

Catalogación en la fuente – Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

Pensar la formación de maestros hoy : una propuesta desde la experiencia pedagógica / María Cristina Martínez Pineda. ... [et,al]. 1a. ed. ... Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo. IDEP., Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015
100 p. : il -- (Serie Investigación IDEP)

Incluye: Bibliografía
ISBN: 978-958-8780-31-3

1. Formación Profesional de Maestros. 2. Educación - Superior - Colombia. 3. Métodos de Enseñanza. 4. Calidad de la Educación. 5. Docente – Formación Profesional. 6. Prácticas de la Enseñanza. 7. Capacitación – Docente. 8. Educación - Enseñanza. 9. Pedagogía. I. Martínez Pineda, María Cristina. II. Calvo, Gloria. III. Martínez Boom, Alberto. IV. Soler Martín, Carolina. V. Prada Dussán, Maximiliano. VI. Tít.

378.12 Cd. 21 ed.



S E R I E
INVESTIGACIÓN
IDEP

Pensar la formación de maestros hoy

Una propuesta desde la experiencia pedagógica

MARÍA CRISTINA MARTÍNEZ PINEDA

GLORIA CALVO

ALBERTO MARTÍNEZ BOOM

CAROLINA SOLER MARTÍN

MAXIMILIANO PRADA DUSSAN

Pensar la formación de maestros hoy

Una propuesta desde la experiencia pedagógica

**ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores María Cristina Martínez Pineda
Gloria Calvo
Alberto Martínez Boom
Carolina Soler Martín
Maximiliano Prada Dussán Méndez

© IDEP

Directora General Nancy Martínez Álvarez
Subdirector Académico Paulo Alberto Molina Bolívar
Supervisora del Proyecto Ruth Amanda Cortés Salcedo
Coordinadora Editorial Diana María Prada Romero

Publicación producto del Contrato No. 56 de 2013, suscrito por el IDEP y la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, en el marco del cual se desarrolló el proyecto *Balance del plan distrital de formación docente 2009-2012*.

Equipo de Investigación - Profesores Universidad Pedagógica Nacional
María Cristina Martínez Pineda, Gloria Calvo, Alberto Martínez Boom,
Carolina Soler Martín y Maximiliano Prada Dussán

Equipo de apoyo

Jhon Henry Orozco Tabares, Claudia Milena Ávila Zorro,
Luz Mary Lache Rodríguez, María Victoria Montes Villegas,
Andrea del Pilar Hernández Peña, Diego Bernardo Rendón Lara y
Diana Marcela Mesa Salcedo

Libro ISBN impreso 978-958-8780-31-3
Primera edición Año 2015
Ejemplares 500

Edición Cooperativa Editorial Magisterio
Diseño y diagramación Hernán Mauricio Suárez
Impresión Subdirección Imprenta Distrital - DDDI

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

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida Calle 26 N°.69D-91, oficinas 805 y 806 Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife
Teléfono: (571) 4296760 - 2630575 - 2630562
www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co
Bogotá, D.C. - Colombia

Impreso en Colombia

Contenido

Presentación	9
Introducción	13
La formación de maestros: problematizaciones necesarias	19
La calidad de la educación y las políticas neoliberales.....	19
¿Formación o profesionalización?.....	21
¿Más formación igual más calidad?.....	22
Malestar docente: ¿maestro sujeto de saber o sujeto de control?.....	23
Tensiones inherentes.....	24
Dispositivos para pensar la formación de maestros	29
Dispositivos.....	30
Planos y campos como categorías analíticas.....	31
Planos para pensar la formación docente.....	33
El plano del sistema de formación de maestros.....	34
<i>Plano de las instituciones</i>	38
<i>Plano de los saberes</i>	40
<i>Plano de los sujetos</i>	44
<i>Plano de los bordes</i>	49
Análisis <i>inter-planos</i> : problemáticas comunes.....	51
¿ <i>Intereses desarticulados?</i>	52
<i>Participación de actores e instituciones en el plan</i>	53
<i>Estrategias y saberes</i>	54
<i>La transformación de la escuela</i>	55

Construir la experiencia pedagógica:más que una estrategia.....	57
Experiencia y valor.....	59
Experiencia, pensamiento y formación.....	60
Experiencia, acontecimiento y subjetivación.....	62
Experiencia y reflexividad.....	64
Aproximaciones para pensar otras	
modalidadesde formación de maestros.....	67
En lugar de planes, proponer planos.....	68
Dimensiones.....	70
Umbrales de formación.....	72
<i>Umbral de formación posgraduada o avanzada.....</i>	<i>73</i>
<i>Umbrales de cualificación y actualización.....</i>	<i>75</i>
Rupturas necesarias.....	76
Ideas fuerza.....	79
Ejes, planos y líneas para trazar una política.....	81
Bibliografía.....	87
Anexo 1.....	97

Presentación

La presente publicación es resultado del ejercicio académico realizado por el Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP y la Universidad Pedagógica Nacional, durante el segundo semestre de 2013, que tuvo como propósitos: adelantar un balance de la ejecución y alcances del Plan Territorial de Formación de Docentes y Directivos Docentes 2009-2012, de la Secretaría de Educación de Bogotá, y proponer lineamientos para la formulación de políticas para la formación docente. El trabajo, cuyos resultados completos reposan en el informe amplio de la investigación, se presenta a las comunidades académicas, universitarias y educativas para su estudio, análisis y uso específico.

En tiempos en los que el país se abre a una perspectiva social y cultural, donde hay una voluntad de reconstrucción de la vida cotidiana y la intención de mirar de otro modo la vida social; es pertinente revisar nuestra historia reciente, recuperar el presente y rediseñar el futuro, por lo que se hace necesaria la participación de grupos académicos capaces de proponer nuevas formas, enfoques y propuestas educativas, de cara a construir una nueva Nación.

Es aquí donde posiblemente se ancla con mayor fuerza el presente documento, que se enmarca en diferentes asuntos: el equipo de maestros y maestras propone nuevas modalidades para pensar la formación de maestros y maestras y las expone al juicio público con una oferta novedosa y audaz; cuestiona las ya instaladas y poco cuestionadas dinámicas educativas considerando su pertinencia y valoración por las comunidades; intenta romper las estrechas fronteras de una formación de docentes centrada en repetir esquemas, cumplir procedimientos o alcanzar metas o indicadores, sin cuestionar su valor y relevancia histórica.

En efecto, se despliega una propuesta de formación de docentes y directivos docentes para el debate sobre la construcción de una nueva educación pública. Por un lado, desde una propuesta teórica de análisis a partir de planos, que permite ver

la cuestión educativa como un asunto de distintos actores en la que no intervienen solo organizaciones o Estados que toman decisiones sin tener en cuenta las realidades que afectan o las trayectorias concretas de maestros y grupos; no se construye unilateralmente ni da voz a una sola parte o sector de la sociedad. La propuesta de planos pone de manifiesto que la educación es un asunto de participación de los distintos actores sociales, asumiendo que dicha participación implica manejar las tensiones que emerjan. Es allí, precisamente, en su carácter participativo, inclusivo y plural, donde la educación se hace pública en el amplio sentido de la palabra.

Por otra parte, la propuesta está basada en centrar la formación docente en la experiencia pedagógica, ubicando al maestro y a la maestra en el centro de los lineamientos y proyectos sobre el tema. El eje no son los indicadores, las metas o las cifras, sino el maestro, o mejor, los maestros y maestras, en tanto sujetos sociales, productores y transformadores de la cultura, considerándolos el núcleo de la labor pedagógica. Esta propuesta reconoce el valor histórico, social, cultural y político asociado estructuralmente a su quehacer. Tal reconocimiento, los convierte en sujetos, no en receptores; en protagonistas, no espectadores del porvenir.

Al centrar su atención en el maestro y la maestra y no en los indicadores, la propuesta abre el horizonte hacia la diversidad y la pluralidad de modos de ser docente. Es una apertura a considerarles constitutivos y constituyentes de la nación, con sus diferencias, recorridos, trayectorias e intereses, también en su devenir como actores y autores de variedad de procesos educativos. Es un llamado, un anuncio que invita a mirar el conjunto, lo que no es observado, lo que no es escuchado; lo cual exige descentrar la formación del docente y el desarrollo educativo de los cánones establecidos.

Por sus características particulares, por el equipo de trabajo que lo realiza y por sus propósitos y resultados, este estudio es en sí mismo una apuesta que expresa

la voluntad y el compromiso del IDEP y de la Universidad Pedagógica Nacional, por aportar y contribuir a la construcción de alternativas para la formación de maestros y maestras a nivel distrital y nacional. Su espíritu y perspectivas sirven para pensar también la formación inicial y posgraduada de docentes; así mismo, sus ideas alcanzan los distintos niveles de ejercicio de nuestros profesionales.

Este trabajo no se inició desde lo ingenuo, sino desde la sospecha que surge al vivir y analizar las realidades que comprenden a las y los maestros desde el “eficientismo” de las lógicas económicas, desde la evaluación controladora y punitiva y desde las propuestas de formación *light*, que exaltan la bandera de la pretendida calidad y de una formación desde caminos les descentra de la construcción de su experiencia, para hacerlos parte de proyectos, aislados, que atienden las demandas externas a la escuela y externas a ellos mismos. Tal sospecha es enfrentada a partir de la memoria la histórica reciente, aquella construida desde los bordes; por ejemplo, recordamos el Movimiento Pedagógico, sus luchas y compromisos, sus

sueños, sus fuerzas para reivindicar a los maestros, a la escuela y a la educación. Trae esta memoria de nuestro país, su experiencia, su espíritu y la actualiza para pensar a futuro.

Con esto en mente, este libro arriesga un pensar: la formación de maestros y maestras desde lugares distintos del establecido recientemente, quizás no transitados o incluso utópicos, pero no irrealizables. La propuesta presentada al final del libro, a manera de lineamientos, es prueba de que otro modo de pensar es posible.

Introducción

Hay cinco palabras que nombran este libro, cada una de las cuales se articula con las otras hasta configurar el título y proponer un orden; palabras que no están simplemente puestas, sino que convocan a escribir y problematizar; palabras que podemos reconocer como conceptos; palabras que se dirigen a los maestros y buscan interpelar a quienes se dedican a este oficio; palabras que, si alcanzan resonancia, podrían servirnos de libro-máquina entre quienes escriben, quienes leen, quienes editan y quienes las pueden usar para el debate o para la política. Estas palabras son: pensar, formación, maestro, experiencia y pedagogía, cada una de ellas abordadas en su actualidad.

¿Qué significa pensar? Se trata de una vieja cuestión que traduce actitud, disposición y desplazamiento. Es importante enfatizar el pensamiento y no tanto la posibilidad de decir algo que se traduce inmediatamente en acción, respuesta o solución. Los problemas que nos acosan en el campo de la formación de maestros no son ni simples ni ligeros ni insignificantes. Pensarlos necesita tiempo. La velocidad que ya está instalada en el mundo dice poco, requerimos deshacernos del pensamiento veloz y refugiarnos en la vieja exhortación de Nietzsche: rumiar nuestros problemas, sobretodo cuando estos conservan un elevado sentido de valor. Pensar al maestro, pensar su formación y afirmar su experiencia supone un esfuerzo en su problematización. Pensar se traduciría así en sinónimo de problematizar.

Pensar implica rigor, lo cual pasa indefectiblemente por el esfuerzo, pero también, pensar requiere ánimo derrochador. Se insiste en hacer del pensamiento un ejercicio filosófico. No exageramos si ubicamos lo que tenemos por pensar en tarea común de la filosofía con la pedagogía, con el maestro y con su formación. Se le ha asignado una función importantísima a la universidad, la de pensar, y la

pensamos precisamente para mostrar que lo educativo no deviene tan fácilmente en un asunto técnico. La Universidad Pedagógica Nacional está llamada a mostrar lo que ha acumulado como pensamiento y experiencia en lo que a formación de maestros respecta. Queremos reposicionarnos de otro modo en este asunto misional de la formación magisterial, independiente de si los gobiernos lo aceptan o no, importa en tanto tiene valor para nuestra universidad o, incluso, si es útil para nuestros propios profesores. Entonces, pensar inaugura una antieconomía; invitación que pasa también por la paciencia para pensar las preguntas que hoy nos convocan. Pensar hasta lograr darle espacio a lo impensado.

Por ejemplo, pensar la formación: ¿en qué queda la formación en estos tiempos de tecnología, de autoaprendizaje y de virtualidad? Si el hombre se ganaba a sí mismo con la formación, como lo afirma la tradición de la *Bildung*, formar lo que el mundo demanda es sencillamente una reducción, una castración. La formación es un concepto que dice mucho sobre las tradiciones intelectuales que animaron los debates de la vida universitaria desde hace varios siglos.

Sin embargo, después de la Segunda Guerra Mundial, las viejas ideas de la *Bildung* se encontraron con obstáculos todavía más difíciles, al tener que afrontar la educación de masas, obstáculos que bien podemos traducir a prácticas y discursos que sistemáticamente criticaron lo que hacía la formación en la universidad y que, a su vez, juzgaron sus tradiciones como improductivas, memorísticas, derrochadoras de tiempo, demasiado holísticas, más interesadas en los conocimientos que en la resolución de problemas. Nuestras propias universidades aceptaron este bombardeo sistemático y se comprometieron con la bien vista formación de los profesionales que los países requieren, que no eran otros que los profesionales demandados por las lógicas del mercado y del capital. Lo que los impulsores y gestores de las reformas no alcanzaron a prever dentro de la universidad, era que esta vocación pragmatista tendría efectos inconmensurables sobre lo que significa formar y ser maestro hoy.

Podemos entonces preguntar: ¿Qué transformaciones ha sufrido el maestro? ¿Cómo afirmar su experiencia? El maestro es un sujeto históricamente definido, al cual, desde su aparición en la esfera pública, se le ha asignado infinidad de roles: constructor de nación, oficio metodológico, higienizador y moralizador, administrador de currículo, facilitador de aprendizajes, entre otros. Esta carga histórica pesa de manera muy fuerte en su actualidad e incide en la manera cómo podemos pensarlo: como “sujeto potente”, potente en el campo de la pedagogía, potente en sus derivas intelectuales y culturales, potente como sujeto político que hace y coadyuva a construir la historia de su entorno.

Dicha situación no omite la existencia de otros discursos que describen una imagen representacional del maestro como sujeto que no identifica claramente su acción, que carece de identidad gremial-profesional, que no tiene una fundamen-

tación conceptual sólida. Incluso, lo cataloga de perezoso, funcionario cómodo, incapaz de ejercer con idoneidad su trabajo y hasta suelen considerarlo como menor de edad. Esta valoración, que, muchas veces, los propios maestros aceptan como diagnóstica, delimita un horizonte de malestar que rápidamente legitima procesos de reconversión vía función docente. La expresión “malestar docente” es una construcción intencional con la que se quiere no sólo identificar al maestro, sino que él se reconozca en ella como la única forma de pensarse en la sociedad y respecto de la cultura. Esta categoría ha tenido una “calurosa acogida en los medios académicos”, y no es más que una construcción sistemática para designarlo y mediante la cual se le proporciona una única identidad que lo liga indefectiblemente y por siempre al modelo fundacional de escuela (Vasco, Martínez Boom, Vasco & Castro, 2007, p. 26). Entonces formar maestros pasa por sopesar estas valoraciones y preguntar sin ingenuidad: ¿quién ha sido el maestro?, y ¿quién podría serlo hoy en día?

Tales interrogaciones no pueden omitir que en nuestra historia cultural y política tenemos ejemplos de experiencias magisteriales superlativas. El Movimiento Pedagógico de los maestros colombianos, de la década del ochenta, animó y estimuló el surgimiento de nuevos grupos de estudio, de autoformación y de investigación, propiciando la realización de innovaciones pedagógicas y el establecimiento de vínculos entre el saber pedagógico, los saberes específicos y las culturas locales. También podemos mencionar la fuerza y el legado dinamizador en la formación de docentes que en nuestro país recogió la tradición del Movimiento Pedagógico, en la Expedición Pedagógica Nacional. En ella, confluyeron tanto colectivos de maestros como redes de innovación pedagógica que existen aún, luego de dos décadas. Reconocer estos momentos de afirmación, en la historia magisterial colombiana, significa actualizar la posibilidad de una mirada potenciadora, en detrimento de tantas proliferaciones discursivas que remiten al maestro a lugares ensombrecidos o deformados.

Se nos quiere inducir a pensar que la educación que interesa actualmente es la que se compromete con la llamada “calidad de los aprendizajes” y con las prácticas de evaluación. Sabemos que calidad y evaluación son lo que son y que es inútil sumergirse en su reconceptualización. La calidad se reduce a indicadores, calidad es eficiencia, aprendizaje superficial, “pedagogía *fashion*”, opinión publicitaria y casi no tiene nada que ver con rigor, acumulado o pensamiento. En este horizonte, las instituciones con experiencia tienen poca cabida en lo que a política se refiere, de ahí que se privilegien a las instituciones que hacen las tareas que demandan los indicadores del agenciamiento internacional y hacen derivar la formación a gestión de calidad o a procesos de acreditación.

De ahí que debemos preguntar: ¿Qué es este tiempo que nos ha tocado vivir? ¿Qué es lo actual y qué tiene de singular? Es decir, ¿qué tiene de inédito? ¿Vivimos un periodo de decadencia o de prosperidad? ¿Qué queda de la pedagogía y

de la experiencia del maestro? Imaginamos que estas preguntas inquietan, mucho más cuando advertimos que nos movemos en sociedades de economía del conocimiento¹. En todo caso, no son meramente abstractas. Por el contrario, comprometen relaciones históricas de saber, de poder y de trabajo consigo mismo. Se trata de la pregunta por el presente, por la actualidad, aquella que retomó Kant con un artículo, muy corto, al que puso por título: ¿Qué es la ilustración? Aquella pregunta que incorpora una interrogación por el tiempo, por el presente, por lo que dicho tiempo tiene de novedoso, de inédito. Este es el intento por pensar el presente como un acontecimiento al que pertenecemos y reconocer en él lo que podemos o no podemos hacer.

Las páginas siguientes intentan problematizar ese aquí y ese ahora de la formación del maestro y de su afirmación potente como experiencia. La problematización se realiza tomando como estudio particular el Plan Territorial de Formación Docente 2009-2012, de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. En torno a este estudio, realizado por este mismo equipo de trabajo, en 2013, se despliegan en el presente documento fundamentos teóricos, análisis del Plan y propuestas para construir propuestas de formación docente. No obstante, vale la pena señalar que aun cuando dicho plan sea objeto particular de análisis, las líneas aquí consignadas trascienden tal marco; quieren convertirse en una propuesta general, capaz de ser adaptada, utilizada y recontextualizada para analizar otras dinámicas acerca del maestro y su formación.

El libro se estructura en cuatro capítulos. El primero aborda la discusión y problematizaciones en torno a la noción de calidad de la educación, en virtud de que esta ha sido el referencial de política en últimos planes sectoriales de educación y, consecuentemente, de los Planes Territoriales de Formación Docente (PTFD). Toma en especial consideración el informe de la Fundación Compartir, 2014, llamado *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la educación para todos los colombianos*. En el segundo capítulo, se presentan los fundamentos conceptuales con los que se analizó el PTFD. Así mismo, se incluyen resultados específicos de este análisis. El núcleo del dispositivo analítico es la noción de *plano*. Desde esta, se despliegan varios vectores que terminan por tensionar el asunto de la formación del maestro. El análisis por planos e interplanos permite rastrear estos vectores y tensiones. El tercer capítulo funge como lugar de confluencia del análisis por planos. En efecto, una vez se tensiona la formación del maestro y se muestran sus distintas fuerzas y vectores, se hace necesario un lugar donde todas ellas se reencuentren y encuentren sentido. Este no es otro que el maestro y su

1 La noción de capital humano es la que nos hace entrar a la sociedad de la economía del conocimiento. Nociones como calidad, evaluación y profesionalización incorporan novedad, construyen un lenguaje donde el maestro entra a sobrevivir.

experiencia, la experiencia pedagógica. Así, en este capítulo, se propone la experiencia del maestro como eje de su formación y de los lineamientos alrededor de ella. Finalmente, en el cuarto capítulo, se presenta una propuesta de lineamientos de formación de maestros, extraída de los elementos teóricos esbozados y de los resultados del PTFD analizado. Sin embargo, esta propuesta de lineamientos es sólo una de las múltiples maneras como tales elementos teóricos se concretan. No pretende convertirse en ser la única vía de concreción o en lineamiento para cualquier contexto educativo.

