

# BALANCE DEL PLAN TERRITORIAL DE FORMACIÓN DOCENTE 2009-2012 Y LINEAMIENTOS DE POLÍTICA



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL**

*Educadora de educadores*



**ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.**  
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el  
Desarrollo Pedagógico



BALANCE DEL PLAN TERRITORIAL DE FORMACIÓN DOCENTE  
2009-2012 Y CONSTRUCCIÓN DE LINEAMIENTOS DE POLÍTICAS  
DE FORMACIÓN DE MAESTROS

Informe final contrato 056 de 2013 UPN-IDEP

EQUPO DE TRABAJO

Coordinadora

María Cristina Martínez Pineda

Asesores

Gloria Calvo de Mina

Alberto Martínez Boom

Co-investigadores

Maximiliano Prada Dussan

Carolina Soler Martin

Equipo de Apoyo

Claudia Milena Ávila Zorro

Andrea del Pilar Hernández Peña

Luz Mary Lache Rodríguez

Diana Marcela Mesa Salcedo

María Victoria Montes Villegas

Jhon Henry Orozco Tabares

Diego Bernardo Rendón Lara



## TABLA DE CONTENIDO

<b>PRESENTACIÓN</b>	3
<b>1. PENSAR LA FORMACIÓN DE MAESTROS HOY</b>	6
1.1 La calidad de la educación y las políticas neoliberales: Problematizaciones necesarias.	6
1.2. Planes de formación docente 2003 al 2012	13
1.3. ¿Quiénes son hoy los maestros en Bogotá?	17
<b>2. DISPOSITIVO PARA PENSAR LA FORMACIÓN DOCENTE</b>	20
2.1 Plano y campo como categorías analíticas	20
2.2 Rutas metodológicas	23
<b>3. BALANCE DEL PLAN TERRITORIAL DE FORMACIÓN DOCENTE 2009-2012</b>	28
3.1 Los planos para leer el Plan	28
3.2 Análisis intra-planos	29
3.2.1. Plano del Sistema de formación de maestros	30
3.2.2. Plano de las Instituciones	39
3.2.3. Plano de los saberes	47
3.2.4. Plano de los sujetos	55
3.2.5. Plano de los Bordes	64
3.3 Análisis inter-planos: problemáticas comunes a manera de conclusiones	69
<b>4. LINEAMIENTOS PARA LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS DE FORMACIÓN DE MAESTROS</b>	73
4.1 ¿Desde dónde pensar lineamientos para una política de formación de maestros?	73
4.2 La experiencia pedagógica: más que una estrategia	75
4.3 Líneas orientadoras	79
4.4 Planos y líneas de acción para la construcción de la experiencia pedagógica	81
4.4.1 Ideas fuerza	82
4.4.2 Umbrales de formación	86
4.4.3 Rupturas y desafíos	90
4.5 Líneas de acción por ámbitos y planos	92
<b>5. LISTA DE TABLAS</b>	98
<b>6. LISTA DE GRÁFICOS</b>	99
<b>7. BIBLIOGRAFÍA</b>	102
<b>8. ANEXOS</b>	107



## PRESENTACIÓN

El ejercicio académico al que se ha convocado a la Universidad Pedagógica Nacional tiene una doble intencionalidad: la primera, adelantar un balance de la ejecución y alcances del plan territorial de formación de docentes y directivos docentes 2009-2012 de la Secretaría de Educación de Bogotá. La segunda, construir lineamientos para la formulación de políticas para la formación docente.

¿Por qué y para qué hacer un balance? ¿Cuál es el sentido de hacer un balance? ¿En qué se diferencia un balance de otros estudios? El presente balance no pretende ser una evaluación ni a una investigación en sentido estricto, sino a la identificación de alcances y limitaciones de las estrategias y proyectos de formación definidos en el Plan de formación del periodo en mención. Balancear significa sopesar, comparar propósitos trazados con resultados alcanzados, reconocer, hacer visibles trayectorias, continuidades, discontinuidades, tensiones y rupturas que suceden en torno a un objeto de estudio. Significa construir una mirada teniendo en cuenta distintos planos de análisis; escapa a la racionalidad instrumental que sólo establece relaciones medio-fin entre los elementos, para dar apertura a pensar de otros modos y configurar nuevas rutas.

Por su parte, la construcción de lineamientos pone en escena distintos elementos: los referentes conceptuales elaborados en este estudio, los hallazgos alcanzados en la realización del balance y distintas apuestas en relación con la formación de maestros, situados desde otros referentes que logren superar la racionalidad mercantilista. A partir de la conjunción de ellos se trazaron líneas, caminos abiertos que abren horizontes para que continúe el tránsito de los maestros y de la comunidad magisterial del distrito.

La apuesta general de este balance y lineamientos consiste en que la política de formación de maestros y maestras en el Distrito Capital se afirme como una política pública y, en tal sentido, se desconcentre y se territorialice; que pase de ser prescriptiva a atender las problematizaciones de la experiencia de los sujetos de la política educativa; que afirme al maestro como actor y autor, como un sujeto potente, con un poder que le da el saber pedagógico. Formación que le dé un lugar protagónico y activo en ese proceso; igualmente, que la SED y el IDEP sean, efectivamente, los orientadores de la política de formación de los maestros y maestras de Bogotá, posición que también exige reconfiguraciones en sus roles vigentes.

Desde el punto de vista conceptual, el balance está elaborado a partir de los hallazgos y de las apuestas acerca de la formación de maestros, la mirada tensiona las realidades con los horizontes trazados en los enunciados de la política, los resultados del proyecto que la materializó y las condiciones de posibilidad emergentes que también se cruzan con los deseos y la valoración de los sujetos de estas políticas: los maestros, maestras y directivos docentes. Las líneas de política que se construyen como resultado de esta mirada analítica proponen la experiencia pedagógica como eje de la formación de

maestros; usa la noción de umbrales de formación como expresión de la trayectoria de formación en la experiencia de devenir maestro. A partir de la problematización y la constitución de la experiencia pedagógica, centro de los procesos formativos, se reordenan y reconfiguran los diferentes planos que intervienen y se trazan líneas, trazos múltiples que dialogan e interconectan los diferentes umbrales de formación como posibilidad de afirmar el devenir sujeto maestro.

Con el propósito de cumplir los dos objetivos propuestos, el presente documento se estructura en cuatro capítulos. El primero, titulado Pensar la formación de maestros hoy, aborda la discusión y problematizaciones en torno a la noción de calidad de la educación, en virtud de que esta ha sido el horizonte conceptual en los últimos planes sectoriales de educación y consecuentemente de los Planes Territoriales de Formación Docente PTFD- en el Distrito Capital. Incluye, igualmente, un análisis de los últimos PTFP con el fin de identificar continuidades y rupturas en los procesos de formación docente. Finaliza con una caracterización profesional acerca de los maestros de Bogotá hoy, asunto fundamental para hacer presente a quién implica directamente una propuesta de formación como el que aquí buscamos construir.

En el segundo capítulo, titulado Dispositivo para pensar la formación docente, se presentan los fundamentos para el abordaje conceptual y metodológico del ejercicio académico realizado: el dispositivo de formación y las rutas metodológicas. En el primero se detallan las categorías analíticas desde las cuales se realizó el balance y que en una ulterior participación permitieron la construcción de los lineamientos: campos y planos. En el segundo apartado se describen los mecanismos y momentos que se llevaron a cabo para la realización de este estudio.

El tercer capítulo responde al primer objetivo del proyecto: Balance del PTFD 2009-2012. Este asunto sirve de denominación del capítulo. En él entra en operación directa la noción de plano analítico, por medio de la cual se abren distintos modos de aproximación al plan distintos planos, los cuales serán anunciados y tematizados en el mismo capítulo. Sobre estos planos se elabora un doble análisis: el primero, aquel que indaga por la cuestión intra-planos, esto es, siguiendo cada plano en particular, individualmente; el segundo, aquel que se aproxima al asunto a partir del cruce inter-planos, mostrando con ello la emergencia de problemáticas que deben considerarse desde los distintos ángulos de aproximación. Estos dos asuntos estructuran el capítulo en cuestión y se convierten en un vector clave para la formulación de lineamientos.

El cuarto y último capítulo, presenta los Lineamientos de política para la formación de maestros. Este condensa los referentes conceptuales elaborados en este estudio y se apoya en los resultados del balance para desde allí configurar la política de formación que se presenta para ser discutida, apropiada y puesta en marcha.

Más allá de las limitaciones propias de estos estudios, de las rupturas que es necesario transitar cuando se arriesga pensar desde otros lugares, quizá no convencionales, este trabajo es en sí mismo una apuesta que expresa la voluntad y el compromiso de la Universidad Pedagógica Nacional y del equipo del proyecto para aportar y contribuir a la construcción de alternativas para la formación de los maestros y maestras a nivel Distrital y nacional.



# I. PENSAR LA FORMACIÓN DE MAESTROS HOY

El capítulo presente expone los antecedentes del trabajo realizado. Estos son de tres órdenes: problematizaciones necesarias en torno al concepto de calidad de la educación; análisis comparativo de los planes de formación anteriores (2003-2012); finalmente, caracterización profesional de los maestros del distrito.

## I.1 La calidad de la educación y las políticas neoliberales: Problematicaciones necesarias.

El Plan objeto de este balance apuesta abiertamente a la calidad de la educación. Este fue y continúa siendo su marco para la acción. Si se lee la calidad en el entramado de las macro y micropolíticas, puede advertirse que esta actúa de punto de partida, pero también de lugar de llegada. Las novedades son pocas dada la amplia prefiguración y los modos como se han instalado los discursos de la calidad de la educación por más de dos décadas en los planes educativos a nivel nacional, departamental y distrital.

El término calidad 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 formula. Además, los actores sociales interesados en la educación el Estado, la Iglesia, el sector productivo, los padres de familia, el cuerpo docente, los estudiantes, entre otros– tienen expectativas diferentes frente a los resultados de la educación y, en consecuencia, cada uno de ellos entiende el concepto de calidad en función de las distintas demandas que hacen al sistema (Martínez Boom, 2004: 330).

Aun así, es posible reconocer dos momentos clave en el surgimiento de la categoría calidad de la educación: el primero a mediados de la década de los sesenta, como parte de la estrategia del desarrollo, y el segundo a comienzos de la década de los noventa, ligado a la globalización y descentralización de los sistemas educativos.

Por otro lado, habría que advertir cómo la difusión del concepto de calidad ha estado bajo la dirección de organismos internacionales como la Unesco y el Banco Mundial, aun cuando mantienen diferencias de matices. De modo especial, el Banco Mundial ha establecido que las prioridades de inversión por niveles educativos sean determinadas por la relación costo-beneficio y su tasa de retorno, y por supuesto define que los criterios de calidad deben estar asociados a competencias y rendimientos.

De modo consecuente, se plantea como objetivo, económicamente deseable, la reducción del papel del Estado en la financiación de la educación, desde lo cual se plantean estrategias de descentralización de las instituciones educativas y la ampliación de

la participación del interés privado. Con ello, el logro de calidad produce además la compensación o ajuste de equilibrio entre la disminución de ingresos y el aumento de resultados. Economía política que no deja de lado el control total de la calidad de los productos y servicios educativos.

Resulta llamativo constatar que entre sus rasgos comunes la calidad de la educación expresa la amplitud de objetivos y la indefinición de sus elementos constitutivos, es decir, que la calidad conlleva una alta dosis de ambigüedad, lo que ha facilitado su rápida adopción por parte de los distintos agentes sociales.<sup>1</sup> De hecho, cada uno la particulariza como quiere: sus connotaciones van desde el ámbito administrativo, calidad de la organización o del sistema de gestión, pasando por la calidad de los recursos, hasta la calidad de los profesores y de los alumnos, del currículo, de la participación de los diversos estamentos, de la producción inmaterial, hasta llegar a la calidad de los aprendizajes que es, al fin y al cabo, el propósito último del sistema.

La calidad se constituye en uno de los presupuestos centrales de la modernización educativa, reordena todo el proceso educativo. De hecho, se convierte en una estrategia que controla todos los hilos y las fuerzas que se encuentran en juego y que se termina aceptando como un propósito incuestionable. Es decir, que sin calidad la competitividad se hace imposible dentro de una sociedad y una economía globalizadas.

Ahora bien, aun cuando se proponga la calidad como horizonte de la educación, esta no deja de crear tensiones y problematizaciones al interior de sus procesos específicos. A continuación se precisan algunos elementos que dan cuenta de las tensiones y problematizaciones acerca de la formación de docentes.

## ¿Formación o profesionalización?

En particular, el asunto de la formación del profesorado permite considerar cómo las instituciones estatales y profesionales están creando nuevos mecanismos para valorar, certificar e impulsar modelos de maestros y de lo que se comprende como su avance o desarrollo. Así, más allá de las formalidades de las reformas educativas, el asunto profundo a considerar se refiere a los modos como la sociedad concibe al maestro, qué roles y responsabilidades le exige y qué papel ocupa en el conjunto de la educación. En relación a este asunto, propuestas de formación de maestros han insistido en la profesionalización y desde allí han derivado en el perfeccionamiento de la función docente.

La profesionalización es una noción polimorfa; valdría la pena mirar diversas aproximaciones enunciativas: en cierto sentido, lo profesional es sinónimo de imparciali-

---

1 "Hoy la calidad parece ser una referencia obligada: se habla de calidad de vida, calidad de las instituciones y calidad del trabajo. La calidad es una categoría que ha obtenido un amplio grado de consenso, de aceptación entre los diversos oponentes políticos y sindicales, a pesar, o por eso, de que oculta más de lo que muestra o clarifica. La calidad, por lo demás, sea por los emblemas y discursos con que la acicalan sus más fervientes defensores, sea por la sutileza con que se han logrado condensar bajo este paraguas muchos asuntos de sentido común, así como preocupaciones o temores del sector más amplio de las clases medias, no tiene demasiadas dificultades para suscitar consensos y adhesiones de amplios sectores de la población (Martínez Boom, 2004: 329).

dad, de ausencia de arbitrariedad, de responsabilidad frente al amateur, de calidad en el servicio, de entrega generosa, de esmero en el modo de realizar el trabajo, de competencia (Sarramona et al, 1998). La profesionalización docente hoy está asociada a un desempeño autónomo, con responsabilidad sobre la tarea que se desempeña (...) Estos rasgos se construyen a partir de la confluencia de: la existencia de condiciones laborales adecuadas, formación de calidad y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica laboral (Vaillant, 2004: 7). Aun cuando la profesionalización se haya expresado como un horizonte para el maestro, incluso en el campo de su formación, tal idea se ha ido deslizado hacia la función docente, esto es, hacia la idea de que el maestro cumple funciones aisladas, cuantificables y medibles, en las cuales la relación con la experiencia pedagógica o el empoderamiento y dignificación de sí mismo y su labor pasan a un segundo plano.

### ¿Más formación igual más calidad?

Enunciamos aquí una lógica simple: si el sistema educativo quiere realmente ser eficaz, le corresponde elevar sus niveles de calidad, es decir, formar mejor al profesorado, administrar mejor sus recursos y procedimientos, producir mejores egresados capaces de responder adecuadamente al mercado de trabajo. En suma, expresiones del tipo: más formación es igual a más calidad resultan casi incontrovertibles; su admisión tópica resulta eficazmente asimilable como gesto publicitario. Semejante retórica publicitaria convierte tanto la formación como el discurso de la calidad en slogan. El slogan no es ni hueco ni vacío, más bien ofrece un exceso de sentido a través de su natural ambigüedad.

Pensamos que servirse de un slogan en el discurso educativo representa una suplantación en la discusión racional por una mera retórica que la deja vacío de contenido. ¿Podemos aceptar, sin más, la equivalencia propuesta? ¿Más formación equivale a más calidad? Pensar esta equivalencia, sin más, terminaría ocultando las tensiones, trayectorias, voces, continuidades, discontinuidades y rupturas que existen al interior del asunto de la formación. Tal equivalencia, expresada sin más, termina reduciendo el campo complejo de la formación a mera fórmula numérica. ¿Sujeto de saber o sujeto de control?

Quizás lo que ahora aparece como revolución tecnológica aislada es síntoma de una profunda mutación de la sociedad en sus formas de producción, circulación y apropiación cultural, una forma de capitalismo inédita que algunos llaman capitalismo cognitivo y en la cual la formación se reconfigura. En esta dirección, más allá del maestro concebido como sujeto de saber, involucrado en dinámicas de afirmación pedagógica, arribamos a ejercicios de funcionalidad docente que lo regulan, que lo llevan a moverse guiado por acciones orientadas a mantenerlo sujetado a otros tiempos y espacios, que es dirigido desde las políticas y abocado al control de nuevos requerimientos.

El maestro no tiene explicación de lo que pasa, está transparentado y no se puede esconder; ya no se necesitan cámaras en las aulas, en esta biopolítica todo es transparente.

El maestro está situado en otro lugar, no lo habita la interrogación ni tiene tiempo para pensarse a sí mismo, es un sujeto desconocido que cada vez está siendo atrapado por otras cotidianidades que se imponen y que lo distancian de su condición.

## El malestar docente

La expresión malestar docente es intencionalmente ambigua y se refiere a la llamada crisis contemporánea de la profesión docente (Esteve, 1994: 12) a partir de la cual muchos maestros se reconocen y se identifican. Con la denominación del malestar docente se quiere describir los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia (Esteve, 1994: 16). Muchas de las inquietudes, dificultades e insatisfacciones expresadas por los maestros convocados a dialogar para los lineamientos concuerdan analíticamente con los postulados por José Manuel Esteve, a saber: fuentes de malestar vinculados a motivaciones personales, fuentes de malestar vinculados a los contextos socio-culturales, fuentes de malestar vinculados al ritmo y prácticas escolares.

La temática del malestar docente inaugurada por Esteve cuenta hoy con un colectivo de académicos que han profundizado el análisis y los diagnósticos. Uno de ellos es Julio Vera Vila quien propone distinguir tres aspectos diferentes pero complementarios de dicho malestar: 1. La identificación de las fuentes de malestar que, por constituir una preocupación para el docente, son, potencialmente, agentes, productores o desencadenantes de diversos grados de malestar cualitativamente diferentes. 2. El malestar propiamente dicho con sus diferentes manifestaciones y variado alcance cuantitativo, en el que se incluye como aspecto muy relevante la forma en que los propios profesores valoran e interpretan las situaciones que presuntamente lo provocan. 3. Las consecuencias y repercusiones del malestar en la dinámica de la clase y en la calidad de la enseñanza. (Vera, 1988: 128).

Otra arista del malestar analiza las razones por las que ciertas personas deciden dedicarse a la enseñanza. Entre ellas resultan particularmente llamativos los estudios que diagnostican consideraciones que podemos valorar como motivaciones negativas para el ejercicio docente, que son aquellas que no implican un interés predominante por las tareas propias de la profesión, sino por aspectos colaterales vinculados a ellas.

En esta perspectiva podemos preguntar: ¿es, acaso, asunto de una política de formación de maestros atender al malestar docente?, ¿cómo asume y de qué modo aborda la política este malestar?, ¿es de su competencia?

## Tensiones inherentes

Tradicionalmente se ha pensado la formación de maestros en relación a preguntas provenientes de ámbitos sociales, económicos y culturales que han privilegiado su

expresión en términos de políticas estatales, demandas gremiales y requerimientos de comunidades científicas y académicas. Con esto, los maestros, que son los actores fundamentales de estos procesos, no han tenido un papel relevante en la deliberación de las ofertas que se les brindan para su formación continua, incluida la posgradual. Más allá de su procedencia ideológica o conceptual, sabemos que la formación de maestros abarca una pluralidad de problemáticas que no podemos recoger en un concepto unitario de formación. En el Informe Mundial sobre la Educación de la Unesco (1998) se analizan tendencias y hechos significativos recientes relativos a la educación, la formación y la capacitación de los maestros. Se retoman los planteamientos de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, afirmando que esperamos mucho del personal docente, se le exigirá mucho, y el aporte de los maestros y profesores es esencial para preparar a los jóvenes (Delors, 1996: 162). Semejante papel será sin duda más decisivo en los años venideros.

El informe plantea que existen diferentes enfoques de la formación docente, tantos como las funciones que pueden desempeñar, a la vez que acepta como consenso internacional el hecho de que la docencia puede ser considerada como una profesión. Estos enfoques que otros llaman tendencias de la formación docente pueden ser interpretadas como un equilibrio inestable entre el interés por preparar a maestros que puedan poner en práctica eficazmente los planes de estudios obligatorios del sistema escolar en el que actúan y la preocupación por formar a profesores que puedan atender de manera satisfactoria las distintas necesidades de aprendizaje de sus alumnos y sus intereses en general (Delors, 1996). Es decir, maestros que respondan a las demandas y funciones que se les asigne, aunque en ese proceso pierdan o no se reconozca su propia voz.

Esta manera de nombrar los asuntos referidos al sujeto de la enseñanza nos indica un claro propósito de renovar por completo la concepción que la sociedad tiene sobre el maestro y, al mismo tiempo, intentar modificar las formas como él se mira a sí mismo. Lo importante en el desarrollo profesional docente es el cumplimiento de las funciones, la modificación de las prácticas de los maestros en función de lo definido, alejadas de toda referencia al sujeto de la experiencia; podríamos decir, que se agencian nuevas prácticas sin sujeto. Desde esta perspectiva, el lenguaje de la reforma no es simplemente un instrumento de poder, sino una tecnología del poder.

Existe una avasallante proliferación discursiva sobre la formación de maestros: se alude a ella incluso sin nombrarla en los lenguajes de la calidad de los aprendizajes; los discursos de la reforma educativa insisten en propender por su reubicación funcional; la economía política de lo educativo construye redes de observación, evaluación e intervención que aborda la formación técnicamente; algunos expertos ponen el acento en la condición social de los maestros y especulan sin límite sobre su protagonismo; la política pública tiende a unificar por consenso sus campos de formación en términos de capacitación, reciclaje, reconversión y más recientemente, desde las experiencias del desarrollo profesional. En esta dinámica, las relaciones del maestro con la práctica, con el saber, con el orden institucional se expresan por lo general en términos de exterioridad; su estatuto intelectual y legal conserva el grito, la precariedad, las urgencias lloradas de unas familiaridades que parecen aceptadas.

Dicho de otro modo, es necesario poner en tensión lo singular como lo regular; lo visible que es irreducible a lo decible; las relaciones de fuerza que actúan en los maestros exigen la problematización de lo saturado y el uso estratégico del pensamiento sobre semejante proliferación. Aquí surge un primer interrogante: ¿quiénes piensan y definen la formación de maestros? ¿Cuáles son las líneas de fuerza que se trazan e imponen? ¿Qué es necesario deconstruir?

Es amplia la gama de actores que intervienen en estos procesos: los organismos internacionales, el gobierno, la academia, las instituciones, los sindicatos. Cada espacio de formación del maestro es una fuerza que compone y descompone subjetividades, cuerpos y territorios. Desde las Escuelas Normales Superiores hasta las Facultades de Educación, pasando por los Institutos de Pedagogía, los escenarios de la formación de maestros han estado impregnados de enfoques, tendencias, modelos y teorías de análisis. Es claro que los procesos de formación inicial y continuada de docentes dan cuenta de los modos específicos de producción, distribución y reproducción de conocimientos y de experiencias que se tejen al interior de las instituciones encargadas de la formación del profesorado, pero son también referentes acerca de las concepciones que circulan respecto del saber y de su práctica, y que juegan a procesos de asimilación, apropiación, como también resistencias frente a discursos que apuestan por la novedad.

Exponemos en este sentido algunas premisas generales sobre la formación de maestros:

- Preocupan algunos reduccionismos que valdría la pena evitar, por ejemplo, la formación de maestros orientada únicamente al uso de métodos y de la tecnología, en los que se ve al maestro como un sujeto eficaz y eficiente que no usa las tecnologías para potenciarse sino que se vuelve funcional a ellas y lo hace dependiente. Asistimos a una reactivación del diseño instruccional con herramientas sofisticadas que buscan aumentar la velocidad en la ecuación tiempo y espacio. Ese aumento de la velocidad se mide como eficacia-eficiencia.
- Los programas de formación muestran una gran dispersión de actividades, cuyas rutinas parecen repetirse e imitarse de una región, ciudad, escuela, a otra. Una debilidad de las Instituciones oferentes es que no se evidencia trayectoria académica e investigativa de los grupos que orientan los programas que se ofrecen (Informe CIFE, Universidad de los Andes, 2010).
- Se ha creado un amplio consenso acerca de que los programas de formación de maestros en ejercicio, al estar directamente relacionados con ascensos, incentivos y salarios en la carrera docente, ocasionan que se pierda su sentido social y educativo (Parra, 2012: 81). Si bien hay certezas en esta afirmación, no puede endilgarse la responsabilidad solo al maestro, si se tiene en cuenta que en el desarrollo de estos programas intervienen diferentes actores que tienen corresponsabilidad en los alcances de los mismos.
- Proliferan en la formación de maestros alusiones adaptativas a los lenguajes del reto, del desafío y del desarrollo profesional docente. Aquí es importante discernir entre profesión y profesionalización. En el caso de los maestros, su alusión a

profesional de la enseñanza, no reúnen las tres características que son inherentes al título de profesional: autonomía, responsabilidad y estatus social. Una profesión tiene unos referentes, unos pares y unas instancias de circulación del saber; se esperaría entonces que los maestros tuvieran un discurso, un peso social, unos pares con quien confrontarse y unos mecanismos para hacer visible su saber. En la actual propuesta de desarrollo profesional docente el maestro está desprovisto de estas condiciones.

- Cuando se busca reemplazar al enseñante por un profesional, se confían los procesos de formación a instituciones perfectamente acreditadas que garantizan su profesionalización, no su saber pedagógico. En esta lógica importa formar nuevos sujetos comprometidos con la calidad de los aprendizajes y colocar la educación a tono con los nuevos procesos sociales, económicos, políticos, tecnológicos y de comunicación.
- Bajo la tendencia de profesionalización se ha producido un desplazamiento de la configuración de ser maestro hacia la de cumplir la función docente, lo cual no es solo un modo de nombrar y no se resuelve con un uso nominal, pues son dos modos opuestos de situar al maestro. Una lectura analítica colocaría al primero en proximidad a la enseñanza, en tanto que el segundo lindaría con las lógicas y demandas del aprendizaje.
- La función docente término introducido en la sociedad actual, coloca al maestro en una indefinición que le desdibuja su rostro, o mejor, que debilita su especificidad y su papel en la sociedad y le demanda una multiplicidad de acciones y habilidades multiusos. En el momento en que se multiplican las funciones, se recompone el carácter y el papel de la formación, se redefine también su subjetividad. Vemos como entra el maestro en una región de sombras, donde se desubica y al mismo tiempo lo multiplica en tantos otros que su presencia se hace superficial y por demás, casi anodina.

## 1.2. Planes de formación docente 2003 al 2012

A continuación se da cuenta de los planes territoriales de formación desde el 2003 hasta el 2012. La mirada se centró en temas como los énfasis, antecedentes, propósitos, estrategias, incentivos y estímulos, metas y presupuesto. El interés de este reconocimiento es hacer visibles las continuidades, discontinuidades y emergencias de dichos planes.

### ¿Cuáles han sido los énfasis de los últimos planes territoriales?

Se observa entre los planes del 2003 y 2005 un desplazamiento del objetivo de la formación docente, de su centralidad en la cualificación de sus prácticas y en la transformación de la escuela a un énfasis en el desempeño profesional asociado a estímulos para atender los requerimientos de su desempeño en el marco de una ciudad moderna y humana. Por otra parte, el Plan 2009-2012 incorpora el término desarrollo profesional y

cultural y, a diferencia de los anteriores planes, hace visible la inclusión de los directivos docentes.

