



PLAN TERRITORIAL DE FORMACIÓN DE DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES PTFD 2020-2024

“Es con las maestras y los maestros”



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN



ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ

ALCALDESA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.

Claudia Nayibe López Hernández

SECRETARIA DE EDUCACIÓN

Edna Cristina Bonilla Sebá

SUBSECRETARIO DE CALIDAD Y PERTINENCIA

Andrés Mauricio Castillo Varela

DIRECTORA DE FORMACIÓN DE DOCENTES E INNOVACIONES PEDAGÓGICAS

Nancy Martínez Álvarez

EQUIPO ACADÉMICO SED-DFDIP

Este documento es el resultado del trabajo conjunto entre la Secretaría de Educación Distrital y el Comité Distrital de Formación Docente de Bogotá D.C.

MIEMBROS DEL COMITÉ DISTRITAL DE FORMACIÓN DOCENTE 2021

Preside: Subsecretaría de Calidad y Pertinencia

Andrés Mauricio Castillo Varela

Secretaría Técnica: Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas

Nancy Martínez Álvarez

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP

Mary Simpson

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Liz Mayoly Muñoz Albarracín

Universidad Pedagógica Nacional

Rosa Nidia Tuay Sigua

Universidad Nacional de Colombia

Juan Manuel Moreno Murillo

Escuela Normal Superior María Montessori

Eliana del Carmen Hernández Salgado

Asociación Colombiana de Facultades de Educación
ASCOFADE

Marleny Aguirre Chica - Universidad Libre

Olga Ramírez - Universidad del Área Andina

Cecilia Dimaté Rodríguez - Universidad Externado de Colombia

Asociación Colombiana de Universidades - ASCUN

Adriana Maldonado Currea - Universidad EAN

Fundación Centro Internacional de Educación y
Desarrollo Humano - CINDE

Edna Patricia López

Mesa de Presidentes Educación Privada

José Antonio Ruiz

Asociación Distrital de Educadores - ADE

William Agudelo (Q.E.P.D)

Álvaro Andrés Ballén Rojas

Danilo Javier Guzmán Bohórquez

Supervisora SED

Carmen Alicia Ruiz Bohórquez

Sindicato Nacional de Docentes Directivos – SINDODIC

Hernando Martínez

Secretaria Distrital de la Mujer

Catalina Rodríguez

Redes y Colectivos de Docentes

María Teresa Forero

EQUIPO ACADÉMICO SED - DFDIP

Nancy Martínez Álvarez

Jorge Orlando Castro Villarraga

Eliana María Figueroa Dorado

Carmen Cecilia González Cristancho

Alba Nelly Gutiérrez Calvo

María Teresa Gutiérrez Gómez

Claudia Marisol Moreno Ojeda

Lilian Nathali Romero Luengas

Joan Carolina Vásquez Arango

EQUIPO DE APOYO

José Tobías Arteaga Ayala

Diana Marcela Gómez Murcia

Richard Alexander Romo Guacas

CORRECCIÓN DE ESTILO

Fredy René Aguilar Calderón

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Ricardo González Rubio

Richard Alexander Romo Guacas

CONTENIDO

PLAN TERRITORIAL DE FORMACIÓN DE DOCENTES Y DE DIRECTIVOS DOCENTES 2020-2024 “ES CON LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS”	7
PRESENTACIÓN	7
I. UN CONTEXTO NECESARIO	9
A. FORMACIÓN DOCENTE EN BOGOTÁ. HITOS QUE DEJAN HUELLA.....	10
HITO 1. LA TENSIÓN: CAPACITACIÓN <=> FORMACIÓN.....	11
HITO 2. UN NUEVO ENFOQUE: DEL CURSO AL PROGRAMA DE FORMACIÓN	12
HITO 3. EL RETO: PENSAR UN SISTEMA DE FORMACIÓN	13
B. MAESTRAS, MAESTROS Y DIRECTIVOS DOCENTES EN EL DISTRITO CAPITAL.....	14
DOCENTES DEL SECTOR OFICIAL EN EL DISTRITO CAPITAL: SU COMPOSICIÓN	14
COMPOSICIÓN, EXPECTATIVAS Y NECESIDADES DE FORMACIÓN	23
A MANERA DE CONCLUSIÓN	24
II. HORIZONTE DE SENTIDO	25
A. FORMACIÓN SITUADA. UN ESCENARIO DESEABLE Y POSIBLE.....	26
B. CUESTIÓN DOCENTE Y DESARROLLO DE CAPACIDADES. APORTES A SU DIMENSIÓN SOCIAL, POLÍTICA, PROFESIONAL Y HUMANA.....	28
C. COMUNIDADES DE SABER PEDAGÓGICO. IMPULSO Y FORTALECIMIENTO	30
D. HACIA UN SISTEMA ABIERTO, FLEXIBLE E INTEGRADOR DE FORMACIÓN. RETO PARA LA GESTIÓN	33
III. VISIÓN ESTRATÉGICA	35
A. LÍNEAS Y ACCIONES ESTRATÉGICAS DEL PTFD	36
1. FORMACIÓN EN CONTEXTO DE CIUDAD COMO ESPACIO EDUCATIVO Y CULTURAL ...	37
2. INNOVACIÓN Y TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA.....	37
3. POLÍTICA PARA EL RECONOCIMIENTO DEL SABER PEDAGÓGICO Y LA LABOR DOCENTE.....	38
4. INCLUSIÓN Y DIÁLOGO INTERGENERACIONAL.....	38
5. FORMACIÓN Y RECONOCIMIENTO DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA CIUDAD REGIÓN.....	39
B. SEGUIMIENTO AL PTFD	39
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42
ANEXO 1: MATRIZ DE SEGUIMIENTO Y MONITOREO DEL PTFD.....	44
ANEXO 2: PRESUPUESTO DE INVERSIÓN 2020-2024.....	49
ANEXO 3:RELACIONES PLAN DECENAL 2016-2026 Y PLAN TERRITORIAL DE FORMACIÓN DOCENTE 2020-2024.....	51