Con todo, por medio de los cuatro capítulos, este texto pretende abrir perspectivas, señalar tensiones y ampliar el horizonte alrededor de la formación del maestro. Quiere mostrar alternativas amplias de ese pensar el asunto, desplegar su sentido controversial, problemático, siempre abierto a revisiones y reconceptualizaciones, nunca acabado.

La formación de maestros: problematizaciones necesarias

En los últimos veinte años, la formación de maestros ha sido una preocupación reiterada en organismos internacionales, gobiernos e instituciones como la OCDE, Unesco, OEA, MEN e IDEP, por citar algunos. La proliferación de propuestas inscribe la formación en una lógica dirigida a reordenar la educación en términos de competencias y alude a una visión ampliada de la educación que mantiene como eje central las necesidades básicas de aprendizaje. Estos planteamientos le dieron un nuevo orden al trabajo del maestro, quien ya no se basa en la enseñanza.

Sin embargo, ninguna de estas formulaciones se pregunta por los problemas del maestro; más bien, se interrogan por los problemas del sistema, de la política, del futuro de la educación. Tienen en común que descartan al maestro, sospechan de él y lo nombran como una función: la función docente, lo cual reduce su condición y su quehacer. A continuación, se esbozan algunas de estas manifestaciones de cosificación del maestro que ponen en tensión las acciones que hoy se enuncian como planes, programas o propuestas de formación de maestros como expresiones vivas de las políticas educativas en este campo.

La calidad de la educación y las políticas neoliberales

Si se lee la *calidad* en el entramado de las macro y micropolíticas, puede advertirse que esta actúa como punto de partida, pero también como lugar de llegada. Las novedades son pocas, dada la amplia prefiguración y los modos como se han instalado los discursos de la *calidad de la educación* por más de dos décadas, en los planes educativos a nivel nacional, departamental y distrital.

El término *calidad* no es fácil de aplicar a la educación, pues su definición depende de quién es el sujeto que efectúa la demanda y desde dónde la formula. Además, los actores sociales interesados en la educación —el Estado, la Iglesia, el

sector productivo, los padres de familia, el cuerpo docente, los estudiantes, entre otros— tienen expectativas diferentes frente a los resultados de la educación y, en consecuencia, cada uno de ellos entiende el concepto de calidad, en función de las distintas demandas que hacen al sistema (Martínez Boom, 2004, p. 330).

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

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

De modo consecuente, se plantea como objetivo, económicamente deseable, la reducción del papel del Estado en la financiación de la educación, desde lo cual se plantean estrategias de descentralización de las instituciones educativas y la ampliación de la participación del interés privado. Con ello, el logro de calidad produce además la compensación o ajuste de equilibrio entre la disminución de ingresos y el aumento de resultados. Economía política que no deja de lado el control total de la calidad de los productos y servicios educativos.

Resulta llamativo constatar que, entre sus rasgos comunes, la calidad de la educación expresa la amplitud de objetivos y la indefinición de sus elementos constitutivos, es decir, que la calidad conlleva una alta dosis de ambigüedad, lo que ha facilitado su rápida adopción por parte de los distintos agentes sociales¹. De hecho, cada uno la particulariza como quiere: sus connotaciones van desde el ámbito administrativo, calidad de la organización o del sistema de gestión, pasando por la calidad de los recursos, hasta la calidad de los profesores, de los alumnos, del currículo, de la participación de los diversos estamentos, de la producción inmaterial y de los aprendizajes que es, al fin y al cabo, el propósito último del sistema.

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

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

El documento *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la educación para todos los colombianos*, publicado recientemente por la Fundación Compartir (2014), concreta algunas de las relaciones que se impulsan desde organismos internacionales entre calidad en la educación y economía globalizada. Dicho documento sustenta y reafirma la relación entre educación, progreso, rentabilidad económica y mano de obra calificada que genere un alto valor agregado ligado a la productividad. Dentro de este marco, afirma que “teniendo como telón de fondo el progreso económico nacional, consideramos que este es un momento oportuno para darle prioridad a las políticas centradas en la calidad educativa” (p. 19). Además, esta última focalizada en la calidad docente.

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

¿Formación o profesionalización?

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

La profesionalización es una noción polimorfa. Vale la pena mirar diversas aproximaciones enunciativas: “en cierto sentido, lo profesional es sinónimo de imparcialidad, de ausencia, de arbitrariedad, de responsabilidad frente al amateur, de calidad en el servicio, de entrega generosa, de esmero en el modo de realizar el trabajo, de competencia” (Sarramona *et al.*, 1998). La profesionalización docente hoy “está asociada a un desempeño autónomo, con responsabilidad sobre la tarea que se desempeña [...] Estos rasgos se construyen a partir de la confluencia de: la existencia de condiciones laborales adecuadas, formación de calidad y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica laboral” (Vaillant, 2004, p. 7).

Aun cuando la profesionalización se haya expresado como un horizonte para el maestro, incluso en el campo de su formación, tal idea se ha ido deslizando hacia la función docente, esto es, hacia la idea de que el maestro cumple funciones aisladas, cuantificables y medibles, donde la relación con la experiencia pedagógica o el empoderamiento y dignificación de sí mismo y su labor pasan a un segundo plano. El decreto 1278 de 2002, correspondiente al nuevo estatuto docente, privilegia la función docente, al afirmar que

La formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los educadores debe contribuir de manera sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación y a su desarrollo y crecimiento profesional, y estará dirigida especialmente a su profesionalización y especialización para lograr un mejor desempeño, mediante la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional, así como la adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones (Cap. V, art. 38).

¿Más formación es igual a más calidad?

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

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

En los últimos años, Colombia ha hecho un gran esfuerzo por sustentar que el mejoramiento de la calidad de la educación está relacionado con una mejor formación docente,² sin restarle valor a “[...] factores socioeconómicos de los estudiantes, la dotación escolar, los currículos, los materiales de aprendizaje, la organización es-

2 En estos esfuerzos, se han realizado comparaciones con países histórica, cultural y socioeconómicamente muy diferentes a Colombia, como los casos de Singapur, Corea, Finlandia y Canadá (Ontario), base de las recomendaciones del estudio de la Fundación Compartir (2014)

colar y el liderazgo de los rectores [...]” (Compartir, 2014, p. 19). Consecuente con esto, el MEN (2014) afirma que “es importante vincular calidad educativa con el propósito social de las políticas de reforma, de propiciar efectivamente la calidad de los educadores” (p. 27). En síntesis, se considera que más formación a los maestros equivale a más calidad. Hasta aquí, se afirma una relación costo-beneficio. Se insiste y se justifica “priorizar la calidad docente sobre cualquier otra política que pretenda mejorar la calidad educativa. Esta inversión, además resulta altamente rentable para la sociedad en su conjunto” (Compartir, 2014, p. 20).

Por su parte, el MEN (2014), sin apartarse de la perspectiva costo-beneficio, discursivamente pretende distanciarse de formar a un operario de procesos y procedimientos para formar a “un ser humano cualificado para una tarea social muy significativa, cuyo horizonte debe impactar en el desarrollo económico del país, pero también en su desarrollo social y moral, en general, calidad de vida y bienestar humano” (p. 20). Sin embargo, en ambos casos, la calidad está directamente asociada a mediciones sujetas a evaluaciones estandarizadas y definidas desde las macropolíticas, donde la formación de los maestros se diluye o se materializa en acciones de capacitación.

Malestar docente: ¿Maestro sujeto de saber o sujeto de control?

Muchas de las inquietudes, dificultades e insatisfacciones expresadas por los maestros concuerdan analíticamente con el concepto de malestar docente: vinculado a motivaciones personales, a los contextos socioculturales y al ritmo y prácticas escolares.

La expresión malestar docente es intencionalmente ambigua y se refiere a la llamada “crisis contemporánea de la profesión docente”, a partir de la cual, muchos maestros se reconocen y se identifican (Esteve, 1994, p. 12). Con la denominación del malestar docente se quiere “describir los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia” (p. 16)³. En esta perspectiva, podemos preguntar: ¿acaso es asunto de una política de formación de maestros atender al malestar docente?, ¿cómo asume y de qué modo aborda la política este malestar?, ¿es de su competencia?

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

Hoy, el maestro no tiene explicación de lo que pasa; está transparentado y no se puede esconder. Ya no se necesita cámara en las aulas, se ha instalado una biopolítica⁴ que lo controla y lo transparenta. El maestro está situado en otro lugar, es un sujeto controlado: no lo habita la interrogación ni tiene tiempo para pensarse a sí mismo; es un sujeto desconocido que cada vez está siendo atrapado por otras cotidianidades que se imponen y que lo distancian de su condición.

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

Tensiones inherentes

Tradicionalmente se ha pensado la formación de maestros en relación con preguntas provenientes de ámbitos sociales, económicos y culturales que han privilegiado su expresión en términos de políticas estatales, demandas gremiales y requerimientos de comunidades científicas y académicas. Los maestros, que son los actores fundamentales de estos procesos, no han tenido un papel relevante en la deliberación de las ofertas que se les brindan para su formación continua, incluida la posgradual.

Más allá de su procedencia ideológica o conceptual, sabemos que la formación de maestros abarca una pluralidad de problemáticas que no podemos recoger en un concepto unitario de formación. Tanto en el Informe Mundial sobre la Educación de la Unesco (1998), como en las recientes propuestas del Ministerio de Educación de Colombia en torno al tema, se analizan tendencias y hechos significativos relativos a la educación, la formación y la capacitación de los maestros. Se retoman los planteamientos de la Comisión Internacional sobre la Educación

4 Más que una verdad política, lo que está en juego con la biopolítica es un asunto que tiene profundas implicaciones en la vida de las personas y de las comunidades. En diálogo con Popkewitz y Pereyra: “la formación del profesorado como ámbito de las reformas educativas que alcanzaron gran importancia a mediados de los años ochenta permite considerar cómo las instituciones gubernamentales y profesionales han creado nuevos mecanismos para valorar, certificar y controlar los modelos institucionales y las prácticas de los profesores. Estos cambios suponen, entre otras cosas, la aprobación de nueva legislación que gobierna la formación del profesorado, la creación de nuevas instituciones y modelos de certificación o habilitación para la función docente, y el establecimiento de departamentos de investigación y de competencias organizativas que se pueden utilizar para definir la enseñanza” (Popkewitz y Pereyra, 1994, p. 19).

para el siglo XXI, afirmando que “esperamos mucho del personal docente, se le exigirá mucho, y el aporte de los maestros y profesores es esencial para preparar a los jóvenes” (Delors, 1996, p. 162).

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

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

La avasallante proliferación discursiva sobre la formación de maestros alude a ella en los lenguajes de la calidad de los aprendizajes, incluso sin nombrarla: los discursos de la reforma educativa insisten en propender por su reubicación funcional; la economía política de lo educativo construye redes de observación, evaluación e intervención que aborda la formación técnicamente; algunos expertos ponen el acento en la condición social de los maestros y especulan sin límite sobre su protagonismo; la política pública tiende a unificar por consenso sus campos de formación, en términos de capacitación, reciclaje, reconversión y más recientemente, desde las experiencias del desarrollo profesional. En esta dinámica, las relaciones del maestro con la práctica, con el saber, con el orden institucional se expresan, por lo general, en términos de exterioridad; su estatuto intelectual y legal conserva el grito, la precariedad, las urgencias lloradas⁵ de unas familiaridades que parecen aceptadas.

Dicho de otro modo, es necesario poner en tensión lo singular como lo regular; lo visible que es irreductible a lo decible. Las relaciones de fuerza que actúan en los maestros exigen la problematización de lo saturado y el uso estratégico del

5 Alusión a: Martínez Boom, Noguera y Castro (1989).

pensamiento sobre semejante proliferación. Aquí surge un primer interrogante: ¿Quiénes piensan y definen la formación de maestros? ¿Cuáles son las líneas de fuerza que se trazan e imponen? ¿Qué es necesario deconstruir?

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

En este sentido, exponemos algunas tensiones generales sobre la formación de maestros que sirven de base para los análisis y propuestas de los siguientes capítulos:

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

- En la formación de maestros, proliferan alusiones adaptativas a los lenguajes del reto, del desafío y del desarrollo profesional docente⁶. Aquí es importante discernir entre profesión y profesionalización. En el caso de los maestros, su alusión a “profesional” de la enseñanza no reúne las tres características que son inherentes al título de profesional: autonomía, responsabilidad y estatus social. Una profesión tiene unos referentes, unos pares y unas instancias de circulación del saber; entonces se esperaría que los maestros tuvieran un discurso, un peso social, unos pares con quien confrontarse y unos mecanismos para hacer visible su saber. En la actual propuesta de “desarrollo profesional docente”, el maestro está desprovisto de estas condiciones; se está afirmando su condición de funcionario acrítico al servicio del sistema y no su condición de profesional de la pedagogía.
- Cuando se busca reemplazar al enseñante por un profesional, se confían los procesos de formación a instituciones perfectamente acreditadas que garantizan su “profesionalización”, no su “saber pedagógico”. En esta lógica, importa formar nuevos sujetos comprometidos con la calidad de los aprendizajes y poner la educación a tono con los nuevos procesos sociales, económicos, políticos, tecnológicos y de comunicación. Por ejemplo, para nuestro país, en la formación previa al servicio, se viene proponiendo “homogenizar y elevar la calidad de los programas de pedagogía para que, entre otras acciones, promuevan la práctica y la investigación pedagógica”, lo anterior, guiado por “estándares de excelencia”, “estándares de acreditación del alta calidad” y “parámetros de alta calidad” (Compartir, 2014, p. 31).
- Bajo la tendencia de profesionalización, se ha producido un desplazamiento de la configuración de “ser maestro” hacia la de cumplir la “función docente”, lo cual no es solo un modo de nombrar y no se resuelve con un uso nominal, pues son dos modos opuestos de situar al maestro. Una lectura analítica pondría al primero en proximidad a la enseñanza, en tanto que el segundo lindaría con las lógicas y demandas del aprendizaje. Un ejemplo claro se expresa en el estudio de la Fundación Compartir (2014), en relación con el aprendizaje, que “si se mide la calidad docente por su valor agregado al aprendizaje –por ejemplo, en términos de su contribución a mejorar el desempeño en pruebas estandarizadas– existen diferencias importantes dentro de un colegio respecto al valor agregado de profesores más o menos efectivos” (p. 52).

6 Un debate que ponemos en tensión es el uso del concepto “Desarrollo Profesional Docente”: algunos estudios recientes (Parra, 2014) lo asimilan a necesidades de formación, actualización docente y otros a entrenamientos o simples capacitaciones en diferentes ámbitos entre los que se incluye el desarrollo personal y el bienestar; otros, lo asumen como el conjunto de actividades sistemáticas que preparan a los maestros para el trabajo, incluyendo su educación inicial, los cursos de inducción, el entrenamiento en servicio y la apropiación de los parámetros escolares (OCDE, 2010 en Parra, 2014).

- La “función docente”, término introducido en la sociedad actual, ubica al maestro en una indefinición que le desdibuja su rostro, o mejor, que debilita su especificidad y su papel en la sociedad y le demanda una multiplicidad de acciones y habilidades multiusos. Cuando se multiplican las funciones, se recompone el carácter y el papel de la formación, a la vez que se redefine su subjetividad. Vemos cómo entra el maestro en una región de sombras, donde se desubica y al mismo tiempo, lo multiplica en tantos otros que su presencia se hace superficial y por demás, casi anodina.

Dispositivos para pensar la formación de maestros

En el capítulo anterior, las problematizaciones expresadas están relacionadas con la formación de maestros, comprendida esta última como uno de los ejes centrales de los procesos de modernización y reforma de los sistemas educativos. Por tanto, su lectura, no convencional, es una cuestión que despierta un amplio interés por parte de maestros, investigadores, universidades, sindicatos y grupos políticos.

Proponer la formación “desde otros lugares” es la pretensión del presente libro, lugares que tomen distancia de las lógicas actuales de la calidad, la competitividad, el funcionalismo del maestro para el sistema, la cuantificación de sus funciones, la relación de la formación con la productividad económica, entre otros factores. Implica un posicionamiento en otras apuestas epistemológicas, conceptuales y metodológicas, para construir, a partir de otros senderos, propuestas para la formación de maestros.

Así, en este capítulo, abordaremos el dispositivo teórico desde el cual proponemos pensar al maestro y su formación. Este dispositivo tiene como núcleo la noción de plano. A partir de esta noción, se proponen planos fractales y múltiples que se interconectan, acercan o distancian, que atraviesan trayectos vitales y campos de construcción y de fuerzas siempre en tensión. Con ellos, proponemos pensar el asunto de la formación de maestros, a partir de su tensión –inherente–, no a partir de su aparente caminar sin contratiempos, directo y unitario hacia la calidad. Examinarlo en su tensión, no fuera de ella.

Iniciaremos esta exposición caracterizando la noción de dispositivo. Posteriormente, abordaremos los planos y campos, para, finalmente, señalar los planos desde los cuales consideramos es pertinente pensar la formación de maestros: plano del sistema de formación, de los saberes, de las instituciones, de los sujetos y de los bordes.

La apuesta por transitar otros caminos lleva, casi de forma natural, a examinar planes de formación docente previos. Así pues, la concreción de nuestra propuesta analítica se encuentra en el examen investigativo sobre el Plan Territorial de Formación Docentes (PTFD) 2009-2012, estudio realizado, en 2013, por la Universidad Pedagógica Nacional y que sustenta el presente documento. Tomando este estudio como referencia, mostraremos ejemplos, casos, apuestas e iniciativas que nutren los planos analíticos. Con esto queremos mostrar una manera –entre otras posibles– de cómo nuestra propuesta de pensar la formación docente se hace concreta.

Dispositivos

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

Con esta disposición, habría que enfatizar que podemos pensar la formación de maestros como sometida a líneas de fuerzas, a posiciones, enunciados y relaciones que actúan como vectores, como tensores (Martínez Boom, 2012, p. 59). El dispositivo muestra que la formación magisterial puede ser repensada cuando se busca establecer ese diálogo entre lo que ocurre en las instituciones educativas y los cambios producidos en la organización de los saberes, las representaciones simbólicas, las formas del trabajo, pero sobretudo, en las relaciones de los maestros con su propia experiencia. En otras palabras, si lo importante es una formación que empodere, dignifique y permita nuevas formas de emancipación, solidaridad, actuación y afirmación de los maestros frente a esas infancias otras, esas velocidades otras, esos aprendizajes otros, esos nuevos problemas que tocan a la puerta, nos corresponde una labor de construcción y análisis de dicha formación como dispositivo capaz de leer estas y otras tensiones.

Pensar atendiendo a líneas móviles supone una suerte de crisis. Nos referimos a la crisis de proponer lineamientos de política que asumen la lógica del plan (su unidad aparente), como algo que convierte a los maestros en simple receptores, o finge hablar unívoca y homogéneamente a todas las instituciones y actores de

la política, cuando en realidad, hasta los datos empíricos que sirven de base a los balances, no guardan entre sí niveles aceptables de consistencia. Ahora bien, la dificultad radica en que las líneas se mueven, componen el dispositivo pero también lo atraviesan, lo arrasan. Al respecto, Schérer señala que el dispositivo es “lo que organiza, distribuye, distingue o reúne elementos, lo que vuelve inteligible un conjunto confuso” (2005, p. 252). Esto significa que enfrentarse a las paradojas de pensar relaciones que cambian, descifrar los límites de una racionalidad calculante, identificar las posibilidades de discursos reguladores, nos lleva a proponer la construcción de lineamientos desde una cautela múltiple: quebrar la lógica del plan y ponerle frente a ella la idea de los planos: pasar de su unidad trascendente a una especie de pluralidad inmanente.

