones y favorece condiciones no deseadas.

El grupo es claro en señalar que cuando la política de formación hace énfasis en las demandas, las estrategias se realizan por intereses que trascienden la profesión y se acomodan a otras utilidades. De igual manera, cuando se crean evidencias de que el énfasis está en la promoción como cuando no se apoya a docentes que ya han ascendido a última categoría, queda claro que el papel preponderante es el del funcionario, receptor y regulador en la educación.

“En efecto, si un programa de formación no fortalece su experiencia pedagógica, el maestro tiende a acceder a él, solamente para ascender en el escalafón. Es así que el énfasis en las demandas podría implicar un interés mayor de los maestros en el ascenso al escalafón, mientras que el desarrollo de propuestas contextualizadas podría tender un puente más directo con el propósito de fortalecer al maestro y a los procesos escolares a través de la formación”. (46).

El PTFD es una apuesta ambiciosa que exalta el apoyo posgradual en la perspectiva del mejoramiento académico, pero, de nuevo se enfatiza en la limitación a una cuestión de escalafón, en cuanto la formación posgradual no está centrada en el cambio o innovación, sino como un requisito para el ascenso; así, principalmente los directivos proponen que la inversión debe focalizarse en una estrategia más efectiva. (57)

C. Incidencia de la formación. Tensión entre lo particular, lo local y la responsabilidad.

La construcción, asesoramiento y administración de un sistema es de altísima complejidad, no solo se requiere del diálogo entre niveles de política, sino niveles de formación. Se enfrenta a sujetos que interactúan por acción u omisión en el sistema, produciendo campos de tensión que devienen en formas no siempre esperadas, es decir requiere de atención a lo emergente. En este nivel de lo particular (que es una forma de lo local) se evidencia inconvenientes de comunicación y articulación; de intereses no siempre recíprocos; de opciones por el lugar de saber para posicionar la palabra. Es un nivel de intersección entre docentes, directivos, instituciones educativas (colegios) y la SED.

Entre el crecimiento profesional personal y la incidencia en las instituciones educativas

El desconocimiento de los procesos de formación de sus maestros por parte de las instituciones educativas, la falta de apoyo institucional, pero también el desconocimiento

de los desafíos institucionales no solo por el Distrito sino por los docentes, transita los efectos de la formación.

Tres aspectos se bosquejan: la formación personal que queda restringida al ejercicio del aula (que por supuesto contribuye a las necesidades educativas); el interés por afectar las dinámicas institucionales en sus apuestas macro de calidad y pertinencia, que no siempre coinciden con las necesidades profesionales particulares de los docentes; y el no reconocimiento como pares idóneos, entre docentes.

Hay un interés desde la demanda de afectar la calidad educativa, de ahí que se presione acciones de carácter masivo. Y lo que se observa con las acciones emprendidas que los beneficios de la formación son especialmente particulares, desarticuladas de las necesidades institucionales, con poca pertinencia para las proyecciones de los colegios.

Pareciera que las instituciones educativas donde laboran los maestros y maestras que han participado en los procesos de formación promovidos por el PTFD 2009-2012, fueran las grandes ausentes del Plan. Las percepciones de los directivos docentes que participaron en la mesa de trabajo, mostraron el desconocimiento de muchos de los procesos de formación en los que participa el personal a su cargo. Se enteran de estos procesos cuando los maestros y maestras requieren permisos para ausentarse de la institución educativa o cuando quieren recoger información en la institución para los proyectos en los que participan. (42)

Aquí se visibilizan varias problemáticas. Por un lado, la pertinencia de los procesos de formación y sus contenidos, expresados en la tensión entre los intereses de los maestros y maestras que se forman y aquellos que los directivos docentes consideran que son los de más utilidad para resolver y/o afectar las problemáticas institucionales. Una segunda, está relacionada con el impacto de los procesos de formación y la discusión sobre si éstos deberían ser individuales, colectivos y más aún, por localidades. (42).

“(…) aun cuando se acceda a programas pertinentes de formación, aun cuando aumenten los conocimientos de los maestros y aun cuando exista el interés de afectar la escuela con los avances conceptuales y metodológicos, los maestros chocan contra las barreras que imponen las instituciones educativas para implementar estos cambios”. (50).

Los sentidos construidos se encuentran, desde otras miradas, entre la individualidad y la colectividad. Algunos maestros relatan la poca cohesión con otros colegas y la poca construcción compartida de intereses y posibilidades.

D. Una lupa sobre la Idoneidad, los requisitos técnicos y las condiciones básicas de la formación. Nivel local, los oferentes

Las instituciones oferentes entre el compromiso, la utilidad y la idoneidad

Muchas de las instituciones oferentes de programas de formación de docentes (50%) no son instituciones universitarias, algunas desarrollan su trabajo a través de convenios y han encontrado la mejor manera de responder a las exigencias contractuales, suprimiendo los límites, que instituciones oficiales registran por su estatus. Las exigencias contractuales excluyen mayoritariamente a las instituciones oficiales, en tanto se ven sometidas a procesos de regulación y control tan amplios que pocas veces logran acceder a los tiempos, requisitos y dinámicas que exigen las estrategias.

Unido a lo anterior el grupo registra serias preocupaciones por la incursión de instituciones con muy poca trayectoria en el campo educativo (sin facultades de educación, sin o poca investigación en el campo), asumiendo además el papel de acompañantes, orientadores, asesores en un campo que desconocen.

El problema de la formación de docentes enfrenta varios obstáculos, por ejemplo al desmotivación del gremio, el poco reconocimiento, el bajo estatus social que adquiere ante estudiantes y sociedad en general. Eso implica un reto importante para las instituciones formadoras, que en algunas ocasiones actúan legitimando las mismas condiciones de subvaloración del profesorado; sin capacidad de acompañar desde las condiciones que enfrenta en el colegio (a veces porque no conocen este campo); y sin suficiente saber disciplinar y pedagógico para convocar opciones.

De otra parte, puede indicarse que no todas las universidades que han ofrecido programas de formación posgraduada durante el periodo estudiado, cuentan con trayectoria en el desarrollo de programas de educación a nivel de pregrado o posgrado, tampoco todas ellas son reconocidas en el país. Queda, entonces, la pregunta por la trayectoria e idoneidad de estas instituciones y por los criterios que tiene la SED para incluirlas como opciones para la formación de los maestros y maestras del Distrito Capital. (39)

Los hallazgos dan cuenta de que en muchas ocasiones prima el cumplimiento de requisitos técnicos y la experticia en atender las lógicas de las convocatorias que, en muchas ocasiones, resultan poco factibles para las instituciones públicas. Esto explica la aparición de un amplio número de organizaciones de diferente tenor (26) que no necesariamente se ubican en el sector educativo, ni cuentan con la trayectoria y el saber necesario para garantizar una formación pertinente. (39).

Los programas de formación son débiles en términos de despertar, fomentar, acompañar a los maestros y maestras desde la sensibilidad y compromiso con las situaciones particulares del colegio. (56).

Formación postgraduada

No hay evidencias de la evaluación y seguimiento de los procesos contratados para la SED más allá del cumplimiento contractual, esto impide emitir afirmaciones categóricas sobre la calidad y pertinencia de la formación en postgrados. Sin embargo, los docentes consultados indican que hay crecimiento profesional y personal cuando se accede a este tipo de formación. El impacto es visible en opciones metodológicas en la enseñanza, en la ampliación de conocimientos, en la transformación de prácticas. Aun así se relata que estos ejercicios no pasan por recuperar a los docentes, sus saberes y el contexto de su trabajo, acción que consideran, beneficiaría mucho su formación.

Las inversiones de la SED en procesos de formación son reconocidas por los maestros, maestras y directivos docentes. Hay reconocimientos de las posibilidades que estos procesos ofrecen para su crecimiento individual y profesional (23).

“las percepciones de los maestros consultados en las diferentes mesas de trabajo, permiten afirmar que estos procesos han generado transformación en sus prácticas, les han permitido ampliación de conocimientos, acercamiento a otras formas de enseñar, entre otros; alcances profesionales que tienen impacto especialmente en el aula. No obstante, pareciera que los maestros y maestras participantes en los procesos de formación quisieran un mayor reconocimiento de la experiencia y el saber acumulado en ellos y, poder por ejemplo, apoyar a otros maestros, participar en proyectos de investigación con la SED o apoyar programas o políticas educativas a nivel distrital. (41-42).

Sugerencia buscar articulación como incentivo...