ÍNDICE DE DIAGRAMAS

Diagrama 1: Política pública sobre formación docente como un precepto constitucional.....	10
Diagrama 2: Primer hito en la formación docente	11
Diagrama 3: Hito 1. A propósito de la tensión ente capacitación-formación vigente en la normativa	12
Diagrama 4: Planes Institucionales Anuales de Formación	23

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Composición por género	15
Tabla 2: Distribución según rango de edad.....	15
Tabla 3: Tipo de vinculación	16
Tabla 4: Tipo de vinculación por localidad	16
Tabla 5: Distribución según estatuto.....	17
Tabla 6: Distribución según grado en el escalafón Decreto 1278	17
Tabla 7: Distribución según grado en el escalafón Decreto 2277	18
Tabla 8: Distribución según localidad.....	19
Tabla 9: Distribución por rango de edad en las localidades	20
Tabla 10: Distribución por nivel de formación	20
Tabla 11: Distribución por nivel de formación por localidad	21
Tabla 12: Distribución por cargo.....	22
Tabla 13: Distribución por cargo y localidad.....	22
Tabla 14: Metas Asociadas al Plan de Desarrollo Distrital 2020 - 2024.....	44
Tabla 15: Metas Asociadas al Proyecto de Inversión 7686.....	49
Tabla 16: Relaciones Plan Decenal 2016-2026 - Plan Territorial de Formación Docente 2020-2024.....	51

PLAN TERRITORIAL DE FORMACIÓN DE DOCENTES Y DE DIRECTIVOS DOCENTES 2020-2024 “ES CON LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS”

PRESENTACIÓN

Desde la promulgación de la Constitución Política de 1991 y la sucesiva normatividad desplegada para garantizar la educación como derecho fundamental y medio para la dignificación de todos los ciudadanos y ciudadanas, se ha destacado la importancia de contar con una política nacional de formación de docentes y directivos docentes que viabilice las transformaciones requeridas para avanzar hacia una educación de calidad.

Tal precepto, contenido en la carta política, busca su materialización en la acción intencionada que las entidades territoriales han ido gestando para contar con una política de formación docente que logre superar los avatares de los periodos de gobierno, y se perfila como un referente asociado de manera directa con la promesa de una educación de calidad, al alcance de todos y todas, y dispuesta para disminuir las inequidades sociales, mediante una educación pertinente y transformadora que potencie las capacidades de maestras y maestros, y garantice el derecho a la educación de niñas, niños y jóvenes de la ciudad y del país.

Esta situación, descrita en diversos estudios como parte de los diagnósticos sobre el estado de la educación en la capital, aún a pesar de las carencias y limitaciones, también muestra su avance y contribuciones para el cierre de brechas, como un imperativo del gobierno de la ciudad, en el que la educación juega un papel fundamental. Este es quizás uno de los aprendizajes más significativos durante las últimas dos décadas, reflejado en la sorprendente riqueza pedagógica que gravita en los proyectos e iniciativas que surgen de cada uno de colegios, desde propuestas individuales o a través de grupos de reflexión, de colectivos y redes, hasta semilleros escolares con una acción extensiva hacia las comunidades, aún a pesar de estos tiempos complejos de pandemia y confinamiento obligado.

Pese a los tropiezos y obstáculos, la mejor respuesta ante el reto de una educación de calidad seguirá siendo concentrar esfuerzos en el fortalecimiento de una política de formación docente, cada vez más incluyente, pertinente y dispuesta como garantía de un derecho del magisterio, que brinde múltiples escenarios de participación, que involucre diversas posibilidades para su reconocimiento social y cultural, que configure variadas trayectorias de formación para captar sus intereses y responder a las necesidades de los contextos, y que destine los recursos necesarios para garantizar su cualificación en las mejores condiciones posibles.