Planos y campos como categorías analíticas

Se pretende dilucidar el debate sobre la formación de los maestros con horizontes analíticos en amplitud de planos. Planos que podemos entender a la manera de un dispositivo, es decir, como aquello que permite reconocer estrategias, describir fuerzas e incluso diagramarlas.

Los *planos* se distinguen del *plan*. Un plan es una herramienta de planificación. Como tal, es trascendente y pretende anticipar el futuro, ordenarlo, prever su advenimiento; de ahí su formulación anual, cuatrienal, quinquenal o decenal. Los *planos*, por el contrario, son inmanentes¹, cartográficos, concretos, y como una cámara de cine, polifónicos a la subjetividad de los diversos actores. En términos de planos, pensar el problema de la formación de maestros consiste en dotarla de ritmo, velocidad y tiempo diferentes. Lo que interesa del análisis por planos son sus posibilidades diferenciadoras, relacionales y problematizadoras. De esta manera, el plano del sistema educativo admite la formación de maestros como subsistema de formación que requiere datos para su funcionamiento, circunstancia bien diferente cuando se piensan las prácticas de formación al interior de las dinámicas de lo institucional, o desde las experiencias de un entusiasmo que es capaz de afectar las prácticas formativas, pero que se ubica en un plano exterior, fronterizo, externo a los desafíos y necesidades del sistema.

Lo cierto es que pensar la formación hoy parece arrojarnos a un océano de incertidumbre. Cuando la perfectibilidad del ser humano se ha puesto en entredicho, entra en crisis el concepto de formación, puesto que se fisuran los modelos y las teleologías que antes se erigían como orientadoras. Enfrentar esa dificultad nos lleva también a ratificar lo estratégico de los planos, es decir, trabajar en otras

¹ Inmanentes, en tanto que singulares, del mundo concreto y experiencial, no prescriptivos. Son situados o contextualizados; contemplan al sujeto, la institución y la localidad.

perspectivas de los procesos formativos, no desde la satisfacción y la tranquilidad de antes, sino en su inmanencia, en esos trayectos vitales que se cruzan con requerimientos institucionales y de política transnacional.

No podemos negar que muchas veces nos reconocemos en ese plano del sistema porque nos da tranquilidad: la vida está planeada, programada, no hay agujeros, ni mayores dudas para emprender la acción. Sin embargo, pensamos que la noción de plan puede ser puesta entre comillas, abstenernos momentáneamente de esta para dar entrada a la complejidad, la multiplicidad y la inmanencia. La naturaleza fractal y parcial de los planos nos ubicaría en los bordes², en otro lugar de lectura, en otra disposición para intentar dar respuesta a los constantes dualismos de la formación. Lo anterior no quiere decir que el ejercicio formativo, visto desde lo no convencional, sugiera caos, falta de rigor o que lo sustituya cualquier cosa; todo lo contrario, importa la regulación formativa del orden sistémico, tanto como las posibilidades afirmativas de lo que este orden no controla.

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

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

Tales dificultades, diagnosticadas tanto al interior del campo de formación como del campo de profesionalización docente, tensionan aún más el análisis. Tensión que se hace explícita en su doble manifestación: conceptual y estratégica, en este sentido, entendemos la noción de campo como un postulado más político que

2 “El plano de los bordes puede ser un no-lugar, en tanto no es reconocido. Su incursión pretende mostrarlo trayecto, porque es rico, potente, no tiene la intención de mejorar de acuerdo con un modelo, siempre es distinto. Para ello, la pregunta se convierte en la herramienta que pone en suspenso las certezas” (Martínez Boom, 2006, p. 14).

conceptual. En diálogo con Bourdieu “el campo intelectual, a la manera de un campo magnético, constituye un sistema de líneas de fuerza” (1967, p. 135). En este sentido, la formación de maestros sería un lugar de disputa que supone relaciones estratégicas que afectan, atraviesan, producen y recomponen los paisajes del sistema educativo, de las historias institucionales, de las lógicas y desafíos del aprendizaje, de la opinión pública en materia educativa y de las prácticas específicas de los maestros.

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

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

Planos para pensar la formación docente

Asumir otras miradas en la formación de maestros, que articulen y complejicen los resultados de estudios situacionales y que simultáneamente contribuyan a la formulación de lineamientos para futuras políticas, encuentra en la propuesta de planos una posibilidad conceptual y metodológica para sus análisis. Desde esta geometría, pensar la formación docente permite otro tipo de relaciones, ya que los planos se cruzan, se encuentran y se distancian. Los planos muestran que los cambios, las alteraciones y los giros en los planteamientos, constituyen de suyo la investigación; es decir, no hay que forzar la aparición de uno u otro plano.

La propuesta de planos permite una doble mirada. Por un lado, al interior de cada uno de ellos, por otro, a partir de sus entrecruzamientos. En efecto, dado que los planos no son cerrados en sí mismos, porque se entrecruzan y superponen, la lec-

tura también se realiza entre ellos. Esta lectura no está predeterminada; emerge de las relaciones expresadas entre ellos, a manera de tensiones entre lo planeado, lo esperado y lo ejecutado; lo necesario y lo impuesto, entre otras.

Definir o construir planos escapa a una racionalidad instrumental para dar apertura a otros modos de pensar y configurar nuevas rutas, por supuesto, no lineales. Es también provocar una transición de *Plan a planos*.

Para esto, hemos tomado en consideración cinco planos analíticos:

- **El plano del sistema de formación de maestros:** este plano visibiliza las apuestas, intencionalidades y responsabilidades del Plan como política pública, y de las instancias gubernamentales como sus gestoras.
- **El plano de las instituciones:** este plano analiza las responsabilidades y acciones asumidas por las instituciones formadoras de maestros, tales como universidades y demás instituciones oferentes de programas de formación.
- **El plano de los saberes:** este plano da cuenta de los objetos de formación y de las estrategias que se diseñan en torno a ellos: contenidos, proyectos, apuestas, umbrales, entre otros asuntos. Tensiona las formulaciones de programas y proyectos ofrecidos, en relación con los alcances de estos.
- **El plano de los sujetos:** este plano indaga por los lugares de actuación y posición de los maestros, maestras y directivos docentes, como sujetos en los diferentes planos, especialmente en los planos de las instituciones y los saberes.
- **El plano de los bordes o de lo “instituyente”:** este plano se configura en el marco del Plan, pero no está en correlación directa con el mismo; lo supera en contenidos y en las formas de abordarlos.

A continuación, se amplía la comprensión para cada uno de los planos y se ejemplifican en los recuadros, a partir del estudio realizado para el Balance del Plan Territorial de Formación Docente 2009-2012, en la ciudad de Bogotá³.

El plano del sistema de formación de maestros

Este plano rastrea dos asuntos: las metas y la estructura técnica del Plan; sus fases: 1) diseño y formulación; 2) legitimación y ejecución, y 3) seguimiento y evaluación. Con el interés de indagar y hacer visibles las apuestas, intencionalidades y responsabilidades de las instituciones gubernamentales como actores proponentes y gestores de las políticas, así como el alcance de las estrategias de formación propuestas.

³ En el Anexo 1, se presenta la ruta metodológica seguida para dicho Balance

Desde la lógica de la construcción de una política pública, la siguiente gráfica identifica algunos actores y sectores corresponsables en la construcción y desarrollo de un Plan de Formación (ver gráfica 1). En el mismo sentido, la tabla 1 hace visibles los componentes y fases para el desarrollo de una política (ver tabla 1). Identificarlos permite ubicar las preguntas para el análisis de este plano.

Gráfica 1. Actores y componentes de una política de formación de maestros



Fuente: construida por los autores

Tabla 1. Construcción del plan como política pública

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

Fuente: construida por los autores

El plano del sistema de formación de maestros⁴

En este plano, se hacen visibles las apuestas, intencionalidades y responsabilidades del PTFD 2009-2012, como política educativa trazada y gestionada por la SED. El estudio de caso rastreó su diseño y formulación, su legitimación y ejecución y, finalmente, su seguimiento y evaluación.

En cuanto a su diseño y formulación, como política educativa, el PTFD se encuentra regulado y conectado por orientaciones de la política sectorial; el Plan Sectorial de Educación (PSE) del periodo 2008-2012, las macro políticas definidas por organismos internacionales y por acuerdos y convenciones internacionales. En este sentido, el PTFD opera como un subsistema, dentro del marco del sistema educativo general.

En tanto subsistema, el problema a resolver que origina el PTFD, 2009-2012, se centra en la calidad como prioridad de la política educativa. La calidad, como meta del PTFD, configura o crea demandas de formación para los maestros. Entonces, se puede decir que las principales demandas a la formación de docentes giran en torno a dos aspectos básicos: a) su correspondencia con los objetivos, proyectos y programas del PSE, que apuntan a lograr la calidad de la educación, y b) su pertinencia, en términos de cercanía a las problemáticas de la escuela y, por derivación, a las necesidades de formación de los maestros y maestras para que contribuyan, con su formación, a la calidad educativa.

Aun cuando las demandas definen una ruta formativa, deben diferenciarse de las necesidades de formación. Las necesidades de formación se definen desde los sujetos, desde las particularidades de sus contextos y territorios educativos, y se caracterizan por ser situadas y diferenciales. En el caso de Bogotá, se evidencia una tensión entre demandas y necesidades. Esta tensión señala que las propuestas de formación (contenidos y estrategias) del PTFD no siempre están relacionadas con las necesidades situadas y contextualizadas de los maestros y maestras y, menos aún, parecen recoger sus experiencias y la problematización que pudieran hacer de ellas.

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

⁴ La información contenida en este recuadro es una reconstrucción y síntesis del informe de investigación del Balance del Plan Territorial de Formación Docente 2009-2012 y Construcción de Lineamientos de Política (2013). Bogotá IDEP-UPN, pp. 30-39.

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

Aunque en la fase de formulación del PTFD, la SED se presenta como protagonista, y en la fase de ejecución, se observa un cambio de rol, un cierto descentramiento. Entonces, al delegar la ejecución en “entidades operadoras”, se rompe su acción como gestora de la política y se convierte en administradora de recursos.

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

En la ejecución del plan, se evidencia una relación exclusiva entre la SED y las distintas instituciones formadoras, aquí se pierde o descuida la relación con las instituciones educativas y con los maestros y maestras. En esta fase de la política, las instituciones educativas y los maestros y maestras, también se encuentran ausentes. Este es un eslabón perdido que se reclama y hace visible en las expresiones de disconformidad de las instituciones, los directivos y los mismos maestros y maestras, quienes no dudan de las buenas intenciones de la SED, ni de la idoneidad de algunas instituciones formadoras, pero que también reconocen y hacen visible su desavenencia por el bajo impacto de estos procesos, por el desperdicio de la experiencia de muchos maestros y maestras que, como ellos mismos expresan, podrían realizar un trabajo más cualificado y pertinente, que algunas entidades contratadas con escasa trayectoria.

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

En relación con el presupuesto y cobertura esperada y lograda, es evidente que en las diferentes estrategias de formación se superaron las expectativas formuladas en el Plan. En la estrategia presencial es amplio el incremento de participantes entre las metas previstas y alcanzadas.

En términos del desarrollo de los programas y del alcance e impacto de eventos de formación, los análisis sobre el PTFD muestran que una gran parte de las estrategias carecen de un seguimiento continuo, detallado y sistemático. La cons-

tante es la ausencia de una línea de base que señale unos puntos de partida y unos criterios de valoración de alcances, a partir de las realizaciones. En ausencia de este tipo de seguimiento, el único posible resulta ser el de carácter administrativo, es decir, los informes de cada institución contratada, los cuales están formulados desde los objetos contractuales; algunos dan cuenta del alcance académico, gracias a las iniciativas de cada entidad. Salvo el estudio del CIFE sobre los PFPD, en la SED, no se encuentran informes evaluativos formales acerca de la trascendencia de estas acciones.

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

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

Plano de las instituciones

Como uno de los actores fundamentales en la ejecución del Plan, las instituciones formadoras requieren ser analizadas con una mirada crítica, así como el impacto de la formación que ofertan. En tal sentido, este plano se pregunta y establece problemáticas o tensiones, en relación con la formación de maestros y maestras y las instituciones que los forman. Algunas de las preguntas que guían el análisis son: ¿Qué instituciones forman a los maestros y maestras? ¿Cuál es la trayectoria de las instituciones formadoras? ¿Cómo se seleccionan desde las instancias gubernamentales? ¿Cuáles son los alcances de estas acciones formativas? ¿Cuál es el impacto de la formación docente en las instituciones educativas?

El plano de las instituciones⁵

Según los datos reportados por el estudio de caso sobre la formación de los maestros y maestras en Bogotá, a partir del análisis del PTFD, del total de instituciones que ofrecen programas de formación, especialmente en lo que este balance ha denominado el umbral de la formación posgraduada —especializaciones, maestrías y doctorados—, las universidades ofrecen la mitad de los programas de formación docente (50 %). Las demás instituciones como corporaciones, fundaciones y organizaciones ocupan la otra porción (50 %).

5 Cfr. *Ibid.*, pp. 39-43.

Podría pensarse que esta oferta de formación surge del acumulado de conocimiento sostenido y expresado en las líneas de investigación definidas en las universidades por sus académicos y relacionadas con sus propios intereses, apuestas teóricas y problemáticas definidas desde sus propias trayectorias. Si bien esto sucede con algunas, otras ven las demandas de formación posgraduada que genera el Plan, como una oportunidad para acceder a recursos y para cumplir con metas fijadas en sus proyectos de extensión universitaria, sin que necesariamente cuenten con saber acumulado en dichos campos de formación. En estos casos, las universidades y las otras instituciones que ofrecen formación postgraduada, pueden conformar equipos ad hoc.

También es amplia y variada la oferta de programas de actualización y perfeccionamiento (Planes de Formación Permanente de Docentes –PFPD– seminarios, diplomados, cátedras, entre otros), que buscan extender el saber de la universidad y atender las convocatorias de la SED. El mapa de las instituciones que ofrecen estos programas es diverso y desigual en trayectoria, en intereses y en contenidos. Esta realidad cuestiona los modos de selección, realizado por parte de la Secretaría de Educación. Los hallazgos dan cuenta de que, en muchas ocasiones, prima el cumplimiento de requisitos técnicos y la experticia en atender las lógicas de las convocatorias que, en diversos momentos, resultan poco factibles para las instituciones públicas. Esto explica la aparición de un amplio número de organizaciones de diferente tenor (26), que no necesariamente se ubican en el sector educativo, ni cuentan con la trayectoria y el saber necesario para garantizar una formación pertinente.

Varias tensiones se presentan con la participación y vinculación de “otras entidades” en la formación de los educadores. La SED afirma que esto se hace necesario por las dificultades y limitaciones de los sistemas de contratación y por la necesidad de apoyar algunas iniciativas que se adelantan desde algunas instituciones. La tensión es quizá el agotamiento de las formas de operar y la necesidad de construir unas formas más compartidas, donde se explicita la desconcentración del poder y la construcción colegiada de alternativas de formación.

En procesos de formación, las inversiones de la SED son reconocidas por los maestros, maestras y directivos docentes. Hay reconocimientos “especialmente personales”, acerca de las posibilidades que estos procesos ofrecen para su crecimiento individual y profesional. Muchos maestros (658) lograron cursar estudios de posgrado en el periodo analizado (2009-2012), gracias al apoyo de las políticas de la Secretaría de Educación. En total, 44.183 maestros, maestras y directivos docentes participaron en las diferentes estrategias de formación presencial.

En las diferentes mesas de trabajo, las percepciones de los maestros consultados permiten afirmar que estos procesos de formación han generado transformación en sus prácticas, les han permitido ampliación de conocimientos, acercamiento a otras formas de enseñar, entre otros; alcances profesionales que tienen impacto especialmente en el aula. No obstante, pareciera que los maestros y maestras

participantes, en los procesos de formación, quisieran un mayor reconocimiento de la experiencia y el saber acumulado en ellos y poder, por ejemplo, apoyar a otros maestros, participar en proyectos de investigación con la SED o apoyar programas o políticas educativas a nivel distrital.

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

Aquí se visibilizan varias problemáticas. Por un lado, la pertinencia de los procesos de formación y sus contenidos, expresados en la tensión entre los intereses de los maestros y maestras que se forman y aquellos que los directivos docentes consideran que son los de más utilidad para resolver y/o afectar las problemáticas institucionales. Una segunda está relacionada con el impacto de los procesos de formación y la discusión sobre si estos deberían ser individuales, colectivos o, más aún, por localidades. Los testimonios de los directivos docentes reflejan el interés por procesos de formación diseñados desde las instituciones y desde las localidades, con una amplia participación de ellos como directivos, para validar impacto y pertinencia. Por último, muchos procesos de formación “se van con el maestro”; al ser procesos individuales, el saber y la experiencia no afectan a la institución y con alguna frecuencia frustran a los maestros que, ante estas realidades, afirman su idea de “abandonar la escuela”. Todas estas problemáticas, relativas al impacto de la formación de los maestros y maestras, ilustran el desperdicio de su experiencia y de su saber y por ende, de las inversiones realizadas por la Secretaría. ¿Cómo romper esta lógica?

Plano de los saberes

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

El plano de los saberes⁶

Los distintos análisis del PTFD pusieron en evidencia que los contenidos de formación a los que los maestros y maestras de Bogotá acceden a través de las distintas estrategias, no siempre son pertinentes a sus contextos y a su experiencia pedagógica. El hecho de que la oferta formativa se desprenda de las demandas y tienda a opacar las necesidades contextuales de formación, hace que los programas ofertados se desliguen del propósito de fortalecer tanto los procesos escolares como a los maestros y maestras.

A partir de las demandas, el acceso a la formación parece generar o alimentar otra tensión: aquella que contrapone dos objetivos distintos, por los cuales los maestros acceden a los programas. En efecto, si un programa de formación no fortalece su experiencia pedagógica, el maestro tiende a acceder a él, solamente para ascender en el escalafón. Es así como el énfasis en las demandas podría implicar un interés mayor de los maestros en el ascenso al escalafón, mientras que el desarrollo de propuestas contextualizadas podría tender un puente más directo, con el propósito de fortalecer al maestro y a los procesos escolares, a través de la formación.

No obstante, en las distintas mesas de trabajo, se pudo constatar que los maestros y las maestras reconocen los esfuerzos que hace la SED por ampliar las ofertas y las estrategias formativas. Por su parte, las cifras avalan este sentir, en tanto revelan que se ha ampliado la cobertura de maestros que participan de las estrategias de formación y que, incluso, la cobertura lograda ha superado a la esperada.

En Bogotá, otro aspecto que afecta los procesos de formación docente pareciera estar ligado a los mecanismos por donde los maestros e instituciones educativas conocen la oferta existente. Pareciera que la comunicación no resultara clara o que no fuera eficiente. Estos mecanismos no resultan fluidos, bien sea porque las convocatorias duran poco tiempo, porque la información no llega a tiempo a los maestros y maestras o porque las instituciones educativas o directivos docentes no están interesados en que sus maestros descuiden sus actividades diarias para acceder a estos programas.

El PTFD define unas áreas de interés donde se hacen las propuestas de formación para los maestros y maestras de Bogotá. A través de varias estrategias, se abre la posibilidad de que exista formación disciplinar y pedagógica y a que además, se oferten programas encaminados a la ampliación del horizonte cultural del maestro. Los siguientes datos sintetizan la ejecución en relación con los saberes y a las estrategias: a) de los tres componentes generales trazados (formación presencial,

6 Cfr. *Ibid.*, pp. 44-51.

certificación y formación virtual), los programas presenciales fueron los de mayor participación (cerca del 95 %); b) dentro de los programas presenciales, aquel tendiente a ampliar el horizonte cultural de los maestros, es el propósito que más participación tuvo, cerca del 67 % del total de maestros participantes en esta estrategia; a estos le siguen los programas de actualización o capacitación docente, la Cátedra de Pedagogía y Maestros que aprenden de maestros, tendientes a fortalecer la labor pedagógica del maestro (12.972 maestros, cerca del 29 % del total de participaciones); en menor proporción, se encuentran quienes accedieron a programas de posgrado y PFPD (1.331 maestros, representa el 3 % –658 accedieron a posgrados y 673 participaron en PFPD).

