511.1007

RF3T



INSITITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDÚCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO -IDEP

UNIDAD DE DESARROLLO PEDAGOGICO

¡QUÉ PASA CON SU POSGRADO, MAESTRO!

MEMORIA RAZONADA SOBRE LA APLICACIÓN DEL
SUBPROYECTO

APOYO A LA FORMACIÓN AVANZADA DE LOS DOCENTES DEL D.C.
EJECUTADO EN EL INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGOGICO DE SANTA FE DE BOGOTA DC
ENTRE LOS MESES DE SEPTIEMBRE Y DICIEMBRE DE 1997

Por: Edgar Torres Cárdenas Asesor IDEP - Profesor UPTC

Santa Fe de Bogotá, D.C. 1998

> Inventario IDEP 341

TABLA DE CONTENIDO

CAPITULO CERO	
Presentación	I
CAPITULO PRIMERO	
Límites y posibilidades	2
1. El punto de partida	2
2. Tres procesos de producción evaluativa	4
3. El objeto de este trabajo	6
4. Objetivo	6
5. Justificación: ¿Vale la pena pensar en lo que nadie piensa?	6
CAPITULO SEGUNDO	•
Los contextos de la convocatoria	y
1. Formar ciudad	9
2. Lineamientos de política institucional del IDEP	11
3. El papel de la universidad	
3. Conclusiones	15
CAPITULO TERCERO	
La convocatoria al concurso de méritos	17
1. El corpus del anuncio	17
2. El documento sobre prioridades del IDEP	19
3. Conclusiones	22
CAPITULO CUARTO	
La ficha técnica para identificación de las solicitudes	. 24
1. Los intereses expresos en la ficha técnica	. 24
2. Contenido particular de cada uno de los campos	. 26
3. Expectativas de utilización	. 30
4. Conclusiones	. 30
CAPITULO QUINTO	
El ritmo de radicación de solicitudes	. 33
1. Fechas de recepción y número de solicitudes radicadas	. 34
2. Representación gráfica del ritmo de radicación	. 35
3 Conclusiones	. 37

	APITULO SEXTO	
	ementos básicos para la valoración de las solicitudes	39
1.	Criterios de evaluación	39
2 .		<i>40</i>
<i>3</i> .	Campos de aplicación de la evaluación	41
4.	Constitución del equipo de evaluación	44
<i>5</i> .	Seminarios taller sobre las políticas del IDEP	46
6.		46
7.		50
8.	Conclusiones	<i>52</i>
\mathbf{C}_{i}	APITULO SEPTIMO	
L	os recursos del subprograma y las expectativas financieras de los	
	dicitantes	55
ĺ.	Los recursos económicos asignados al programa	<i>55</i>
2.	La suma de las cantidades solicitadas por los docentes	<i>57</i>
3.	Comparativo de las expectativas económicas de los docentes,	
	frente al total de recursos apropiados para ejecutar el programa	59
4.	Conclusiones	60
Ċ	APITULO OCTAVO	
R	esultados globales de la evaluación de las solicitudes	. 63
1.	Número de solicitudes presentadas y número de solicitudes	
	Concursantes	
2.	Mínimo, máximo y promedio de puntaje	. 65
3.	Comparación de los puntajes obtenidos en cada uno de los	
•	tres campos en los cuales se evaluó el conjunto de solicitudes	65
4	Determinación del número, la proporción y el puntaje	
••	mínimo obtenido por las solicitudes apoyadas	6 9
5	Conclusiones	. 7
	APITULO NOVENO	
P	articipación por instituciones universitarias	7
1.		7
2.	a	7.
3.	and the second s	
٠,	los docentes participantes en el concurso	7
4.	man and the state of the state	7
5.		s. 7
6.	and the state of t	s. 7
7		U

\mathbf{C}	APITULO DECIMO	
Ni	veles de los estudios de posgrado	83
1.	Sobre la jerarquización de la investigación en los diversos	
	niveles de nosgrado	83
2.	Flementos para la evaluación	85
3.	Estudio de la frecuencia de las solicitudes	<i>50</i>
1	Estudio de la frecuencia de los apoyos	88
5.	Conclusiones	92
\mathbf{C}	APITULO DECIMO PRIMERO	
Ç,	mestres que cursan los solicitantes	93
1	Las preocupaciones de entrada	93
2	Frequencia de solicitudes nor semestre	95
3.	Frecuencia de apoyos por semestre	97
4.	Conclusiones	100
C	ADITH O DECIMO SEGUNDO	
Ç,	olicitudes y annyos por áreas temáticas	102
7	La perspectiva de clasificación de las áreas temáticas en el concurso	102
2	Presentación sucinta de clasificación de las áreas temáticas en el concurso	103
2	Estudio de las solicitudes según las áreas temáticas	104
1	Estudio de los apovos por área	100
5	Estudio de los porcentaies de apovos por área temática	100
6	Aproximación de la visión global de las áreas	110
7	Conclusiones	111
·	APITULO DECIMO TERCERO	
	Conclusiones	114
1	Las voces fantasmales de los posgrados y su relación con	
1	las políticas institucionales del IDEP y de la educación en	
	C 4 P- 1- Donotá	114
2	Santa Fe de Bogota	II
3	Sobre la pertinencia y coherencia de los compromisos de la	
ر	administración distrital, revelados en esta convocatoria	. 11.
1	Finale	II
7		118

CAPITULO CERO

Presentación

La experiencia de la migración presionada por el uso de las armas y las revanchas políticas constituye el tejido más fino de la memoria cultural de Colombia. Las generaciones se han sucedido unas a otras en la vivencia de la fuga. Así se engordaron las ciudades. Y a punta de huir del presente, la memoria se ha poblado de fantasmas, mientras que el futuro se ha aplanado en la desesperanza. Aquí resulta un sinsentido la pretensión teleológica impuesta a fuerza de amenazas por la escolástica. Aquí las racionalidades son planas. Sólo el pasado acosa: el pasado y su amenaza de ser presente otra vez.

Este trabajo no puede negar su profunda raíz en esa cultura de la migración sin esperanza. Este trabajo no se hizo posible porque se haya impuesto unos fines. Su razón de ser es un fantasma nacido de las conversaciones con los docentes que participaron en el concurso de méritos para que el IDEP apoyara sus estudios de formación avanzada. Se había cumplido un proceso complejo por parte de ellos, en tanto que, con mayor o menor fortuna, habían reunido constancias y se habían escrito páginas en las que intentaron perfilar proyectos convocando la vida diaria del educador y los rasgos de sus estudios de posgrado. Se había cumplido un proceso complejo por parte del IDEP, en tanto que con mayor o menor fortuna, se habían reunido recursos económicos, humanos y materiales de toda índole con los que intentó perfilar un proyecto político y pedagógico convocando las necesidades diarias de los educadores y los lineamientos de política institucional. Los docentes querían saber qué había pasado con sus propuestas y el IDEP no podía eludir su responsabilidad de construir una respuesta razonable. Chatamente razonable; pero razonable, al fin y al cabo.

Las partes, especialmente los funcionarios del IDEP, terminaron empeñando su palabra de continuar el diálogo aunque para ello tuviesen que poner por escrito una memoria que diera cuenta de los criterios, procesos y resultados del concurso. Y muchas cosas se han perdido en esta loca cultura de la fuga, menos el valor de la palabra empeñada. Este trabajo tiene, ante todo, el valor de cumplirle a ese fantasma que no abandona la escena, ni aún en esta hora de la vejez. Este trabajo es el instrumento para continuar el diálogo con los docentes que se sentaron en esta misma mesa, a escuchar razones y formular preguntas e inquietudes. Este trabajo es un testimonio de solidaridad con ellos y de confianza en que los recursos

institucionales pueden ser manejados con transparencia, aunque en el proceso no todos consigan lo que pretenden. Saber de renuncias y aceptar duelos también forma parte de la cultura de la migración.

Por ello la estructura de este trabajo es tan sencilla como los recursos invertidos en su composición. En efecto, sin más parafernalia que unos papeles producidos durante el tiempo del concurso y guardados con la meticulosidad enfermiza del obseso, se intenta construir una memoria capaz de dar razones de los procesos que puso en marcha la confianza mutua entre educadores de Santa Fe de Bogotá y funcionarios del IDEP. El conflicto no se desarrolla entre estos dos grupos del coro social. El conflicto de la narración se genera porque la memoria quisiera apartar la razón y ser fiel sólo al recuerdo, mientras que la razón impone sus discursos y quisiera ser fiel sólo a los fantasmas de la teoría. El conflicto habrá quedado más o menos bien resuelto si los interlocutores de este trabajo encuentran en él los hilos que construyen sus cuatro partes.

La primera parte evoca el ambiente político administrativo que le dio vida al concurso. Sólo convocando los principios de la administración distrital y su coherencia con las políticas institucionales de IDEP, la memoria puede reconstruir las razones del concurso y los compromisos de los docentes que respondieron a esa convocatoria. En coordinación con esas políticas se explicitan las razones y expectativas que reposan en el fondo de los instrumentos utilizados para poner en movimiento el concurso: la convocatoria aparecida en la prensa del día 6 de septiembre, y la ficha técnica para la identificación de las solicitudes. Con base en esta puesta a la luz, hace manifiesta la inquietud fundamental del trabajo: responderse sobre la posible coherencia entre las políticas educativas, los discursos y voces que los posgrados ponen en circulación eficaz y los trabajo y proyectos que los docentes dicen estar realizando en sus instituciones escolares.

La segunda parte privilegia el orden cronológico de los acontecimientos para reconstruir los parámetros y procesos que hacen inteligible la evaluación. Con la ayuda de los instrumentos presentados en la sección anterior, se evocan los momentos claves de la respuesta de los docentes, las etapas críticas de la producción de los instrumentos de la evaluación y los compromisos que implican el conflicto entre los recursos del IDEP y las expectativas de los docentes participantes en el concurso.

La tercera parte muestra secuencialmente los resultados obtenidos y revierte la inquietud originaria para darle paso a las conjeturas que se forjan sobre los compromisos de las instituciones, en lo que tiene que ver con el mejoramiento de la

calidad de la educación como la entendía la administración distrital de ese período. Luego de presentar globalmente los resultados, la memoria selecciona los elementos que permiten conjeturar sobre las responsabilidades de los diversos tipos de instituciones universitarias, los niveles de posgrado, los semestres que cursan los docentes y las áreas en las cuales cursan sus posgrados.

La cuarta parte presenta las conjeturas que permiten explicar, desde el IDEP, las razones de los resultados.

El autor considera que este trabajo ya no le pertenece. Ha cumplido con la palabra empeñada y ahora es de los docentes de Santa Fe de Bogotá, de las directivas del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico y de los posgrados a través de los cuales las universidades se comprometen con el mejoramiento de la calidad de la educación.

Bogotá, 5 de julio de 1998.

PRIMERA PARTE

EL CONCURSO

CAPITULO PRIMERO

Límites y posibilidades

Este trabajo trata de dar cuenta de las condiciones, los criterios, los procesos, las comparaciones y las proporciones en que distintos actores concurrieron a la Convocatoria para Apoyar la Formación Avanzada de Docentes de Santa Fe de Bogotá, evento organizado y ejecutado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, entre septiembre de 1997 y diciembre del mismo año. Es un ejercicio académico que, con base en dicha concurrencia, trata de compartir la construcción de unas preguntas y unos temas de investigación, pero que renuncia de antemano a las formalidades de la investigación.

El uso ha des-impuesto la memoria. Por las oficinas de las instituciones de la sociedad capitalista circulan ahora los *Informes Ejecutivos*. El sistema tiene su racionalidad y no es dable interrogarla desde ningún programa que se organice dentro de ella. Esquemáticamente, el Informe Ejecutivo debe decir Qué, Cómo, Cuántos, Con cuánto y hasta dónde. Pero la educación exige más que un Informe Ejecutivo, por cuanto ella apuesta a la constitución de la especie en el individuo y a la inversa. Por esa razón, este trabajo intenta tomar prestado del cuarto de san Alejo las resonancias narrativas de la *Memoria*.

1. El punto de partida

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico del Distrito Capital, IDEP, fue creado a finales de la administración del Alcalde Jaime Castro, en 1994. Con su presencia en los organismos de gobierno vino a llenarse el vacío generado por la abolición de la División de Investigación Educativa del Distrito, más conocida como DIE-CEP. La nueva institución tiene la siguiente misión:

MISION INSTITUCIONAL DEL IDEP. Construir un proceso de grandes transformaciones educativas y culturales que afronte con decisión e innovación, el reto que le plantea a la educación, la ciencia y la tecnología el siglo XXI. (www.idep.edu.co/index.htm)

Para cumplirla, se ha organizado a través de programas que, en el orden administrativo interno, son conocidos como Unidades Coordinadoras. Cada una de ellas está comprometida con un frente de trabajo: Investigación, Desarrollo Pedagógico, Evaluación, Sistemas y Comunicaciones. Las dos primeras han

constituido, hasta hoy, el epicentro de actividades del IDEP. Pero la Unidad de Desarrollo Pedagógico, UDP, es la que desarrolla tareas con mayor proximidad a los docentes en ejercicio, pues así está determinado por su propia misión:

UNIDAD COORDINADORA DE DESARROLLO PEDAGÓGICO. De acuerdo con la Dirección Ejecutiva y con la Subdirección Académica, reconocer e integrar las capacidades humanas de docentes y alumnos para organizar, ejecutar y evaluar proyectos de perfeccionamiento docente y de promoción de la calidad educativa. Estudiar con rigor las innovaciones educativas en las áreas curriculares, metodológicas, de material educativo y de informática y promover la difusión de aquellas que se consideren de buena calidad. (IB.)

En esa perspectiva, la UDP desarrolló durante 1997, año en que se consolidó la administración del Alcalde Antanas Mockus, las siguientes actividades:

- Identificación de innovaciones pedagógicas;
- Identificación de experiencias de escritura de textos escolares por los docentes;
- Investigaciones sobre innovaciones pedagógicas;
- Recepción, evaluación, presentación ante el Comité Distrital de Capacitación de Docentes, y financiamiento de Programas de Formación Permanente de Docentes del Distrito;
- Apoyo a la formación avanzada de los docentes de educación básica y media.

Esta última actividad tenía como antecedentes las que la misma UDP había desarrollado durante 1996, que consistieron en contratar la realización de unas cohortes de posgrado, en el nivel de maestría, con programas temáticos específicos. Gracias a ellos se benefició la educación a través de 88 docentes que se inscribieron en esos posgrados. El hecho de que las temáticas de los posgrados y sus niveles fuesen determinados por la administración que los contrataba, produjo algunas inquietudes entre los directivos del Instituto, por cuanto, procediendo de esa manera, no se tenía en cuenta las necesidades de los docentes. Por consecuencia, para la actividad específica de 1997, se decidió convocar a un concurso de méritos a todos los docentes de educación básica y media, del Distrito, sin prejuiciar sobre los niveles del posgrado, las áreas temáticas, el tipo de universidades ni el área de desempeño de los docentes. En su lugar, la UDP y el IDEP, en su conjunto, propusieron un proyecto con un rasgo completamente novedoso: apoyar a quienes podían mostrar, a través de un discurso sencillo, que, tanto la selección de su programa de posgrado, como el trabajo que estaba implementado en su institución escolar, pero relacionado con el posgrado, contribuían a la aplicación y desarrollo coherente de las políticas educativas del Distrito, intermediadas por los lineamientos de política institucional del IDEP.

La convocatoria de 1997 reunió propuestas de 897 docentes, estudiantes de 114 programas de posgrado, de 41 universidades, tanto extranjeras, como colombianas. La selección tuvo características académicas ceñidas estrictamente a la aplicación y desarrollo de las políticas educativas de la administración distrital Todo ello convirtió el concurso en un ejercicio de identificación, cuyos resultados van más allá de los apoyos concedidos.

De hecho, el proceso de selección de los favorecidos en este concurso puso tres elementos bajo la mirada evaluativa:

- Las solicitudes presentadas por los docentes participantes en el Concurso de Méritos;
- Los programas de posgrado como agentes de las políticas educativas de la unidad territorial del Distrito;
- La capacidad de convocatoria y movilización, por parte de la administración distrital, para poner en ejecución sus políticas, en unas entidades cuya acción escapa al control, vigilancia y presión de la misma administración.

Los tres resultan evaluados bajo la misma acción, pero no necesariamente con los mismos procedimientos, puesto que, en cada caso, la mirada distingue la manera como los participantes se hacen presentes, por una parte, y el horizonte de significación de la acción evaluativa, por otra parte.

2. Tres procesos de producción evaluativa

La convocatoria al concurso de méritos supone que los evaluadores someten a su consideración unos materiales presentados por los docentes, materiales relativos a las condiciones del concurso y, con base en los cuales, los evaluadores deben producir unos resultados.

Explícitamente, se exige a los evaluadores pronunciarse sobre el objeto del concurso: seleccionar el grupo de docentes que será apoyado con los recursos que el organizador ha dispuesto para tal fin. Para lograrlo, clasifican los materiales que los participantes han aportado al concurso, comparan con los criterios puestos como fundamento de la clasificación, ordenan, jerarquizan y sancionan mediante un pronunciamiento que cobija a todos y cada uno de los interesados en el concurso. Cuando los evaluadores desarrollan todo el

- proceso y manifiestan los resultados del mismo, se considera que ha terminado el proceso productivo que le fue encomendado.
- Sin embargo, los materiales sometidos por los participantes a consideración de los evaluadores son productos, que condensan en sí mismos los procesos de producción mediante los cuales cobraron realidad como materiales evaluables. Son productos que portan las voces, los criterios, las imágenes, los compromisos de los interlocutores a quienes los participantes deben obediencia y escucha en cuanto agencian poderes en forma de saber y acciones bajo la forma de aceptación, pertenencia al grupo y promoción dentro de las jerarquías sociales dentro de las cuales funciona el evento. Estas voces permanecen en los márgenes del proceso evaluativo, como voces anónimas, como fantasmas cuya habla no les pertenece. Y, sin embargo, están ahí presentes. Los evaluadores pueden aguzar el oído y escuchar los ruidos, afinar la vista y develar el rastro de esa presencia fantasmal y con esos recursos de la incertidumbre producir nuevos resultados. Productos que no tienen la misma aspiración de certeza del proceso descrito en el acápite anterior, sino que se solazan y gozan de la conjetura. Con eso les basta. Porque conjeturar es una forma de saber que abre el horizonte a un universo de propuestas que, posteriormente, podrán elegir entre validarse con los rigores epistemológicos del conocimiento científico, o colarse entre los discursos que circulan en la opinión corriente de hablar callejero.
- Pero también, los resultados obtenidos en el primero y en el segundo nivel son portadores de voces anónimas; o por lo menos, si no anónimas, voces que se niegan a ser reconocidas como voces terrenales. Son las voces presentes en los criterios de la evaluación; los fantasmas de la autoridad que no pueden ser interrogados sino arriesgando a que el proceso de producción de resultados en el primer nivel, aquí considerado, pierda su sentido y revele todo el sesgo y se revierta como pregunta por la responsabilidad que los fantasmas tienen sobre la generación de la condición que la evaluación del nivel uno quiere considerar como producto de los actores primarios a quienes ha jerarquizado y reconocido o estigmatizado. Este es un proceso de evaluación cuyo producto apunta a la reconversión democrática de la autoridad y de los criterios del poder.

3. El objeto de este trabajo

Este trabajo supone la producción evaluativa del primer nivel y, en cuanto tal, presenta los elementos que pueden dar cuenta de la pulcritud y coherencia con que ese proceso tuvo su desarrollo. Los datos sobre los actores primarios han sido sistematizados y, con base en esa información, se realizó el ordenamiento de las voces y fantasmas del segundo nivel, o actores secundarios. Los datos sobre los actores del tercer nivel no han sido recogidos sistemáticamente y, por ello, sólo se escucha y devela la resonancia de sus voces a través de los criterios de evaluación.

En consecuencia, este trabajo trata de formular una evaluación de la presencia de las voces de los posgrados, reconocibles en los materiales aportados por los docentes que concurrieron a la convocatoria formulada por el IDEP para apoyar los estudios de formación avanzada de docentes de educación básica y media del Santa Fe de Bogotá.

4. Objetivo

El objetivo de esta evaluación no es calificar bajo cualquier parámetro estándar la acción de los posgrados en la potenciación de la calidad del desempeño docente de sus estudiantes. Se limita a formular conjeturas racionalmente construidas, apoyadas en elementos mínimos de estadística básica, sobre la proximidad de las voces que los posgrados ponen en circulación y las políticas institucionales del IDEP como formas concretas de las políticas educativas de la Administración Mockus. De una manera indirecta, esta memoria puede aspirar, por una parte, a dar cuenta de la calidad de los resultados obtenidos por los docentes en la convocatoria, y, por otra parte, a contribuir a interrogar sobre la pertinencia y coherencia de las políticas y las acciones de esa administración en cuanto tiene que ver con sus compromisos con la transformación del perfil de los docentes.

5. Justificación: ¿Vale la pena pensar en lo que nadie piensa?

Los actos de gobierno parecen estar signados por la contingencia. El antiguo proverbio lo significa diciendo: A Rey muerto, Rey puesto. En su fragilidad, la memoria popular confina sus logros y sus desilusiones en los escombros del olvido, con una velocidad impresionante: la velocidad de la plaza pública. La

sucesión de administraciones se nutre de esta desmemoria, cultivada a través de dos procesos: unas veces apela al desprestigio de sus predecesores, para exhibirlos como cadáveres insepultos con los cuales ritualizar la iniciación de los nuevos tiempos; otras veces recurre al silencio y a la ignorancia, para que los medios masivos hagan el eco de los nuevos discursos como la palabra fundadora de lo real. Obviamente, lo más común es que las dos opciones se combinen en diferentes grados, pero el resultado es el mismo: cada administración busca diferenciarse de las demás, antes que asegurar la continuidad del ejercicio del Estado.

El discurso sobre lo que apenas acaba de pasar pierde vigencia antes que los resultados de una gestión sean entregados a los archivos correspondientes. El apetito de lo nuevo impide que la inteligencia decante los rasgos de identidad y ponga aparte lo valioso y lo negativo. Los mismos implicados en la dirección de gobierno, prefieren claudicar sus tareas, suponer y divulgar que fueron los mejores, no someterlas a la consideración pública disciplinada y lanzarse a la caza de nuevas oportunidades para agrandar su imagen.

No pensar está a la orden del día. Y no pensar significa proceder frente al presente de los actos de gobierno, ese presente que se hace pasado en la inmediatez de la firma, proceder entregándolo a los anaqueles de la desmemoria administrativa, de donde algún día lo rescatará el apetito carroñero de los historiadores. El festín derramará las tintas y animará las aulas cuando ya nada sea rescatable. La historia hablará ex cátedra. La historia como saber político, por excelencia, sólo es posible a costa de su naturaleza política; pertrechada tras un hálito de objetividad narrativa y de neutralidad valorativa.

Estas prácticas gubernativas contra la inteligencia social exigen que la agudeza y los aciertos administrativos se midan por el volumen de la ejecución presupuestal y por la rapidez con que se pueda pasar de un programa a otro. Es motivo de desprestigio preguntarse por el significado, precisar el sentido de esa ejecución y acotar las cantidades con preguntas que permitan construir una memoria donde el razonamiento sea el recurso que conduzca la acumulación social.

Tras esta descripción, resulta impertinente ir más allá del informe ejecutivo. Sólo la tozudez y el cinismo ponen sobre el tapete la pregunta ¿Vale la pena pensar en lo que nadie piensa? Cinismo, porque hay un eco de perversión al apelar al espíritu de los intelectuales como interlocutor y quien no podrá menos que decir Sí, hay que hacerlo, aun cuando los intelectuales saben que no están en el centro de las agencias de poder y que, por consecuencia, saben de la intrascendencia

social de su respuesta. Tozudez, porque hay un eco de desocupación al apelar a un cadáver administrativo como justificación silenciosa que desde la moral, no desde la posibilidad de nuevas acciones, avalará la respuesta afirmativa. Tozudez y cinismo, porque, descreyendo de la oportunidad de este esfuerzo, formula la pregunta con la convicción propia de hacerlo para navegar en sentido contrario de los hechos y las costumbres, no para sentar un precedente, sino para compartir la convicción de estar en la administración navegando en la contracorriente de dimensionar la vida diaria en el largo plazo de los acontecimientos sociales.

CAPITULO SEGUNDO

Los contextos de la convocatoria

Entender y valorar los procesos y resultados de la convocatoria realizada por el IDEP (Instituto Para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico) a fin de apoyar los estudios de posgrado de los docentes del DC, exige referirse a los dos contextos que hicieron posible el concurso y de los cuales tomó su sentido académico y social. En primer lugar, el programa de gobierno de la administración Mockus, concebido bajo la impronta de formar ciudad y, en segundo lugar, los lineamientos de política institucional del IDEP.

El primer contexto fue la política global de la administración distrital, período 1995-1997, formulada por el equipo de gobierno y los asesores del alcalde Antanas Mockus. El segundo contexto está constituido por los lineamientos particulares de esa política, aplicada en el campo de la educación, formulados por el equipo fundador del IDEP, con la participación protagónica del Consejo Directivo, en donde estaba presente el Secretario de Educación del Distrito, profesores universitarios, investigadores en educación y personajes de la comunidad educativa distrital.

Gracias a este encadenamiento, se puede entender que las afirmaciones y las implicaciones, los silencios y los olvidos, las vacilaciones y las imperfecciones, los resultados y las frustraciones de la Convocatoria para el apoyo a la formación avanzada de docentes del Distrito Capital están permanentemente remitiendo a las políticas globales de formar ciudad, a las acciones e intereses de la Secretaría de Educación del Distrito Capital y, al mismo tiempo, a las acciones y programas del IDEP.

1. Formar ciudad

En la historia de Santa Fe de Bogotá, el diseño y construcción del plan de gobierno de la administración Mockus estuvieron precedidos por un intenso debate entre los candidatos a la alcaldía. El fuerte de este debate giró en torno a la identificación de las necesidades de la ciudad, las soluciones adecuadas y los métodos de trabajo y administración para el período 1995 –1997. Los puntos de discordancia entre los candidatos se presentaron con mayor fuerza

en la propuesta de los tipos de acción política, mientras que fueron más débiles las diferencias en cuanto a la identificación de las necesidades y las alternativas de solución.

La definición de los tipos de acción política que distanciaba y diferenciaba a los candidatos no se refería, simplemente, a estilos administrativos, como se quiso hacer entender en los medios de comunicación de ese momento. Se trataba de dos lecturas muy distintas sobre la vida ciudadana. Mientras el candidato Enrique Peñalosa asumía la cotidianidad ciudadana como efecto de unos comportamientos necesitados de coerción administrativa, policial y punitiva, el candidato Antanas Mockus la asumía como efecto de una discordancia de los mundos simbólicos de sus moradores, cuya corrección necesitaba de procesos de producción social capaces de convocar el compromiso de cada uno.

Al final, por razones que no son objeto de este trabajo, se impuso el candidato que aglutinaba, tanto el voto de opinión, como la expectativa por la acción de un nuevo orden social y político.

Una vez elegido el alcalde Mockus, su equipo de trabajo elaboró, para consideración del Concejo Distrital, el *Plan de desarrollo económico, social y de obras públicas*. En él hay que resaltar dos puntos, por su pertinencia al trabajo que nos ocupa.

a- En primer lugar, para diagnosticar la ciudad actual, se considera que la ciudad es el efecto de la convivencia de múltiples órdenes particulares dentro de un panorama de desorden global.