Este esfuerzo sostenido es, como lo señalan los expertos y la realidad misma de nuestros colegios, una de las claves más valiosas para la transformación pedagógica, una opción real y viable hacia el cierre de brechas, propuesta en el Plan de Desarrollo Un nuevo Contrato Social y Ambiental para la Bogotá del siglo XXI.

Los proyectos, programas y estrategias estructurados y desarrollados en las últimas décadas que se relacionan con la política de formación, dan cuenta de avances y logros importantes valorados por el magisterio y por la sociedad en su conjunto, que han comprometido la acción intencionada y sostenida de universidades, de entidades y organizaciones con amplia trayectoria en formación docente, de redes y colectivos de docentes y directivos docentes y del Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico – IDEP, entre otros.

Como parte de este proceso, la Secretaría de Educación del Distrito – SED, a través de un trabajo conjunto entre la Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas-DFDIP y el Comité Distrital de Formación Docente -CDFD presenta a la comunidad educativa de Bogotá el texto base del Plan Territorial de Formación Docente 2020-2024 -PTFD. El documento, está estructurado en tres apartados: el primero, denominado Un Contexto Necesario, se centra en la identificación de tres hitos que han dejado huella además de mostrar algunos datos sobre la composición del magisterio de Bogotá. La segunda parte, incluye cuatro énfasis que operan como referentes conceptuales del Horizonte de Sentido del PTFD. La tercera y última parte, aborda la Visión Estratégica del Plan, condensada en cinco líneas y sus respectivas acciones que además de ofrecer la proyección del trabajo en el cuatrienio, aportan elementos clave para llevar a cabo su seguimiento y valoración.

De esta manera, la SED responde a las expectativas y requerimientos de la política de formación de docentes y directivos docentes, centrada en el reconocimiento de su saber pedagógico, su liderazgo y su rol protagónico en la transformación pedagógica de la ciudad.



I. UN CONTEXTO NECESARIO

A. FORMACIÓN DOCENTE EN BOGOTÁ. Hitos que dejan huella

La política de formación docente en Colombia se consolida en las últimas tres décadas, desde el precepto constitucional de la educación como un derecho de la persona, el ideario plasmado en los fines de la educación y la condición de plena ciudadanía de maestras y maestros en un Estado Social de Derecho.

Diagrama 1: Política pública sobre formación docente como un precepto constitucional



Si bien este marco normativo es importante, lo es también la dinámica generada a partir de la década de los 80 por parte de grupos de reflexión liderados por maestros desde las escuelas y en los territorios, por el gremio de educadores y grupos académicos vinculados a universidades y centros de investigación que confluyeron en una movilización nacional, conocida como Movimiento Pedagógico. Para los años 90, las discusiones abiertas en torno al sentido transformador de la educación y las escuelas, unidas a la proliferación de posturas y visiones que promovieron cambios en las concepciones y las regulaciones del sector, configuraron un escenario para redimensionar la importancia de la formación docente. En consecuencia, se promovieron programas de formación inicial y de posgrado, así como programas de formación continua o permanente para los docentes en ejercicio. Para el primer caso, este proceso se concretó con la creación del Consejo Nacional de Acreditación - CNA y la promulgación del Decreto 272 de 1998. En el segundo caso, la irrupción del Decreto 709 de 1996, fue determinante.

Hoy, 25 años después, el PTFD 2020-2024 reconoce tales acontecimientos como su contexto necesario, realtando a su vez tres hitos que han dejado huella en la formación docente en el ámbito distrital, relevantes tanto por las nuevas regulaciones como por la mutación en las concepciones y cambios que suscitaron en las prioridades de la política, tal y como se podrá apreciar a continuación:

HITO 1. LA TENSIÓN: Capacitación <=> Formación

El Movimiento Pedagógico, proclamado en 1982, marca una de las rupturas más importantes y significativas en la agenda de la política educativa del país, por el lugar privilegiado que asume la pedagogía y el reconocimiento de la dimensión intelectual del maestro, planteando así un nuevo escenario para pensar las instituciones formadoras y los procesos que se generan en su interior, las relaciones entre los grupos académicos y los grupos de reflexión pedagógica, y unido a ello, la necesidad de problematizar la capacitación centrada en la ejecución y la operación, en el entrenamiento y la calificación en servicio, desde una oferta de cursos aislados que reportaban créditos para ascenso en el escalafón docente (decreto 2277 de 1979).