Tabla 1: Comparación de los énfasis de los planes territoriales de formación 2003 a 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: elaboración propia a partir de la revisión de los planes de los periodos mencionados.

## ¿Cuáles han sido los propósitos de los últimos planes territoriales?

Se evidencia en los propósitos de los planes una oscilación entre dos vértices. En un extremo se ubican procesos organizativos de corte instrumental que se consideran necesarios para la transformación escolar, por ejemplo, el Plan 2003 se focaliza en la formación disciplinar, didáctica y metodológica; en el otro extremo, se ubican los sujetos y actores en quienes se confía el desarrollo de las transformaciones esperadas. En este otro extremo, el centro no son las experiencias sino los maestros y directivos, su identidad, la conformación comunidad académica (Plan 2004), el fortalecimiento de dicha comunidad (Plan 2005), la potenciación de capacidades de maestros y directivos (Plan 2006-7) y, la elevación de la capacidad profesional (Plan 2009-12).

En relación con los propósitos se observan discontinuidades, por ejemplo, en el 2004 se propone la construcción de un sistema distrital de formación, el cual no es retomado por los planes siguientes, y se apuesta por la participación de los maestros en el diseño de la política educativa. En el 2005 no se nombra este propósito. En el 2006-7 se propone la construcción de un proceso de reflexión participativa en los aspectos relacionados con la formación docente y en el 2009-12 se diluye esta iniciativa participativa.

Otros aspectos ilustran otras discontinuidades: en el Plan 2003 se propone el fomento de procesos de investigación sobre el tema de la formación permanente de docentes, aspecto no retomado por los siguientes planes. Únicamente en el 2004 se propone articular la formación inicial y de postgrado de las Escuelas normales y las Facultades de educación, con la formación permanente.

Un propósito que permaneció en los Planes 2004, 2006-7 y 2009-12 se refiere a la articulación entre sectores públicos y privados para el desarrollo de las propuestas de formación docente.



## ¿Cuáles son los antecedentes que sustentan la formulación de los últimos planes territoriales?

La fundamentación para formular los planes de formación es congruente con los énfasis. Así, en el 2003, lo principal son los problemas de comunicación de masas y las maneras como estos se introducen en la escuela, en tanto que en el 2004 se privilegian los resultados y la eficiencia del sistema educativo en relación con las demandas de las políticas internacionales. En los últimos Planes los fundamentos han sido normativos y de lineamientos de política generales para la educación del distrito y específicos para formación de los maestros. Es notorio el énfasis del plan 2006-2007: se fundamenta en la formación de maestros y maestras para la construcción de una ciudad moderna, humana y sin indiferencia.

Se evidencian algunas ausencias: no se conocen las evaluaciones realizadas al plan inmediatamente anterior; tampoco, cómo los planes se conectan con otras informaciones derivadas de investigaciones internacionales o nacionales sobre formación o con estudios sobre necesidades docentes. Con esto se evidencia la brecha entre investigación y la formulación de políticas y la ausencia de datos de base sólidos (líneas de base) para determinar alcances y continuidades de los planes posteriores. Esta situación también se presenta en el plan 2009-2012. Hipotéticamente se puede afirmar que la fuente prioritaria son las políticas del gobierno de turno: cuando las líneas de política continúan, las estrategias continúan; cuando no, se abandonan.

## ¿Cuáles han sido las trayectorias de las estrategias de los últimos planes territoriales?

Aunque este asunto se tratará con más detenimiento en el apartado siguiente, desde ahora se pueden hacer algunos comentarios al respecto. Al analizar las estrategias propuestas por los planes se observan continuidades en los PFPD, en el reconocimiento e incentivos a los maestros y el apoyo a redes de maestros, aunque en el 2004 se extiende a otras organizaciones del saber pedagógico. En 2004 se inician los programas de actualización y se continúa con estos en los planes siguientes y, en 2005, se comienza con la cátedra de pedagogía, estrategia que ha tenido continuidad, en cuyo caso las diferencias en cada Plan se han dado en la temática específica a abordar. La estrategia denominada: apoyo a la investigación e innovación pedagógica y educativa no continuó a partir del 2005. El plan 2006-2007 incluye algunas estrategias como la formación posgraduada, maestros que aprenden de maestros, dos estrategias que continúan en el Plan 2009-2012. Este último incluye, además de las ya mencionadas, las actividades culturales y académicas relacionadas con el desarrollo cultural de los maestros y el idioma inglés (inmersión, fortalecimiento, certificación).

La continuidad de algunas estrategias permite anticipar condiciones para su sostenibilidad y posibilidades de generar impactos. Las dificultades se dan en la previsión de metas e indicadores específicos para precisar los alcances.

## ¿Qué tipo de estímulos o incentivos se enuncian en los últimos planes territoriales?

En relación con los incentivos y estímulos, un elemento constante hasta el 2007 fue el apoyo a la participación de los maestros en eventos distritales, nacionales e internacionales. Un incentivo claramente expresado en los planes 2004 y 2005 se refiere a las alianzas y apoyos para pasantías y comisiones nacionales e internacionales, aspectos que no son nombrados en los planes siguientes. Otro incentivo de estos planes es la identificación de experiencias significativas, sistematización y publicación de las mismas; similar al anterior, no aparecen explícitamente en los siguientes planes. El Plan 2009-2012 no explicita el factor incentivos y estímulos.

## ¿Cuál ha sido la inversión financiera en los últimos planes territoriales?

Otros aspectos que fueron analizados, según datos de los planes territoriales entre 2003 y 2012 fueron las metas e inversiones estimadas. Los datos específicos de este aspecto no se encontraron en todos los planes ni se expresan bajo los mismos criterios, lo cual no permite realizar un análisis a profundidad. Grosso modo, se observa una disminución en la inversión en la estrategia redes de maestros entre el Plan 2005 y el 2006-7 de aproximadamente un 10%, y por el contrario, el aumento de más del 100% para la estrategia de PFPD entre el Plan 2004 y el 2005; también, un aumento de tres veces en la inversión en la estrategia participación en eventos 2004 y 2005 y entre éste último plan y el del 2006-7 un aumento aproximado del 20%.

Una de las preguntas que quedan para el balance 2009-2012 es si el avance en las metas cualitativas del Plan es equiparable al avance cuantitativo -siendo que el incremento de inversión de este plan es considerablemente amplio, comparado a la inversión de los planes anteriores.

Tabla 2: Inversión total en los últimos planes de formación docente

PLANES	INVERSIÓN PROPUESTA
2003	-
2004	1.160.000.000
2005	3.700.000.000
2006-2007	3.095.200.000
2009-2012	15.758.000.000

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión de los planes de los periodos mencionados.

### I.3. ¿Quiénes son hoy los maestros en Bogotá?<sup>2</sup>

En el Distrito Capital, al culminar el año 2012, se contaba con 32.045 maestros (SED, 2012); con relación al género, aunque entre el 2007 y 2010 se incrementó el número de maestros varones, en Bogotá continúa el predominio histórico femenino en la enseñanza primaria y secundaria, siendo en el año 2010 el 71.66% de la planta docente equivalente a 22.482 mujeres, en relación con 8.887 hombres (Londoño 2011).

Entre el año 2009 y 2012 aumentaron en 918 los maestros en colegios distritales. Dicho aumento se evidenció en la mayoría de las localidades, siendo Kennedy con 220 y Usme con 139 aquellas con mayor crecimiento. Por otra parte, en las localidades de Barrios Unidos, Fontibón, Candelaria, San Cristóbal, Santa Fe y Tunjuelito se redujo el número de maestros, siendo Barrios Unidos con 35 y Usme con 20 maestros las de mayor disminución. También, se puede observar que el aumento de maestros se concentra en el cargo docente, mientras que los cargos de coordinadores, rectores, directores y supervisores se mantienen igual o con algunas disminuciones comparativamente entre el 2009 y el 2012. (SED, 2009 y SED, 2012)

En los niveles de preescolar, secundaria y media se incrementó, año a año, el número de maestros, siendo este más significativo entre 2011 y 2012. Este aumento, en relación con la tasa de cobertura encuentra correlación positiva para el caso de la educación media, la cual pasó del 84,5% en el 2008 al 91,4% en el 2011; sin embargo, contrasta con la disminución de la tasa de cobertura para el Preescolar (Transición), la cual ha disminuido desde el año 2008, pasando del 92,5% en ese año, al 85,6% en el 2011 (Plan sectorial de Educación 2012-2016).

Comparando el número de maestros entre el sector oficial y el no oficial, en el nivel preescolar y primaria es inferior en el oficial, solamente este sector supera al no oficial en el nivel secundaria y media. Con relación a los estudios académicos, hasta el año 2011, aproximadamente la mitad de los maestros contaba con el nivel universitario (48,5%), un 43.7% cuenta con estudios de especialización o maestría, para esta última un porcentaje del 5.1%, y un 0,2% ha cursado doctorado. Con nivel de formación técnica, tecnológica y sin educación superior se encuentra el 1.5%. (Londoño 2011).

Para el año 2012, en primaria sobresale el número de maestros para el área de humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros (394), seguidos por los maestros de educación física, recreación y deportes (350), luego por maestros del área de tecnología e informática (213). Inferior a estas áreas, en número de maestros, se encuentra Ciencias naturales y educación ambiental, matemáticas, educación artística y ciencias sociales entre 163 y 140 maestros. Las otras áreas están por debajo de 37 maestros. (SED, 2012).

En secundaria y en la media se mantiene el área de humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros con la mayoría de maestros (2414 y 1133 respectivamente), en secundaria seguido por Ciencias Sociales (1645), luego por matemáticas (1614) y por

<sup>2</sup> En el anexo 2 se presentan gráficamente algunos datos de caracterización de los maestros del Distrito desde los aspectos sociodemográficos y académicos.

Ciencias naturales (1539); tecnología e informática, educación artística y educación física entre 783 y 950 maestros; mientras que en la media, luego de ciencias sociales sigue ciencias naturales (912) y matemáticas (897), las otras áreas están por debajo de los 493 maestros. (SED, 2012).

De acuerdo con los datos presentados por Londoño y otros (2011), la mayoría de los maestros reporta tener a cargo entre 5 y 7 cursos (35%), seguido cercanamente y en contraste por quienes reportan estar a cargo de un curso (31.3%). Igualmente es significativo el porcentaje de maestros que reportan tener a cargo más de ocho cursos (20.1%).

Con relación al número de estudiantes, siguiendo con los autores mencionados, un 26% de maestros reporta tener hasta 38, el mismo porcentaje entre 38 y 180 y, el mismo porcentaje entre 180 y 280; el 22% restante reporta tener a cargo más de 280 estudiantes. Por otra parte, en el Plan sectorial de Educación de Bogotá 2012 - 2016 afirma que en el 2008 el número de estudiantes por docente fue de aproximadamente 29,5, disminuyendo a 29 en 2011, número que se encuentra por encima del indicador para América Latina cuyo promedio es de 25.

En el Plan sectorial de educación 2012-2016 se afirma que la cifra global sobre número de maestros y estudiantes muestra una relación mucho más favorable en el sector privado, de menos de 20 comparada con cerca de 30 alumnos por maestro en el sector público (p. 39).

## 2. DISPOSITIVO PARA PENSAR LA FORMACIÓN DOCENTE

A continuación se describen aspectos metodológicos relativos al estudio realizado. Estos son de dos tipos: por un lado, las categorías analíticas usadas en la realización del balance y de los lineamientos. Por otro, la ruta metodológica seguida en la generalidad del estudio.

### Plano y campo como categorías analíticas

Dilucidar lineamientos de política es una oportunidad de articulación del campo de formación de los maestros con horizontes analíticos en amplitud de planos. Horizontes y planos que podemos entender a la manera de un dispositivo, es decir, como aquello que permite reconocer estrategias, describir fuerzas e incluso diagramarlas. Sabemos que la formación del profesorado se ha convertido en uno de los ejes centrales de los procesos de modernización y reforma de los sistemas educativos, por tanto su lectura, no convencional, es una cuestión que despierta muchísimo interés por parte de profesores, investigadores, universidades, sindicatos y políticos. Bosquejar el diagrama de estos intereses es un problema ineludible para cualquier ejercicio de balance o de proyección.

En diálogo con Deleuze, podemos relacionar el dispositivo con una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilíneo de fuerzas, de diferente naturaleza, que no son homogéneas, que siguen direcciones diferentes, que forman procesos en desequilibrio, que se juntan unas a otras tanto como se alejan (1999: 155). Es decir, con el dispositivo podemos analizar la formación del profesorado en dinámicas múltiples que incluso se entrecocan, por ejemplo: procesos que se centran en la actualización de lo vocacional, trabajos que preparan para el cambio educativo, modalidades formativas de tradición institucional, programas que se inscriben en las derivas de la profesionalización, visiones que debaten o que aceptan el desarrollo profesional docente, pactos magisteriales con el aprendizaje, prácticas que involucran hábitos investigativos, búsquedas de la propia identidad, enfoques que parten y se dirigen hacia el quehacer, exploración de nuevos saberes, vinculación a lógicas de lo inicial y lo continuado, etc.

Habría que enfatizar que con esta disposición podemos pensar la formación de maestros como sometida a líneas de fuerzas, a posiciones, enunciados y relaciones que actúan como vectores, como tensores (Martínez Boom, 2012: 59). El dispositivo muestra que la formación magisterial puede ser repensada cuando se busca establecer ese diálogo entre lo que ocurre en las instituciones educativas y los cambios que se producen en la organización de los saberes, las representaciones simbólicas, las formas del trabajo, pero sobretudo, en las relaciones de los maestros con su propia experiencia. En otras

palabras, si lo que importa es una formación que empodere, dignifique y permita nuevas formas de emancipación, solidaridad, actuación y afirmación de los maestros frente a esas infancias otras, esas velocidades otras, esos aprendizajes otros, esos nuevos problemas que tocan a la puerta, nos correspondería un balance de dicha formación como dispositivo capaz de leer estas y otras tensiones.

Pensar atendiendo a líneas móviles supone una suerte de crisis. Nos referimos a la crisis de proponer lineamientos de política que asumen la lógica del plan (su unidad aparente) como algo que convierte a los maestros en simple receptores, o que finge hablar unívoca y homogéneamente a todas las instituciones y actores de la política, cuando en realidad hasta los datos empíricos que sirven de base a los balances, no guardan entre sí niveles aceptables de consistencia. Ahora bien, la dificultad radica en que las líneas se mueven, componen el dispositivo pero también lo atraviesan, lo arrasan. Schérer señala al respecto que el dispositivo es lo que organiza, distribuye, distingue o reúne elementos, lo que vuelve inteligible un conjunto confuso (2005: 252). Esto significa que enfrentarse a las paradojas de pensar relaciones que cambian, descifrar los límites de una racionalidad calculante, identificar las posibilidades de discursos reguladores, nos lleva a proponer la construcción de lineamientos desde una cautela múltiple: quebrar la lógica del plan y ponerle frente a ella la idea de los planos: pasar de su unidad trascendente a una especie de pluralidad inmanente.

El plan, como herramienta de planificación, se conecta con lo trascendente al pretender anticipar y ordenar el futuro, de ahí su periodización temporal bajo métricas de lo anual, lo cuatrienal, lo quinquenal o lo decenal que permanentemente se renueva. Los planos, por el contrario, serían inmanentes, diversos, contiguos, próximos a campos específicos. Pensar el problema de la formación de maestros en términos de planos es darle a cada plano ritmo, velocidad y tiempo diferentes. Lo que interesa precisamente del análisis por planos son sus posibilidades diferenciadoras, relacionales y problematizadoras. De esta manera el plano del sistema educativo admite la formación de maestros como subsistema de formación que requiere datos para su funcionamiento, circunstancia bien diferente cuando se piensan las prácticas de formación al interior de las dinámicas de lo institucional, o desde las experiencias de un entusiasmo que es capaz de afectar las prácticas formativas pero que se ubica en un plano exterior, fronterizo, externo a los desafíos y necesidades del sistema.

Lo cierto es que pensar la formación hoy parece arrojarnos a un océano de incertidumbre. Cuando la perfectibilidad del ser humano se ha puesto en entredicho, entra en crisis el concepto de formación puesto que se fisuran los modelos y las teleologías que antes se erigían como orientadoras. Enfrentar esa dificultad nos lleva también a ratificar lo estratégico de los planos, es decir, trabajar en otras perspectivas de los procesos formativos, no desde la satisfacción y la tranquilidad de antes, sino en su inmanencia, en esos trayectos vitales que se cruzan con requerimientos institucionales y de política trasnacional.

No podemos negar que muchas veces nos reconocemos en ese plano del sistema porque nos da tranquilidad: la vida está planeada, programada, no hay agujeros, ni mayores dudas para emprender la acción. Sin embargo, pensamos que la noción de plan puede ser colocada entre comillas, abstenernos momentáneamente de ésta para

dar entrada a la complejidad, la multiplicidad y la inmanencia. La naturaleza fractal y parcial de los planos nos ubicaría en los bordes, en otro lugar de lectura, en otra disposición para intentar dar respuesta a los constantes dualismos de la formación. Lo anterior no quiere decir que el ejercicio formativo visto desde lo no convencional sugiera caos, falta de rigor o que lo sustituya cualquier cosa; todo lo contrario, importa la regulación formativa del orden sistémico, tanto como las posibilidades afirmativas de lo que este orden no controla.

Ahora bien, entre los discursos objetivadores que buscan operar sobre los maestros y su formación en términos de deber ser, pero también como utopías, metas, desafíos, retos y sus grandes metarrelatos, importa colocar nuestro dispositivo de análisis con la perspectiva teórica de campo. En nuestra historia cultural y pedagógica se ha trabajado desde hace décadas la formación de maestros en conexión con el campo intelectual de la educación, tanto como con el campo conceptual y narrativo de la pedagogía. Ambas perspectivas han criticado prácticas formativas que no hacen más que subordinar al maestro, quitarle la palabra, quitarle la voz, quitarle la potencia, invisibilizarlo.

Semejantes dificultades, diagnosticadas tanto al interior del campo de formación como del campo de profesionalización docente tensionan aún más el análisis. Tensión que se hace explícita en su doble manifestación: conceptual y estratégica, en este sentido entendemos la noción de campo como un postulado que es más político que conceptual, en diálogo con Bourdieu el campo intelectual, a la manera de un campo magnético, constituye un sistema de líneas de fuerza (1967: 135). La formación de maestros sería en este sentido un lugar de disputa que supone relaciones estratégicas que afectan, atraviesan, producen y recomponen los paisajes del sistema educativo, de las historias institucionales, de las lógicas y desafíos del aprendizaje, de la opinión pública en materia educativa y de las prácticas específicas de los maestros.

Entender la formación de maestros como un campo de posibilidad, amplio y abierto, significa anticipar que en él se articulan experiencias diversas que van desde la recuperación de prácticas institucionales e individuales, hasta procesos sistemáticos de apropiación de saber, pasando por el agenciamiento de actuaciones con arreglo a fines específicos. Examinar la formación como un campo de tensiones significa poder agrupar, hacer inteligible y establecer relaciones de diverso orden. Estas tensiones producen tanto el diagnóstico como el pronóstico (lo virtual), o mejor, su descripción tendría algunas características: no es una descripción causal, no es universal, no es atemporal, no es eterna, ni se reduce al orden institucional. Análisis que permite hacer otras lecturas de la formación de maestros.

Pensar desde esta geometría nos permite otro tipo de relaciones. Dispositivo, campos y planos muestran que los cambios, las alteraciones y los giros en los planteamientos, constituyen de suyo el lugar de problematización de la formación de maestros, es decir que no tenemos por qué forzar la búsqueda a uno u otro plano, pues estos se cruzan, se encuentran y se distancian. Desde allí habría que entender que un pensamiento es un desplazamiento, y desde allí también la formación y sus resultados en términos pragmáticos e institucionales pueden derivar complejidad: mostrar una variación, exponer el desplazamiento producido, para no quedarnos reafirmando algo que ya sabemos.

## Rutas metodológicas

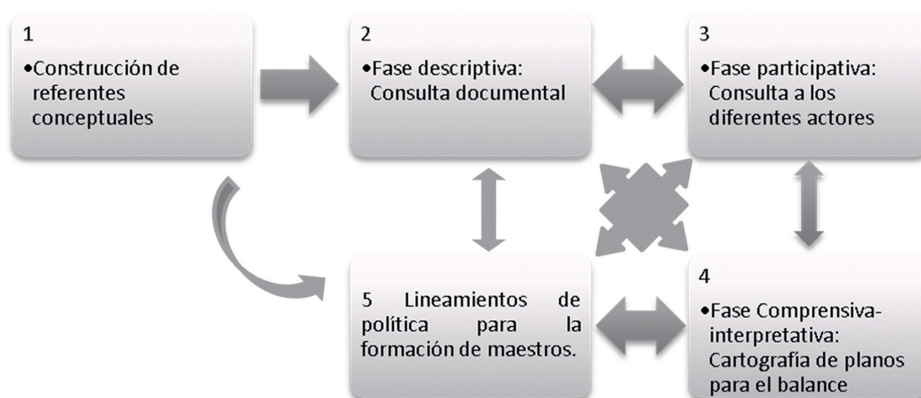
Las rutas metodológicas se asumieron desde una perspectiva dialógica- polifónica y proyectiva. La primera con el fin de posibilitar la construcción de una mirada interpretativa para dar cuenta del balance de ejecución del plan anterior; la proyectiva para trazar planos en perspectiva que aporten al diseño de políticas. Todo ello, a partir del reconocimiento de las múltiples visiones y posiciones, de tensión y encuentro, entre los diferentes actores de la política: el sistema de formación, las instituciones educativas, las instituciones formadoras, los saberes, los maestros y directivos.

Las rutas no estaban predefinidas; en este sentido, parte del desafío metodológico fue el de extrapolar la indagación más allá de lo trazado y esperado en la ejecución del Plan, para reconocer los trayectos y las condiciones de posibilidad creadas o emergentes desde las estrategias y más allá de estas. Este proceso exigió desestructurar los escenarios y modos de formulación para dar lugar a las acciones instituyentes que situaran los procesos de formación desde una noción amplia, ubicando la experiencia del maestro como el centro de la misma.

### Momentos en la construcción del balance y los lineamientos

Los momentos se consideraron reflexivos y flexibles, de tal forma que no se corresponden con fases ordenadas una tras otra sino en interrelación y retroalimentación constante. Con esto, el balance del PTFD 2009-2012 y la formulación de lineamientos de política se desarrollaron en 5 momentos, como se puede apreciar en la gráfica 1.

Gráfica 1: Momentos de las rutas metodológicas



Fuente: Elaboración del equipo de investigación.

**Momento 1:** Construcción de referentes conceptuales y metodológicos. Este momento propuso unas perspectivas teóricas, conceptuales y metodológicas, que orientaran las miradas para el desarrollo del balance y para la propuesta de lineamientos de política.



Dichos referentes permitieron que salieran a la luz tensiones inherentes a la formación de maestros y a los análisis en las políticas de formación. Posibilitaron el avance en varios aspectos: en la conceptualización y ventajas de comprender un plan desde múltiples planos; en el paso de proyectos a trayectos en la formación de maestros y en la dinamización, amplitud de intersecciones y de diferenciaciones cuando se incorpora el concepto de umbrales y se cuestiona el de modalidades de formación. El concepto central del documento es el de experiencia pedagógica del maestro, conceptualización que delimitó una de las preguntas eje para proponer lineamientos de política: ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad para que los procesos formativos contribuyan a la construcción de la experiencia pedagógica de los maestros?

**Momento 2.** Fase descriptiva: Consulta documental.<sup>3</sup> Este momento tuvo el propósito de reconocer énfasis, tendencias, diferencias, continuidades y discontinuidades de los desarrollos de las estrategias de formación de maestros en el distrito a partir de lo escrito en los documentos a los cuales se tuvo acceso. A la vez, permitió identificar y precisar los aspectos que exigían indagación y profundización desde estrategias participativas con los actores.

Para la consulta documental se contó con una amplia base de registros, los cuales se consignan en la bibliografía general del estudio. La lectura de estos se realizó desde varios niveles y criterios: por una parte, el nivel teórico, indagando por las nociones de formación, de maestro, de experiencia, entre otros; por otra parte, un nivel evaluativo, especificando logros, alcances y pendientes de las diferentes estrategias que integraron el Plan de formación.

**Momento 3.** Fase participativa: Consulta a los diferentes actores. Este momento se consideró vital para el proyecto. Coherente con una concepción amplia de política y considerando que ésta siempre se encuentra en medio de la tensión constitutiva entre lo instituido y lo instituyente, se comprendió que tanto el balance como los lineamientos exigían la participación directa de los diferentes actores. Para lograrlo se optó por adelantar mesas de trabajo y, en algunos casos, conversaciones con grupos más pequeños a manera de audiencias cualificadas.

Las mesas se conformaron bajo los criterios de accesibilidad y heterogeneidad. El primero, se correspondió con las posibilidades reales de convocar a los sujetos de la política en los tiempos de desarrollo del proyecto del balance del Plan y a partir de los datos de contacto a los cuales se tuvo acceso; así, acudiendo a bases de datos de maestros y directivos facilitadas por la SED, el IDEP y, desde la estrategia de red social (bola de nieve), se convocaron y realizaron las mesas.

El criterio de heterogeneidad conllevó realizar mesas con maestros y directivos de diferentes localidades y participantes en todas las estrategias de formación ofrecidas por diferentes instituciones, tanto nacionales como internacionales. Para el caso de instituciones oferentes, se convocó a todas las universidades y a todas las otras instituciones que desarrollaron las estrategias de formación en el periodo 2009-2012.

<sup>3</sup> Estos documentos son asumidos como textos que develan intenciones, sentidos, significaciones, realizaciones, posturas, trayectorias, entre otros asuntos.

Siguiendo los anteriores criterios, se realizaron 6 mesas de trabajo con maestros participantes en: mesa de la estrategia de posgrados; de la estrategia PFPD; de inglés y TICS; de las estrategias de maestros Noveles, redes de maestros y, maestros que aprenden de maestros; también se realizó una mesa con Directivos docentes y una con Universidades oferentes.

Las mesas de trabajo tuvieron dos momentos, uno para la consulta escrita a los actores y el segundo el momento del diálogo. En el anexo 3 se presentan las guías para las mesas de trabajo, los cuestionarios y las guías de conversación.

**Momento 4:** Fase Comprensiva-interpretativa: Una cartografía de planos y trayectos. El balance hace una ruptura con la mirada instrumental al Plan y propone los planos como una nueva forma de comprenderlo y como una apuesta analítica que no reafirma lo ya conocido sino que arriesga y exalta la complejidad, movimiento, ritmos, órdenes, tensiones y direcciones distintas entre los sujetos, las instituciones, los saberes, el sistema de formación de maestros y lo emergente del Plan. Para dicho ordenamiento, se retornó a los referentes conceptuales y metodológicos construidos en el primer momento. Estos orientaron la mirada y la escritura hacia relaciones entre los datos que superaran la linealidad del Plan.

**Momento 5:** Formulación de lineamientos de política. La propuesta de lineamientos se fundamenta en la problematización y configuración de la experiencia pedagógica de los maestros. Esta apuesta refunda la noción del Plan y las formas tradicionales de concebirlo y abordarlo, para trazarlo a modo de líneas de fuerza que están en movimiento y en construcción permanente.

## Las dificultades para realizar el balance

Aun cuando fueron múltiples y de distinto orden las fuentes de información que se tuvieron en cuenta en este estudio, las limitaciones del ejercicio académico también fueron amplias. La primera dificultad se expresa en la imposibilidad de acceder a la información completa y de manera oportuna, pues si bien, la dirección de Formación Docente e Innovaciones Pedagógicas suministró en su momento algunos documentos pertinentes, como los informes de gestión del proyecto 273 del período 2009-2012 y algunas matrices de territorialización, estas últimas no fueron insumo suficiente para dar cuenta del impacto del proyecto en la ciudad. Adicionalmente, la información aportada por esta dirección fue insuficiente, fragmentada e incompleta, para efectos de la verificación y validación de la información. A esto se suma las dificultades para consultar el archivo documental de la SED.