Maestros comprometidos con su saber, maestros con experiencia

Muchos maestros acogen su profesión en una relación directa con su saber, se empoderan como actores del proceso y asumen diferentes compromisos para hacer de su labor una experiencia profesional. Los encuentros en mesas de trabajo con diferentes actores involucrados en los procesos de formación, ubican a muchos docentes con iniciativas, acciones de innovación o investigación desde la práctica pedagógica que

²³ “Muchos maestros (658), lograron cursar estudios de posgrado en el periodo analizado (2009-2012) gracias al apoyo de las políticas de la Secretaría de Educación. En total, 44.183 maestros, maestras y directivos docentes participaron en las diferentes estrategias de formación presencial. Martínez (2013:40).

permiten reconocer los saberes que elaboran como profesionales de la educación. Esto se traduce principalmente en iniciativas como exigir el reconocimiento de su saber con acciones articuladas a su formación

De otro lado, el poder es la categoría que usa el grupo para describir las relaciones que ejecutan desde sus saberes, con sus propios procesos de formación, con los estudiantes y con otros miembros de la Institución. Esto indica un nivel de compromiso muy alto de esta profesión con la sociedad, requiere de sujetos que maduren sus procesos y puedan aportar con un saber expuesto desde la experiencia en la construcción de mecanismos para su propia formación

“Explorar estos y otros asuntos, desde y con los sujetos, objetiva el problema de la educación pero también posibilita comprender a los maestros situados en la problemática y en las soluciones; es decir, atravesando y siendo atravesados por el problema de la educación y nunca externos a esta. En esta dinámica, los conocimientos, acreditaciones o títulos que obtengan en sus procesos formativos, cobran un significado relevante, si se traducen también en una reconfiguración y reconstrucción de sus experiencias pedagógicas como maestros y maestras o directivos docentes”. (52)

Reflexión en práctica para la construcción de la experiencia pedagógica

La Secretaría de Educación del Distrito ha asumido algunas estrategias para la formación docente, la formación presencial es una de ellas, realmente la más fuerte apuesta en la formación de este Plan territorial. De estas estrategias presenciales, las que reportan mayores resultados en tanto afecta las prácticas institucionales, son las que acompañan el trabajo docente in situ. Los maestros y directivos valoran este ejercicio en tanto Permite al investigador, o par acompañante conocer las condiciones de contexto, entabla un diálogo directo con la comunidad educativa, genera relaciones entre directivos y docentes.

Innovación y/o investigación punto de encuentro con la experiencia profesional

Se espera de los docentes que asuman acciones para mejorar la calidad de la educación. Cuando estas se abordan con preguntas y acciones sobre las situaciones que consideran “problema”, se convierten en acercamientos investigativos e innovaciones. La formación de los docentes, en el nivel postgraduado, tiene para el grupo el valor de enfrentar a los docentes a la investigación, valoran entonces la decisión de este tipo de formación como importante.

Sin embargo ésta pocas veces se relaciona con la praxis educativa, con articulación a los contextos, con posibilidad de potenciar el saber de los docentes. De igual manera se pone en entredicho el tipo de acompañamiento que recibe para su desarrollo.

La formación ´postgraduada “pasa por la experiencia de colocar a los maestros en relación con la investigación y con grupos de investigación de diversa trayectoria para que en esa relación, los problemas del maestro y su saber se pongan en contacto con una producción investigativa pero también con las disciplinas, con las didácticas, con el conocimiento, con la pedagogía, con las fracturas de la escolarización, con los problemas de la escuela.”

“Se evidencia la individualidad de los procesos investigativos gestados y, con esto, poca cohesión de comunidad académica” (...).

Los proyectos de los maestros y maestras, eventualmente se articulan con los contextos (56)

Muchos de los maestros interrogan por el lugar de la investigación en su trabajo, por los tiempos para ser investigador, al respecto el grupo señala:

“Cuando decimos que la investigación es el eje central de la formación posgraduada, conviene advertir que no se trata de que un maestro se convierta en investigador y no quiera volver a ser maestro, sino que asuma la investigación como el lugar donde se puede poner a prueba la construcción de su experiencia como maestro.” Martínez (2013:23).

Tabla: Resumen de las principales conclusiones del balance y los lineamientos

CONCLUSIONES	
Deliberantes de la formación Predominio del nivel global	Entre demandas y las necesidades
	Decisiones de formación de docentes al vaivén de las elaboraciones del momento
	Esfuerzos reconocidos
	Actores en la formulación de política
Creación de condiciones para la formación. Tensiones en un nivel local (El ente rector responsable).	Quebrar regularidades, apostar por nuevas posibilidades
	Relación SED y docentes un lazo que se fractura
	Acciones fragmentadas, iniciativas truncadas
	Criterios, Seguimientos, evaluación de los programas de formación docente
	Perversiones compartidas
Incidencia de la formación. Tensión entre lo particular, lo	Entre el crecimiento profesional personal y la incidencia en las instituciones educativas

local y la responsabilidad	Maestros comprometidos con su saber, maestros con experiencia
Una lupa sobre la Idoneidad, los requisitos técnicos y las condiciones básicas de la formación. Nivel local, los oferentes	Las instituciones oferentes entre el compromiso, la utilidad y la idoneidad
	Formación postgraduada
Cómo se ha actuado en el nivel de la estrategia.	Reflexión en práctica para la construcción de la experiencia pedagógica
	Innovación y/o investigación punto de encuentro con la experiencia profesional

Fuente: Elaboración propia a partir de tendencias en el informe de Balance.

2.1.3. Ideas base sobre las cuales intervenir los Planes de formación de docentes (a manera de recomendaciones).

El grupo no presenta, como tal, recomendaciones, estas se sustraen a lo largo del informe ubicando premisas que se sostienen, advertencias sobre los resultados del balance y algunos elementos de la relación entre líneas y planos que son el sustento del análisis para generar los lineamientos. Los resultados del trabajo del equipo se concretan en el cuadro “Líneas de acción por planos y ámbitos” de su informe que se anexa a este documento.

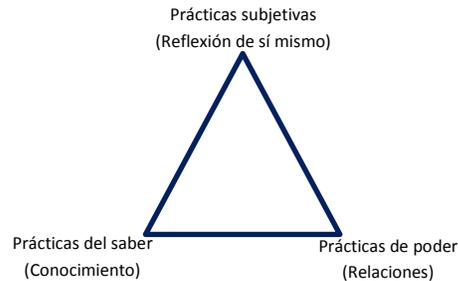
Por ahora unas ideas centrales que podrían asumirse como recomendaciones:

Formación docente desde la construcción de experiencia pedagógica

La experiencia pedagógica es una apuesta central del documento, sin embargo con se encuentra claramente definida, dada su amplitud y complejidad. Algunas características que la configuran pueden redactarse así: la experiencia no es el acumulado de tiempo de trabajo de un docente en su profesión, es algo que se produce y para hacerlo se requiere aprehenderla como saber, es decir, que se incorpore como un acto de pensamiento. Significaría un proceso de asumirse responsable de saber no solo disciplinar sino pedagógico y convertirlo en asunto de reflexión. De ahí que se asume como “Matriz de conocimiento y de construcción de un cierto modo de ser maestro.” Martínez (2013a:16)

Para el grupo la experiencia pedagógica “Se constituye por actos de pensamiento, que incorporan campos de saber y de conocimiento científico, pero no como un conocimiento instrumental. Por esto no son suficientes los saberes disciplinares; la formación incluye otras dimensiones. Esa construcción se hace en y sobre sus prácticas de conocimiento, prácticas de poder y prácticas de sí que se revierten en su propia subjetividad”. Martínez (2013b:71)

Gráfica: La construcción de la experiencia pedagógica



Fuente: Martínez (2013 b)

Desde esta base, se asume que el enfoque a privilegiar por la secretaría y sobre el cual se crearía procesos de planificación y relación con las instituciones encargadas de la formación docente, se fundamentaría en la búsqueda de configurar experiencia pedagógica en la triple relación expuesta.

Esto supone asumir al sujeto docente como sujeto de saber, un saber inmerso en prácticas subjetivas que requieren de reflexión y que se ejerce desde lugares de poder que se configuran en las relaciones que entablan en su práctica y en los procesos de formación.

Asumir los Planes desde unas perspectivas de Planos.

Se le atribuye a la planificación característica de anticipación a largo plazo, que opera sobre el maestro como ejecutor de políticas optando por posturas causales que poco dicen de las condiciones móviles y cambiantes de la escuela.

Los planes ordenan a futuro, delimitan el trabajo por periodicidades que no soportan las contingencias, opera desde la lógica de la demanda opacando la voz de las necesidades de formación del maestro devenidas de su saber situado, adopta posturas causales. De ahí que se proponga asumir los planes desde lógicas atribuibles a los planos: con ritmos, velocidades y tiempos diferentes, ser diversos, Operar desde el campo intelectual de la educación y con el campo conceptual y narrativo de la pedagogía, Tener

posibilidades diferenciadoras, relacionales y problematizadoras. Se ubica en el campo de las tensiones y relaciones.

Establecer diálogo entre demandas y necesidades.

Se entiende que la Secretaría de educación no puede ser ajena a las demandas de la macropolítica pero puede establecer su perspectiva y desde ahí se esperaría que la tensión entre demandas y necesidades de formación que en la actualidad se ubica a favor de las demandas, transite hacia un énfasis en las condiciones locales.

Gráfico: Tensión entre demandas y necesidades de formación, hacia las necesidades de formación



Será necesario establecer un diálogo entre lo global que implica demandas considerables como deseables para todos y lo particular que da respuesta a las urgencias y necesidades en contexto

“Se propone que la SED reconozca las características y necesidades locales, que evite la dispersión y el fomento de esta en las elecciones de los maestros y maestras, tanto en temáticas como en estrategia, y que piense en la articulación con instituciones cercanas a la escuela (centros comunitarios, de salud, culturales). Una oferta amplia y diversa, no tiene que caer en la dispersión y desperdicio de recursos” Martínez (2013a: 58).