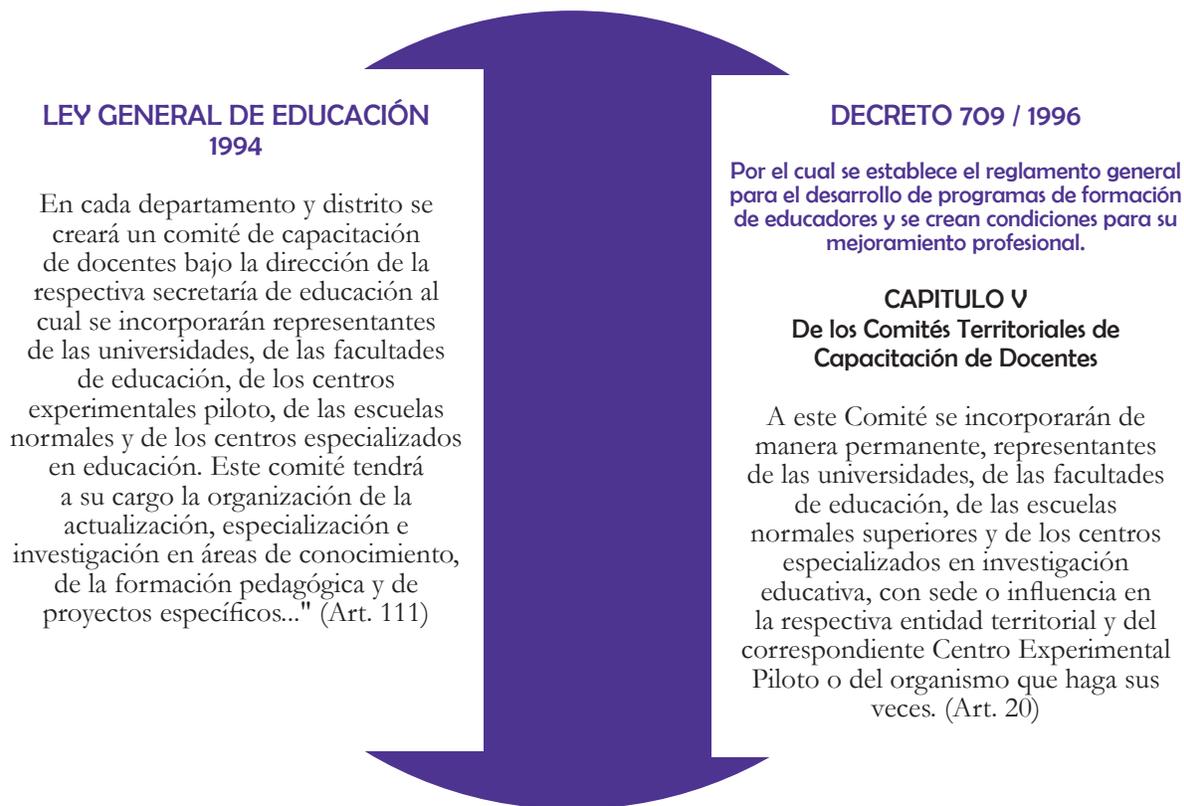
Lo que se advierte durante estos años, es la tensión entre formación y capacitación (diagrama 2), un asunto que aunque parezca nominal, pone en evidencia una problemática ya planteada desde el Movimiento Pedagógico, entre una concepción depositaria de la tradición del campo pedagógico que retoma los planteamientos generados en la década del 30 en torno a la dignificación del maestro, que se nutre del reconocimiento del saber pedagógico y el horizonte conceptual de la pedagogía, del estatuto intelectual del oficio del enseñar y de la profesión docente; y otra, planteada desde una visión esencialmente instruccional, depositaria de la tradición del “training” que en el contexto de Colombia y de América Latina fue difundida entre las décadas del 60 y el 70 del siglo XX a través del Proyecto Multinacional de Tecnología Educativa que en nuestro país dio paso al proceso de renovación curricular.

Diagrama 2: Primer hito en la formación docente



Esta tensión entre capacitación y formación y la transición que muestran las adecuaciones generadas a finales del siglo XX, evidencian una tarea compleja en la que aún es necesario persistir. Por ejemplo, a pesar de que ya existen consensos para hablar de Comités de Formación Docente, y no de Comités de Capacitación; de Planes Territoriales de Formación Docente y no de planes territoriales de capacitación, es vital seguir mostrando, en el ámbito de la política pública que, más allá de un asunto nominal, lo que hay allí es un tema de concepciones sobre la pedagogía y la valoración del saber pedagógico de los maestros en todo proceso de formación, cualquiera que sea su modalidad, como una acción pensada, intencionada, reflexiva y crítica, en contexto y generada desde comunidades de saber, distante de aquellas ancladas en la tradición instrumental y operativa vinculada a la ejecución (Diagrama 3).

Diagrama 3: Hito 1. A propósito de la tensión entre capacitación-formación, vigente en la normativa



La tensión a la que hace mención este primer hito hoy sigue vigente. Por ello es tan importante generar y apoyar espacios de reflexión como parte de un proyecto de memoria institucional en el que la noción misma de formación docente sea reconocida desde el horizonte conceptual de la pedagogía, y en sus usos y apropiaciones como aquellos generados desde el Movimiento Pedagógico o en los preceptos plasmados en la Constitución Política y en los ideales contenidos en la Ley General de Educación, que coinciden en hacer de la formación un derecho relacionado con la dignidad de las personas. En el caso de la formación docente, se hizo evidente la necesidad de un nuevo enfoque, tal como se expresa en el segundo hito, a propósito de la experiencia del Distrito Capital.