La segunda se refiere a la ausencia de líneas de base y de informes de avance durante la fase de ejecución del Plan, que permita un seguimiento cuidadoso y sistemático de las distintas estrategias. La SED no cuenta con criterios claros para orientar la elaboración de informes de avance ni con un sistema de evaluación y seguimiento a las instituciones oferentes, a los programas y proyectos, a los maestros y directivos que participan, hechos que permitan una evaluación de las acciones realizadas más allá

de la gestión de los recursos financieros. Estas dificultades hacen que no se tenga un punto de partida para señalar los avances.

La tercera se evidencia en la calidad de la información para la construcción del archivo documental, que estuvo cruzado por un sinnúmero de inconvenientes: de acceso, insuficiencia, incompletud y fragmentación. Esta dificultad deja un interrogante por la posibilidad de acceder a la información pública; a su vez, advierte sobre la conveniencia de contar con fuentes documentales que permitan el seguimiento a la política pública de formación de maestros en el Distrito Capital.

### 3. BALANCE DEL PLAN TERRITORIAL DE FORMACIÓN DOCENTE 2009-2012

Asumir el balance desde otras miradas, que articulen y complejicen los resultados y que simultáneamente contribuyan a la formulación de lineamientos para futuras políticas, encuentra en la propuesta de planos y líneas una posibilidad conceptual y metodológica para sus análisis. Exige, bosquejar diagramas que tensionen simultáneamente el ejercicio de balance con las posibilidades de proyectar salidas.

Pensar un balance desde esta geometría permite otro tipo de relaciones, ya que los planos se cruzan, se encuentran y se distancian. Los planos muestran que los cambios, las alteraciones, los giros en los planteamientos, constituyen de suyo la investigación; es decir, que no hay que forzar la aparición de uno u otro plano.

Los planos se superponen, interactúan y no son excluyentes; hay planos que no son del mismo orden pero se cruzan y se encuentran. El plano es de naturaleza fractal; es el lugar y el horizonte donde se alojan los conceptos para dotarse de consistencia. Los conceptos lo recorren a distintas velocidades; los planos disponen direcciones, mientras los conceptos proporcionan dimensiones, saberes y fuerzas que atraviesan el plano. En el sentido de los planos, “el conocimiento es la potencia inmanente que determina la diferencia cualitativa entre los modos de existencia” (Deleuze, 2001, p. 35).

La lectura analítica de los planos se realiza al interior de cada uno de ellos. Ahora bien, dado que los planos no son lineales, porque se entrecruzan y superponen, la lectura también se realiza interplanos. Esta lectura no está predeterminada; emerge de las relaciones expresadas entre ellos, a manera de tensiones entre lo planeado, lo esperado y lo ejecutado; lo necesario y lo impuesto, entre otras. Esta es la lectura que se propone para el balance del Plan, a partir de los planos que se describen a continuación.

#### 3.1. Los planos para leer el Plan

A continuación se definen los planos que estructuran el balance<sup>4</sup>.

**El plano del sistema de formación de maestros.** En este plano se hacen visibles las apuestas, intencionalidades y responsabilidades del Plan como política pública, y de la SED como su gestora. Se realiza el balance a partir de los componentes de la estruc-

---

4 Se fundamentan en el análisis documental, las relatorías de las mesas, las voces de los actores, la tematización de los cuestionarios aplicados, algunas entrevistas (ver anexos 6, 7 y 8)

tura técnica del Plan, desde sus fases: diseño y formulación; legitimación y ejecución; seguimiento y evaluación.

**El plano de las instituciones.** Este plano analiza las responsabilidades y acciones asumidas por las instituciones formadoras de maestros, tales como universidades y demás instituciones oferentes de programas de formación. De igual forma, reconoce el lugar de las instituciones educativas, en tanto escenario de actuación del maestro, con todas sus relaciones y complejidades. Se incluyen también otras instituciones que, sin ser directamente responsables, intervienen en los programas de formación de maestros.

**El plano de los saberes.** Este plano da cuenta de los objetos de formación y de las estrategias que se diseñan en torno a ellos: contenidos, proyectos, apuestas, umbrales, entre otros asuntos. Tensiona las formulaciones de programas y proyectos ofrecidos, con relación a los alcances de los mismos.

**El plano de los sujetos.** Este plano indaga por los lugares de actuación y posición de los maestros, maestras y directivos docentes, como sujetos en los diferentes Planos del balance, especialmente en los planos de las instituciones y los saberes. Un aspecto fundamental en este plano, es dar cuenta del “empoderamiento de los maestros y maestras como sujetos de saber” y de la “ampliación de su horizonte cultural” que se promulgó como propósito central del Plan objeto de este balance.

**El plano de los bordes o de lo “instituyente”.** Este plano se configura en el marco del Plan, pero no está en correlación directa con el mismo; lo supera en contenidos y en las formas de abordarlos. Las emergencias se reconocerán desde las prácticas adelantadas por las instituciones formadoras y por los mismos maestros, maestras y directivos docentes; iniciativas que también fueron reconocidas por la SED y que señalan otras potencias. El análisis de este plano cobra sentido en la medida en que da apertura a lo no planeado, lo impensado, aquello que puede convertirse en iniciativa instituyente, y que puede devenir en acciones o propuestas que aporten a la configuración de otras formas de pensar los planes de formación docente.

## 3.2. Análisis intra-planos

Una vez definidos los planos, a continuación presentaremos el análisis de cada uno de ellos.

### 3,2,1. Plano del Sistema de formación de maestros

Este plano abordará analíticamente la mirada al Plan territorial de formación docente (en adelante PTFD) 2009-2012, como política educativa trazada por la SED. El abordaje se realizará desde los componentes, rastreando dos asuntos: las metas y la estructura técnica del Plan; esto es, sus fases: 1) diseño y formulación; 2) legitimación y ejecución, y 3) seguimiento y evaluación. Esto con el interés de indagar y hacer visibles las apuestas, intencionalidades y responsabilidades de la SED como actor proponente y gestor de las políticas, así como el alcance de las estrategias de formación propuestas.

## Demandas y necesidades de formación

El presente análisis no desconoce el hecho de que el PTFD, como política educativa, se encuentra regulado y conectado por orientaciones de la política sectorial, el Plan Sectorial de Educación (PSE) del periodo 2008-2012, de las macro políticas definidas por organismos internacionales<sup>5</sup> y por acuerdos y convenciones internacionales. En este sentido, el PTFD opera como un sub-sistema dentro del marco del sistema educativo general<sup>6</sup>.

En tanto subsistema, el problema a resolver y que origina el PTFD 2009-2012, se centra en la calidad como prioridad de la política educativa. Entre los problemas que afectan la calidad, se destacan los siguientes: a) la desarticulación y falta de continuidad entre los niveles y grados de enseñanza; b) el carácter generalista y academicista de la educación media; c) el débil dominio de la lectura, la escritura y la oralidad, por parte de los estudiantes y egresados del sistema educativo; d) la poca profundidad y utilidad práctica del conocimiento matemático y científico; e) el escaso dominio de una lengua extranjera; f) la pobre utilización de las tecnologías de la información y la comunicación; g) la insuficiente duración de la jornada escolar; h) los efectos negativos de la expansión del sistema educativo; i) la precaria integración de los grupos vulnerables; j) el clima escolar afectado por violaciones a los derechos humanos y la inseguridad; k) la escasa articulación de la educación media con la educación superior y el trabajo, y l) el bajo reconocimiento de la evaluación como estrategia de mejoramiento de la calidad.

La calidad, como meta del PTFD, configura o crea demandas de formación para los maestros. Se puede decir, entonces, que las principales demandas a la formación de docentes, giran en torno a dos aspectos básicos: a) su correspondencia con los objetivos, proyectos y programas del PSE (Plan Sectorial de Educación), que apuntan a lograr la calidad de la educación, y b) su pertinencia, en términos de cercanía a las problemáticas de la escuela y, por derivación, a las necesidades de formación de los maestros y maestras para que contribuyan, con su formación, a la calidad educativa.

Ahora bien, aun cuando las demandas definen una ruta formativa, deben diferenciarse de las necesidades de formación. Las necesidades de formación se definen desde los sujetos, desde las particularidades de sus contextos y territorios educativos, y se caracterizan por ser situadas y diferenciales. Empoderan al maestro desde su experiencia pedagógica y lo conducen a la dignificación de su rol. Así, entonces, en el caso que nos ocupa, se evidencia una tensión entre demandas y necesidades. Esta tensión señala que las propuestas de formación (contenidos y estrategias) del PTFD, no siempre están relacionadas con las necesidades situadas y contextualizadas de los maestros y

5 Tales como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), entre otros.

6 La formación de maestros es un subsistema del sistema educativo en general. En este sentido, internamente tiene un carácter autopoietico, autorreferencial y tiende a reducir la entropía; externamente, tiene lazos con el sistema dentro del cual se encuentra.

maestras y, menos aún, parecen recoger sus experiencias y la problematización que pudieran hacer de las mismas. En su lugar, las demandas indicadas definen rutas a las cuales los maestros y maestras, comunidades educativas e instituciones, deben atender; configuran una manera de ser y entender al maestro y su quehacer que, en ocasiones dista de las trayectorias de los maestros y maestras y de su experiencia pedagógica, hecho que anticipa y explica por qué muchos de los planteamientos que se originan en las políticas educativas, no superan el ámbito de la formulación.

En suma, el marco del sistema general fija demandas de formación que no siempre corresponden con las necesidades de formación y, menos aún, con problematizaciones emergentes derivadas de la experiencia directa del maestro.

La siguiente gráfica sintetiza la diversidad de necesidades y demandas a que se ve abocado el maestro para cumplir su rol, en ocasiones las demandas llegan a adquirir una fuerza tal, que terminan apareciendo en el maestro en forma de necesidades de formación. Si esta la realidad, la pregunta que queda es ¿es posible originar las apuestas de formación desde otros vectores?

Gráfico 2. Demandas y necesidades de la formación de maestros



Fuente: construido por el equipo para este estudio a partir de las voces de los actores

## La construcción del PTFD: un asunto participativo

Desde la lógica de la construcción de una política pública, la siguiente gráfica identifica algunos actores y sectores corresponsables en la construcción y desarrollo del Plan de Formación (ver gráfica). En el mismo sentido, la tabla X hace visibles los componentes y fases para el desarrollo de una política (ver tabla). Identificarlos nos permitirá ubicar las preguntas para el análisis de este plano.

Gráfica 3. Actores y componentes de una política de formación de maestros



Fuente: construida por el equipo para este estudio

Tabla 3 Construcción del plan como política pública

Diseño y formulación	Legitimación e implementación	Seguimiento y evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocimiento de avances en el campo.</li> <li>Identificación y trazado de tendencias y horizontes de acción.</li> <li>Identificación de problemáticas (construidas con los actores).</li> <li>Análisis y construcción de alternativas viables</li> <li>Toma de decisiones para la formulación definitiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Legalización y adopción por instancias competentes.</li> <li>Construcción y adopción de criterios de regulación.</li> <li>Materialización en proyectos y planes de acción anuales.</li> <li>Concertación de condiciones de ejecución.</li> <li>Gestión administrativa de las diferentes instancias.</li> </ul>	<p>Criterios e indicadores claros de seguimiento y evaluación. Acompañamiento para alcanzar los efectos e impactos esperados y emergentes. Asesoría y retroalimentación periódica. Evaluación periódica del Plan y ajustes necesarios.</p>



Fuente: construida por el equipo para este estudio

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 .

Desde el punto de vista de la participación de los distintos actores en las distintas fases por las que pasa una política pública (formulación, ejecución, seguimiento y evaluación), se puede afirmar que el Plan es genérico; esto es, no evidencia ni permite reconocer las necesidades diferenciales que presentaron los sujetos y las instituciones educativas desde los contextos y los territorios, localidades en el caso de Bogotá, en



que se desarrolla el proceso educativo. Así, desde el punto de vista formal de su construcción, es necesario reparar en la participación que los distintos actores tuvieron en la formulación del Plan.

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. Se reconoce como el Plan de la Secretaría de Educación. El desafío de la legitimidad de la política atraviesa el proceso de formulación e implementación del Plan y depende en buena medida de las formas como se definan y construyan, de la participación efectiva de los sujetos de las mismas y de la valoración y reconocimiento que éstos tengan.

Otra de las tensiones que se hace evidente y problemática, surge del énfasis en demandas por encima de las necesidades, en lo que se refiere a la pertinencia y adecuación del Plan, según los distintos territorios y sujetos a quienes busca afectar. Se crea una tensión entre la igualdad de estrategias para todos, frente a las diferencias socioculturales y educativas de cada localidad, de sus instituciones, sus maestros y maestras. Ya hemos dicho que el Plan de formación docente no tienen una mirada clara de las diferencias territoriales que definen una comunidad educativa, razón por la cual, muchas de las estrategias y proyectos responden a discursos en abstracto o poco pertinentes, sin que logren situar la reflexión en escenarios concretos.

### Roles institucionales en la implementación del PTFD

Aunque en la fase de formulación del PTFD, la SED se presenta como protagonista, en la fase de ejecución del mismo, se observa un cambio de rol, un cierto descentramiento; al delegar la ejecución en entidades operadoras, se rompe su acción como gestora de la política y se convierte en administradora de recursos. Las siguientes tablas dan cuenta del número de contratos y de los recursos invertidos en la ejecución del Plan.

Tabla 4. Modalidades de contratación PTFD 2009-2012

Año	Modalidades de contratación	Número de contratos	Total
2009	Menor cuantía	43	68
	Convenios	24	
	Directa	1	
2010	Directa	22	34
	Menor cuantía	10	
	Convenios	2	
2011	Convenios	31	35
	Bienes y servicios	4	
2012	Convenios	12	27
	Menor cuantía	6	
	Bienes y servicios	6	
	Directa	2	
	Mínima cuantía	1	
TOTAL		164	164

Fuente: Informes de gestión del proyecto 273 de la Dirección de Formación Docente- SED.

Tabla 5. Presupuesto, cobertura e inversión del Proyecto 273 SED-DFD

Componente	Cobertura esperada <sup>1</sup> 2008-2012	Cobertura alcanzada 2008-2012 <sup>2</sup>	Presupuesto inicial <sup>3</sup>	Presupuesto comprometido Vigencia 2008-2012 <sup>4</sup>	Presupuesto ejecutado Vigencia 2008-2012
Presencial	15.000	66.029	11.288.800.000	11.892.852.784	11.047.457.334
Certificación	300	753	874.000.000	1.249.000.000	924.150.000
Formación Virtual	8.000	3.092	3.595.200.000	971.300.000	971.300.000 <sup>5</sup>
Totales	23.300	69.874	15.758.000.000	15.336.891.915	12.942.907.334

Fuente: Informes de gestión del proyecto 273 de la Dirección de Formación Docente- SED.

Adelantar y dar cuenta de 164 contratos, define para la SED un rol de gestión y control administrativo de los mismos contratos. Las lógicas de operación de las instituciones públicas y, en general, de estas instancias gubernamentales, o el énfasis en el rol administrativo, lleva a la SED a perder o disminuir su rol como entidad orientadora de la política.

Por otro lado, en tanto la ejecución implica casi exclusivamente la relación entre la SED y las distintas instituciones formadoras, se pierde o se descuida la relación con las instituciones educativas y con los maestros y maestras. Vale la pena cuestionar el hecho de que en esta fase de la política, las instituciones educativas y los maestros y maestras, también se encuentren ausentes. Este es un eslabón perdido que se reclama y hace visible en las expresiones de disconformidad de las instituciones, directivos y de los mismos maestros y maestras, que no dudan de las buenas intenciones de la SED, ni de la idoneidad de algunas instituciones formadoras, pero que también reconocen y hacen visible su desavenencia por el bajo impacto de estos procesos, por el desperdicio de la experiencia de muchos maestros y maestras que, como ellos mismos expresan, podrían realizar un trabajo más cualificado y pertinente, que algunas entidades contratadas con escasa trayectoria.

## Seguimiento y evaluación del plan: una fase no pensada ni realizada

El PTFD se materializó a través del proyecto de inversión 273, Cualificación profesional y ampliación del horizonte cultural de docentes, coordinadores y rectores de los colegios oficiales. Para su desarrollo, trazó tres componentes: formación presencial, certificación, y formación virtual; para alcanzar los propósitos del Plan, cada uno se concretó en diferentes estrategias, bajo unas metas de cobertura y un presupuesto comprometido.

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. Como se observa en la tabla X, en la estrategia presencial es amplio el incremento de participantes entre las metas previstas y alcanzadas.

Tabla 6. Componentes, estrategias y cobertura del PTFD 2009-2012

Componentes	Estrategias	Cobertura esperada	Cobertura alcanzada
Formación presencial	Planes de Formación Permanentes de Docentes PFPD	15.000	47.424
	Programas de actualización pedagógica y disciplinar: Diplomados, Seminarios		
	Actividades culturales y académicas		
	Formación de Postgrado: Especializaciones, Maestrías y Doctorados		
	Maestros que aprenden de Maestros		
	Cátedra de Pedagogía: Educación de calidad para vivir mejor		
	Redes de Maestros		
	Innovaciones pedagógicas y acompañamiento a la Normal Superior María Montessori		
	Programas de inmersión en inglés		
	Programas de fortalecimiento del inglés		
Certificación <sup>6</sup>	En el nivel B2 del Marco Europeo	300	555
Formación virtual	Actualización en diferentes áreas de conocimiento	8.000	2.781
<b>totales</b>		<b>23.300<sup>7</sup></b>	<b>50760<sup>8</sup></b>

Fuente: PTFD 2009-2012 complementada con datos de los Informes de geStión del proyecto 273 de la Dirección de Formación Docente- SED.

Si la lectura se realiza desde la relación cobertura trazada-cobertura esperada, por situar solo un ejemplo, podríamos decir que el plan cumplió y superó las expectativas; pero si la pregunta es por la afectación de los procesos formativos en la transformación y cualificación del sujeto maestro y directivo docente, las repuestas y las indagaciones se complejizan, y exigen revisar los alcances desde otros vectores.

Los análisis de este balance muestran que una gran parte de las estrategias carecen de un seguimiento continuo, detallado y sistemático, en términos del desarrollo de los programas, del alcance e impacto de eventos de formación. 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. En ausencia de este tipo de seguimientos, el único posible resulta ser el de carácter administrativo, es decir, los informes de cada institución contratada, los cuales están hechos a partir de los objetos contractuales; algunos dan cuenta del alcance académico desde iniciativas de cada entidad; en general, no se encuentra en la SED informes evaluativos formales acerca del alcance de estas acciones<sup>7</sup>. En el anexo 5, se presenta una breve síntesis de los alcances de cada una de las estrategias.

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

<sup>7</sup> Durante el periodo solo se adelantó un estudio evaluativo de las propuestas de PFPD que se presentaron, adelantado por el CIFE, de la Universidad de los Andes.

instituciones educativas, las localidades, y los maestros y maestras, hacen que esta fase sea la más débil y la que señala las mayores fracturas: 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. De nuevo, el rol administrativo por encima del rol orientador de la SED, hace que el seguimiento a los programas e instituciones oferentes, carezca de otros criterios de evaluación. En síntesis, la ausencia de un sistema riguroso de seguimiento y evaluación de alcances, desvanece y evapora los esfuerzos.

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.

La discontinuidad de los procesos, la ausencia de seguimiento y la desconexión con los distintos actores, en las diversas fases del Plan, hacen que sea de difícil cumplimiento su meta última de empoderar, dignificar y ampliar el horizonte cultural de los maestros.

### Voces de los actores - Plano del sistema de formación de maestros<sup>8</sup>

#### **Desarticulación, descontextualización, dispersión de ofertas**

“Entre las diferentes dependencias de la SED, la desarticulación es absoluta porque lanzan toda una propuesta de formación de maestros, por ejemplo en TIC y los colegios no cuentan con banda ancha (...) no donde aplicar toda esa información que se recibe (...) los recursos son simplemente promesas”. (Mesa Directivos Docentes)

“La formación del profesorado también tiene que ver con los programas que se proponen para cada uno. En el distrito hay cantidad de profesorado, están los doctores, los magíster, los de especialización, los que hasta ahora están empezando, los que tenemos 50 años de experiencia y la formación que bota la SED no mira como esos niveles de profesorado, sino saca unos programas como que, para todo mundo”. (Maestra, Mesa Posgrados)

La SED invierte en la formación de los maestros, pero si no hay políticas de Estado, se sigue apuntando a cosas muy diferentes (“este es el último año de los ciclos, supuestamente eso se murió”). (Mesa Redes, DN)

“Hay diferencias grandes entre lo que los colegios necesitan, lo que la SED plantea y lo que las universidades ofrecen, no hay incidencia en las aulas”. (Mesa Directivos Docentes)

<sup>8</sup> Para conocer las voces de los actores, en este y los planos siguientes, puede verse el anexo 7.

“Un plan de formación de docentes debe mediar entre las posibilidades e intereses de las instituciones y los docentes para impactar positivamente; la SED, debe diagnosticar y caracterizar las instituciones escolares y fomentar un estamento institucional de formación e investigación en la institución escolar”. (Mesa Posgrados)

Las citas anteriores señalan la desarticulación que existe entre los Planes de Formación y las necesidades de formación de los maestros y de los Proyectos Educativos Instituciones.

### Proyectos van, proyectos vienen

“La SED genera proyectos y proyectos independientes o en contravía de lo que se viene haciendo en los colegios; de tantos proyectos, ni se hacen unos, ni se hacen otros”. (Mesa Inglés y TIC)

“Se realiza una importación de políticas internacionales o teorías de moda que exigen que la IE las asuma en el PEI, en el currículo, etc. y ello solo queda en el papel; no trasciende a la práctica”. (Mesa Cátedra pedagogía y Actividades culturales)

Los maestros señalan que muchos de los proyectos formulados por la SED no están articulados con los proyectos de las instituciones. Al parecer, existe un vacío entre la SED y las instituciones educativas.

### Quiénes y cómo se definen las demandas y las necesidades

“Yo veo que el asunto de las maestrías y los doctorados y las especializaciones es un problema de certificación y es un problema como de una nueva moda, de una nueva élite que se está formando y que responde más a unas exigencias del Banco Mundial, que le dice a Colombia: oiga, usted no tiene doctores, no tiene maestros y entonces, ahora el afán es pues que tengamos hartos doctores, maestros y estamos generando esos procesos, a través de la Secretaría, porque la SED entonces, quiere tener en su cuerpo, muchos doctores y maestros”. (Maestro, Mesa Posgrados)

“El asunto de los posgrados, no está planificado, ¿Que va a pasar cuando todos quieran ascender en el escalafón y no haya recursos?” (Cuestionario Directivos Docentes)

“La investigación no es una práctica continua ni en la SED, ni en el Ministerio, ni en los colegios, pero ahora la necesitamos (...) desde políticas internacionales quieren que tengamos una mejor formación (...) ahora la investigación es necesaria”. (Maestro, Mesa Posgrados)

“Los programas son dispersos (...) se mueven alrededor de unas políticas; cuando se acerca el final incrementan la contratación porque tienen que gastar todo el dinero”. (Maestra, Mesa Posgrados)

Las demandas de formación se imponen sobre las necesidades. Esto hace que el Plan pierda su capacidad de afectar positivamente la escuela y de empoderar y dignificar al maestro.

## Ausencia de seguimiento

“En el FOFAD, donde fuimos beneficiados muchos de nosotros, si nos pidieron un ensayo y nos pidieron un aval del Consejo académico, pero no hubo seguimiento a eso. Cuando algún compañero preguntó, que llegó al colegio, que qué tenía que hacer, el FOFAD solo le respondió: apropiarse o liderar un nuevo proyecto en su en este nuevo colegio, pero no hay esos seguimientos (Maestra, mesa Posgrados)

“Hay una característica de los programas que siempre queremos resaltar ( ) el seguimiento se hace a nivel financiero, que cumplan lo que está contratado, pero siempre queda la duda de qué pasa con esos PFPD, se sabe que el docente presenta un proyecto de aplicación en el aula, pero no podemos ir más allá de esa información, el seguimiento va hasta que se cumpla el propósito del PFPD dentro del convenio, que la gente asista y saque su proyecto, esa es la supervisión que se adelanta (Entrevista a equipo SED-DFD).

No hay seguimientos claros sobre las estrategias de formación y sobre las instituciones oferentes.

### 3.2.2. Plano de las Instituciones

Como uno de los actores fundamentales en la ejecución del Plan, las instituciones formadoras requieren ser analizadas con una mirada crítica, así como el impacto de la formación que ofertan. En tal sentido, este plano desarrolla algunas preguntas y establece problemáticas o tensiones en relación con la formación de maestros y maestras y las instituciones que los forman.

#### ¿Qué instituciones forman a los maestros y maestras del Distrito?

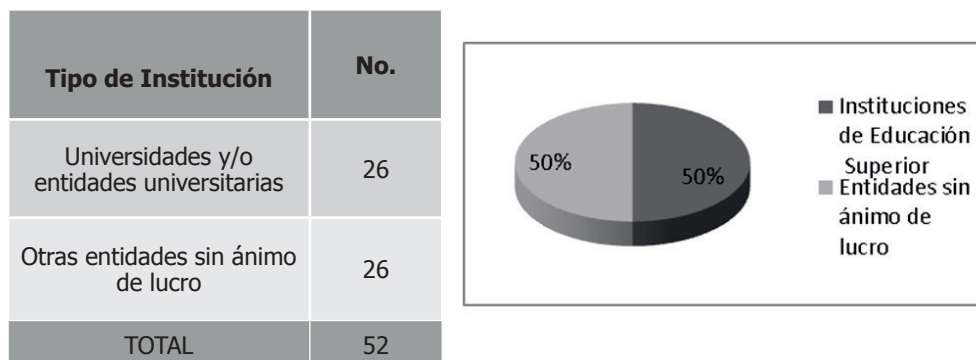
Del total de instituciones, las universidades ofrecen la mitad de los programas de formación docente (50%), especialmente en lo que este balance ha denominado el umbral de la formación posgraduada: especializaciones, maestrías y doctorados. Las demás instituciones como corporaciones, fundaciones y organizaciones ocupan el otro (50%).

Podría pensarse que esta oferta de formación surge del acumulado de conocimiento sostenido y expresado en las líneas de investigación definidas en las universidades por sus académicos y relacionadas con sus propios intereses, apuestas teóricas y problemáticas definidas desde sus propias trayectorias.

Si bien esto sucede con algunas, otras ven las demandas de formación posgraduada que genera el Plan, como una oportunidad para acceder a recursos y para cumplir

con metas fijadas en sus proyectos de extensión universitaria, sin que necesariamente cuenten con saber acumulado en dichos campos de formación. En estos casos, las universidades y las otras instituciones que ofrecen formación postgraduada, pueden conformar equipos ad hoc.

Grafica 4. Entidades oferentes del PTFD 2009-2012<sup>9</sup>



Fuente: elaboración a partir de de informes de gestión del Proyecto 273 SED-DFD

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.

También es amplia y variada la oferta de programas de actualización y perfeccionamiento (PFPD, seminarios, diplomados, cátedras, entre otros) que buscan extender el saber de la universidad y atender las convocatorias de la SED.

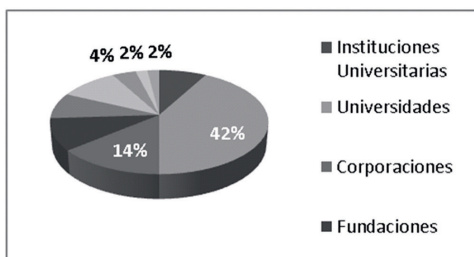
¿Cuál es la trayectoria de las instituciones formadoras? ¿Cómo se seleccionan desde la SED?