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

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

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

Los PFPD se orientaron, fundamentalmente, a fortalecer la práctica del maestro, en relación con saberes específicos: 9 de los 15 PFPD ofertados durante el periodo estudiado, se refieren a este asunto (3 de Lectoescritura, 3 de Ciencias naturales, 2 de Inglés y uno de Matemáticas); mientras que 6 se ofrecieron en áreas transversales de la educación y pedagogía (2 en TIC, 2 en Convivencia y Democracia, 1 en Creatividad y 1 en PEI). Estos datos generales señalan algunas tendencias. La primera se refiere a los componentes: la formación presencial

sigue siendo la de más participación de maestros, aun cuando por medio de otros mecanismos u organismos administrativos y educativos, se insista en el acceso a programas virtuales.

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

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

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

Queda la pregunta por las condiciones y posibilidades reales de circulación del saber al interior de las instituciones educativas, posterior a los diferentes programas de formación. Según lo manifestado por los participantes en las diferentes mesas de trabajo, aun cuando se acceda a programas pertinentes de formación, se aumenten los conocimientos de los maestros e incluso cuando exista el interés de afectar la escuela con los avances conceptuales y metodológicos, los maestros chocan con las barreras que imponen las instituciones educativas para implementar estos cambios. Las barreras, señalan los maestros, son de dos tipos. Por un lado, un clima institucional afianzado que tiende a hacer todo del mismo modo, como lo ha hecho antes; un clima adverso al cambio. Por otro, la falta de condiciones institucionales (tiempos, espacios, prácticas) para que los saberes operen al interior de la escuela e involucren a más agentes. En el caso de Bogotá, pareciera que los saberes adquiridos en los procesos de formación no logran llegar a la escuela ni impactarla positivamente. En general, la institución educativa y sus prácticas cotidianas particulares son el último eslabón en la cadena de circulación del saber, originado en los programas de formación docente.

Plano de los sujetos

Este plano indaga por los lugares de actuación, tensiones y problemáticas de los maestros, maestras y directivos docentes como sujetos en los diferentes planos del balance, especialmente en los de las instituciones y los saberes. Para este plano, algunos aspectos fundamentales de indagación son el empoderamiento de los maestros y maestras como sujetos de saber.

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

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

El plan de los sujetos⁷

Ahora bien, es necesario revisar lo siguiente. En el Distrito Capital, al culminar el 2012, hubo 32.035 maestros en ejercicio, organizados así: 30.212 docentes, 1.452 coordinadores, 326 rectores, 9 directores rurales y 36 supervisores (SED - 2012). Entre 2009 y 2012, aumentaron 918 maestros; dicho aumento se evidenció en 14 de las 20 localidades, contrastando con la disminución de maestros en las restantes 6 localidades; además, el incremento se concentró en el cargo docente, manteniendo igual o con algunas disminuciones, los cargos de coordinadores, rectores, directores y supervisores. En este mismo periodo, globalmente, el número de colegios aumentó en cuatro, pasando de 355 a 359, aunque disminuyó en dos localidades; por otra parte, la matrícula de estudiantes disminuyó, pasando de 1.118.637 a 1.048.811 (Londoño y otros, 2011).

Pese a que un análisis ágil de las cifras anteriores conlleva a expresar la posibilidad de disminución en la relación maestros-número de estudiantes, o maestro-número de cursos, el estudio de Londoño y otros (2011) evidencia lo contrario, y con esto, las implicaciones para los maestros y la educación. Más de la mitad de los

7 Cfr. *Ibíd.*, pp. 51-60.

maestros encuestados (55.3 %) tiene a su cargo cinco o más cursos y, cercano a la mitad (47.8 %), le enseña a más de 180 estudiantes; esta última cifra varía particularmente en la primaria, donde el 34.5 % de los maestros afirma tener a su cargo más de 280 estudiantes. El estudio consultado afirma que en Bogotá el número de estudiantes por maestro está por encima del promedio para América Latina.

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

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

El estudio de Londoño y otros (2011) muestra una aproximación a la caracterización formativa de los maestros; en este, el lugar de la vocación cobra relevancia. El estudio exalta que, del total de maestros encuestados, un alto porcentaje es egresado de bachillerato normalista (30.7 %); también, más de la mitad de los encuestados (51.4 %) afirma que eligieron ser maestros por interés, vocación o actitud, seguido por la conciencia social y política (13.2 %). Solamente un 16.5 % señaló motivos relacionados con estudiar una licenciatura como única opción, por el salario, por la estabilidad laboral o por obligación familiar. Complementando lo anterior, este estudio también señala la distancia en el imaginario sobre el maestro apóstol, en tanto solamente el 13.2 % de los encuestados afirma ser maestro por razones altruistas.

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

Algunos maestros, maestras y directivos consultados, además de plantear la incidencia subjetiva de los procesos de formación, reafirman que hay significados enmarcados en el cambio: de las prácticas, y de su sentir y verse como maestros; de los saberes disciplinarios, pedagógicos y didácticos; de las experiencias de aprendizaje de los niños y niñas, o bien, del cambio de la institución escolar en general.

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

Los sentidos construidos se encuentran, desde otras miradas, entre la individualidad y la colectividad. Algunos maestros relatan la poca cohesión con otros colegas y la poca construcción compartida de intereses y posibilidades. Expresan el aislamiento en el que cotidianamente se encuentran, envueltos en sus problemáticas o bien en sus proyectos que ni a sus pares, ni a la escuela, ni a la SED, ni a las instituciones formadoras les interesan. Sin reconocimiento por los otros, no hay escucha ni diálogo, abundan las dificultades para dar continuidad, articular o profundizar los procesos, pues pocos o ningún apoyo se viabiliza. Con lo anterior, conformar y consolidar redes, fortalecer la institución educativa, construir colectivamente conocimiento, pensar y aprender con los otros, construir lo común, sigue siendo un deseo.

También, objetan que en los PTFD no se recojan las lecciones aprendidas, en las cuales se evidenció el empoderamiento, compromiso, transformación de maestros y maestras, sus prácticas y la escuela, por ejemplo, desde las estrategias *in situ* como la de aprendizaje móvil o las clases colegiadas. Dichas estrategias generaron miradas distintas a las cargas académicas, a las relaciones entre los sujetos y a otras dinámicas institucionales.

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

En cuanto a los niveles formativos alcanzados por los maestros, maestras y directivos, en la muestra de maestros del estudio de Londoño y otros (2011), en 2009, aproximadamente la mitad de los maestros tenía formación universitaria (48.5 %) y un porcentaje significativo, había cursado especialización (38.6 %). Con una baja proporción, se encontraban los maestros con nivel de maestría (5.1 %) y doctorado (0.2 %).

Complementando esta información, de acuerdo con el FOFAD, en 2009, el 2.3% del total de maestros del Distrito, 658, se encontraba estudiando algún posgrado o estaban en proceso de tesis. Estos maestros estuvieron distribuidos así: maestría 344, especialización 308, y doctorado 6.

Finalmente, emergen algunas problemáticas al interior de este plano. Estas son: eventualmente, los proyectos de los maestros y maestras se articulan con los contextos escolares o el PEI. Aunque existe una demanda política y ética de que estos sean útiles a la institución y respondan a sus necesidades, no siempre es el lugar de formulación, desarrollo e incidencia; así, algunos maestros, aunque empoderados de su proceso formativo, obvian a la escuela, al aula y a sus propias prácticas, como escenarios de producción de conocimientos y de acontecimientos.

Los programas de formación son débiles en términos de despertar, fomentar, acompañar a los maestros y maestras desde la sensibilidad y compromiso con las situaciones particulares del colegio. Las instituciones formadoras desconocen las particularidades de las escuelas o localidades y es escasa la formación *in situ*; además, prima el interés de estas instituciones por sus líneas de investigación, direccionando así intereses que no siempre coinciden con lo necesario, pertinente y deseado para y por el maestro y la institución.

Se evidencia la individualidad de los procesos investigativos gestados y, con esto, poca cohesión de comunidad académica; las instituciones formadoras poco promueven el trabajo en equipo. Este carácter personal, aunque atravesado por la subjetividad, se vuelve excluyente y sin trascendencia de lugar; con esto, se abre un cuestionamiento por lo público y lo político, porque cuando el maestro pide o es trasladado a otra escuela, el proyecto se va con él y la institución pierde

oportunidades para continuar su transformación. Para los planes de formación, podría pensarse en fomentar no solo procesos entre maestros y maestras, sino también entre instituciones que compartan enfoques, intereses y necesidades, superar al sujeto individual y pensar en los sujetos colectivos.

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

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

Con respecto a la incidencia de los programas de formación en las instituciones educativas, los maestros plantean que, en ocasiones, en la escuela, tiene más incidencia la formación que se recibe a través de diplomados o PFPD, que la formación posgradual; esto pasa porque en los primeros hay énfasis en didácticas, metodologías e innovaciones. Además, enfatizan que la formación posgradual, si bien se centra en disciplinas, no se revierte en la profundización de estas disciplinas en los colegios, no se generan los puentes o tránsitos para pasar de los conocimientos disciplinares, a la enseñanza de estas disciplinas o a maestros y maestras que construyan conocimiento, en y desde las escuelas.

La desarticulación entre formación e instituciones es considerable; por ejemplo, se lanza una propuesta de formación de maestros *in situ*, como la de TIC y los colegios no cuentan con banda ancha o no hay recursos para la implementación de los proyectos desde allí generados; como consecuencia, los maestros y maestras están formados, pero no hay condiciones para desarrollar aquello en lo que se formaron. Las propuestas son lejanas a maestros, maestras y estudiantes, así como a realidades sociales y culturales de las escuelas. Derivado de esto, se propone que la SED reconozca las características y necesidades locales, que evite la dispersión y el fomento de esta en las elecciones de los maestros y maestras, tanto en temáticas como en estrategia, y a su vez, piense en la articulación con instituciones cercanas a la escuela (centros comunitarios, de salud, culturales). Una oferta amplia y diversa no tiene que caer en la dispersión y desperdicio de recursos.

Dada la amplia variedad de contextos y realidades, los directivos de las instituciones educativas consideran que difícilmente lo anterior puede ser atendido en un PTFD y en otras instancias, de igual manera, consideran que es necesario

transformar las formas actuales. Hay un agotamiento de los modos de formación y de administración escolar, se requieren nuevos modos de formación. Las condiciones escolares actuales, cosmovisiones y problemáticas, requieren repensar la formación y la administración de la escuela (horarios, tiempos, espacios, currículo); sin perder el horizonte, es necesario agenciar nuevos modos.

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

Para continuar la reflexión, he aquí algunos interrogantes: ¿Cuán empoderados y dignificados se sienten los maestros y maestras? ¿Se han construido como tales? ¿Se les permite ser? ¿Cuáles son las distancias entre las transformaciones en las experiencias pedagógicas de los maestros y maestras, y las esperadas por las políticas, por las instituciones formadoras, por las exigencias sociales, económicas, entre otras?

Plano de los bordes

En los procesos de formación docente, se pueden evidenciar estrategias que, de una u otra manera, apuntan a quebrar ciertas regularidades en la formación docente. Estas propuestas configuran el plano de lo emergente, de lo “instituyente”, o de los bordes. En términos generales, podría afirmarse que estas propuestas permiten que los maestros y maestras participantes tengan una mayor proximidad con la construcción de la experiencia.

Si bien este plano se configura, en ocasiones, en el marco de los objetivos de los Planes de Formación, no está en relación directa con los mismos, ya que los supera en los contenidos y en las formas de abordar los propósitos que ha planteado. Las “emergencias” se pueden reconocer desde las prácticas adelantadas por las instituciones formadoras y por los maestros, maestras y directivos docentes, quienes conforman el plano de los sujetos, que entran en relación con este nuevo plano a partir de otras maneras de formarse.

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

Estas experiencias cuestionan o ponen en tensión el *plano del sistema de formación de maestros*, en cuanto: a) Buscan que las experiencias de formación respondan a las necesidades de formación y no, a las demandas de formación. b)

Las necesidades de formación se configuran a partir de los contextos. d) Llamam la atención sobre las implicaciones de gestión cuando se quiere trabajar con prácticas situadas.

Estas experiencias polemizan el *plano de las instituciones*, porque: a) Proponen a la institución como lugar de la formación docente. b) Reconocen a la institución como generadora de las necesidades de formación docente. c) Generan prácticas situadas y avizoran cómo agenciarlas desde el protagonismo de los mismos maestros.

Estas experiencias interrogan el *plano de los sujetos*, porque: a) Reconocen la especificidad de los sujetos en cuanto portadores y productores de saber que es necesario explicitar, formalizar y sistematizar. b) Reivindican el papel de los maestros, maestras y directivos docentes en la definición y construcción de sus propias demandas de formación. c) Afectan la subjetividad del maestro, desde estrategias que potencian su experiencia pedagógica en el ejercicio de saber.

Estas experiencias controvierten el *plano de los saberes*, pues: a) Reconocen el saber pedagógico. b) Reconocen el papel de la experiencia en el devenir maestro. c) Reconocen los saberes que producen las trayectorias individuales e institucionales.

El plano de los bordes⁸

En los procesos de formación docente que ha llevado a cabo la Secretaría de Educación de Bogotá (SED), entre 2009 y 2012, han existido una serie de estrategias que, de una u otra manera, apuntan a quebrar ciertas regularidades que, a veces, afectan negativamente los procesos de formación docente. Estas propuestas configuran el plano de lo emergente, de lo “instituyente”, o de los bordes. En términos generales, podría afirmarse que estas propuestas permiten que los maestros y maestras participantes tengan una mayor proximidad con la construcción de la experiencia.

Si bien este plano se configura en el marco de los objetivos del PTDF, no está en relación directa con él, ya que lo supera en los contenidos y en las formas de abordar los propósitos que ha planteado. Las “emergencias” se pueden reconocer desde las prácticas adelantadas por las instituciones formadoras y por los maestros, maestras y directivos docentes, quienes conforman el plano de los sujetos, que entran en relación con este nuevo plano, a partir de otras maneras de formarse.

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

8 Cfr. *Ibid.*, pp. 64-68.

La novedad de estas modalidades de formación radica en su intencionalidad, ya que buscan generar espacios de formación *in situ*. Es decir, tener la escuela como objeto y como espacio de formación (docentes noveles); recoger la experiencia y la trayectoria de los maestros y maestras (maestros que aprenden de maestros, recuperación de la memoria); recuperar el saber que se origina en la experiencia de dirigir las instituciones educativas (Escuela de Directivos docentes); reivindicar la formación en investigación, a partir del reconocimiento de la investigación pedagógica como aquella que realizan los maestros, maestras y directivos docentes, como parte inherente a su quehacer cotidiano, a partir de procesos de reflexión sobre lo que acontece en su configuración como sujetos.

Estas estrategias, que parecieran ser novedosas en cuanto representan otras formas de formar-se, también tienen dificultades para su puesta en marcha. Generan deserción entre quienes participan en ellas, dado que el maestro necesita invertir tiempo para leer, escribir, participar en talleres y foros virtuales, asistir a encuentros y conferencias, y entrar a blogs.

Otro elemento que tensiona estas formas de formar-se radica en el imaginario sobre su costo. Con frecuencia, la SED estima que formar en las instituciones, en tiempos que comprenden la jornada laboral, con desplazamiento de tutores, supera el valor unitario de otras estrategias, por ejemplo, los PFPD. Lo que refieren las instituciones que han llevado a cabo estos nuevos procesos de formación, *in situ* y contextualizados, es que son iguales (Entrevista a profundidad con Mireya González, del IDIE de Formación docente de la OEI).

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

Análisis *inter-planos*: problemáticas comunes

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

¿Intereses desarticulados?

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

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

Los intereses desarticulados⁹

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

La desarticulación parece presentarse también entre instituciones oferentes y educativas. Las universidades tienden a afirmar las distancias entre los niveles de formación (básica, media y superior), entre las instituciones educativas y entre

9 Cfr. *Ibíd.*, pp. 68ss.

los roles de ser profesor universitario y maestro de educación básica y media. Podría decirse que sostienen las jerarquías que distancian al profesor universitario del maestro de la escuela, en lugar de establecer alianzas y trabajo colegiado que posibilite la construcción y solución de problemas conjuntos que las enriquezca mutuamente y a su vez, reviertan en propuestas de investigación y formación contextualizadas.

Por un lado, está la distinción entre demandas y necesidades contextualizadas de formación, y por otro, la separación académica entre educación superior, básica y media genera problemáticas de desarticulación. Si no se quiere que estos asuntos interfieran en los propósitos del PTFD, se exige el acuerdo de intereses y perspectivas de los distintos actores e instituciones que intervienen en los procesos de formación de maestros. En la medida en que las necesidades contextuales de los maestros, maestras e instituciones sean recogidas y canalizadas para, con ellas, configurar las propuestas formativas, el maestro se empodera, se dignifica su oficio.

Participación de actores e instituciones en el Plan

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

La participación de actores e instituciones en el Plan¹⁰

Mientras que una participación reducida de actores en las distintas fases del Plan (tanto en quiénes participan como en calidad de qué lo hacen) termina convirtiendo a la SED en instancia exclusivamente administrativa, a las instituciones oferentes en empresas prestadoras de servicios y a los maestros, maestras e instituciones educativas en receptores de la política, una participación amplia y activa de los actores contribuiría a que la SED recupere el rol de depositaria de trayectorias de maestros, maestras e instituciones (especialmente de aquellas que han desarrollado propuestas novedosas), como actores de la política educativa, y de entidad mediadora y orientadora, superando su rol administrativo; a

10 Cfr. *Ibid.*, pp. 68ss.

que las instituciones oferentes hagan propuestas contextualizadas y conviertan las cuestiones escolares en problemas de investigación y desarrollo, y a que los maestros y maestras se apropien de su experiencia pedagógica, la problematizcen y generen, ellos mismos, maneras de abordarlas. La participación amplia y activa parece ser condición necesaria para el empoderamiento del maestro y para la dignificación de su rol.

Estrategias y saberes

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

En este sentido, el diseño de estrategias debe pensarse en estructuras conceptuales que no sean lineales y permitan problematizar la experiencia y atender al nivel y carácter de la trayectoria y el momento de la problematización que ha hecho el maestro (umbrales). Así, en un momento de su trayectoria, el maestro puede requerir una profundización conceptual dentro de un proceso sistemático y de larga duración, como el *umbral de la formación posgraduada*; pero en otros, podría requerir una actualización en elementos concretos, como el diseño de objetos virtuales de aprendizaje, o validar sus conocimientos, como en el caso de la certificación de inglés, *umbral de cualificación y perfeccionamiento*.

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

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

La transformación de la escuela

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

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

Construir la experiencia pedagógica: más que una estrategia

Asistimos a múltiples reordenamientos sociales, mutaciones que traspasan, deconstruyen y recomponen los regímenes de verdad, aparentemente validados y establecidos como cánones de regulación política, jurídica, ética y educativa; la mayoría de ellos configurados desde referentes de mercado y capital humano, vistos como paradigma macroeconómico central. Estas reconfiguraciones atraviesan las instituciones formadoras y a los sujetos que las habitan, impactando directamente sobre lo que podemos hoy pensar sobre el maestro.