Sobre las instituciones oferentes

Se requiere acompañar a las instituciones oferentes, lo que significa definición desde el ente rector (SED) de los fundamentos en que se sustenta, realización de evaluación y seguimiento (in situ y posterior a la intervención), que trascienda la revisión contractual.

De otro lado es necesario revisar los criterios de selección de las instituciones que van a formar a los docente. Algunas tienen muy poca experiencia en el campo, otras solo se asocian estratégicamente para las convocatorias pero no responden a los compromisos con la sociedad de formar docentes, y las instituciones oficiales que deberían ser las asesoras y acompañantes directas en la formulación y desarrollo del Plan, quedan limitadas por las dificultades en los procedimientos contractuales.

Así las cosas, se hace necesario generar mecanismos de cooperación entre instituciones oficiales con trayectoria en el campo educativo, de tal manera que puedan participar de los procesos de formación con sus colegas docentes. Generar convenios marco con universidades públicas para que puedan tener mayor injerencia en los procesos de formación.

Promover prácticas investigativas.

Estrategias de acompañamiento que vinculen aproximaciones investigativas favorecen la formalización de experiencias, contribuyen en la aclaración del trabajo realizado, generan la posibilidad de trascender la rutina y ubicar alternativas desde el propio campo de intervención.

Esto significa que inscribe al docente como productor de saber y lo reconoce como eje para la toma de decisiones en su formación.

Ajustes a la formación Postgraduada

Elementos importantes han descrito los maestros como favorables de este tipo de formación y que ya han sido mencionadas. Para el grupo esta formación es importante porque enfrenta al maestro a la investigación “La investigación es el eje central de la formación posgraduada, sin embargo, conviene advertir que no se trata de que un maestro se convierta en investigador y no quiera volver a ser maestro, sino que asuma la investigación como el lugar donde se puede poner a prueba la configuración de su experiencia como maestro, donde objetiva su quehacer y se producen otras experiencias de subjetivación. El desafío de un maestro que ingresa a un programa de maestría o doctorado es el de encontrar la forma de problematizar su experiencia pedagógica en las tres dimensiones de producción ya señaladas: producir conocimiento, producir otros modos de relación con el poder y producir su subjetividad, en esos tránsitos la investigación juega un papel fundamental. Martínez (2013: 77-78).

Si bien resulta una estrategia importante, se basa principalmente en la demanda. De ahí que en los encuentros con docentes y especialmente directivos, se describa que si se desea afectar la formación para que incida en la institución se requiere hacer énfasis en las estrategias de acompañamiento in situ, con acompañamiento que reconozca el saber del docente (en calidad de pares), con maestros de trayectoria en el campo, desde la disciplina y la pedagogía, con la sistematización de la experiencia.

Apoyo a experiencias alternativas de formación docente in situ.

El equipo ha indicado Iniciativas como maestros que aprenden de maestros, docentes noveles, escuela de directivos docentes, recuperación de la memoria, o el apoyo a la formación de redes definidas, desde los docentes, como estrategias exitosas, en tanto permiten recuperar el saber de los docentes desde las necesidades de formación en sus contextos. De ahí que se proponga su continuidad y mayor cobertura.

Algunas características que se pueden tener en cuenta en estas iniciativas son:

- Desarrollar trabajo In situ. La escuela como espacio y objeto de formación.
- Recuperación de saberes desde la experiencia y la memoria de la pedagogía.
- Asume el trabajo desde la apertura a lo no-planeado.
- Ayuda a concretar las necesidades de formación desde prácticas investigativas.
- Afirma el compromiso de los docentes, dado que el trabajo proviene de sus propias iniciativas
- Se apoya iniciativas que provengan de los docentes.
- Si el proceso requiere acompañamiento externo, generar dinámicas de encuentro entre pares de la educación que asumen compromisos en diferentes niveles de plano educativo.
- Potenciar la experiencia de los docentes, asumiéndola como saberes.

La información que permita indagar sobre los procesos de formación docente, sus resultados, entre otros, es fragmentada en dependencias de la secretaría según el control que se desea ejercer (administrativo, académico, financiero). Esto hace que no se tenga datos comparables. De ahí que se requiere no solo el acopio de la información al alcance de los usuarios (investigadores, maestros), sino el establecimiento de una línea base.

Decisiones desde investigaciones y otras elaboraciones académicas

En el informe se advierte que las referencias para tomar decisiones en los Planes de formación docente, con básicamente de convenios internacionales, normativa nacional e internacional, decisiones adoptadas de convenciones en educación en que el país se compromete. Eso explica el alto énfasis en las demandas. De ahí que se propone una mayor fundamentación en las elaboraciones de los maestros, investigadores y en ejercicio, que puedan generar alternativas que sobrepasen los lugares comunes desde los cuales se está hablando.

2.1.2. Estudio de necesidades de formación de docentes

OBJETO:	Prestación de servicios profesionales para la orientación académica y metodológica del Estudio de incentivos: balance y perspectivas de la política de incentivos en el Distrito Capital (1996-2013)
RESPONSABLES:	Jaime Parra
TIEMPO DE EJECUCIÓN:	8 meses. 30 de junio de 2013 a 30 marzo de 2014
TIPO DE CONTRATO:	Contratación directa contrato No.54 de 2013.
TÍTULO BAJO EL CUAL SE REGISTRA:	Evaluación de necesidades de desarrollo profesional docente DPD. Análisis de Datos
METODOLOGÍA:	Encuesta Censal a través de página IDEP, con convocatoria amplia e invitación por institución

Estudio de Evaluación de necesidades es una propuesta que se encuentra en el marco del diseño del componente y tiene como propósito “*orientar la formulación de criterios, la toma de decisiones y la planeación de acciones de Desarrollo Profesional Docente en Bogotá, especialmente, en relación con carrera docente y con transformación escolar*”²⁴.

Es una de las respuestas a los requerimientos de apoyo académico del IDEP para la construcción de “Lineamientos para un sistema de formación docente: Deriva de un estudio realizado en el año 2012, que implicó un “estado de la cuestión y un análisis comparado de Políticas y Programas de Desarrollo Profesional Docente en América

²⁴ Parra, J (documento avance de estudio 18 julio 2013)

Latina, el Caribe¹ y Bogotá, de tal manera que sus resultados permitieran darle un contexto Regional al desarrollo profesional de los docentes en Bogotá”²⁵.

Plantea tres temas que podrían aportar a la definición de este sistema: Análisis de contexto, Evaluación de necesidades de desarrollo profesional docente y Reconocimiento de experiencias docentes e institucionales escolares.

Es una investigación que claramente ha definido la necesidad de trascender la percepción inmediata de los docentes frente al tema y busca un análisis de los factores relacionados con expectativas, oportunidades y agenciamiento a nivel institucional y comunitario.

Necesidades de formación

¿Qué significa? Y ¿por qué hablar de necesidades y no de demandas?

2.1.2.1. Principales apuestas (enfoques perspectivas)

Una de las estrategias para recolección de información en el estudio de Necesidades es “los grupos focales”. Para seleccionarlos se tuvo en cuenta que haya representación de la comunidad educativa y se planteó hacer invitación directa a la comunidad que conoce el componente y sabe que sus desarrollos, les hace personas comprometidas con el campo educativo. Los grupos focales definidos fueron 9 distribuidos así:

Rectores	(2 grupos)
Profesores	(2 grupos)
Diles	(2 grupos)
Padres de familia	(1 grupo)
Personeros estudiantiles	(1 grupo)
MEN-SED-IDEP	(1 grupo)

25 Parra, Jaime. Evaluación de necesidades de Desarrollo Profesional Docente (DPD) en función del mejoramiento escolar en Bogotá. Informe de avance 18 de julio de 2013.

Un balance inicial de las intervenciones en estos grupos arroja elementos importantes, voy a referirme a dos aspectos evidentes en la reunión con Directores locales (Diles) y directivas institucionales (rectores, coordinadores), de los cuales fui testigo:

- Señalan que la formación post-gradual conducente a la titulación, no es la estrategia más acertada para afectar el ejercicio docente, reconocen que los ejercicios de acompañamiento en práctica y su seguimiento, lleva a mejores resultados, situación que ya había sido mencionada en el estudio de Londoño et al (2011:82), al señalar que los maestros, en un alto porcentaje, cursan programas de formación no conducentes a títulos²⁶.
- De otro lado, están de acuerdo en que las necesidades de formación del docente requiere enmarcarse en el hacer pedagógico, no se puede preguntar qué necesita en general al maestro porque genera expectativas más allá de su competencia como profesional de la educación.
- Y, finalmente, parece haber consenso en la importancia de ubicar a los docentes en los derechos humanos, en el respeto por los estudiantes y señalan la necesidad de formación ética en la práctica docente. Asunto que en la ficha técnica del componente, se había mencionado como antecedentes: “Ciudadanía y convivencia: Se señala como una de las causas el que el proceso de enseñanza y aprendizaje en los temas éticos, de convivencia y de política se está realizando con metodologías pedagógicas inadecuadas, descontextualizadas del contexto” Cortés (2012:13)

Estos aspectos son llamativos, por un lado, porque reconocen la importancia de la formación situada, es decir ubicada en unas condiciones del ejercicio docente, hecho que muestra cercanía con los planteamientos de los proyectos de Planes Territoriales y Estudio de Necesidades que comprenden la importancia de un trabajo que valore la experiencia de los maestros, en el primer caso, y que se reconozca el trabajo profesional docente como un proceso a lo largo de la vida, especialmente visible en el segundo caso;

²⁶ En Colombia existen 3 tipos de educación reconocidas por el Estado, La educación formal (conducente a títulos), la educación para el trabajo y el desarrollo humano y la educación informal. Estas últimas no conducen a títulos, pero la educación para el trabajo y el desarrollo humano Llamada Educación No formal en la Ley 115 de 1994; y que a partir del art. 1 de la Ley 1064 de 2006 adquirió esta denominación, lleva a certificaciones que se valoran por créditos, entre las modalidades de esta forma de educación están los diplomados, los programas permanentes de docentes, la educación técnica laboral. (Información por verificar, no citar).

de otra parte, porque reconocen al maestro como *profesional* de la pedagogía; y finalmente, porque le asumen como responsable de su acción en la sociedad, especialmente con la comunidad educativa.