La Bogotá de los años 90 — Santa Fe de Bogotá — combina orden y desorden. Gente muy diversa realiza en ella proyectos de alta calidad y racionalidad interna [...] Con frecuencia las intervenciones de alta calidad interna no se tienen en cuenta unas a otras, o riñen entre sí, o dejan entre ellas espacios físicos y culturales completamente descuidados. [...] La posible perfección local y el desorden global son en buena parte posibles porque son regidos por códigos propios y costumbres que no siempre respetan los derechos de los demás. [Alcaldía Mayor de Bogotá. 1998: pg. 451]

De acuerdo con lo enunciado, se reconoce la ciudad actual como un desorden global emanado de la ignorancia que se hace efectiva entre los múltiples órdenes y racionalidades parciales. Otros análisis habrían concluido que el mutuo desconocimiento se traduciría en pobreza, subdesarrollo y falta de impacto de los mejores esfuerzos. Lo original del

proyecto en comento es, precisamente, el reconocimiento del impacto de esas parcialidades, que al encontrarse unos con otros, la incoherencia de los esfuerzos resulta en lo contrario que se propone internamente cada experiencia.

b- En segundo lugar, para perspectivizar la ciudad futura se enunció *El plan formar ciudad*, compuesto por seis prioridades de gobierno, cuyo puntal lo constituye la primera de ellas: *Fortalecer la autoregulación ciudadana* (cultura ciudadana) [**Ib.** pg. 453]

En concordancia con este puntal de gobierno, la construcción de la ciudad futura se funda en la concurrencia de la multiplicidad de los ciudadanos, y de sus esfuerzos, para priorizar y jerarquizar los códigos, discursos y comportamientos simbólicos que permitan la convivencia armónica. Este proyecto de autoregulación deberá hacer posible la experiencia de construir el espacio colectivo, o simplemente de formar ciudad.

Para darle forma a la idea, según el proyecto que nos ocupa, es necesario ordenar los esfuerzos mediante una acción coordinada y solidaria propiciada a través de múltiples agencias y programas.

2. Lineamientos de política institucional del IDEP

Como se afirmó más arriba, los lineamientos son un desarrollo de la política global del proyecto formar ciudad. Pero su formulación no es resultado de la casualidad ni de la inspiración momentánea o siquiera coyuntural. En su conjunto, tales lineamientos recogen los resultados de varios años de discusión sobre el papel del maestro en la historia reciente de la educación en Colombia. Discusión que estuvo atravesada por la reacción metodológica y pedagógica contra la tecnología educativa. En consecuencia, es imposible pasar de lado sin señalar los ángulos más significativos de la crítica que perfiló el enunciado de los lineamientos,

Evaluación académica sobre la tecnología educativa

Diversos artículos y libros en los cuales se expresa esa discusión coinciden en señalar que, como efecto de la tecnología educativa implantada en el país desde mediados de los años sesenta, el papel del docente fue reducido a administrar la promoción de estudiantes. En concreto, su función se redujo a regular el cumplimiento de los objetivos de un currículo cuyo contenido, estrategias y ambientes estaban diseñados sin su participación. La implantación de ese modelo educativo supone que, para cumplir este rol, el maestro no requiere un conocimiento riguroso del área de científicidad que administra, ni un saber específico sobre la enseñanza y sus procesos concomitantes. Los currículos y sus programas eran diseñados por técnicos, bajo la premisa política y social de capacitar la mano de obra y el capital humano para desempeñarse en los lugares claves de la producción, sin otras expectativas más fuertes que las del rendimiento en el trabajo y el desarrollo del país hacia un modelo de sociedad de alta producción y consumo.

De acuerdo con los autores más influyentes en esa discusión, el objetivo de transformar el país mediante la producción de mano de obra programada desde esos currículos, no podía, ni puede cumplirse por cuanto el diagnóstico sobredimensionaba el papel de la retención de conocimientos, en detrimento de las posibilidades y exigencias reales de la cultura, en su conjunto, y de la producción económica, en particular.

En coherencia con su fracaso histórico y social, la tecnología educativa produjo la valoración excesiva de las formalidades educativas, tanto en la promoción de los estudiantes en los diversos grados del sistema escolar, como en la promoción de los profesores en los diversos grados del escalafón nacional docente. Como resultado global de esta descontextualización de las formalidades y procesos de ordenamiento lógico y social, el sistema desembocó en el debilitamiento de la calidad de la educación, expresado en términos de carecer de competencias para el uso social de los saberes y acciones y formas producción de deseo y valoración, que son el fundamento y el objetivo de la educación.

La alternativa de los lineamientos de política institucional del IDEP

De acuerdo con la discusión que se ha venido refiriendo hasta aquí, para mejorar la calidad de la educación, hace falta transformar urgentemente el carácter instrumental que la tecnología educativa asignó a la función del docente. Fue en la perspectiva de modificar esa reducción del ser y la acción del maestro, que el IDEP definió como prioridad política conformar una mueva identidad intelectual y profesional del maestro. En la perspectiva de tal renovación intelectual y profesional, el Instituto propuso,

¹ IDEP; Lineamientos de Política Institucional; Santa Fe de Bogotá, 1996.

fortalecer la profesión docente, integrándola a procesos investigativos que a la vez que amplíen su dimensión intelectual, aporten a la cualificación de su saber y al mejoramiento de las condiciones en las que desarrolla su práctica²

Para complementar y darle forma a este enunciado primordial, en el IDEP se formularon cuatro líneas de política complementarias:

- [...] Conformación de una comunidad académica en educación, integrada por docentes, investigadores y teóricos [...] interesados en la problemática educativa del país.
- Requerimos [...] una honda transformación de los contenidos, de las formas y de los procedimientos en los cuales se apoya la práctica pedagógica de los docentes y las formas de gestión de los directivos [...] abanderada por los docentes y mediada por los directivos docentes, que busque la cualificación permanente y la elaboración de propuestas pedagógicas alternativas.
- [Articulación de] las instituciones escolares [...] con otros escenarios educativos de la ciudad. [...] De tal suerte que aquellas deben entrar a interactuar con otros estamentos e instituciones que sin tener como propósito la educación, inciden de manera cada vez más significativa en la formación de ciudadanos.
- Producción de conocimiento educativo y pedagógico [...] mediante la construcción de teorías y modelos pedagógicos alternativos.³

3. El papel de la universidad

La discusión sobre la tecnología educativa había conducido al descrédito de los técnicos. El movimiento pedagógico había reivindicado la opción de que el maestro se constituyese en sujeto de sus propios procesos de diseño de contenidos del currículo y que la reconstrucción de su hacer fuese asumida como el saber propio del maestro: la pedagogía. El gobierno había encontrado plausible esta idea y, articulándola a las prácticas de capacitación de docentes vigentes por los años veinte a cuarenta, reconoció las discusiones colectivas—entendidas bajo el concepto de microcentros—como formas auténticas de producción de saber y de cualificación de docentes. A finales de la década del

² **IB.** Pa. 3

³ Ver las páginas 3 y 4 del texto citado.

setenta, se creó un organismo gubernamental encargado de vigilar, apoyar y cualificar las prácticas de capacitación de docentes, que fueron los Centros Experimentales Piloto (CEP). En la práctica, la capacitación desbordó a los CEP por cuanto el personal que se vinculó a ellos y que le dieron vida, cayó en la actividad de funcionarios y supervisores, desvirtuando la noción de propulsores de la investigación y de la reflexión pedagógica.

En estas circunstancias, la única entidad que permaneció fuera de sospecha de burocratismo fue la Universidad y en ella, específicamente, las Facultades de Educación. De manera que cuando se discutió y perfiló la Ley General de Educación, el gobierno y los maestros agrupados en torno a la Fecode tuvieron que depositar su confianza en la Universidad como gran guía de los procesos de renovación y mejoramiento de la educación básica.

Es previsible que, si se cuenta con una estructura universitaria cuyas facultades de educación estén orientadas a la investigación educativa y pedagógica que le permitan definir su pertinencia académica y que, al mismo tiempo estén orientadas por un conocimiento de los procesos históricos capaz de definir su pertenencia y voluntad social, se le puede adjudicar sin temores la tarea de liderar los cambios que la educación básica necesita para hacerse contemporánea de los procesos sociales que el ordenamiento cultural del país necesita. Con sus propias transformaciones y con su liderazgo, la universidad se puede comprometer a asumirse como agencia que convoca el nuevo perfil de los maestros. Ella puede multiplicar el perfil investigativo y mejorar las prácticas reflexivas, discursivas y accionantes de los docentes, de manera que se cumpla el sueño de una educación comprometida con los cambios que la historia y la globalización exigen a Colombia. Con una universidad así, es posible soñar una educación ventajosamente posicionada en la tarea de construir un nuevo país y la ciudad futura.

Resulta obvio que esta estrategia es solamente una entre tantas que se intentaron poner en ejecución; ni más faltaba que se llegase a asegurar que el proyecto educativo de la ciudad dependiera de las universidades. No. Pero sí resulta interesante dimensionar la confianza que los académicos que acompañaban la administración Mockus, fundándose en la ley y, seguramente, en su propia experiencia, le otorgaron a sus instituciones y a sus pares, para compartir con esos lugares y con ellos la responsabilidad de la ciudad futura.

El apoyo a la formación avanzada de docentes traduce la expectativa de ver la educación en la ciudad comprometida con las políticas globales de la alcaldía para formar ciudad, y con los lineamientos de política institucional para cambiarle el perfil a la educación en el distrito.

4. Conclusión

El programa de Apoyo a la formación avanzada de los docentes del Distrito Capital es un resultado dentro de unos contextos históricos.

- En primer lugar, está significado por políticas globales de la administración distrital del alcalde Antanas Mockus, bajo la pretensión de propiciar por todos los medios la generación de formas de autorregulación de los ciudadanos en los procesos de la vida colectiva. En esta medida, el logro de sus resultados queda condicionado a que los procesos de autorregulación puedan ser efectivamente asumidos por los participantes de la vida social.
- En segundo lugar, está específicamente articulado por los lineamientos de política, mediante los cuales la administración del IDEP se comprometió con el desarrollo de las políticas sociales de formar ciudad. Desde este ángulo, el proyecto podrá llegar a buen puerto si los lineamientos de política institucional del IDEP se pueden cumplir. Esto compromete a las universidades como lugares donde se perfile la comunidad académica y a los docentes como interlocutores en un nuevo perfil de la educación. Si este perfil investigativo, innovador e interlocutor con otros espacios educativos de la ciudad no es posible, los objetivos del subprograma abortarán.
- En tercer lugar, está marcado por la dinámica especial del proceso de discusión que buscaba propiciar el ejercicio autónomo del maestro y la cualificación de los procesos educativos, contra todo intento de hacer del maestro un instrumento y un agente del orden social que ignoraba los compromisos culturales e históricos de su desempeño. En esta medida el logro de los objetivos del proyecto sólo será posible si el maestro es capaz de autonomía y si la sociedad y el Estado se la propician y permiten.
- En cuarto lugar, tiene vigencia como desarrollo del espíritu de la Constitución del 91 y expresa la confianza del estado en la contribución que la Universidad puede brindar al mejoramiento de la educación. Pero en esa misma medida, el cumplimiento de sus metas queda condicionado a la capacidad que la universidad, y específicamente los estudios de posgrado, tengan y puedan desplegar en esa perspectiva social.

En estas conclusiones se ha expresado la naturaleza no coyuntural del subprograma y las condiciones y los factores mínimos que se requieren para que el mismo pueda juzgarse como adecuadamente diseñado e históricamente

legítimo. Si el apoyo a los estudios de formación avanzada no puede cumplir su cometido es porque uno de los factores se sobredimensionó; o, en otras palabras, era más producto de la retórica que de la realidad histórica de la ciudad.

CAPITULO TERCERO

La convocatoria al concurso de méritos

El día 6 de septiembre de 1997, en el diario EL TIEMPO, se publicó la convocatoria para apoyar los estudios de formación avanzada de los docentes del Distrito Capital. Bajo los símbolos institucionales del IDEP y de la Alcaldía Mayor, se anunciaba:

IDEP (Logo) - Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá (Escudo) para formar ciudad.

El instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico - IDEP,

Interesado en apoyar estudios de formación avanzada – especializaciones, maestrías, doctorados – pasantías y tesis,

CONVOCA

A los docentes de educación básica y media del distrito capital a presentar solicitudes.

Anexar los siguientes documentos:

- Constancia de haber sido aceptado en un programa de formación avanzada expedido por la universidad, certificación de admisión en la pasantía o carta de la universidad en donde conste la aprobación del proyecto de tesis, según el caso.
- Hoja de vida y constancia de vinculación en el sector oficial.
- Carta justificando la importancia del programa, anexando el plan de estudios o la propuesta de trabajo.
- Costo total del programa o la pasantía y financiación solicitada.

Consultar especificaciones sobre prioridades del IDEP

Fecha límite de recepción de solicitudes: 6 de octubre de 1997

Publicación de resultados en el IDEP: 7 de noviembre de 1997

UNIDAD DE DESARROLLO PEDAGÓGICO

Es necesario descomponer en sus partes el corpus de este anuncio – convocatoria, a fin de explicitar sus presupuestos y sus alcances. De esta manera puede construirse la coherencia entre el proyecto, el tipo de evaluación y los resultados obtenidos.

. 1. El corpus del anuncio

El orden del anuncio – convocatoria estructura un pequeño texto que vehicula una propuesta de significado. Por supuesto que ese texto estructurado desde el orden del anuncio es sometido a diversas interpretaciones. Los lectores reales del anuncio asumen esa estructura desde sus propios contextos (cultura, expectativas e interlocuciones, entre otras). En la confluencia de esos dos textos, en primer lugar el texto del anuncio y, en segundo lugar los contextos interpretativos de los lectores, los maestros se descubrirán o no interpelados y orientados a realizar unas u otras acciones. Y, por consecuencia, sus expectativas serán, o no, reconstruidas

por las acciones y procesos que deben desarrollar y por las expectativas y los resultados que pueden esperar. Esto es lo que exige que el análisis de la ejecución del Subproyecto deba detenerse en el corpus del anuncio convocatoria: saber quiénes estaban convocados, cuáles eran los límites posibles de sus aspiraciones y mediante qué procesos deberían involucrarse en el proceso.

El corpus del anuncio – convocatoria tenía, por lo menos, los siguientes componentes:

- a- El contexto de la convocatoria: El proyecto político de la alcaldía explicitado como proyecto educativo para la convivencia, mediante la participación de los ciudadanos en la construcción de códigos de autorregulación capaces de darle coherencia global a las racionalidades parciales, como quedó explicado en el capítulo anterior.
- b- El sujeto, en este caso la institución, que convoca: El IDEP actuando en coherencia y como instancia determinada de la Alcaldía Mayor de Bogotá. De esta manera, los criterios de todo el proceso no son coyunturales sino estructurales y globales. Todo lo que el Instituto actúe y ponga en marcha dentro de esta acción, concierne también a la Alcaldía Mayor, a sus políticas y a las de los demás entes del sector. Hay que destacar que en los últimos renglones del anuncio, aparece la sección del Instituto, directamente responsable de la convocatoria y de su ejecución: la Unidad de Desarrollo Pedagógico. Así se revela toda la articulación desde lo macro de la Alcaldía Mayor, hasta lo micro de una Unidad en el IDEP.
- c- Los sujetos que son convocados: Los docentes de Educación Básica y Media del Distrito Capital, quienes deben acreditarse mediante la presentación anexa de cuatro tipos de documentos. De estos, los dos primeros son de tipo administrativo, el tercero es de índole argumentativa y el último es de carácter económico.
- d- Los compromisos de tiempo y lugar están explicitados como una fecha límite para que los aspirantes presenten sus documentos y una fecha límite para que el Instituto de a conocer los resultados y, a la vez, el lugar que se ha de considerar la sede del proceso convocado: la dirección geográfica del IDEP.
- e- En medio de esa información hay una línea (Consultar especificaciones sobre prioridades del IDEP) que remite al exterior del anuncio. Ello equivale a reconocer que el espacio, los costos y las condiciones de esta información de prensa no eran suficientes. Que había que complementar la información sobre unas ciertas prioridades del Instituto. No se señala aquí de qué tipo de prioridades se trata: si son prioridades en cuanto al desempeño de los docentes, al área de los posgrados, al nivel de los estudios que cursan los docentes y que, en ese caso limitaría el interés enunciado en la presentación de la convocatoria.

En todo caso, la presencia de esta línea remite a la búsqueda y presentación de las prioridades del IDEP.

Aunque parezcan completamente explícitos los intereses complementarios sobre los que se funda la convocatoria, el interés del Instituto y el de los docentes, es importante señalar que ella tiene una carencia. Y no es, ciertamente, una carencia menor. En efecto, no hay precisión y claridad sobre los procesos para los cuales se convoca a los docentes. Es decir, no se sabe si el Instituto apoyará a todos los docentes que cumplan con la acreditación y las prioridades del IDEP, o apoyará sólo a algunos de ellos. Y si se trata de esto último, no se sabe a quienes y mediante qué procesos serán seleccionados los docentes que gozarán del apoyo ofrecido por el Instituto.

2. El documento sobre prioridades del IDEP

El documento al que remite la convocatoria fue distribuido gratuitamente en la oficina de radicación de correspondencia del Instituto. Su colocación no exigió requisito alguno. En realidad, lleva como título Especificaciones a la convocatoria para apoyar estudios de formación avanzada, pasantías o tesis y está constituido por una presentación introductoria y dos subtítulos: Líneas prioritarias para el IDEP y Documentación requerida. En la última parte se da una instrucción sobre la manera y el lugar en que el Instituto recibirá la documentación de los interesados.

a- La presentación no titulada es importante por cuanto ella llena el vacío dejado por la convocatoria, y que se ha comentado en el último párrafo del numeral 1 del presente capítulo. En efecto, aquí se señala con precisión que

El programa [...] consiste en la financiación parcial a docentes que sean seleccionados, previo el estudio de cada una de las solicitudes [...]

De esta manera, la ambigüedad que había quedado abierta en la publicación de prensa quedó saneada. No se trataba de apoyar a todos los docentes que lo solicitaran. Se trataba de estudiar las hojas de vida y los demás documentos, para hacer una selección de acuerdo con las prioridades del Instituto.

b- Las líneas prioritarias para el IDEP

El numeral 1. de las Especificaciones explicitaba tres líneas prioritarias para el IDEP.

- Los programas ó propuestas que aporten a la cualificación del saber pedagógico y al mejoramiento de la prácticas pedagógicas
- Los programas que exploren nuevas formas de relaciones en el espacio escolar (relaciones maestro-alumno, maestro-maestro, comunidad-

institución, institución-localidad, etc.) y que permitan la articulación e intercambio con otros escenarios de la ciudad.

 Las propuestas de trabajo sobre la cultura ciudadana, la cultura escolar y la formación de comunidad educativa¹.

Mediante estas tres prioridades, el IDEP tornó funcionales los enunciados genéricos de las políticas educativas. Apelando a la síntesis reunió en el primer enunciado el espíritu de las políticas 1, 3 y 5, sobre la cualificación del saber y las prácticas pedagógicas. En cambio la política 4 la desdobló en 2 prioridades. Esto muestra que el énfasis de las políticas se desplazó de lo discursivo enunciativo a lo discursivo propositivo de experiencias particulares.

Esto significa que, si bien era prioritario para el Instituto la producción del saber pedagógico y sus correspondientes generalidades, se le proporcionaba a los maestros una claridad y se le provocaba a identificar proyectos y programas sobre acciones puntuales, capaces de recrear la idea primordial de la articulación del espacio ciudadano y el espacio escolar.

Semejante énfasis no es gratuito. Su interés se centra en poder encontrar y generar aquellas acciones capaces de traducir las prácticas enunciativas que permiten concebir y decir el macroproyecto, en las correspondientes prácticas transformadoras de la vida cotidiana de las escuelas.

c- La documentación requerida

Como se dijo en el capítulo anterior, los documentos que la convocatoria pedía que los maestros anexaran estaban contenidos en cuatro puntos, de los cuales dos eran de trámite, uno de cálculo económico y uno de argumentación. En el documento sobre las *Especificaciones*, la enumeración era mucho más profusa. No sólo se precisaron ciertos elementos que los documentos enunciados en el anuncio – convocatoria (como el caso de la hoja de vida, en la que ahora se solicitaba especificar la experiencia laboral, títulos y estudios realizados), sino que era más puntual en cuanto a los documentos de trámite y ampliaba el número y pedía profundidad en los documentos argumentativos. A su vez, en lo económico era también más exigente.

En particular, se puede señalar que se pedian los siguientes documentos de trámite:

- Hoja de vida del solicitante: experiencia laboral, títulos y estudios realizados.

¹ IDEP; Especificaciones a la convocatoria para apoyar estudios de formación avanzada, pasantías o tesis; Fotocopia; pg.1

- Reconocimiento legal y académico tanto del programa de estudios como de la institución de Educación Superior que lo ofrece.
- Constancia de la vinculación laboral del solicitante en el sector oficial expedida por el jefe inmediato².

A su vez, se pedían los siguientes documentos económicos:

- Costo del programa que se va a realizar: en el caso de especialización, maestría o doctorado el apoyo se efectuará como auxilio económico para pago parcial de matrícula.
- Para los casos de tesis o pasantías, es necesario presentar el proyecto acompañado de un presupuesto calculando los rubros y costos respectivos.
- Monto del apoyo financiero que se solicita al IDEP.

En este punto se puede observar que en el primero de los documentos que se exige, hay también una aclaración acerca del compromiso que el IDEP contrae, mientras que en el punto siguiente, que trata de las pasantías y las tesis, no se ponen los límites del compromiso del instituto.

Finalmente, se pedían los siguientes documentos de carácter argumentativo:

- Sustentación por escrito de la pertinencia e importancia que tiene el programa que desea realizar, o está realizando, y cómo éste beneficia su trabajo pedagógico en el aula, su institución o localidad.
- Relación entre sus estudios de pregrado y el programa o propuesta para la cual solicita el apoyo.
- Relación entre su trabajo pedagógico y el estudio que desea realizar: síntesis del trabajo que adelanta en el Distrito Capital (máximo dos páginas) identificando con qué población trabaja y precisando de qué manera los estudios le van a aportar a su plan de trabajo particular o al Proyecto Educativo Institucional.
- Relacionar los grupos de trabajo o de investigación en los cuales participa.

Como se puede ver, el énfasis de la documentación, detalla tanto el tipo de documentos a presentar, que le da un giro al programa. Lo que en la convocatoria aparecía simplemente como el contexto, el proyecto formar ciudad, y en el punto sobre las prioridades para el IDEP como una exigencia de aplicación de lo enunciativo a lo pragmático, en esta parte el documento rescata la idea de que todo aquello que se puntualice en lo pragmático debe estar debidamente sustentado. La práctica argumentativa, exigida a través de la construcción de los

² Todas las citas pertenecen al mismo documento de la cita anterior.

discursos sobre los distintos aspectos del posgrado y de los trabajos que el docente se propone, se vuelve expresiva de su condición de miembro de la comunidad académica en educación, que es el tema de la primera línea de política.

Dicho de otra forma: si el punto de líneas prioritarias para el IDEP particulariza los lineamientos de políticas del Instituto, haciéndolos más aplicables para los docentes, las instrucciones sobre documentación requerida demuestran que no se trata de un simple pragmatismo o activismo pedagógico; que no se trata de relacionar las actividades e innovaciones a través de las cuales los docentes podrían estar accionando las políticas educativas. Se trata de evidenciar una competencia académica a través de un trabajo de puesta en circulación de los fundamentos de su elección de posgrado y de su propuesta educativa y pedagógica.

d- La instrucción final

Los últimos tres renglones de este documento de *Especificaciones a la convocatoria* son una indicación a cerca de cómo se debe presentar la documentación, los plazos y el lugar en donde debe hacerse.

Aunque pareciese fútil, no se ha querido pasar desapercibidamente este punto por cuanto el cumplimiento de los rituales y los plazos tiene un significado en la cultura ciudadana. Se trata de poner en orden la racionalidad general haciendo acopio de las racionalidades parciales de las empresas creadoras de los docentes. Pero también es el lugar para señalar que aquí no se anuncia la necesidad de llenar una ficha de inscripción del trabajo. Este pequeño descuido en esta parte de las instrucciones es indicativo de la forma dinámica como los diversos rituales fueron completándose.

3. Conclusiones

La convocatoria a los docentes del Distrito Capital, para participar en el programa de apoyo a la formación avanzada tuvo por lo menos tres características bien claras.

- a- Fue un concurso de méritos organizado alrededor de las políticas de la administración Mockus, bajo la impronta educativa de formar ciudad. En ese sentido, el IDEP se comportó como un organismo leal con la política educativa, exigiendo como criterio de participación la explicitación de las acciones mediante las cuales los docentes estaban siendo coherentes con dicha política.
- b- La calidad del desempeño profesional de los docentes en su aula de clases no fue tenida como un indicador inmediato. Pero tampoco se puede decir que fue completamente ignorado. Es posible entrever que sólo los docentes que tienen

- proyectos coherentes y fuertes en el terreno pedagógico y educativo pueden sustentarlos con los detalles y fundamentos que lo exige la participación en un concurso cuyo potencial de solicitudes podría pasar del medio millar.
- c- Ni la calidad de los estudios y programas de posgrado ofrecidos por las universidades, ni la calidad que allí tenga el desempeño de los docentes estudiantes fue objeto de la convocatoria. Pero de ello también se puede hacer una afirmación semejante a la anterior, en la medida en que los estudios de posgrado deben formar para la condición del desempeño real de los estudiantes.
- d- La explicitación del contexto de la convocatoria a través del documento sobre prioridades del IDEP permitió mostrar el grado de precisión de la políticas educativas que las autoridades académico administrativas del sector aspiraban encontrar en los trabajos y estudios de formación avanzada cursados por los docentes del Distrito.
- e- La exigencia de escribir una reflexión capaz de dar cuenta de los fundamentos con los cuales los aspirantes a beneficiarse del programa escogen sus estudios de posgrado, de la relación entre esta escogencia y los estudios de pregrado y de los proyectos y trabajos que los docentes conciben, planean y ejecutan en sus intstituciones y en los programas de posgrado, fue un desafío y una provocación contra el activismo pedagógico.
- f- Por todos los puntos anteriormente señalados, se puede decir que el programa no sólo fue una actividad de coyuntura, sino que fue orgánico con el desarrollo y la ejecución de las políticas educativas producidas como gran síntesis histórica que recoge la luchas de los maestros en el universo pedagógico.

CAPITULO CUARTO

La ficha técnica para identificación de las solicitudes

La información amplia que entregaron los participantes del concurso, y que acaba de ser descrita detalladamente en el capítulo anterior, debía permitir – como en efecto permitió- estudiar las propuestas y cualidades de los aspirantes. Con base en ese estudio se debía designar a los favorecidos por el concurso. Pero si la información amplia era necesaria para que los participantes expusieran todos los ángulos de su solicitud, otra tipo de información, mucho más simple, debería proveer al Instituto del instrumento que permitiera que los resultados fueran también significativos en cuanto a la calidad de las fuentes y factores que intervienen en la calidad de los discursos elaborados por los concursantes.

Se diseñó un formato de inscripción que los docentes debían llenar en el momento de entregar sus solicitudes en la oficina de Archivo y Correspondencia del IDEP, titulado Ficha técnica para estudios de formación avanzada del IDEP. Para su diseño se procedió a tener en cuenta ciertas categorías más o menos funcionales al ordenamiento cuantitativo de los resultados, categorías que permitieran formular ciertas preguntas sobre el sentido de los estudios de posgrado y, al mismo tiempo, señalar algunas alternativas sobre las posibles respuestas. El estudio de los resultados, cruzados sobre la información contenida en la Ficha técnica permitió, en efecto, sistematizar los resultados, graficar algunos comportamientos y comentar racionalizadamente algunas de esas evidencias. Por ello es importante entrar a comentar las perspectivas desde donde se diseñaron los diferentes campos de la Ficha y, en lo posible, las expectativas metodológicas que los generaban.