Las problemáticas son amplias, al punto que presenciar las mutaciones del paisaje contemporáneo alerta sobre albergar pesimismo y optimismos exagerados; no se puede temer, ni esperar, y tampoco paralizarnos. Semejante complejidad requiere crear nuevos mapas, otras herramientas para que el maestro actual se enfrente a su presente y al porvenir. Si se reconoce que el maestro se ubica en medio de una tensión abismal que lo interroga por la escuela, las infancias, las adolescencias, las juventudes, el conocimiento y por su propia subjetividad, entre otros asuntos, entonces las políticas orientadas a su formación no podrían anclarse en una racionalidad unilateral, ni buscar simplemente mayores niveles de adaptabilidad, ni acomodarse tan neutralmente a los desafíos que le demanda la sociedad de la economía del conocimiento y del capital humano.

Dicho de otro modo, de poco sirven las políticas de formación fundadas en actividades repetitivas que no crean afectaciones en el sujeto maestro, tampoco aquellas que no lo conecta con sus propias potencias. Preguntamos entonces: ¿de qué vale invertir en planes, programas, proyectos, actividades si estas no tienen impacto en la configuración de la experiencia pedagógica de los maestros, dentro del marco complejo al que se enfrentan hoy? Nos interesa entonces una formación que mute hacia la configuración de la experiencia pedagógica en su

multiplicidad y que exprese los modos cómo se relaciona el maestro con los saberes que enseña, con las instituciones, con los entornos, con las fuerzas que lo direccionan y frente a las cuales puede también ponerse en tensión, es decir, en actitud afirmativa.

Si entendemos la formación como un campo donde se cruzan planos y vectores de fuerza, dicho campo es posible pensarlo como un espacio amplio y abierto, un espacio de posibilidades, relaciones y propuestas que tienen como propósito la articulación de vivencias y eventos diversos que producen entramados para problematizar la propia experiencia del maestro. Pensamos que requerimos de una formación que no diluya al maestro¹, sino que lo tense². Una propuesta audaz y afirmativa que advierte las dificultades y no apuesta ingenuamente. Su audacia significa que se sabe abierta, que piensa lo impensado sin ánimo de captura, que asume la complejidad de premisas y principios para la acción desde diversidad de planos, que sopesa los riesgos y dificultades de concreción de otros modos de proceder en la formación y en el pensamiento.

Si la formación de maestros³ se ha convertido en uno de los ejes centrales de los procesos de modernización y reforma de los sistemas educativos, repensar este asunto exige cruzar y articular miradas desde sus diversos planos analíticos, para diagramar otros vectores y dibujar otras fuerzas que piensan al maestro en relación con la cultura, los conocimientos, la ética, la política, las instituciones, los saberes, y frente a sí mismo, desde una matriz de experiencia pedagógica que lo valora en sus potencias.

Experiencia que no está dada, sino que exige quebrar toda posible ingenuidad sobre la formación o sobre la identidad del maestro, para componer los trazos de unas experiencias en plural, presentes en discursos teóricos, institucionales y prácticos, susceptibles de configurar diagnósticos, trayectos y apuestas afirmativas sobre lo múltiple y diverso del devenir maestro.

En esta propuesta, la experiencia es la médula, el núcleo duro, el eje de articulación de los procesos formativos. La experiencia pedagógica del maestro se constituye por actos de pensamiento que incorporan campos de saber y de conocimiento, que pasa por lo científico, lo social y lo cultural, pero no como un

1 Cuando se habla tanto del maestro, ya no se sabe qué es lo que se dice de él. Algunos creen que lo saben todo, que lo comprenden cuando le definen su oficio o su perfil ideal fácilmente. Pero reconocer la nueva disposición del papel del maestro en tales signos es equivocar la disposición fundamental, es descuidar por completo las relaciones en las que entra el maestro entre tales manifestaciones y lo que las hizo posibles (Martínez, Boom 2010, p. 4).

2 Cartografiar una tensión es mucho más difícil que describir una identidad. Es más, no habría porque añorar una supuesta identidad del maestro (Martínez Boom, 2013, p. 63).

3 Advertimos que entramos en diálogo, pero no optamos por la expresión convencional de *formación docente*.

conocimiento instrumental; es por esto que no son suficientes los saberes disciplinares, la formación incluye otras dimensiones. Este pragmatismo permite concebir la experiencia como concepto articulador de la formación de maestros en diferentes dimensiones: la dimensión estética de la experiencia, la dimensión política de la experiencia, la dimensión histórica de la experiencia. La construcción formativa de la experiencia tensiona la relación del maestro en tres aspectos mínimos: prácticas de conocimiento, prácticas de poder y prácticas de subjetivación.

Afirmar la experiencia pedagógica como apuesta para trazar lineamientos de política para la formación de maestros es más que una estrategia, sobretodo es una manera de comprender y asumir postura frente a esa dispersión de prácticas que solemos nombrar como formación de maestros y en algunos casos, de manera menos profunda, como eventos de capacitación que, anclados en los discursos de la calidad, lo siguen pensando como funcionario. Entre estas prácticas y la construcción de la experiencia existe aún un horizonte amplio de creación y experimentación que exige pensar de otra manera los procesos formativos.

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

Ninguna de las propuestas que hoy se plantean como innovadoras o radicalmente transformadoras se erigen sobre la experiencia del maestro, de ahí que apostar por la experiencia nos ubique rápidamente en contravía de los discursos hegemónicos y convencionales. Apostar por la experiencia encarna diversas dificultades, por tal razón, se hace necesario sustentar nuestro planteamiento de manera potente.

Pensar la experiencia para repensar la formación, pasaría por discutir algunos aspectos que analíticamente serían del siguiente orden: experiencia y valor; experiencia, pensamiento y formación; experiencia, acontecimiento y subjetivación, y experiencia y reflexividad.

Experiencia y valor

La experiencia incorpora valor, por ende, es algo que da valor y pasa por la valoración. Su valor no es fundamentalmente económico, es social, cultural, ético y político (de ahí la improcedencia de su conexión con las competencias laborales). Apostar por la experiencia significa reconocer cómo se dota de valor el sujeto de la experiencia y los espacios donde se construye en relación con otros sujetos, instituciones, procedimientos y prácticas. La experiencia no es productiva, sino

valorativa. “Dotar de valor” no es igual a dotación ni a adquisición, no es algo que se compra o se transfiere; el valor pedagógico es intrínseco a la configuración de la experiencia del maestro porque le exige asumir posición frente a hechos y propuestas, le exige saber, construir respuestas y saberes propios.

Del mismo modo, en general, se cree que toda información es ella misma conocimiento, se suele pensar que cualquier acto de la vida produce experiencia. Con Dewey (1995), se piensa que aun cuando el hecho de vivir, estudiar o pasar por una institución produzca efectos, ello no necesariamente constituye una experiencia: la mera actividad no constituye experiencia. Para que esta se produzca, se requiere aprehenderla como saber, es decir, que se incorpore como acto de pensamiento. La experiencia no coincide con la mera repetición, tampoco se puede confundir con lo que ha sido llamado conocimiento general. Lo que interesa de la experiencia es el valor que agrega, su destello único y singular.

Si asumimos que la experiencia pedagógica del maestro se construye, que no la configura el simple paso por la institución, que no son los años de permanencia en un cargo o la acción rutinaria los que nos dota de experiencia, se hace necesario entonces direccionar los actos de formación hacia este valor, poco obvio, de la configuración de la experiencia pedagógica del maestro, en tanto sujeto individual y colectivo. La experiencia se dota de valor porque contiene la ampliación del horizonte conceptual de los maestros, a través del reconocimiento de sus propios problemas y de su papel activo en la búsqueda de soluciones y alternativas situadas en un territorio. Es decir, en la configuración de la experiencia, los maestros estarían más cerca de asumir sus propias potencias como actores sociales, culturales y políticos, pero no desde su esencialismo, sino desde la posibilidad de asumir cada problema como parte de su experiencia.

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

Experiencia, pensamiento y formación

La experiencia se conecta y se realiza en sintonía con el acto de pensar. Dice Dewey: “ninguna experiencia con sentido es posible sin algún elemento del pensamiento” (1995, p. 128). Por lo tanto, pensar traduciría un “esfuerzo intencional para descubrir las conexiones específicas entre algo que nosotros hacemos y las

consecuencias que resultan, de modo que ambas cosas lleguen a ser continuas” (1995, p. 129). El pensamiento es el articulador entre experiencia y pedagogía, es desde actos de pensamiento que el maestro pregunta, discute, se interroga, arriesga, problematiza y configura su experiencia.

Por lo general, se asocia la experiencia tanto al inicio del conocimiento como a su límite. La experiencia sería entonces un concepto complejo que pone en relación al maestro con el poder y la cultura. La práctica puede ser presentada como un actuar en la penumbra, un acto necesario pero no como fin en sí mismo; la experiencia, por el contrario, sólo es posible en la luz, haciendo visible sus condiciones de posibilidad y realidad (Martínez Boom, 2008, p. 8).

En Dewey (1995), la pedagogía no es algo acabado, es la puesta en juego de una serie de conceptos para orientar la práctica pedagógica y valorar sus efectos, de forma que esta se vaya reformulando y reconstruyendo permanentemente: la pedagogía como una experimentación constante. Por la insistencia en la experiencia es que podemos problematizar la autoridad pedagógica del maestro, su relación asimétrica con el estudiante, es decir, que la experiencia pedagógica tiene distintos planos.

Es la falta de trabajo con la experiencia, lo que explica tanto la pobreza de la formación, como sus derivaciones en términos de malestar docente⁴, pérdida de autoridad, cansancio docente, exceso de productivismo, inconformidad y sin sentido. Eliminar la experiencia es el propósito central de varias propuestas actuales⁵. Un maestro sin experiencia se compromete rápidamente con el aprender a aprender, con el facilismo de lo que hoy podemos nombrar como “pedagogías *fashion*” o “pedagogías *light*”. Un maestro desprovisto de experiencia pierde valor, acepta sin crítica la formación centrada solo en competencias. La eliminación de la formación pedagógica, como requisito para el ejercicio docente, no valoriza al maestro sino que lo funcionaliza.

“El problema central de una educación basada en la experiencia es seleccionar aquel género de experiencias presentes que vivan fructífera y creadoramente en las experiencias subsiguientes” (Dewey, 2004, p. 73). Las experiencias genui-

4 “La expresión malestar docente es intencionalmente ambigua y se refiere a la llamada “crisis contemporánea de la profesión docente” (Esteve, 1994, p. 12), a partir de la cual muchos maestros se reconocen y se identifican en ella. La denominación del malestar docente proviene de la expresión francesa *malaise enseignant*, con la que se quiere “describir los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia” (Esteve, 1994, p. 16).

5 En: “Tras la excelencia docente”, se dice escuetamente analizando el caso de Singapur que: “aunque el salario de los docentes al inicio de la carrera es comparable con el de otras profesiones, crece más lentamente que en otros sectores y pierde competitividad con la experiencia” (Compartir, 2014, p. 97).

namente educativas tendrían el efecto de incitar la curiosidad, de fortalecer la iniciativa y de generar deseos y propósitos lo suficientemente intensos como para permitirle abordar exitosamente, en el futuro, los obstáculos y problemas propios de cualquier experiencia, de ahí que la experiencia pedagógica haría más asequibles, más significativas y más controlables las posteriores.

La formación que afecta la experiencia le permite al maestro alzarse por encima de la inmediatez, de aquello que lo determina socialmente o personalmente, para situarse en un lugar superior que lo saca de su ubicación en la cultura como sujeto que solamente reproduce, instrumentaliza o ejecuta acciones. Lo descentra de la función docente y lo ubica en un plano que lo afirma como sujeto de saber y poder.

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

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

Experiencia, acontecimiento y subjetivación

La experiencia pertenece al orden del acontecimiento y no del acontecer. ¿Cómo pensar las cosas incluyendo el acontecimiento? El acontecimiento está por fuera de cualquier ley. El acontecimiento opera como impulso para salirse de lo cotidiano, trasgrede la rutina y se arriesga a lo impensado, a lo establecido. Después del acontecimiento, ya no eres el mismo.

Entonces, la experiencia se reconoce como un acontecimiento que es constitutivo de la producción de conocimiento educativo y pedagógico y de otros modos de ser sujeto; porque es en el plano de la experiencia donde se configura el vínculo

intrínseco entre el sujeto de la acción, la producción de conocimiento y la transformación de realidades sociales. En este sentido, además de lo que representa en el orden epistemológico, la experiencia adquiere un doble carácter: ético y político. Ético porque expresa al maestro en su condición de sujeto comprometido social y pedagógicamente con su quehacer, político porque su accionar no es neutro, está imbricado en el contexto y supera la tarea asignada en tanto funcionario, y es en ese proceso de reflexividad que se afecta la subjetividad del maestro, en ese accionar se producen reconfiguraciones subjetivas (Martínez MC., 2012).

En la construcción de su propia experiencia, el maestro reflexiona sobre las prácticas, pero como un acto de saber y pensamiento; en este sentido afirmamos que la experiencia no implica sólo la reflexión de su práctica: la experiencia produce otra subjetividad. Para Larrosa (1996),

[...] la experiencia es siempre nuestra experiencia, lo que nos acontece a nosotros, y lo que nos acontece en el tiempo de nuestras vidas. La experiencia, por tanto, presupone, en primer lugar el ser mismo para quien algo acontece. No sólo porque la experiencia es un acontecimiento para nosotros, sino porque requiere de nosotros una apertura, una capacidad de ser afectados; y porque nos solicita, a veces, una respuesta (p. 468).

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

Multiplicar las formas de problematización de la experiencia del maestro es un ejercicio que supone estar abiertos al devenir de nuevos acontecimientos. La formación, orientada a construir la experiencia del maestro, produce “afectación” y contribuye a la producción de subjetividad. La mirada metareflexiva agencia otros modos de ser maestro, de ver, entender y asumir la escuela y las relaciones que se tejen desde esta. Cuando los maestros tienen la oportunidad de pensarse, de confrontar su saber, recrean cotidianamente el sentido de la escolaridad y, en el mismo movimiento, reconstruyen invertebradamente su identidad como colectivo profesional y laboral (Suárez, 2006, p. 2).

El esfuerzo de regulación biopolítica, de aquello que se busca transformar, haría parte de la política de formación de maestros, porque la regulación experta parece propio de los dispositivos biopolíticos, tanto de la educación como de los discursos sobre el aprendizaje, la cognición, la innovación, las inteligencias, la creatividad, las competencias, la cooperación entre cerebros, y por supuesto, de la formación de maestros; es decir, de regímenes que regulan, diferencian, articulan,

generalizan e individualizan conforme a un sentido amplio de economía política. Sin embargo, pensamos que la mutación de las subjetividades, agenciadas por la experiencia, nos abriría a nuevas problemáticas y a nuevas experiencias, es por eso que vale la pena. Pensada desde la experiencia, la formación de maestros crea la posibilidad de nuevos objetos y de nuevos sujetos. Se distancia totalmente de los discursos del desarrollo profesional docente.

Experiencia y reflexividad

El maestro asume la construcción de su experiencia cuando es capaz de reconocerse débil y en construcción como sujeto. Cuando encuentra y dota de sentido su hacer, en tanto asume el desafío de asumir la “enseñanza” como esa oportunidad de ayudar, orientar, acompañar al otro, a los otros a construirse como sujetos; cuando se asume productor y productor de experiencias que lo configuren. Y esto solo sucede en medio de actos reflexivos y metareflexivos, mediados por actos de pensamiento.

Aquí cabe un desafío: *la experiencia agencia la transformación de sujetos y realidades* porque pasa por el cuerpo, lo transforma y transforma los modos de pensar y actuar. Es acción, vitalidad, siempre tiene sentido; por el contrario, la actividad es pasajera, puede ser accidental y mecánica y no exige retrospcción ni introspección. La experiencia articula razón y acción, espíritu y cuerpo. La experiencia está atravesada por los sentidos y el pensamiento, pero no es solo experimentar ensayo y error, se trata de *experienciar*: sentir, vivir, sufrir, reflexionar los hechos, repensarlos hasta convertirlos en experiencia vital (Martínez, M., 2012).

Un maestro que asume la construcción de su experiencia pedagógica es un sujeto en devenir, porque es ese proceso el que reconfigura sus formas de pensar, desear, aprender. Aprender por la experiencia exige actos de reflexividad, estar conscientes del aquí, del ahora, del pasado, del presente y de lo porvenir. Para Dewey,

[...] lo opuesto a la acción reflexiva es, una vez más, la rutina y la conducta caprichosa. La primera acepta lo acostumbrado como una plena medida de posibilidad y deja de tener en cuenta las conexiones de las cosas particulares hechas. La última hace del acto momentáneo una medida de valor e ignora las conexiones de nuestra acción personal con las energías del ambiente [...] la reflexión en la aceptación del tal responsabilidad (1995, p. 129)

La reflexividad es “la posibilidad de que la propia actividad se vuelva objeto explícito, y esto independientemente de toda funcionalidad. Explicitación de sí como un objeto no objetivo en la manera como lo son los otros objetos, simplemente por posición y no por naturaleza” (Castoriadis, 2004, p. 102). La acción reflexiva permite que el sujeto actúe sobre sus actos, y promueva creación instituyente. Deja que el maestro realice procesos de interrogación sobre las instituciones, sobre los actos constituyentes de la sociedad y con ello, el despliegue de

la política como posibilidad, como creación efectiva de la historia. Esta acción de reflexividad que realiza el sujeto sobre su propia subjetividad y sobre lo instituido lo conecta con lo público y con lo político. La construcción de la experiencia como formación de maestros es una política de posibilidad.

La reflexividad es también ese proceso dialógico de identificación y explicitación del lugar y la posición del hecho educativo y de los modos de ser maestro que surgen de la revisión, contrastación y confrontación que experimenta el sujeto-maestro al identificar, recuperar y reinterpretar sus propias prácticas. Esta identificación provoca la toma de conciencia y produce, en muchos casos, sentimientos de insatisfacción e incertidumbre, una especie de “extrañeza”, como la denomina Schön (1992), o de “incomodidad”, porque, en ocasiones, el maestro se descubre débil o poco reflexivo. Experimentar estos sentimientos es valioso y necesario en la configuración de su experiencia, son actos de subjetivación.

Cabe aquí una distinción importante: una cosa es nombrar la práctica y otra nombrar la experiencia (Martínez, 2012). La experiencia surge cuando la práctica se ha cruzado por la reflexión, el cuestionamiento y el asombro; cuando ha transitado de la tarea o labor rutinaria a la acción. En términos de Arendt (1997), con la acción⁶ es que podemos dejar huella, configurarnos como sujetos productores de saber. Es a partir de la acción reflexionada que el maestro imbrica espacio, tiempo y territorio y produce prácticas territorializadas con mayor sentido.

Estas precisiones permiten afirmar que las experiencias pedagógicas son singulares, y esta distinción establece distancias con las llamadas “innovaciones educativas” o “experiencias significativas” que buscan replicarse masivamente en otros contextos y con otros actores, como si estos fuesen idénticos. Si bien su reconocimiento y difusión es relevante y válido, el asunto es que no se pueden masificar como si fuesen recetarios, porque los sujetos de la experiencia y sus circunstancias son diversas. En la circulación de las experiencias, puede hablarse de ampliación de sus usos y sentidos o de reterritorializaciones.

Hasta aquí, hemos dicho que la experiencia pedagógica se produce cuando la práctica pedagógica se ha objetivado, esto es, cuando ha pasado por un proceso reflexivo que cuestiona, decanta y territorializa los saberes. Este proceso es

6 Uso aquí la distinción que plantea Arendt entre las nociones de “tarea” y “labor” para contribuir a la comprensión de la “experiencia como acción”. Según Arendt, la labor, como tarea, es una dimensión ligada al acto de producir lo necesario para mantenerse vivo, “sin dejar nada tras de sí”, esta puede hacerse de manera individual. Aunque se trabaje en grupo, no consolida ni se traduce necesariamente en una experiencia colectiva porque no se reconoce la pluralidad y se trabaja como si fuesen máquinas uniformes. Para Arendt, “es gracias a la acción y a la palabra que el mundo se revela como un espacio habitable, un espacio en el que es posible la vida en su sentido no biológico” (Arendt, 1997, p. 18). Es con la acción que nos insertamos en un mundo ya existente y que sabemos que no estamos solos. Con la acción es que podemos dejar huella, ser actores-autores.

singular y plural. Singular porque es individual para el sujeto que experimenta las rupturas y recomposiciones (objetivaciones-subjetivaciones). Plural porque la experiencia producida necesita salir del sujeto que la produce para ser contrastada y compartida. Su reconocimiento y legitimación exige exterioridades, no solo para hacerse visible, sino para construir otros sentidos más amplios y potentes (Martínez, 2012). De objetivación-subjetivación, porque el proceso reflexivo, que es a la vez individual y colectivo, busca dar significado a lo sucedido, a lo vivido y experimentado en la práctica cotidiana; proceso donde el maestro establece un vínculo intrínseco entre las vivencias y las condiciones del contexto local micro y macro (regional, barrial, institucional) y en ese encuentro, se da lugar a la emergencia de lo posible, porque es en esa tensión, entre lo instituido-instituyente, que se configura la experiencia, el “deseo de saber”, visto como un modo de identificación del maestro con su posibilidad de ser de otra manera.