HITO 2. UN NUEVO ENFOQUE: Del curso al programa de formación

En el contexto nacional, el Decreto 709 de 1996 constata el abandono progresivo del privilegio concedido al curso de capacitación para abrir paso a programas de formación. Desde la experiencia de Bogotá tal transición se evidencia en un nuevo enfoque que plantea una ruptura en la formación docente, ahora desde una visión territorial que valora sus propias trayectorias y fortalezas.

Durante la década de los 90 del siglo XX, Bogotá promulga su estatuto orgánico como Distrito Capital, se modifica la estructura orgánica de la SED, se crea el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -IDEP. A su vez, la fuerte presencia del Movimiento Pedagógico en la ciudad afirma los vínculos entre grupos académicos y núcleos de reflexión pedagógica, muchos de ellos de base gremial, vinculados especialmente a la Asociación Distrital de Educadores – ADE y entre diferentes colectivos y organizaciones no

gubernamentales; todos los cuales convergen en la necesidad de explorar caminos alternativos que desborden aquellas visiones instrumentales centradas en la capacitación materializada en una oferta variopinta, fragmentada y dispersa para lograr el ascenso en el escalafón, tantas veces denunciada como la “feria del crédito”¹. Y esta posibilidad de pensar la formación como programas estructurados, continuos y organizados en el tiempo, encuentra en el articulado del Decreto 709, el sustento jurídico que requería y con ello superar la oferta de cursos dispersos y fragmentados.

En el Distrito Capital, la ruptura con la política y las prácticas institucionales vigentes hasta 1995, fue liderada por el recién creado IDEP, al que se le delegaron las funciones de la antigua DIE-CEP². Desde el IDEP se gestó la propuesta de los Programas de Formación Permanente de Docentes -PFPD-, reconocidos en el nivel local y nacional y sobre los cuales, el investigador Mario Díaz señaló en su momento:

“El programa (PFPD) puede entenderse como un modelo de acción cultural centrado en la perspectiva de la reivindicación cultural y pedagógica del maestro y en la constitución de un proyecto alternativo que articula la teoría, la investigación y la práctica pedagógica. Intrínseco a los propósitos del programa existe un gran proyecto de reinención intelectual del maestro para sus nuevas tareas sociales. El programa actúa como un dispositivo de acción cultural cuyas estrategias (investigación, innovación y actualización) deben traducirse en una transformación profunda de las prácticas pedagógicas y en una preocupación creciente del campo pedagógico por fortalecerse como comunidad académica” (Díaz, 1997, 40).

El nuevo enfoque se materializará en una triada, impensada hasta ese momento, con la cual se hace evidente el distanciamiento con aquella visión instrumental centrada en la capacitación, para entonces proponer todo un redimensionamiento de la formación docente a propósito de la relación INVESTIGACIÓN - INNOVACIÓN - ACTUALIZACIÓN. En este sentido, el reconocimiento de los retos y posibilidades que ofrece pensarse desde un trabajo conjunto con intereses comunes en la óptica de la cultura académica, abre las posibilidades para avanzar en la propuesta de un sistema de formación permanente de docentes, un asunto nodal y con potencial de fortalecerse en el tiempo.

HITO 3. EL RETO: Pensar un sistema de formación

Si bien en la Ley General de Educación de 1994 no se menciona de manera explícita la creación de un sistema nacional de formación de educadores (pues tan solo se habla del sistema de educación masiva, de evaluación, de acreditación y de información), el Plan Decenal 1996-2005 propuso como eje de la cualificación de los educadores:

“...la construcción del Sistema Nacional de Formación de Educadores que integrará las normales superiores, las facultades de educación y los institutos de pedagogía. El programa tendrá por objeto la formación inicial y permanente de los educadores. Las instituciones de educación superior, las facultades de educación y las normales superiores encargadas de formar los educadores, realizarán cambios sustanciales en sus concepciones y en su quehacer, a fin de garantizar una formación que transforme y mejore significativamente la calidad de la educación en el país” (MEN, 1996).

La posibilidad abierta con el nuevo enfoque de formación bajo la triada investigación-innovación-actualización en Bogotá a finales de la década de los 90, planteaba ya como un escenario deseable, la posibilidad de construir

1. Esta situación es presentada en el Plan de Formación Docente publicado en 1997 en los siguientes términos: “... el reto para las Instituciones de Educación Superior es la superación del viejo modelo de acreditación, centrado en la oferta y demanda de un sinnúmero de cursillos y talleres, dispersos, sin sustento en la investigación y sin una proyección sobre la vida escolar. Por lo tanto, el esfuerzo principal de las universidades debe orientarse a la participación de los docentes en actividades propias de la investigación que propicien el fortalecimiento de las relaciones con las instituciones escolares. Tal reto debe incorporar el uso de las nuevas tecnologías, incluyendo el desarrollo de la educación virtual” (p. 10).