1. Los intereses expresos en la ficha técnica.

La ficha técnica está conformada por cuatro horizontes de interés, así:

a. Identificación de la solicitud y de su autor.

Este campo pretendió ser, simplemente, funcional para el manejo de los resultados. Allí se esperaba consignar todos los datos que permitieran informar rápidamente, tanto a los solicitantes, como a las diversas instancias que en el IDEP tienen que ver con las determinaciones y el proceso de gestión, para administrar con solvencia los recursos destinados al programa de esta convocatoria.

Igualmente, estos datos debían servir de base para que el proceso de análisis de los resultados tuviesen un eficaz procesamiento. Con referencia a su contenido se podía encabezar todo el ordenamiento de manera que tuviese por lo menos dos accesos: los datos del solicitante, por una parte, y el número de radicación de la solicitud en la oficina del IDEP encargada de recibir los documentos presentados por los docentes.

b. Información sobre la condición académica del solicitante.

Este campo pretendió ser funcional para una lectura rápida de todos aquellos factores que podían suministrar información sobre las fuentes de los discursos académicos y pedagógicos que el solicitante desarrollaba en lo extenso de su documentación. Se partió, entonces, del reconocimiento de que el sujeto de la solicitud es un espacio en donde confluyen y se organizan diversos niveles discursivos, se tejen intereses sociales de diversa magnitud y significado y, además, dispersa las dimensiones de la subjetividad.

Por esa última razón, se esperaba poder aventurar algunas conjeturas sobre la trascendencia de los grupos cualificadores del discurso pedagógico que los docentes del Distrito articulan en sus solicitudes y que, razonablemente, pueden ser referidas como impacto de esos macrosujetos de la calidad educativa en esta unidad territorial.

c. Información sobre las expectativas económicas que la convocatoria había generado en el participante.

En este campo se pretendió ser funcional al manejo de la información para que quienes debían tomar las decisiones sobre las cuantías de apoyo, pudiesen hacerlo con celeridad y tomando en cuenta los requerimientos de los docentes. Esto implicaba tener claro que no todos los apoyos se brindarían en igual cantidad. Si bien es cierto que se podía tener un techo para ese apoyo, cada solicitud se consideraría en la dimensión de sus pretensiones y necesidades económicas propias.

Esta óptica estaba basada en la adopción teórica de que cada solicitante responde a una diferencia. Además, se trata del ejercicio exigido por la

Constitución del 91, a las instituciones educativas y a todos los ciudadanos. El programa formar ciudad no enfatiza en este aspecto, pero los autores de la Ficha técnica consideraron oportuno remitirse a la Carta Constitucional que configuró todo el panorama político – social que permitió la emergencia de dicho programa.

d. Información sobre los resultados de la solicitud.

En este campo se pretendió ser funcional para completar la información sistematizada que las instancias administrativas del IDEP debían manejar para agilizar el proceso de ejecución de los recursos económicos del programa. En este sentido, este último campo era considerado complementario del campo descrito en el numeral 1 de este capítulo.

2. Contenido particular de cada uno de los campos

La descripción global presentada en los párrafos anteriores muestra los grandes rasgos del interés y de los supuestos teóricos que fundamentaron la construcción de la *Ficha técnica*. Pero, para concretar el contenido de esos intereses fue necesario poner en juego las expectativas y convicciones particulares desde las cuales se ponía en ejecución el subproyecto. De ello resultó una ficha estructurada en 4 campos: identificación de la solicitud y del solicitante; información sobre la condición académica del solicitante; información sobre las expectativas económicas de los solicitantes; información sobre los resultados logrados por la solicitud.

A continuación se explicitan las perspectivas particulares del IDEP y los diferentes ítems de cada campo.

2.1. Identificación de la solicitud y de su autor

Este horizonte de interés está contenido en el numeral 1 de la ficha, y contiene los siguientes ítems:

- a. Nombre del solicitante
- b. Documento de identidad
- c. Lugar de expedición
- d. Dirección

e. Teléfono

Con estos cinco items se proponía, simplemente, reunir la información correspondiente al solicitante para poder mantener al día la información y agilizar todos los trámites. Sin embargo, el lugar de expedición de la cédula de ciudadanía permitía tener una idea de la procedencia de muchos de los solicitantes. Este dato resulta particularmente interesante en una ciudad cuyo poblamiento ha sido muy acelerado en los últimos años, a causa de los factores de violencia que contribuyen a darle una determinada composición y forma a la sociedad colombiana y, en particular, a la cultura o incultura de la ciudad capital.

Además de esos cinco ítems, se diseñaron otros para la identificación de la solicitud:

- f. Número de radicación de la solicitud
- g. Fecha de radicación
- h. No de folios
- i. Nº de la convocatoria
- j. Fecha de la convocatoria
- k. Nº de copias

De estos seis ítems, tres tenían pretensiones de identificación para las solicitudes presentadas en la convocatoria actual: los tres primeros. En cambio, los ítems j y k tienen una perspectiva más histórica, por cuanto piensa la convocatoria como la primera de una serie cuya realización sería periódica. La última correspondería también a esa misma perspectiva histórica pero trataría de llenar una exigencia que no se daba para esta convocatoria, pues se supone que se habría pedido entregar más de una copia en el IDEP.

Sobresale dentro de esta información el ítem fecha de radicación, pues él permitiría estudiar los ritmos de presentación de solicitudes y, de esa manera, prever alternativas para las futuras oportunidades de la convocatoria.

Por último, en concordancia con la convocatoria se pedía que los solicitantes marcaran con una X la opción para la cual aspiraban obtener apoyo. Este fue un ítem diferente.

1. Tipo de apoyo solicitado: Estudios, Pasantía, Tesis.

2.2. Información sobre la condición académica del solicitante

Este interés se halla disperso por los numerales 2, 3, 4 y 5 de la ficha técnica.

El numeral 2 se titula Información sobre el programa de formación avanzada que cursa o aspira a cursar, y contiene los siguientes items:

a. Nombre del programa.

Con él, se pretendió tener un inventario de los diversos programas de posgrado que cursan los aspirantes al apoyo del IDEP. Además, podía servir de pista para clasificarlos según las áreas de conocimiento y tener un inventario de las tendencias de la demanda de estudios de formación avanzada y de los niveles de compromiso que estos tenían con el desarrollo de las políticas educativas.

b. Tipo de formación.

Tuvo la pretensión de organizar la información sobre los diversos niveles de posgrado que cursan los aspirantes. Se pretendía lograr una correcta y eficaz mirada sobre la forma como los diversos niveles de los estudios de posgrado se comprometen con la aplicación y desarrollo de las políticas educativas.

c. Nombre de la Institución.

Se pretendía saber de qué universidades proceden los docentes de básica que están solicitando los apoyos del IDEP. Al mismo tiempo se trataba de aproximar un diagnóstico sobre la manera como las diversas universidades o, por lo menos, los diversos tipos de universidades asumen los compromisos de política educativa.

d Fecha de inicio.

e. Semestre que cursa.

Estos dos ítems combinados deberían arrojar información sobre el ritmo en que los diversos niveles del posgrado van aproximando o alejando a los docentes de básica con respecto de las políticas educativas.

Los numerales 3, 4 y 5 pretendieron dar la posibilidad para un manejo muy ágil sobre la forma particular como los docentes entienden y

asumen la aplicación y desarrollo de las políticas educativas. En realidad esta información resultó superficial e innecesaria, por cuanto la misma estaba contenida, de forma detallada, en las solicitudes elevadas por los aspirantes al apoyo y que fueron los objetos de consideración y valoración por parte del equipo de lectores y evaluadores encargados de producir la jerarquización de acuerdo con los principios que se expondrán en el capítulo siguiente. Por ello aquí se consigna como informe de lo realizado, pero se advierte de las limitaciones obligaron a excluirlas del examen y del manejo de la información.

- a. Información sobre la tesis
- b. Información sobre pasantías
- c. Síntesis del trabajo pedagógico que adelanta o tiene proyectado en su institución o localidad.

Si bien es cierto que estos ítems no cumplieron con las expectativas del IDEP, sí fueron una guía para que algunos docentes –actuando lícitamente- reforzaran los puntos pertinentes en sus solicitudes no formalizadas por el Instituto.

2.3. Información sobre las expectativas económicas de la solicitud.

Este horizonte se desarrolló totalmente en dos casillas del numeral 6 de la *ficha técnica*. En ellas se pedía que los interesados escribieran el monto solicitado al IDEP y dejasen en blanco la otra para que el Instituto escribiese allí el monto aprobado.

2.4. Información sobre los resultados logrados por la solicitud

Para un manejo completamente ágil de los resultados, se incluyo un numeral titulado *Concepto del IDEP*. La verdad es que cuando se tuvo digitada toda la información, en un programa de computación, este campo resultó superficial y no se le dio ninguna utilización.

3. Expectativas de utilización

La descripción que se acaba de hacer sobre las expectativas que el IDEP tenía y que dieron origen a la ficha técnica no corresponde, necesariamente, con las

circunstancias espacio – temporales de su diseño. El autor de este trabajo ha forzado las expectativas, desde su propio interés. El mismo no participó en el proceso de escritura y diseño de la *ficha* pero, en cambio, ha intentado profundizar en sus condiciones de producción a partir de los resultados de un trabajo que, en principio, se ha considerado innecesario por algunos círculos de trabajo en el IDEP, pero con la confianza de que no siempre somos conscientes de los intereses y discursos que cruzan el universo de nuestras preocupaciones y posibilidades.

Lo que puede resultar interesante es, en últimas, que a los instrumentes diseñados desde ciertas condiciones, se les pueda dar la utilización más rica y se saque de ellos el mayor provecho para la calidad de la educación en el Distrito Capital.

4. Conclusiones

La ficha técnica fue pensada y configurada como un instrumento para recoger información tendiente a optimizar el proceso de información y comunicación, de manera que se pudiesen tener ordenados sistemáticamente todos los datos que pudieran identificar cada solicitud y ubicarla en un sistema de categorías cuyo fundamento no se encuentra testificado en ninguno de los archivos de la Unidad de Desarrollo Pedagógico, a la cual le correspondió administrar el proceso en su conjunto. Sin embargo, una mirada constituida puede explicitar su perspectiva teórica, proceder selectivamente y aprovechar la información disponible para leer en ella los procesos que ese orden categorial saca a la luz. Desde esta perspectiva, lo menos importante es saber quién y desde dónde fue diseñada la *ficha*; en su lugar, resulta definitivo proponer las preguntas pertinentes y los ángulos desde donde tales preguntas resultan importantes.

Como se puede constatar a lo largo de este capítulo, la lectura de la ficha está cruzada por la teoría Bajtiniana del discurso como polifonía y los resultados de la lectura que Vattimo hace de la teoría del sujeto desde Nietzche y Heiddeger. En concordancia con estos presupuestos, se evidencia el hecho de que el solicitante es un individuo inscrito en un contexto de cuyas variables es un portador activo. Esto significa que así como en sus discursos, planes y propuestas confluyen diversas voces y sentidos, la manera como él sintetiza esos diversos tonos y melodías es lo que constituye la opción de su subjetividad. El docente que solicita apoyo para sus estudios

de posgrado no es, entonces, ni una sustancia simple arrojada a tener que decidir "responsablemente" en un mar de opciones disímiles y contradictorias, ni tampoco una estructura rígida que difumina toda responsabilidad en la construcción de discursos y en la toma de decisiones.

De conformidad, se espera que además de ser el índice que permite jerarquizar las solicitudes para apoyar unas y dejar las otras su suerte, los resultados permitirán formular preguntas sobre la manera como los discursos relativos a la relación educación — ciudad circulan en la comunidad de estudiantes de posgrado y entre las instituciones universitaras que los ofrecen. Igualmente se espera poder identificar ciertos intereses y expectativas que animan y orientan las razones de los solicitantes.

SEGUNDA PARTE

LA EVALUACION

CAPITULO QUINTO

El ritmo de radicación de solicitudes

Todos los procesos sociales tienen unos ritmos de desarrollo. Ritmos que pueden delatar, tanto las expectativas, las convicciones y las necesidades de los participantes, como la credibilidad social en las personas, las instituciones o los procesos mismos. En todo caso, quienes resultan involucradas en ellos, de manera pragmática, expresan una posición frente a los acontecimientos de su época y manifiestan la intensidad del deseo que los compele a dinamizar esos procesos.

Aquí se está aludiendo al ritmo como la fluidez de los acontecimientos, a través de la progresión del tiempo medido en unidades iguales. Por supuesto que el ritmo que atañe en este capítulo es el que se expresa mediante la relación entre el número de solicitudes radicadas durante cada día que estuvo abierto el período para la presentación y radicación de los documentos de los participantes.

Es dudoso que la relación entre el ritmo y sus denuncias se pueda enunciar como una proporción matemática semejante a la siguiente: a mayor ritmo de inscripciones, mayor es la confianza en el carácter innovador de los procesos en los cuales participa el concursante; o como el siguiente: el mayor ritmo de inscripciones es indicativo de un deseo más fuerte. Es dudoso porque entre las dos variables pueden intervenir muchas más que desvían y reconfiguran la relación. Así, por ejemplo, es posible que los participantes del concurso confien firme y racionalmente que el proyecto de apoyo a la formación avanzada de los docentes es la expresión del carácter innovador de la administración distrital en la conformación de comunidad académica de docentes y, sin embargo, sentirse amenazados en sus logros de estabilidad profesional porque la participación pública entre iguales llegue a develar algunas de sus carencias o restarles autonomía para el ejercicio docente, por lo cual optan por el derecho a la duda y retardan el ritmo de ejecución del proyecto.

El examen del ritmo de la inscripción de las solicitudes de apoyo no puede ser explicado mediante el expediente unilateral descrito en el primer párrafo de este capítulo. Y, sin embargo, este ejercicio puede aportar datos que, a mediano y a largo plazo, permitan referenciar el impacto de los programas de

la administración distrital, en general, y la del IDEP, en particular, sobre las prácticas y los imaginarios que sostienen la educación en el Distrito.

Así justificado este capítulo se plantea dos preguntas: a-¿Cuál fue el ritmo de radicación de los documentos de los docentes participantes en el proyecto? Y b-¿Hay alguna explicación de ese ritmo que sea accesible a través de la interrogación directa a los participantes?

1. Fechas de recepción y número de solicitudes radicadas

Como quedó señalado en el capítulo segundo de este trabajo, la convocatoria se hizo pública el seis de septiembre de 1997 y quedó abierta hasta el día seis de octubre del mismo año. De manera que se dio un mes para la radicación de los documentos en el IDEP.

De acuerdo con los presupuestos de confianza que la Ley otorgó a las universidades como epicentro de la renovación educativa, el Instituto consideró que las instituciones oferentes de programas de posgrado involucran a los docentes en proyectos de trabajo y de investigación que son coherentes con los postulados de la misma Ley. En especial, consideró que esos niveles de estudios en las universidades, apoyados en el mejor recurso humano, tienen una postura creativa para darle curso a los programas de la administración distrital. Esas razones fueron suficientes para asumir que los maestros no tendrían que escribir, de la noche a la mañana, un proyecto de trabajo o de investigación especialmente pensado para concursar.

El sujeto maestro, constituido por las múltiples voces educativas, es el nudo por donde circulan, tanto las voces de su universidad, como las de su institución en donde pone en ejecución el Proyecto Educativo Institucional y las de los grupos de trabajo en los cuales se halla involucrado como interlocutor y actor con responsabilidades académicas específicas. Por consecuencia, la convocatoria no podía pensar al maestro como una tábula desnuda de proyectos.

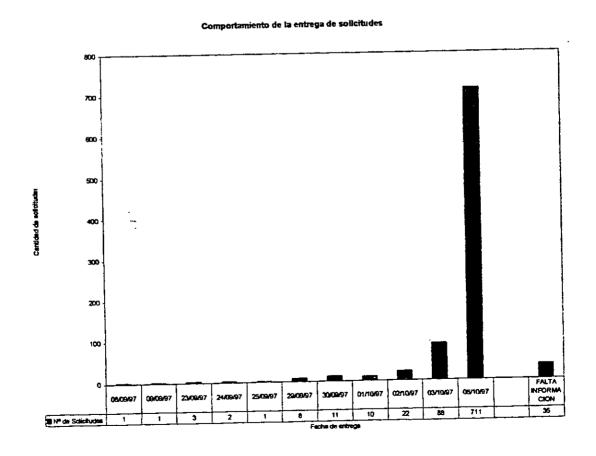
En cambio, los documentos que los docentes tenían que aportar y que, presumiblemente, no estaban en su poder, eran fáciles de conseguir: una constancia de trabajo, una constancia de haber sido admitido o estar cursando un posgrado y una información general sobre el programa del mismo posgrado. Por lo demás, sólo tenía que escribir una sustentación

muy corta sobre su elección de ese programa y redactar una hoja de vida. Ninguna consideración permitió pensar que se hiciera necesario un tiempo mayor para la inscripción en el concurso.

Así las cosas, la recepción de propuestas y solicitudes quedó abierta desde el día siguiente a la convocatoria hasta el día 6 de octubre, lo que hizo posible que se recibieran documentos entre el ocho de septiembre y el 6 de octubre, como consta en los matasellos de la Oficina de Radicación del IDEP. Cuatro semanas, durante las cuales los docentes inscribieron 897 solicitudes, en total.

2. Representación gráfica del ritmo de radicación

Para apreciar el ritmo de presentación de las solicitudes se opta aquí por la representación gráfica que además contiene todos los datos cuantitativos que interesan al trabajo.



35

En el rótulo inferior del gráfico se puede observar que los docentes entregaron los primeros documentos al tercer día de publicada la convocatoria en la prensa nacional, proceso que se extendió hasta el último día hábil para hacerlo.

En la línea inferior del mismo rótulo se puede leer el número de documentos recibidos en cada fecha en que los maestros entregaron documentos en el IDEP. Con esta última lectura es posible observar que el proceso fue discontinuo y que no tuvo un ritmo progresivo. Los primeros dos documentos se radicaron durante los tres días siguientes a la publicación de la convocatoria; luego sobrevino un bache de 13 días sin radicar ningún documento y la radicación se reanudó cuando faltaban 9 días hábiles para cerrarse el plazo de la convocatoria. Durante esos últimos 9 días el ritmo tiende a ascender, pero tal ascenso no es permanente sino fluctuante durante los primeros 6; sólo los últimos tres días son definitivamente ascendentes en una progresión de 22, 88 y 711 documentos radicados, respectivamente.

Este ritmo tuvo varias consecuencias; unas referentes a los procesos de recepción de solicitudes en la oficina de radicación y otras en el proceso de evaluación.

- 1- El último día, el IDEP tuvo que desplazar varios funcionarios de otras dependencias hasta la oficina de radicación para atender la larga fila de docentes que se presentaron a radicar sus documentos.
- 2- También el último día, los patios del IDEP se vieron llenos de profesores ya fuese llenando la ficha técnica o completando los papeles exigidos para la radicación de documentos. A solicitud de los docentes, la oficina de Quejas y Reclamos del Instituto trasladó algunos recursos materiales, como mesas, sillas y lapiceros, a los lugares cercanos a la oficina de radicación, con el fin de que los docentes pudiesen terminar de diligenciar sus solicitudes con un mínimo de comodidades.
- 3- El proceso de lectura y valoración de algunos documentos presentados por los docentes resultó dispendioso debido a la falta de organización de las ideas y de claridad en la escritura. Los lectores y evaluadores de los documentos radicados dejaron constancia de dicha situación, en cuanto tiene que ver con la presentación formal y lógica de un gran número (no cuantificado) de tales solicitudes. En dicha constancia, aluden a esta situación de última hora, como una posible razón de las carencias que identificaron a la hora de la evaluación.

- 4- Preguntados algunos docentes sobre lo que estaba ocurriendo, dieron dos clases de respuestas.
 - Según la primera, sólo hasta última hora, los docentes se enteraron de la convocatoria, de manera que dedicaron la mayor parte del tiempo a conseguir la documentación requerida y llegaron a los predios del IDEP a terminar de escribir o a darle forma escrita al proyecto que estaban desarrollando en su institución.
 - Según la segunda respuesta, se trataba de un retardo que no es extraño, por cuanto forma parte de la cultura general a la cual los docentes no podían abstraerse. A esa cultura se refirieron en términos de no hacer hoy lo que puedes dejar para mañana.

3. Conclusiones

Hay que reconocer que para explicar este ritmo hay muy pocos elementos. Por ello, las conclusiones son puramente provisionales y sólo a duras penas tienen el valor de una conjetura.

1. La respuesta de que los participantes se enteraron de la oferta del IDEP sólo a última hora, induce a pensar que los docentes desempeñan sus labores un tanto alejados de las expectativas que, tanto el Instituto, como la Secretaría de Educación, promueven en función de la cualificación de los maestros —y por tanto, de la educación en el Distrito-. Obviamente que, con la información de que se dispone, no es posible distinguir si esta conjetura cobija a la generalidad de los esfuerzos de la Administración respecto de todo el sector educativo, o sólo es predicable respecto de aquellos insumos administrativos que implican apoyo económico a los profesores.

En el primer caso, los docentes estarían desentendidos de su papel en el desarrollo del proyecto administrativo del Alcalde Mockus, lo cual comprometería seriamente los resultados esperados dentro del Plan Formar Ciudad. Las razones de este desentedimiento posible no pueden aproximarse, de manera realista, pero en todo caso resultarían apuntando a cierta identificación de la administración Mockus con cualquiera otra administración burocrática, lo cual legitimaría el descompromiso histórico del magisterio para asumir responsabilidades de orden político educativo.

En el segundo caso, los maestros podrían estar comprometidos en algún nivel indeterminado, pero asumirían su compromiso sin esperar una recompensa específica por ese trabajo. Aún más: los docentes estarían animados por un cierto espíritu de desprendimiento y de acción vocacional de ciudadanos ejemplares.

- 2. La respuesta de que el retraso en la radicación de documentos se debe a la cultura tradicional de no hacer hoy lo que se puede dejar para mañana estaría delatando la falta de entusiasmo de los participantes, aún para responder positivamente a las opciones que lo convocan para su propio beneficio. Y en esta perspectiva se entendería que la acción moratoria es la manifestación de un liberalismo perverso que consistiría en un absoluto dejar hacer, dejar pasar, sin asumir ningún compromiso histórico. Contra este descompromiso tendía la mayor vigencia el esfuerzo de la política institucional del IDEP, tendiente a transformar los imaginarios de los docentes y reestructurarlos como convocados y partícipes de la comunidad académica de los educadores.
- 3. En cualquier caso, el incidente no puede ser asumido como un hecho aislado. Es un acontecimiento que tiene lugar en una estructura que resultaría beneficioso identificar y profundizar, si se quiere que los profesores y los alumnos se constituyan como sujetos históricos. Esto es, si se quiere que un proyecto de participación ciudadana armonice, más allá de la cabeza de sus dirigentes. Por ahora, resulta vital no perder de vista el hecho y mantenerle la pregunta acerca de la coherencia que guarda consigo mismo y las manifestaciones de problemáticas concomitantes, si es que ellas aparecen más adelante.

CAPITULO SEXTO

Elementos básicos para la valoración de las solicitudes

La valoración de las solicitudes de apoyo presentadas dentro de un concurso de méritos, presenta desde el punto de vista de la teoría de la evaluación dos puntos problemáticos fuertes: ¿Qué es la evaluación? y ¿Qué debe ser evaluado?

El primer problema interroga acerca del hacer llamado evaluación. ¿Qué es eso llamado evaluación? ¿Es una práctica puntual, encaminada a obtener unos resultados que definen con antelación la forma de la práctica, o es una práctica estructural y social, con una historia autónoma y, por consecuencia, los resultados son históricos y socialmente significativos? Como se puede ver, este es un problema teórico de alcances inusitados, que no puede ser abordado con el prurito de apuntalar los marcos teóricos de un trabajo. El desarrollo de esas inquietudes plantearía, de por sí, un trabajo de enorme trascendencia, cuyo desarrollo rebasaría los límites temporales del concurso y posibilidades de un trabajo de reflexión sobre un tema puntual como el que aquí nos ocupa.

El segundo problema interroga el núcleo de la práctica evaluativa, en tanto que acción particular y diferenciada de otras acciones evaluativas. ¿Qué es lo que se hace cuando se evalúa dentro del concurso de méritos para Apoyar la formación avanzada de los docentes? Este es el problema que debía resolverse para que los resultados fuesen significativos, tanto para la comunidad de docentes del Distrito Capital, como para quienes ofrecen y demandan estudios de posgrado y para quienes diseñan y administran políticas educativas en esta unidad territorial. A él le dedicaremos los siguientes párrafos, cuidando de no exceder las prioridades informativas de este trabajo.

1. Criterios de evaluación

Hay que comenzar develando una apariencia, según la cual evaluar un producto es evaluar a su productor individualmente considerado. Esta noción conduciría la mirada, tanto hacia los desempeños del docente vistos desde sus propósitos internos, como hacia las competencias del docente vistas desde los objetivos y teorías desarrollados en los estudios de los diversos posgrados. En todo caso, estos caminos privilegiaban una noción

de desempeño como pura responsabilidad del maestro solitario, enfrentado a la conciencia impersonal de una educación de calidad. Este criterio es, a todas luces, contrario a los principios del IDEP, en particular, y de la educación, en general, entendida como actividad socialmente interesada.

En desarrollo del proceso evaluativo de este concurso de méritos se optó, como era lógico, por la alternativa de evaluar el producto como el punto de la red en donde se cruzan las voces provenientes de múltiples espacios. De esta manera se trató de constatar los discursos que susurran en los materiales presentados a concurso e intersectarlos con las líneas de política del IDEP, a fin de iluminar la proximidad entre las acciones y sueños de los concursantes y las directrices educativas del IDEP y la Secretaría de Educación del Distrito. Se trataba de apreciar la congruencia entre los dramas puestos en escena por los docentes y las tendencias propuestas por los encargados de direccionar la educación pública en el Distrito Capital. La evaluación revela proximidades y distancias entre los dos focos que se cruzan: el que proviene del punto de red donde se halla el docenteconcursante y el que proviene del espacio administrativo que lo convoca. Dichas proximidades y distancias jerarquizan las solicitudes y ponen las más próximas en condiciones favorables para ser efectivamente apoyadas por quien convoca al concurso.

Es claro, entonces, que debía evaluarse lo que el Instituto quería ver en los trabajos y que, a su debido tiempo, había sido revelado a los participantes a través del documento Especificaciones a la convocatoria para apoyar estudios de formación avanzada, pasantías o tesis y que había sido anunciado en la convocatoria como Prioridades del IDEP. La evaluación no estaba dirigida a apreciar lo que los docentes querían mostrar de su trabajo, por interesante que pareciese en sus escuelas o en sus estudios de posgrado, sino lo que el IDEP quería saber acerca de aquello que los docentes estaban haciendo con sus directrices educativas y las de la Secretaría de la Educación.

2. Identificación de dos componentes como criterios para la evaluación

Para poner en ejecución este tipo de evaluación sesgada hacia y desde los intereses de la aplicación de las líneas de política del IDEP, se diseñó un instrumento integrado por dos componentes. El primero, denominado simplemente Componente de la hoja de vida apuntó a diferenciar, en la

experiencia de los docentes, aquello que Norberto Bovio había distinguido entre el campo de la fortuna y el campo de la suerte. La primera es lo cultivado pacientemente por el sujeto, mientras que la suerte el resultado de la forma azarosa como se cruzan elementos históricos y sociales sin queuna voluntad personal pueda tener control sobre los resultados. Para la evaluación, interesaba trabajar sobre el campo de la fortuna, sobre lo conscientemente elegido por el docente. En tanto que esa elección tuviese alguna proximidad con políticas generales que contribuyeran al mejoramiento de la calidad de la educación, el apoyo del IDEP podría entrar a potenciar su esfuerzo, para beneficio de los estudiantes del Distrito.