Es necesario advertir que mucha de la información acopiada ya se venía advirtiendo en investigaciones previas, es necesario estar alertas a la información adicional que arroje el trabajo en el estudio, y de la validación que con los nuevos proyectos se pueda hacer para la comunidad.

Es de ubicar que el ejercicio de grupos focales tiene una doble intencionalidad, recoger información y ayudar a ajustar la encuesta de necesidades, sobre la primera ya se ha dicho algunas cosas, pero sobre la segunda es importante mostrar que las necesidades ya están establecidas el sondeo que se hace, ya tiene una base y por tanto delimita las opciones de respuesta y me parece sesga la información a los deseos de la política y la tendencia social, esto restringiría la información que puedan brindar los maestros. (Interlocución a propósito de la propuesta de encuesta de Necesidades).

2.1.2.2. Principales Aportes, Las conclusiones

2.1.2.3. Las necesidades de formación aporte al sistema de formación de docentes (a manera de recomendaciones)

2.1.3. Estudio sobre los incentivos: balance y perspectivas de la política de Incentivos en el distrito capital (1996-2013)

OBJETO:	Realizar un balance del plan territorial de formación docente 2008-2012 y orientar la formulación de una propuesta para el nuevo plan
RESPONSABLES:	María Cristina Martínez (Investigadora Principal) Alberto Martínez (Asesor) Gloria Calvo (Asesora) Carolina Soler (Co-investigadora) Maximiliano Prada (Co-investigador)
TIEMPO DE EJECUCIÓN:	8 meses
TIPO DE CONTRATO:	Contrato interadministrativo N° 56 de 2013
TÍTULO BAJO EL CUAL SE REGISTRA:	<i>“Balance del plan territorial de formación docente 2009-2012 y lineamientos de política</i>
METODOLOGÍA:	Propuesta analítica: Análisis intra-planos Estrategias recolección de información: Análisis documental, Mesas de trabajo.

El objeto de este trabajo es realizar un Estudio de incentivos: balance y perspectivas de la política de incentivos en el Distrito Capital (1996-2013), se espera se haga énfasis en las iniciativas de IDEP. Tiene un antecedente importante y es la investigación que se registra en el documento titulado “Los incentivos como política, aporte a su conceptualización: Una visión desde los estudios y los programas desarrollados en el ámbito internacional, nacional y distrital” Castro (2013)

Incentivos en el sistema de formación de docentes (referentes básicos)

Se contextualiza en la idea de incentivos a maestros y se ubica al lector en la importancia que asume en la actualidad. De igual manera se recoge el estudio de Jorge Orlando Castro como elaboración de este contrato.

2.1.3.1. Principales apuestas (enfoques perspectivas)

Metodología: Análisis crítico del discurso

2.1.3.2. Principales Aportes, Las conclusiones

2.1.3.3. Incentivos a los docentes aporte al sistema de formación de docentes (a manera de recomendación).

2.1.4. Estrategias alternativas de cualificación docente

Si bien esta investigación adoptó el nombre de “estrategias alternativas de formación docente”, pudo ser más preciso llamarle “sistematización de la investigación y/o innovación y su acompañamiento como estrategia de formación docente”, en tanto le antecedían dos intencionalidades: ubicar el valor de la investigación en la práctica pedagógica mediante un proceso de formalización de iniciativas de investigación y/o innovación, con acompañamiento in situ de docentes investigadores; y, hacer seguimiento a la estrategia misma de acompañamiento.

El centro de esta actividad es indagar por esta forma de acompañamiento in situ, que potencia el trabajo de los docentes desde su experiencia, y establecer un vínculo entre maestros que asumen dos niveles de compromiso en el sistema educativo, maestros en ejercicio en aula de preescolar a media; y maestros investigadores (algunos

en ejercicio en aula universitaria). De ahí que los temas asumidos, ruralidad e inclusión, son temas en emergencia que ameritan tratarse en tanto convoca la necesidad de estudio desde las elaboraciones de los maestros que viven la situación.

En tanto estrategia significa la búsqueda de alternativas que potencien iniciativas que den cuenta de los fenómenos sociales en producción, con los acontecimientos propios de lo incierto y la forma como los docentes lo asumen. El maestro Zemelman tiene las palabras justas para describir esta situación:

“En el trasfondo de esta argumentación está presente la tarea de incorporar nuevas estrategias de investigación (en alguna medida, embrionariamente iniciadas) para dar cuenta de los fenómenos sociales desde la exigencia de su constitución como procesos, no limitándonos a describirlos como productos, a veces espectacularmente estructurados. Es la condición para leer la realidad social no como una simple constelación de objetos cristalizados, sino como campo de opciones según las necesidades de los diferentes sujetos y de acuerdo con sus capacidades para construir proyectos, de manera de precisar los nudos problemáticos desde los cuales se pueda activar la potencialidad, trascendiendo los parámetros de lectura que impone el orden hegemónico”. (2005:26).

Sistematización de la investigación y/o innovación y su acompañamiento como estrategia de formación docente

Sobre la sistematización:

Puede entenderse como un proceso de organización de saberes y conocimientos que giran en torno a unas experiencias puestas en relación con unas condiciones particulares, en este caso del campo educativo.

Las iniciativas adoptadas por los docentes o por la institución como colectivo, se convierten en una muestra del surgimiento de saberes formalizados desde los docentes, tradicionalmente acontecen porque se decide afrontar el reto de comprender las necesidades y demandas que surgen en el medio y que no logran ser satisfechas ya sea por las elaboraciones (teorías, saberes, conocimientos) con que se cuenta, o porque las elaboraciones no se ajustan a las posibilidades de los contextos y requieren de nuevas re-contextualizaciones.

Así, esta Sistematización de innovaciones y/o investigaciones emprendidas por los docentes implica la formalización de unos interrogantes puestos en acción, es decir de organizarse para hacer conciencia de un trabajo desarrollado, y tomar medidas pertinentes en torno a ello.

Si bien cada una de las propuestas que están en marcha (ruralidad e inclusión), nos mostrará el camino adoptado y las particularidades de la sistematización, parece necesario decir que la sistematización requiere de posicionamiento, es decir de explicitación de los lugares desde los cuales se va a mirar y organizar una información; requiere además de la interlocución y la toma de decisiones de los participantes, no solo en torno a los saberes, sino a los lugares de interlocución.

Características de la sistematización de las experiencias:

- Es compromiso institucional, a pesar de que lo encabecen unos pocos docentes, debe contar con el aval de las directivas para asegurar su desarrollo, tiempos, espacios para el trabajo, generación de condiciones para apoyar el proceso
- El actor principal es el colectivo de maestros inscritos en la convocatoria, es decir son los convocados a exponerse desde su deseo de saber con su trabajo, a leer, a escribir, a darle forma a sus iniciativas, a dialogarla con los colegas.
- Los acompañantes contribuyen a generar las condiciones de sistematización desde su experiencia, sugiere lecturas, propone vías para leer la situación, crea un ambiente de indagación que contribuya en la estructuración de la experiencia. Está atento a los desarrollos para sugerir las opciones y valorarlas en pro de las iniciativas. Conviene las rutas para la investigación, participa y está alerta por la observación y participación con el equipo.
- La sistematización implica un alto en el camino emprendido que dé espacio a pensar y organizar lo elaborado, si bien los proyectos no pueden detenerse, habrá que evitar el activismo como acumulado de acciones.

Sobre el acompañamiento

Características:

- Se ha optado porque los acompañantes tengan saber disciplinar, pedagógico y sean investigadores (Una exigencia por demás alta).
 - Disciplinar, porque se espera se conviertan en interlocutores idóneos ante un problema que se presenta en la escuela, en este caso inclusión y ruralidad y territorio. Así las cosas, quienes acompañan el proceso son conocedores investigadores del tema. En palabras de Bustamante (2013) “han declarado un saber disciplinar”.