El mapa de las instituciones formadoras es diverso y desigual en trayectoria, en intereses y en contenidos. Esta realidad cuestiona los modos de selección de las mismas por parte de la Secretaría de Educación. 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.

<sup>9</sup> Es importante señalar que la información de estas tablas y gráficos corresponde a lo referenciado en los informes de gestión del proyecto 273, sin embargo, al revisar la escasa información que se logró consultar en la SED, es posible que algunas entidades no se registren.

Tabla 7 Y Gráfica No. 5. Naturaleza De Entidades Oferentes En El Plan 2009-2012

Tipo de Institución	No.
Universidades e	22
Instituciones Universitarias	4
Corporaciones	6
Asociaciones	5
Fundaciones	4
Organizaciones	4
Instituciones	2
Cooperativa	2
No definido	3
<b>TOTAL</b>	<b>52</b>



Fuente: elaboración a partir de de informes de gestión del Proyecto 273 SED-DFD

Varias tensiones se presentan con la participación y vinculación de otras entidades en la formación de los educadores, algunas razones que aporta la misma SED es que se hace necesario por las dificultades y limitaciones de los sistemas de contratación, por la necesidad de apoyar algunas iniciativas que se adelantan desde algunas instituciones, entre otras razones. La tensión que se pone en escena es quizá el agotamiento de las formas de operar y la necesidad de construir unas formas más compartidas en la que se haga explícita la desconcentración del poder y la construcción colegiada de alternativas de formación.

### ¿Cuáles son los alcances de estas acciones formativas?

Las inversiones de la SED en procesos de formación son reconocidas por los maestros, maestras y directivos docentes. Hay reconocimientos especialmente personales acerca de las posibilidades que estos procesos ofrecen para su crecimiento individual y profesional. 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 (ver tabla 8).

Tabla 8. Número de participantes componente presencial PTFD 2009-2012

Estrategias – Componente presencial	No. de Participantes
Eventos culturales y académicos	29.612
Cátedra de Pedagogía	6.625
Maestros que aprenden de maestros	3.802
Programas de actualización	2.545
Inmersión en inglés	146
Posgrados	658
Redes	122
<b>Totales</b>	<b>44.183</b>

Fuente: Informes de Gestión SED\_DFD



Tabla 9: Número de maestros por nivel y universidad periodo 2009-2012

No.	UNIVERSIDAD	NIVEL	BENEFICIADOS	TOTAL
	ILAE	Especialización	31	156
		Maestría	125	
	Cooperativa	Especialización	138	145
		Maestría	7	
	Pedagógica Nacional	Especialización	30	79
		Maestría	47	
		Doctorado	2	
	Distrital Francisco José de Caldas	Especialización	18	52
		Maestría	34	
	Nacional de Colombia	Especialización	4	38
		Maestría	34	
	Los Libertadores	Especialización	26	26
	Externado	Maestría	23	23
	Libre	Especialización	9	21
		Maestría	12	
	UNIMINUTO	Especialización	19	21
		Maestría	2	
	FUAC	Especialización	8	20
		Maestría	12	
	Santo Tomás	Especialización	1	12
		Maestría	11	
	Los Andes	Especialización	1	11
		Maestría	10	
	San Buenaventura	Especialización	3	10
		Maestría	7	
	Javeriana	Maestría	8	9
		Doctorado	1	
	La Sabana	Especialización	1	7
		Maestría	6	
	FUAA	Especialización	6	6
	La Salle	Maestría	6	6
	Monserate	Especialización	6	6
	Centro de Estudios Universitarios de Baja California	Doctorado	2	2
	Manuela Beltrán	Especialización	2	2
	AIU	Doctorado	1	1
	Católica	Especialización	1	1
	Jorge Tadeo Lozano	Maestría	1	1
	Sergio Arboleda	Especialización	1	1
	UNAD	Especialización	1	1
	UPTC	Especialización	1	1
	<b>TOTAL MAESTROS POSGRADOS EN EL PERIODO 2009-2012</b>		<b>658</b>	<b>658</b>

Fuente: Matriz beneficiarios FOFAD.

Si bien, como se planteó en el primer plano, no se cuenta con un sistema de seguimiento que permita recoger y valorar los alcances de los procesos de formación desde ninguno de los actores comprometidos (SED, instituciones formadoras, instituciones educativas, maestros y maestras), 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.

## El impacto de la formación docente en las instituciones educativas

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.

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. Los testimonios de los directivos docentes reflejan el interés por procesos de formación diseñados desde las instituciones y desde las localidades, con una amplia participación de ellos como directivos, para validar impacto y pertinencia. Por último, muchos procesos de formación se van con el maestro; al ser procesos individuales, el saber y la experiencia no afectan a la institución y con alguna frecuencia frustran a los maestros que, ante estas realidades afirman su idea de abandonar la escuela. Todas estas problemáticas relativas al impacto de la formación de los maestros y maestras, ilustran el desperdicio de su experiencia y de su saber y por ende, de las inversiones realizadas por la Secretaría. ¿Cómo romper esta lógica?

### ¿Qué problemáticas emergen?

Además de las ya reseñadas, señalemos otras problemáticas que emergen en este plano.

Los procesos investigativos que atraviesan los procesos de formación posgraduada, son diferentes y de distinto orden, según las instituciones formadoras; mientras las universidades públicas sustentan su oferta en su trayectoria y acumulados, otras están más a la expectativa de las demandas. 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.

Por otra parte, aparecen instituciones formadoras con escasa trayectoria. Como el interés de la SED se centra en la ejecución de los recursos, necesita recurrir a otras instituciones y actores indirectos (organizaciones, asociaciones, sindicatos, empresas,) que sin ser directamente responsables intervienen en los programas de formación de maestros; este hecho pone en tensión la pertinencia y calidad de la formación.

## Voces de los actores – Plano de las instituciones

### Descontextualización

“En los procesos de formación, no se tienen en cuenta a los colegios, su PEI ( ) el maestro hace lo que considera pertinente, pero para su propio interés y no por el interés común . (Mesa Directivos Docentes).

Es importante revisar la oferta de las universidades, ya que allí puede estar el vacío, pues pueden ser muy teóricos y tal vez no se están proporcionando las herramientas para que haya transformaciones en la escuela. (Mesa Directivos Docentes).

Testimonios que ilustran la necesidad de tener en cuenta los contextos para los procesos de formación de maestros.

## Trayectoria académica de las instituciones formadoras

“Que se Que se trabaje con instituciones que, realmente, tengan toda la experiencia y docentes cualificados en la innovación pedagógica porque en mi caso particular (...) yo había investigado con el IDEP, en un proceso de investigación en el 2005-2006, ahí aprendí a trabajar investigación pero en el posgrado no . (Maestra, Mesa Posgrados)

No todas las instituciones formadoras cuentan con las condiciones para la formación (por ejemplo, en la estrategia Teaching&Tutoring), se puede encontrar un nivel de improvisación grande; falta de espacios adecuados para la formación; instructores o formadores no comprometidos con el proceso; falta de estructuración del proceso mismo; falta de definición de niveles de formación. En contraste, otros procesos (por ejemplo, con el British Council) superan las expectativas de la formación, pues se encuentran situaciones contrarias a las anotadas; buena organización, bastante exigencia, implementación de trabajo bajo modalidad b-learning. Y otras (como la UPN, en TIC), aunque tienen una buena propuesta inicial, hay eventos de inducción, buen acompañamiento de tutores (virtual), buenas herramientas tecnológicas, no se cumplen todas las condiciones ofrecidas en el proceso. (Mesa Inglés, TIC)

En las convocatorias, pareciera no ser tan relevante el proceso de formación en sí mismo, y se está adjudicando la formación de los maestros del Distrito a entidades que no son idóneas o que no adelantan dichos procesos con la mayor seriedad y compromiso. Los procesos en no pocas ocasiones, se dan por cumplidos con informes de tipo estadístico (llenado de listas, encuestas), pero el acompañamiento en el proceso de formación no ha sido el más satisfactorio. (Mesa Inglés, TIC)

Testimonios que ilustran la necesidad de contar con instituciones idóneas para los procesos de formación docente.

### **Impacto esperado de la formación**

“Se supone que (a partir de la formación haya) una reconversión de esa formación a la institución (...) porque cuando uno está estudiando se pone más reflexivo, más pilo, más atento, escucha todo, mira todo, todo lo atiende; pero eso no puede ir más allá de lo individual por la imposibilidad de la institución educativa, está restringida y lo restringe a uno”. (Maestro, Mesa Posgrados)

“La institución se ha fortalecido con la formación de los docentes porque hay mejoramiento de la práctica en el aula, las relaciones con estudiantes docentes y directivos y la participación más activa en los proyectos transversales”. (Maestro, Mesa Inglés, TIC)

“La institución se fortaleció porque eso aportó en el mejoramiento del plan de estudios de mi área y práctica docente en general.” (Maestro, Mesa Inglés, TIC)

Testimonios que ilustran la necesidad de que los procesos de formación docente impacten la práctica y las instituciones.

### **Acompañamiento**

Los PFPD se centran demasiado en el discurso y el tiempo para el acompañamiento in situ, es mínimo, se deja para el final; eso que sería la parte más interesante del proceso no se profundiza. No basta con una bibliografía que se proporciona, sino que se requiere de un acompañamiento muy puntual, de un diálogo de saberes, de construir en conjunto algo nuevo, a partir de compartir experiencias con los compañeros. (Mesa PFPD)

“A nosotros nos asignaron un docente director desde la especialización; él podía o no, ser el que continuara en la maestría; en mi caso continuó. Hubo tres cosas que él me enseñó y a las cuales agradezco mucho: uno, a generar una biblioteca virtual; dos, a aprender a consultar; es que nosotros sabemos leer muchísimo de muchas cosas, pero consultar es un proceso muy complejo; y la tercera, aprender a redactar preguntas en matemáticas”. (Maestra, Mesa Posgrados)

“Cuando se van cursando las asignaturas, en algunos casos hacían acompañamiento con miras a enriquecer el trabajo que estábamos haciendo (...) como era con Chile [era necesario] estar en continuo contacto con los tutores, porque algunos tutores eran de aquí y otros tutores de allá; en el caso mío, era de allá, pues tenía que estar constantemente comunicándome con esa persona, para enriquecer el trabajo. El doctorado es como semipresencial, usábamos diferentes tiempos aquí entre semana, en horario nocturno y ya lo otro, se hacía por Internet”. (Maestro, Mesa Posgrados).

La UPN, en el marco de los programas de formación, incluyendo los posgrados, tiene reglamentado que todos sus estudiantes deben contar con profesores de la universidad para asesorar sus trabajos de grado (...). Se procura que según el énfasis o línea en que el estudiante hace sus estudios, se cuente con profesores de tales líneas que asesoren los trabajos de grado. Eventualmente puede haber co-tutorías o co-asesorías con profesores de otras universidades, según convenios existentes o investigaciones interinstitucionales. (Mesa Universidades)

Faltó acompañamiento puesto que no hubo seguimiento y retroalimentación del proceso. (Mesa Inglés, TIC)

Un acompañamiento pertinente y con tutores idóneos, cualificaría los procesos de formación docente.

### **Tensión entre universidades públicas y privadas**

“Las universidades privadas si ‘le entran al baile’ a la política pública; las universidades públicas como son más reflexivas y saben qué es lo que quieren formar, casi no ofrecen esos programas que le apunten a la política pública. Infortunadamente, los que ganan la licitación son los de las universidades privadas, las que ofrezcan barato a la SED (contratos de menor cuantía); la formación se establece con filtros comerciales y aparece la pregunta por la pertinencia de la formación (una cosa es lo que uno quiere y otra cosa es lo que se puede) (Mesa Cátedra pedagogía y Actividades culturales)

Testimonios que reclaman idoneidad en las instituciones que ofrecen formación docente.

### 3.2.3. Plano de los saberes

Este plano indaga por los saberes que se movilizan en el diseño, ejecución y seguimiento de los planes de formación. El plano responde a preguntas de este tipo: ¿en qué se forman los docentes? ¿Para qué se forman los docentes? ¿A qué mecanismos de formación (umbrales) recurren? ¿Tiene algún impacto esta formación en su experiencia pedagógica? ¿Es pertinente la formación que reciben? ¿A qué responden los saberes y los mecanismos en los que se forman los docentes? ¿Los saberes en que los docentes se forman favorecen la experiencia pedagógica? El desarrollo articulado de estas preguntas mostrará tensiones, fluctuaciones, caminos, vacíos, continuidades y rupturas que emergen al interior del plano, pero a la vez, sacará a la luz los enlaces que este teje con algunos otros planos.

### La pertinencia de los saberes

Si el PTFD 2009-2012 apunta a empoderar al maestro, dignificar su labor y ampliar su horizonte cultural, el qué y el cómo de la formación, deben apuntar hacia ese objetivo. ¿Ha sido esta la tendencia del PTFD y de los programas que se ofrecen y a los que han accedido los maestros y maestras? La información que se ha recopilado en los distintos informes y reportes no alcanza a dilucidar este asunto, toda vez que en la mayoría de ocasiones, ellos no superan el nivel de ilustrar niveles de cobertura y gasto presupuestal. Por otra parte, la ausencia de seguimiento sobre instituciones oferentes y sobre las estrategias, unido a la desconexión (ya reseñada en el plano del Sistema de formación de maestros) entre la SED, por un lado, y las instituciones educativas y los maestros, por otro, no permite captar el impacto que la formación ha tenido sobre los maestros y maestras y las dinámicas escolares, bajo el carácter que se busca.

Las distintas percepciones recogidas en este balance, no obstante, permiten trazar algunas líneas por las cuales se podría indagar sobre el impacto buscado. En las distintas mesas de trabajo se revela que los maestros y las maestras reconocen los esfuerzos que hace la SED por ampliar las ofertas y las estrategias formativas. Las cifras, por su parte, avalan este sentir, en tanto revelan que se ha ampliado la cobertura de maestros que participan de las estrategias de formación y que, incluso, la cobertura lograda ha superado a la esperada (ver tabla 6).

Pero, como se ha insistido, las cifras mencionadas no resuelven y tampoco dejan ver las tensiones inherentes en referencia al qué de la formación. Los testimonios de las mesas de trabajo insisten en que los contenidos de formación a los que los maestros acceden a través de las distintas estrategias, no siempre son pertinentes a sus contextos y experiencia pedagógica. El hecho de que la oferta formativa se desprenda de las demandas y tienda a opacar las necesidades contextuales de formación, hace que los programas ofertados se desliguen del propósito de fortalecer los procesos escolares y a los maestros y maestras.

### Entre el ascenso en el escalafón y el fortalecimiento de la experiencia pedagógica

El acceso a la formación a partir de las demandas parece generar o alimentar otra tensión: aquella que contraponen dos objetivos distintos por los cuales los maestros acceden a los programas. 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.

Ahora bien, esta tensión parece no marcar una disyunción exclusiva. Esto es, que puede pensarse en que uno y otro propósito no sean necesariamente excluyentes, de modo que la formación atienda a uno y otro propósito a la vez, o de modo que se privilegie el propósito pedagógico; pero esto resultaría ser así, si se inclina la balanza hacia la formación a partir de necesidades contextualizadas y si se fortalece el plan de estímulos desde esta perspectiva, tal como lo reclaman los maestros y maestras.

### La oferta y el acceso a la formación

Aun cuando se haya ampliado la oferta formativa, las posibilidades de acceso y el acceso efectivo que tienen los maestros y maestras a dicha oferta, no resulta clara para ellos. El acceso a los programas se tensiona a partir de dos cuestiones: por un lado, que en tanto lo que se ofrece no siempre responde a las necesidades contextuales de maestros e instituciones educativas, no resulta de interés para unos y otros, o no se cumple con condiciones para hacerlo, bien sea institucionales o personales. Además,

si unos y otros no ven el beneficio que pueda traer el acceso a uno de estos programas, no estarían interesados en generar dichas condiciones, de las cuales se carece.

Por otro lado, los mecanismos por medio de los cuales los maestros e instituciones educativas conocen la oferta existente o los mecanismos por medio de los cuales acceden a los programas no resultan claros o no son eficientes. El mecanismo que conecta a quienes acceden a las ofertas (maestros y maestras) y quienes las gestionan (instituciones oferentes y SED) no es fluido, bien sea porque las convocatorias duran poco tiempo, porque la información no llega a tiempo a los maestros y maestras o porque las instituciones educativas o directivos docentes no están interesados en que sus maestros descuiden sus actividades diarias para acceder a estos programas.

## Los saberes y las estrategias de formación

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. Los siguientes datos sintetizan la ejecución con relación a los saberes y a las estrategias.

De los tres componentes generales trazados (formación presencial, certificación y formación virtual), los programas presenciales fueron los de mayor participación (cerca del 95% de las participaciones se encuentran dentro de esta modalidad).

Tabla 9 Participantes en el componente presencial por estrategias PTFD 2009-2012

Estrategias – Componente presencial	No. de Participantes
Eventos culturales y académicos	29.612
Cátedra de Pedagogía	6.625
Maestros que aprenden de maestros	3.802
Programas de actualización	2.545
Inmersión en inglés	146
Posgrados	658
Redes	122
<b>Totales</b>	<b>44.183</b>

Fuente: Informes de Gestión SED\_DFD

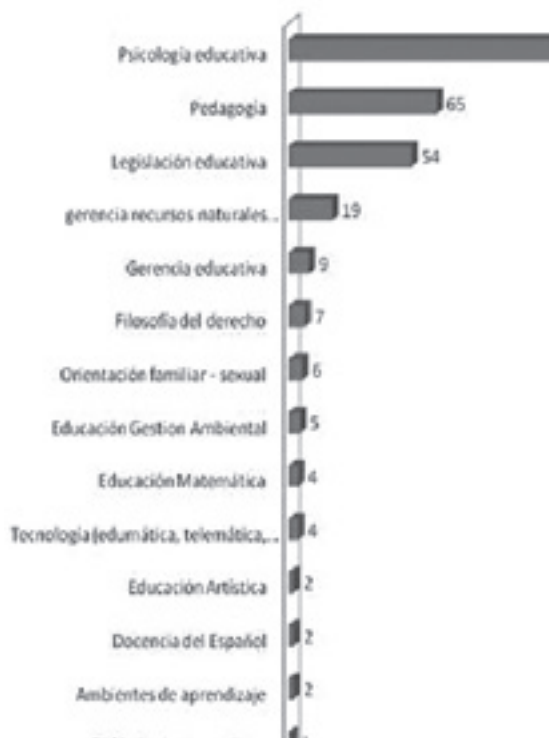
En la tabla anterior se muestra que dentro de los programas presenciales, aquel tendiente a ampliar el horizonte cultural de los maestros, es el propósito que más participación tuvo: de un total de 44.183 maestros participantes en la estrategia de programas presenciales, 29.612 maestros participantes lo hicieron en programas tendientes a cumplir este propósito (representa cerca del 67%); le siguen a estos los programas de actualización o capacitación docente, la Cátedra de Pedagogía y Maestros que aprenden de maestros, tendientes a fortalecer la labor pedagógica del maestro (12.972 maestros, cerca del 29% del total de participaciones); en menor proporción se encuen-

tran quienes accedieron a programas de Posgrado y PFPD (1.331 maestros, representa el 3% - 658 accedieron a posgrados y 673 participaron en PFPD).

Finalmente, una menor proporción de maestros accedió a la estrategia de certificación fortalecimiento de inglés (146 maestros, 0.3%). A estos 146 podrían sumarse los 555 maestros que participaron en la estrategia de Certificación de Inglés, teniendo un total de 701 maestros participantes.

En cuanto a los programas de especialización y el número de docentes que accedieron a ellos, se revela que la mayoría de los docentes accedieron a programas acerca de elementos transversales a la educación y la pedagogía (cerca del 83%: 126 accedieron al programa de Psicología educativa, 65 a Especialización en Pedagogía, 54 a Legislación educativa, 9 a Gerencia Educativa, 2 en Ambientes de aprendizaje y 1, a Aprendizaje escolar, para un total de 257 participantes). En segundo lugar de participación, y con una amplia diferencia, se encuentran los programas sobre saberes específicos, no necesariamente relacionados con la pedagogía y la educación (tiende a 8.5%: 19 en Gerencia de Recursos naturales y 7 en Filosofía del derecho, para un total de 26 participantes); luego se encuentran los programas que vinculan pedagogía o didáctica directamente con saberes (cerca del 6%: 5 en Gestión en Educación ambiental, 4 en Educación matemática, 4 en Tecnología, 2 en Educación artística, 2 en Docencia del español y 1, en Didáctica de la lectoescritura, para un total de 18 maestros). Finalmente, la proporción disminuye en el campo de la orientación (tiende a ser de 2%: 6 en Orientación familiar sexual y 1, en Desarrollo humano, para un total de 7 participantes). (ver gráfica 6)

Gráfico 6. Temáticas de los programas de especialización en el PTFD 2009-2012



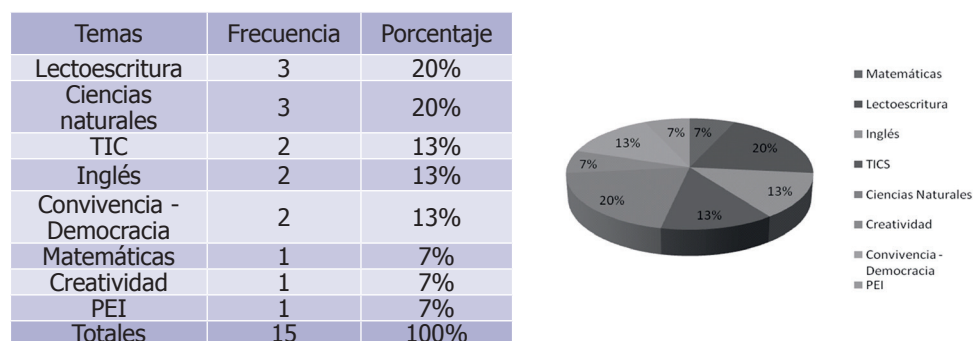
Fuente: Matriz beneficiarios FOFAD



Las maestrías presentan la misma tendencia. El 36% de los maestros accedió al programa de Educación con énfasis en currículo (125 maestros). A nivel de Doctorado (3 programas en total), el 62% se inclinó por áreas relacionadas con Educación.

Los PFPD se orientaron fundamentalmente a fortalecer la práctica del maestro en relación a saberes específicos: 9 de los 15 PFPD ofertados durante el período estudiado, se refieren a este asunto (3 de lectoescritura, 3 de Ciencias naturales, 2 de Inglés y uno de Matemáticas); mientras que 6 se ofrecieron en áreas transversales de la educación y pedagogía (2 en TIC, 2 en Convivencia y Democracia, 1 en Creatividad y 1 en PEI)

Gráfica 7. Temas de profundización de los PFPD PTFD 2009-2012



Fuente: elaboración a partir de los informes de gestión de la Dirección de formación docente (SED)

Estos datos generales señalan algunas tendencias. La primera se refiere a los componentes: la formación presencial sigue siendo la de más participación de maestros, aun cuando por medio de otros mecanismos u organismos administrativos y educativos, se insista en el acceso a programas virtuales.

Por otra parte, los programas de posgrado tienden a problematizar ejes transversales e incluyen áreas que no están relacionadas directamente con asuntos pedagógicos, mientras que estrategias como PFPD tienden a centrarse en asuntos didácticos. Esto se explica por el hecho de que los posgrados abren la posibilidad a la investigación, tanto al interior de las disciplinas como en la relación entre ellas y la educación. Estos datos muestran que la formación de maestros oscila entre la profundización de los saberes y la didáctica específica (por medio de estrategias distintas), aspectos que los maestros requieren en distintos momentos de su trayectoria.

Los maestros y maestras ven como beneficiosa la oferta amplia, en cuanto a contenidos y estrategias, unida a otras ofertas tendientes a ampliar el horizonte cultural. La amplitud previene del riesgo de caer en un tipo de formación que no afecte en absoluto los procesos escolares o, en el otro extremo, de considerar que todo proceso formativo que adelante un docente, debe tener impacto inmediato y medible en la escuela y en la calidad de la educación.

Ahora bien, 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. Aunque los datos con los que aquí contamos no nos permiten relacionar este énfasis con la formación, cargo o desarrollo profesional de los maestros que accedieron a los programas relacionados con este asunto, se vislumbra desde ahora que esto puede

tener relación directa con dos hechos: por un lado, el que un grupo de maestros actualmente no proviene de licenciaturas (profesionales no licenciados); por otro, el que se alza la figura de Directivo docente.

Aparte de la formación en ejes transversales, los programas que enlazan pedagogía y didáctica con algunas áreas específicas, tienen también relevancia. Dentro de estos programas, los datos revelan que hay áreas que han tenido mayor participación y desarrollo: Lengua española, Inglés, Ciencias naturales, TIC y Matemáticas. Áreas como Ciencias sociales, Filosofía, Artes o Deportes, son menos recurrentes dentro de las ofertas o simplemente no aparecen.

## Circulación del saber y transformación de la escuela

El plano que ahora analizamos implica también la pregunta por las condiciones y posibilidades reales de circulación del saber al interior de las instituciones educativas; esto es, posterior a la formación en las distintas estrategias. Este asunto, por lo demás, es uno de los que más salió a la luz en las distintas mesas de trabajo que se realizaron en este estudio. La tensión parece ser generalizada: 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.

Las barreras, señalan los maestros, son de dos tipos. Por un lado, un clima institucional afianzado que tiende a hacer todo del mismo modo, como lo ha hecho antes; un clima adverso al cambio. Por otro, la falta de condiciones institucionales (tiempos, espacios, prácticas) para que los saberes operen al interior de la escuela e involucren a más agentes. En este sentido, el saber que se pretende motivar, el que se quiere llegue a la escuela y la impacte positivamente, en la mayoría de los casos alcanza al maestro y ahí se detiene. La institución educativa general y sus prácticas cotidianas particulares, son el último eslabón en la cadena de circulación del saber.

### Voces de los actores - Plano de los saberes

Pertinencia de los contenidos y las estrategias de formación

Por los resultados bajos, los maestros no hacemos nada [ ] si de verdad se hiciera una formación que nos moviera el piso, nos llevara a hacer productos de investigación en nuestra área, que pudiéramos hacer modelos propios ( ) si a uno le dieran el espacio y el tiempo porque ni siquiera tenemos el espacio ahora para las funciones que tenemos ( ) las políticas siempre van a quitarnos más ( ) a convertirnos en funcionarios . (Maestro, Mesa Cátedra Pedagogía y Actividades culturales)

Muchos de los diplomados apuntan a botar conocimiento, sea pedagógico o disciplinar ( ) En contraste, en otros procesos de formación se logra articular el conocimiento pedagógico y lo disciplinar y se va hacia el campo investigativo, y esos son los que más producen porque uno está viendo cómo de verdad esa teoría se está aplicando a la realidad; como uno va construyendo a partir de prácticas pedagógicas

aquellas realidades que nunca imaginó; como esas realidades pasan al papel, pero el maestro es quien redacta sus narrativas, relatos y trayectos . (Maestro, Mesa PFPD)

Cualquiera no puede ser la formación [se refiere a las maestrías virtuales] . (Maestro, Mesa PFPD)

[La Cátedra de Pedagogía] me permitió ver desde otro punto de vista ( ) desde el punto de vista de mis estudiantes, como me ven ellos a mí y como están recibiendo la información y cómo la procesan . (Maestro, Mesa Cátedra Pedagogía y Actividades culturales)

Los saberes que no son pertinentes se reciben a modo de información, pero no alcanza a afectar al maestro y a su experiencia pedagógica.