El segundo componente, denominado Componente teórico, apuntaba a reconocer los discursos con los cuales los docentes aspirantes al apoyo del IDEP se refiriesen a su elección de posgrado y a las directrices de su compromiso educativo en el plantel y en la comunidad donde se desempeña. A través de ellos se podría identificar la línea de consecuencia que conecta las políticas del IDEP a través de las expectativas y acciones de los aspirantes.

Con la selección de estos criterios de evaluación, quedó desterrada la tendencia a darle prioridad a ciertos programas, a hacer válida cierta jerarquización entre las universidades, a privilegiar ciertas áreas de desempeño de los docentes y a enfatizar previamente ciertas áreas de estudio. Es decir, que para diseñar el instrumento de evaluación no se tuvieron en cuenta presupuestos sobre el tipo de universidad en donde los docentes estuviesen cursando sus posgrados, ni se privilegiaron las propuestas presentadas sobre determinadas áreas de trabajo. Se conservó una cierta jerarquía muy atenuada respecto del nivel de los estudios (especialización, maestría y doctorado), lo mismo que ocurrió con el grado en el escalafón y con los años de experiencia, aplicando estrictamente criterios académicos avalados por las líneas de política educativa.

3. Campos de aplicación de la evaluación

A su vez los materiales presentados a consideración por los docentes solicitantes del apoyo para su formación avanzada fueron segmentados en tres campos: La hoja de vida propiamente dicha, el discurso sobre el estudio de posgrado y el discurso sobre el proyecto de trabajo para realizar en la escuela y que involucra los aportes del posgrado. Cada uno de esos

segmentos fue analizado según las opciones de incidir en el desarrollo de las políticas del IDEP y, de conformidad con ese análisis, se les asignó una proporción en los resultados ideales.

a- La hoja de vida del participante

En este campo, se buscó darle prioridad a los docentes que tienen un tiempo de ejercicio que hace confiable su decisión de dedicarse al magisterio; a quienes se desempeñan como docentes de los grados en que las investigaciones han revelado como momentos críticos por su alto índice de deserción y mortalidad académica; a quienes se desempeñan en localidades consideradas de difícil acceso; a quienes -por su edadresulta previsible que en el futuro puedan revertir el esfuerzo económico del distrito, convertido en varios años de un ejercicio docente potenciado por el estudio de posgrado; y, finalmente, a quienes se dedican por primera vez a estudios de posgrado de los más altos niveles.

En total, el máximo puntaje posible en este segmento fue de 30, sobre 100 del total de la valoración.

b- Los discursos sobre los estudios de posgrado

La indagación en este segundo campo buscaba explorar el interés puesto por el docente en el conocimiento y selección de un programa de posgrado que fuese consecuente con las políticas educativas del Distrito Capital y del IDEP como máximo organismo asesor de la administración distrital en cuestiones educativas. En consecuencia, se adoptó como regla de oro que los evaluadores no hicieran inferencias a partir de formulaciones ambiguas o generales, sino que se atuviesen a lo expresamente dicho por los docentes en la documentación que presentaron.

De manera particular, este campo buscaba reconocer la importancia que el docente le concedió a un programa convenientemente estructurado sobre una línea de investigación institucionalmente fomentada y con capacidad para involucrar a los docentes estudiantes en investigaciones pedagógicas y en innovaciones educativas coherentes con la política de formar ciudad.

Es claro que este campo exigía una competencia más específica que el anterior, por cuanto ya no podía responderse desde un acumulado sino desde el ejercicio de la capacidad discursiva que ponía en juego tanto el deseo de estudiar como la selección de un programa coherente con las

políticas educativas del Distrito. Pero al momento de asignar los puntajes posibles para este segmento, también se tuvo en cuenta que la posibilidad de la selección tenía unos topes que no dependían de la voluntad y del trabajo del docente sino de la oferta de posgrados en el mercado educativo. De manera se terminó asignando un máximo de 30 puntos posibles sobre 100, como en el campo anterior

c- Los discursos sobre el proyecto de trabajo del docente en el posgrado

A este campo se le concedió la mayor importancia en cuanto que en él se expresa la voluntad de los maestros para cambiar la educación y el sentido de la escuela, en función de ubicarse y definirse como propulsor de los espacios ciudadanos. En concreto, se valoró la decisión de vincular su acción educativa como generador y participante de las redes que establecen relaciones novedosas entre la escuela y la ciudad, al igual que entre los diversos intereses y sectores escolares y educativos.

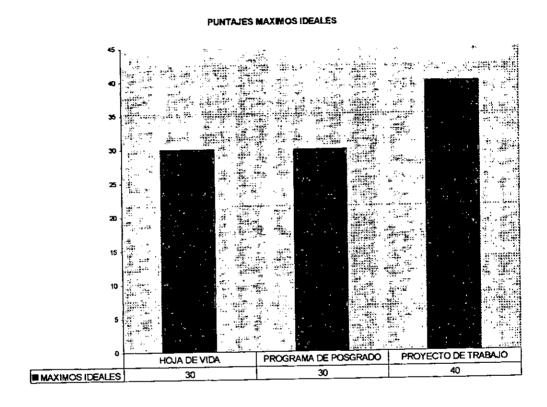
Este campo exigía, tanto el acumulado de la experiencia, como el ejercicio discursivo, el compromiso de pensar y de poner lo pensado en relación con el ejercicio cotidiano. Por esta razón se le asignó a este segmento un máximo posible de 40 puntos sobre 100.

Con esta distribución del puntaje posible (30 por la hoja de vida, 30 por el discurso sobre el programa de posgrado y 40 por el discurso sobre el proyecto de trabajo pedagógico del docente) se tomó la determinación de priorizar el desempeño de los docentes, antes que sus acumulados por tiempo o por cualquiera otra razón que dependiese más de las condiciones administrativas que de sus decisiones y tomas de posición. Al optar por los criterios de política educativa, ampliamente difundidos por la Secretaría de Educación del Distrito y por el IDEP, como parámetros de la evaluación de las solicitudes, los resultados no pueden prometer un diagnóstico sobre el desempeño de los docentes en el aula o su desempeño en los estudios de posgrado; sólo se refieren a la manera como sus determinaciones y acciones se apropian de los compromisos educativos de la adiministración y cualifican el impacto de dichas políticas en los procesos escolares y extraescolares. Esto equivale a señalar que los resultados tienen dos direcciones, ambas relativas al impacto de los lineamientos de política educativa:

- La primera es sobre el compromiso de los docentes con los empeños académicos y educativos de la administración.

- La segunda es sobre la capacidad de convocatoria que los lineamientos de política y los recursos utilizados para su difusión han demostrado en las determinaciones de los docentes.

En ambos casos el referente de fondo es la armonía entre los proyectos de los docentes y las propuestas de política educativa del Distrito Capital.



4. Constitución del equipo de evaluación

Recuérdese que al exponer los criterios de la evaluación se insistió en el carácter sesgado que ella revistió, en tanto que se intentaba valorar, no lo que las propuestas decían en sí mismas, sino lo que el IDEP apreciaba en ellas como desarrollo de sus políticas institucionales y las de la Secretaría de Educación. Pero, en tanto que el IDEP no es una persona, había que formular una pregunta: ¿Quién puede hacer la evaluación recogiendo el espíritu académico del Instituto? Para resolverla no había otra alternativa

que asumir las políticas y constituir un equipo capaz de apropiárselas y ponerlas en ejecución.

Asumir las políticas del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico es actuar dentro de ellas, privilegiando el espíritu de la comunidad académica de docentes. Es mantener el esfuerzo por ampliar los ámbitos de la educación y de la pedagogía más allá del aula de clase; producir conocimiento pedagógico y asumir creadora y críticamente las relaciones de la educación con la ciudad.

El punto se resolvió convocando las facultades de educación o las unidades que hacen sus veces en diversas universidades que tienen su sede principal en el Distrito, para que aportaran nombres de estudiantes y profesores de posgrado a fin de seleccionar el equipo de evaluadores. Para realizar la selección, el conjunto de personas presentadas por las universidades fue dividido en varios grupos y convocados a una serie de reuniones de trabajo que tuvieron un parámetro de acción y tres parámetros de selección. En cuanto al parámetro de acción, se privilegió la idea de que los actos de la comunidad académica son actos públicos y, en consecuencia, se diseñaron ejercicios abiertos para que los trabajos individuales fueran conocidos y discutidos con la intervención de todos los aspirantes. En cuanto a los parámetros de selección, se privilegió entender la necesidad de la comunidad académica como proveniente de lo imposible de la objetividad postulada como congruencia de la cosa y el juicio sobre ella; en consecuencia, se pusieron en conocimiento de los aspirantes, como principios de selección, el desarrollo de las competencias en tres áreas de la cultura: la competencia en la formulación del juicio moral kantiano (pretensión de pensar por sí mismo, ponerse en el lugar del otro y ser consecuente) y las competencias lectora y escritora, como instrumento cultural requerido por la acción evaluativa que el equipo seleccionado debía poner en acción.

El fantasma de la objetividad fue neutralizado y en su lugar se abrió espacio para que la acción evaluativa, entendida como proceso agenciado por un evaluador que no renuncia a la subjetividad, se explicitara discursivamente y se dejara cruzar por otras voces y otras miradas que al tensionarla develaran los lugares y las expectativas que se privilegian en ella y la obligaran a ceder hacia lo socialmente correcto y necesario. Este tipo de selección, que responde a una forma de la evaluación, no pretendió objetividad sino transparencia.

5. Seminarios taller sobre las políticas del IDEP

Bajo el mismo principio de concurrencia de múltiples voces al nudo de los enunciados en los que se expresan las solicitudes de apoyo de los docentes, se entiende que el evaluador y su acción valorativa comportan una gran multiplicidad de voces y discursos. Para enriquecer y actualizar la sinfonía de voces concurrentes a la red discursiva de los potenciales evaluadores, se pusieron en circulación las líneas de política del IDEP y, a su alrededor se dispusieron espacios para la lectura, la conversación, la escritura sobre el tema, la confrontación argumentada de los pareceres, la simulación de eventos de evaluación, el develamiento de los soportes teóricos y de las representaciones en que se fundaban los discursos y las decisiones de los sujetos de la enunciación. A partir de esa práctica social, se procedió a seleccionar un equipo de diez evaluadores, de nombres proporcionados por las Universidades Pedagógica Nacional, Javeriana, Distrital, Nacional y Unisur.

6. El diseño de la hoja de rutina para la evaluación

A lo largo de los ejercicios de selección del equipo de evaluadores se fueron presentando algunas alternativas para definir los criterios y las pautas que habrían de tenerse en cuenta en la evaluación que se desarrollaría más adelante. La discusión pública de los resultados de las simulaciones permitió revisar los criterios, enriquecerlos, criticar las pautas y mejorar todo lo previsto para el proceso evaluativo de las solicitudes de Apoyo a la Formación Avanzada de Docentes del Distrito Capital. Una vez seleccionado el grupo de evaluadores se criticó la experiencia y se procedió a sistematizar los recursos a partir de una propuesta elaborada por el autor de este trabajo.

Las intervenciones coincidieron en la importancia de un instrumento de evaluación mediante el cual las acciones subjetivas de los evaluadores tuvieran un referente común. A través de ese referente, la acción discursiva de los integrantes del grupo se potenciaba como hilo conductor del ejercicio de transparencia. Ese instrumento fue entendido y perfilado como una hoja de rutina para la evaluación y contra él podía ser recusada toda la práctica subjetiva de las evaluaciones concretas.

El esquema presentado a consideración del grupo fue mantenido, por cuanto respondía a las líneas de política del IDEP y eran de conocimiento

HOJA DE RUTINA PARA LA VALORACIÓN DE LA HOJA DE VIDA Y DEL COMPONENTE TEORICO, EN LAS SOLICITUDES DE FINANCIACION DE FORMACIÓN AVANZADA

NÚMERO DE RADICACIÓN DE ESTA SOLICITUD	
--	--

Grado escolar de desem	репо	Caracterización del Programa de Estudios						
idos 0 a 3	_ 5		-					
rados 4 a 7	6	Referido a los saberes, prácticas y proyectos de los maestros	١					
Grados 8 a 10	4	Apoya la elaboración de materiales y pro-	1					
Grados 11 a 12	3	Puestas de innovación pedagógica						
Otros	0	Tiene respaldo investigativo institucional						
Tiempo de servic. al Dis	trito	Promueve explícitamente la investigación Como parate integral del programa	١					
Hasta 5 años	4	Caracterización del Proyecto de Trabajo						
De 6 a 10 años	6	Explora nuevas relaciones en el espacio	7					
De 11 a 15 años	5	Escolar (maestro-alumno, maestro-						
De 15 a 20 años	3	Maestro; comunidad-institución; insti-						
Más de 20 años	0	Tución-localidad) que permite la articula- ción y la interactuación con otros escena-						
Sector de Desempeño		rios educativos de la ciudad	ı					
De alto riesgo	6	Versa explicitamente sobre cultura ciu-	٦					
Urbano	4	dadana y/o cultura escolar y/o comunidad	1					
Otros	0	Educativa	4					
Grupos de Trab. y/o In	vestig	Explícita su búsqueda de aportes al saber Pedagógico y al mejoramiento de las Prácticas pedagógicas individuales						
Si tiene o pertenece	6							
No tiene o no pertenece	0	Explicita su búsqueda de aportes al saber						
Solicita para estudios	de	Pedagógico y al mejoramiento de las						
1r. Doctorado 6		Prácticas pedagógicas colectivas y Democráticas						
lr. Magister	4	Democratical Control of the Control	_					
1º. Especialización	2	<u> </u>						
Otros	n	THE STATE OF VALORA	_					
		SUMA DEL CUADRO DE VALORA- CIÓN DELCOMPONENTE TEORICO						
SUMA HOJA DE VIDA	11	CION BIBOOM ON AND THE	_					

AL RESPALDO DE ESTA HOJA, ESCRIBA UN CONCEPTO ARGUMENTANDO SUCINTAMENTE SUS APRECIACIONES ESPECIALES SOBRE ESTA SOLICITUD de los participantes en la convocatoria, y corresponde a lo descrito en el numeral 3 de este mismo capítulo, bajo el subtítulo de *Campos de aplicación de la evaluación*. Su enriquecimiento siempre fue concertado separadamente con el grupo de evaluadores y con la Coordinadora de la Unidad de Desarrollo Pedagógico del IDEP. Los resultados de este proceso se pueden significar de la siguiente manera.

a- La valoración de la hoja de vida de los participantes

La hoja de vida de los participantes, como campo de la evaluación, fue segmentada en cinco núcleos de interés que apuntaban a poner de relieve las expectativas del IDEP. A cada núcleo de este campo se le asignó un máximo de 6 puntos y se estableció un sistema de jerarquías, de conformidad con el cumplimiento de las expectativas del Instituto. En la reproducción de la Hoja de rutina se pueden consultar los puntajes correspondientes a esa jerarquización.

- El grado escolar de desempeño, para darle alguna prioridad a quienes se desempeñan en los grados de mayor conflicto (grados 4 a 7), los de mayor refinamiento para el futuro desarrollo de los niños (grados 0 a 3), grados superiores de la educación básica (grados 11 a 12) y, finalmente, los grados de educación media.
- El tiempo de servicio al distrito, para darle prioridad a los docentes cuyo desempeño hace prever que no cambiarán fácilmente de profesión y le dedicarán aún un buen tiempo de servicio a la educación, con lo cual harán más productivo el esfuerzo económico del IDEP.
- El sector de desempeño, para priorizar a los docentes que enseñan en lugares deprimidos y necesitados del mayor equipamiento teórico y de creatividad.
- La pertenencia e integración en grupos de trabajo e investigación, para privilegiar a quienes se desempeñan en comunidades académicas de docentes.
- El nivel de estudios de posgrado, para estimular los estudios más exigentes en cuanto a la profundidad del desarrollo de la comunidad académica.
- b- La valoración de los discursos sobre el programa de posgrado

En este campo no se establecieron prioridades sino que se entró a definir las prácticas que el IDEP estaba interesado en apoyar. A cada una de

estas demostraciones discursivas se le asignó un puntaje que era acumulativo, si el discurso abordaba diferentes tópicos.

- Los discursos capaces de caracterizar la elección del docente mostrando que el programa de posgrado está referido a los saberes, prácticas y proyectos de los docentes.
- Los que explicitan y demuestran que el programa apoya taxativamente la elaboración de materiales y propuestas de innovación pedagógica.
- Los que tienen competencia para poner de manifiesto el respaldo investigativo que el programa tiene en la institución que lo ofrece.
- Los ponen de manifiesto de qué manera el programa promueve, como parte integral, la vinculación efectiva de los estudiantes a la investigación.
- c- La valoración de los discursos sobre el proyecto de trabajo

En este campo, también acumulativo, se buscó apoyar a los discursos que tenían competencia para abordar los diversos aspectos del proyecto de trabajo y mostrar su relación con las políticas del IDEP.

- Los que explicitaban las dimensiones en las cuales su proyecto de trabajo exploraba nuevas relaciones en el espacio escolar
- Los que ponían argumentativamente de manifiesto su relación con los diversos núcleos culturales que interesan al IDEP.
- Los que coherentemente ponían de manifiesto su esfuerzo por buscar aportes al saber pedagógico y al mejoramiento de las prácticas pedagógicas individuales.
- Los que de la misma forma intentan producir saber y mejorar las prácticas pedagógicas colectivas y democráticas.

En la reproducción de la *Hoja de rutina* se puede ver qué puntaje se asignó para cada uno de estos segmentos, siempre bajo la idea de no excluir a ningún participante por que no cumpliese con los requerimientos de alguno de los segmentos de los diversos campos de la evaluación.

7. El control conceptual y social de los puntajes asignados

Como se afirmó más arriba, la evaluación de las solicitudes de los docentes del Distrito Capital fue perfectamente sesgada hacia, y desde, la aplicación y enriquecimiento de las líneas de política del IDEP. Se afirmó, también, que había que poner todo el empeño para darle transparencia al proceso evaluativo; es decir, que había que idear prácticas y mecanismos que trajeran a escena las voces que tomaban cuerpo en la acción de los evaluadores. Esta dinámica tuvo dos fundamentos: en primer lugar, la convicción de que el evaluador, en vez de ser una conciencia simple y autónoma, es un complejo a donde concurren diversas voces y miradas en cuyo concierto silencioso se disuelve la autonomía del evaluador. En segundo lugar, que es posible convocar en el escenario discursivo los actores ocultos de la evaluación, tensionando la pretensión de pensar por sí mismo; esto es, tensionando socialmente la pretensión de cada evaluación.

En esta perspectiva, se idearon los instrumentos y se pusieron en ejecución procesos para convocar espacios y prácticas develadoras.

- En primer lugar, para exigir la irrupción de los agentes silenciosos que asignaron los puntajes tras la mano calificadora, -al respaldo de cada hoja de evaluación- el evaluador tenía que poner el argumento sucinto que apuntara lo especial del proyecto evaluado. (Véase más arriba el formato de la Hoja de Rutina)
- En segundo lugar se diseñó un instrumento que permitía que la argumentación escrita tras la hoja de rutina se redujese a su expresión más simple.
- En tercer lugar, mediante la circulación diaria de ese instrumento entre los miembros del grupo de evaluadores, se puso en ejecución una práctica de explicitación de los autores y las voces semiocultos tras el concepto, y, consecuentemente, tras la evaluación.
- En cuarto lugar, a la suerte, se seleccionó una muestra de solicitudes ya evaluadas, con el fin hacer una segunda evaluación sin conocer los resultados de la primera.

Ya fue presentada la hoja de rutina y su sistema de constitución. Ahora es necesario presentar el instrumento mediante el cual circuló y se tensionó la pretensión de pensar y evaluar por sí mismo.

a- Informe sintético

Para esforzar la convocatoria de las voces del evaluador, se diseñó un instrumento llamado *Informe sintético*, compuesto de las siguientes partes:

- El número de orden en que cada evaluador realizaba su acto de evaluación a las solicitudes que le correspondieron.
- La fecha en la cual se hacía la lectura y evaluación de cada solicitud. Combinando esos dos campos, podía sugerirse el grado de cansancio o liberalidad con que el evaluador estaba procediendo.
- El número de radicación mediante el cual se identificaba cada propuesta, sin referirla a ningún nombre propio que distorsionara la práctica evaluativa hacia simpatías personales o compromisos extra académicos.

LECTURA Y VALORACION DE LAS SOLICITUI	DES DE FINANCIACION DE FORMACION AVANZADA
INFORI	ME SINTETICO
NOMBRE DEL LECTOR	

Ord.	Fch	Nº Rd	Puntj.			art r	oncepto :	acinto -		2 THE			Apr	eciación	
<u>FI. F</u>	المستون	=======================================	7,1-37	U.E. Storie	<u> </u>	. <u></u>	S afamme &	<u> </u>		Charles 1					
,		ļ													
							<u></u>	_							
	l	<u> </u>													
	i		ŀ												
	 	 	 -	├											
	1	-													.+>
1 7	7 27									擊			韗望		7
	1=-7	. 11 15	A HE					ite şi . ¥≛	-11	4		. 12.7	.111/2/144		_
		1	Ì												
	┼	 	 	 											
		1		·									<u> </u>		
	↓	<u> </u>	↓										-		_
. , -	-	 	 	+	± 1						-		-	-	
	-1	-	1		. 1 · · · .	-	-	·	+ -				<u>L </u>		

- Puntaje asignado a la solicitud presentada por cada docente estudiante de posgrado.
- El concepto sucinto que la solicitud leída y evaluada formaba en cada lector.
- La apreciación particular del evaluador sobre la solicitud de cada evaluador, globalmente considerado.

b- Práctica de circulación

Cumplido el proceso de llenar el instrumento conforme se iban haciendo las evaluaciones, se tuvo la oportunidad de proponer una circulación de estos formatos entre los miembros del equipo evaluador, a fin de que cada uno pudiese sopesar y preguntar por el significado de eso que en el formato aparecía simplificado, hubiese lugar a la confrontación de los puntos de vista y, por esta vía, a la explicitación de los discursos ocultos pero actuantes en el proceso ejecutorio de la evaluación.

c- La práctica de segunda evaluación

Para mejorar el control social sobre los resultados de la evaluación, una vez globalizados todos los resultados, pero antes de darlos a conocer públicamente, se agruparon por decenas de puntos obtenidos y sin aplicar ningún método estadístico formalizado, sino a la suerte, se seleccionaron hasta cinco solicitudes por cada decena de puntos obtenidos. El resultado de esta operación mostró que, en la segunda evaluación, no había más de dos puntos de diferencia, por encima o por abajo del resultado de la primera evaluación. Sin que sea posible aducir ninguna razón estadística, los razonamientos del equipo condujeron a la conclusión de que no había razones para desconfiar de la transparencia del proceso evaluativo.

8. Conclusiones

En el espacio social de la educación, cruzado por múltiples voces, la coherencia –valga decir, el carácter polifónico- de los discursos y las acciones es un resultado altamente aleatorio. En el proceso evaluativo que se puso en marcha a raíz de la ponderación de las solicitudes de apoyo a la formación avanzada de docentes, la diversidad de las voces que concurren, tanto a los materiales que aportan los solicitantes, como a las lecturas y

procesos que despliegan los evaluadores y a la conformación de los criterios desde donde se realiza la evaluación, esto es, a las políticas institucionales del IDEP. Esto significa que, aunque no existiese una discusión teórica sobre la imposibilidad de la objetividad en evaluación, las consideraciones que se han puesto de presente en este proceso habrían desembocado en la negación de la posibilidad de hacer coincidir los resultados con las necesidades y las posibilidades globales de los participantes.

De manera bien explícita, se tomó partido por la afirmación del carácter sesgado de la evaluación de las solicitudes, sometiéndolas al examen desde las Líneas de Política Institucional del IDEP, que expresan una lectura de los programas de la administración Mockus. Que la evaluación sea sesgada no significa que los resultados se asignen caprichosa y eventualmente. Significa que el examen de los documentos se hace desde una perspectiva, unos criterios y unos discursos compartidos entre los solicitantes y los evaluadores. Es claro que la elección y el acuerdo sobre los criterios de la evaluación no retornan al concepto de objetividad, por cuanto también en la interpretación y en la práctica es imposible operar con criterio instrumental.

La asignación de los recursos sociales exigía que la evaluación pudiera tensionarse en la perspectiva de dar cuenta de sus propios procesos, entendiendo que esa tensión se ejerce en todo momento y que, por consiguiente, todas las determinaciones y resultados parciales y globales puedan exponer su tensión. Dicha tensión actúa como un imperativo pedagógico, es decir, como una necesidad pedagógica que nunca se satisface porque siempre se realimenta de los procesos que ella misma pone en ejecución. Así entendida la tensión crítica de la evaluación, puede entenderse fácilmente que no es otra cosa que la necesidad de hacer transparentes todos los momentos de la evaluación, para que, tanto el equipo evaluador, como los aspirantes y la comunidad académica y las jerarquías administrativas, actuando razonadamente, puedan entender y apropiar los alcances y límites de los procesos y los resultados.

Generar la evaluación entre pares, diseñar instrumentos compartidos por la comunidad de los evaluadores, implementar seminarios teóricos, proceder dentro de los criterios de competencia lectora, escritora y de formación del juicio moral, hacer acuerdos y compartir unos resultados no significa, por sí mismo, acertar en las necesidades de los concursantes. Significa promover una pragmática que justifica y asume sus propios riesgos, pero que está

siempre disponible para someterse al juicio público sobre su origen, implementación y resultados.

CAPITULO SEPTIMO

Los recursos del programa y las expectativas financieras de los solicitantes

El gremio docente es uno de los mejor organizados, tanto en el nivel nacional como al nivel de las distintas unidades territoriales. La Federación Colombiana de Educadores –FECODE- agrupa las asociaciones departamentales de educadores y, entre ellas, a la Asociación Distrital de Educadores –ADE-. La fuerza organizativa, tanto de la Fecode, como de la Ade y demás Asociaciones regionales de educadores son un resultado histórico de las movilizaciones a las cuales han tenido que recurrir los docentes para que el Estado atienda, no sólo sus necesidades gremiales, sino también las necesidades generales de la educación. Los diferentes gobiernos han apelado al expediente del desprestigio divulgando, a través de los medios de comunicación, la idea de que los maestros se mueven por ambiciones mezquinas sin consideración a sus obligaciones de cuidar y atender debidamente a los estudiantes, mientras que los funcionarios gubernamentales aseguran que realizan esfuerzos ingentes para lograr acuerdos que permitan la normalización de las tareas escolares.

La convocatoria que se está tratando en este trabajo no publicó ningún límite a las aspiraciones de los docentes. Al contrario; en el literal f de la ficha técnica dejó abierto para que los solicitantes señalaran el monto solicitado. Es posible, entonces, recurrir a esa información para calcular las expectativas de los docentes, colocarlas frente a algunos referentes de costos y, de esta manera, corroborar o desmentir algunos ángulos de la mezquindad que los medios de comunicación endilgan a los docentes.

1. Los recursos económicos asignados al programa

El programa de Apoyo a la Formación Avanzada de los Docentes del Distrito Capital no fue alimentado con los recursos que el gobierno nacional dispuso para el plan de incentivos a los maestros. Los dineros fueron apropiados del presupuesto general del IDEP y, por consecuencia, debió tener una proporción con los demás recursos que el Instituto asignó a la Unidad de Desarrollo Pedagógico, desde la cual se administró el programa en comento.

a- Monto de los recursos para el programa.