- Pedagógico, porque el marco complejo de la educación requiere de sujetos que hayan avanzado en la comprensión del campo de tensiones en que se inscribe y acompañe al maestro como par.
- Investigadores, porque se han dedicado a la minucia de algunos elementos que han sido objeto de su propia interrogación y que le han llevado a formalizarlo, produciendo saberes y quizá también conocimientos.
- Los acompañantes se asumen como pares en tanto dialogan con otros adultos colegas interesados por la pedagogía y que ahora se enfrentan a interrogantes que quizá el acompañante ya ha elaborado. Se requiere aquí una actitud de docta ignorancia, que implica paciencia para acompañar al colega a hacer sus propias elaboraciones en función del contexto en que las desarrolla y estar alerta al momento propicio para introducir conceptos, teorías propicias a las elaboraciones de los compañeros.
- Se hace un trabajo in situ, se va a las instituciones, se conoce de sus dinámicas, se trata de establecer el campo de tensiones que le delimitan, se respira la situación. Esto tiene un doble valor, para el acompañante que seguramente también sea docente universitario, ajustar su discurso a condiciones que van a vivir sus estudiantes y, la posibilidad de entablar un diálogo de cara la complejidad de lo cotidiano, lo que le permite situar su saber.

2.1.4.1. Sistematización y acompañamiento a propuestas de ruralidad

OBJETO:	<i>Prestación de servicios para elaborar un estado de la cuestión en experiencias en temas de ruralidad y territorio realizadas en Bogotá y acompañar cinco experiencias de aula en temas de ruralidad y territorio en colegios distritales de Bogotá como estrategia de desarrollo profesional docente.</i>
RESPONSABLES:	Centro de Investigación y educación popular, programa por la paz – CINEP- <i>Javier Serrano (investigador Principal).</i> <i>Ramiro López (co-investigador)</i>
TIEMPO DE EJECUCIÓN:	9 meses. <i>20 septiembre 2013 a 20 junio 2014</i>
TIPO DE CONTRATO:	Contrato N° 104 de 2013
TÍTULO BAJO EL CUAL SE REGISTRA:	Caracterización de la educación rural en el Distrito (documento de avance)
METODOLOGÍA:	Investigación y sistematización de 5 experiencias como estrategias alternativas de formación docente

Territorio y ruralidad un compromiso de vida

Territorialidad es una manera de nombrar las condiciones características que describen las relaciones en un espacio. Es un espacio que se habita y que pone de cara a los sujetos con las relaciones que les convoca. Así las cosas el espacio delimitado para territorio en tanto topología, no es inerte provoca, afecta a las condiciones de los sujetos, mismos que configuran y construyen lo territorial. En tanto topografía el territorio es organizador, y en tanto campo de relaciones define condiciones locales.

La organización de un territorio no es un asunto totalmente consciente, los territorios tienen dinámicas producto de las elaboraciones históricas de unos colectivos relacionados con su medio, que producen efectos no proyectados. De otro lado, se espera que las intervenciones sobre estos tengan efectos conscientes, por ejemplo de una relación más amable con el medio que garantice la supervivencia mutua.

En las memorias del seminario permanente de IDEP de 25 de octubre dedicado al referente territorio, se habla de la importancia de asumir desde el campo educativo la discusión sobre territorialidad se describe que “tradicionalmente las decisiones administrativas en educación, generan dinámicas centradas no en los sujetos, sino en las posibilidades económicas. Las medidas adoptadas, como por ejemplo el desplazamiento de los niños y jóvenes del entorno educativo cercano (territorio como espacio) a entornos organizados estratégicamente para la integración, define para los sujetos nuevas formas de vida y de relación. No necesariamente positivas o negativas, pero intervenidas por factores externos que se escapan a las posibilidades directas de participación (caso integración de personas con discapacidad y caso de ubicación de niños en colegios rurales, muchos de ellos ciudadanos).

La ruralidad comparte unas condiciones territoriales particulares que la diferencian de otras territorialidades en un marco amplio, lo urbano, hay que decir que la ruralidad si bien comparte.

Lo rural implica una relación con el campo, de vida y producción agraria, también de relación con el medio. Muchas de las zonas rurales en el Distrito son parques naturales, más que vivir de ellas en un sentido productivo implica su conservación. Hay que decir que en el Bogotá, son escasas las zonas rurales, en realidad la mayoría son zonas de borde, es decir, en las que confluyen el encuentro entre lo urbano y lo rural, de tal manera que lo territorial en tanto topografía se diluye para dar espacio a formas de relación complejas entre las organizaciones urbanas y rurales. El trabajo de este equipo

está enmarcado especialmente en esta característica que presenta y augura muchas tensiones.

A. Principales apuestas (enfoques perspectivas)

El grupo viene configurando algunos aspectos de la ruralidad y de la educación, así como del proceso de sistematización y acompañamiento que se puede registrar en las siguientes premisas:

- Volver la mirada sobre el campo significa pensar la supervivencia, en ese sentido, la situación se convierte en problema público, algo de lo que aún no se ha hecho conciencia.

“Se puede decir que la ruralidad del distrito es de importancia fundamental para la ciudad, puesto que de ella depende la posibilidad de disponer en el futuro del recurso hídrico y demás servicios ambientales, al tiempo que reconoce la supervivencia de comunidades aun vinculadas a la actividad agropecuaria.” Serrano y López (2013)

- Los límites entre lo rural y lo urbano se están rompiendo, la influencia de lo urbano es evidente, no solo por la incursión de estudiantes en colegios rurales, sino por las comunicaciones, esto está generando una mixtura que desvanece las particularidades otrora fuesen más claras.
- La ruralidad es territorio y territorio diferenciable según su ubicación, a pesar de las incursiones mencionadas, se requiere afrontar lo rural desde políticas que le delimiten

El grupo define la población rural como “aquella que cumple su ciclo vital en estrecha relación con la naturaleza y vive en espacios naturales destinados a actividades productivas acordes con los recursos disponibles en cada territorio. Su economía depende básicamente de la actividad agropecuaria o de actividades que se realizan en el medio rural, lo que significa que el ingreso económico y la subsistencia de las personas están relacionados con el trabajo sobre recursos como tierra, agua, flora, fauna y minerales extraídos del subsuelo o actividades complementarias de servicios como transporte, comercio, turismo”.

Frente al acompañamiento:

La importancia de la investigación como posibilidad para la comprensión y potenciación de la experiencia pedagógica

El acompañamiento previsto considera dos dimensiones: la primera es promover la elaboración intelectual y discursiva de esas prácticas, introduciendo o fortaleciendo el componente investigativo, como forma de mejorar el ejercicio profesional de los maestros.

“El carácter investigativo consiste en que los maestros avancen en la comprensión de su propia práctica y en su verbalización, es decir que a través de este trabajo los maestros aumenten el nivel de su experiencia pedagógica. Y se hace en la medida en que se recoge con ellos o se contribuya a que recoja lo que han hecho, lo analicen y encuentren hitos o concepciones fundamentales que lo orientan, y se cuestionen (lo que habría que cuestionar) y asuman modificaciones para mejorar las prácticas (si es que es necesario mejorar)”. Serrano Intervención en reunión de grupo de estudio estrategias alternativas de investigación, Proyectos Ruralidad e Inclusión diciembre 13 de 2013.

La sistematización como acopio de experiencias de las que se puede aprender

Para los investigadores, la sistematización de las experiencias permite aportar desde sus elaboraciones a las comprensiones que se requieren en temas que como la ruralidad se encuentran aún relegados. Favorece el encuentro con pares desde situaciones comunes.

La segunda dimensión es promover la sistematización de las mismas experiencias, con el fin de que otras comunidades educativas tengan acceso a ellas y puedan beneficiarse de sus desarrollos”. Serrano y López (diciembre 11 de 2013)

Estructura del acompañamiento

CINEP, ha planeado la siguiente estructura: dos interlocutores (investigadores, pedagogos), desarrollan el proceso de diseño de sistematización y acompañamiento, ejecutan la sistematización general, acompañan, hacen seguimiento y crean las condiciones académicas y metodológicas de las sistematizaciones en las instituciones. Recogen información de las 5 instituciones participantes en el proceso.

B. Principales Aportes, Las conclusiones

El proyecto se encuentra en un nivel medio de ejecución, aún no se ha empezado la intervención en las instituciones, el acompañamiento y la propuesta de sistematización de experiencias. De ahí que si bien son dos tipos de conclusiones las que se esperan de esta intervención: sobre el proceso mismo de acompañamiento y sistematización; y sobre el tema asumido, al momento se puede avanzar sobre este último desde un primer acercamiento que los investigadores acompañantes hacen en su

primer informe. Así las cosas, se presentan las conclusiones expuestas por el equipo y se añaden otras que logran leerse entre líneas de su documento.

- En los últimos años se ha inclinado la mirada hacia el sector rural, si bien se había manifestado como necesario desde siempre, fue la demanda la que hizo posible esta inclinación, la humanidad deber recuperar el campo, la naturaleza, es asunto de supervivencia.

“Es de resaltarse en las administraciones del Distrito Capital durante los últimos años la voluntad política e institucional de reconocer su población rural, en especial los pequeños productores campesinos. (...) En 2007 se expide el decreto 327 de Política Pública de Ruralidad, que contó con un amplio proceso de discusión tanto en el Consejo Distrital como entre las organizaciones campesinas presentes en la zona rural” Serrano y López diciembre 11 de 2013.