2. Dirección para la Investigación Educativa -DIE (creada en la estructura de la SED por el Acuerdo 27 de 1972) - y el Centro Experimental Piloto – CEP (creados para cada entidad territorial como parte de la reforma del Ministerio de Educación Nacional, Decreto 088 de 1976).

un sistema de formación permanente de docentes para el Distrito Capital, que tuviese como horizonte tres aspectos centrales de la política liderada en ese momento por la SED y el IDEP: conformar una comunidad académica de la educación en el Distrito Capital, consolidar al maestro como intelectual de la educación y la pedagogía y contribuir en la construcción de ciudad y ciudadanía desde las instituciones educativas (IDEP, 1997).

Un horizonte que en años posteriores la SED desplegó a través de un conjunto de adecuaciones y decisiones de política, con un énfasis cada vez mayor, progresivo y envolvente, en el reconocimiento y la dignificación de la labor docente, en el redimensionamiento y la afirmación social y cultural de la formación docente, en la consolidación de diversas modalidades de formación y en el trazado de múltiples opciones para responder, tanto a las prioridades de la política, como a las expectativas y necesidades de maestras, maestros y docentes directivos del Distrito Capital.

La opción de pensar un sistema de formación ha sido un anhelo desde la década de los 90 y una constante en las prioridades del Distrito. Así se ve reflejado en los primeros planes territoriales, desde el año 1997 hasta llegar a la propuesta más reciente del Sistema Integrado de Formación en Ejercicio de Docentes y Directivos Docentes, estructurada según los tres subsistemas planteados desde la Ley General de Educación (art. 111) y el Decreto 709 de 1996 en donde se precisa que “...la profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento de los educadores comprenderá la formación inicial y de pregrado, la formación de postgrado y la formación permanente o en servicio” (Art 4).

Hoy como ayer, pensar el sistema implica tener en cuenta diversos planos de acción, variadas estrategias y diferentes modalidades de participación que permitan captar los intereses y los aportes de distintos actores y aliados, individuales, colectivos e institucionales³. Pero de manera especial, la propuesta de sistema de formación encuentra en la connotación territorial de los planes de formación docente uno de sus aportes más relevantes, crucial en las miradas y en los análisis de prospectiva en un país de regiones y en una ciudad de la magnitud, complejidad y diversidad como Bogotá. Por ello, es necesario tener en cuenta algunos datos clave de las maestras, los maestros y los directivos docentes del Distrito Capital, aquellos hacia los cuales va dirigido el PTFD, tema central del siguiente apartado.

B. MAESTRAS, MAESTROS Y DIRECTIVOS DOCENTES EN EL DISTRITO CAPITAL

La composición de maestras, maestros y docentes directivos ha tenido variaciones significativas en las últimas décadas. Este apartado recoge algunos aspectos clave para mostrar las tendencias y las prioridades que se abren a futuro para la formación relacionada con el magisterio de la ciudad en ejercicio.

Para ello, se privilegiaron datos que permitieron un nivel de contrastación y, dentro de la documentación consultada, se optó por el PTFD 2007-2009, un documento generado hace más de una década: sin ser exhaustivo, aunque sugiriendo como recomendación la importancia de llevar a cabo un proceso sistemático de memoria institucional y archivo documental como parte de las acciones programáticas del CDFD.

En esta perspectiva resulta de interés mostrar esa doble posibilidad que marca tendencias y que advierte sobre posibles escenarios de futuro: ¿cuántos eran hace cerca de dos décadas y cuántos son hoy? ¿qué tipo de vinculación y qué cambios se observan actualmente? ¿qué nivel de estudios tenían y cuáles son sus variaciones en el presente? ¿en qué localidades trabajan y en cuáles se concentran, más de una década después? Estas cifras se centran en los docentes vinculados al sector oficial del Distrito Capital.

3. Cabe anotar que el PTFD inscribe sus acciones dentro de las metas y propósitos del Plan Decenal 2016-2026 en lo que respecta a la pertinencia de consolidar un sistema de formación docente en el marco del derecho a la educación, según lo expresado en los desafíos estratégicos del Plan. (MEN, 2017) Ver Anexo 3

DOCENTES DEL SECTOR OFICIAL EN EL DISTRITO CAPITAL: SU COMPOSICIÓN

Con corte a abril de 2021, la planta docente del Distrito Capital para el sector oficial está compuesta por 34.584, incluyendo docentes de carrera y provisionales; 3.384 más que la planta docente reportada en 2009, que era de 31.200. A continuación, algunos datos claves sobre su composición:

Según género

Tabla 1: Composición por género

Género	# docentes	%
F	23.901	69,18%
M	10.647	30,82%
Total	34.548	100,0%

Fuente: BASE PLAN TERRITORIAL-Datos reportados por la Dirección de Talento Humano. Abril 2021.