### **Áreas del saber**

Los PFPD se enfocan en las áreas básicas como matemáticas, pero el arte siempre está de lado ( ) Estoy de acuerdo en que la parte artística, la lúdica, ayuda mucho a las básicas, no solo teoría ( ) problemas de lenguaje, matemáticas; temor a participar, a la censura, la argumentación . (Maestro, Mesa PFPD)

Los maestros perciben que no todas las áreas cuentan con programas de formación para su desarrollo.

### **Transformación de la escuela**

“Contra el no se puede , a uno le toca enamorar a los compañeros, motivarlos . (Maestro, Mesa Cátedra pedagogía y Actividades culturales)

“Como cualquier otra profesión, nosotros tenemos el derecho a una educación digna, con los tiempos necesarios para poder llevar esa educación más allá . (Maestro, Mesa Cátedra Pedagogía y Actividades culturales)

Personas que llegamos con otra visión, de romper ese esquema, es mucha la barrera, los problemas que encuentra, como usted en qué se está metiendo, eso no va a terminar bien, etc.; y no dejan que las cosas cambien. ( ) hacer un cine foro en primero, con niños de 6 y 7 años, era la locura; según los docentes, eso solo se puede hacer de quinto para adelante ( ) pero ello potencia la oralidad, que es muy valiosa; esto se está perdiendo, no se habla, no se sabe hablar. Incluso, estrategias como el juego para el aprendizaje de las operaciones matemáticas, no es bien visto; jugando rana, los estudiantes superaron sus dificultades con la suma . (Maestro, Mesa PFPD)

Los profes que están ingresando al Distrito no tienen incentivos; se pueden sentir que van a formarse en un año aprender cosas, que hago con mis estudiantes, pero sin que ello le represente más allá de la satisfacción propia ( ) si hay un reconocimiento a nivel laboral, como retribución a lo que hago, tiene mayor sentido, adicional a que me gusta . (Maestro, Mesa PFPD)

Las instituciones educativas son aún un espacio a conquistar si se quiere que el saber transforme la escuela.

### 3.2.4. Plano de los sujetos

Este plano indaga por los lugares de actuación, tensiones y problemáticas de los maestros, maestras y directivos docentes como sujetos en los diferentes planos del balance, especialmente en los de las instituciones y los saberes. Para este plano, algunos aspectos fundamentales de indagación fueron el empoderamiento de los maestros y maestras como sujetos de saber, su dignificación y la ampliación del horizonte cultural, propósitos que se promulgaron en el PTFD 2009-2012.

Los maestros, maestras y directivos docentes como sujetos de saber, tienen poder. Al reconocerse y ser reconocidos desde esta premisa en sus escenarios de actuación, se ponen en juego los asuntos que los configuran, que afectan su dignificación, deseos y apuestas subjetivas, tales como las relaciones que establecen o quiebran con el poder institucional, con los procesos formativos, consigo mismo y con otros miembros de la institución.

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.

#### Reflexión y práctica en la construcción de la experiencia pedagógica

En relación con la formación de los maestros, inicial y permanente, no se cuenta con datos censales que, para Bogotá, muestren en el periodo 2009-2012 cuáles fueron los niveles alcanzados, ni la formación según áreas, disciplinas o campos de conocimiento (distinto a la distribución de maestros por áreas de conocimiento en las instituciones). Derivado de lo anterior, tampoco se cuenta con una caracterización de la formación de los maestros por instituciones educativas, ni de los desarrollos o transformaciones que, relacionados con las distintas estrategias de formación, hayan incidido en las instituciones. Hay ausencia de bases de datos de los proyectos pedagógicos y/o de investigación, de la participación de los maestros en escenarios académicos locales, nacionales o internacionales o de las publicaciones y materiales producidos. Es decir, hay un vacío en el conocimiento sobre las trayectorias académicas e investigativas de los maestros y maestras de Bogotá, de sus acciones de empoderamiento, de los lugares y apuestas de incidencia de sus saberes y experiencias construidas.

El estudio de Londoño y otros (2011) muestra una aproximación a la caracterización formativa de los maestros; en este, el lugar de la vocación cobra relevancia. El estudio exalta que, del total de maestros encuestados, un alto porcentaje es egresado de bachillerato normalista (30,7%); también, más de la mitad de los encuestados (51.4%) afirma que eligieron ser maestros por interés, vocación o actitud, seguido por la conciencia social y política (13.2%). Solamente un 16,5% señaló motivos relacionados

con estudiar una licenciatura como única opción, por el salario, por la estabilidad laboral o por obligación familiar. Complementando lo anterior, este estudio también señala la distancia en el imaginario sobre el maestro apóstol, en tanto solamente el 13.2% de los encuestados afirma ser maestro por razones altruistas.

Dicho interés, convicción, apuesta y, a veces, pasión por ser maestro, se reafirma en lo expresado por algunos de los participantes en las mesas para el balance del PTFD 2009-2012. Para ellos, el ser maestro sigue construyéndose desde sus inquietudes, intenciones y deseos, este es el motor inicial; acompaña esta construcción el reconocimiento y dignificación de sus saberes desde sí mismos, los otros y lo otro (esto último centrado en las políticas), aspectos que, en la cotidianidad, oscilan entre olvidarse, cuestionarse, resignificarse, entre otras.

Desde lo anterior, las propuestas de formación en las que deciden y/o se les permite participar, pueden ser comprendidas con mayor o menor incidencia en la construcción de la experiencia pedagógica en relación con los desafíos y las apuestas por promover, suscitar y posibilitar la reflexión y la acción en los maestros y maestras. La formación pasa y deja huella en el maestro si abre oportunidades para que éste no se quede en el mismo lugar de reflexión, en ocasiones el lugar de la queja, sino para volver potente la reflexión; también para que no se quede en el mismo lugar de la acción, en ocasiones el lugar de operador, sino para crear, recrear, construir otras posibilidades.

La formación en los niveles de las políticas y de las instituciones formadoras, afecta la subjetividad del maestro, no cuando lo escinde de los problemas de la educación, sino cuando crea las condiciones para recuperar aquello que le sucede, inquieta o desea, para problematizar y analizar posibilidades, realizar búsquedas, probar y volver a reflexionar. En este ejercicio se crea una entrada de dignificación del saber y del ser del maestro, se da relevancia a aquello que le sucede para pensar junto con él (no si él), en otras múltiples formas de ser maestro.

Lo anterior permite arriesgar la idea de que es el empoderamiento del maestro y su dignificación alcanzados, pero principalmente anhelados, los que podrían direccionar espacios de formación individuales y/o colectivos en los cuales los maestros se-piensen, se-problematen, se-movilen y se-transformen; espacios de lucha frente a regulaciones normativas que limitan, imposiciones externas que direccionan necesidades, urgencias burocráticas, intereses ajenos a la escuela, entre otros factores.

Para seguir reflexionando, algunas preguntas son: ¿cuán empoderados y dignificados se sienten los maestros y maestras? ¿Se han construido como tales? ¿Se les permite ser? ¿Cuáles son las distancias entre las transformaciones en las experiencias pedagógicas de los maestros y maestras, y las esperadas por las políticas, por las instituciones formadoras, por las exigencias sociales, económicas, entre otras?

### Multiplicidad de sentidos de la formación

Algunos maestros, maestras y directivos consultados, además de plantear la incidencia subjetiva de los procesos de formación, reafirman que hay significados enmarcados en

el cambio: de las prácticas, y de su sentir y verse como maestros; de los saberes disciplinarios, pedagógicos y didácticos; de las experiencias de aprendizaje de los niños y niñas, o bien, del cambio de la institución escolar en general.

Para lo anterior se remiten a la importancia de la innovación y/o investigación, fundamentalmente desde la realización de proyectos, lo cual es cercano a lo planteado en el PTFD 2009-2012, en el cual la oferta de formación debía estar ligada a la praxis educativa, así los proyectos de investigación derivados de los programas de formación a nivel de especializaciones, maestrías y doctorados deben tener como objetivo aportar conocimiento y contribuir al desarrollo de los procesos pedagógicos que se dan en el colegio (p. 26). Sin embargo, los maestros y maestras consultados también comentan el agotamiento por la proyectitis, en tanto la multiplicidad de proyectos en curso desde las diferentes líneas o ejes que atraviesan a la escuela, desde los diferentes intereses, necesidades de los maestros, la SED, o fuerzas externas como las de los organismos internacionales, se acerca más a la dispersión de esfuerzos y recursos, así como a la fragmentación, que en últimas, pocas veces incide en las realidades.

Por otra parte, hay un sentido de la formación ligado a cumplir un requisito y a la posibilidad de ascender en el escalafón, sentido que aunque válido y necesario, no siempre coincide con la construcción de experiencia pedagógica, sino que se considera como fin en sí mismo, cerrando oportunidades para el reconocimiento del maestro.

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. Expresan el aislamiento en el que cotidianamente se encuentran, envueltos en sus problemáticas o bien en sus proyectos que ni a sus pares, ni a la escuela, ni a la SED, ni a las instituciones formadoras, les interesan. Sin reconocimiento por los otros, no hay escucha ni diálogo, abundan las dificultades para dar continuidad, articular o profundizar los procesos, pues pocos o ningún apoyo se viabiliza. Con lo anterior, conformar y consolidar redes, fortalecer la institución educativa, construir colectivamente conocimiento, pensar y aprender con los otros, construir lo común, sigue siendo un deseo.

Entonces, 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.

#### Participación de los sujetos en los procesos de formación

Los directivos docentes comentan que, pese a ser consultados para la formulación del PTFD, sus ideas no son tenidas en cuenta; cuestionan el no ser convocados a tiempo para la formulación de estas propuestas; polemizan encrucijadas en el desarrollo del Plan que derivan de la imposición que se hace desde el nivel central, por ejemplo, ante directrices en las que deben dar permiso a los maestros para actividades con la SED, pero deben garantizar la normalidad académica.

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

maestras, sus prácticas y la escuela, por ejemplo, desde las estrategias in situ como la de aprendizaje móvil o las clases colegiadas. Dichas estrategias generaron miradas distintas a las cargas académicas, a las relaciones entre los sujetos y a otras dinámicas institucionales.

En el desarrollo de los procesos de formación, algunos maestros y maestras afirman que se asumen como actores, principalmente en sus aulas; allí, orientan, producen, diseñan, aplican, gestan. Otros, anteponen en dichos procesos relaciones de poder, principalmente entre las titulaciones posgraduales, que opacan el protagonismo del maestro quien, aún sin titulaciones de magister o doctor, es posicionado en el lugar del no saber o de ejecutor; lugar empobrecido en el que se aceptan jerarquías y tratos despectivos que, luego, se reproducen con sus estudiantes o con otros colegas. El título de magister o doctor crea distancias que afectan la legitimación y visibilización de las acciones pedagógicas e investigativas, desarrolladas por los maestros y maestras.

### Trayectos formativos de los maestros

En cuanto a los niveles formativos alcanzados por los maestros, maestras y directivos, en la muestra de maestros del estudio de Londoño y otros (2011), en el año 2009 aproximadamente la mitad de los maestros tenía formación universitaria (48,5%) y un porcentaje significativo, había cursado especialización (38,6%). Con una baja proporción se encontraban los maestros con nivel de maestría (5,1%) y doctorado (0,2%) (Ver gráfica 1, anexo 1).

Complementando esta información, de acuerdo con el FOFAD, en el año 2009, el 2,3% del total de maestros del Distrito; es decir, 658, se encontraba estudiando algún posgrado o estaban en proceso de tesis. Estos maestros estuvieron distribuidos así: maestría 344, especialización 308, doctorado 6. Con relación a las demás estrategias de formación, en la tabla 7, se muestra la distribución de los maestros y maestras.

Si como se afirmó anteriormente se desconocen los niveles de formación alcanzados por los maestros y maestras, más lejos se está aún de reconocer los trayectos recorridos por ellos. Los trayectos no se esquematizan desde los títulos o certificaciones de lo cursado; no es el nombre del lugar de llegada, sino lo vivido y cómo se vivió durante el recorrido; no es lo lineal del proceso sino los sentidos, contradicciones, dudas, inestabilidades, que configuran la experiencia pedagógica.

Algunos maestros y maestras expresan lo que significó, desde las reflexiones en un proceso formativo, mirar con extrañeza su propio quehacer como maestro, desnaturalizar sus seguridades y plantearse que, más que veinte años de experiencia había sido uno solo, repetido 20 veces. Frente a lo anterior, desestabilizarse, entrar en el campo de la incertidumbre y no permitirse volver a ser el mismo de antes.

## ¿Maestro o docente?

Algunos datos que se aproximan a identificar cuantitativamente a los maestros de Bogotá son los siguientes. En el Distrito Capital, al culminar el año 2012 hubo 32.035 maestros en ejercicio, organizados así: 30.212 docentes, 1.452 coordinadores, 326 rectores, 9 directores rurales y 36 supervisores (SED- 2012). Entre el año 2009 y el 2012 aumentaron 918 maestros, dicho aumento se evidenció en 14 de las 20 localidades, contrastando con la disminución de maestros en las restantes 6 localidades; además, el aumento se concentró en el cargo docente, manteniendo igual o con algunas disminuciones, los cargos de coordinadores, rectores, directores y supervisores. En este mismo periodo, globalmente, el número de colegios aumentó en cuatro, pasando de 355 a 359, aunque disminuyó en dos localidades; por otra parte, la matrícula de estudiantes disminuyó, pasando de 1.118.637 a 1.048.811.

Pese a que un análisis ágil de las cifras anteriores conlleva a expresar la posibilidad de disminución en la relación maestros-número de estudiantes, o maestro-número de cursos, el estudio de Londoño y otros (2011) evidencia lo contrario, y con esto, las implicaciones para los maestros y la educación. Más de la mitad de los maestros encuestados (55.3%) tiene a su cargo cinco o más cursos y, cercano a la mitad (47,8%) le enseña a más de 180 estudiantes; esta última cifra varía particularmente en la primaria, en la cual el 34.5% de los maestros afirma tener a su cargo más de 280 estudiantes. El estudio consultado afirma que en Bogotá, el número de estudiantes por maestro está por encima del promedio para América Latina.

Estas realidades inciden en los tiempos para la preparación de las clases, en las elecciones de formas evaluativas y los tiempos para su corrección, ante grupos y temas diferentes, así como en las posibilidades de aproximarse más o menos a sus estudiantes. También incide en la posibilidad de focalización y profundización de intereses de los maestros y maestras, y en la conformación de colectivos; esto último en tanto algunos maestros consultados para el presente balance afirman que es habitual, ante las urgencias y necesidades de las instituciones, que se les complemente su plan de trabajo con materias para las que no están formados, poco saben y poco les interesa; por ende, no siempre existe cohesión con los compañeros a partir de intereses, prácticas, apuestas, desde las que pongan a disposición y continúen la construcción de saber.

En últimas, los tiempos en la institución para reflexionar sobre la experiencia como maestro, sobre las problemáticas educativas y las posibles alternativas, el encuentro con otros y la construcción de lo común, son limitados; y como más adelante se amplía, los escenarios y apuestas por la formación de maestros en ejercicio, no siempre posibilitan lo anterior.

### Problemáticas que emergen para lograr el empoderamiento, dignificación y ampliación del horizonte cultural de los maestros

Finalmente, emergen algunas problemáticas al interior de este plano. Estas son:

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



escolares o el PEI. Aunque existe una demanda política y ética de que estos sean útiles a la institución y respondan a sus necesidades, no siempre ésta es el lugar de formulación, desarrollo e incidencia; así, algunos maestros aunque empoderados de su proceso formativo, obvian a la escuela, al aula y a sus propias prácticas, como escenarios de producción de conocimientos y de acontecimientos.

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. Las instituciones formadoras desconocen las particularidades de las escuelas o localidades y es escasa la formación in situ; además, prima el interés de estas instituciones por sus líneas de investigación, direccionando así intereses que no siempre coinciden con lo necesario, pertinente y deseado para y por el maestro y la institución.

Se evidencia la individualidad de los procesos investigativos gestados y, con esto, poca cohesión de comunidad académica; las instituciones formadoras poco promueven el trabajo en equipo. Este carácter personal, aunque atravesado por la subjetividad, se vuelve excluyente y sin trascendencia de lugar; con esto, se abre un cuestionamiento por lo público y lo político, porque cuando el maestro pide o es trasladado a otra escuela, el proyecto se va con él y la institución pierde oportunidades para continuar su transformación. Para los planes de formación podría pensarse en fomentar, no solo procesos entre maestros y maestras, sino también entre instituciones que compartan enfoques, intereses y necesidades, superar al sujeto individual y pensar en los sujetos colectivos.

En algunas escuelas, los maestros y maestras que lideran proyectos reciben poco o ningún apoyo por parte de directivos y de la SED (tiempos, recursos, espacios) así como de sus colegas; afirman que realizan proyectos tipo apostolado, lo cual los desmotiva y agota a quienes, solos, no alcanzan a generar las condiciones mínimas para seguir y trascender sus proyectos.

Con relación a los directivos docentes, algunos afirman que la oferta de formación los excluye en tanto escalafonados en la categoría 14; que tienen una mirada panorámica de la escuela pero no logran ir a lo concreto, a las prácticas de los maestros; además reconocen que algunos maestros y maestras no les informan sobre el proyecto que están desarrollando. De poder tener un conocimiento más cercano, les gustaría apoyar y poner la brújula para que los proyectos permeen las aulas y la escuela.

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.

En ocasiones, tiene más incidencia en la escuela la formación que se recibe a través de diplomados o PFPD, que la formación posgradual; esto, porque en los primeros hay énfasis en didácticas, metodologías e innovaciones. Además, enfatizan que la formación posgradual, si bien se centra en disciplinas, no se revierte en la profundización

de estas disciplinas en los colegios, no se generan los puentes o tránsitos para pasar de los conocimientos disciplinares, a la enseñanza de estas disciplinas o a maestros y maestras que construyan conocimiento, en y desde las escuelas.

La desarticulación entre formación e instituciones es considerable, por ejemplo, se lanza una propuesta de formación de maestros in situ, como la de TIC y los colegios no cuentan con banda ancha o no hay recursos para la implementación de los proyectos desde allí generados; como consecuencia, los maestros y maestras están formados pero no hay condiciones para desarrollar aquello en lo que se formaron. Las propuestas son lejanas a maestros, maestras y estudiantes, así como a realidades sociales y culturales de las escuelas; derivado de esto 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.

Los directivos de las instituciones educativas, dada la amplia variedad de contextos y realidades, consideran que difícilmente lo anterior puede ser atendido en un PTFD y en otras instancias, si se continúa con las formas actuales. Hay un agotamiento de los modos de formación y de administración escolar, se requieren nuevos modos y esquemas de formación. Las condiciones escolares actuales, cosmovisiones y problemáticas, requieren repensar la formación y la administración de la escuela (horarios, tiempos, espacios, currículo); sin perder el horizonte, se deben agenciar nuevos modos.

## La voz de los actores – Plano de los sujetos

### Vocación y experiencia del maestro

“Pienso que aquí definitivamente es más las intenciones que tengamos los que nos metemos en un programa de formación. El programa solo no es el que despierta y el que hace que uno vaya a la institución a tratar de hacer cosas; es que uno ya está inquieto y ya, quiere hacer cosas; el programa lo que hace es ayudarlo a organizar las formas de cómo hacerlo . (Maestra, Mesa Posgrados).

Los maestros acceden a las convocatorias de formación, desde el interés personal permanente (“El que quiere buscar, busca la boca”), por el deseo buscar nuevas alternativas de formación. (Mesa Inglés, TIC)

A nivel personal, la formación eleva la autoestima, les permite a los maestros mejorar como líderes positivos, tener mayor escucha y aminorar la queja y la crítica, y construir, a la vez que activa los conocimientos y el compromiso; entender que se tiene mucho potencial como maestro; es como “me nutro yo como persona porque en la medida en que sepa más cosas, mejoro y facilito mi trabajo y el de los demás”. El compromiso enunciado no se ve en los docentes no licenciados que pretender “ser profesionales en la docencia”; cuando un profesor no tiene las estrategias para formar a los estudiantes, genera baches en la formación que pueden perpetuarse incluso hasta

la universidad. (Mesa Cátedra pedagogía y Actividades culturales)

Testimonios acerca de la experiencia personal frente a la formación

### **Para qué formarse**

“Cambiar las practicas pedagógicas en el aula, el cual va estrechamente relacionado con realizar proyectos de investigación” (Mesa posgrados)

“Cambiar las practicas pedagógicas en la que medida que se evidencian los resultados de nuestras didácticas, favoreciendo el éxito de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes” (Mesa PFPD)

“Transformación de saberes disciplinarios, pedagógicos y didácticos y en consecuencia, en la reflexión y cualificación de la practica pedagógica” (Mesa posgrados)

Estudian, pero no se ve esto reflejado en la institución ( ) ni siquiera nos enteramos de que están investigando ( ) se necesitan proyectos que respondan a la necesidades de la institución , (Mesa Directivos Docentes)

Reflexiones en torno a la finalidad de la formación

### **Otras trayectorias**

Formarse en una segunda lengua, en este caso, inglés, abre posibilidades de acceder a otra información, a querer hacer otras cosas y reconocerse a sí mismo el logro que supone ser certificado en esta lengua. (Mesa Inglés, TIC)

La cultura se toma como la forma de expresión de un grupo social específico (como se expresa o que expresiones tiene un grupo social: cultura, teatro, música, literatura, escritura) o la forma de pensar y de vivir, teniendo en cuenta las costumbres y formas de vida de una comunidad. En correlación, la cultura tiene que ver para algunos maestros con las necesidades del contexto o localidad en la que se instalan las instituciones educativas y de las necesidades de la misma IE. Se amplía el horizonte cultural, en la medida en que se pueda aprender de otros colegas que están metidos, por ejemplo, en lo artístico; en la medida en que se amplía la visión que se tiene de las localidades a través de las experiencias de los colegas. La ampliación cultural no solo se considera a nivel local o nacional, sino internacional, a través de la visita y escucha a conferencistas de otros países (Chile, Argentina, Europa). (Mesa Cátedra pedagogía y Actividades culturales)

Reflexiones en torno a trayectorias distintas

### **Las dificultades**

Una sola golondrina no hace verano (...) Hay profesores comprometidos que alcanzan a vislumbrar propuestas de cambio, pero que no logran apoyos, compromisos, colaboración. (Mesa posgrados)

No se afirma ni propicia el trabajo colectivo. El trabajo del maestro se vuelve un trabajo en solitario. La idea de permanecer a redes se vuelve un deseo. (Mesa Tic, Ingles)

## Evidencia de la escasez de trabajo colectivo

¿Maestros productores de saber o funcionarios reproductores del orden establecido? La información acerca de las convocatorias o posibilidades para realizar la formación, no llega a todas las localidades (“la información no llega a las lomas”), ni a todos los maestros, sea por falta de acceso a Internet o porque esta es filtrada por los directivos docentes, en un imaginario de que a ellos no les gusta otorgar permisos para la formación. Pero también se encuentran directivos docentes interesados en que sus maestros se formen, y comunican todos los procesos de formación que hay vigentes. Lo anterior significa que no basta con enviar la información, sino que hay que motivar y direccionar a los maestros para que accedan a los procesos de formación, ya que debe haber un interés del directivo porque los maestros se formen. (Mesa Inglés, TIC)

## Impacto de la formación

### La participación

El maestro dentro del proceso de formación se vuelve el actor, dentro del aula de clase debido a que el orienta el proceso de construir objetos de aprendizaje en el interior de sus clases y luego plasmar y aplicar con otros grupos ese diseño, es un gestor de conocimiento que didáctica y pedagógicamente usa los insumos producidos por sus estudiantes en la aplicación del diario de su labor docente.

“Lo que observo de nosotros los docentes es que hay una sumisión; el maestro es sumiso; muchas veces le dice al rector, Don... don y doctor; yo no sé, hay un trato y ese trato también nos aleja de los doctores de las universidades, que el acceso del maestro, muchas veces si viene de provincia y todo, está muy lejos en Colombia; uno va a otra parte, yo he ido a la NASA, yo he ido a Cuba, yo he ido a otras partes y es, tú a tú. Aquí no, aquí es el doctor fulano de tal y para ir donde él, no mija, eso hay que pasar varias puertas y varias cosas, que mejor dicho... entonces, eso hay que bajarlo de un tiro porque no podemos seguir así, que el maestro que venga de allá de Sucre, Sucre, de donde soy, de la perla de la Mojana, pueda acceder al director de la Javeriana, de tú a tú; pero por qué vamos a tener que nosotros estar como si fuéramos de un nivel más bajo... entonces, el maestro sale también con esa categoría, cuando fue magíster, también el alumno está allá y el de acá es un doctor”. (Maestra, Mesa Posgrados)

La SED quiere dimensionar al docente como un profesional y ello no tiene que ver sólo con su hoja de vida (formación), sino que no hay producción intelectual que vaya a un sistema de información como el CvLac; no se hacen productos, ni se evalúan, ni se visibiliza. No hay congresos de los colegios distritales para que los maestros hablen de lo que están haciendo (Mesa Cátedra pedagogía y Actividades culturales)

El maestro como sujeto de saber y de poder

### 3.2.5 Plano de los Bordes

En los procesos de formación docente que ha llevado a cabo la Secretaría de Educa-

ción de Bogotá (SED) entre 2009 y 2012, han existido una serie de estrategias que, de una u otra manera, apuntan a quebrar ciertas regularidades que a veces afectan negativamente los procesos de formación docente. 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 (ver Anexo 9)

Si bien este plano se configura en el marco de los objetivos del PTFD, 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. Las emergencias se pueden reconocer desde las prácticas adelantadas por las instituciones formadoras y por los maestros, maestras y directivos docentes, quienes conforman el plano de los sujetos, que entran en relación con este nuevo plano a partir de otras maneras de formarse.

El análisis de este plano cobra sentido en la medida en que da apertura a lo no planeado, a lo impensado, a todo aquello que puede convertirse en iniciativa instituyente y que puede devenir en acciones o propuestas que pueden servir para configurar otras formas de pensar los planes de formación docente.

Este plano recoge las estrategias de maestros noveles, maestros que aprenden de maestros, recuperación de la historia, escuela de directivos docentes; diplomado de innovaciones de la Normal María Montessori y las redes de la Universidad Distrital y Nacional (ver anexo 9).

### ¿Cuál es la relación de estas experiencias con el PTFD?

Estas experiencias apuntan a ciertos objetivos del Plan en cuanto:

- Buscan una mejora en las prácticas para lograr una mayor calidad de la educación.
- Reivindican el papel de los docentes y los directivos docentes.
- Reconocen el saber pedagógico como el saber propio del maestro.

### ¿Cuál es la relación de estas experiencias con los otros planos?

Estas experiencias cuestionan o ponen en tensión el plano del sistema de formación de maestros, en cuanto:

- Buscan que las experiencias de formación respondan a las necesidades de formación y no, a las demandas de formación.
- Las necesidades de formación se configuran a partir de los contextos.
- Llama la atención sobre las implicaciones de gestión cuando se quiere trabajar con prácticas situadas.

Estas experiencias polemizan el plano de las instituciones, porque:

- Reconocen a la institución como lugar de la formación docente.

- Reconocen a la institución como generadora de las necesidades de formación docente.
- Llama la atención sobre las implicaciones de gestión cuando se quiere trabajar con prácticas situadas.

Estas experiencias interrogan el plano de los sujetos, ya que:

- Reconocen la especificidad de los sujetos en cuanto portadores de un saber que es necesario explicitar, formalizar y sistematizar.
- Reivindican el papel de los maestros, maestras y directivos docentes.
- Afectan la subjetividad del maestro, desde estrategias que potencian su experiencia pedagógica en el ejercicio de saber.

Estas experiencias controvierten el plano de los saberes, pues:

- Reconocen el saber pedagógico.
- Reconocen el papel de la experiencia en el devenir maestro.
- Reconocen los saberes que producen las trayectorias individuales e institucionales.