Aproximaciones para pensar otras modalidades de formación de maestros

¿De qué manera construir políticas y planes de formación que contribuyan a la configuración de la experiencia pedagógica? Desde la experiencia, pensar la formación de maestros exige romper con la lógica del plan de estudios que articula materias; no se asimila tampoco al diseño curricular que racionaliza objetivos y procedimientos. En otra dirección, supone un esfuerzo distinto, de mayor envergadura, esfuerzo capaz de dibujar y conformar unos trayectos poliédricos, geometrías que ponen en relación la multiplicidad de la experiencia magisterial y el potencial afirmativo de su adjetivación pedagógica. Por experiencia, sabemos que la pedagogía es un saber capaz de articular lo que la formación magisterial busca problematizar.

Por lo tanto, la formación requiere rigurosidad, debate, producción y circulación. Es trivial hacerla coincidir simplemente con una oferta de mercado. En nuestra cultura, el acumulado formativo de la pedagogía nos conmina a señalar que tenemos, mínimamente, dos planos que podemos privilegiar: el plano de la experiencia y el plano de la pedagogía. No se trata de planos paralelos, sino de focos afirmativos que, a veces, se encuentran y en otras ocasiones, permiten la divergencia. Por ejemplo, la experiencia es una máquina de problematización que rompe con el sentido común, con la facilidad de la opinión, con la levedad acelerada de la información. Pensamos que no es posible la formación si no hay problematización de la experiencia de quien pasa por ella, y de los asuntos que lo atraviesan. Por su parte, el plano de la pedagogía, que no se sustrae a las exigencias de la educación, permite afirmar al sujeto de formación más allá de los indicadores gubernativos, evaluativos y del sistema, aun cuando los incluye, lo que supone un pathos, un etos y un compromiso cultural de valor superlativo al maestro y a su formación.

Diferenciar planos formativos es un efecto que da cabida a la multiplicidad. No hay una forma única de ser maestro, por lo tanto, no hay un modelo único de formación para los maestros de este país. La indiferencia y el totalitarismo son poco adecuados para la vida y estériles, en cuanto a pluralismo formativo. Cada plano es susceptible de diferenciación, por ejemplo, algunos de ellos convocan la escritura de vivencias, otros pasan por análisis más elaborados, otros reescriben la apropiación conceptual de experiencias diversas que, como la Expedición Pedagógica, se articulan en la idea del viaje. Otros planos podrían detenerse en la experiencia de encuentro con investigadores de las regiones que comparten el valor de sus propios periplos, aunque en el fondo no hay un argumento lo suficientemente sólido, el cual legitime una escritura por encima de otra. Incluso, cada institución y cada maestro en formación es interesante en su singularidad, en ese gesto que permite distinguir su trabajo y su experiencia de otras instituciones y de otros sujetos. Cultivar diferencias, consonancias y resonancias constituye nuestra riqueza formativa más importante.

Como no hay recetas, estamos en contravía del lenguaje de los desafíos, a no ser que se trate de un desafío que el propio maestro se lanza a sí mismo. También pensamos que podemos asumir premisas del siguiente tipo: “otro mundo es posible”, “otra educación es posible”, y podríamos agregar que “otros modos de formación de maestros son posibles”, y por supuesto, otras formas de pensar las políticas. Nuestra propuesta se orienta a trazar líneas que le posibiliten al maestro salir de la sumisión y postración que le producen malestar, y estas suelen asociarse a tratamientos que lo restringen y nominan como sometido a una condición de funcionario, a modulaciones que lo han reducido y lo han limitado a convertirse en aplicador de tareas que no están directamente relacionadas con los problemas de una educación donde vale como protagonista.

A partir de un análisis minucioso de los últimos planes de formación de maestros en Bogotá, bosquejamos algunas aproximaciones que en su conjunto pueden configurar iniciativas para pensar otra política de formación de maestros desde la experiencia pedagógica.

En lugar de planes, proponer planos

Hablamos de planos y no de planes en el sentido de líneas que direccionan, pero no son direcciones externas, ni mandatos, sino como referentes que funcionan cuando se apropian y se adecuan, cuando encuentran lugares de agenciamiento y territorialización, son situados, en tanto reconocen la historia personal de los sujetos y actúan desde estos. Los planos se configuran a partir de líneas móviles que se mueven, movilizan y producen movimientos de pensamiento y de formas de acción; son descentrados, no están totalmente prescritos, orientan, pero permiten ser pensados en contexto y resignificados. Este modo de concebirllos cambia la perspectiva de los planes tradicionales, prescritos y predefinidos con metas

alcanzables, evaluables y verificables objetivamente; en este sentido, rompen con las lógicas instrumentales y pasivas de los planes; con esta apuesta se busca no repetir la fallida frase de que los “planes se hacen, pero nunca se cumplen”.

Los planos no predefinen, no son guía de acción directa, pueden ser pensados como guion; tampoco se trata de un conjunto de recomendaciones. Las líneas sirven para pulsar, para tensionar pensamientos, premisas, preconcepciones, posiciones. Los planos y lineamientos se organizan, distribuyen y presentan, siempre en relación con un eje que los articula. En el caso de la formación de los maestros, este eje es la experiencia pedagógica. Abordar la problematización y configuración de la experiencia del maestro, como eje central de su formación, exige necesariamente trazar algunos referentes conceptuales y metodológicos que pongan en escena el punto de partida del proceso. Precisiones y posiciones que necesariamente se irán ampliando, complejizando y puntualizando, mientras se avance en el trayecto.

La configuración de la experiencia pedagógica, como eje de la formación, reconoce la existencia de una multiplicidad de líneas que producen los movimientos y tensionan las reconfiguraciones, las deconstrucciones y reconstrucciones. Asumimos la noción de línea como algo que se traza, pero son trazos no concluidos, son imperfectibles, adecuables, adaptables, apropiables. Las líneas están abiertas al acontecimiento, señalan y abren campos de posibilidad a la experimentación y la búsqueda. Las líneas son más flexibles, se asumen como indicaciones que abren el campo de lo posible, pero no actúan solas. Esa es la condición del lineamiento: direcciona, aunque por sí solo no logra sus propósitos. Exigen procesos de adecuación y apropiación por parte de los sujetos y actores comprometidos: maestros, instituciones, Secretaría, entre otros actores.

Atendiendo a líneas móviles, pensar supone una suerte de crisis que se genera al poner en cuestión los actuales referenciales de política, los cuales convierten a los maestros en simples receptores y operadores, y ubican unívoca y homogéneamente a todas las instituciones y a los sujetos de las políticas, cuando en realidad ni siquiera los datos empíricos, que sirven de base a los balances, guardan entre sí niveles aceptables de consistencia. Proponer la construcción de lineamientos, desde líneas que se mueven, es quebrar la lógica del plan y ponerle frente a ella la idea de los planos, es decir, pasar de su unidad trascendente a una especie de pluralidad inmanente.

Las líneas de acción giran en torno a la configuración de la experiencia pedagógica, sin embargo, como esta no está dada, se piensa en torno a fuerzas que la constituyen: activas y pasivas. La fuerza pasiva es la que permite que el maestro se reconozca en lo que hace y desde ahí problematice y ubique los problemas en torno a la enseñanza, la ética, el lenguaje, los aprendizajes, el método, las relaciones con otros sujetos, con los conocimientos. Al problematizar su trabajo, se produce dolor, desgarramientos, despliegues que provocan distinciones, precisiones y for-

mas de acción que también son construidas; asumir el problema es enfrentarlo, es construir las maneras de resolverlo sin acudir a funciones prescritas, por eso no es función docente. La fuerza activa, se expresa en la decisión y voluntad de acción que emergen en esos desgarramientos que se producen en las contrastaciones y confrontaciones que el maestro experimenta.

Por la complejidad de la experiencia pedagógica, no hay un método para agenciar y dinamizar estas problematizaciones, tensiones y tránsitos entre fuerzas pasivas y activas, pero sí hay formas de acercamiento que son abiertas, construibles. Por esta razón, los lineamientos están en otra lógica y otro lenguaje. Los lineamientos apuestan por agenciar la voluntad de poder, de saber y de acción de los sujetos maestros, reconociéndolos como autores centrales de su propio proceso (Martínez, 2008). El maestro no puede solamente mirarse como funcionario del método, tiene que construir el problema de su enseñanza, pero también establecer relaciones entre esos problemas: en esa confrontación se construye, se configura de otras formas, sin evadir responsabilidades. Entonces resulta un sujeto que se afirma, se enfrenta, afronta y se ubica de cara al problema, en ocasiones, para resolverlo, en otras, para diluirlo y construir otras salidas.

Dimensiones

La creación de otros vértices para trazar lineamientos orientadores de política pone en tensión nociones, métodos, formas, estructuras y lógicas institucionales ya instaladas. Optar por la experiencia exige entender que se trata de una propuesta audaz y arriesgada, la cual interroga al maestro mínimamente desde una triple relación: con lo que sabe, con lo que puede y con lo que cree es, cualquiera que sea el umbral de formación.

La formación, como posibilidad de configuración de la experiencia pedagógica del maestro, exige al menos tres ejes de problematización, análisis y configuración de prácticas y relaciones: 1) prácticas de poder: tensiona las relaciones del maestro con la Ley, las políticas, con las instituciones, con el entorno socio cultural, con los directivos, con sus pares y estudiantes; 2) prácticas de saber: indaga y provoca configuraciones en torno a las relaciones que establece el maestro con los conocimientos, con la enseñanza, con el aprendizaje. Cuestiona al maestro entorno al qué, para qué, cómo y cuándo enseña, cómo aprenden los estudiantes; 3) prácticas respecto de sí mismo: en este plano, se abre un campo de problematizaciones del maestro sobre su propia subjetividad, convoca a la indagación por sus expresiones identitarias, sus relaciones con la estética, la ética, la política, sus apuestas. Estas dimensiones se pueden combinar y entremezclar.

Construir la experiencia pedagógica como núcleo de formación toma distancia de las formulaciones centradas en la atención de necesidades y demandas, las cuales sustentan la mayoría de simulacros participativos desde donde se legiti-

man la mayoría de ofertas formativas actuales. Tomar distancia no significa que no preste atención a los razonamientos derivados de la lógica de las necesidades, sino que limita esta lógica a sus posibilidades y limitaciones. Involucrar en la formación al maestro como sujeto de experiencia exige cambiar esta racionalidad y posicionarlo como sujeto potente.

Estas dimensiones, constitutivas de la experiencia, están en tensión permanente porque son complejas y porque le exigen estrechar los vínculos con su entorno, con su oficio, con lo que es, pero también con sus proyectos y apuestas para reconocerse en devenir. La siguiente imagen señala las relaciones entre estas dimensiones:

Gráfica 1. Dimensiones para la configuración de la experiencia pedagógica



La apuesta por problematizar y configurar la experiencia pedagógica encuentra estrecha relación con las propuestas del gobierno de Bogotá¹. Citamos algunas conexiones:

- Las propuestas buscan “dignificar el trabajo del maestro”. Para esta apuesta, dignificar es hacer digno. En el proceso de configuración de la experiencia pedagógica, se reconoce digno porque dota de valor social, ético y político su quehacer. El maestro se reconoce digno si se distancia de la función de administrar currículos y asume lo que su propia experiencia produce. Dignificar va más allá de considerarlo eufemísticamente héroe, su lugar es menos grandilocuente y al mismo tiempo, más afirmativo.

¹ Cf. Planes sectoriales de educación: 2008-2012 y 2012-2016. Plan de formación de maestros 2009-2012 y Proyecto de inversión 273.

- Los planes buscan “formar maestros empoderados”, cuando el maestro transita hacia la construcción de su experiencia se asume como un sujeto con fuerza, capaz de hacer y también de distanciarse. Ni autoayuda, ni empoderamiento vía deber ser. Lo interesante de la experiencia magisterial es que tiene efectos en términos de libertad y responsabilidad. Lo importante aquí es que el maestro se afirme, también que en su trabajo se haga más potente.
- Cuando se plantea como propósito “ampliar el horizonte social y cultural de los maestros”, se abre la posibilidad de problematizar sus prácticas, de reconfigurar el mapa de relaciones; estas revisiones le abren otras posibilidades de asumirse y posicionarse como sujeto ético y político.

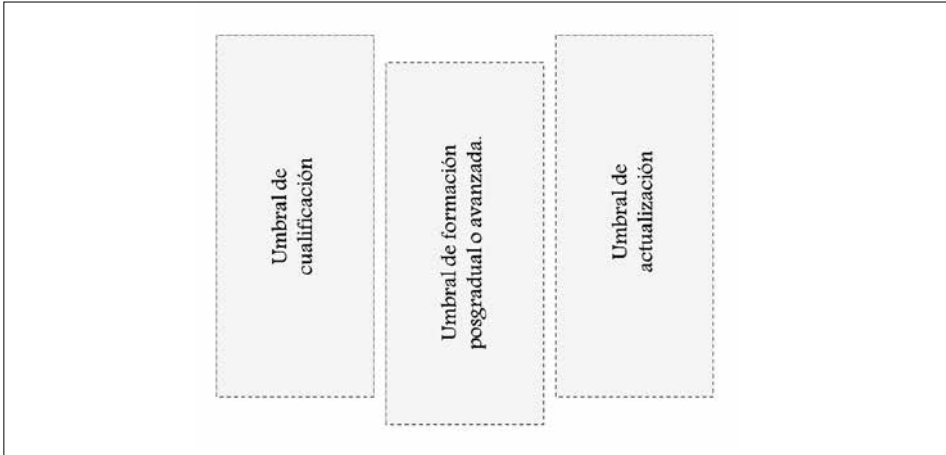
Umbrales de formación

La construcción de la experiencia pedagógica atraviesa los diferentes umbrales de formación. La cuestión de la formación magisterial es temáticamente tan amplia que no se puede pretender dar cuenta de ella por un sólo lugar, mucho menos por la vía del lugar común. Los umbrales de formación no son jerárquicos, pueden o no ser simultáneos, se complementan y pueden articularse. De igual manera, están determinados por las experiencias de los sujetos-maestros, por las claridades, angustias o dudas que tengan sobre su quehacer y sobre sí mismos; también pueden recoger problemáticas en diferentes momentos. En estos umbrales, la reflexividad como proceso de reconocimiento y explicitación del territorio, de la posición del hecho educativo y de los modos de ser maestro, puede configurar un dispositivo que potencie la recuperación de trayectorias que, por las mismas relaciones con el saber y el poder, posiblemente no hayan sido recuperadas como producción de experiencia pedagógica.

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

Hay que entender que estos umbrales son abiertos, se intersecan, no optan por *x* o *y* estrategia, programa o modalidad de formación; dialoga con estas, todas tienen cabida. La discusión superlativa es la que aporta a la construcción de la experiencia del maestro, hecho que exige contar con directrices claras, que orienten los trayectos y establezcan los vínculos con actividades de tipo cultural, para que se vean como acciones continuas y no parceladas. Este es un elemento fundamental para definir una política de formación de maestros. Se proponen entonces los umbrales de formación posgraduada o avanzada, el umbral de actualización y el umbral de cualificación.

Gráfica 2. Umbrales de formación



Umbral de formación posgraduada o avanzada

¿Cómo entender este umbral de formación?

La formación posgraduada no consiste simplemente en optar por un programa o por acudir a una universidad y certificarse. Sus efectos profundos pasan por la dinámica de poner en contacto a los maestros con grupos de investigación de diversa trayectoria, de modo que en esa relación, los problemas del maestro y su saber se pongan en contacto con una producción investigativa, pero también con las disciplinas, con las didácticas, con el conocimiento, con la pedagogía, con las fracturas de la escolarización, con los problemas de la escuela. Para lograrlo, en este umbral, los maestros escriben su propia experiencia bajo el formato de la tesis de posgrado. Bien lo enseñaba Dewey: la experiencia nos es posible solo en tanto escritura. Aquí la formación pasa por la escritura investigativa.

¿Por qué apostar a la formación posgraduada?

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

La investigación es el eje central de la formación posgraduada, sin embargo, conviene advertir que no se trata de que un maestro se convierta en investigador y no quiera volver a ser maestro, sino que asuma la investigación como el lugar donde se puede poner a prueba la configuración de su experiencia como maestro, donde objetiva su quehacer y se producen otras experiencias de subjetivación.

El desafío de un maestro que ingresa a un programa de maestría o doctorado es el de encontrar la forma de problematizar su experiencia pedagógica en las tres dimensiones de producción, ya señaladas: producir conocimiento, producir otros modos de relación con el poder y afectar su propia subjetividad, en estos tránsitos y reconfiguraciones la investigación juega un papel fundamental.

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

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

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

Esta propuesta rompe con la idea de contar con un asesor de un trabajo de investigación, o director de tesis. El desafío de un maestro que ingresa a un programa de posgrado es pensarse en esas dimensiones complejas para que su producción investigativa se convierta también en “la producción de sí mismo”. Al ingresar a un grupo de investigación, el maestro asume su problema de manera conjunta, acompañado; en este escenario, se posiciona individual y colectivamente. Individual, porque es responsable de su propia producción, y colectiva, porque confronta y enriquece su saber con los demás integrantes. El grupo de investigación

es un lugar de soporte, de confrontación, de subjetivación. Identificar cuáles son los grupos de investigación que acompañarán al maestro en su formación es un requisito fundamental para las instituciones formadoras.

También se requiere que los seminarios temáticos y de investigación respondan a las problemáticas que se tejen alrededor de las preguntas acerca de cómo circulan y se adecuan los saberes y cómo se apropian y se adecuan a las experiencias del maestro en formación. Por ello, se afirma que no es pertinente tener un plan de estudio preestablecido, estos necesitan mayor ductilidad y construirse según las posibilidades afirmativas de la formación y estar en consonancia con los avances y producciones de los grupos de investigación.

Umbrales de cualificación y actualización

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

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

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

En estos umbrales, la introducción de nuevos dispositivos de comunicación se hace pertinente y potente si contribuye significativamente a la formación. Si bien, el uso de las TIC se ha incrementado, todavía no han logrado asumir el rol que

les corresponde como potencializadoras de la construcción de la experiencia del maestro. Los umbrales de cualificación, actualización, entre otros, podrían conformar rutas para la recuperación de la experiencia del maestro y para que aquello que acontece en su cotidianidad, sea visto de otra manera: a la luz de las relaciones que su experiencia establece con el poder y el saber; a partir de las relaciones que establece con la institución y con la política; con las formas que configura la enseñanza en contextos cada vez más difíciles de institucionalizar, y con estudiantes que se constituyen como sujetos.

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

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

Rupturas necesarias

Un camino, quizá el más fácil, es comenzar por identificar algunas rupturas necesarias para que el maestro comience por reconocer y deconstruir estas limitantes que lo atrapan y cosifican.