La suma asignada dentro del presupuesto anual del IDEP, con destino al programa que nos ocupa, fue de \$40.000.000 (cuarenta millones de pesos) y formaba parte del apovo al desarrollo pedagógico que el Instituto fomentaba a través de otros programas complementarios como la financiación de Programas de formación permanente de docentes, Identificación de innovaciones educativas. Identificación y apoyo a la escolares por de textos parte producción de complementados con Investigaciones en el área de las innovaciones pedagógicas y la producción textual. Gracias a la redistribución presupuestal lograda en junio de 1997, la Directora de la Unidad de Desarrollo Pedagógico logró renegociar los recursos del programa y apropiar la suma de \$95.000.000 (noventa y cinco millones de pesos), lo cual significa un aumento del 125% con respecto a los recursos originariamente dispuestos para el efecto.

En el IDEP no existe una memoria que permita seguir el decurso de las argumentaciones y permitan llegar a conocer los argumentos y las formas mediante las cuales se calculó e identificó el monto de las necesidades de los docentes, lo cual constituye el paso previo para la asignación de los recursos. En su defecto, hay que contentarse con la constatación de la suma de los \$95.000.000, pero no se puede ocultar que, en todo momento, la Coordinadora de la Unidad se lamentó de la escasez de los recursos disponibles.

b- Distribución de recursos dentro de segmentos de la convocatoria.

La convocatoria se hizo con el fin de apoyar la Formación avanzada de los docentes, pero en su texto se explicitó que se apoyaría, tanto los estudios, como las pasantías y las tesis. Por propuesta de la Coordinación de la Unidad, el Comité Académico y el Comité Directivo aprobaron que se destinaran \$60.000.000 (sesenta millones de pesos) para apoyar las solicitudes que pedían financiamiento de los estudios de los solicitantes, o sea, financiamiento de las matrículas en los programas de posgrado; \$20.000.000 (veinte millones de pesos) para financiar tesis y \$15.000.000 (quince millones de pesos) para financiar pasantías relacionadas con estos estudios.

La distribución de estos recursos quedó condicionada solamente a que fueran asignados a las solicitudes que obtuvieran los mayores puntajes; sin consideraciones previas sobre el número de solicitudes que se apoyaría, el nivel de posgrado, el tipo de universidad, área o de programa, ni de la extracción social del solicitante a quien se asignaría el recurso. En su lugar, se fijaron unos topes para asignar los montos de apoyo, y fueron los siguientes:

- Para financiación de matrículas, hasta \$2.000.000 (Dos millones de pesos)
- Para Tesis, hasta \$4.000.000 (Cuatro millones de pesos)
- Para pasantías, ya fuesen en Colombia o en el extranjero, hasta \$1.000.000 (Un millón de pesos)

Aunque el programa no ponía límites al número de solicitudes que se proponía beneficiar, esta distribución de los recursos entre los diferentes tipos de apoyo que ofrecía, de hecho, señalaba un máximo de beneficiarios: 30 para matrícula, 5 para tesis y 15 para pasantías. Sin embargo, el programa podría mover su universo de conformidad con las cantidades solicitadas por los docentes.

2. La suma de las cantidades solicitadas por los docentes

Como se expuso en el capítulo tercer, el campo designado con la literal f de la ficha técnica impuso a los docentes la obligación de calcular sus costos y expresar el monto solicitado al IDEP. Los aspirantes al apoyo del Instituto expresaron cuatro tipo de respuestas, en este literal-

- a- Una gran mayoría expresó en cifras concretas y sucintas el monto solicitado.
- b- 13 (trece) docentes escribieron en la hoja los cálculos de cuanto les costaba el estudio completo, incluyendo matrículas, bibliografía, viajes y otros. Aunque no siempre fue explícito, es de suponer que esa suma calculada fue la suma solicitada.
- c- 11 (once) docentes dejaron expreso que se acogían a la suma que les asignase el IDEP.
- d- 124 (ciento veinticuatro) dejaron el lugar en blanco, lo cual permite pensar que juzgaron improcedente explicitar su solicitud sin conocer los recursos del IDEP.

A pesar de las respuestas en blanco, es posible dar un rodeo que permita calcular las expectativas económicas de los docentes para desarrollar sus estudios de posgrado. Se trata de sumar las cantidades solicitadas explícitamente, promediar entre el número de quienes explicitaron y colocar ese promedio como solicitud virtual de quienes se abstuvieron de cuantificar taxativamente su solicitud. Este procedimiento tiene varias virtudes.

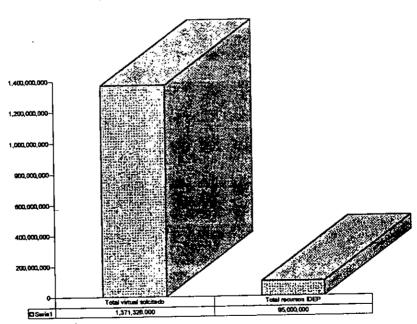
- Primero conserva el promedio de la cantidad que los docentes consideraron necesaria para sufragar sus estudios avanzados.
- Segundo permite utilizar la totalidad de lo explicitado (que equivale al 79% del universo de solicitudes) como una muestra representativa de las aspiraciones de todo el universo).
- Tercero, permite llenar las casillas dejadas en blanco por los docentes y de esa manera calcular (así sea de manera virtual) las expectativas sobre cuánto esperaban los docentes que el IDEP les financiara.

Los resultados de este proceso muestran que las expectativas económicas de los docentes ascendían a la suma de \$1.371.328.080 (Mil trescientos setenta y un millones trescientos veintiocho mil ochenta pesos), lo que significa que el promedio de lo solicitado por cada docente fue de \$1.528.846 (Un millón quinientos veintiocho mil ochocientos cuarenta y seis pesos). Esta cantidad está dentro de los promedios del costo de las matrículas de los programas de posgrado, considerando como elementos de ese promedio las de los doctorados, maestrías y especializaciones. Dicho de otra manera: las solicitudes de los maestros tienden a ajustarse a los costos de las matrículas y devela un cierto sentido de equidad en cuanto a aquello que proponen como compromiso del Estado y sus responsabilidades como estudiantes y maestros.

En este momento es necesario volver a los primeros párrafos del presente capítulo y retomar la argumentación de los medios, a través de la cual se propaga el expediente de la mezquindad de los docentes. Al respecto se pueden hacer algunas consideraciones interesantes.

- En primer lugar, que por ser un concurso de méritos en que se dejaba abierta la posibilidad de declarar el monto solicitado, los docentes tenían la oportunidad de expresar sin reato sus expectativas económicas.
- En segundo lugar, que por ser el IDEP una institución del Estado, era de esperar que los docentes solicitantes del apoyo a sus estudios de

- formación avanzada pidieran según su aspiración, tomando los criterios que considerasen pertinentes.
- En tercer lugar, que cuando se elaboró la ficha, los funcionarios del IDEP no se propusieron obtener una información subrepticia. Si el examen resulta posible, debe ser claro que el literal de la ficha tuvo como objetivo y utilización primordial asignar los recursos del programa según el tope dispuesto o según la cantidad solicitada por los docentes.
- Que, de acuerdo el promedio computado, el monto parece sensato y en ningún momento puede sugerirse la idea de la mezquindad o de la ruin ambición de los solicitantes.
- 3. Comparativo de las expectativas económicas de los docentes, frente al total de recursos apropiados para ejecutar el programa



Expectativas económicas de los docentes vs. Recursos IDEP

Hechas las anteriores aclaraciones sobre la imposibilidad de imputarle a los docentes algún comportamiento desmedido en el cálculo promedio de sus solicitudes, es lícito pasar a comparar las expectativas económicas

generadas por el programa y los recursos apropiados por el IDEP con esta finalidad.

Como lo muestra la gráfica anterior, el volumen de los recursos es mucho más pequeño que el volumen de las expectativas de los docentes. Mientras suman \$95.000.000. las apenas los recursos razonablemente generadas ascendieron a \$1.371.328.080. Esto significa que los recursos apropiados escasamente equivalen al 6,9% de las expectativas, o más claramente dicho: los recursos equivalen sólo al 6.9% de las necesidades de 792 participantes. Pero si la misma apropiación se confrontara con las necesidades económicas de todos los docentes que cursan estudios de posgrado en el Distrito, y que por una y otra razón no participaron en el concurso, el porcentaje de respuesta del Distrito a las necesidades de apoyo a los estudios de posgrado de sus docentes resultaría tan demasiado pequeño que casi no es posible comparar responsabilidades del Estado y las de los docentes. Por supuesto que esta imposibilidad se resolvería a favor de estos últimos y dejaría sin argumentos significativos al Estado y a sus representantes.

No se puede cerrar este capítulo dejando la sospecha de que aquí se ha tratado de voltear la argumentación, para colocar a los docentes en el lugar de los buenos, mientras que el Estado se halla ahora en el lugar de los malos. En absoluto. Los esfuerzos del Estado son benéficos y significan, igualmente un compromiso de la administración en cuanto que su orden de prioridades implica la cualificación de la educación por la vía de la cualificación de los docentes. Los esfuerzos de los docentes, no sólo en el terreno del mejoramiento intelectual, sino en terreno de lo económico corresponden al contexto social y, por consecuencia, están sujetos al principio de realismo. Pero esta consideración no exime de jerarquizar las responsabilidades y los recursos, señalando que es al Estado a quien le corresponde, como deber constitucional, velar y apoyar el mejoramiento de la calidad de la educación como derecho básico de los colombianos.

4. Conclusiones

 Aunque el esfuerzo del IDEP como parte del Estado pueda calificarse de exiguo, hay que concluir que es altamente significativo que la administración hubiese aplicado criterios coherentes con sus proyectos de gobierno, sin que para ello mediara ningún movimiento de presión

- por los docentes, ni ninguna obligación de carácter contractual, fuera de la puramente política y ética de cumplir los compromisos contraidos con los habitantes de la ciudad.
- Como se ha significado más arriba, el esfuerzo para las partes interesadas en el programa, tanto para el IDEP, como para los docentes favorecidos, resulta concluyente el compromiso de velar para lograr los mayores impactos y los mejores resultados en cuanto a la transformación de la educación en el Distrito Capital.
- El anterior imperativo podría traducirse en la organización de espacios en los cuales los docentes pongan en circulación la apreciación acerca de los resultados de su trabajo innovador impulsado en el programa de posgrado, al tiempo que hagan conocer su apreciación sobre los alcances y límites de la pragmática pedagógica de los estudios realizados y de las universidades en donde cursan sus estudios.

TERCERA PARTE

LOS RESULTADOS

CAPITULO OCTAVO

Resultados globales de la evaluación de las solicitudes

En este capítulo se presentarán globalmente los resultados de la evaluación de las solicitudes, apuntando a revelar la distancia que guardaron con las líneas de política institucional del IDEP y, por esa vía, con las líneas programáticas de la educación, durante la administración Mockus.

1. Número de solicitudes presentadas y número de solicitudes concursantes

El número total de solicitudes radicadas la oficina de correspondencia fue de 897. De acuerdo con los principios asumidos en el grupo de evaluadores, todas las solicitudes fueron evaluadas, sin tener en cuenta ni el área de estudios, ni el nivel de estudios a que se refiriese la solicitud, ni el nombre del posgrado que cursaba el solicitante, ni la universidad que lo ofreciese. Nada, salvo lo que el docente expresaba y que aportaba información sobre los campos y los ítems que el instrumento de valoración había consagrado como fuente de puntaje.

Se leyeron y evaluaron 897 solicitudes. Pero una vez hecha la evaluación y consignados los resultados en los formatos sintéticos se hizo la revisión para identificar aquellas cuyos autores cumplían con todos los requisitos del concurso. Sólo entonces se descartaron las de quienes no cumplían por una u otra de las siguientes razones:

- No eran docentes del Distrito Capital;
- No eran docentes de educación básica;
- Ya habían terminado sus estudios y pedían que se les reembolsaran los dineros de semestres anteriores al segundo semestre calendario de 1997;
- Habían solicitado para elaborar trabajos de tesis, cuando sus estudios eran sólo de especialización y en ellos no se realizan trabajos de grado al nivel de tesis;
- Solicitaban para financiar estudios en el nivel de pregrado o en los cursos de profesionalización.

- Presentaban documentación incompleta y por ello no se podían identificar ciertos aspectos básicos para la admisión en el concurso.

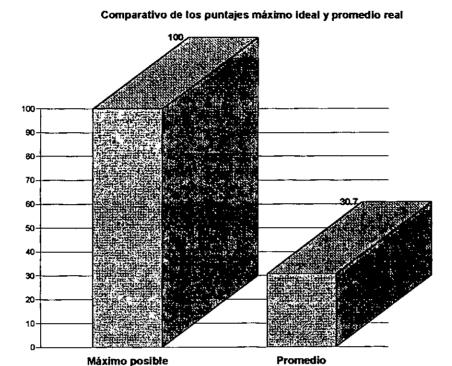
Por una de estas razones se descartaron la cantidad de 105 solicitudes. En consecuencia, entraron en consideración 792 solicitudes. Para el presente informe se tuvo en cuenta este número de las solicitudes que fueron admitidas en el concurso, salvo que explícitamente se diga otra cosa.

2. Mínimo, máximo y promedio de puntaje.

El puntaje mínimo fue de 2 y el máximo de 91. En ese rango hubo cosas interesantes, como lo muestra el histograma de la página anterior.

- En el puntaje más bajo (2/100) hubo 8 solicitudes y con menos de 11 puntos hubo 68 solicitudes
- Los dos puntajes que concentran el mayor número de puntos fueron 11 y 16, cada uno con 34 solicitudes, lo que equivale casi al 10% del total de solicitudes.
- A partir de 2 puntos, se encuentran resultados en todos los puntajes hasta 69. De ahí en adelante hay algunos puntajes sin que hubiese habido ninguna solicitud que los obtuviera (70, 74,75, 83 a 88, 90 y 92 a 100)
- En esta última tanda de resultados, en los más altos, se hallan pequeñas concentraciones en 71, 72, 73, 78 y 79 puntos.
- Entre el primero y el segundo de los puntajes mayores hay una diferencia de 2 puntos, mientras que entre el segundo y el tercero, 7 puntos.
- Entre el puntaje mínimo posible (1) y el puntaje más bajo hay una diferencia de 1, mientras que entre el puntaje máximo posible (100) y el más alto hay 9 de diferencia.
- La concentración de los resultados estuvo en el cuarta parte del gráfico que indica los puntajes bajos.
- El resultado de esta distribución de los puntajes entre el número de solicitudes determinó la caída del promedio a menos de la tercera parte del máximo puntaje posible.

El promedio de evaluación de las solicitudes fue 30.7 sobre 100 puntos posibles, lo que equivale a 2.5 puntos por debajo de la tercera parte del máximo posible de puntos.



Este resultado, por supuesto, no es comprometedor por sí mismo, pero

- La primera: ¿de qué manera los distintos componentes de la evaluación estuvieron representados en el resultado global?
- La segunda: ¿cuál fue la proporción de solicitudes apoyadas?

obliga a preguntarse a cerca de dos cosas:

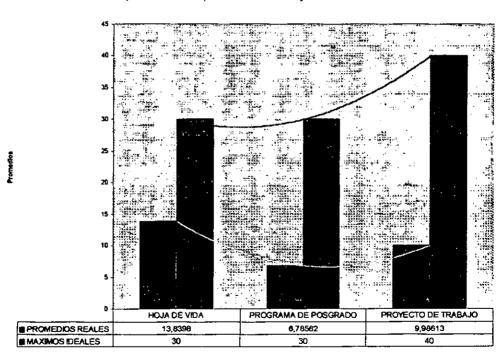
3. Comparación de los puntajes obtenidos en cada uno de los tres campos en los cuales se evaluó el conjunto de solicitudes.

Debe recordarse que los tres componentes que se tuvieron en cuenta para diseñar la hoja de rutina para la evaluación fueron: la hoja de vida de los docentes, la información discursiva sobre el programa de posgrado que cursa el solicitante y la información, discursiva también, sobre el proyecto de trabajo que el solicitante había organizado y desarrollaba en coherencia con sus estudios de posgrado. En ese mismo orden, los promedios de

puntaje fueron 13.84; 6.79 y 9.99. Así pues, en promedio, el mayor puntaje fue aportado por la hoja de vida, mientras que la información sobre el programa de posgrado fue el más bajo.

Esto significa que el campo que, en el momento de diseñar y jerarquizar los campos de la valoración, fue considerado como el campo de la fortuna y, por consiguiente, pensado como el más neutral frente a los lineamientos de política del IDEP, resultó ser el más significativo, a la hora de sumar puntos en el resultado. A su vez, los campos del componente argumentativo que expresan los compromisos que los docentes adquieren en concordancia con las líneas de política del Instituto, de la Secretaría de Educación y, en su conjunto, con la administración distrital, fueron los menos significativos para los promedios globales.

La representación gráfica del comportamiento de estos promedios nos ayuda a evidenciar algunos elementos significativos.



Comparativo entre promedios reales y máximos ideales

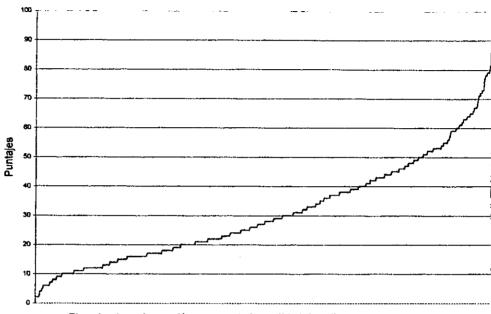
 El promedio de puntaje en la hoja de vida fue el doble del promedio en la información sobre los programas de posgrado, lo cual puede significar que los docentes escogieron sus estudios de posgrado concediéndole una importancia muy relativa a aquello que esos posgrados podían ofrecerles para asumir los retos de *formar ciudad*. También es probable que, para seleccionar sus programas de formación avanzada, los docentes hayan pensado en promoverse en el escalafón nacional docente, relegando otros criterios a lugares secundarios. Si esta conjetura fuese plausible, resultaría que el apoyo a la formación avanzada de los docentes, en la perspectiva de que ella constituyera un fundamento cierto para desarrollar los programas de gobierno, deberían haberse conducido por otros esquemas que asegurasen que, tanto los programas, como los docentes, fuesen comprometidos de antemano con los lineamientos de política institucional

- La proporción entre la hoja de vida y el proyecto de trabajo de los docentes hay que valorarla teniendo en cuenta que el puntaje máximo de este último campo es mayor en un 33% que el de la hoja de vida. Para ponerlos en relación hay que hacer la operación inversa, es decir hacer crecer el puntaje del primer campo en un 33%, lo cual permite calcularlo en 18 puntos, aproximadamente. Ello significa que el puntaje de la hoja de vida es casi el doble del aportado por la información sobre los proyectos de trabajo. De donde se concluye que, al igual que en la consideración anterior, en comparación con el acumulado de sus hojas de vida, los proyectos de trabajo comprometidos con los lineamientos de formar ciudad fueron poco significativos para los docentes que aspiraban a que sus estudios de posgrado fuesen apoyados por el IDEP.
- Como se puede concluir de este cálculo de proporciones, la suma de la información sobre el programa de posgrado y el proyecto de trabajo de los docentes es menor en un punto de la información de la hoja de vida de los docentes. Lo cual muestra la relativa insignificancia que los docentes le dieron a las políticas de formación de ciudad, al tiempo de presentar su solicitud en un concurso de méritos que, desde el comienzo, dejaba claro que se inscribía dentro de esas políticas.
- En la gráfica se puede ver que también se han representado las curvas que expresan la tendencia en los dos grupos de puntajes. Considérese, como allí se evidencia, que los puntajes máximos la curva de tendencia conserva el nivel entre los dos primeros campos y experimenta una inclinación positiva de 10 puntos en el último momento. Entre tanto, la curva de tendencia en los puntajes reales decrece del primero al segundo campo y experimenta una ligera recuperación de 3,2 puntos, del segundo al último campo. Esto equivale a un decrecimiento de conjunto.

- Ese decrecimiento es significativo de las diferencias siempre negativas entre promedios de los puntajes máximos y los promedios de los puntajes reales, en cada uno de los campos. Veamos:
- El promedio del puntaje máximo en la hoja de vida debe calcularse en 15 (30/2=15), mientras que el promedio real fue de 13.8; lo que quiere decir que lo real disminuye frente a lo calculado, en 1,2 puntos.
- El promedio del puntaje máximo en los discursos sobre el programa de posgrado, igualmente, debe calcularse en 15 puntos (30/2=15), mientras que el promedio real fue de 6.8; lo que significa que lo real disminuye frente a lo calculado, en 8,2 puntos.
- El promedio del puntaje máximo en los discursos sobre el proyecto de trabajo debe calcularse en 20 puntos (40/2=20), mientras que el promedio real fue de 9.99; lo que significa que lo real disminuye frente a lo calculado, en 10,01 puntos.
- Estos cálculos muestran que, en promedio, el campo más débil fue el de los discursos mediante los cuales los docentes presentaran la coherencia que su trabajo guarda con las políticas institucionales del IDEP y con el programa de formar ciudad.
- 4. Determinación del número, la proporción y el puntaje mínimo obtenido por las solicitudes apoyadas.

Como se dijo más arriba, en este mismo informe, el número de solicitudes que se apoyarían no fue establecido de antemano. Tomando como base el literal f de la ficha técnica de las solicitudes, se encontró que ninguna de las solicitudes que pedía apoyo para realizar la pasantía estaba diligenciada conforme a las exigencias de la convocatoria. Para no tener que devolver esos dineros a los fondos comunes del Estado, con el aval del Consejo Directivo del IDEP, se trasladaron los \$15.000.000 destinados al apoyo de pasantías con el objeto de cofinanciar otras tantas solicitudes de apoyo a estudios de posgrado. Esta aplicación se diferenció de la primera, en tanto que a los favorecidos bajo la nueva destinación, se apoyó hasta un máximo de \$1.000.000 para cada uno, como estaba previsto para las pasantías. En total el dinero alcanzó para apoyar 57 solicitudes, lo que visto gráficamente es como sigue.

Curva de puntajes



El ancho de cada escalón representa la cantidad de solicitudes que obtuvieron el mismo número de puntos

Se trata de una curva escalonada, en la que el número de solicitudes en cada punto es variable. En ella, la cantidad de solicitudes está escrita sobre el eje de X, mientras que sobre el eje de Y están los rangos de 0 a 100 puntos. En estas condiciones, el ancho de cada escalón está determinado por la cantidad de solicitudes que obtuvo el mismo puntaje, mientras que la altura del escalón es significativa del número de puntos que separa a un grupo de otro.

La representación permite observar que entre los 10 y los 30 puntos los escalones son amplios, es decir, que la cantidad de solicitudes que estuvieron en este rango de puntajes fue amplia pues corresponde a 390 solicitudes, aproximadamente. De los 31 puntos en adelante, los escalones se hacen cada vez más estrechos y, a partir de 60 puntos los escalones tienden a ser más altos que anchos, pues el número de solicitudes en cada punto es progresivamente menor, hasta convertirse en una línea ascendente que une 83 puntos con 91. Esa sección de la gráfica permite observar que el número de puntos tiende a ser inversamente proporcional al número de solicitudes que obtuvieron esos puntajes. Dado que los recursos del IDEP significaban sólo el 6,9% de las aspiraciones de los solicitantes, la tendencia de la curva muestra que sólo su pico superior pudo ser financiado. Ese pico

superior corresponde a las solicitudes que obtuvieron de 61 puntos en adelante, o sea el 8,2% de las solicitudes que entraron a concurso.

5. Conclusiones

Lo desarrollado en este capítulo permite observar cierta constancia de la actitud de los docentes frente a los componentes y campos de la evaluación y, por consecuencia, formular algunas consideraciones sobre la pertinencia de los lineamientos de política educativa en el universo de los intereses indirectamente expresados por los solicitantes.

- En primer lugar, se puede concluir que la tendencia de los docentes en las solicitudes de apoyo a la formación avanzada no se aproxima a los criterios de la evaluación en el campo de los discursos sobre su elección del programa de posgrado y en el diseño de su proyecto de trabajo. Tales criterios son, nada más y nada menos que los lineamientos de política educativa del Distrito Capital.
- Aunque el concurso de méritos no estuvo diseñado estadísticamente, podría pensarse que, si el conjunto de los maestros participantes fuese una muestra representativa de los docentes del Distrito, los criterios con los cuales se diseñó la evaluación de las solicitudes (valga decir, los lineamientos de política educativa de la administración Mokcus) no consultaron los intereses y expectativas de los docentes del Distrito Capital.
- Pero pidiendo la misma opción de representatividad, se puede afirmar la proposición complementaria de la anterior: Los docentes no se apropiaron de las políticas del IDEP que son las líneas de política educativa programáticas de administración Mockus. No haberlas apropiado significa, en los marcos de este trabajo, que los docentes, en general, fueron indiferentes al programa que coherentemente los convocaba a formar ciudad.
- Si las dos proposiciones complementarias resultasen válidas, la conclusión no sería menos que desconcertante: Cada uno de los actores aquí considerados, los docentes y la administración Mockus –a la cual pertenecía y representaba el IDEP en ese momento- marcha de espaldas al pensar, al deseo y a las propuestas del otro

- El desconocimiento mutuo no se puede centrar en la elaboración de los criterios de evaluación y en el diseño de su forma de valoración. Si los participantes no hubiesen tenido la oportunidad de consultar los criterios del IDEP, o si no hubiesen estado al tanto de la importancia que el Instituto le daba a sus criterios y prioridades, sería obvio que se trataría de una evaluación hecha a espaldas de los participantes. Pero como la información fue amplia, según quedó descrito en los capítulos anteriores de este informe, es indispensable preguntarse acerca de las razones probables de la incongruencia. Pero esta es una pregunta que rebasa los límites del presente estudio y quedará sugerida como tema de una investigación que disponga de otros recursos.

CAPITULO NOVENO

Participación por instituciones universitarias

1. Razones para la reflexión peculiar de este capitulo

Ordenar la información disponible, según la institución universitaria donde los docentes del DC cursan sus estudios de formación avanzada resulta interesante en cuanto, desde la evaluación de los compromisos de sus estudiantes-docentes, permite formular algunas ideas respecto de la proximidad entre los compromisos académicos de esas instituciones y las políticas educativas, concretadas en los Lineamientos de Política Institucional del IDEP. Ya se expresó, desde el Capítulo I, de qué manera la Universidad constituyó uno de los puntales más firmes en la esperanza de acuñar un nuevo país y una nueva ciudad. En esa perspectiva, interpretar los resultados de este concurso para auscultar las voces que los posgrados ponen en circulación entre los docentes estudiantes significa generar, válidamente, el espacio donde se interroga la capacidad de la educación superior para liderar la renovación pedagógica de los docentes y la transformación cualitativa de la educación, dentro de un proyecto orgánicamente concebido, con un mínimo de aspiraciones represivas.

En tanto que las instituciones educativas universitarias no rechazaron públicamente los privilegios y responsabilidades que les otorgó la Ley 115 con respecto a la transformación de la educación, como tampoco abdicaron institucionalmente la confianza que les otorgó el plan de gobierno de la administración Mockus, es de considerar que ellas se evaluaron en condiciones de responder positivamente. En consecuencia, preguntarse a cerca de la manera como las instituciones universitarias se posicionaron en el concurso de méritos, a través de sus estudiantes- docentes, se constituye en un recurso indirecto para indagar—en un punto específico- sobre la pertinencia social y pedagógica de sus programas frente a los desafios de la sociedad cuando elige un programa de gobierno y del Estado cuando les delega las responsabilidades que a éste le corresponden constitucionalmente.

2. Instituciones representadas por los participantes

En la siguiente tabla se resume la información sobre las 41 instituciones de educación superior donde adelantan sus estudios los 792 docentes que participaron en el concurso. De la manera más tradicional, la información se ha

distribuido en 5 (cinco) columnas. La primera corresponde al número del orden alfabético que el nombre de la institución ocupa en la segunda columna. La tercera indica el número de docentes-estudiantes que se presentaron al concurso de méritos, según la respectiva institución. La cuarta indica el número de apoyos que el concurso concedió, de acuerdo a los puntajes obtenidos. La quinta muestra el porcentaje de apoyos logrados por los solicitantes de cada institución.