### ¿En qué radica la novedad de estas experiencias?

Ante todo, en su intencionalidad. Estas experiencias buscan:

- Generar espacios de formación in situ; es decir, tener la escuela como objeto y como espacio de formación (docentes nóveles);
- recoger la experiencia y la trayectoria de los maestros y maestras (maestros que aprenden de maestros, recuperación de la memoria);
- recuperar el saber que se origina en la experiencia (Escuela de Directivos docentes);
- reivindicar la formación en investigación a partir del reconocimiento de la investigación pedagógica como aquella que realizan los maestros, maestras y directivos docentes como parte inherente a su quehacer cotidiano, a partir de procesos de reflexión sobre lo que acontece en su configuración como sujetos.

Estas estrategias, que parecieran ser novedosas en cuanto representan otras formas de formar-se, también tienen dificultades para su puesta en marcha. Generan deserción entre quienes participan en ellas, dado que el maestro necesita invertir tiempo para leer, escribir, participar en talleres y foros virtuales, asistir a encuentros y conferencias, entrar a blogs. En este sentido, es más fácil garantizar las metas de cobertura de los procesos de formación con estrategias tradicionales. Sólo que si se quiere afectar al sujeto maestro, es necesario reconfigurar su formación a partir de lo que aparece como relevante para la misma, desde los bordes de estas experiencias.

Otro elemento que tensiona estas experiencias como alternativas innovadoras para la formación de maestros y maestras, es el imaginario sobre el costo de las mismas. Con frecuencia, la SED estima que formar en las instituciones, en tiempos que comprenden la jornada laboral, con desplazamiento de tutores, supera el valor unitario de otras

estrategias, por ejemplo, los PFPD. Lo que refieren las instituciones que han llevado a cabo estos nuevos procesos de formación, in situ y contextualizados, es que son iguales (Entrevista a profundidad con Mireya González, del IDIE de Formación docente de la OEI).

Pareciera también que estas experiencias innovadoras fueran muy cortas. En la percepción de los maestros y maestras participantes en las mismas falta más tiempo para la problematización y el análisis de su quehacer cotidiano. Quizá alcanzan a vislumbrar las posibilidades formativas de estas estrategias y quisieran la continuidad de las mismas. Lamentablemente, ellas también se rigen por términos contractuales que determinan tiempos de formación y duración de las estrategias.

## La voz de los actores – Plano de los bordes

### Maestros que aprenden de maestros

La importancia del “otro” como modelo: Cuando uno da con docentes que sienten esas ganas de hacer cosas nuevas, uno aprende más ( ) porque nos entendemos en lo que hacemos. (Mesa Redes, DN).

La necesidad de otras formas de formar-se: “Si no se rompe la estructura de la escuela, va a ser muy difícil que todos esos proyectos realmente se puedan adelantar . (Mesa Redes DN).

### Redes

La formación situada : Es diferente si a los estudiantes se les desarrollan los conocimientos, a partir de un proyecto sobre una problemática de su localidad . (Mesa Redes).

Las redes permiten aprovechamiento de la ciudad como espacio pedagógico. (Mesa Redes).

Las redes permiten una mayor articulación de la institución y el programa de formación. (Mesa Redes).

La formación con el otro : ¿Cómo hago para sobrevivir en este medio y no morir en el intento? . (Mesa Redes DN).

“El trabajo en equipo hace las cosas más fáciles, más llevaderas y más eficientes . (Mesa Redes DN).

“El germen que dejó la Red de Suba, solo funcionó por 2 años más; algunos gérmenes todavía están en las instituciones educativas y se ven cosas interesantes; pero como red, esta desapareció . (Mesa REDES, DN).

La red de educación ambiental con la Universidad Distrital, contó con salidas a diversos puntos del departamento, buen material y formación b-learning, a través de Moodle; infortunadamente, el convenio se terminó y con él, la red se difumina, se termina. Esto también pasa con los diversos convenios que se hacen para la formación (Mesa Redes, DN).

La participación en la red de educación ambiental me permitió empoderarme de la cultura del medio ambiente. (Mesa REDES, DN).

La creación de redes interinstitucionales, más conocer y aprender de los otros, ayuda al crecimiento personal y en la escuela. (Mesa PFPD).

La construcción de lo colectivo se dificulta ( ) la individualidad impide la consolidación de ideas que trasciendan las propias prácticas y las instituciones. (Mesa Redes, DN).

#### **Aprendizaje entre pares**

La formación con el otro : Se capacitaba a otros compañeros para ponerlos duchos en las herramientas básicas [uso de TIC] ( ) Luego se les remuneraban las capacitaciones que ellos hacían en los colegios donde trabajaban. (Mesa Redes, DN).

Formación en investigación pedagógica [propició] el conocimiento o estudio sobre el desarrollo pedagógico. Desarrolló la necesidad de investigar. [Propició] la actualización de saberes para aplicar en el aula. No olvidar la pedagógica y la didáctica. [Propició] realizar proyectos pedagógicos (Mesa Redes, DN).

Testimonios que ilustran la importancia y el impacto de la formación que enfatiza en la investigación sobre la propia práctica

#### **Docentes noveles**

La formación situada : Reconocimiento en la institución donde trabajo; llevar a los capacitadores a los sitios de trabajo. (Mesa Redes, DN).

Reconocimiento del sujeto maestro: Publicación de historias de vidas de maestros referentes, escritas por maestros noveles, en el libro "Todo pasa todo queda".

Testimonios que evidencian la pertinencia de la escuela como espacio de formación y la importancia de reconocer los saberes de los maestros.

### 3.3 Análisis inter-planos: problemáticas comunes a manera de conclusiones

El análisis a partir de los planos, ha relevado el hecho de que cada plano se configura a partir de ritmos internos propios, que cada uno se desarrolla siguiendo líneas internas; ha mostrado cómo han sido sus trayectorias y las tensiones a partir de las cuales se construye. En el segmento que sigue, por su parte, abordaremos el análisis cruzando los planos entre sí. El propósito de este tipo de análisis consiste en mostrar que hay problemáticas que trascienden el ámbito interno de cada plano y que exigen tomar en consideración distintos planos. Esto pondrá de presente que el intento de abordar estas problemáticas, exige que los distintos actores e instituciones entren en comunicación entre sí.



## ¿Intereses desarticulados?

El sistema de formación de maestros plantea demandas, estrategias y propósitos que se inscriben dentro sistemas educativos generales. Estos planteamientos, a su turno, generan rutas de formación a las cuales los distintos actores e instituciones que intervienen en la formación deben atender. Las experiencias de formación in situ son aisladas, escasas y no logran impactar a amplios sectores de la comunidad educativa, por múltiples dificultades: el acompañamiento es limitado en duración y permanencia en el tiempo, las propuestas de acompañamiento a las instituciones educativas y a los maestros son débiles y escasas; las instituciones educativas sobreponen las rutinas institucionales a arriesgar la construcción de una experiencia que puede resultar potencialmente transformadora; se desconocen las necesidades de una experiencia semilla de transformación .

Por otra parte, instituciones educativas y sujetos participantes cuentan con saberes propios, necesidades contextuales, posibilidades y condiciones institucionales, trayectorias y experiencia pedagógica que, no siempre, son recogidas en estos lineamientos generales y que, con frecuencia, entran en contradicción con ellos. Los propósitos generales y los contextos específicos parecen, pues, apuntar en direcciones distintas.

El siguiente caso ilustra esta problemática: en el plano del sistema de formación de maestros se define como demanda la ampliación del nivel educativo de los maestros, para lo cual se formula que se requieren estudios posgraduales: especializaciones, maestrías y doctorados. Las instituciones oferentes, por su parte, hacen propuestas de formación, en el mejor de los casos, a partir de sus acumulados de conocimiento, en aras de atender esta demanda. Las instituciones educativas ven pertinente estas directrices y apoyan estas iniciativas, pero no siempre logran conciliar tales avances con sus necesidades propias y cotidianas; quisieran una relación directa entre formación y resolución de problemas, bien sea a nivel de aula o a nivel institucional. El maestro, quien es quien accede a estos programas, vive la tensión que consiste en articular varios elementos: la iniciativa personal de cualificar su saber, problematizar su experiencia, seguir la ruta formativa propuesta, y ascender en el escalafón, sin problematizar la pertinencia de las ofertas en relación con su experiencia pedagógica.

La desarticulación parece presentarse también entre instituciones oferentes y educativas. Las universidades tienden a afirmar las distancias entre los niveles de formación (básica, media y superior), entre las instituciones educativas y entre los roles de ser profesor universitario y maestro de educación básica y media. Podría decirse que sostienen las jerarquías que distancian al profesor universitario del maestro de la escuela, en lugar de establecer alianzas y trabajo colegiado que posibilite la construcción y solución de problemas conjuntos que las enriquezca mutuamente y que reviertan en propuestas de investigación y formación contextualizadas.

La distinción entre demandas y necesidades contextualizadas de formación, por un lado, y la separación académica entre educación superior y básica y media, genera problemáticas de desarticulación. Si no se quiere que estos asuntos interfieran en los propósitos del PTFD se exige, pues, el acuerdo de intereses y perspectivas de los dis-

tintos actores e instituciones que intervienen en los procesos de formación de maestros. En la medida en que las necesidades contextuales de los maestros, maestras e instituciones sean recogidas y canalizadas para, con ellas, configurar las propuestas formativas, el maestro se empodera, se dignifica su oficio.

## Participación de actores e instituciones en el Plan

Un PTFD, inscrito dentro de lo que caracteriza una política pública, implica el reconocimiento y participación de distintos actores, en sus distintas fases. En este sentido, su único eje de formulación no pueden ser las directrices que emiten entidades rectoras del macro-sistema educativo. En su formulación, requeriría recoger las distintas trayectorias, intereses y experiencias de maestros e instituciones; en su ejecución contar con la experiencias de instituciones educativas y oferentes; en su seguimiento, recoger información de distintas fuentes, que supere el dato formal de cobertura y ejecución presupuestal.

Mientras que una participación reducida de actores en las distintas fases del Plan (tanto en quiénes participan como en calidad de qué lo hacen) termina convirtiendo a la SED en instancia exclusivamente administrativa, a las instituciones oferentes en empresas prestadoras de servicios y a los maestros, maestras e instituciones educativas en receptores de la política, una participación amplia y activa de los actores contribuiría a que la SED recupere el rol de depositaria de trayectorias de maestros, maestras e instituciones (especialmente de aquellas que han desarrollado propuestas novedosas) como actores de la política educativa, y de entidad mediadora y orientadora de la misma, superando su rol administrativo; a que las instituciones oferentes hagan propuestas contextualizadas y conviertan las cuestiones escolares en problemas de investigación y desarrollo, y a que los maestros y maestras se apropien de su experiencia pedagógica, la problematicen y generen, ellos mismos, maneras de abordarlas. La participación amplia y activa parece ser condición necesaria para el empoderamiento del maestro y para la dignificación de su rol.

## Estrategias y saberes

El fortalecimiento de la experiencia pedagógica requiere distintos tipos de saberes: formación disciplinar, pedagógica, didáctica y ampliación del capital social y cultural. Por la naturaleza de estos saberes y por las exigencias contextualizadas de los maestros y maestras, las estrategias que se proponen para la formación de maestros no podrían seguir en todos sus casos un esquema lineal, no podrían ser excluyentes entre sí, ni tampoco seguir una única opción metodológica.

En este sentido, el diseño de estrategias debe pensarse en estructuras conceptuales, que no sean lineales, y que permitan problematizar la experiencia y atender al nivel y carácter de la trayectoria y momento de la problematización que ha hecho el maestro (umbrales). Así, en un momento de su trayectoria, el maestro puede requerir una pro-

fundización conceptual dentro de un proceso sistemático y de larga duración, como el umbral de la formación posgraduada; pero en otros, podría requerir una actualización en elementos concretos, como el diseño de objetos virtuales de aprendizaje, o validar sus conocimientos, como en el caso de la certificación de inglés, umbral de cualificación y perfeccionamiento.

En relación con los umbrales, se explicitan varias tensiones entre el PTFD y los maestros y maestras: no siempre se les ofrece y apoya, ni a la institución educativa, según lo que requiere. Estas tensiones se originan en: la ausencia de evaluación de las estrategias ya ejecutadas; la falta de evaluación de las instituciones oferentes frente a los propósitos del PTFD y las necesidades de formación de los maestros y maestras, y la carencia de acompañamiento y seguimiento del impacto que tienen dichas estrategias en los saberes, en las instituciones educativas y la experiencia pedagógica.

Esta tensión se agudiza si se tiene en cuenta que sólo algunas de las estrategias de formación contribuyen a la carrera docente, de tal suerte que el maestro tendería a descuidar dichas estrategias en pro de seguir aquellas que tienen relación directa con su ascenso en el escalafón; más aún, cuando coexisten dos escalafones que implican distintos requerimientos. Este hecho hace que la tensión se traslade al maestro, en el sentido en que debe optar entre una formación conducente al fortalecimiento de la experiencia pedagógica y aquella que le permite mayores ingresos (aunque en algunas ocasiones estos propósitos coincidan en una misma estrategia).

## La transformación de la escuela

Aunque en numerosas ocasiones se advierta que la formación de maestros debe redundar en la mejora de la escuela y de las prácticas pedagógicas; aun cuando los programas de formación a los que acceden los maestros, en efecto, contribuyan a este propósito, y aunque los maestros reconozcan que, en consonancia, la formación a la que acceden favorece su experiencia pedagógica, las condiciones de las instituciones educativas son frecuentemente adversas para materializar los proyectos que se generan o construyen, a partir de las iniciativas que emergen desde los programas de formación. En la mayoría de los casos, los maestros no cuentan con apoyo institucional para ello, en términos de disposición de tiempos y espacios, facilidades para la conformación de grupos y redes al interior y al exterior de la institución, o posibilidad de continuar participando en proyectos.

Así, si el propósito del PTFD implica dicha transformación, es claro que se requiere que la formación esté acompañada de la revisión de las prácticas y condiciones internas de las instituciones educativas, de modo que dentro de ellas se generen posibilidades para que el saber adquirido, circule y transforme. Sin este tipo de revisiones y adecuaciones, el cumplimiento de las metas últimas de un plan de formación de maestros, podría no darse en absoluto.

## 4. LINEAMIENTOS PARA LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS DE FORMACIÓN DE MAESTROS

Como último capítulo, a continuación se desarrollan los lineamientos para la construcción del Plan de Formación de maestros. Se abordan desde cuatro asuntos: inicialmente, se recapitula el desde dónde se piensan los lineamientos. Posteriormente, se tematiza la noción de experiencia pedagógica, como eje central de la propuesta. A continuación se señalan líneas orientadoras del plan. Más adelante, se describen líneas y planos por medio de las cuales se construye la experiencia pedagógica y, finalmente, se sintetizan las líneas de acción del plan, siguiendo el esquema de ámbitos y planos.

### 4.1 ¿Desde dónde pensar lineamientos para una política de formación de maestros?

Conviene hacerse esta pregunta cuando se está ad portas de plantear desde lugares no convencionales algunas líneas para pensar políticas públicas sobre la formación de maestros.

Asistimos a reordenamientos a escala social en todos los órdenes, reordenamientos que traspasan, deconstruyen y recomponen los regímenes de verdad aparentemente validados y establecidos como cánones de regulación jurídicos, políticos, sociales, éticos; todos configurados en torno al referencial del mercado como paradigma macroeconómico. Estas reconfiguraciones atraviesan las instituciones formadoras, la universidad, la escuela y los sujetos que la habitan, impactando directamente al maestro. Las problemáticas son amplias, sin embargo, no hay que ser pesimistas frente a estas mutaciones del paisaje contemporáneo; no se puede temer ni esperar, tampoco paralizarnos. Ante semejante complejidad, se requiere crear nuevos mapas, nuevas herramientas para que el maestro actual se enfrente al presente y al porvenir.

Si se reconoce que el maestro contemporáneo se ubica en medio de una tensión abismal que lo interroga por la escuela, por las infancias, adolescencias, juventudes, por el conocimiento o por su propia subjetividad, entre otros asuntos, entonces una política de formación no puede anclarse en una racionalidad unilateral ni buscar simplemente mayores niveles de adaptabilidad. Dicho de otro modo, de poco sirve una política formativa fundada desde actividades repetitivas que no mutan la configuración de la experiencia pedagógica del maestro. ¿De qué vale invertir en planes, programas, proyectos, actividades si estas no tienen impacto en la configuración de la experiencia pedagógica de los educadores dentro del marco complejo al que se enfrenta hoy? Bogotá ha incrementado sus inversiones en educación durante los últimos tres gobiernos y ha hecho una apuesta central por el empoderamiento del profesorado, por

su reconocimiento y posicionamiento como sujetos de saber y por la ampliación de su horizonte social y cultural. ¿Hasta dónde se han logrado estos propósitos? ¿Qué impacto han tenido los amplios esfuerzos e inversiones? El balance 2009-2012, que motiva y fundamenta estos lineamientos señala una diversidad de incongruencias, debilidades, desafíos y también alcances que conviene reconocer y atender.

Se trata en este momento de afirmar el requerimiento de que la Secretaría de Educación Distrital diagrame una política de formación de maestros en donde la construcción de la experiencia de ser maestro se alce como horizonte, que vincule a todos los actores comprometidos en la misma. Se requiere que universidades y demás instituciones oferentes, instituciones educativas, maestros, maestras y directivos se acojan a ella de manera creativa y abierta; contar con políticas que sitúen al maestro como un sujeto que puede y que sabe, que se pregunta quién es, con lugar protagónico y no dependiente de la capacidad e intereses de las instituciones; políticas que actúen como directrices, líneas de acción que no se tracen desde el deber ser del maestro; desde demandas o necesidades externas y endeble en sus posibilidades de recontextualización y reconfiguración de las formas como se ha reducido su condición en Colombia, tampoco ajenas a la reflexividad acerca de sus prácticas y de las instituciones educativas en las que el maestro adelanta su acción pedagógica.

Sabemos que la formación de maestros se ha convertido en uno de los ejes centrales de los procesos de modernización y reforma de los sistemas educativos, de modo que plantear lineamientos sobre este asunto exige cruzar y articular miradas desde distintos planos analíticos. Perspectiva que podemos entender a la manera de un dispositivo, es decir, como aquello que permite reconocer estrategias, describir fuerzas e incluso diagramarlas.

Desde nuestra perspectiva, la formación de maestros es pensada como un proceso social y complejo que coloca al maestro en relación con la cultura, con los conocimientos, con la ética, con la política, con la institución, con los saberes y cuyo propósito fundamental es la construcción de la experiencia pedagógica, entendida como matriz de conocimiento y de construcción de un modo potente de ser maestro. Pensar y trazar lineamientos de política exige problematizar y tensionar algunos conceptos que se relacionan directamente con las políticas gubernamentales entendidas como acciones de gobierno, de modo que estas líneas no solo se materialicen en planes o proyectos motivados por la urgencia de la gestión inmediata sino que sitúen al maestro en el centro de la misma. Dado que si el maestro no se reconoce como sujeto los planes de formación pasar inadvertidos, no pueden ser receptores, necesitan apropiarse, sin apropiación no hay plan que funcione, el plan queda como plan.

Sería un error pensar que se puede asumir la problematización de la formación de los maestros por una sola vía: histórica, política, jurídica, pedagógica, económica, estadística, social, ética o estética. Habría que quebrar toda posible ingenuidad sobre la formación o sobre la identidad del maestro, para componer los trazos de unas experiencias en plural, presentes en discursos teóricos, institucionales y prácticos, susceptibles de configurar diagnósticos, trayectos y apuestas afirmativas sobre lo múltiple y diverso del devenir maestro.

## 4.2 La experiencia pedagógica: más que una estrategia

Afirmar la experiencia pedagógica como apuesta para trazar lineamientos de política es más que una estrategia para la formación permanente de maestros. Es sobre todo una manera de comprender y asumir postura frente a esa dispersión de prácticas que solemos nombrar como formación de maestros y en algunos casos, de manera menos profunda, como eventos de capacitación; frente a los procesos que atan al maestro a los discursos de la calidad y aquellos que lo siguen pensando como funcionario. Entre estas prácticas y la construcción de la experiencia existe aún un horizonte amplio de creación y experimentación que exige pensar de otros modos las acciones formadoras.

Cabe advertir que optar por la experiencia no es un asunto nuevo. Pensadores del campo de la teoría educativa norteamericana, encabezados por John Dewey, ya habían imaginado para esa cultura un puente pragmático entre educación, experiencia y democracia que, grosso modo, podemos apropiarnos así: aprender por la experiencia es establecer una conexión hacia atrás y hacia adelante entre lo que nosotros hacemos a las cosas y lo que gozamos o sufrimos de las cosas, como consecuencia (Dewey, 1995: 125).

Del mismo modo como en general se cree que toda información es ella misma conocimiento, se suele pensar que cualquier acto de la vida produce experiencia. Pensamos, con Dewey, que aun cuando el hecho de vivir, estudiar o pasar por una institución produzca efectos, ello no necesariamente constituye una experiencia: la mera actividad no constituye experiencia (Dewey, 1995: 124). Para que ésta se produzca se requiere aprehenderla como saber, es decir, que se incorpore como un acto de pensamiento. Con ello, así como la experiencia no coincide con la mera repetición de actos, tampoco se puede confundir con lo que ha sido llamado conocimiento general. Frente a esto último, la experiencia muestra su naturaleza única, singular.

A la luz de este planteamiento, nos preguntamos ¿qué relación tiene la experiencia con la teoría y en general con los conocimientos? Pensamos con Dewey que una sola experiencia es mejor que una tonelada de teoría, simplemente porque solo en la experiencia la teoría tiene significación vital y comprobable (Dewey, 1995: 128). Esta diferencia alcanza a reconocer que no por aplicar un modelo pedagógico a su trabajo, no por introducir un método o una propuesta de innovación; ello constituye una experiencia pedagógica como tal. “Solo quien construya experiencia puede experimentar, los demás, sencillamente, actúan sin experiencia” (Martínez Boom, 2008: 8).

Por lo general se asocia la experiencia tanto al inicio del conocimiento como a su límite. Esa herencia empirista es superada en ese cruce que articula la experiencia con el acto de pensar: ninguna experiencia con sentido es posible sin algún elemento de pensamiento (Dewey, 1995: 128). La experiencia sería entonces un concepto complejo que pone en relación al maestro con el poder y la cultura. La práctica puede ser presentada como un actuar en la penumbra, un acto necesario pero no como fin en sí mismo; la experiencia, por el contrario, sólo es posible en la luz, haciendo visible sus condiciones de posibilidad y realidad (Martínez B., 2008).

La formación que afecta la experiencia le permite al maestro alzarse por encima de la inmediatez, de aquello que lo determina socialmente o personalmente, para situarse

en un lugar superior que lo saca de su ubicación en la cultura como sujeto que solamente reproduce, instrumentaliza o ejecuta acciones. Lo descentra de la función docente y lo ubica en un plano que lo afirma como sujeto de saber y poder.

En esta propuesta de lineamientos para la política de formación, la experiencia es la médula, el núcleo duro, el eje de articulación de los procesos formativos. La experiencia pedagógica del maestro 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.

Si la experiencia deviene como acto de pensamiento y afirmación subjetiva es también una fuente de producción de saber. Cuando la formación apuesta por construir la experiencia del maestro, cualquiera que sea el umbral en que aquella se desarrolle, se convierte en una disposición ética y cultural que ayuda al maestro a movilizar su pensamiento, a pensarse de otras maneras y a asumir su quehacer como sujeto potente, con poder; esta posición lo distancia de su rol de funcionario. Y es lo que hace que el maestro entienda como su problema central la experiencia y afirme como suyo el problema de la formación; también que se piense en colectivo y asuma experiencias colectivas.

Experiencia y pensamiento acontecen como novedad. No se busca con esto ahorro de energía o de esfuerzos, Inaugurar novedad no implica renunciar a lo antiguo ni desconocer la historia. Simplemente habilitarnos a pensar que quizá haya otros modos posibles, llevamos mucho tiempo de historia pensado que hay un solo camino, una única respuesta (Frigerio, 2004: 5). Quebrar dicha unidad nos avoca a la multiplicidad y sus exigencias, es decir, una diversidad de rostros, instituciones, problemas y posibilidades a las que la política puede dar respuesta, puede propiciar y no oponerse a dichas novedades.

La experiencia se reconoce, entonces, como un acontecimiento que es constitutivo de la producción de conocimiento educativo y pedagógico y de otros modos de ser sujeto; porque es en el plano de la experiencia en el que se configura el vínculo intrínseco entre el sujeto de la acción, la producción de conocimiento y la transformación de realidades sociales. En este sentido, además de lo que representa en el orden epistemológico, la experiencia adquiere un doble carácter: ético y político. Ético porque expresa al maestro en su condición de sujeto comprometido social y pedagógicamente con su quehacer, político porque su accionar no es neutro, está imbricado en el contexto y supera la tarea asignada en tanto funcionario, y es en ese proceso de reflexividad y experienciación que se afecta la subjetividad del maestro, porque en ese accionar reconfigura su subjetividad. (Martínez, 2012).

En la construcción de su propia experiencia, el maestro reflexiona sobre las prácticas pero como un acto de saber y pensamiento; es en este sentido que afirmamos que la experiencia no implica sólo la reflexión de su práctica: La experiencia produce otra subjetividad. Para Larrosa, la experiencia es siempre nuestra experiencia, lo que nos acontece a nosotros, y lo que nos acontece en el tiempo de nuestras vidas. La expe-

riencia, por tanto, presupone, en primer lugar el ser mismo para quien algo acontece. No sólo porque la experiencia es un acontecimiento para nosotros, sino porque requiere de nosotros una apertura, una capacidad de ser afectados; y porque nos solicita, a veces, una respuesta (1996: 468).

Esta cita, ubica la noción de experiencia también como actos de subjetivación en los que el sujeto produce y se produce, por tanto acontece con el mismo acto producido. La experiencia emerge cuando se producen actos de pensamiento que se contrastan con los modos de las prácticas y con otras exterioridades. Así, nombrar la experiencia exige renombrar la práctica, dotarla de sentido, darle posibilidad de existir como ruptura y como acontecimiento, porque nombrar es dotar de poder, dar vida, dejar de existir para reconstruirse de otra manera.

Multiplicar las formas de problematización de la experiencia del maestro es un ejercicio que supone estar abiertos al devenir de nuevos acontecimientos<sup>10</sup>. La formación orientada a construir la experiencia del maestro, produce afectación y contribuye a la producción de subjetividad. La mirada metarreflexiva agencia otros modos de ser maestro, de ver, entender y asumir la escuela y las relaciones que desde esta se tejen. Cuando los maestros tienen la oportunidad de pensarse, de confrontar su saber recrean cotidianamente el sentido de la escolaridad y, en el mismo movimiento, reconstruyen invertidamente su identidad como colectivo profesional y laboral (Suárez, 2006: 2). Haría parte de la política de formación de maestros el esfuerzo de regulación biopolítica de aquello que se busca transformar, porque parece propia de los dispositivos biopolíticos la regulación experta, tanto de la educación como de los discursos sobre el aprendizaje, la cognición, la innovación, las inteligencias, la creatividad, las competencias, la cooperación entre cerebros, y por supuesto, de la formación de maestros; es decir, de regímenes que regulan, diferencian, articulan, generalizan, individualizan conforme a un sentido amplio de economía política. Sin embargo, pensamos que la mutación de las subjetividades agenciadas por la experiencia nos abriría a nuevas problemáticas y a nuevas experiencias, es por eso, que vale la pena. La formación de maestros pensada desde la experiencia crea la posibilidad de nuevos objetos y de nuevos sujetos. Se distancia totalmente de los discursos del desarrollo profesional docente problematizados en el capítulo 1.