- A pesar de que los docentes consultados hasta el momento, reportan elaboraciones serias que caracterizan la ruralidad y algunos trabajos sobre proyectos sistematizados, la información no se encuentra, es dispersa, escasa y en gran medida proviene de fuentes secundarias, lo que hace difícil su seguimiento. El grupo registra esta situación de la siguiente manera:

“Una limitación notable es la poca existencia de información educativa discriminada por zonas. Es de suponer que esto se debe a la escasa representatividad demográfica de la población rural (0.02%) y estadística de los establecimientos rurales. En algunos aspectos no existen datos y lo que se hace en este documento son inferencias derivadas de la información disponible”.

- Muchos colegios rurales tienen Influencia de borde, es decir lo urbano, representado en la cultura, costumbres, tradiciones de la población usuaria, ingresa en las dinámicas de lo rural, generando una mixtura que aún no se ha caracterizado.

Conclusiones del equipo en primer informe

- Los colegios rurales de Bogotá se encuentran ubicados tanto en zona de estricta ruralidad como en áreas de expansión.
- A los establecimientos rurales acude población tanto de la zona rural como de la urbana, estos últimos en mayor cantidad.
- En 2013, la oferta de cupos en establecimientos rurales superó en más de 12% el número de alumnos matriculados.

- La deserción escolar en las localidades con mayor número de población rural es menor que en el total de Bogotá.
- La reprobación es menor en las localidades con mayor número de población rural que en el total de Bogotá.
- En las pruebas SABER 2012 para 3º, 5º y 9º, los resultados de los estudiantes de colegios oficiales rurales son superados ampliamente por los resultados de estudiantes de colegios oficiales urbanos. Frente a los resultados nacionales de estudiantes de colegios oficiales rurales, los de oficiales rurales de Bogotá son superados en el nivel más alto y son superiores en el nivel más bajo.

C. La formalización de la experiencia de investigación y/o innovación mediante el acompañamiento en condición de pares como estrategia de cualificación. Ruralidad (a manera de recomendaciones).

De igual manera, las recomendaciones que surgen de esta investigación, hasta el momento, se exponen en la vía del tema (La ruralidad).

Para Serrano y López (diciembre 11 2013):

1. “Pese a su escasa representatividad demográfica, la población rural de Bogotá es importante desde el punto de vista ambiental, cultural y económico. Para cumplir los objetivos del Plan de Desarrollo en materia de equidad, en especial con respecto a la educación de la población rural, se recomienda discriminar la información por zonas urbana y rural, de manera que facilite la toma de decisiones educativas sustentadas en las particularidades del territorio rural y sus interrelaciones con el territorio urbano.

2. Complementario a lo anterior, se recomienda designar y mantener en la Secretaría de Educación Distrital funcionarios que sean referentes técnicos específicos para la educación en la zona rural. Esos funcionarios tendrían la función de acopiar y analizar información sobre el tema, tanto en relación con la zona rural misma, como sobre su relación con el universo educativo oficial del Distrito.

3. Los actuales establecimientos educativos oficiales rurales son una agrupación compleja que amerita distinciones, dadas las particularidades del territorio y la población. Se recomienda establecer una tipología de establecimientos según su

emplazamiento, que podría considerar tres categorías: i) Establecimientos ubicados en zona estrictamente rural; ii) establecimientos ubicados en zona rural-urbana y iii) establecimientos urbanos ubicados en suelo rural o áreas de expansión. Los establecimientos de cada categoría merecen ser caracterizados, en aras de tomar decisiones diferenciadas en todo sentido. Así, por ejemplo, los de la tercera categoría podrían pasar a ser inequívocamente urbanos y los demás ser fortalecidos, especialmente para contribuir a su mejoramiento, previa una caracterización que identifique los factores determinantes de la calidad y las necesidades que surjan de ese análisis.

4. Los establecimientos urbanos ubicados en suelo rural o áreas de expansión presentan características comunes a sus similares de otros conglomerados urbanos del país. Su vitalidad, que implica problemáticas relativamente nuevas, surge de ser escenarios de contacto entre culturas rurales y urbanas con particularidades regionales. La confluencia de estudiantes tan diversos puede convertirse en laboratorio de innovaciones educativas que respondan a situaciones de Bogotá y den luces sobre situaciones similares en otros lugares. Estas áreas del territorio requieren estudios que contribuyan a comprender fenómenos como los aportes recíprocos de lo urbano y lo rural a la conformación de territorios nuevos en sectores intermedios. Este tipo de situaciones ya han merecido atención en otros países y han dado lugar a tendencias investigativas que contribuyan a la toma de decisiones políticas⁴¹.

5. En la zona rural de Bogotá existen ciertas condiciones de favorabilidad que deberían manifestarse en mejores resultados educativos, lo que, sin embargo, no parece suceder. Es recomendable hacer un estudio sobre los factores más determinantes de la calidad actual de la educación en las zonas rurales del Distrito, con el fin de facilitar en el futuro la toma de decisiones acertadas en beneficio de la población. Ese estudio debería incluir el análisis de los docentes y directivos en aspectos como cantidad, formación, modalidades de vinculación, estabilidad e incentivos, entre otros.”

Otras recomendaciones

6. Se requiere estrategias para acopiar las elaboraciones de la educación rural como una línea especializada en este campo, IDEP puede convertirse en el centro que haga este acopio, a través del centro de memoria.

7. Es importante estudiar el fenómeno de los bordes (encuentro entre lo urbano y lo rural), esto está generando situaciones que ameritaría re-pensar el proceso de formación de docentes desde esta lupa.

1.1.1.2. Estrategias alternativas de cualificación docente (Inclusión)

OBJETO:	<i>Aunar esfuerzos académicos y logísticos para realizar un proceso de acompañamiento y sistematización de experiencias institucionales de reconocimiento de la diversidad en el sistema educativo (inclusión educativa).</i>
RESPONSABLES:	OEI
TIEMPO DE EJECUCIÓN:	10 meses 8 octubre 2013 a 8 de junio de 2014
TIPO DE CONTRATO:	Convenio de cooperación 115 de 2013
TÍTULO BAJO EL CUAL SE REGISTRA:	<i>Cualificación de docentes desde el desarrollo de prácticas de investigación, sistematización y divulgación de acciones para la educación inclusiva (documento de avance, Plan operativo)</i>
METODOLOGÍA:	Investigación y sistematización de 10 experiencias como estrategias alternativas de formación docente

A. Principales apuestas (enfoques perspectivas)

Educación Inclusiva no inclusión educativa

La educación inclusiva, se asume como una manera de dar respuesta a la diversidad de lo humano, en medio de estructuras sociales que han concedido credibilidad a ideales dominantes y que han actuado en consecuencia.

“La inclusión es un proceso. Es decir, la inclusión debe considerarse como una búsqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y de aprender a capitalizar las experiencias derivadas de las diferencias. De tal forma que éstas últimas lleguen a considerarse más positivamente como incentivo para fomentar el aprendizaje, tanto de niños como de adultos”. UNESCO (2008:21).

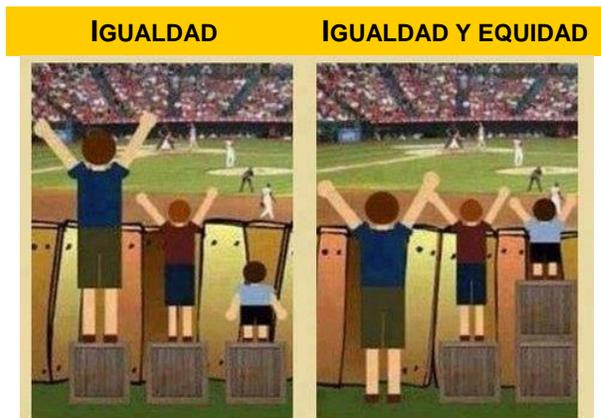
Esto demanda un cambio de lógica, nos encontramos ante la premisa de *cambiar la estructura educativa instaurada*, y ya no de lograr que un ser humano se vuelva tan normal como los ideales hegemónicos. Es decir un desplazamiento del enfoque poblacional, centrado en los sujetos, a un enfoque Institucional o de sistema (educativo y social), centrado en cambios sociales e institucionales.

Alcanzar esto es un proceso muy lento, que pasará por comprender condiciones básicas, desplazar posiciones, crear cultura, política y práctica para la inclusión. Esto implicará transitar entre las dos perspectivas, poner a dialogar la escuela con la diversidad y aprender la especificidad que conlleva a equidad.

Igualdad en derechos equidad para alcanzarla

Asumir la igualdad como consigna para el trato cotidiano es un error debido a la ligereza en las interpretaciones del trabajo desarrollado por comunidades que asumen el trabajo desde la diversidad, si bien la igualdad es una consigna instaurada, tiene el propósito de ubicar a todos jurídicamente como iguales, es decir centrado en la justicia. Implica por parte de la sociedad ubicarse como par humano. “Pensar en la diversidad, el reconocimiento del otro, la no exclusión, requiere de una postura que ubique al observador como una posibilidad entre otras. No el referente de la observación que se constituye en un ideal”. Caicedo (2011).

Por su parte la equidad es un principio de relación que busca crear las condiciones para que el disfrute de los derechos se haga en condiciones ajustadas a las necesidades. La siguiente gráfica muestra esta diferencia, recrearse puede ser un derecho de todos, crear las condiciones para que todos lo disfruten es equidad.



Fuente: Desconocida

La estructura de acompañamiento

La estructura de acompañamiento elegida en este caso es diferente.