La primera ruptura es romper con la idea de la experiencia como pobreza y las relaciones entre estas, en los modos de pensarnos y de pensar el mundo y de actuar en este. Las reflexiones de Walter Benjamin, en su texto *Experiencia y pobreza*, contribuyen a esta distinción,

[...] la pobreza de nuestra experiencia no es sino una parte de la gran pobreza que ha cobrado rostro de nuevo y tan exacto y perfilado como los mendigos en la edad Media ¿Para qué valen los bienes de la educación si no nos une a ellos la experiencia? Y a donde conduce simularla o solaparla es algo que la espantosa malla híbrida de estilos y cosmovisiones en el siglo pasado nos ha mostrado con tanta claridad que debemos tener por honroso confesar nuestra pobreza. Sí confesémoslo: la pobreza de nuestra experiencia no es solo pobre en experiencias privadas, sino en las de la humanidad en general. Se trata de una nueva barbarie (p. 1-2).

La dureza, pero a la vez la actualidad de las palabras de Benjamín, al tiempo que alertan, también dibujan las realidades de nuestra educación; bajo la retórica de la expansión, esta se masifica sin reconocer ni atender las diferencias y particularidades de territorios y sujetos. Masificación y unificación arrasan toda posibilidad de pensar por sí mismos, de afectar subjetividades, de configurar “experiencias” en los sentidos ya planteados. Digámoslo sin temores: la educación hoy imposibilita el pensar por sí mismos, niega la experiencia, por eso exige actos de resistencia.

Esta ruptura, también pone en tensión las relaciones entre conocimiento e información. Es claro que navegamos en un mundo donde “el exceso de información no deja lugar a la experiencia” (Larrosa, 2013, p. 88); donde se imponen las voces oficiales y las opiniones sin argumentaciones fundamentadas; un mundo donde “el exceso de opinión no deja lugar a la experiencia” (2013, p. 89); donde todo es urgente y exige resultados medibles y verificables; estamos atrapados por los sistemas de gestión, por tanto, como advierte de nuevo Larrosa, “la falta de tiempo, la velocidad, la obsesión por la novedad no da lugar a la experiencia” (2013, p. 91). En suma, el exceso de trabajo, las acciones repetitivas, la necesidad de rendir cuentas ante los entes de control, son enemigos mortales de la experiencia.

La *segunda ruptura* exige discernir entre ser maestro y cumplir una función docente. Como se esbozó en la problematización, hoy se ha producido un desplazamiento del “ser maestro” hacia la de cumplir la “función docente”, lo cual no es solo un modo de nombrar y no se resuelve con un uso nominal, porque son dos modos opuestos de situar al maestro. En lugar de desmembrar al maestro en el cumplimiento de funciones, la política de formación propuesta busca permitir su empoderamiento y dignificación, a partir de condiciones reales, para que los maestros construyan su experiencia pedagógica como posibilidad de afirmarse en devenir, en su formación inicial y continua .

El tercer desafío se relaciona con los lugares de enunciación y definición de las políticas educativas y en particular de las instancias relacionadas con la formación de maestros. El estudio de caso permite afirmar que estas no pueden originarse sólo en las “necesidades y demandas” que requieren o exigen las entidades gubernamentales (Ministerios y Secretarías de Educación). Apostar por instituir la configuración de la experiencia pedagógica exige que estas instancias e instituciones generen aperturas para:

- Abrir debates públicos acerca de la formación de maestros.
- Pensar políticas educativas propias, pasar de políticas prescriptivas y jerárquicas a participativas y contextualizadas.
- Reconocer y posicionar al maestro como sujeto protagónico de su propia formación, significa formar, delegar y construir confianza en iniciativas propias y autogestionadas por instituciones educativas y por grupos de maestros.

- Construir política pública para la formación de maestros desde abajo, a partir del reconocimiento de experiencias y trayectorias que circulan y muestran resultados amplios, pero que siguen invisibles.
- Definir y adoptar lineamientos claros y precisos para situar el rol de los Comités Territoriales de Formación Docente, reestructurar equipos y funciones actuales para que acompañen y dinamicen la construcción de experiencias pedagógicas en los diferentes umbrales de formación y desde variadas acciones, incluyendo el acompañamiento *in situ*.
- Descentralizar los sistemas de contratación, configurar diferentes esquemas y formas de adelantar esta dinámica, entre otras acciones.
- Orientar y acompañar la construcción de “una memoria individual y colectiva” de iniciativas, balances y avances que permitan contar con una línea base para adelantar procesos, programas y proyectos de formación.
- Establecer y reconocer iniciativas propias que conduzcan a crear sistemas de seguimiento, evaluación y autorregulación de las acciones de formación. En el plano del sistema de formación de maestros del estudio adelantado, se afirmó que los programas de formación tienden a ser discontinuos, segmentados, descontextualizados, sin seguimiento riguroso y permanente, desarticulados de los planes y proyectos de las localidades y las instituciones educativas. El desafío no es solo crear un sistema de evaluación; la configuración de la experiencia del maestro, lleva consigo acciones de autorregulación propias.

El cuarto desafío es para las Instituciones Formadoras de maestros en los diferentes umbrales de formación. Asumir la problematización y configuración de la experiencia de los maestros como el eje de formación, exige revisión y replanteamiento de los programas de pregrado y posgrado –especializaciones, maestrías y doctorados– que se oferten a los maestros en ejercicio, especialmente si se tiene en cuenta que no todos necesitan lo mismo: los mismos programas, los mismos contenidos. Citemos algunas rupturas necesarias:

- Descentrarse de sus lugares desde donde han pensado y asumido la formación de los maestros y maestras: promover transformaciones curriculares; reconocer los contextos sociales de las Instituciones educativas; las trayectorias, intereses y saberes de los maestros en formación.
- Participar activa y decididamente en la construcción de políticas de formación, colocar su saber y experiencia en los debates y definiciones; romper las idealizaciones que aluden y modelan entelequias y toda clase de requerimientos de la formación de maestros desde el deber ser.
- Reconocer a los maestros como sujetos de saber y poder y orientar los procesos hacia su afirmación.

Un quinto desafío es para las Instituciones Educativas y para los mismos maestros y las organizaciones magisteriales.

- Los maestros y sus organizaciones sindicales requieren superar las acciones reivindicativas y contestatarias, los pliegos de peticiones donde se asumen como sujetos acrílicos, mendicantes y receptores de políticas. Su desafío es erigirse y posicionarse como sujetos políticos activos, coconstructores de las soluciones y respuestas.
- Posicionarse como sujetos productores de saber para tener la capacidad de tomar distancia de modelos y contenidos propios. Esto es, asumirse como sujetos constructores de su propia experiencia pedagógica.
- Construir su voluntad de poder y de acción desde una ética de lo público; asumir el desafío de construirse como sujeto de saber pedagógico, entender que las soluciones a sus problemas deben ser creadas –los lineamientos no las dan, solo señalan caminos.
- Las escuelas, hoy llamadas Instituciones Educativas, sus directivas y sus maestros requieren pensarse y posicionarse, afirmarse en sus proyectos educativos y construir sus propios planes de formación de maestros.

Ideas fuerza

- La política de formación de maestros, centrada en la experiencia pedagógica, busca afirmar al maestro como un “sujeto potente” y un “profesional fuerte”, en contraste con “los profesionales débiles” que se asumen como funcionarios con acciones técnicas o burocráticas (Vasco, Martínez, *et al.*, 2007). Cuando la política reconoce al maestro potente, contribuye a disminuir sus dolores, sus incapacidades, sus quejas. La apuesta consiste en reconocer y posibilitar la emergencia y afirmación de “otros modos de ser maestros”, abrir el campo de lo posible que se expresa en conceptos, métodos y rutas que le provoquen las compresiones para que los y las maestras se reconozcan y se afirmen en su experiencia. Afirmarse es desarrollar la voluntad de poder, no solo construir identidad.
- En la política de formación, orientada a configurar la experiencia pedagógica, los maestros, las maestras y los directivos docentes adquieren carácter protagónico, no son sujetos de formación pensada por otros. Cuando el maestro asume la decisión y responsabilidad de problematizar y configurar su experiencia, asegura mejores y mayores formas de enseñar, de asumirse como sujeto político productor de saber. En este sentido, hay concordancia con la SED Bogotá, cuando considera que “los cambios en las prácticas pedagógicas sólo son posibles mediante el compromiso de las y los docentes y directivos

docentes reconocidos como sujetos de saber, sujetos de política educativa y sujetos de derechos laborales y profesionales” (Plan Sectorial de Educación 2008-2012).

- Las instituciones generadoras de la política de formación de maestros (nacional, distrital, departamental o municipal), las instituciones formadoras de maestros, las instituciones educativas, los maestros y maestras, las organizaciones de maestros, son los encargados de definir la política de formación; su estructuración en ejes planos y líneas permitirá promover las articulaciones necesarias, reconocer tensiones y crear una dinámica abierta, que permitan generar corresponsabilidad y participación activa de las diferentes instancias, instituciones y sujetos.
- En esta apuesta de formación, las Secretarías de Educación, las Universidades formadoras de educadores, las Instituciones orientadas a este fin como el IDEP, redimensionan su rol, lo enaltecen y se ocupan de la política de formación de maestros con otros roles quizá más efectivos y congruentes con los deseos explícitos en sus enunciados misionales. Las Secretarías de Educación mantienen su liderazgo, pero desde otras lógicas distintas a la de administradora de recursos y contratos. Crean lazos, convocan, coordinan y hacen seguimiento. En síntesis, administra el sistema desde otra racionalidad. También puede crear diferentes formas de administrar los recursos, desde convenios, contrataciones directas para los programas generales que estén conectados con la construcción de cultura, convivencia y paz entre otras apuestas.
- Transitar hacia la construcción de un sistema descentrado y articulado de formación de maestros exige instaurar a su interior, y como acción no solo regulativa sino de aprendizaje permanente, un proceso de monitoreo, seguimiento y evaluación permanente a todo el proceso, donde participen los diferentes actores corresponsables. No tienen cabida solamente los modelos de evaluación externa, ni las prácticas de “entregar o ceder el sistema de seguimiento y evaluación a una entidad”. La propuesta evaluativa a construir se configura, articula, autorregula desde adentro, desde abajo y desde afuera. Mantiene el concepto de tensión permanente. También exige establecer mecanismos de difusión, comunicación y difusión de las experiencias de manera periódica y a diferentes escalas.
- Los escenarios privilegiados de agenciamiento y territorialización de la problematización y construcción de la experiencia de cada maestro son las Instituciones Educativas. Estas construirán las Líneas de Formación Institucionales (LFI), pero no como asunto burocrático o como réplica de los planes tradicionales, sino como líneas posibilitadoras del trabajo y los ritmos de cada maestro. También tienen lugar las unidades organizativas locales de

cada municipio o en el caso de las grandes ciudades, la localidad. Desde esta iniciativa, se podría pensar en Lineamientos de Formación Locales (LFL), especialmente para adelantar los procesos orientados a la formación cultural que pueden ser de carácter obligatorio. En todo este sistema y proceso, las universidades y demás instituciones con saber y trayectoria asumen su rol de formadoras, de orientadoras y acompañantes del proceso de los maestros, según el umbral de formación, y de aportantes a la construcción del sistema emergente de formación.

- Las experiencias pedagógicas emergentes son múltiples. La multiplicidad de modos de ser maestros y de hacer pedagogía, conjugado con la variedad de modos de hacer escuela, exigen aperturas y el reconocimiento de la diversidad de experiencias. No se trata de una única manera de proceder; aquí se pone en juego la creatividad y aperturas de las Instituciones Formadoras y de los mismos maestros y maestras. En esta pluralidad, siempre habrá experiencias de borde, emergentes, que dan tránsito a lo instituyente. Esto afirma las posibilidades de devenir maestros y pone en juego la voluntad de acción que es voluntad de poder.

Ejes, planos y líneas para trazar una política

A continuación, y a manera de ejemplo, se plantean algunos lineamientos de política para trazar la formación de maestros desde otras geometrías: *ejes, planos y líneas*, orientadas a la *problematización y configuración de la experiencia pedagógica*, en las formas como se han conceptualizado en este documento. Los planos que se han elegido para ejemplificar surgieron de la lectura analítica de los hallazgos del caso Bogotá, origen de este estudio.

En este caso, los ejes corresponden a los organizadores (temas o dimensiones) que estructuran los planos. Los planos, como hemos dicho en el anterior capítulo, son de distinto orden, tienen unos ritmos, unas velocidades y unos tiempos diferentes. Se superponen, interactúan y no son excluyentes; hay planos que no son del mismo orden, pero se cruzan y se encuentran. No son indicativos, ni lineales.

En la siguiente matriz, los planos pueden leerse en dos sentidos: como los actores responsables de la materialización de la política de formación; también, pueden pensarse como los escenarios de actuación desde los que se pueden trazar las líneas de acción de la política. La noción de línea que aquí se instaura y que se expresa en el ejemplo, no es la que define el quehacer en la formación. En el ejemplo que se presenta, estas advierten cuál es el rol de los participantes en cada plano para promover y facilitar, a los sujetos en formación, la configuración de su experiencia pedagógica. En suma, ejes, planos y líneas no están predefinidos, tampoco la política. En todos los casos, estos se construyen, se modifican y se valoran, en forma permanente.

PLANOS Y LÍNEAS DE ACCIÓN ²					
EJES O DIMENSIONES	SISTEMA DE FORMACIÓN (MEN-SED-IDEP)	INSTITUCIONES FORMADORAS (IF)	INSTITUCIONES EDUCATIVAS (IE)	SUJETOS (MAESTROS Y DIRECTIVOS DOCENTES CONSTRUCTORES DE LA EXPERIENCIA)	SABERES
<ul style="list-style-type: none"> - Origen de las políticas y de los programas de formación de maestros/maestras y directivos docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las políticas de formación se orientan a la problematización y configuración de la experiencia pedagógica del maestro. - Descentan el origen de la formación de la atención a "necesidades y demandas", estas casi siempre son creadas desde afuera. - Definen, fijan y promueven los criterios para la formación: reconocimiento de los maestros como sujetos de saber, configuración de la experiencia, ampliación del horizonte cultural, entre otros. - Asumen las rupturas necesarias y reconfigura el sistema de formación descentrando y descentralizando responsabilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - La trayectoria y saber acumulado de las IF se pone a disposición de la construcción de las experiencias pedagógicas de los maestros a través de los distintos umbrales de formación. - Participan en la construcción de lineamientos de formación de maestros y construyen sus propios desafíos. - Acompañan a las IE a formular sus propias Líneas de formación Institucionales (LFI). 	<ul style="list-style-type: none"> - Participan directamente en la construcción de formación de maestros. - A partir de los propios reconocimientos, balances y apuestas institucionales, configuran sus propias Líneas de Formación Institucional (LFI). - Ubican y dan lugar a la problematización/ recuperación/ configuración de la experiencia pedagógica de sus maestros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se posicionan como sujetos de saber y poder, participan directamente en la definición de las LFI. - Se autoresponsabilizan de la problematización y configuración de la experiencia. - Se apropian de su propio proceso de devenir maestros. 	<ul style="list-style-type: none"> - No se prefiguran ni por el sistema ni por las instancias de formación. - Los saberes se construyen en los diferentes umbrales a partir de la problematización de las prácticas y en dirección experienciales. - La construcción de proyectos investigativos, pedagógicos, comunitarios, se convierten en herramientas claves para la producción de saber.

2. Se utilizarán las siguientes siglas: LIF: Líneas de Formación Institucionales. IF: Instituciones Formadoras. IE: Instituciones educativas. SED: Secretarías de educación. IDEP: Instituto para la Investigación y el desarrollo pedagógico. PFD: Plan de Formación Distrital o Departamental. LFL: Líneas de Formación Locales.

<ul style="list-style-type: none"> - Políticas culturales de la ciudad y del sector 	<ul style="list-style-type: none"> - Definen y promueve campos amplios de saber, construcción y/o apropiación cultural y los propone como orientaciones de política nacional o local. - Establecen alianzas entre entidades promotoras culturales y entidades formadoras para agenciar las políticas culturales que pueden coordinarse desde las localidades, a partir de LFL. 	<ul style="list-style-type: none"> - Producen conocimiento y realizan propuestas creativas para favorecer el acceso a programas que amplíen el horizonte cultural de los maestros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proponen y agencian acciones en sus IE orientadas a ampliar el horizonte cultural de sus maestros. - Participan activamente en la definición de temas de problematización y construcción de políticas culturales para la IE situada en el entramado de relaciones con la localidad y la ciudad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participan activamente en los programas de la ciudad orientados a ampliar su horizonte cultural. - Proponen y agencian acciones en sus IE orientadas a ampliar su horizonte cultural. - Conforman y promueven redes de acción sociocultural y educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se instauran programas que promuevan saberes sociales y culturales necesarios para la construcción de municipio, ciudad, región, país basados en de procesos de ciudadanía y convivencia pacífica.
<ul style="list-style-type: none"> - Umbrales de formación 	<ul style="list-style-type: none"> - Las SED fijan criterios para definir procesos de formación y acompañamiento diferenciado en cada umbral y cada programa. - Seleccionan las instituciones con trayectoria en formación de maestros y autoriza las contrataciones. - Crea incentivos, promueve y reconoce las experiencias con el interés de afirmarlas y promoverlas. 	<ul style="list-style-type: none"> - A partir de su trayectoria, las IF definen y ponen al servicio de las IE y de los maestros sus programas de formación en los diferentes umbrales. - Trazan y ejecutan sus sistemas de acompañamiento a maestros y de evaluación y difusión de sus propuestas. Establecen coordinación con los sistemas Distritales o departamentales de formación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analizan las ofertas de las IF, las cruzan con sus LIF y definen cuales son pertinentes para sus propios planes y para sus maestros. - Apoyan la participación de los maestros en los programas de formación. - Incorporan en las LIF y en los Proyectos Institucionales las iniciativas de los educadores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Eligen con criterio propio el umbral de formación y la IF que les permita la problematización de su experiencia pedagógica. - Se asume en condición de devenir maestro, a través de la configuración de su propia experiencia³. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se crean en cada umbral, programa y en cada proyecto. - Promueven la investigación y hacen que esta atraviese los umbrales y procesos de formación.

3 Le exige reconocer sus realidades sociales, éticas, políticas, educativas y pedagógicas, como ejes de problematización, sus lugares de actuación, su subjetividad desprovista para enfrentar los desgarramientos y tránsitos necesarios.

PLANOS Y LÍNEAS DE ACCIÓN					
EJES O DIMENSIONES	SISTEMA DE FORMACIÓN (MEN-SED-IDEP)	INSTITUCIONES FORMADORAS (IF)	INSTITUCIONES EDUCATIVAS (IE)	SUJETOS (MAESTROS Y DIRECTIVOS DOCENTES CONSTRUCTORES DE LA EXPERIENCIA)	SABERES
<ul style="list-style-type: none"> - Relaciones Interinstitucionales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mantienen actualizado un banco de IF al que se accede para apoyar procesos de recuperación de la experiencia de los maestros y por su trayectoria académica. - Consolidan un comité interinstitucional que piense y dinamice las políticas de formación de maestros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las IF se "descentran" y generan alianzas entre ellas, con el objeto de ofrecer programas que problematizan las prácticas, en los diferentes umbrales de formación. - Participan y promueven el debate público sobre la formación de maestros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifican las IF con las cuales pueden establecer alianzas para poner en marcha los programas de formación de sus maestros, de acuerdo con los planos institucionales de formación. - Participan en los debates públicos sobre la formación de maestros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Crean, promueven y se vinculan a redes, colectivos, interinstitucionales para fortalecer las acciones de formación y las continuidades. - Participan en los debates públicos sobre la formación de maestros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se busca la conformación de comunidades de saber, a partir de los diferentes umbrales de formación. - Varían según los ejes de debate y problematización.