#	NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN	# DE	# DE	
DE	UNIVERSITARIA DONDE CURSAN	SOLICI-	l .	
OR	ESTUDIOS LOS DOCENTES QUE	TUDES	YOS	
DEN	PARTICIPARON EN LA			SOLICITU
	CONVOCATORIA			DES
_	ANTONIO NARIÑO	43		4,65%
\vdash	AUTONOMA	235		3,83%
-	AUTONOMA DE BARCELONA	3	1	33.3%
	CATOLICA	2	0	0,00%
	CELAE	1	1	_100,00%
-	CENTRAL DE BARCELONA	1	1	100,00%
	CENTRAL LAS VILLAS - CUBA	1	0	0,00%
8	COMPLUTENSE DE MADRID	1	1	100,00%
9	COOPERATIVA	6	0	0,00%
10	DE CUNDINAMARCA	4	0	0,00%
11	DEL PAIS VASCO – ESPAÑA	1	1	100,00%
12	DEL ROSARIO	1	0	0,00%
13	DEL TOLIMA	20	0	0,00%
14	DEL VALLE	1	1	100,00%
15	DISTRITAL	36	6	16,67%
16	EL BOSQUE	97	9	6,19%
17	EXTERNADO	29	2	6,90%
18	FE Y ALEGRIA	1	0	0,00%
19	IBEROAMERICANA	6	1	16,67%
20	ICCP – CUBA	31	6	19,35%
21	INCCA	10	0	0,00%
22	INESPRO	17	0	0,00%
23	INSTITUTO COOPERATIVO	1	0	0,00%
i	CALASANCIO			
24	INSTITUTO DE ALTOS ESTUDIOS	1	1	100,00%
	PARA EL DESARROLLO			
25	IPLAC - CUBA	8		25,00%
	JAVERIANA	12	4	33,33%
27	LA GRAN COLOMBIA	12	0	0,00%
28	LA SABANA	3	0	0,00%
	LA SALLE	2	1	50,00%

30 LIBRE	36	0	0,00%
31 LUIS AMIGO	1	0	0,00%
32 LUIS LOPEZ DE MESA	3	0	0,00%
33 MANUELA BELTRÁN	44	1	2,27%
34 MONSERRATE	7	0	0,00%
35 NACIONAL	5	1	20,00%
36 NEWPORT UNIVERSITY	2	0	0,00%
37 PEDAGOGICA NACIONAL	29	6	20,69%
38 POLITECNICA DE CATALUÑA	1	0	0,00%
39 POLITECNICO COLOMBO-ANDINO	1	0	0,00%
40 SANTO TOMÁS	65	3	4,62%
41 UNISUR	2	0	0,00%
NO INFORMARON	10	0	0,00%
TOTALES	792	57	

Esta ordenación alfabética por instituciones universitarias apenas nos muestra una dispersión en la cual, los interesados de cada universidad pueden consultar sobre los resultados y, cuanto más, hacer sus propias comparaciones. De lo poco interesante que se puede encontrar aquí, desde el punto de vista expresado en el numeral 1 de este capítulo, es que hay casos en que el porcentaje de apoyos con respecto de las solicitudes fue del 100%, específicamente, en algunas de las que sólo se presentó una solicitud; pero igualmente, hubo otras tantas instituciones de las cuales, aunque sólo se radicó una solicitud, obtuvieron un porcentaje de apoyo del 0%. La mirada escrutadora revela que no hay regularidad en los porcentajes de apoyo obtenidos en cada institución. La irregularidad determina que la información no sea significativa por sí misma y obliga a agruparla para poder expresar claramente los límites de las consideraciones, sin ceder a la tentación de generalizar y hacer formulaciones con pretensiones de validez absoluta.

3. Clasificación de los tipos de universidad en donde estudian los docentes participantes en el concurso

Para agrupar las universidades, generalmente, se formulan dos criterios: el primero es la territorialidad y el segundo es el régimen jurídico que las somete.

- Según el criterio de territorialidad

El criterio de territorialidad no es reducible a la geografía física. En las sociedades humanas se define por su implicación de la cultura, entendida como el espacio en el cual los hombres se constituyen actores de una dramática que, al mismo tiempo los subjetiva y les propone un afuera como espejo en el que continuamente los dos términos se reconstruyen

complejizando esta dramática generativa de lo social. No es este el lugar para profundizar en la noción, que -por otra parte- sugiere una tesis de doctorado, imposible por ahora. Por consecuencia, acéptese esta noción aunque no sea más que por una petición de principio.

Según este criterio, las universidades se pueden agrupar en:

- a- Universidades colombianas, y
- b- Universidades extranjeras

Esta dicotomía hace alusión a un adentro y un afuera, que es constitutivo de toda unidad de grupo sufrida como nación; es decir, sufrida en las dos perspectivas del reconocimiento de los otros: la diferencia de lo diferente (extranjero); la identidad de lo diferente (nacional).

- Según el régimen jurídico

Dentro de lo nacional, lo idéntico en educación se diferencia y se valida por su régimen de constitución: el régimen privado o el régimen público. Según este criterio, las universidades colombianas se pueden agrupar en:

- a- Universidades públicas colombianas, y
- b- Universidades privadas colombianas.

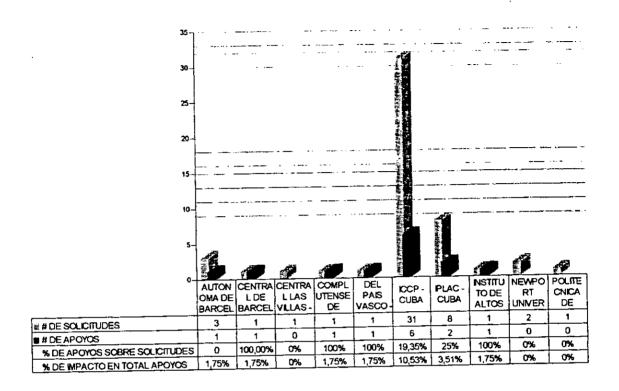
Como se puede ver, el segundo agrupamiento alude a la diferencia de lo idéntico, y por consecuencia, en los límites del presente estudio, se refieren tres grupos de instituciones universitarias:

- Universidades extranjeras,
- Universidades públicas colombianas, y
- Universidades privadas colombianas.

El tratamiento de la información desde esta perspectiva permitirá aproximar una idea sobre la manera como esos tres tipos de universidades se posicionan ante las políticas de formar ciudad. Aproximarse quiere decir, aquí, conjeturar con rasgos de validez sujetos a limitaciones explícitas y, conforme a las cuales, se puede dibujar el límite en el sentido de los enunciados. La consulta de la información ordenada permite expresar lo siguiente.

4. Resultados de los estudiantes de las universidades extranjeras.

Se presentaron estudiantes que pertenecen a 10 universidades extranjeras: 1 norteamericana, 4 cubanas y 5 españolas. De estas 10 instituciones universitarias, se presentaron 50 solicitudes, de los cuales 13 lograron apoyo a sus estudios de formación avanzada. 13 apoyos significan el 26.00% de las solicitudes presentadas. En este grupo, los estudiantes de tres universidades se quedaron sin conseguir apoyo en este concurso del IDEP.



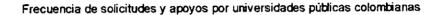
Entre las diez universidades extranjeras, sólo de dos se presentaron más de tres solicitudes, de dos se presentaron dos solicitudes, y de las otras seis se presentó apenas de a una solicitud. De las universidades españolas se presentaron 7 estudiantes y consiguieron 4 apoyos (57.1%). De las universidades cubanas se presentaron 41 estudiantes y consiguieron 9 apoyos (21,9%). De las universidades norteamericanas se presentaron 2 estudiantes y consiguieron 0 apoyos.

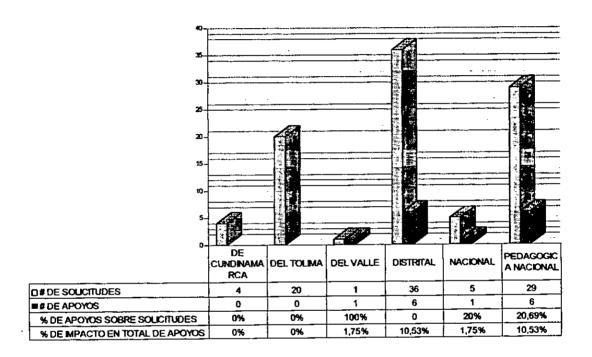
En el presente estudio, se desconoce cuántos estudiantes-docentes están cursando sus posgrados en ese tipo de universidades, pero lo que sí aparece de forma muy contundente es la poca población que de cada una de ellas se presentó a la convocatoria. Esto podría significar que son pocos los docentes del Distrito Capital que pueden pagarse sus estudios de posgrado en las universidades extranjeras.

5. Resultados de los estudiantes de las universidades públicas colombianas.

Se presentaron docentes-estudiantes de 6 universidades públicas colombianas: 3 con sede principal en Santa Fe de Bogotá, 1 con sede en Cundinamarca, 1 del

Tolima y 1 del Valle del Cauca. De las tres universidades con sede en Santa Fe, una no tiene programas de pregrado en educación y los estudios de posgrado no están dirigidos específicamente a docentes, aunque no los excluyen. Esto puede dar una idea del tipo de esfuerzo que estos estudiantes deben hacer para reorientar los contenidos de sus estudios hacia las políticas educativas desde las cuales se hizo la evaluación de todas las solicitudes. Quizá ello justifique, en parte, el hecho de que sólo una de estas solicitudes pudo ser apoyada.





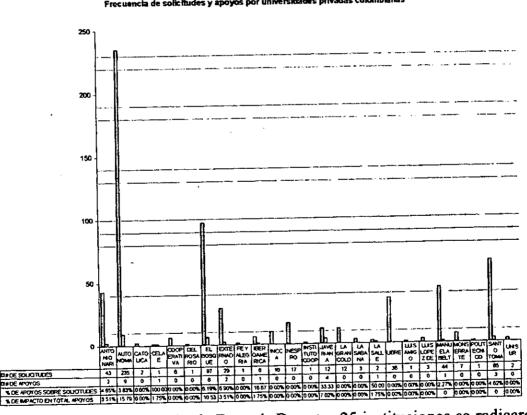
Del conjunto de estas 6 instituciones se presentaron 95 solicitudes y a ellas les correspondieron 14 apoyos, lo que significa el 14,74%. Los estudiantes de dos de esas seis instituciones no consiguieron ningún apoyo, a pesar de que una de ellas tenía 20 oportunidades, mientras que la otra tenía 6. Sólo de una de estas universidades se presentó una única solicitud y obtuvo su apoyo, lo cual equivale al 100%.

De los 14 apoyos logrados en este grupo, las universidades públicas con sede principal en Santa Fe de Bogotá lograron 13 apoyos (18,57%), mientras que las de fuera lograron 1 solo apoyo (4%), lo cual indica que, frente a las políticas de formar ciudad, en este grupo de universidades, las que tienen su sede principal en Santa Fe de Bogotá resultaron mejor posicionadas que las de fuera de la ciudad

Aunque para los efectos del presente estudio, también se desconoce el número de docentes que cursa sus estudios en este tipo de universidades, al comparar las cifras del grupo anterior con este de las universidades públicas colombianas, es posible observar que, aunque el número de solicitudes de las universidades públicas creció en un 90% (95 contra 50 del grupo de las universidades extranjeras), el número de apoyos creció apenas en un 7,69% (14 contra 13 del grupo anterior). Esta descompensación en los ritmos de crecimiento significa, en la práctica, un decrecimiento del 92,31%, lo cual parece indicar que, frente a las políticas de *formar ciudad*, los programas de posgrado desarrollados en las universidades extranjeras posicionan mejor a sus estudiantes que las universidades públicas colombianas.

6. Resultados de los estudiantes de las universidades privadas colombianas.

Se presentaron estudiantes-docentes de 25 instituciones privadas, todas ellas con



sede principal en Santa Fe de Bogotá. De estas 25 instituciones se radicaron 637 solicitudes. De ellas, 30 lograron ser apoyadas por el IDEP, lo que significa el 4,70%. Los estudiantes de 15 de esas 25 universidades no lograron quedar en el rango de los que fueron apoyados a pesar de que una de ellas tuvo 36

oportunidades, otra 17, otra 12, otra 10 y las demás de a 7, 6, 3, 3, 2, 2 y 5 de a 1 solicitud.

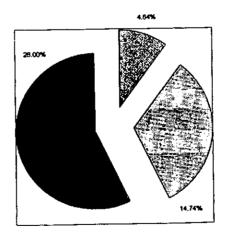
Tampoco al respecto de estas universidades privadas se sabe, en este trabajo, el número de estudiantes que allí cursan sus programas de posgrado, pero sí se puede afirmar que el número solicitudes creció en un 8,31 veces con respecto del número de solicitudes de las universidades extranjeras, mientras que los apoyos crecieron apenas 1,30 veces, lo que significa un decrecimiento del 634,8%. A su vez, con respecto de las universidades públicas, el número de solicitudes creció 5,7 veces, mientras que el número de apoyos creció 2,14 veces, lo que significa un decrecimiento del 266,3%. Estas dos tendencias al decrecimiento indican que, entre los tres grupos de universidades, las privadas resultaron las peor posicionadas frente a las políticas de formar ciudad, vehiculadas a través de las líneas de política institucional del IDEP.

7. Conclusiones

Apelando al cruzamiento de resultados del presente capítulo, es lícito formular las siguientes consideraciones, frente a las políticas de *formar ciudad*.

Porcentaje de apoyos por tipo de universidad, comparado con su número de solicitudes

B UNMERSIDADES PRIVADAS NACIONALES B UNMERSIDADES PÚBLICAS COLOMBIANAS B UNIVERSIDADES EXTRANJERAS



De los tres grupos de universidades, los docentes estudiantes de las universidades extranjeras resultaron mejor posicionados. Le siguen en su orden, los de las universidades públicas colombianas y, por último, los de las universidades privadas colombianas.

- A su vez, entre las universidades públicas colombianas, quienes estudian en las que tienen su sede principal en Santa Fe de Bogotá resultaron mejor posicionados que quienes estudian en universidades de fuera de la ciudad.
- Aunque no se puede descartar la acción de otras voces distintas de los programas de posgrado en la constitución de los discursos de los docentes que participaron en el concurso de méritos, la presencia de voces distintas puede considerarse una constante en todos los casos. En esta perspectiva, si las distintas voces tienen un valor constante para todos los participantes, la voz de los programas de posgrado resulta altamente significativa en la constitución de los discursos valorados para determinar los apoyos brindados por el IDEP. Esto implica que las afirmaciones sobre el posicionamiento de los docentes estudiantes frente a las políticas de formar ciudad rebotan en los casos particulares y aluden e implican a los programas de posgrado que las universidades brindan a sus estudiantes.
- Con base en la consideración anterior, es lícito afirmar que los posgrados cursados en las universidades privadas fueron los menos significativos para el fomento y desarrollo de las líneas de política educativa de la administración Mockus, agenciadas por el IDEP. Le siguen los posgrados de las universidades públicas, mientras que los posgrados de las universidades extranjeras fuero los más significativos para el fomento y desarrollo de las políticas de formar ciudad.
- Si separamos los posgrados de las universidades públicas con sede principal en Santa Fe de Bogotá, de los de las universidades de fuera de la ciudad, tenemos que los menos contribuyentes fueron los de las universidades públicas de fuera, le siguen los de las universidades privadas, los de las universidades públicas de Santa Fe de Bogotá, y las más contribuyentes fueron las universidades extranjeras.
- Frente a los propósitos del concurso de méritos como un recurso para fomentar el desarrollo cualificado de las políticas educativas de la ciudad, es importante reconocer varias cosas:
 - a- Que para mejorar la condición ciudadana de los maestros y, por su trabajo, la condición ciudadana de sus moradores, no será suficiente con apoyar económicamente a los estudiantes-docentes, sino que el IDEP deben entrar en una relación interlocutora e interactiva con los programas de formación avanzada a fin de contraer compromisos mutuos que redunden en el mejoramiento del panorama de ciudad que hoy se está construyendo.
 - b- Es probable que el proyecto ciudadano, del que se trata en los lineamientos de política del IDEP y de la Secretaría de Educación, sea una propuesta extraña para el medio educativo del Distrito Capital, lo cual justifica precisamente el compromiso de las partes. Tal vez el proyecto ciudadano implique unas rupturas de vida, de pensamiento y de

- compromiso de los maestros, que quizás resulte interesante estudiar los programas de posgrado de las universidades extranjeras y compartir sus inquietudes con las instituciones colombianas, tanto las públicas como las privadas, para hacer más significativos sus resultados en el orden de formar ciudad.
- c- La estrategia de promoción de ciudadanía puede implicar igualmente a los docentes, en tanto que ellos puedan interactuar con los demás que ya fueron apoyados y con los que no lo han sido, para que se constituyan núcleos de trabajo capaces de promover las expectativas que los posgrados han generado individualmente y consolidar una acción solidaria en torno al desprendimiento que los docentes y los ciudadanos, en general, han de efectuar para construir la nueva ciudad que se convoca. Se trata de una estrategia que no es simplemente de comunicación, en el sentido de divulgación, sino de seducción.

CAPITULO DECIMO

Niveles de los estudios de posgrado

El concurso de méritos para apoyar los estudios de posgrado de los docentes del Distrito Capital fue abierto a la participación de los profesores que estudian en los niveles de especialización, maestría y doctorado. El equipo de evaluadores estuvo de acuerdo en poner en circulación las nociones que los diferentes integrantes tenían sobre los principios de jerarquización y conforme a los cuales era inocultable una apreciación subjetiva de los elementos de evaluación. La sugerencia fue aceptada en tanto que podía contribuir a desarrollar el principio de transparencia, bajo el supuesto de que la circulación de esas ideas permitía que el grupo, en la práctica de circulación de las hojas de los Informes Sucintos, se preguntara en qué medida los prejuicios sobre las jerarquías de los estudios de posgrado estaban interviniendo en la valoración. De esta manera, no desaparecían los juicios previos sobre las jerarquías de los diferentes posgrados, sino que la presencia de los principios de la jerarquización era constantemente interrogada y, por esa vía, obligada a ponerse en evidencia, a dejarse interrogar por su sentido y a construir razones que permitiesen acorralar su acción silenciosa y fuera de control social. La jerarquización no desapareció, pero tuvo que expresarse en términos de razón y de control colectivo.

Es importante presentar en este capítulo un informe mínimo sobre los resultados de la discusión a propósito de las jerarquías en los posgrados, no porque el equipo pretendiese tener la razón, sino en la perspectiva de exponer al juicio público la transparencia del proceso y la pertinencia de los resultados.

1. Sobre la jerarquización de la investigación en los diversos niveles de posgrado

De acuerdo con la experiencia de cada uno de los integrantes del equipo, y que revela el uso entre las distintas universidades, los tres niveles de los posgrados convocados al concurso precipitan sus diferencias alrededor del compromiso investigativo que cada uno de ellos pone en ejecución y que le da un sentido al tipo de trabajo académico y a la selección, tanto de sus aspirantes, como de los profesores encargados de desarrollar los programas de estudio. Diferenciar los niveles de la formación de los docentes sobre la

base de la formación investigativa, obligó a reconocer que ésta forma parte de los planes de estudio y de los trabajos de formación, en cuatro niveles distintos: el pregrado, la especialización, la maestría y el doctorado. Aunque estos niveles no son administrados secuencialmente, nada impide que, en la práctica, su relación con la investigación se entienda secuencialmente ordenada. El resultado de este ejercicio de aclaración, socialmente asumido en el grupo, se puede describir de la siguiente manera.

- 1. En el nivel de pregrado, en general se desarrolla una primera aproximación a la formación investigativa mediante un estudio básico de las formalidades de la metodología de investigación científica. Las asignaturas de este nivel se desarrollan, ante todo, de manera expositiva, lo cual reduce la formación investigativa a una asignatura, tratada expositivamente, que en la práctica conduce, cuando más, a la realización de trabajos de índole monográfica.
- 2. En el nivel de especialización, los contenidos se desarrollan, generalmente, bajo la modalidad de talleres, consultas bibliográficas, lecturas de materiales y exposiciones. La metodología de la investigación se desarrolla, también, bajo esta modalidad. Los trabajos de grado tienen el carácter de informe de un gran taller, bibliográficamente documentado. Los profesores de este nivel de posgrado no son, necesariamente, investigadores; de manera que la orientación de los trabajos de grado no se hace desde una investigación en curso y quienes los orientan juzgan la productividad de los mismos desde rasgos fundamentalmente formalistas y teóricos.
- 3. En el nivel de maestría, los contenidos se desarrollan básicamente bajo la modalidad de seminarios que apelan a las competencias lectoras, argumentativas y escritoras. El punto de partida de los estudios en la maestría es diverso para los diversos aspirantes, pues cada uno debe presentar y exponer un proyecto de investigación, que se va enriqueciendo a lo largo de los estudios. Los seminarios se desarrollan bajo la orientación de profesores que tienen nexos con la investigación y la evaluación de los trabajos convoca los contenidos, la competencia argumentativa de los estudiantes y su posicionamiento ante diversas corrientes sobre los temas genéricos del posgrado y sobre los temas específicos de cada proyecto de investigación. La aspiración, en este nivel del posgrado, consiste en que cada trabajo proponga un tema puntual a la consideración de la comunidad académica y científica. Las tesis desarrolladas en las maestrías no necesariamente corren las

fronteras del saber, pero sí que amplían los objetos de saber en tanto que ponen los objetos de la experiencia docente bajo los criterios de teorías cuya producción es reciente y su circulación exige validarlas en el terreno de la confrontación con otros saberes teóricos de amplia circulación en el medio y/o ante la experiencia de los docentes.

4. Los doctorados giran alrededor de los proyectos de investigación, se enriquecen con los contenidos de seminarios cuya temática es abordada, tanto bibliográfica, como expositivamente, por los estudiantes. Los profesores son investigadores reconocidos en la comunidad por los aportes realizados al saber académico. Las tesis desarrolladas en los doctorados, al igual que en las maestrías, tampoco exigen como condición sine qua non correr las fronteras del conocimiento; desde el manejo de un saber altamente especializado, se aspira a ampliar el universo de los objetos de conocimiento, y sobretodo, los modos de la consideración académica.

2. Elementos para la evaluación

Las consideraciones anteriores sobre la jerarquización de los niveles de la formación de los docentes y, con ella, la jerarquización de los posgrados llevaron al equipo de evaluadores a poner reglas de juego que permitieran considerar todas las propuestas sin priorizar, en el conjunto heterogéneo de las solicitudes, las exigencias investigativas de uno y otro nivel. Tales reglas de juego, en particular, se sometieron a las siguientes principios de igualdad académica:

- 1. Que los docentes presentaron como aval de su relación con las políticas del IDEP, en algunos casos, un resumen de sus proyectos de investigación, en otros, sus proyectos de trabajo que implicaban aspectos investigativos como fundamento para la ampliación de los espacios de interactuación de la escuela.
- 2. Que la diferencia entre la condición investigativa de los estudiantes de especialización y los de maestrías y doctorados que participaron no se estableció previamente, y que, por consecuencia, no se exigió la formalización de los proyectos presentados en ninguno de los niveles de posgrado a que pertenecen los docentes estudiantes.

3. El elemento regulador para examinar la pertinencia académica de las solicitudes fue su coherencia con las políticas del Instituto y de la Secretaría de Educación que comportan de manera implícita o explícita el proyecto investigativo a través de la propuesta de renovación de la acción educativa.

Explicitadas estas condiciones de igualdad para la participación y la valoración de las solicitudes, en virtud de la transparencia de la evaluación, importa señalar que los resultados permiten interrogar el grado de compromiso que los diversos niveles de posgrado establecen con las líneas de política educativa.

3. Estudio de la frecuencia de las solicitudes

La solicitud para apoyo de los estudios de formación avanzada tuvo comportamientos desiguales, según el nivel de posgrado que cursaban los docentes, o al cual hubiesen sido admitidos. La diferencia de estas frecuencias está representada en el siguiente gráfico.

700

600

400

200

Especialización Maestría Doctorado

Nº de soficitudes 698 81 13

Porcentaje por nivel 88.13% 10.23% 1.64%

Frecuencia de solicitudes según el nivel de estudios de posgrado

Esta representación gráfica permite percibir sensorialmente la relación cuantitativa entre el número de solicitudes presentadas en los diversos niveles de posgrado, cuyas cantidades están escritas en el rótulo bajo el gráfico. En el mismo rótulo se han puesto por escrito los porcentajes de solicitudes en cada nivel de posgrado, con respecto al total de solicitudes que concursaron.

So observa con claridad que mientras que del nivel de especialización se recibieron 698 solicitudes, de maestría se recibieron 81 y de doctorado solamente 13. Esto implica hacer algunas consideraciones.

De acuerdo con la apreciación sobre la jerarquización de los posgrados, según se describió al comienzo de este capítulo, se puede considerar que, en los estudios de doctorado, los docentes estudiantes tienen que sufragar mayores cantidades por concepto de matrícula y hacer mayores inversiones por compra de libros y otros implementos, y a su vez, las maestrías tienen los costos que le siguen en orden de exigencia, quedando en el último lugar de esta escala de costos, las especializaciones. Por consecuencia, sería de esperar que los estudiantes de doctorados tuviesen las mayores urgencias y que ellos representasen el mayor número de solicitudes, seguido por el de maestrías y; por último; el de las especializaciones. A pesar de estas expectativas, la proporción fue inversa: las especializaciones representan el 88,13% del total de solicitudes, las maestrías representan el 10,23% y los doctorados representan el 1,64%. Muy probablemente, las razones para que la demanda de apoyo hubiese sido inversa y que hubiese revestido tales proporciones se puedan expresar de las siguientes maneras:

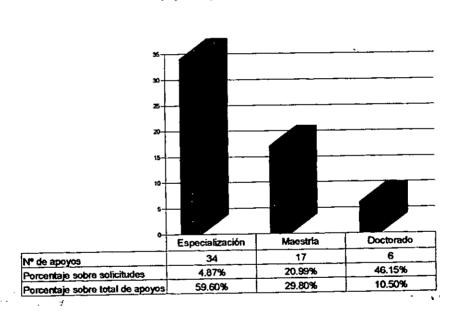
- 1- Los estudios de maestrías y doctorados tienen una muy baja demanda entre los docentes del DC.
- 2- Los docentes estudiantes de los niveles de doctorado y maestría no se enteraron de la convocatoria o no le dieron credibilidad.
- 3- Los docentes estudiantes de las maestrías y los doctorados pertenecen a grupos sociales que no necesitan con tanta urgencia del apoyo oficial para cursar sus estudios.

El conocimiento de los costos aducidos anteriormente (por concepto de matrícula, libros y demás implementos), se escapa a los límites de este estudio, como también escapa el cálculo de la circulación de la información entre los diversos niveles de posgrado. Por ello, ninguna de las tres conjeturas puede ser ni refrendada ni rechazada, en este lugar. Y aunque no se pueda recoger el desafío de demostrar la viabilidad de alguna de ellas, no

deja de ser interesante que se intente, por otros caminos y otras investigaciones, responder a tales preguntas.

4. Estudio de la frecuencia de los apoyos

En el gráfico sobre el resultado de los apoyos obtenidos por los diversos niveles de posgrado, se evidencia la proporción lograda en cada uno de ellos. En el rótulo del mismo, bajo las barras, se informa del número de apoyos y del porcentaje frente a número de solicitudes de cada uno.