Hay un investigador que diseña la sistematización en general; diseña el acompañamiento y la sistematización de las experiencias, hace seguimiento al proceso, recoge la información y da cuenta de todo el proceso. (No está obligado a hacer acompañamiento).

Hay tres docentes ojalá con alguna experiencia en investigación, que acompaña a las instituciones desde 2 lugares: como experto en un tema propio de la inclusión (población con discapacidad auditiva, con discapacidad cognitiva, y etnias) y como interlocutor que apoya no solo la sistematización sino la creación de alternativas para avanzar en el proceso de educación inclusiva avanzado por la institución inscrita.

Las instituciones participantes: se lanza convocatoria abierta y se selecciona 10 instituciones, por tanto participan desde su deseo.

Beneficios para los participantes: OEI proyecta intercambios nacionales como estrategia que abre caminos, presentación de las experiencias en un evento y desde IDEP la publicación de los resultados

B. Principales Aportes, Las conclusiones.

No se puede registrar dado que no hay documento de avance, el estado de la propuesta es inicial.

D. La formalización de la experiencia de investigación y/o innovación mediante el acompañamiento en condición de pares como estrategia de cualificación. Inclusión (a manera de recomendaciones).

No se puede registrar dado que no hay documento de avance.

Cuadro resumen actividades académicas del estudio del componente de cualificación docente 2013

	INVESTIGACIONES	FECHA FORMALIZACIÓN, TIEMPO	OBJETO	RESPONSABLES (INSTITUCIÓN, COORDINADOR Y EQUIPO)
1.	Balance del plan distrital de formación docente 2009-2012 y lineamientos para la formulación del plan 2013-2016.	17 junio (se firma 6 junio 2013) a 5 meses. Finaliza 17 diciembre 2013	Prestación de servicios para realizar un balance del plan territorial de formación docente 2008-2012 y orientar la formulación de una propuesta para el nuevo plan.	María Cristina Martínez (Coordinadora) Alberto Martínez (Asesor) Gloria Calvo (Asesora) Carolina Soler (Profesional Investigadora)
2.	Estudio sobre los incentivos: balance y perspectivas de la política de Incentivos en el distrito capital (1996-2013)	30 de julio (8 meses, termina 30 marzo de 2014)	Prestación de servicios profesionales para la orientación académica y metodológica del Estudio de incentivos: balance y perspectivas de la política de incentivos en el Distrito Capital (1996-2013)	Gladys Jaimes Caicedo María Elvira Rodríguez Luna
3.	Estudio de Evaluación de necesidades de desarrollo profesional docente	11 junio 2013 (8 meses, termina 11 febrero 2014)	Prestación de servicios profesionales para orientar el diseño del componente de cualificación docente en su fase II. Uno de los productos esperados es el estudio que se reflejará en documento 2 y 3: 2. Documento 2: El diseño de los instrumentos de evaluación de necesidades de formación en las Instituciones escolares oficiales de la ciudad. 3. Documento 3: Un documento con el análisis de resultados de la aplicación de los instrumentos de evaluación de necesidades de formación en las Instituciones escolares oficiales de la ciudad seleccionadas Pregunta que guía el estudio: ¿Cuáles son las necesidades de desarrollo profesional docente que orientan la toma de decisiones en cuanto a políticas y programas de formación de maestros en ejercicio, especialmente, en vías del mejoramiento escolar?	Jaime Parra Rodríguez (Investigador principal). Equipo: Carolina Mayo Gómez Oscar David Barrera Carlos Ernesto Valdivieso
4.	Acompañamiento a experiencias alternativas de cualificación (ruralidad y territorialidad)	9 meses. 20 septiembre 2013 a 20 junio 2014	Prestación de servicios para elaborar un estado de la cuestión en experiencias en temas de ruralidad y territorio realizadas en Bogotá y acompañar cinco experiencias de aula en temas de ruralidad y territorio en colegios distritales de Bogotá como estrategia de desarrollo profesional docente.	CINEP Javier Serrano (investigador Principal). Ramiro López (co-investigador)
5.	Acompañamiento a experiencias alternativas de cualificación (educación inclusiva)		Aunar esfuerzos académicos y logísticos para realizar un proceso de acompañamiento y sistematización de experiencias institucionales de reconocimiento de la diversidad en el sistema educativo (inclusión educativa).	OEI Danit Torres Carlos Valerio Echavarría (Investigador Principal)

Fuente: Elaboración propia

III. 5 Elaboraciones que arrojan luces para un sistema de cualificación docente en el Distrito.

Bibliografía

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2009) Plan territorial de formación de Docentes y directivos docentes 2009 – 2012. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá BOURDIEU, P. (1997). *Capital Cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- BUSTAMANTE, G. (Febrero 2013). *El maestro cuadrifronte*, Documento presentado en: Curso magistral. Maestría en Educación, UPN. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá, Colombia.
- CASTRO, J. Pulido, O. Peñuela, Diana. Rodríguez, V. (2007). *Maestro: Condición social y profesión docente en Colombia, 1991-2002*. Bogotá.
- Diccionario Enciclopédico Hispano-Americano de literatura, Ciencias, Artes, etc. Tomo VIII. Pág. 153. Barcelona, W. M. Jackson, Nueva York.
- GONZÁLEZ, M. (2008) (Comp.) *Paradojas en la formación docente*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa IDIE - Formación de docentes y educadores, OEI.
- HERNÁNDEZ, C. (2005). *Para ejercer el oficio de maestro*. Bogotá: Periódico digital Al tablero N° 34, abril-mayo 2005, Ministerio de Educación Nacional. En: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87110.html>
- MANJARREZ, D. (2013). Resumen balance de revisión documental saberes escolares, documento de trabajo para seminario IDEP. Bogotá: IDEP.
- MARTÍNEZ, A. Unda, M. (no registra) Maestro: sujeto de saber y prácticas de cualificación. En: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce31_08inve.pdf. Recuperada: noviembre 15 2013.
- MATURANA, Varela (1995). *De máquinas y seres vivos. Autopoiésis: la organización de lo vivo*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). Decreto 1278 de Junio 19 de 2002. Bogotá: MEN.
- MORIN, E (2008). El método 5. La humanidad de la humanidad. La identidad humana. Madrid: Tercera edición, Cátedra.
- _____ (2009). El Método 6 Ética. Madrid: Cátedra.
- PARRA, J. Desarrollo profesional docente y transformación escolar, Cambios que producen cambios. Magazín Aula Urbana 89. Bogotá: IDEP.
- LONDOÑO, R y otros (2011). *Perfil de los docentes del sector público de Bogotá*. Bogotá: IDEP.

PREAL (1998). El futuro está en juego, Informe de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica.

SALINAS, L. (2008). *Formación inicial del maestro: un espejo para encontrarnos*. En: González, M. (Comp.) *Paradojas en la formación docente*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa IDIE - Formación de docentes y educadores, OEI.

Ministerio de Educación Nacional. *Plan Decenal de Educación 2006-2016. Colombia. Organización de Estados Iberoamericanos (2010). 2021: Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid, OEI.

_____. (1996) DECRETO NUMERO 0709 DE 1996. Por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

_____. (2011). *Construyendo el Plan territorial de formación docente. Guía para su elaboración*. Bogotá: MEN.

UNESCO, (2.000). *Foro Mundial sobre educación: Marco de acción de Dakar. Educación para todos, cumplir nuestros objetivos comunes*. UNESCO, Dakar.

_____. (2002). *Declaración y Programa de Acción de Durban. Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia*. Bogotá. Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los derechos Humanos.

_____. (2007). *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos*. UNESCO. Prelac.

_____. (2008). *Conferencia internacional sobre educación: Educación inclusiva, el camino hacia el futuro*. Ginebra.

RODRÍGUEZ, A. (2002). *El movimiento Pedagógico: Un encuentro de los maestros con la pedagogía*. En: Suárez, H. (Comp), *Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002*. (15-60). Bogotá: Cooperativa editorial del magisterio-Corporación Tercer Milenio.

TORRES, G, Isaza, L. (2000). *Evaluación de los programas de formación permanente de docentes, realizados en Bogotá entre 1996 y 2000*. Bogotá: IDEP.

VEZUB, Lea (2005). *Tendencias Internacionales de Desarrollo Profesional Docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España*. Argentina: 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. En: <http://m.preal.org/detalle.asp?det=749> Recuperado diciembre 10 de 2013.

WALLERSTEIN (2004). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedissa.

ZULUAGA, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, in objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre, Anthropos, Universidad de Antioquia.

ZEMELMAN, Hugo. (2005). *Voluntad de conocer*. Barcelona: Anthropos.