PLANOS Y LÍNEAS DE ACCIÓN					
EJES O DIMENSIONES	SISTEMA DE FORMACIÓN (MEN-SED-IDEP)	INSTITUCIONES FORMADORAS (IF)	INSTITUCIONES EDUCATIVAS (IE)	SUJETOS (MAESTROS Y DIRECTIVOS DOCENTES CONSTRUCTORES DE LA EXPERIENCIA)	SABERES
<ul style="list-style-type: none"> - Sistema de contratación y gestión de proyectos*. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las SED como entidades rectoras y administradoras de los recursos públicos orienta, vigilan y acompañan la celebración de contratos. - En el umbral de formación avanzada, los recursos serán administrados a través de convenios directos con las IF reconocidas (Universidades) o con Fondo estatales como el ICETEX. - En los otros umbrales promoverán la celebración de contratos entre las IE y las IF. También entre IE y las direcciones educativas de las localidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formula programas institucionales de formación de maestros, construye y acompaña la realización de Líneas de Formación Institucionales concertadas con las instituciones orientadas a construcción de la experiencia. - Asume corresponsabilidades en los contratos o convenios, incluyendo acompañamiento <i>in situ</i> y otras estrategias centradas en la experiencia de los maestros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presenta a la SED sus LIF para ser financiados. Al inscribirlos los hacen públicos e ingresan al sistema de formación. - Establece un comité de formación de maestros con integrantes de la comunidad educativa y los representantes de las universidades acompañantes. - Solicita acompañamiento de las IF que considere ofrece mayores posibilidades para la realización de sus LIF. - Establece los contratos a que haya lugar que veeduría interna y externa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participan y se posicionan como sujetos de saber y poder, en la definición y ejecución de las LIF. - Asumen su acción protagónica en la configuración de sus propias experiencias. - Toman las decisiones en la elección de las IF con el saber y la trayectoria requerida para acompañar su formación posgradual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los saberes se construyen, las LIF definen algunos problemas, estos pueden servir de referentes para apoyar la problematización de las experiencias pedagógicas de los educadores de la IE. - El saber fundante es el saber de la experiencia.

4 A manera de sugerencia, las modalidades de contratación pueden ser: 1) para el umbral de formación avanzada: convenios entre SED-ICETEX (u otra entidad similar) y maestros en calidad de estudiantes; 2) Para otros umbrales de formación: contratos entre las IF con las IE, previa aprobación de las LFI por la SED (para este proceso, la SED puede crear comités de evaluación interinstitucionales); 3) Contratos directos SED o IDEP con Instituciones oferentes de programas culturales masivos, gratuitos y obligatorios (los referidos a apropiar y dinamizar las políticas culturales de la ciudad y del sector). También pueden ser con las Localidades, en caso de que se organicen algunas LFI.

PLANOS Y LÍNEAS DE ACCIÓN					
EJES O DIMENSIONES	SISTEMA DE FORMACIÓN (MEN-SED-IDEP)	INSTITUCIONES FORMADORAS (IF)	INSTITUCIONES EDUCATIVAS (IE)	SUJETOS (MAESTROS Y DIRECTIVOS DOCENTES CONSTRUCTORES DE LA EXPERIENCIA)	SABERES
<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación y seguimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recuperan los puntos de partida y de llegada de los diferentes programas de formación para construir líneas de base. - Crean y pone en marcha un sistema de seguimiento y evaluación permanente a los programas, proyectos, contratos. - Crean comités interinstitucionales de evaluación con los diferentes actores corresponsables. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cumplen con los protocolos de evaluación y seguimiento de los programas que ofrecen según los diferentes umbrales de formación. - Crean sus programas y procesos de seguimiento y evaluación. - Participa y promueve la reflexión colectiva y publica sobre los avances en las políticas de formación docente. - Contribuye desde la investigación a retroalimentar y cualificar el sistema. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cumplen con los protocolos de evaluación y seguimiento de los programas que han solicitado según los planes institucionales de formación. - Crean su propio sistema de autoevaluación permanente. - Establece un sistema de socialización, difusión y apropiación de saberes. - Reconoce y valida el saber y la experiencia de sus maestros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se asumen sujetos activos y participan en todos los procesos evaluativos y en el sistema de formación. - Participan en las evaluaciones de proceso y finales. - Proponen formas y contenidos evaluativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se generan saberes que permiten tener información relevante sobre lo que acontece con la formación de los maestros: IF, umbrales, contenidos, trayectorias.
<ul style="list-style-type: none"> - Aperturas a otras experiencias y acciones de formación: experiencias de borde. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mantienen la apertura a recuperar y promover otras formas de formación que se resulte novedosas para configurar/afirmar la experiencia del maestro, que se ubiquen en lo instituyente, en los bordes. - Reconocen y recupera las experiencias en los distintos umbrales del devenir maestro. - Promueven la conformación y consolidación de redes y colectivos de maestros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ponen en escena su creatividad y esencia como IF productoras de saber. - Genera aperturas para la construcción de redes y comunidades de saber pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Impulsan, acompañan y acogen las experiencias autogestionarias de los maestros y maestras. - Renuevan sus LFI a partir de las experiencias novedosas, de borde, creativas y que generen impacto. - Apoyan las formas organizativas de los y las maestras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se suman y posicionan como sujetos productores de saber pedagógico al proponer, socializar sus experiencias emergentes. - Se afirman como sujetos colectivos, participan en organizaciones pedagógicas para potenciar su capacidad de acción conjunta. 	<ul style="list-style-type: none"> - No están predeterminados.

Bibliografía

Documentos MEN

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

Documentos IDEP y SED

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

- Secretaría de Educación del Distrito SED. (2009). *Proyecto 273 “Desarrollo Profesional y Cultural de Docentes y Directivos Docentes”*. Informes de gestión años 2009, 2010, 2011 y 2012. Bogotá D.C.
- Secretaría de Educación del Distrito SED. (2009). *Proyecto 273 “Desarrollo Profesional y Cultural de Docentes y Directivos Docentes”*. Documentos de anteproyectos años 2009, 2010, 2011 y 2012. Bogotá D.C.
- Secretaría de Educación del Distrito SED. (2009). *Plan territorial de formación de docentes y directivos docentes 2009 – 2012*. Bogotá D.C.
- Secretaría de Educación del Distrito SED. (2007). *Plan Territorial De Formación Docente 2006 – 2007: Una oportunidad de transformación pedagógica de la Escuela*. Bogotá D.C.
- Secretaría de Educación del Distrito SED. (2005). *Plan Territorial de Formación Docente*. Bogotá D.C.
- Secretaría de Educación del Distrito SED. (2004). *Plan Territorial de Formación Docente 2004 Formación Permanente de docentes y Estímulos al ejercicio profesional de la enseñanza*. Bogotá D.C.
- Secretaría de Educación del Distrito SED. (2004). *Formación de maestros y maestras para la construcción de una ciudad moderna, humana y sin indiferencia. Lineamientos de política para la Formación de maestros y maestras durante el período 2004-2008*. Bogotá D.C.
- Secretaría de Educación del Distrito SED. (2001). *Decreto 884 de 2001, “Por el cual se modifica la organización y se establece el Reglamento Interno del Comité Distrital de Capacitación Docente”*. Bogotá D.C.
- Secretaría de Educación del Distrito SED. *Cualificación y Mejoramiento profesional de maestros y maestras*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-111259_archivo_pdf4.pdf, consultado el 15 de junio de 2013.
- Secretaría de Educación del Distrito SED. *Lineamientos para la formación de docentes con créditos para ascenso en el escalafón*. Recuperado de: <http://www.renovacionmagisterial.org/inicio/docs/2010/06/lineamientos.pdf>, consultado el 22 de agosto de 2013.

Documentos de reglamentación y normativa

Gobierno Nacional. Constitución Política de 1991.

Gobierno Nacional. Ley 60 de 1993 “Por la cual se dictan normas orgánicas sobre la distribución de competencias de conformidad con los artículos 151 y 288 de la Constitución Política y se distribuyen recursos según los artículos 356 y 357 de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones”.

MEN, Ley 115 de 1994 “Ley general de Educación”.

- MEN. Decreto 272 de 1998 “Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones”.
- MEN. Ley 715 de 2001 “Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros”.
- MEN. Decreto 884 de 2001 “Por el cual se modifica la organización, funciones y se establece el Reglamento Interno del Comité Distrital de Capacitación Docente-CDCCD”.
- MEN. Decreto 1278 de 2002. “Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. El Presidente de la República de Colombia, en ejercicio de las facultades extraordinarias conferidas por el artículo 111 de la ley 715 de 2001”.
- MEN. Decreto 2566 de 2003 “Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones”.
- MEN. Decreto 3238 de 2004: “por lo cual se reglamentan los concursos que rigen para la carrera docente y de determinan criterios, contenidos y procedimientos para su aplicación”.
- MEN. Directiva Ministerial No. 28 de 2009 “orientaciones para el funcionamiento de los comités territoriales de capacitación de docentes y la organización de los programas de formación de educadores al servicio”.
- MEN. Decreto 83/ 2010 “Por el cual se modifica la organización, funciones y se establece el reglamento interno del Comité Distrital de Capacitación Docente de Bogotá D.C.”.
- MEN (1996) Decreto 709 de 1996. “Por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de educación formal y se crean condiciones para su mejoramiento profesional”. Bogotá D.C.

Documentos académicos

- Arendt, H. (1997). *Qué es la Política*. Barcelona: Paidós, (e.o. 1993).
- Benjamin, W. (2007). “Experiencia y Pobreza”. En: *Obras II, I*. Madrid: Abada, pp. 216-221.
- Bourdieu, P. (1967) “Campo intelectual y proyecto creador”. En: *Problemas del estructuralismo*. México: Siglo XXI, pp. 135-182.

- Calvo G. (2006). “La pregunta por la enseñanza y el aprendizaje en el oficio docente”. En: Emilio Tenti Fanfani (Comp.) *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Avellaneda, UNESCO, IPE, Fundación OSDE, Siglo XXI Editores Argentina S. A., pp. 175-186.
- Calvo G. (2007). *La formación de profesores en Colombia: necesidades y perspectivas*. Bogotá, D. C., Grupo Educación y Educadores, Universidad de La Sabana, ASPAEN, Arfo.
- Calvo G. (2008). “La formación de docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico”. En: M. González (Comp.). *Paradojas en la formación docente. Elementos para avanzar en su reflexión y planteamiento de propuestas*. Bogotá: IDIE Formación de docentes y educadores, OEI.
- Calvo G. (2013). “La formación de docentes para la inclusión educativa”. En: Páginas de educación vol. 6 número 1 Montevideo: Universidad Católica del Uruguay, p. 17- 34
- Castellanos, S. (2008). *La formación permanente de docentes en Bogotá D.C. desde la estrategia PFPD: una mirada a partir de la evaluación de las propuestas*.
- Castellanos, S. (2009). “La cualificación de los docentes y su impacto institucional. Hallazgos desde cinco estudios de caso”. En: *Equidad y políticas públicas en educación, Análisis e Incidencias*. Osorio, A. y Arias, D. (Comps.) Bogotá: ExE, Fe y Alegría, pp. 201-226.
- Castoriadis, C. (2004). *Figuras de lo pensable (las encrucijadas del laberinto VI)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cinterfort/OIT. (1996). *Formación y trabajo de ayer para mañana*. Montevideo.
- Deleuze, G. (1999) “¿Qué es un dispositivo?”. En: *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedise, pp. 155-163.
- Deleuze, G. (2001). *Spinoza: filosofía práctica*. Barcelona: Tusquets editores.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2000). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama, (e.o. 1991).
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: Unesco.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- _____ (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Echeverri, J. (1996). “Los interrogantes acerca de la formación de maestros”. En: *Enfoques Pedagógicos*. No 13, Vol. 4 (3). Bogotá: Cafam, pp. 59-69.
- Esteve, J. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Frigerio, G. (2004). “La complejidad de educar”. En: *Revista Novedades Educativas*. No. 168. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Fundación Compartir. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá: Fundación Compartir y Panamericana, Formas e Impresos.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez Boom, A. (2014). Lecciones para diferenciar: Conceptos, historias y debates. En: Germán Vargas Guillén y Alexander Ruiz Silva (Comps.). Cátedra doctoral. *Campo intelectual de la educación y de la pedagogía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 39-66.
- _____(2012). “Práctica pedagógica: historia y presente de un concepto”. En: *Práctica pedagógica. Perspectivas históricas*. Bogotá: Ecoe Editores, pp. 55-69.
- _____(2010). “La dilución del maestro”. [Inserto]. En: *Palabra Maestra*, Año 10, No 25. Bogotá: Premio compartir al maestro, pp. 4-5.
- _____(2008). “Lectura analítica de los alcances investigativos”. [Inserto]. En: *Magazín Aula Urbana*, No. 67. Bogotá: IDEP, p. 8.
- _____(2008). “Lectura analítica de los alcances investigativos”. En: *Magazín Aula Urbana*. No. 68. Bogotá: IDEP, p. 68.
- _____(2006). *Entrada. Los bordes de la pedagogía: Del modelo a la ruptura*. En: INSP/UPN. Libro 3. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 9-31.
- _____(2006). “Los bordes de la pedagogía: del modelo a la ruptura”. En: *Proyecto de implantación de programas de investigación*. Tomo 3. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- _____(2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.
- Martínez, A; Noguera, C & Castro, J. (1989). *Crónica del desarraigo: Historia del maestro en Colombia*. Bogotá: Magisterio
- Martínez Pineda, M.C. (2012). “Redes, experiencias y movimientos pedagógicos”. En: *Revista Ciencia y tecnología*. Año 14, No. 18. Universidad Nacional de Misiones. Argentina, pp. 5–11.
- _____(2008). *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá: Magisterio
- _____(2005). “La figura del maestro como sujeto político. El lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento”. En: *Revista Nodos y Nudos*. No. 19. Bogotá: RED-CEE-Universidad Pedagógica Nacional, pp. 4-12.
- Martínez, M. C. et al. (2013) *Hacia una propuesta de lineamientos de política para la formación de maestros en ejercicio*. Primer avance Junio. contrato 056 Universidad Pedagógica Nacional.

- Martínez, M. C. *et al.* (2013). Balance del plan distrital de formación docente 2009-2012 *Segundo avance octubre*. Contrato 056 Universidad Pedagógica Nacional.
- Mejía, A. & Mejía, A. A. (Comps.) (2010) *Educación para el siglo XXI. Aportes desde el Centro de Investigación y Educación (CIFE)*. Vol. 2. Bogotá: Ediciones Uniandes, pp. 405-428.
- Mejía, M. (2013). *La investigación como estrategia pedagógica, una propuesta desde el sur*. Bogotá: Desde abajo.
- MEN- Universidad del Valle. (2007). Aportes para una convocatoria amplia a un diálogo acerca de la conformación de una política pública sobre un futuro sistema para la formación de los maestros y maestras de Colombia. Bogotá: MEN.
- Parra, J. (2012). *El desarrollo profesional docente. Políticas y programas en América Latina, el Caribe y Bogotá*. Bogotá: SED.
- Parra, J. (2014). *Maestros: enseñantes y aprendices a lo largo de la vida. Relevancia y pertinencia del desarrollo profesional docente en Bogotá*. Bogotá, IDEP, p. 116.
- Peñuela, D. (2010) *La cuestión docente en Colombia: Reforma educativa, función docente y salud laboral*. Recuperado de: http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/R2024_Penuela.pdf, consultado el 10 de agosto de 2013.
- Popkewitz, T. (1997). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. & Pereyra, M. (1994). *Modelos de poder y regulación social en pedagogía*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Rodríguez, A. (2002). “El nuevo Estatuto Docente: un instrumento de control y sanción”. En: *Revista Educación y Cultura*. CEID-FECODE, No. 61.
- Sarramona, J.; Noguera, J., & Vera, J. (1998). “¿Qué es ser profesional docente?” En: *Revista teoría de la educación*. Vol. 10. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Schérer, R. (2005) “A su disposición”. En: *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo*. Bogotá: Magisterio, UPN, pp. 251-274.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Suárez, D. (2006). *Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la transformación democrática de la escuela*. Universidad de Buenos Aires. Laboratorio de Políticas Públicas: Buenos Aires.

- _____ (2003) “El saber de la experiencia. Maestros, narrativas y nuevas perspectivas para la formación docente continua”. En: *Globalización y desigualdades educativas*. Polo, Pere y Verger (comps). Palma de Mallorca: Escola de Formació en Mitjans Didàctics.
- Universidad de los Andes, CIFE. (2008). *Evaluación del impacto de la política de formación de docentes SED 2004-2007*.
- Universidad de los Andes, CIFE. (2009). *La formación permanente de docentes en Bogotá D.C desde la estrategia PFPD: una mirada a partir de la evaluación de las propuestas*. Evaluación PFPD 2006-2009.
- Vaillant T, Denise. (2004) *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Santiago: PREAL.
- Vasco, C.; Martínez, A., Vasco, E., & Castro, H. (2007). *Base para una política de formación de educadores*.
- Vasco, C; Martínez Boom; Eloísa V. & Heublyn, C. (2007). *Documento base para una política de formación de educadores*. [Asesoría técnica]. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y Universidad del Valle. 110 páginas.
- Vera, J. (1988). *La crisis de la función docente*. Valencia: Promolibro.
- Weinstein, J. (2013). *La esquiwa política entre las volátiles políticas docentes*. (Documento borrador)

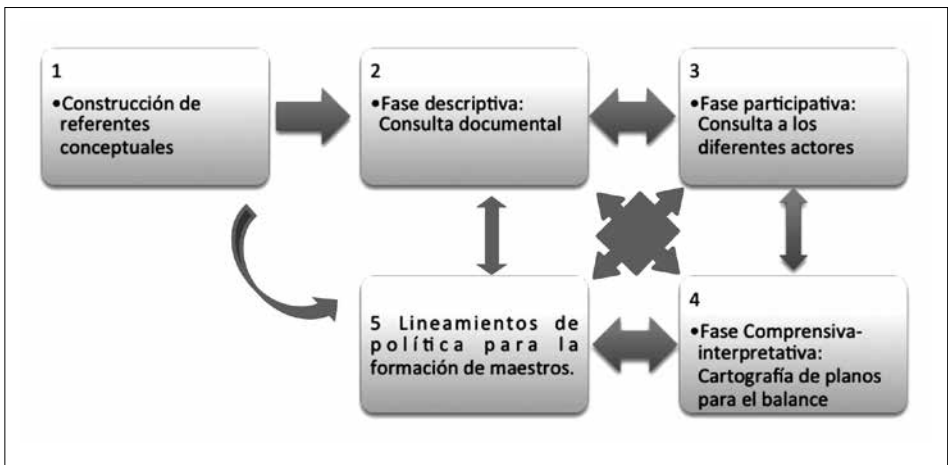
Anexo 1

Anexo 1

Metodología seguida en el Balance del Plan Territorial de Formación Docente 2009-2012

Los momentos metodológicos para realizar el Balance del plan territorial de formación docente 2009-2012 y construcción de lineamientos de política, se consideraron reflexivos y flexibles, de tal forma que no se corresponden con fases ordenadas una tras otra, sino en interrelación y retroalimentación constante. Se desarrollaron cinco momentos, como se puede apreciar en la gráfica 1.

Gráfica 1: Momentos de las rutas metodológicas



Fuente: Elaboración del equipo de investigación.

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

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

Momento 2. *Fase descriptiva: Consulta documental*¹. Este momento tuvo el propósito de reconocer énfasis, tendencias, diferencias, continuidades y discontinuidades de los desarrollos de las estrategias de formación de maestros en el distrito, a partir de lo escrito en los documentos a los cuales se tuvo acceso. A la vez, permitió identificar y precisar los aspectos que exigían indagación y profundización desde estrategias participativas con los actores.

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

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

¹ Estos documentos son asumidos como textos que develan intenciones, sentidos, significaciones, realizaciones, posturas, trayectorias, entre otros asuntos.

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

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

Siguiendo los anteriores criterios, se realizaron seis mesas de trabajo con maestros participantes en: mesa de la estrategia de posgrados; de la estrategia PFPD; de inglés y TIC; de las estrategias de maestros noveles, redes de maestros y, maestros que aprenden de maestros; también se realizó una mesa con directivos docentes y una con universidades oferentes.

Las mesas de trabajo tuvieron dos momentos, uno para la consulta escrita a los actores y otro para el momento del diálogo.

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

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