Como se puede observar en la Tabla 1, se corrobora la prevalencia, no solo en la ciudad sino a nivel regional, de la composición esencialmente femenina del magisterio, asunto sobre el cual se han realizado múltiples estudios y que sigue siendo un aspecto interesante para continuar profundizando en posteriores análisis.

Esta cifra cuando se contrasta con los datos reportados en 2009 presenta un quiebre —aunque pequeño— en esta tendencia, mostrando una línea ascendente para ser tomada en cuenta a futuro: del 27,07% reportado en ese año, en lo que corresponde al porcentaje de participación de hombres con respecto al de mujeres, se pasa al 30,82% en 2021.

Según rango de edad

A partir de los datos disponibles, al desagregar por rangos de edad se evidencia que la población docente (en propiedad) se concentra en los rangos de 41 a 60 años (58,49%). Ahora bien, si se toma como referencia el rango de docente mayores de 51 años, casi la mitad de los docentes del Distrito (47,2%) se encuentra ubicado en este grupo de edad.

Tabla 2: Distribución según rango de edad

Hasta 30 años		De 31 a 40		De 41 a 50		De 51 a 60		Más de 60		Total docentes
Docentes	%	Docentes	%	Docentes	%	Docentes	%	Docentes	%	
1.162	3,36	9.067	26,24	10.535	30,49	9.674	28,00	4.110	11,9	35.548

Fuente: BASE PLAN TERRITORIAL-Datos reportados por la Dirección de Talento Humano. Abril 2021.

Según tipo de vinculación

La siguiente tabla muestra el número y los porcentajes de los docentes según el tipo de vinculación:

Tabla 3: Tipo de vinculación

Tipo de vinculación	Cantidad	%
Carrera docente	27.725	80,3%
Provisional	6.823	19,7%
Total	34.548	100%

Fuente: BASE PLAN TERRITORIAL-Datos reportados por la Dirección de Talento Humano. Abril 2021.

Los porcentajes presentados en la tabla 3, contrastados con los reportados para el PTFD 2009-2021 indican un incremento en la provisionalidad del 11,39% al 19,7%, una tendencia que persiste por las decisiones del nivel nacional de convocar a concurso para proveer los cargos de la planta docente y la vinculación de docentes para atender programas y proyectos asociados con los planes de gobiernos de la ciudad, no reconocidos por el MEN.

Según tipo de vinculación por localidad

Tabla 4: Tipo de vinculación por localidad

	Localidad	Carrera Docente	%	Provisional	%	Total, general
1	Usaquén	963	3,5%	110	1,6%	1.073
2	Chapinero	153	0,6%	45	0,7%	198
3	Santa Fe	371	1,3%	117	1,7%	488
4	San Cristóbal	1.868	6,7%	518	7,6%	2.386
5	Usme	2.012	7,3%	965	14,1%	2.977
6	Tunjuelito	1.329	4,8%	245	3,6%	1.574
7	Bosa	3.093	11,2%	921	13,5%	4.014
8	Kennedy	4.068	14,7%	696	10,2%	4.764
9	Fontibón	991	3,6%	135	2,0%	1.126
10	Engativá	2.583	9,3%	298	4,4%	2.881
11	Suba	2.575	9,3%	461	6,8%	3.036
12	Barrios Unidos	564	2,0%	119	1,7%	683
13	Teusaquillo	166	0,6%	24	0,4%	190
14	Los Mártires	450	1,6%	113	1,7%	563
15	Antonio Nariño	405	1,5%	81	1,2%	486
16	Puente Aranda	1.049	3,8%	176	2,6%	1.225
17	La Candelaria	113	0,4%	29	0,4%	142
18	Rafael Uribe Uribe	2.100	7,6%	633	9,3%	2.733
19	Ciudad Bolívar	2.805	10,1%	1.090	16,0%	3.895
20	Sumapaz	67	0,2%	47	0,7%	114
	Total, general	27.725	100,0%	6.823	100,0%	34.548
	Participación	80,3%		19,7%		100,0%

Fuente: BASE PLAN TERRITORIAL-Datos reportados por la Dirección de Talento Humano. Abril 2021.

Según estatuto docente

En la tabla 5 se constata las variaciones en la composición del magisterio según el estatuto al cual pertenecen. Este dato se contrasta con los datos reportados para el año 2009 y evidencia el marchitamiento del antiguo estatuto 2277 de 1979.