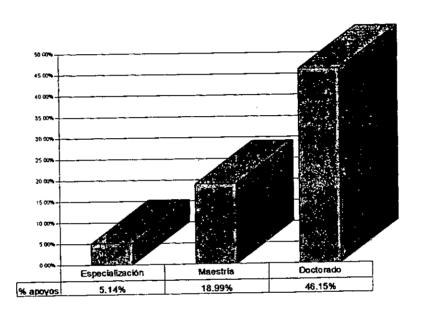


Frecuencia de apoyos según el nivel de estudios de posgrado

Se observa que 34 docentes estudiantes de especialización, 17 de maestría y 6 de doctorado obtuvieron los apoyos correspondientes. Ello significa un cambio en las proporciones que se establecieron en las solicitudes:

1- Los apoyos logrados con respecto de cada uno de sus respectivos niveles fueron los siguientes: en especializaciones: 4.87%; en maestrías: 20.99%; en doctorados: 46.15%. Con respecto del universo de apoyos, se distribuyeron así: en especializaciones: el 59,65%; en maestrías el 29,82% y en los doctorados: el 10.53%

2- Como se ve, cuando se relacionan los apoyos frente al universo de sus respectivas solicitudes, se obtienen porcentajes en el mismo sentido del nivel del posgrado. Lo que viene a significar que los apoyos fueron proporcionales a la mayor jerarquía del posgrado e inversa al número de solicitudes presentadas.



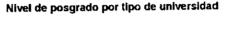
% de apoyos sobre solicitudes por nivel de estudios de posgrado

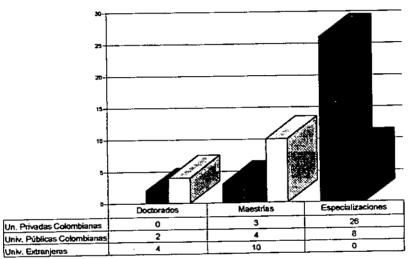
3- Comparando los porcentajes de solicitudes frente a los porcentajes de apoyo, el comportamiento fue el siguiente: los apoyos en el nivel de especializaciones cayeron en 28,48 puntos con respecto de la demanda (88,13% de solicitudes -59,65% de apoyos); las maestrías, en cambio, subieron 19,59 puntos (10,23% de solicitudes -29,82% de apoyos); en tanto que los doctorados, aunque también subieron, apenas tuvieron un ascenso de 8.89 puntos (1,64% de solicitudes -10,53% de apoyos).

La razón de esta variación se podría enunciar diciendo que las maestrías están mejor posicionadas que las especializaciones y los doctorados para entender y asumir creativamente las políticas educativas desde las cuales se hizo la evaluación y que habían sido ampliamente divulgadas entre los docentes y la ciudadanía, en general.

Aunque esta conjetura fuese verosímil, queda, por lo menos, un asunto por entender: que en la reflexión conjunta como se ha planteado en este punto, cuando se habla de estudios en el nivel de maestría, no se sabe si

se trata de la orientación de las diversas universidades, en general, o si se trata del tipo de universidades que ofrece este nivel. Para entenderlo hay que cruzar la información.





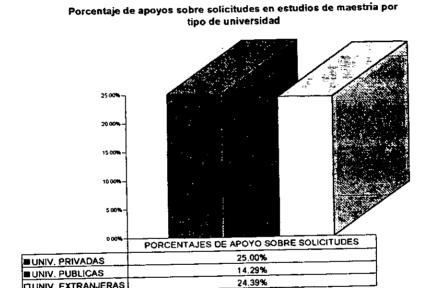
En el gráfico, se muestra el efecto de cruzar la información sobre los tres niveles de los estudios de posgrado, en los tres tipos de universidades que se dejaron explicados en los capítulos anteriores. Se observa que sólo la universidad pública colocó a sus estudiantes en condición de recibir apoyos en los tres niveles de posgrado. La universidad privada no colocó ningún estudiante en condición de ser apoyado en el nivel de doctorado; la universidad extranjera no colocó ningún estudiante en condición de ser apoyado, en el nivel de especialización. Esto puede significar que la universidad pública le da importancia a las políticas del IDEP en todos los tres niveles

Examinando ahora el comportamiento de los tipos de universidad en lo que tiene que ver con las maestrías se obtiene el siguiente cuadro:

	SOLICIT.	APOYOS	PORCENT.
UNIV. PRIVADAS	12	3	25.00%

UNIV. PUBLICAS	28	4	14.29%
UNIV. EXTRANJ.	41	10	24.39%

De manera fehaciente, el cuadro muestra una realidad muy fuerte, en lo que tiene que ver con la presencia de los tres tipos de universidad en el nivel de los estudios de maestría. Las universidades privadas, teniendo muy pocas solicitudes, lograron muchos apoyos, mientras que las universidades públicas permanecen en sus niveles homogéneos, con respecto a los diversos niveles de posgrado. La graficación ayudará a evidenciar el sentido de estas afirmaciones y, por la misma vía, a sacar conclusiones.



DUNIV. EXTRANJERAS

En el nivel de doctorado, la casilla de las universidades privadas está en cero pues, en Colombia, no hay doctorados en ese tipo de universidades; en el nivel de especialización el porcentaje de apoyos logrados sumando la universidad pública y la universidad privada- apenas llegó al 4.87%; en el nivel de maestría, la universidad privada logró el 25% de apoyos para las solicitudes que sus estudiantes elevaron ante el IDEP. Ese porcentaje es aún más alto que el de las universidades extranjeras.

Esto sugiere que la universidad privada tiene los mejores recursos de carácter investigativo y que está en condiciones de avalar el proyecto educativo de formar ciudad, en los niveles de maestría, de acuerdo con los presupuestos que se dejaron estipulados al comienzo de este capítulo sobre el orden jerárquico de los estudios de posgrados.

Queda por considerar el hecho de que sólo 4 universidades privadas están representadas en las solicitudes presentadas en este nivel de posgrado. Como ya se dijo, ninguna está representada en el nivel de doctorado, mientras que en el nivel de especialización están representadas 24 universidades privadas. Esto está significando que, aunque pertenecen a la misma categoría de universidad privada, entre ellas hay sustanciales diferencias a la hora de tomarse el trabajo de organizar y poner en acción los programas de posgrado.

Probablemente, esto pueda significar que para la inmensa mayoría de las universidades privadas y de los docentes estudiantes de ellas, los estudios de posgrado al nivel de especialización no necesariamente son significativos del impacto de las políticas de formar ciudad. Mientras que, tanto las universidades como los docentes estudiantes del nivel de maestría se toman muy en serie la formación investigativa y los compromisos de formar ciudad.

5. Conclusiones

Para efecto de las conclusiones de este capítulo, hay que apelar a realizar un resumen de lo expuesto en los numerales anteriores, especialmente en el numeral 4, sobre los apoyos, por cuanto allí se han cruzado las informaciones pertinentes.

- En primera lugar, aunque resultasen numéricamente mayores los apoyos al nivel de especialización, porcentualmente los apoyos corresponden al orden jerárquico de los niveles de posgrado, ordenados conforme a la disciplina investigativa. Esto puede significar que, cualitativamente, el grupo de estudiantes de doctorado tiene las mejores condiciones para apoyar el programa para formar ciudad.
- En segundo lugar, es de considerar que, por lo revelado en el estudio sobre las maestrías, un grupo de universidades privadas cuyos nombres no se han revelado en este informe, tiene las mejores condiciones para la cualificación de los docentes al nivel de maestría y en el orden del programa de gobierno que nos ocupa.

CAPITULO DECIMO PRIMERO

Semestres que cursan los solicitantes

La convocatoria para apoyar a los docentes que realizan estudios de formación avanzada fue abierta para que participaran en ella, desde quienes habían sido admitidos para cursar su primer semestre académico durante el primer semestre calendario de 1998, hasta quienes ya habían cursado sus asignaturas y se encontraban desarrollando los trabajos de tesis. La evaluación de las solicitudes de los aspirantes no estuvo sometida a una distribución previa de número de apoyos por semestre cursado, por lo cual —dentro de las condiciones de transparencia que ya se expusieron- los resultados pueden considerarse significativos de los intereses y condiciones de los participantes en los diversos semestres.

En este trabajo se ha emprendido el análisis del impacto de las políticas educativas de la administración Mockus, primero a partir de los resultados globales, luego continuó con el análisis de los mismos según los diversos tipos de universidades cuyas voces fueron representadas por los participantes y finalmente con el análisis de los distintos niveles de posgrado. Para potenciar algunas conclusiones y mejorar la presentación de las conjeturas que han venido gestándose en el curso del trabajo, hay que examinar los comportamientos de las solicitudes y de los apoyos, respectivamente.

1. Las preocupaciones de entrada

Las condiciones de equidad en la convocatoria, la participación y la evaluación permitieron conocer propuestas con diversos niveles de elaboración y, al mismo tiempo, valorarlas sin prejuiciar sobre los niveles de conocimiento acumulado durante los estudios de posgrado. Bajo estas consideraciones, es pertinente convocar una serie de inquietudes como las que se intenta fundamentar enseguida.

En primer lugar, es de considerar que toda decisión sobre la inscripción y matrícula en un programa de posgrado implica unas consideraciones económicas por parte de quien pretende realizarlo. Pero si además de esta consideración, la admisión y desarrollo del programa implica un trabajo paralelo al de su desempeño docente, se puede ver que los costos son mucho más que monetarios. En esta perspectiva, es posible preguntarse si, antes de inscribirse, los docentes quieren asegurar que alguien les financie sus gastos. Esto seria identificable a partir de una muy elevada tasa de solicitud de los

docentes admitidos para cursar los estudios a partir del primer semestre calendario de 1998, que sería reconocible por cuanto la frecuencia de este tipo de solicitudes sería bastante mayor que las solicitudes de cualquiera de los otros semestres.

En segundo lugar, es lícito preguntar si —en la medida que las instituciones universitarias aceptaron silenciosamente los desafios de la Ley General de Educación y las políticas del alcalde Mockus- los programas de posgrado, o de formación avanzada, están direccionando y cualificando las inquietudes y compromisos que los docentes tienen con las políticas de mejoramiento de la calidad de la educación, a partir del programa formar ciudad, y del desarrollo de los lineamientos de política institucional del IDEP.

Este direccionamiento y la cualificación serían identificables relacionando el crecimiento de los apoyos conseguidos a medida que aumenta el semestre académico que cursan los docentes y clasificándolos de las siguientes maneras:

Serán significativos si los apoyos tienden a crecer conforme se avanza en los diversos niveles del programa (niveles expresados en número de semestres cursados).

Serán poco significativos si los apoyos tienden a permanecer uniformes.

Pero, los programas de posgrado ejercerán una influencia negativa, si los apoyos decrecen a medida que se avanza en el número de semestres de los programas.

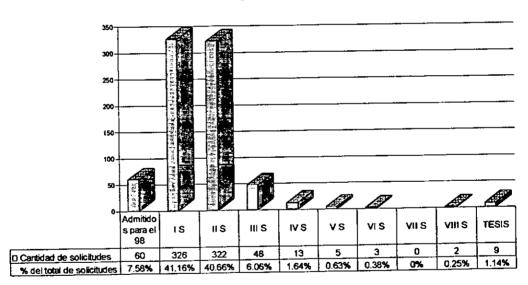
- Una vez realizadas las indagaciones, con las debidas apreciaciones y
 justificaciones, se podran formular algunas conjeturas e hipótesis sobre la
 concordancia entre los intereses expresados en los lineamientos de política
 del IDEP y la Secretaría de Educación, por una parte, y los intereses de los
 programas expresados en la pragmática de los trabajos propuestos por los
 docentes, por otra parte.
- Finalmente, se podrá conjeturar sobre la responsabilidad que le compete a los estudios de posgrado en el sesgo de los resultados, que, como se ha dicho, apuntan a señalar que el campo que definió quiénes podían ser apoyados en la convocatoria y quiénes no, fue el campo sobre el proyecto de trabajo presentado por el docente.

En su conjunto, estas consideraciones apuntan a hacer una valoración indirecta de los programas de posgrado que cursan los docentes, y a señalar en sus conclusiones la pertinencia de continuar apoyando esos estudios o la necesidad de idear estrategias más contundentes para convocar los programas de posgrado a contribuir en el desarrollo de las políticas educativas del DC.

2. Frecuencia de solicitudes por semestre

Los diversos niveles de los posgrados implican diversas duraciones. Por lo general, las especializaciones son de dos y tres semestres, mientras que las maestrías son de cuatro y los doctorados, en algunos casos, alcanzan hasta ocho semestres. No hay, sin embargo, en la legislación vigente para la educación superior, ninguna exigencia sobre el número de semestres que deben cursar los aspirantes a los diversos títulos de posgrado. Parece como si la legislación confiara en el buen juicio de las instituciones y estas, a su vez, ratificaran esa confianza a través de la mejor voluntad para desarrollar estudios del mejor nivel.

El ordenamiento de la información sobre las solicitudes se realizó teniendo en cuenta los datos consignados por los docentes en la ficha de inscripción. En concordancia, se elaboró el siguiente gráfico, con sus respectivas aclaraciones sobre el número de solicitudes por semestre y el porcentaje de cada uno de ellos, consignadas en el rótulo.



Frecuencia de solicitudes según el semestre que cursan los docentes

El total de las 792 solicitudes se distribuyeron de la siguiente manera:

- Admitidos para cursar el primer semestre académico durante el primer semestre calendario de 1998, 60 solicitudes, que corresponden al 7.58% del total.
- Estudiantes del I semestre, 326 solicitudes, que corresponden al 41.16%. O sea, el 8.4% menos de la mitad de las solicitudes.
- Estudiantes del II semestre, 322 solicitudes, que corresponden al 40.66% del total. O sea, 9.4% menos de la mitad del total de las solicitudes.

- Estudiantes del III semestre, 48 solicitudes, que corresponden al 6.06%.
- Estudiantes del IV semestre, 13 solicitudes, que corresponden al 1.64%.
- Estudiantes del V semestre, 5 solicitudes, que corresponden al 0.63%.
- Estudiantes del VI semestre, 3 solicitudes, que corresponden al 0.38%.
- De séptimo semestre no se presentó ninguna solicitud.
- Estudiantes del VIII semestre, 2 solicitudes, que corresponden al 0.25%.
- Estudiantes que elaboran tesis, 9 solicitudes, que corresponden al 1.14%.

Se puede observar que la cantidad de solicitudes estuvo concentrada en el I y II semestres, seguida por el grupo de quienes aún no están cursando ningún semestre académico pero que ya fueron admitidos para 1998. El cuarto lugar fue para los de tercer semestre. Sin embargo, se evidencia que los cortes de separación entre los dos primeros y los siguientes es drástico, a favor de los semestres 1 y 2.

Esto permite aseverar que las inscripciones al concurso precipitaron una búsqueda de apoyo antes de comenzar los estudios de posgrado, en sólo 60 casos, lo cual no es significativo si se tiene en cuenta que sólo el número de instituciones de las cuales se elevaron las respectivas solicitudes asciende a 41, mientras que el número de programas ascendió a 114. Si a este último número lo multiplicamos por 30 estudiantes en promedio virtual, tendremos 3240 admitidos para el primer semestre calendario de 1998. Frente a ello, 60 es un número muy poco significativo. En conclusión, la primera inquietud de entrada tiene que resolverse negativamente: no necesariamente los docentes esperan tener resuelto de antemano su riesgo económico, a través de la financiación oficial, para decidirse a cursar sus estudios de posgrado.

A su vez, la concentración en I y II puede estar correspondiendo a la cantidad de posgrados ofrecidos con duración de 2 semestres académicos. Por otra parte, si se asume que los salarios de los docentes son bajos, como aducen los maestros en las motivaciones de sus pliegos de petición, es lógico que ellos busquen cursar estudios de posgrado a los costos más bajos que les ofrece el mercado, lo cual orientaría la explicación en términos de afirmar que la concentración de solicitudes en los semestres I y II resulta de la concentración de la demanda en posgrados de corta duración.

En otras palabras: se puede conjeturar válidamente que los docentes oficiales no esperan que los dineros del Estado les resuelvan de antemano sus problemas para decidirse a estudiar; pero sí esperan que la institución oficial los apoye para aliviar la carga económica que ello significa. De esta manera queda resuelta la primera inquietud planteada en este capítulo.

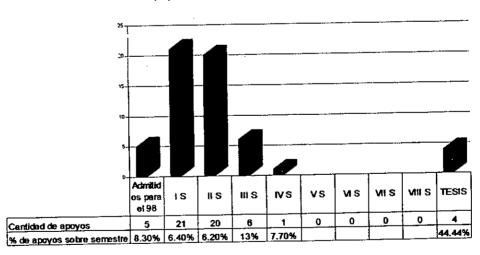
3. Frecuencia de apoyos por semestre

La frecuencia de los apoyos logrados por las solicitudes, de acuerdo al semestre que cursan los docentes estudiantes de posgrado, puede dividirse en dos partes. La primera será el estudio numérico absoluto y la segunda será el estudio de los porcentajes de los apoyos logrados, con respecto al número de solicitudes presentadas por cada semestre.

1. Estudio de las cantidades de apoyo logradas por semestre en curso.

El gráfico muestra la frecuencia de los apoyos lograda por cada uno de los semestres de estudio. Expresada en números absolutos, los resultados fueron los siguientes:

- Los docentes que habían sido admitidos como estudiantes para el primer semestre de 1998 lograron 5 apoyos.
- Los de 1r. semestres lograron 21.
- Los de 2º lograron 20.
- Los de tercero lograron 6.



Frecuencia de apoyos según el semestre que cursa el beneficiario

- Los de 4º lograron 1.
- Los de 5°, 6°, 7° y 8° no lograron apoyos.
- Los de tesis lograron 4 apoyos.

Como se ve en el gráfico, las representaciones de los apoyos logrados en los diversos semestres muestra unos cortes abruptos entre los que ingresarian en el primer semestre del 98 y los cursaban 1° y 2° semestres, y entre estos y los de 3°, a favor de los de 1° y 2°. Estos cortes son semejantes a los cortes mostrados por las solicitudes, como lo muestra el gráfico pertinente.

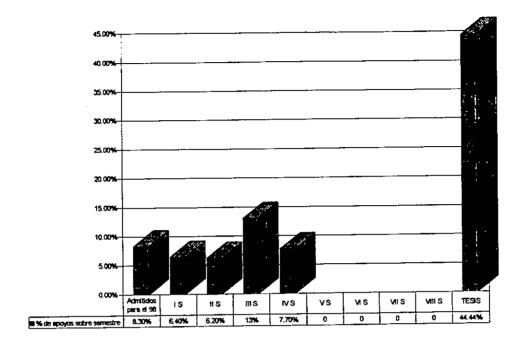
Hasta aquí las consideraciones parecen mostrar que, efectivamente, el impacto producido por los estudios de posgrado es favorablemente sensible cuando se trata de comparar los resultados conseguidos por los que aún no han ingresado a cursar su formación avanzada, con respecto de los que cursan primer semestre. Pero la tendencia no se mantiene aumentativa respecto de la relación entre 1° y 2°, y menos aún los de 2° y 3° y así sucesivamente, sino que se va produciendo una paulatina disminución de los apoyos, hasta que, a partir de 5° y hasta 8° no se consigue ningún apoyo. Sólo cuando se consideran los de tesis se encuentra que 4 solicitudes fueron apoyadas.

Este comportamiento permite aseverar que, en números absolutos, no existe proporción directa entre el aumento del nivel por semestre cursado y el número de apoyos, lo cual pone en tela de juicio el interrogante sobre el impacto de los posgrados como mediadores y animadores del desarrollo de las políticas educativas. Sin embargo, es innegable que existe una gran semejanza entre el gráfico de solicitud y el gráfico de apoyos, lo cual exige poner atención a los porcentajes de los apoyos con respecto de las solicitudes y evidenciar el sentido de los mismos.

2. Estudio de los porcentajes de apoyo logrados por semestre en curso.

Para comenzar, es necesario recordar los porcentajes ya explícitos en el rótulo del gráfico anterior y que corresponden a la relación entre los apoyos y las solicitudes. Tales porcentajes son los que están representados en el gráfico siguiente.

- Los docentes que habían sido admitidos como estudiantes para el primer semestre de 1998 lograron el 8.30% de apoyos con respecto de las solicitudes que elevaron.
- Los de 1r. semestres lograron el 6.40%.
- Los de 2º lograron el 6.20%.
- Los de tercero lograron el 13%.
- Los de 4º lograron el 7.70%.
- Los de 5°, 6°, 7° y 8° lograron el 0.0%.
- Los de tesis lograron el 44.44%.



En esta representación de las proporciones se aprecia que las variaciones son mucho menos abruptas que en el cuadro de frecuencia numérica y que, además, no están a favor de los semestres I y II sino de los de tesis y de los de III, los que apenas han sido admitidos pero no estudian todavía y los de IV. Esto significa que a pesar de tener el mayor número de opciones, los semestres I y II tuvieron los más bajos porcentajes entre los semestres nombrados. En cambio, las tesis tuvieron el más alto porcentaje de apoyos: el 44,44%.

El aumento de las proporciones en el III semestre podría expresar que, cuando los docentes estudiantes llegan al tercer semestre —en general, el último de los estudios a nivel de especialización-, ha madurado la formación recibida durante el posgrado y que, a eso se debe el aumento de la proporción de apoyos. Ello vendría a significar que, efectivamente, la formación avanzada que los docentes está comprometida con el direccionamiento y aplicación de las políticas del IDEP. Y todo parecería bien, si no fuera porque las solicitudes de los docentes que aún no han comenzado sus estudios de formación avanzada lograron el 8,3% de apoyos: aproximadamente 30% más que los de I y II y 10% más que los de IV.

Evidentemente, los apoyos de quienes no han comenzado no fueron logrados bajo la dirección e impulso de los estudios de posgrado; son resultado de otras fuentes y otras dinámicas, entre las que se pueden contar los grupos de

estudios, las asociaciones y las interacciones con sus colegas dentro de sus instituciones en donde se desarrollan los conflictos y cobran realidad social las opciones de la participación y la convocatoria de aplicación y desarrollo de las políticas educativas que es la preocupación de este estudio. Esta manera de considerar los resultados pone en entredicho el papel de los estudios de posgrado como mediadores y animadores de las políticas educativas; o si se quiere, como puntales de la calidad de la educación, perspectivizada desde la política de formación de ciudad.

Para redondear la respuesta a la inquietud correspondiente al comienzo de este capítulo hay que comparar los resultados obtenidos por las solicitudes de quienes no habían comenzado sus estudios y los de III, a quienes se supone que ya estaban terminando. Al respecto, se puede afirmar que la diferencia entre el porcentaje de los de semestre 0 y los de III, es de 4.2 puntos, lo cual puede expresarse diciendo que los estudios de posgrado muestran impactos significativos en el 4.2% de los docentes. Este es un resultado muy pobre si se consideran los esfuerzos intelectuales que los docentes estudiantes tienen que hacer y las privaciones económicas y monetarias que tienen que soportar.

4. Conclusiones

En los párrafos anteriores se ha llegado a la conclusión de que las preocupaciones de entrada tenían respuestas negativas. En estas condiciones, es válido hacerse preguntas y cuestionamientos que amplíen los resultados de los razonamientos anteriores. Dichos cuestionamientos interrogan inmediata y fulminantemente a cerca de dos grupos de razones:

- 1- Cuáles son los móviles de los docentes cuando se deciden por los estudios de posgrado? Si se cruzan las conclusiones anteriores sobre la pobreza de los resultados de impacto de los posgrados como mediadores de las políticas educativas, con la información sobre la pobreza de los resultados obtenidos por el promedio de los solicitantes en el campo de discursividad sobre el programa de posgrado que cursan, se vuelve significativo que el interés y las expectativas de los docentes estudiantes no están orientados por el deseo de ponerse a tono sobre las políticas de participación de la educación en la construcción de ciudad y, por este medio, mejorar en la calidad de su desempeño.
- 2- Cuáles son los móviles de las instituciones cuando se deciden a ofertar y administrar un programa de posgrado? Desde este estudio, no se puede aspirar a configurar una respuesta probada. Pero se puede conjeturar que parecen orientarse por intereses privados, distanciados del compromiso y de la convocatoria al hacer social de la construcción de ciudad. Ante la carencia

de un acervo probatoria definitivo, este estudio sólo puede dejar razonablemente planteada la sospecha y la interrogación correspondientes, en la perspectiva de futuros estudios sobre el tema.

CAPITULO DECIMO SEGUNDO

Solicitudes y apoyos por áreas temáticas

El juego de la oferta y la demanda de los estudios de posgrado, como recurso para la cualificación de docentes, parece haber regulado el flujo y el reflujo de las áreas temáticas en las que se fortalece la educación. No hay un estudio sistemático que permita transparentar los mecanismos que rigen dicho juego.

Este trabajo no pretende abordar frontalmente esa temática. Su cometido se cumplirá si aporta elementos que llamen la atención sobre la manera como la oferta y la demanda, por áreas, tejen la manera como los docentes asumen las políticas del Instituto.

1. La perspectiva de clasificación de las áreas temáticas en el concurso

La clasificación de los saberes ha sido una preocupación de la civilización occidental durante muchos siglos. Con el nacimiento y desarrollo de las ciencias, el pensamiento moderno se interesó por el tema expresándolo como clasificación de las ciencias. Pero la posibilidad de tal clasificación tiene su asiento en la claridad epistemológica que anime la noción de ciencia, de manera que, no por las prácticas eventuales, sino por los principios de constitución, se pueda distinguir la noción de ciencia y sus prácticas correspondientes. La experiencia intelectual posterior a la guerra fria ha devuelto una mirada escéptica sobre las expectativas y posibilidades de esa clasificación, y en general sobre la noción misma de ciencia.

La actividad académica de los maestros no ha sido ajena a estas preocupaciones. Si bien es cierto que las llamadas áreas obligatorias del currículo tienen una base muy fuerte en la clasificación de las ciencias, no es menos cierto que la actividad docente se reconoce a partir de la posibilidad de la pedagogización de los saberes. Eso significa que las condiciones epistemológicas de constitución de los saberes, en la escuela se hallan cruzadas por la condición interlocutiva del estudiante y por la pertenencia social de la institución escolar, elementos que atenúan la dureza de la clasificación modernizante de las ciencias, permiten la intersección de sus fronteras y terminan diluyendo el postulado epistemológico de la diferenciación.

Esta situación había disuadido a los funcionarios de la Unidad de Desarrollo Pedagógico a iniciar un trabajo de clasificación de los desempeños de aula entendidos como áreas temáticas en las cuales se pudiese ofrecer la cualificación de docentes. Aunque el trabajo no estuviese terminado en el momento de organizar la evaluación de las solicitudes de apoyo a la formación avanzada de los docentes, ni esté terminado en la actualidad, las reflexiones que se hicieron durante los seminarios con el equipo de evaluación partieron de dicha clasificación provisional y, por consecuencia, no pueden

ignorase en este trabajo. Ese carácter provisional de la clasificación de los saberes de la escuela no afectó en nada la evaluación, puesto que ésta no se desarrolló atendiendo a una distribución previa de cupos. La clasificación tuvo efectos en la distribución del trabajo para lectura y evaluación de las solicitudes, pues, de conformidad con las áreas temáticas se clasificó la especialidad de los evaluadores y se distribuyeron las solicitudes. La distribución tuvo la orientación completamente funcional de permitir el aprovechamiento de los conocimientos y las experiencias especializadas de cada uno de los miembros del grupo de evaluación.

Hay que reconocer los límites epistemológicos, tanto del concurso, como de este trabajo, por lo cual el autor se siente en la obligación de hacer el informe respectivo, para ilustrar la discusión sobre la totalidad pero, al mismo tiempo, pide ser eximido de sustentar su fundamentación epistemológica. La exposición coherente de este trabajo no exige la exposición de ese otro trabajo de índole teórica, paralelo al presente.