Avances de investigación del estudio

- CASTRO, J. (2013a). *Los incentivos como política, Aporte a su conceptualización: Una visión desde los estudios y los programas desarrollados en el ámbito internacional, nacional y distrital*. Primer producto Contrato 031 Bogotá: IDEP.
- CASTRO, J. (2013b). *Documento conceptual y de seguimiento académico sobre los avances del estudio plan territorial de capacitación del distrito y de necesidades de formación docente e informe de actividades que dé cuenta del cumplimiento del plan de trabajo y de las obligaciones pactadas en el contrato. Segundo producto*. Bogotá: IDEP.
- MARTÍNEZ, M. Soler C. (2013) Documento de avance de investigación. *Hacia una propuesta de lineamientos de política para la formación de maestros en ejercicio: primer documento*. Julio. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, IDEP.
- MARTÍNEZ, M. Soler C. (2013). Balance del Plan Territorial de Formación docente 2009-2012 y Lineamientos de política. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, IDEP.
- PARRA, J. (18 julio 2013). Documento de avance de investigación: *Evaluación de necesidades de Desarrollo Profesional Docente en función del mejoramiento escolar en Bogotá*. Bogotá: IDEP.
- _____. (2013

Fichas técnicas de Estudios y estudios para la contratación

- CORTÉS, A (2012). Ficha de estudio, diseño, estrategia, del componente de cualificación docente. 2013 / 3.1. V5. *Planes territoriales de formación, incentivos, impactos y alternativas de cualificación docente en Bogotá*. Bogotá: IDEP.
- Díaz, A. (2013). Estudios y documentos previos Modalidad de contratación directa, para el proyecto: *diseño del componente de cualificación docente en su fase II*. Bogotá: IDEP. Aprobado 31 de enero de 2012.

Anexo 1

Aproximando unos sentidos, para lo que hemos denominado “estudios”.

Siendo el *estudio* del componente de cualificación docente el objeto central de este escrito, se ha considerado pertinente hacer una aproximación a esta noción, reconociendo que, lo que circula como saberes en el ámbito educativo, no puede quedar restringido a la lógica del conocimiento formal, usualmente establecido como hegemónico “una ilusión del conocimiento cientificista” diría Bourdieu (1997); pero tampoco quiere dejársele al sentido común, que alberga la ilusión del conocimiento inmediato, que Bourdieu (1997) señalara como ingenuo.

La palabra ‘estudio’ procede del latín *stūdium*, que expresa la dedicación a *saber*. Esto supone que se avanza en la comprensión de algo, una ciencia o un arte, por efectos de una indagación más profunda que la percepción inicial o el sentido común. Es un acontecimiento que involucra la voluntad de los sujetos, un empeño por conocer²⁷.

Esta voluntad por el estudio²⁸ no siempre requirió de una estructura educativa, los estudiosos manifestaban su necesidad de saber a través de la indagación, generalmente individual, que se servía ocasionalmente de interlocutores que posibilitaran su producción.

Las posibilidades que brinda el encuentro con otros²⁹ poco a poco se fue formalizando y adquirió atención específica en espacios dedicados al estudio. Así las cosas, se llegaron a crear ‘escuelas’ dedicadas al saber³⁰, con personas con intereses y preocupaciones compartidas, unas dispuestas a estudiar y legar su sabiduría; y otras, dispuestas por su voluntad, a acceder al legado y continuar con los estudios. Esto significa que estas escuelas compartían un doble interés, la enseñanza (como legado de

²⁷ A este deseo por el saber los griegos le llamaron filosofía, y la búsqueda del saber a través de los estudios buscaba, como lo señalara Aristóteles, poseer un conocimiento verdadero.

²⁸ La voluntad de estudiar no era tan generalizada como hoy en día se estima, eran y son muy pocas las personas realmente interesadas de manera voluntaria en este ejercicio. Es la modernidad bajo su estructura organizativa y la democratización, la que impone los beneficios del saber a toda su población, hecho que lleva a que la pedagogía tenga que ocuparse, incluso de convocar la voluntad del otro, del deseo por el saber.

²⁹ Sabios

³⁰ Esta historia que heredamos de Europa y bajo la cual está fundamentalmente estructurada nuestra educación, nos cuenta de escuelas creadas por imperios y por comunidades religiosas especialmente, que reconocen en la producción de saber, una fuente importante de poder, para la creación y la producción de conocimientos. Su eje no es exclusivamente la indagación, sino también la transmisión de dichos conocimientos. Las primeras escuelas en Europa, bajo esta denominación, datan del siglo V, lo que se denominó Alta Edad Media.

un saber rigurosamente construido) y el estudio (como indagaciones producidas alrededor de un centro de interés)

El alto nivel de las indagaciones y producciones desarrolladas en estas escuelas fue adquiriendo nuevas dimensiones. Así, la generalidad de los estudios, que siempre estuvo acompañada por un ejercicio de especial atención sobre un objeto de indagación en diferentes campos del saber y que requirió de estructuras más formalizadas de transmisión, adquirió el nombre de 'Universidad'. Es decir, que *Estudios Generales*, de acuerdo al Diccionario Enciclopédico Hispano-Americano (1887-1899), se equipararía, en su momento, a "Universidad o comunidad o cuerpo de catedráticos y maestros, establecido por la autoridad legítima para la enseñanza pública de las ciencias y buenas letras y por el cual se confieren los respectivos grados en cada facultad"³¹, todo esto sostenido por investigaciones que autorizaban a la institución su divulgación.

Esto hace comprensible, las razones por las cuales solemos atribuirle el ejercicio de indagación rigurosa sobre un campo de saber a la universidad, y las resistencias a desplazarlo de este lugar a otros campos.

Cabe señalar que los estudios fuera de las universidades fueron adoptando nueva forma a partir de la división entre la filosofía y la ciencia (S. XVI) que, según Wallerstein (2004:24), en el caso de la filosofía y debido a la reorganización que implicó en las facultades, permitieron la creación de nuevas casas especializadas de altos estudios dentro y fuera de la facultad de filosofía, mismas que se convierten en centros de pensamiento para el análisis, desarrollo o re-contextualización de saberes.

Además de este recorrido, que implica especialmente a la filosofía y a las disciplinas que de ella emergieron, el cambio paradigmático al que llevó el ámbito de los estudios culturales que atacaran el determinismo y universalismo, sostenidos por la valoración de la mecánica Newtoniana, ubicó a las ciencias sociales más allá de una valoración de verdad o falsedad, relación dicotómica desde la cual se valoró el saber. La incertidumbre pasa entonces, a ser valorada en el campo social, y según Wallerstein (2004:24) "este ataque a la interpretación canónica de los textos obligó a reflexionar sobre la naturaleza de las descripciones, proposiciones y datos, y a intentar reconciliar la inevitabilidad de la toma de posición en su trabajo con la posibilidad de emitir enunciados plausibles sobre la realidad social".

³¹ Las primeras universidades se crean en Europa a

Efectivamente, ya hace algún tiempo, se espera que la investigación, con el rigor que implica, explore sus condiciones y posibilidades en diferentes campos al llamado “científico” estrictamente, que por demás, está definido por unas valoraciones sociales y “científicas” propias de unas épocas y no pueden decirse en sí mismas trascendentes.

A lo largo del tiempo, el sentido de la noción “estudios” ha mudado, hoy en día hace referencia a diversas cosas: espacios físicos (estudio de televisión, de grabación, de arte...), a descripciones (estudio de contexto, estudio de necesidades, estudio fotográfico...), a piezas musicales (estudio musical), a disciplinas o incluso asignaturas (estudio en bellas artes, estudios sociales...) etc. Sin embargo, a pesar de esta diversificación, puede advertirse elementos en común, que podrían resumirse como, *la especificidad, rigor o atención que se centra en algo en particular.*

Así las cosas, los estudios *dan cuenta de un conocimiento o un saber formalizado, producto de un trabajo centrado en un objeto particular de indagación.* Esto implica que está alejado del sentido común (que por supuesto es un saber) y que, para quienes emprenden el ejercicio de “estudiar”, posibilita el acceso a conocimientos o saberes conscientes de los cuales puede dar cuenta, precisamente porque ha desarrollado elaboraciones sobre su objeto de trabajo, que quizá otros no han emprendido, o si lo han hecho, permitirá un intercambio como pares en el campo indagado.

Para el Instituto, *estudio* es una categoría que está en construcción, pero que de entrada, expresa (estratégicamente) una diferenciación necesaria entre la noción de proyecto, asimilado a toda planificación que comporta una serie de propósitos y actividades a corto, mediano y largo plazo; y, trascendiendo este lugar funcional, son las indagaciones académicas que, en diálogo con el campo educativo, conducen a la obtención y construcción de información especializada (saberes formalizados, conocimientos)³².

Los estudios asumidos por cada componente son, por un lado, producto de las decisiones estratégicas de indagación del diseño de cada componente; y por otro, elementos que ayudan a re-contextualizar el diseño mismo, lo que le da un carácter dinámico. Componen un grupo de actividades académicas que ayudan a establecer el diálogo entre lo establecido y lo contingente de la educación y la pedagogía. Para

³² Definición acuñada a partir de las entrevistas realizadas a asesores de dirección del IDEP (diciembre 2013).

Castro³³ “el diseño es meta-conocimiento, en tanto se alimenta de los estudios tiene una estructura dinámica (de proceso) y requiere del posicionamiento del colectivo que coordina el componente.

En resumen, puede pensarse al Instituto, como una casa especializada en la educación y la pedagogía, cuyos estudios no son un ejercicio conducente a títulos, pero implican una trayectoria de indagación por el saber pedagógico, con la capacidad de originar saberes y conocimientos que sirvan de referente para los estudiosos del campo educativo y la definición de políticas.

³³ Jorge Orlando Castro Asesor de dirección del componente escuela, currículo y pedagogía, en entrevista concedida a Lilian Caicedo 19 diciembre 2013.