Con todo, la pregunta que nos atañe aquí es ¿de qué manera un plan de formación contribuye a la configuración de la experiencia pedagógica? Cabe advertir mínimamente una triple relación en la pregunta por la experiencia, así: la relación del maestro con sí mismo, con las instituciones que lo forman y con las lógicas del sistema educativo que lo miran desde sus propias necesidades y demandas.

Si asumimos que la experiencia pedagógica del maestro se construye, que no la configura el simple paso por la institución o que no son los años de permanencia en un cargo o la acción rutinaria, se hace necesario entonces direccionar los actos de formación hacia ese valor, poco obvio, de la configuración de la experiencia pedagógica de cada maestro, en tanto sujeto individual y colectivo y como acción singular y plural. Valor

10 “Las formas de organización política (de cofuncionamiento de los cuerpos) y las formas de enunciación (las teorías y los enunciados sobre el capitalismo, los sujetos revolucionarios, las formas de explotación, etcétera) están por medirse, por relacionarse con el acontecimiento” (Lazzarato, 2006: 52).



que contiene en principio la ampliación del horizonte conceptual de los maestros, a través del reconocimiento de sus propios problemas y de su papel activo en la búsqueda de soluciones y alternativas situadas en un territorio. Es decir, en la configuración de la experiencia, los maestros estarían más cerca de asumir sus propias potencias como actores sociales, culturales y políticos.

Queremos leer estos planteamientos en cercanía con los propósitos de los planes de formación que ha asumido la Secretaría de Educación de Bogotá: con el empoderamiento de los maestros, la dignificación de su quehacer y la ampliación de su horizonte cultural. Pensamos que estas iniciativas y apuestas se alcanzan cuando los sujetos maestros se asumen responsables de construir su experiencia, acción que no coincide con los discursos de la profesionalización docente, tampoco con su versión renovada de desarrollo profesional docente.

### 4.3 Líneas orientadoras

Asumimos aquí la noción de línea como algo que se traza, son trazos no concluidos, imperfectibles, adecuables, adaptables, apropiables. Las líneas están abiertas al acontecimiento, señalan y abren campos de posibilidad, posibilitan la experimentación, la búsqueda. Situados en las premisas otro mundo es posible, otra educación es posible, agregaríamos, otros modos de formación de maestros son posibles; en este caso, se trata de trazar líneas que le posibiliten al maestro salir de la sumisión y postración que le producen malestar producto de las políticas del sometimiento a la condición de funcionario, a esas modulaciones que lo han reducido y lo han limitado a convertirse en aplicador de tareas que no están directamente relacionadas con los problemas de la educación.

Hablamos de líneas y no de Plan. Las líneas son más flexibles, se asumen como indicaciones que abren el campo de lo posible pero no actúan solas, esa es la condición del lineamiento: direcciona pero por sí solo no logra sus propósitos. Son apropiables y exigen procesos de apropiación y adecuación por parte de los sujetos y actores comprometidos: maestros, instituciones, Secretaría, entre otros actores.

Pensar atendiendo a líneas móviles supone una suerte de crisis. Nos referimos a la crisis que se genera al poner en cuestión los lineamientos de política que convierten a los maestros en simples receptores y operadores o que fingen hablar unívoca y homogéneamente a todas las instituciones y actores de la política, cuando en realidad ni siquiera los datos empíricos que sirven de base a los balances guardan entre sí niveles aceptables de consistencia. Proponer la construcción de lineamientos desde líneas que se mueven es quebrar la lógica del plan y ponerle frente a ella la idea de los planos, es decir, pasar de su unidad trascendente a una especie de pluralidad immanente.

Los lineamientos direccionan pero no son direcciones externas, ni mandatos; funcionan cuando se apropian y se adecuan, cuando encuentran lugares de agenciamiento y territorialización. Reiteramos que no son estáticos, son líneas móviles, se mueven, movilizan y producen movimientos en el pensamiento. Son descentradas y no son

receptivos, ni totalmente prescriptivos, orientan. Son situados, en tanto reconocen la historia personal de los sujetos y actúan desde esta. Este modo de concebirlos cambia la perspectiva de los planes tradicionales, prescritos y predefinidos con metas alcanzables, evaluables y verificables objetivamente; en este sentido, rompen con las lógicas instrumentales y pasivas de los planes. Para no repetir la fallida frase de que los “planes se hacen pero nunca se cumplen”.

Los lineamientos no predefinen: no son guía de acción directa; pueden ser pensados como guión, pero no como acción directiva; tampoco se trata de un conjunto de recomendaciones. Las fuerzas de las líneas sirven para pulsar, para tensionar pensamientos, premisas, preconcepciones, posiciones. Aclarando que las líneas conducen a la acción.

Los lineamientos se organizan distribuyen y presentan siempre en relación con un elemento, a partir de un eje que lo articula, que en el caso de la formación de los maestros, como hemos insistido se refiere a la experiencia pedagógica. Abordar la problematización y configuración de la experiencia del maestro como eje central de su formación, exige necesariamente trazar algunos referentes conceptuales y metodológicos que pongan en escena el punto de partida del proceso. Precisiones y posiciones que necesariamente se irán ampliando, complejizando y puntualizando en la medida en que se avance en el trayecto del mismo.

Las líneas de acción giran en torno a la configuración de la experiencia pedagógica. Como esta no está dada, se piensa en torno a fuerzas que la constituyen: activas y pasivas. La fuerza pasiva es la que permite que el maestro se reconozca en lo que hace y desde ahí problematice y ubique los problemas en torno a la enseñanza, la ética, el lenguaje, los aprendizajes, el método, las relaciones con otros sujetos, con los conocimientos. Al problematizar su trabajo, se produce dolor, desgarramientos, despliegues que provocan distinciones, precisiones y formas de acción que también son construidas; asumir el problema es enfrentarlo, es construir las maneras de resolverlo sin acudir a funciones prescritas, por eso no es función docente. La fuerza activa, se expresa en la decisión y voluntad de acción que emergen en esos desgarramientos que se producen en las contrastaciones y confrontaciones que el maestro experimenta.

Por la complejidad de la experiencia pedagógica, no hay un método para agenciar y dinamizar esta problematización, pero sí hay formas de acercamiento que son abiertas, construibles. Por esta razón, los lineamientos están en otra lógica y otro lenguaje. En coherencia con los propósitos de la SED en su Plan 2012-2016, empoderar los maestros y maestras como sujetos de saber, los lineamientos apuestan por agenciar la voluntad de poder, de saber y de acción de los sujetos maestros, reconociéndolos como autores centrales de su propio proceso. El maestro no puede solamente mirarse como funcionario del método, tiene que construir el problema de su enseñanza, pero también establecer relaciones entre esos problemas: en esa confrontación se construye, se configura de otras formas, sin evadir responsabilidades. Resulta entonces un sujeto que se afirma, se enfrenta, que afronta y se ubica de cara al problema.

## 4.4 Planos y líneas de acción para la construcción de la experiencia pedagógica

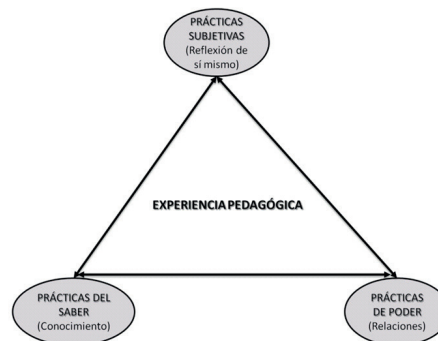
Si entendemos la formación como un campo en el que se cruzan planos y múltiples vectores de fuerza, en el caso de la formación de maestros dicho campo es posible pensarlo como un espacio amplio y abierto, un campo de posibilidades, relaciones y propuestas que tienen como propósito la articulación de vivencias y eventos diversos que produzcan entramados para problematizar y configurar la experiencia del maestro, es evidente que se requiere una propuesta audaz y afirmativa del maestro. Una formación que no lo diluya sino que lo tense<sup>11</sup>. Es audaz porque es abierta, impensada ya que asume algunas premisas y principios para la acción desde diversos planos. Planos que tampoco son lineales sino que se superponen y entrecruzan.

El trazado de líneas para orientar la formación de maestros exige situarse en otro vértice para poner en tensión nociones, métodos, formas, estructuras y lógicas institucionales instaladas. Su trazado se realiza a partir del reconocimiento de algunas ideas fuerza, de la definición de los umbrales de formación y concluye con el esbozo de algunas rupturas necesarias que se conectan con las líneas de acción por planos.

### Ideas fuerza

- La formación de maestros se asume como un campo de posibilidad para que los maestros y maestras problematicen y configuren su propia experiencia pedagógica. Teniendo en cuenta los planteamientos hechos hasta el momento, se configura desde las siguientes dimensiones: prácticas respecto de sí mismo. Ello significa que un campo de problematización se realice en, sobre y desde su propia subjetividad; prácticas de relación con los conocimientos que enseña para preguntarse qué enseña, como enseña, cómo aprenden los estudiantes; prácticas de relación con el poder: el estado, la institución, la Ley, los estudiantes, con sus pares. Estas dimensiones, constitutivas de la experiencia, están en tensión permanente porque son complejas y porque le exigen estrechar los vínculos con su entorno, con su oficio, con lo que es pero también con sus proyectos y apuestas, reconocerse en devenir.

Gráfica 8: La constitución de la experiencia pedagógica



Fuente: elaboración del equipo del proyecto

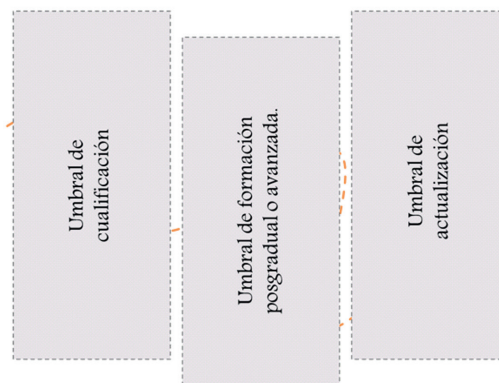
<sup>11</sup> Cartografiar una tensión es mucho más difícil que describir una identidad. Es más, no habría porque añorar una supuesta identidad del maestro (Martínez Boom, 2013).

- Construir la experiencia pedagógica como núcleo de formación es diferente de atender necesidades y demandas. Exige asumir un distanciamiento con estas formas que se han instalado como los caminos deseables o propicios para originar o sustentar programas de formación demandas y superar el ámbito de las necesidades cuando estas son definidas desde afuera bien sea porque a los sujetos de la política no se le acompaña a problematizar e identificar sus necesidades reales o porque se matiza la participación para instalar las políticas que se consideran pertinentes . Posicionar al maestro como sujeto de saber y poder exige cambiar esta racionalidad; el maestro tiene que construirla en su propia problematización, hacer visibles sus propias necesidades.
- La apuesta por problematizar y configurar la experiencia pedagógica encuentra estrecha relación y hace eco a las propuestas del gobierno de Bogotá<sup>12</sup>, así: 1. La propuesta busca dignificar el trabajo del maestro . Dignificar es hacer digno, en el proceso de construir su propia experiencia se reconoce digno porque dota de valor social, ético y político su quehacer. Se reconoce digno si se distancia de la función de administrar currículos. 2. Por otra parte, persigue formar maestros empoderados . Cuando el maestro transita hacia la construcción de su experiencia se empodera, se reconoce y actúa como sujeto de poder. En las relaciones e interacciones que le producen esas configuraciones subjetivas devenidas de su experiencia pedagógica, el maestro se afirma y se llena de poder, también su trabajo se hace más potente. 3. Finalmente, también se encamina a ampliar el horizonte social y cultural de los maestros y las maestras . La reflexión sobre sus prácticas y la configuración de la experiencia problematizando sus prácticas de poder, el mapa de relaciones, provoca en el maestro una ampliación de su horizonte conceptual, social y cultural, lo potencia y le abre otras posibilidades de asumirse y posicionarse como sujeto político.
- La construcción de la experiencia pedagógica atraviesa los diferentes umbrales de formación. La cuestión de la formación magisterial es temáticamente tan amplia que no se puede pretender dar cuenta de ella por un sólo lugar, mucho menos por la vía del lugar común. Los umbrales de formación no son jerárquicos, pueden o no ser simultáneos, se complementan y pueden articularse, están determinados por las experiencias de los sujetos-maestros, por las claridades, angustias o dudas que tengan sobre su quehacer y sobre sí mismos; también pueden recoger problemáticas en diferentes momentos. En estos umbrales, la reflexividad como proceso dialógico de reconocimiento y explicitación del territorio, de la posición del hecho educativo y de los modos de ser maestro, puede configurar un dispositivo que potencie la recuperación de trayectorias que, por las mismas relaciones con el saber y el poder, posiblemente no hayan sido recuperadas, cualificadas ni actualizadas, de modo que produjeran experiencia pedagógica.

---

12 Cf: Planes sectoriales de educación: 2008-2012 y 2012-2016. Plan de formación de maestros 2009-2012 y Proyecto de inversión 273.

Gráfica 9: Umbrales de formación



Fuente: elaboración del equipo del proyecto

- La política de formación de maestros requiere afirmar al maestro como un sujeto potente y un profesional fuerte, en contraste con los profesionales débiles que se asumen funcionarios con acciones técnicas o burocráticas (Vasco, Martínez, et al, 2007). Cuando la política reconoce al maestro potente, contribuye a disminuir sus dolores, sus incapacidades, sus quejas. La apuesta consiste en reconocer y posibilitar la emergencia y afirmación de otros modos de ser maestros, abrir el campo de lo posible que se expresa en conceptos, métodos y rutas que le provoquen las comprensiones para que los y las maestras se reconozcan y se afirmen en su experiencia. Afirmarse es diferente a construir identidad, es desarrollar la voluntad de poder.
- En la política de formación, los maestros, las maestras y los directivos docentes adquieren carácter protagónico, no son sujetos de formación pensada por otros. Cuando el maestro asume la decisión y responsabilidad de problematizar y configurar su experiencia asegura mejores y mayores formas de enseñar, de asumirse como sujeto político productor de saber. En este sentido también hay concordancia con la SED cuando considera que los cambios en las prácticas pedagógicas sólo son posibles mediante el compromiso de las y los docentes y directivos docentes reconocidos como sujetos de saber, sujetos de política educativa y sujetos de derechos laborales y profesionales. (Plan Sectorial de Educación 2008-2012).
- Las experiencias pedagógicas son múltiples; la multiplicidad de modos de ser maestros y de hacer pedagogía conjugado con la variedad en modos de hacer escuela exige aperturas y el reconocimiento de la multiplicidad de experiencias. No se trata de una única manera de proceder; aquí se pone en juego la creatividad y aperturas de las Instituciones Formadoras y de los mismos maestros y maestras. Por otro lado, siempre habrá experiencias de borde, emergentes, que dan tránsito a lo instituyente. Esto afirma las posibilidades de devenir maestros y pone en juego la voluntad de acción que es voluntad de poder.
- 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.

- La SED, las Instituciones Formadoras, las Instituciones Educativas, los maestros y maestras reconocen la necesidad de crear planos y líneas de Formación de Maestros descentradas y articuladas, liderados por la SED y en codirección con el IDEP; de promover articulaciones que señalen las tensiones desde una dinámica abierta, que permitan generar corresponsabilidad y participación activa de sus integrantes, que tengan como escenario de territorialización y agenciamiento las Instituciones Educativas. Estas construirán las Líneas de Formación Institucionales (LFI) pero no como asunto burocrático o como réplica de los Planes tradicionales, sino como líneas en los sentidos especificados en este texto. También tienen lugar las unidades organizativas locales de la ciudad. Desde esta iniciativa, se podría pensar en Lineamientos de Formación Locales (LFL), especialmente para adelantar los procesos orientados a la formación cultural que puede ser de carácter obligatorio. En todo este sistema y proceso, las Universidades y demás Instituciones con saber y trayectoria asumen su rol de formadoras y de acompañantes hacia la construcción de este sistema emergente de formación, esta doble función hace necesario que se tengan criterios de selección claros y rigurosos.
- Pensar un Sistema Descentrado y Articulado de Formación de Maestros (SDAFM) exige instaurar a su interior y como acción no solo regulativa sino de aprendizaje permanente, un proceso de monitoreo, seguimiento y evaluación permanente a todo el proceso, en el que participen los diferentes actores corresponsables. No funcionarían los modelos de evaluación externa solamente o las prácticas de entregar o ceder el sistema de seguimiento y evaluación a una entidad. La propuesta evaluativa a construir se configura, articula, autorregula desde adentro, desde abajo y desde afuera. Mantiene el concepto de tensión permanente. También exige establecer mecanismos de difusión, comunicación y difusión de las experiencias de manera periódica y a diferentes escalas.
- En esta propuesta, la SED y el IDEP redimensionan su rol, lo enaltecen y se ocupan de la política de formación de maestros con otros roles quizá más efectivos y congruentes con los deseos explícitos en sus enunciados misionales. La SED mantiene su liderazgo pero desde otras lógicas distintas a la de administradora de recursos y contratos; crea lazos, convoca, coordina, hace seguimiento, administra el sistema desde otra racionalidad. También puede crear diferentes formas de administrar los recursos, desde contrataciones directas para los programas generales que estén conectados con la construcción de ciudad<sup>13</sup>, convenios, entre otros.

---

<sup>13</sup> En tanto sujetos políticos, los maestros y maestras, en calidad de actores sociales, participan en las actividades y programas de formación cultural, política y social que se implementen en la ciudad, los cuales, pueden ser de carácter obligatorio.

## 4.4.2 Umbrales de formación

Un umbral no es sinónimo de modalidad de formación, no tiene el mismo ritmo, ni las mismas urgencias. Los umbrales se cruzan pero no se superponen, su orden no es ni jerárquico, ni ascendente, funcionan mejor como especificación de una formación diferenciada y múltiple. Estos umbrales permiten encontrar un referente para la formulación de políticas de formación inicial, de pregrado, posgraduada o avanzada, permanente o continua, hacia la construcción de comunidades de saber entre los maestros. Los umbrales sirven también para abordar la pregunta acerca de ¿cuál es la relación de la formación con la construcción de su experiencia pedagógica?

Los umbrales de formación no son simultáneos, tampoco jerárquicos, están determinados por las experiencias de los sujetos-maestros y por las claridades, angustias o dudas que tengan sobre las mismas. En estos umbrales, la reflexividad como proceso dialógico de identificación y explicitación del lugar y la posición del hecho educativo y de los modos de ser maestro puede configurar un dispositivo que potencie la recuperación de trayectorias olvidadas o no tenidas en cuenta previamente.

Los umbrales son abiertos, se intersectan, no optan por X o Y estrategia, programa o modalidad de formación; dialoga con estas, todas tienen cabida. La discusión no se centra en elegir cuál es la mejor, la pregunta es por si se orientan y aportan a la construcción de la experiencia del maestro y por los modos en que éstas contribuyen a ese propósito, hecho que exige contar con directrices claras que orienten los trayectos y establecer los vínculos con actividades de tipo cultural para que se vean como acciones continuas y no parceladas. Este es un elemento fundamental para definir una política de formación de maestros. Se proponen el umbral de formación posgraduada o avanzada y el de actualización y cualificación.

### Umbral de formación posgraduada o avanzada.

Las políticas de los últimos gobiernos, particularmente las de Bogotá, han apostado porque el maestro obtenga título de formación posgraduada, asunto que también se ha convertido en una exigencia para su ascenso en el escalafón docente. En el periodo actual, la mayor fuerza de la política de formación docente a construir se centra en este umbral, el cual actúa como eje generador y articulador de propuestas.

¿Cómo entender este umbral de formación? La formación posgraduada no consiste simplemente en optar por un programa o por acudir a una universidad y certificarse. Sus efectos profundos pasan por la experiencia de colocar a los maestros en relación con la investigación y con grupos de investigación de diversa trayectoria, de modo 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.

¿Por qué apostar a la formación posgraduada? Primero, porque se trata de un proceso cuya columna vertebral es la formación investigativa que vincula directamente al sujeto-maestro con la posibilidad de incorporar prácticas investigativas a su quehacer; segundo, porque garantiza una permanencia, continuidad y complementariedad de conocimientos entorno al objeto de investigación que potencian y coadyuvan a que el maestro asuma la responsabilidad de problematizar y configurar su propia experiencia pedagógica.

¿Cuál es lugar de la universidad en este umbral de formación? ¿Cuáles son las transformaciones y exigencias para que la universidad forme en y desde la investigación? ¿Qué relaciones se hace necesario establecer con las Instituciones Educativas para que éstas formen parte y contribuyan al alcance de los propósitos de formación, si entendemos que el maestro no está solo sino que actúa en un entramado de relaciones?

Las exigencias son amplias. Aquí es importante tener en cuenta que la universidad no resuelve directamente los problemas de la escuela y del maestro. La universidad piensa estos problemas, investiga sobre estos y desde allí proporciona algunas formas del saber; posibilita el escenario y las condiciones para que el maestro se posicione como sujeto de poder y saber, como constructor de su experiencia. La universidad, entonces, lo acompaña en ese proceso. Por otra parte, es necesario insistir en que el maestro no es un sujeto desprovisto de poder: el maestro tiene un saber que le da poder. En este sentido, necesita reconocerse como sujeto de saber y poder y ubicarse en sus escenarios de actuación para reconocer qué asuntos lo ahogan, lo agotan, cómo y cuáles son las relaciones que establece con el poder institucional; requiere reconocer los asuntos que requieren objetivarse como problema para que, al situarse en medio de esa problemática que lo atraviesa, se asuma y construya su experiencia de sí desde esos reconocimientos. En esta dinámica la acreditación, el título que obtendrá cobra un mayor significado si se traduce también en una reconfiguración y reconstrucción de su experiencia como maestro.

En este umbral, la responsabilidad de las universidades oferentes es de doble vía: consiste no solo en desarrollar los programas orientados a formar investigadores, sino también necesita pensarse, crear espacios y escenarios investigativos propicios para que aporte a la construcción de experiencias. Otra exigencia es que la universidad haga visible que cuenta con grupos de investigación, entendidos como unidades de producción de conocimiento, pues en relación a este escenario los maestros construyen su proyecto de investigación.

Esta propuesta rompe con la idea de contar con un asesor de un trabajo de investigación, o director de tesis. El desafío de un maestro que ingresa a un programa de posgrado es pensarse en esas dimensiones complejas para que su producción investigativa se convierta también en la producción de sí mismo. Al ingresar a un grupo de investigación, el maestro asume su problema de manera conjunta, acompañado; en este escenario se posiciona individual y colectivamente, individual, porque es responsable de su propia producción, colectiva, porque confronta y enriquece su saber con los demás integrantes. El grupo de investigación es un lugar de soporte, de confrontación, de subjetivación. Identificar cuáles son los grupos de investigación que acompañarán al maestro en su formación es un requisito fundamental para las Instituciones formadoras.



También se requiere que los seminarios temáticos y de investigación respondan a las problemáticas que se tejen en torno a las preguntas acerca de cómo circulan y se adecuan los saberes y cómo se apropian y se adecuan los saberes y las experiencias de sí al saber y el poder en la educación, en la escuela. Por ello se afirma que no es pertinente tener un plan de estudio preestablecido, estos necesitan ser flexibles y construirse según las necesidades de formación y en consonancia con los avances y producciones de los grupos de investigación.

## Otros umbrales: cualificación y actualización

Ya hemos dicho que los umbrales pueden ser múltiples y variados. Lo relevante es que en estos también se apueste por la formación como campo para construir la experiencia pedagógica del maestro. Para ello se hace necesario que el maestro que ingresa a un programa de formación coloque su necesidad, pero no simplemente como una necesidad formal que se responde a través de una encuesta, si no que narre y señale a qué problemas se enfrenta en la enseñanza, en relación con el entorno, con la sociedad, con la comunidad educativa. A partir de este primer relato se construye la ruta de formación durante un periodo no inferior a 6 meses. En ese proceso el maestro desarrolla una práctica investigativa (no es una investigación) relacionada con problemas que pongan en tensión las dimensiones de la experiencia ya señaladas y aprenda a construir y asumir los problemas.

Acompañar el proceso de formación de los maestros en ejercicio exige reconocerlo como un sujeto en construcción y en potencia, no como un sujeto vacío; exige también entender que se trata de un proceso de largo aliento que requiere modificaciones y particularidades, de ahí el calificativo de continuo. Caben aquí interrogantes como: ¿Qué rupturas van encontrando los maestros en la construcción de su experiencia? ¿Qué necesidades emergen en cada trayecto? ¿Qué transiciones o dispositivos requiere para construir y agenciar nuevos conocimientos? ¿Cómo articular la formación inicial de los maestros con la formación en ejercicio o continuada y posgraduada?

Si bien los estudios señalan un cambio frente a la percepción y denominación de los PFPD, que son estrategias orientadas a la profesionalización y cualificación docente y una tendencia a reconocer con mayor atención a las necesidades e intereses de los maestros, se requiere que la política cree condiciones para que los diferentes programas que se adelanten se articulen y traduzcan en afectaciones directas a la experiencia pedagógica del maestro, la pregunta central es ¿Cómo se construye la experiencia pedagógica en el proceso de devenir maestro?

En estos umbrales, la introducción de nuevos dispositivos de comunicación se hace pertinente y potente si contribuye significativamente a la formación. Si bien, el uso de las TICs se ha incrementado, todavía no han logrado asumir el rol que les corresponde como potencializadoras de la construcción de la experiencia del maestro.

Los umbrales de cualificación, actualización, entre otros, podrían conformar rutas para la recuperación de la experiencia del maestro y para que aquello que acontece en

su cotidianidad sea visto de otra manera: a la luz de las relaciones que su experiencia establece con el poder y el saber, a partir de las relaciones que establece con la institución y con la política, con las formas que configura la enseñanza en contextos cada vez más difíciles de institucionalizar y con estudiantes que se constituyen como sujetos.

La revisión, contrastación y confrontación que experimenta el sujeto-maestro al identificar, recuperar y reinterpretar sus propias prácticas provoca la toma de conciencia y produce, en muchos casos, sentimientos de insatisfacción e incertidumbre que pueden convertirse en agencias para reconocer y establecer las relaciones que lo configuran como sujeto-maestro. Los procesos de formación pueden ser una forma para su recuperación, análisis y posterior reconfiguración como saberes pedagógicos.

En el proceso de devenir maestro, al que necesariamente aportarían estos umbrales de formación, cobra importancia una lectura de la experiencia pedagógica a partir de los diferentes planos que estos lineamientos de política considera pertinentes: el saber, el poder, la institución educativa, el sistema educativo, los discursos de las entidades internacionales, entre otros. De allí la necesidad de que las estrategias diseñadas en estos umbrales de formación no sean procesos aislados y de corta duración, sino que puedan articularse al umbral de formación académica, sistemática (posgraduada) con el fin de conformar comunidades que incidan en nuevas educaciones para los nuevos alumnos y los nuevos contextos.

#### 4.4.3 Rupturas y desafíos

- Pasar de planes a planos y líneas de fuerza y de acción exige desafiar actores, escenarios, saberes y modos de regulación, por citar solo algunos de sus efectos. Significa abrirse a construir desde otras racionalidades.
- Uno de los mayores desafíos y rupturas consiste en discernir entre profesión y función docente. Como se esbozó en la problematización, hoy se ha producido un desplazamiento de la configuración de ser maestro hacia la de cumplir la función docente, lo cual no es solo un modo de nombrar y no se resuelve con un uso nominal, pues son dos modos opuestos de situar al maestro. En lugar de desmembrar al maestro en el cumplimiento de funciones, la política de formación debe permitir su empoderamiento y dignificación a partir del enlace con la experiencia pedagógica.
- Las políticas de formación de maestros no pueden originarse sólo en las necesidades y demandas que requiere o exige la Secretaría. Ello exige a la SED y al IDEP: i) construir otras lógicas de formación y otras lógicas de funcionamiento; ii) pasar de políticas prescriptivas y jerárquicas a participativas y contextualizadas; iii) reconocer y posicionar al maestro como sujeto protagónico de su propia formación; iv) construir política pública para la formación de maestros a partir del reconocimiento de experiencias y trayectorias; v) reorganizar y reestructurar equipos y funciones hacia equipos cualificados que acompañen y dinamicen la multipli-

cidad de experiencias, en los diferentes umbrales de formación y desde variadas acciones, incluyendo el acompañamiento in situ como acción potente; vi) concertar, definir y adoptar lineamientos claros y precisos para situar su rol y el del Comité Distrital de Formación Docente en el sistema; vii) descentralizar los sistemas de contratación, configurar diferentes esquemas y formas de adelantar esta dinámica, entre otras acciones.