2. Presentación sucinta de clasificación de las áreas temáticas en el concurso

El criterio de la clasificación fue la consideración de la manera como el sujeto, las relaciones intersubjetivas y la pretensión de verdad se constituyen en el gran objeto de la vida académica. De acuerdo con esta perspectiva, se identificaron las siguientes áreas temáticas:

- 1. Etico-política: Está integrada por las disciplinas y consideraciones que, de manera explícita, expresan su intensión de formar en los compromisos de la vida, tanto en lo subjetivo como en el mundo intersubjetivo/normativo.
- 2. Enseñanza de las ciencias: Constituida por disciplinas y reflexiones explícitamente orientadas al mejoramiento de las competencias pedagógicas, didácticas y/o metodológicas de los docentes en los campos de las ciencias naturales, formales y sociales, entendidas como saberes objeto. En esta perspectiva, se tomaron las propuestas que giraban alrededor de la enseñanza de la física, la biología, la química, la matemática y las sociales. En este grupo de sociales, se distinguieron, entre otras: geografía, historia y religión.
- 3. Formación para el Pensamiento: Conformada por las consideraciones y propuestas disciplinares que se proponen, tanto en sus objetivos explícitos como en sus contenidos, cualificar las competencias lógicas y argumentativas de los actores del mundo escolar. En este grupo se encuentran el filosofar y ejercicio de las disciplinas que exigen y potencian la discusión cultural y de los imaginarios.
- 4. Educación Ambiental: Conformada por las reflexiones teóricas y las propuestas pedagógicas que, solidariamente, permiten valorar, conservar y/o mejorar las condiciones del entorno escolar.

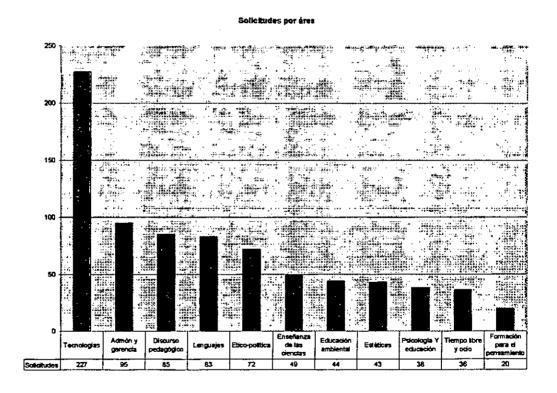
- 5. Tiempo Libre y Ocio: Constituida por las consideraciones y trabajos que se proponen mejorar las estrategias y recursos pedagógicos que permiten ampliar la acción educativa de la escuela, en la perspectiva de potenciar creativamente la capacidad de autonomía de los actores sociales, frente a las diversas opciones que la cultura provoca con fines de consumo.
- 6. Estéticas: Conformada por todas las fundamentaciones y teorías y prácticas que tienen como propósito el mejoramiento de las condiciones subjetivas y colectivas de representación, descripción y valoración de lo bello.
- 7. Lenguajes: Organizada en torno a las disciplinas y trabajos que se orientan al mejoramiento de las competencias de los docentes en la identificación de problemas y recursos para la enseñanza de los diversos esquemas simbólicos a través de los cuales es posible interactuar con el mundo social y con el mundo/objeto, en sus diversas formas.
- 8. Tecnologías: Conformada por las disciplinas que se proponen actualizar e innovar los procesos de aula mediante la investigación, el diseño y/o la incorporación nuevas tecnologías, ya sea al aula de clase o a los futuros desempeños sociales de los estudiantes. En esta área se reconocieron las siguientes temáticas: Informática, Mecánica, Productividad, Sistemas y Edumática.
- 9. Psicología y educación: Integrada por las reflexiones y trabajos que asumen las alternativas de aula como objetos cuyo conocimiento y manejo es posible por la existencia de estándares teóricos y metodológicos.
- 10. Discurso pedagógico: Organizada alrededor de disciplinas y trabajos cuyos planteamientos y actividades se orientan a hacer comprensible la educación mediante una confrontación de teorías, entre las cuales se considera que el sujeto debe optar por una, al tiempo que pueda sustentar su elección y programar acciones que validen su elección.
- 11. Administración y gerencia en la educación: Conformada por la concurrencia de disciplinas y propuestas de manejo de los procesos educativos como objetos y de los sujetos que en ellos intervienen a través de procesos claramente objetivables y manejables estratégicamente.

3. Estudio de las solicitudes según las áreas temáticas

Al clasificar las solicitudes dentro de las categorías de área que se apuntaron y ordenarlos en forma descendente conforme al número de solicitudes, se obtienen los resultados que ilustra la gráfica: el área con el mayor número de solicitudes fue la de Tecnologías con 227 solicitudes; de ella se presentaron 7 programas de 6 universidades. En segundo lugar el área de Administración y gerencia educativa, con 95 solicitudes de 10 programas de 9 universidades, En tercer lugar, Discurso

pedagógico, con 85 solicitudes de 14 programas de 11 Universidades. En cuarto lugar, Lenguajes, con 83 solicitudes de 13 programas de 9 universidades. En quinto lugar, Formación ético-política, con 72 solicitudes de 16 programas de 14 universidades. En sexto lugar, Enseñanza de las ciencias, con 49 solicitudes de 13 programas de 7 universidades. En séptimo lugar, Educación ambiental, con 44 solicitudes de 16 programas de 10 universidades. En octavo lugar, Estéticas, con 43 solicitudes de 5 programas de 4 universidades. En noveno lugar, Psicología y educación, con 38 solicitudes de un 13 programas, de 13 universidades. En décimo lugar, Tiempo libre y ocio, con 36 solicitudes de 3 programas de 2 universidades. En undécimo y último lugar, Formación para el pensamiento, con 20 solicitudes, de 4 programas, de 4 universidades. Nótese que la representación gráfica de las solicitudes ha quedado con las columnas ordenadas de mayor a menor, comenzando por la izquierda y terminando por la derecha.

Es probable que este orden de la demanda esté denotando que las expectativas de los



docentes han sido fuertemente impactadas por la promoción de la idea de modernización del país, en primer lugar; por sus esperanzas de lograr una plaza en la administración de las instituciones educativas; en segundo lugar, y en el mismo orden, por la necesidad de actualización pedagógica que fomentó la Ley General de la Educación; por el énfasis puesto por las instituciones rectoras de la educación colombiana sobre el área de lenguaje y matemáticas; por la agitación de la promoción

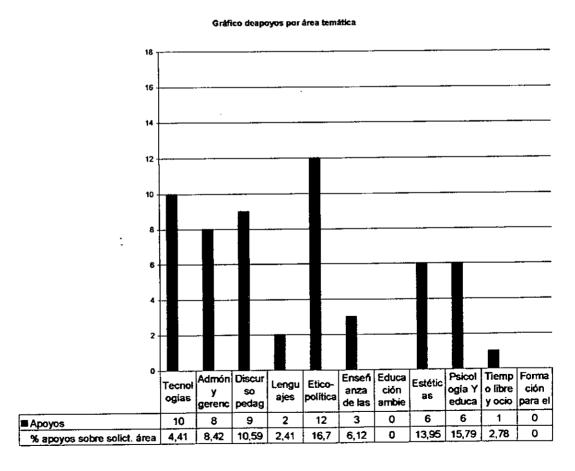
del compromiso y el derecho de la subjetividad y la construcción de un país más amable y equitativo. Pero aunque estas hipótesis tengan alguna relevancia, dos cosas son claras:

- 1. Que con los datos de que disponemos en el concurso de méritos, no es posible formular una hipótesis clara sobre las razones de esta distribución.
- 2. Que la conjetura anterior es el producto de una percepción de los acontecimientos temporales, pero no están refrendados con la lectura de otro material exploratorio y de una investigación concluida.

4. Estudio de los apoyos por área.

Hay que considerar, ahora la manera como los apoyos resultaron distribuidos entre las áreas.

En la gráfica, la serie de color rojo representa la cantidad de apoyos brindados por el Instituto, de acuerdo con su recurso presupuestal y el puntaje obtenido por la solicitud.



En el rótulo de la misma gráfica se discrimina la cantidad de apoyos por cada área

temática, y los porcentajes de apoyo de cada una de ellas, con relación a las solicitudes de su propia área. El listado de las áreas temáticas, de izquierda a derecha, respeta el orden del gráfico anterior que era, según el número de solicitudes, de mayor a menor, como se dijo a su debido tiempo.

Considerando, en primer lugar, el número de los apoyos logrados, es importante resaltar que la mayor cantidad de apoyos fue lograda por los solicitantes del área temática de ético-política, con 12 apoyos; en segundo lugar, el área de tecnologías con 10; en tercer lugar, discurso pedagógico con 9; en cuarto lugar, administración y gerencia educativa con 8; en quinto lugar, tanto estéticas, como psicología y educación, que consiguieron 6 apoyos, en sexto lugar, enseñanza de las ciencias, con 3; en séptimo lugar, lenguajes con 2; en octavo lugar, tiempo libre y ocio con 1; no consiguieron apoyos educación ambiental y formación para el pensamiento.

A estas alturas, resultan notables, por lo menos, tres cosas:

- 1- Se observa que el orden descrito en el párrafo anterior no corresponde al orden de las áreas en el cuadro de solicitudes. Como se recordará, las barras fueron dispuestas de mayor a menor, comenzando por la izquierda y terminando a la derecha con la más pequeña. En el caso de los apoyos, la mayor corresponde a quinta barra (ético-política), sin que se pueda percibir ninguna repartición regular. Esto revela que la tendencia de los apoyos no se comportó en concordancia, ni en proximidad siquiera, con la tendencia de las solicitudes.
- 2- Es claro que dos áreas no obtuvieron apoyos: educación ambiental y formación para el pensamiento.
 - En el primer caso, de acuerdo con los informes de los evaluadores, los discursos de los solicitantes sobre sus posgrados carecían de la capacidad para mostrar argumentativamente, tanto las relaciones de sus posgrados con proyectos de investigación institucional de las universidades que los ofrecen, como la vinculación de los estudiantes a proyectos claros de investigación y de innovación pedagógica. Igualmente, sus proyectos de trabajo eran solamente enunciativos, pero pobres en cuanto a explicitar argumentos que permitiesen examinar su coherencia con los criterios de la evaluación.
 - En el segundo caso, también de acuerdo con los informes de los evaluadores, los argumentos de los solicitantes eran fuertes y coherentes en el interior epistemológico de sus disciplinas particulares, pero carecían del sesgo pedagógico y educativo capaz de poner esos discursos y proyectos en orden a la prioridad de las políticas educativas del Distrito.

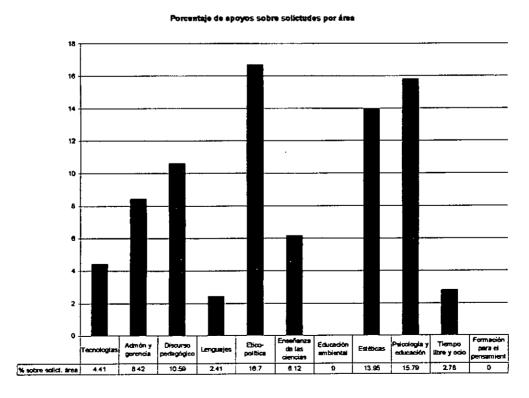
Las razones aducidas por los evaluadores parecen ser de tipos contrarios, pues, mientras en el primer caso apuntarían a señalar a unos docentes activistas por la conservación y el mejoramiento del medio ambiente, pero carentes de argumentos que les permitan dimensionar el sentido de lo que desarrollan; en el segundo caso se trata de discursos teóricos muy fuertes, pero incapaces de darles dimensión con el

perfil que las políticas educativas proponen al ejercicio docente. Pero, entendiéndolo bien, los dos casos revelan la incoherencia entre las dimensiones teóricas de las voces que animan las propuestas de los solicitantes y las dimensiones accionarias que esos solicitantes ejecutan en sus instituciones en desarrollo de las políticas educativas.

3- El primer lugar ocupado por los solicitantes del área de formación ético-política es revelador de cuán susceptibles son las voces que circulan en esos posgrados al desarrollo de las nuevas opciones políticas y los compromisos éticos que ellas comportan. La participación, la constitución de los estudiantes, padres, maestros y demás actores educativos como sujetos de vida en compromiso consigo mismos y con el examen y enriquecimiento de los acuerdos intersubjetivos normativos, el dimensionamiento del papel político de la educación escolar, son los ecos que se dejan oír en esas voces, a las cuales contribuyen los programas de posgrado.

5. Estudio de los porcentajes de apoyos por área temática.

En la parte inferior del rótulo correspondiente al gráfico de los apoyos por área temática se incluyeron los datos sobre los porcentajes del número de apoyos sobre el total de las solicitudes presentadas por los docentes en el área correspondiente. Dichos porcentajes permiten hacer relaciones sobre los comportamientos de las solicitudes y los apoyos. Este tema es ineludible por cuanto devela niveles de compromiso de los docentes, globalmente considerados, con las políticas educativas desde las cuales



fueron evaluadas sus solicitudes. Para el efecto, se procedió a graficar los datos correspondientes, sin olvidar actualizar los mismos datos en el rótulo de este nuevo gráfico, y sobre dichos porcentajes se pueden hacer las siguientes consideraciones.

Como lo muestra el rótulo, los solicitantes del área de ético-política obtuvieron el mayor porcentaje de apoyos, con 16.7%; el segundo fue para los del área de psicología y educación, con 15.79%; el tercero fue para los de estéticas, con 13.95%; el cuarto, para los de discurso pedagógico, con 10.59%; el quinto, para los de administración y gerencia, con 8.42%; el sexto, para los de enseñanza de las ciencias, con 6.12%; el séptimo, para los de tecnologías, con 4.41%; el octavo, para los de tiempo libre y ocio, con 2.78%; el noveno, para los de lenguajes, con 2.41%; el décimo, tanto para los de educación ambiental, como para los de formación para el pensamiento, con 0%.

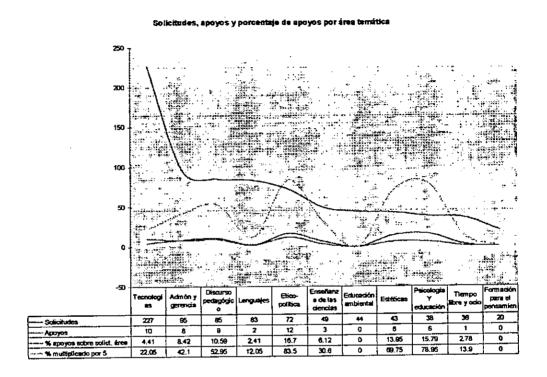
Nuevamente, el área de formación ético-política es la barra más alta, pero las de tecnologías, discursos pedagógico y administración y gerencia, que antes ocupaban el segundo, tercero y cuarto lugares descendieron al sexto, cuarto y quinto lugares, respectivamente; las de psicología y educación que estaban igualadas en el quinto lugar, pasaron a significar el segundo y tercer lugares; se trocaron los lugares entre las áreas de lenguajes y tiempo libre y ocio, que ocupaban el octavo y noveno lugares, mientras que, obviamente, conservaron sus lugares las áreas de educación ambiental y formación para el pensamiento, que estaban en cero.

Estas variaciones sugieren que las voces que circulan en los posgrados de área de tecnologías, entre las cuales se encuentran los posgrados de informática, tienen poca capacidad para recoger y enriquecer las políticas educativas. Por el contrario, se puede conjeturar que en las áreas de psicología y educación y estética existe una alta recepción a los discursos sobre la formación de ciudad que fundamentan las políticas educativas del Distrito Capital. Mientras tanto, los posgrados que benefician la administración y la gerencia parecen no haber asumido el discurso particular de la conformación del nuevo perfil de los docentes, lo cual daría resonancia a las quejas que comúnmente se escuchan entre los docentes, sobre la actitud de los directivos docentes como obstáculo para los programas y proyectos de cambio que intentan poner en ejecución y experimento los docentes de base.

Puede apreciarse que el único lugar donde coinciden los tres gráficos es en el señalamiento del área de formación para el pensamiento como la menor: la menos solicitada (20), la menos apoyada, tanto en el número de apoyos (0), como en el porcentaje de apoyos por número de solicitudes (0%). Este punto específico puede significar que los docentes que concursaron tienen su menor interés en el área de formación para el pensamiento y, además, que los posgrados que los ofrecen están muy poco interesados en poner en circulación unos discursos y unos trabajos a través de los cuales enriquezcan y potencien las políticas educativas del gobierno distrital.

6. Aproximación de la visión global de las áreas

Para finalizar este tema, se trajeron a un solo gráfico de líneas los comportamientos de las solicitudes, los apoyos y los porcentajes de apoyo sobre cada una de las áreas. Para ello, se utilizaron los colores azul, rojo y verde, respectivamente. La línea de color oro se explicará seguidamente.



La comparación entre las tres líneas muestran que, aún considerando cierta proximidad entre la línea de los números absolutos y la de los porcentajes de los apoyos logrados por áreas temáticas, sus comportamientos no se asemejan a la línea que representa las solicitudes. Esta última es profundamente descendente de derecha izquierda, mientras que las primeras presentan ondulaciones cercanas a la representación cero. Ello significa, como ya se dijo, que la asignación de los apoyos no resultó proporcional a las solicitudes, por cuanto los criterios de evaluación eran cualitativos y dichas cualidades no son proporcional y directamente asumidas por las voces de los posgrados.

Para que se pueda apreciar con mayor claridad la relación entre el comportamiento de las solicitudes, que es descendente, pues se tomó como base, y los porcentajes de apoyo por cada una de las áreas temáticas, se procedió a amplificar por cinco el número de los porcentajes. Esta amplificación está representada en la gráfica por la línea color oro. Gracias a ella se observa la oscilación del comportamiento de los porcentajes, contra el descenso continuo aunque no uniforme de las solicitudes.

Esta gráfica no es más sino la representación del indicio de incoherencia entre las políticas educativas y los intereses, fundamentos y prácticas de los programas de formación avanzada que ofrecen las universidades.

7. Conclusiones

Las voces que circulan en los posgrados y que hacen suponer la trascendencia que ellos tienen para el desarrollo de las políticas educativas que el IDEP agencia y fomenta parecen tener ciertas características al estudiar su distribución entre las diferentes áreas temáticas de las cuales se ocupan los estudios de formación avanzada de los docentes del Distrito

- 1- La primera característica general, resultante de este estudio es que el porcentaje de distribución es muy pobre. Sólo el 16,7% de las solicitudes del área que más resultó apoyada obtuvo de 61 puntos hacia arriba, sobre 100 posibles.
- 2- La segunda característica general es que, en medio de la pobreza, la distribución de los pocos porcentajes resulta muy desproporcionada. Entre 11 áreas consideradas, solo una obtuvo que el 16,7% de sus solicitudes fueran apoyadas, pero 2 no obtuvieron apoyos. El área de la cual los docentes elevaron 227 solicitudes, apenas obtuvo el 4,41% de apoyos.
- 3- La comparación de los porcentajes de todas las áreas indica una muy seria incongruencia entre las políticas educativas del Distrito durante la administración Mockus, y las voces que los programas de posgrado ponen en circulación entre los docentes que los cursan y elevaron sus solicitudes de apoyo al IDEP.
- 4- El área en la cual las políticas educativas circulan con mayor contundencia es en la formación ético-política, pero este estudio no tiene posibilidad de apreciar cuánto es agenciado por los programas de posgrado y cuánto es agenciado por otros medios, según lo que ya se dijo de la susceptibilidad de los docentes a ganar esos discursos en un medio educativo anterior al posgrado; por ejemplo, en las organizaciones gremiales que han propugnado por el conocimiento y desarrollo de los principios de la Constitución de 1991.
- 5- Resulta preocupante, que si los posgrados y, con ellos, los docentes que los cursan en el área de la formación del sujeto y del mundo intersubjetivo, son susceptibles a las políticas educativas, no lo sean los del área orientada a valorar, conservar y mejorar las condiciones del entorno escolar.
- 6- En la misma perspectiva del anterior, resulta mucho más grave el resultado obtenido en el área de formación para el pensamiento. Bien podría tratarse de un sobredimensionamiento del ejercicio teórico a costa de su eventual significación pedagógica.
- 7- Si, como parece indicarlo el presente capítulo, los programas de posgrado no circulan las voces de las políticas educativas con suficiente ahínco entre los

docentes estudiantes del área de Administración y Gerencia, los docentes que ponen a la orden del día proyectos de innovación en sus instituciones escolares no encontrarán mayor recepción y apoyo en aquellos que se preparan para la función administrativa docente, que entre los directivos docentes que no han cursado esos posgrados, y que son el motivo de la queja generalizada de los docentes..

CUARTA PARTE

CONCLUSIONES

CAPITULO DECIMO TERCERO

Conclusiones

Las conclusiones de esta memoria razonada fueron exponiéndose de conformidad con el desarrollo empírico y argumentativo de cada capítulo, y no parece lícito reunirlas en un listado final porque la memoria tiene un orden que desaparece cuando todos los capítulos se colocan en la misma jerarquía. En vez de ello lo que se puede hacer es explicitar algunos argumentos conclusivos, tanto sobre los puntos generales formulados en los objetivos, como sobre los que allí fueron considerados como posibles resultados indirectos.

1. Las voces fantasmales de los posgrados y su relación con las políticas institucionales del IDEP y de la educación en Santa Fe de Bogotá.

Los discursos y las disciplinas de trabajo que los posgrados ponen en circulación entre los docentes que estudian en ellos, probablemente respondan a la autonomía intelectual y académica que exige la construcción temática alrededor de la cual giran los respectivos planes de estudio. Comprobar o negar esta formulación requiere un trabajo particular que le compete al organismo rector de los estudios superiores y avanzados y no al IDEP. Sin embargo, el tema no deja de ser inquietante en cuanto los resultados de esta convocatoria revelan que hay una buena cantidad, casi la tercera parte de los participantes, que obtuvieron por debajo de 21 puntos sobre 100.

En cambio, parece más seguro afirmar que esas voces y esas disciplinas no consultan las políticas educativas del Distrito. Esto puede significar que, en la medida en que la oferta de programas de posgrado se rige por los principios del mercado, el rigor que supone una transformación como la propuesta en los lineamientos de política institucional del IDEP haría subir los costos en tiempo y esfuerzo y alimentaría temores de los potenciales clientes de esos estudios. Ello obligaría a la oferta a asumir una posición tal que si bien es cierto que encuentra coherencia e interés social en las políticas propuestas, sin embargo, a lo largo de los estudios negocia con los clientes el coste y el cumplimiento de algunos requisitos de la transacción. De esa manera podría explicarse que los docentes estudiantes del mismo posgrado obtengan evaluaciones muy dispares y sin embargo, los posgrados no hayan producido un documento en el que cuestionen

la calidad de sus estudiantes, ni se haya agitado el problema de la deserción y la mortalidad académica en el nivel de los estudios de formación avanzada.

Si el anterior argumento fuese razonable y más o menos inteligente, habría que poner en cuestión la manera incoherente como el Estado propone impulsar una política de competencia mercantil y, al mismo tiempo, por la espalda de esa competencia, pretende aplicarle un torniquete para presionar la producción de alta calidad sin que, al mismo tiempo, él, como empleador, haga las inversiones que compensen la inversión de los particulares.

Por consecuencia, la fuerza que moviliza a los docentes a invertir en sus estudios de posgrado está más relacionada con sus intensiones de carácter particular, probablemente con el cumplimiento de formalidades exigidas para su estabilidad y promoción en el servicio educativo, que con la transformación efectiva de la calidad de la educación, a la cual él contribuye mediante su desempeño educativo y pedagógico. Si esta conjetura está correctamente armada, resultaría saludable para el diagnóstico de las necesidades de capacitación de los docentes —en orden a lograr mayor calidad en el servicio educativo- pensar que sus respuestas y sus comportamientos están saturados por los discursos y las ofertas del mercado y, por consecuencia, son poco confiables en el orden de una formación comprometida con los presupuestos cualitativos que se expresan en las políticas desde donde fueron evaluados los materiales que los docentes pusieron en consideración del IDEP.

2. ¿Es justificable la calidad de los resultados obtenidos en el concurso?

Esta es la pregunta que se hacen los docentes que participaron en el concurso de méritos, luego de consultar las hojas de resultados que se publicaron en las carteleras del IDEP. Y la respuesta debe estar en concordancia con los presupuestos de la evaluación.

Si las políticas educativas de la administración son razonables, los resultados obtenidos en el concurso de méritos justifican la necesidad de transformar las prácticas educativas. Pero, por supuesto, ellos dicen muy poco de la competencia de los docentes en el desempeño de aula, enseñando los temas abstractos desde la perspectiva disciplinar de un saber. Y lo mismo ocurre con las competencias de los programas de posgrado, que es posible que estén en muy bien encaminadas en el orden disciplinar de su área sin que, por ello, les sea exigibles unas condiciones de adhesión a las políticas de formar ciudad.

Lo que sí parece evidente es que el instrumento del concurso de méritos, cuando es bien administrado, con suficiente claridad teórica y compromiso ciudadano y educativo, es un recurso de presión que convoca a los docentes a fijar su atención en los criterios desde los cuales se propone la competencia. Para mejorar su condición de presión instrumental, resulta muy importante dotar a sus beneficiarios de unos espacios en los que puedan elaborar su experiencia y recrear su capacidad de autorevisión, de opinión y crítica sobre las ofertas de los programas y de conocimiento y profundización de las políticas educativas de la administración.

3. Sobre la pertinencia y coherencia de los compromisos de la administración distrital, revelados en esta convocatoria.

También los fantasmas de la administración concitan la atención en estas conclusiones. Si sus voces no han sido suficientemente valoradas en las propuestas discursivas de los docentes, es posible que las políticas que ella ha gestado y trata de poner en circulación sean indiferentes para los docentes de salario y barrio. Indiferentes porque la localidad sobrevive con y de unos principios de asociación, con unas condiciones de autorregulación que las políticas educativas no consultan. Es posible que la gobernabilidad en el territorio ciudadano y local no se rija por los mismos parámetros que animan las políticas institucionales del IDEP. Hasta es posible que, si esto fuera cierto, la supervivencia de los docentes, de los estudiantes y de los actores escolares, en general, estuviera altamente amenazada si abandonara esos principios de gobernabilidad para practicar otros que pertenecen, por ejemplo, a los de la concurrencia argumentativa de la ciudad europea idealizada.

4. Finale

Lo cierto es que el programa de Apoyo a la formación avanzada de los docentes de educación básica y media de Santa Fe de Bogotá plantea mas inquietudes de las que pretende resolver. Lo cual es una demostración de la riqueza social y cultural que lo anima.

En esa perspectiva, es importante recoger la iniciativa que le dio vida y, además promover estas reflexiones como acontecimiento que pone en circulación inquietudes en torno a la calidad de los actores y los discursos que se juegan en

la educación avanzada, con pretensiones de mejorar la calidad de la educación básica y media.

BIBLIOGRAFIA

ATTALI, Jacques, y otros; El mito del desarrollo; Kairós, Barcelona, 1980

BAJTIN, Mijail; Problemas de la poética de Dostoieveski; Fondo de Cultura Económica, México, 1986

BAUDRILLARD, Jean; De la seducción, Cátedra, Madrid, 1994

BOBBIO, Norberto; De senectute; Taurus, Madrid, 1997

BRAUNSTEIN, Néstor, Goce, Siglo XXI, México, 1995

BROMBERG, Paul; Formar ciudad, 1995 – 1997; Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá, 1998

ECO, Humberto; La estrategia de la ilusión, Lumen, Barcelona, 1986

FOUCAULT, Michel, Hemenéutica del sujeto; La piqueta, 1994

MCLAREN, Peter; Pedagogía crítica, resistencia cultural y producción del deseo; REI – Aiqué, Buenos Aires, 1995

IDEP; Políticas institucionales; Idep, Bogotá, 1996