- Las Instituciones Formadoras tienen múltiples desafíos, citamos algunos: i) descentrarse de sus lugares desde donde han pensado y asumido la formación de los maestros y maestras, reconocer los contextos, los desafíos y apuestas de sus PEI, las trayectorias, intereses y saberes de sus maestros; ii) reconocer a los maestros como sujetos de saber y poder; iii) asumir la problematización y configuración de la experiencia de los maestros como el eje de formación, demanda que suscita una revisión, exigencia y selección de los programas de posgrado -especializaciones, maestrías y doctorados- que se oferten a los maestros en ejercicio, especialmente si se tiene en cuenta que no todos necesitan lo mismo, ni los mismos programas ni los mismos contenidos; iv) vincularse activamente en el sistema de formación a construir, colocar su saber y experiencia en su dinámica; v) romper las idealizaciones que aluden y modelan entelequias y toda clase de requerimientos de la formación de maestros desde el deber ser.
- Las Instituciones Educativas y los mismos maestros requieren: i) superar el pliego de peticiones de formas, modelos y contenidos de formación, asumirse sujetos y pasar a la configuración de su propia experiencia pedagógica; ii) construir su voluntad de poder y de acción desde una ética de lo público; asumir el desafío de construirse como sujeto de saber pedagógico, entender que las soluciones a sus problemas deben ser creadas, los lineamientos no las dan, solo señalan caminos, deconstruir sus propias líneas de formación.
- Uno de los problemas que se encontró en el balance es que no hay línea base para adelantar procesos de seguimiento y evaluación. En el plano del sistema de formación de maestros, se afirmó 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. El desafío es crearlo atendiendo las ideas precisadas en las ideas fuerza y más allá de estas.

#### 4.5 Líneas de acción por ámbitos y planos

Las líneas de acción que se presentan a continuación recogen los planteamientos anteriores de rupturas, los resultados del balance y la apuesta por la experiencia pedagógica. Los ámbitos actúan como organizadores de las líneas. La siguiente tabla recoge la propuesta de líneas de acción (Ver tabla 10).

Tabla 10. Líneas de acción por planos y ámbitos

		LÍNEAS DE ACCIÓN POR PLANOS <sup>9</sup>					
AMBITOS	SISTEMA DE FORMACIÓN (SED -IDEP)	INSTITUCIONES FORMADORAS (IF)	INSTITUCIONES EDUCATIVAS (IE)	SUJETOS (MAESTROS Y DIRECTIVOS DOCENTES)	SABERES		
Origen de las políticas y de los programas de formación de maestros/maestras y directivos docentes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Las políticas de formación se orientan a la problematización y configuración de la experiencia pedagógica del maestro.</li> <li>-Descentra el origen de la formación de la atención a "necesidades y demandas", estas casi siempre son creadas desde afuera.</li> <li>-Define, fija y promueve los criterios para la formación: reconocimiento de los maestros como sujetos de saber, configuración de la experiencia; ampliación del horizonte cultural, entre otros.</li> <li>-Asume las rupturas necesarias y reconfigura el sistema de formación descentralizando responsabilidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La trayectoria y saber acumulado de las IF se pone a disposición de la construcción de las experiencias pedagógicas de los maestros a través de los distintos umbrales de formación.</li> <li>-Participan en la construcción de lineamientos de formación de maestros y construyen sus propios desafíos.</li> <li>-Acompañan a las IE a formular sus propias Líneas de formación Institucionales (LFI).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Participan directamente en la construcción del sistema de formación de maestros.</li> <li>-A partir de los propios reconocimientos, balances y apuestas institucionales, configuran sus propias Líneas de Formación Institucional (LFI).</li> <li>-Ubican y dan lugar a la problematización/ recuperación/ configuración de la experiencia pedagógica de sus maestros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se posicionan como sujetos de saber y poder; participan directamente en la definición de las LFI.</li> <li>-Se autorresponsabilizan de la problematización y configuración de la experiencia.</li> <li>-Se apropian de su propio proceso de devenir maestros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-No se prefiguran ni por el sistema ni por las instancias de formación.</li> <li>-Los saberes se construyen en los diferentes umbrales a partir de la problematización de las prácticas y en dirección experiencias.</li> <li>-La construcción de proyectos investigativos, pedagógicos, comunitarios, se convierten en herramientas claves para la producción de saber.</li> </ul>		
Políticas culturales de la ciudad y del sector	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Define y promueve campos amplios de saber cultural y los propone como orientaciones de macropolíticas.</li> <li>-Establece alianzas entre entidades promotoras culturales y entidades formadoras para agenciar las políticas culturales que pueden coordinarse desde las localidades a partir de LFI.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Producen conocimiento y realizan propuestas creativas para favorecer el acceso a programas que amplíen el horizonte cultural de los maestros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Proponen y agencian acciones en sus IE orientadas a ampliar el horizonte cultural de sus maestros.</li> <li>-Participan activamente en la definición de temas de problematización y construcción de políticas culturales para la IE situada en el entramado de relaciones con la localidad y la ciudad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Participan activamente en los programas de la ciudad orientados a ampliar su horizonte cultural.</li> <li>-Proponen y agencian acciones en sus IE orientadas a ampliar su horizonte cultural.</li> <li>-Conforman y promueven redes de acción sociocultural y educativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se instauran programas que promuevan saberes sociales y culturales necesarios para la construcción de ciudad metrópoli y de procesos de ciudadanización.<sup>10</sup></li> </ul>		

<p>Umbrales de formación</p>	<p>-La SED fija criterios para definir procesos de formación y acompañamiento diferenciado en cada umbral y cada programa.</p> <p>-Selecciona las instituciones con trayectoria en formación de maestros y autoriza las contrataciones.</p> <p>-Crea incentivos, promocióna y reconoce las experiencias con el interés de afirmarlas y promoverlas.</p>	<p>-A partir de su trayectoria las IF definen y ponen al servicio de las IE y de los maestros sus programas de formación en los diferentes umbrales.</p> <p>-Trazan y ejecutan sus sistemas de acompañamiento a maestros y de evaluación y difusión de sus propuestas. Establecen coordinación con el sistema Distrital de formación.</p>	<p>-Analizan las ofertas de las IF, las cruzan con sus LIF y definen cuales son pertinentes para sus propios planos y para sus maestros.</p> <p>-Apoyan la participación de los maestros en los programas de formación.</p> <p>-Incorporan en las LIF y en los Proyectos Institucionales las iniciativas de los educadores.</p>	<p>-Eligen con criterio propio el umbral de formación y la IF que les permita la problematización de su experiencia pedagógica.</p> <p>-Se asume en condición de devenir maestro a través de la configuración de su propia su experiencia<sup>11</sup>.</p>	<p>-Se crean en cada umbral, programa y en cada proyecto.</p> <p>-Promueven la investigación y hacen que esta atraviese los umbrales y procesos de formación.</p>
<p>Relaciones Interinstitucionales</p>	<p>-Mantiene actualizado un banco de IF al que se accede para apoyar procesos de recuperación de la experiencia de los maestros y por su trayectoria académica.</p> <p>-Consolidan un comité interinstitucional que piense y dinamice las políticas de formación de maestros.</p>	<p>-Las IF se "descentran" y generan alianzas entre ellas con el objeto de ofrecer programas que problematizen las prácticas en los diferentes umbrales de formación.</p> <p>-Participan y promueven el debate público sobre la formación de maestros.</p>	<p>-Identifican las IF con las cuales pueden establecer alianzas para poner en marcha los programas de formación de sus maestros de acuerdo a los planos institucionales de formación.</p> <p>-Participan en los debates públicos sobre la formación de maestros.</p>	<p>-Crean, promueven y se vinculan a redes, colectivos, interinstitucionales para fortalecer las acciones de formación y las continuidades.</p> <p>-Participan en los debates públicos sobre la formación de maestros.</p>	<p>-Se busca la conformación de comunidades de saber a partir de los diferentes umbrales de formación.</p> <p>-Varían según los ejes de debate y problematización.</p>
<p>Sistema de contratación y gestión de proyectos<sup>12</sup>.</p>	<p>-La SED como entidad rectora y administradora de los recursos públicos orienta, vigila y acompaña la celebración de contratos.</p> <p>-En el umbral de formación avanzada los recursos serán administrados a través de convenios con entidades reconocidas como el Fondo ICETEX.</p> <p>-En los otros umbrales promoverá la celebración de contratos entre las IE y las IF. También entre IE y las direcciones educativas de las localidades.</p>	<p>-Formula programas institucionales de formación de maestros, construye y acompaña la realización de Líneas de Formación Institucionales concertadas con las instituciones orientados a construcción de la experiencia.</p> <p>-Asume corresponsabilidades en los contratos o convenios, incluyendo acompañamiento in situ y otras estrategias centradas en la experiencia de los maestros.</p>	<p>Presenta a la SED sus LIF para ser financiados. Al inscribirlos los hacen públicos e ingresan al sistema de formación.</p> <p>-Establece un comité de formación de maestros con integrantes de la comunidad educativa y dos representantes de las Universidades acompañantes.</p> <p>-Solicita acompañamiento de las IF que considere ofrece mayores posibilidades para la realización de SUS LIF.</p> <p>-Establece los contratos a que haya lugar con veeduría interna y externa.</p>	<p>Participan y se posicionan como sujetos de saber y poder, en la definición y ejecución de las LIF.</p> <p>-Asumen su acción protagónica en la configuración de sus propias experiencias.</p> <p>-Toman las decisiones en la elección de las IF con el saber y la trayectoria requerida para acompañar su formación posgradual.</p>	<p>-Los saberes se construyen, las LIF definen algunos problemas, estos pueden servir de referentes para apoyar la problematización de las experiencias pedagógicas de los educadores de la IE.</p> <p>-El saber fundante es el saber de la experiencia.</p>

CAPITULO 4

LINEAMIENTOS PARA LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS DE FORMACIÓN DE MAESTROS

<p>Evaluación y seguimiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Recupera los puntos de partida y de llegada de los diferentes programas de formación para construir líneas de base.</li> <li>-Crea y pone en marcha un sistema de de seguimiento y evaluación permanente a los programas, proyectos, contratos.</li> <li>-Crear un comité interinstitucional de evaluación con los diferentes actores corresponsables.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Cumplen con los protocolos de evaluación y seguimiento de los programas que ofrecen según los diferentes umbrales de formación.</li> <li>-Crean sus programas y procesos de seguimiento y evaluación.</li> <li>-Participa y promueve la reflexión colectiva y pública sobre los avances en las políticas de formación docente.</li> <li>-Contribuye desde la investigación a retroalimentar y cualificar el sistema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Cumplen con los protocolos de evaluación y seguimiento de los programas que han solicitado según los planos institucionales de formación.</li> <li>-Crean su propio sistema de autoevaluación permanente. Establece un sistema de socialización, difusión y apropiación de saberes.</li> <li>-Reconoce y valida el saber y la experiencia de sus maestros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se asumen sujetos activos y participan en todos los procesos evaluativos y en el sistema de formación.</li> <li>-Participan en las evaluaciones de proceso y finales.</li> <li>-Proponen formas y contenidos evaluativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se generan saberes que permiten tener información relevante sobre lo que acontece con la formación de los maestros: IF, umbrales, contenidos, trayectorias.</li> </ul>
<p>Aperturas a otras experiencias y acciones de formación: Borde</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Mantiene la apertura a recuperar y promover otras formas de formación que se resulte novedosas para configurar/ afirmar la experiencia del maestro, que se ubiquen en lo instituyente, en los bordes.</li> <li>-Reconoce y recupera las experiencias en los distintos umbrales del devenir maestro.</li> <li>-Promueve la conformación y consolidación de redes y colectivos de maestros y maestras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ponen en escena su creatividad y esencia como IF productoras de saber.</li> <li>-Genera aperturas para la construcción de redes y comunidades de saber pedagógico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Impulsan, acompañan y acogen las experiencias autogestionarias de los maestros y maestras.</li> <li>-Renuevan sus LFI a partir de las experiencias novedosas, de borde, creativas y que generen impacto.</li> <li>-Apoyan las formas organizativas de los y las maestras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se sumen y posicionan como sujetos productores de saber pedagógico al proponer, socializar sus experiencias emergentes.</li> <li>-Se afirman como sujetos colectivos, participan en organizaciones pedagógicas para potenciar su capacidad de acción conjunta.</li> </ul>	<p>No están predefinidos.</p>

## LISTA DE TABLAS

- Tabla 1: Comparación de los énfasis de los planes territoriales de formación 2003 a 2012. pág. 14
- Tabla 2: Inversión total en los últimos planes de formación docente. pág. 17
- Tabla 3 Construcción del plan como política pública. pág. 33
- Tabla 4. Modalidades de contratación PTFD 2009-2012. pág. 34
- Tabla 5. Presupuesto, cobertura e inversión del Proyecto 273 SED-DFD. pág. 35
- Tabla 6. Componentes, estrategias y cobertura del PTFD 2009-2012. pág. 36
- Tabla 7. Naturaleza de entidades oferentes en el Plan 2009-2012. pág. 41
- Tabla 8. Número de participantes componente presencial PTFD 2009-2012. pág. 42
- Tabla 9: Número de maestros por nivel y universidad periodo 2009-2012. pág. 42
- Tabla 9 Participantes en el componente presencial por estrategias PTFD 2009-2012. pág. 49
- Tabla 10. Líneas de acción por planos y ámbitos. pág. 93

## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfica 1: Momentos de las rutas metodológicas. pág. 24
- Gráfica 2. Demandas y necesidades de la formación de maestros. pág. 32
- Gráfica 3. Actores y componentes de una política de formación de maestros. pág. 32
- Gráfica 4. Entidades oferentes del PTFD 2009-2012. pág. 40
- Gráfica 5. Naturaleza de entidades oferentes en el Plan 2009-2012. pág. 41
- Gráfica 6. Temáticas de los programas de especialización en el PTFD 2009-2012. pág. 51
- Gráfica 7. Temas de profundización de los PFPD PTFD 2009-2012. pág. 52
- Gráfica 8: La constitución de la experiencia pedagógica. pág. 82
- Gráfica 9: Umbrales de formación. pág. 84



## BIBLIOGRAFÍA

### Documentos MEN

- MEN (2012). Política y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional de educadores. Bogotá.
- MEN (2012). Relatoría taller política de formación de docentes. Bogotá
- MEN (2011). Construyendo el Plan Territorial de formación docente. Guía Para su elaboración. Bogotá.
- MEN Sociedad Colombiana de Estudios sobre la Educación. Política y Sistema Colombiano de Formación de Educadores. En: <http://www.colombiaaprende.edu.co>. Consultado el 23 de junio de 2013
- MEN Universidad del Valle. Base para una política de formación de educadores. En: <http://www.colombiaaprende.edu.co>. Consultado el 8 de julio de 2013

### Documentos IDEP y SED

- Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, IDEP. (Proyecto 702. "Investigación e innovación para la construcción de conocimiento educativo y pedagógico, IDEP . Bogotá D.C.
- Secretaría de Educación del Distrito SED (2013) Plan sectorial de educación 2012-2016. Bogotá.
- Secretaría de Educación del Distrito SED (2012) Informes de gestión proyecto 273: Cualificación profesional y ampliación del horizonte cultural de docentes, coordinadores y rectores de los colegios oficiales , de los años 2009, 2010, 2011 y 2012. Bogotá D.C.
- Secretaría de Educación del Distrito SED (2011) Informe sobre el plan de desarrollo logros 2008 – diciembre 2011. Bogotá D.C.
- Secretaría de Educación del Distrito SED (2009) Plan sectorial de educación 2008-2012. educación de calidad para una Bogotá positiva . Bogotá D.C.
- Secretaría de Educación del Distrito SED (2009) Proyecto 273 Desarrollo Profesional y Cultural de Docentes y Directivos Docentes . Informes de gestión años 2009, 2010, 2011 y 2012. Bogotá D.C.
- Secretaría de Educación del Distrito SED (2009) Proyecto 273 Desarrollo Profesional y Cultural de Docentes y Directivos Docentes . Documentos de anteproyectos años 2009, 2010, 2011 y 2012. Bogotá D.C.
- Secretaría de Educación del Distrito SED (2009) Plan territorial de formación de docentes y directivos docentes 2009 2012. Bogotá D.C.

- Secretaría de Educación del Distrito SED (2007) Plan Territorial De Formación Docente 2006 - 2007: Una oportunidad de transformación pedagógica de la Escuela. Bogotá D.C.
- Secretaría de Educación del Distrito SED (2005) Plan Territorial de Formación Docente. Bogotá D.C.
- Secretaría de Educación del Distrito SED (2004) Plan Territorial de Formación Docente 2004 Formación Permanente de docentes y Estímulos al ejercicio profesional de la enseñanza. Bogotá D.C.
- Secretaría de Educación del Distrito SED (2004) Formación de maestros y maestras para la construcción de una ciudad moderna, humana y sin indiferencia. Lineamientos de política para la Formación de maestros y maestras durante el período 2004-2008. Bogotá D.C.
- Secretaría de Educación del Distrito SED (2001) Decreto 884 de 2001, "Por el cual se modifica la organización y se establece el Reglamento Interno del Comité Distrital de Capacitación Docente". Bogotá D.C.
- Secretaría de Educación del Distrito SED. Cualificación y Mejoramiento profesional de maestros y maestras. En: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-111259\\_archivo\\_pdf4.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-111259_archivo_pdf4.pdf) consultado el 15 de junio de 2013.
- Secretaría de Educación del Distrito SED. Lineamientos para la formación de docentes con créditos para ascenso en el escalafón. En: <http://www.renovacionmagisterial.org/inicio/docs/2010/06/lineamientos.pdf>. consultado el 22 de agosto de 2013.

## Documentos de reglamentación y normativa

- Gobierno Nacional. Constitución Política de 1991
- Gobierno Nacional. Ley 60 de 1993 "Por la cual se dictan normas orgánicas sobre la distribución de competencias de conformidad con los artículos 151 y 288 de la Constitución Política y se distribuyen recursos según los artículos 356 y 357 de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones"
- MEN, Ley 115 de 1994 Ley general de Educación
- MEN. Decreto 272 de 1998 por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones
- MEN. Ley 715 de 2001 Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros.
- MEN. Decreto 884 de 2001 "Por el cual se modifica la organización, funciones y se establece el Reglamento Interno del Comité Distrital de Capacitación Docente-CDCD"
- MEN. Decreto 1278 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. El Presidente de la República de Colombia, en ejercicio de las facultades extraordinarias conferidas por el artículo 111 de la ley 715 de 2001.

- MEN. Decreto 2566 de 2003 Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones
- MEN. Decreto 3238 de 2004: por lo cual se reglamentan los concursos que rigen para la carrera docente y de determinan criterios, contenidos y procedimientos para su aplicación`.
- MEN. Directiva Ministerial No 28 de 2009 orientaciones para el funcionamiento de los comités territoriales de capacitación de docentes y la organización de los programas de formación de educadores al servicio
- MEN. Decreto 83/ 2010 "Por el cual se modifica la organización, funciones y se establece el reglamento interno del Comité Distrital de Capacitación Docente de Bogotá D.C."
- MEN (1996) Decreto 709 de 1996. Por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de educación formal y se crean condiciones para su mejoramiento profesional . Bogotá D.C.

## Documentos académicos

- Bourdieu, P. (1967) "Campo intelectual y proyecto creador". En: Problemas del estructuralismo. México: Siglo XXI, pp. 135-182.
- Calvo G. (2013) La formación de docentes para la inclusión educativa En Páginas de educación vol6 número 1 Montevideo, Universidad Católica del Uruguay. pag 17- 34
- Calvo G. (2008) La formación de docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico. En M. González (Comp.). Paradojas en la formación docente. Elementos para avanzar en su reflexión y planteamiento de propuestas. Bogotá: IDIE Formación de docentes y educadores, OEI.
- Calvo G. (2007) La formación de profesores en Colombia: necesidades y perspectivas. Bogotá, D. C., Grupo Educación y Educadores, Universidad de La Sabana, ASPAEN, 2007, Arfo editores, 294 páginas.
- Castellanos, S. (2008) "La formación permanente de docentes en Bogotá D.C. desde la estrategia PFPD: una mirada a partir de la evaluación de las propuestas".
- Castoriadis, C. (2002) Figuras de lo pensable (las encrucijadas del laberinto VI). México: Fondo de Cultura Económica.
- Deleuze, G. (1999) "¿Qué es un dispositivo?". En: Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedise, pp. 155-163.
- Deleuze, G. (2001) Spinoza: filosofía práctica. Barcelona: Tusquets editores.
- Delor's, J. (1996) La educación encierra un tesoro. Paris: Unesco.
- Dewey, J. (1995) Democracia y Educación. Madrid: Morata.
- Echeverri, J. (1996) "Los interrogantes acerca de la formación de maestros". En: Enfoques Pedagógicos. No 13, Vol. 4 (3). Bogotá: Cafam, pp. 59-69.
- Esteve, J. (1994) El malestar docente. Barcelona: Paidós.
- Martínez M.C (2005) "La figura del maestro como sujeto político. El lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento". En: Revista Nodos y Nudos. No. 19. Bogotá: RED-CEE-Universidad Pedagógica Nacional, pp: 4-12.

- Martínez M.C (2008). Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político. Bogotá: Magisterio
- Martínez, M. C. et al. (2013) Balance del plan distrital de formación docente 2009-2012 Segundo avance octubre. Contrato 056 Universidad Pedagógica Nacional
- Martínez, M. C. et al. (2013) (2013) Hacia una propuesta de lineamientos de política para la formación de maestros en ejercicio. Primer avance Junio. contrato 056 Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, A. (2006) “Los bordes de la pedagogía: del modelo a la ruptura”. En: Proyecto de implantación de programas de investigación. Tomo 3. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, A. (2008) “Lectura analítica de los alcances investigativos”. En: Magazín Aula Urbana. No 68. Bogotá: IDEP, p. 68.
- Martínez A. (2012) Práctica pedagógica: historia y presente de un concepto. En: Práctica pedagógica. Perspectivas históricas. Bogotá: Ecoe Editores, pp. 55-69.
- Martínez, A; Noguera, C y Castro, J. (1989) Crónica del desarraigo: Historia del maestro en Colombia. Bogotá: Magisterio
- Martínez, Alberto. (2004) De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. Barcelona: Anthropos.
- Mejía, A. y Mejía, A. A. (Comps.) (2010) Educación para el siglo XXI. Aportes desde el Centro de Investigación y Educación (CIFE). Vol. 2. Bogotá: Ediciones Uniandes, pp. 405-428.
- Mejía, A. y Mejía, A. A. (Comps.). (2008) “La cualificación de los docentes y su impacto institucional. Hallazgos desde cinco estudios de caso”. En: Educación, Análisis e Incidencias. Bogotá: Kimpres,
- Mejía, M. (2013) La investigación como estrategia pedagógica, una propuesta desde el sur. Bogotá: Desde abajo.
- MEN- Universidad del Valle. (2007) Aportes para una convocatoria amplia a un diálogo acerca de la conformación de una política pública sobre un futuro sistema para la formación de los maestros y maestras de Colombia. Bogotá: MEN.
- Parra, J. (2012) El desarrollo profesional docente. Políticas y programas en América Latina, el Caribe y Bogotá. Bogotá: SED.
- Peñuela, D. (2010) La cuestión docente en Colombia: Reforma educativa, función docente y salud laboral. En: [http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/R2024\\_Penuela.pdf](http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/R2024_Penuela.pdf). Consultado el 10 de agosto de 2013
- Popkewitz, T. (1997) Sociología política de las reformas educativas. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. y Pereyra, M. (1994) Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Rodríguez. A. (2002). “El nuevo Estatuto Docente: un instrumento de control y sanción”. En: Revista Educación y Cultura. CEID-FECODE, No. 61.
- Sarramona, J. NOGUERA, Joana y VERA, Julio. (1998) “¿Qué es ser profesional docente?” En: Revista teoría de la educación. Vol. 10. Salamanca: Universidad de Salamanca,
- Schérer, R. (2005) “A su disposición”. En: Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo. Bogotá: Magisterio, UPN, pp. 251-274.
- Suárez, D (2003) El saber de la experiencia. Maestros, narrativas y nuevas
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo esco-

lar. Hacia otra política de conocimiento para la transformación democrática de la escuela. Universidad de Buenos Aires. Laboratorio de Políticas Públicas: Buenos Aires.

- Universidad de los Andes, CIFE. (2008) Evaluación del impacto de la política de formación de docentes SED 2004-2007.
- Universidad de los Andes, CIFE. (2009) La formación permanente de docentes en Bogotá D.C desde la estrategia PFPD: una mirada a partir de la evaluación de las propuestas. Evaluación PFPD 2006-2009.
- Vaillant T, Denise. (2004) Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates. Santiago: PREAL.
- Vasco, C, Martínez, Alberto., Vasco, Eloísa., Castro, Heublyn. (2007). Base para una política de formación de educadores.
- Vera, J. (1988) La crisis de la función docente. Valencia: Promolibro.
- Weinstein, José. (2013). La esquiwa política entre las volátiles políticas docentes. (documento borrador)

## ANEXOS

### **CAPITULO 1. PENSAR LA FORMACIÓN DE MAESTROS HOY**

Anexo 1. Estrategias de formación

Anexo 2. Algunos datos de caracterización sociodemográfica y académica y profesional de los maestros de Bogotá

Tabla 1: Salario de los maestros según estatutos docentes

Tablas 2 y 3: Total maestros en colegios distritales por localidad y cargo: comparativo 2009-2012

Tabla 4: Maestros por nivel educativo y sector. Bogotá- 2011

Tabla 5: Título de educación media

Tabla 6: Número de maestros por áreas de conocimiento y nivel

Tabla 7: Número de maestros por nivel escolar entre los años 2008 y 2012

Tabla 8: Relación Estudiantes-maestros en colegios distritales según nivel de escolaridad

Gráfica 1: Últimos estudios superiores obtenidos

Gráfica 2: Razones para ser maestros

Gráfica 3: Cursos y estudiantes a cargo

Gráfica 4: Razones que generan malestar en el oficio de maestro

Gráfica 5: Grado de satisfacción de los maestros

### **CAPITULO 2. DISPOSITIVO PARA PENSAR LA FORMACIÓN DOCENTE**

Anexo 3. Metodología e instrumentos consulta participativa para el balance

Mesas de trabajo

Cuestionarios mesa de trabajo (Posgrados; Universidades; Directivos docentes; PFPD- Diplomados Seminarios; Fortalecimiento; Inmersión o Certificación en Inglés y Formación Virtual; Redes de maestros y formación de Noveles; Cátedra de Pedagogía, Eventos culturales.

Temas de conversación por mesa de trabajo

### **CAPÍTULO 3. BALANCE DEL PLAN TERRITORIAL DE FORMACIÓN DOCENTE 2009-2012**

Anexo 4. Tendencias de políticas públicas en formación docente

Anexo 5. Algunos alcances de las estrategias del PTFD 2009-2012

Anexo 6. Relatorías Mesas de trabajo

Anexo 7. Voces de los actores

Anexo 8. Tematización a partir de encuestas

Anexo 9. Breve descripción de las experiencias de borde (plano de los bordes)