Tabla 5: Distribución según estatuto

Estatuto	2009		2021	
	Decreto 2277 de 1979	20.876	82,0%	11.147
Decreto 1278 de 2002	4.581	18%	23.401	67,73%
Total, general	25.457	100%	34.548	100%

Fuente: BASE PLAN TERRITORIAL-Datos reportados por la Dirección de Talento Humano. Abril 2021

Según distribución de docentes por grado y estatuto

A continuación, se incluyen dos tablas con la distribución de los docentes según estatuto con datos clave sobre el grado/categoría y localidad. Esta información es relevante para orientar la oferta de formación. Por ejemplo, en el estatuto 1278, atendiendo al grado de escalafón docente, los porcentajes más altos se ubican en la 2ª (12,49%) y en la 3AM (11,58%), en correspondencia con las condiciones de servicio y de promoción de un estatuto que entró a regir en el año 2002.

Tabla 6: Distribución según grado en el escalafón Decreto 1278

Escalafón	# Docentes	%
1A	206	0,88%
1B	48	0,21%
1C	22	0,09%
1D	10	0,04%
2A	197	0,84%
2A	5.813	24,84%
2AE	1.995	8,53%
2AM	1.787	7,64%
2B	1.237	5,29%
2BE	579	2,47%
2BM	1.427	6,10%
2C	539	2,30%
2CD	1	0,00%
2CE	413	1,76%
2CM	551	2,35%
2D	266	1,14%
2DD	1	0,00%
2DE	225	0,96%
2DM	207	0,88%
3AD	23	0,10%
3AM	2.709	11,58%
3BD	24	0,10%
3BM	2.452	10,48%
3CD	18	0,08%
3CM	1.566	6,69%
3DD	51	0,22%
3DM	1.034	4,42%
Total	23.401	100,00%

Fuente: BASE PLAN TERRITORIAL-Datos reportados por la Dirección de Talento Humano. Abril 2021.

El porcentaje de docentes vinculados al antiguo estatuto reportado en el año 2009 muestra una tendencia al declive una década después, un hecho evidente como parte del proceso de transición de un estatuto a otro. Sin embargo, a la fecha todavía la tercera parte del magisterio del Distrito Capital pertenece al antiguo estatuto y la siguiente es su distribución según las categorías:

Tabla 7: Distribución según grado en el escalafón Decreto 2277

Escalafón	# Docentes	%
1	24	0,22%
2	13	0,12%
4	15	0,13%
5	8	0,07%
6	16	0,14%
7	14	0,13%
8	52	0,47%
9	10	0,09%
10	65	0,58%
11	32	0,29%
12	270	2,42%
13	489	4,39%
14	10.130	90,88%
3AM	1	0,01%
BC	1	0,01%
PT	3	0,03%
PU	4	0,04%
Total	11.147	100,00%

Fuente: BASE PLAN TERRITORIAL-Datos reportados por la Dirección de Talento Humano. Abril 2021.

Como se puede apreciar, el grupo de docentes del antiguo estatuto, para 2021 alcanzó un 90,88% en la categoría más alta. De tal suerte, los esfuerzos, en lo que corresponde a la titulación para este grupo de docentes, ceden ante sus intereses por la formación permanente y abren una posibilidad para apoyarlo desde otras modalidades, entre ellas, los intercambios y estancias pedagógicas, el acompañamiento como mentores de profesores noveles y la participación en estrategias orientadas hacia el reconocimiento de su trayectoria y su aporte al campo de la educación y la pedagogía.

Según número de docentes por localidad

En la tabla 8 se muestra la ubicación de los docentes (de carrera y provisionales), según cada una de las localidades de la ciudad. Esta distribución y los porcentajes que de allí se desprenden indican la importancia de concertar esfuerzos diferenciales para la formación docente según localidad. Por ejemplo, tres localidades, Bosa, Kennedy y Ciudad Bolívar, concentran el 36,7% de la planta docente en la capital.

Tabla 8: Distribución según localidad

	Localidad	# Docentes	Participación
1	Usaquén	1.092	3,10%
2	Chapinero	204	0,60%
3	Santa Fe	511	1,40%
4	San Cristóbal	2.442	6,90%
5	Usme	3.069	8,70%
6	Tunjuelito	1.616	4,60%
7	Bosa	4.069	11,50%
8	Kennedy	4.876	13,80%
9	Fontibón	1.157	3,30%
10	Engativá	2.950	8,30%
11	Suba	3.139	8,90%
12	Barrios Unidos	698	2,00%
13	Teusaquillo	192	0,50%
14	Los Mártires	578	1,60%
15	Antonio Nariño	490	1,40%
16	Puente Aranda	1.256	3,50%
17	La Candelaria	152	0,40%
18	Rafael Uribe Uribe	2.796	7,90%
19	Ciudad Bolívar	4.033	11,40%
20	Sumapaz	119	0,30%
	Total	35.439	100%

Fuente: BASE PLAN TERRITORIAL-Datos reportados por la Dirección de Talento Humano. Abril 2021

La tabla 9 muestra la distribución de docentes (de carrera y provisionales) en localidades según rango de edad. Los docentes más jóvenes (menores de 40, se concentran en tres localidades (Ciudad Bolívar, Usme, Bosa y Kennedy). Esta última concentra el mayor número de docentes dentro del rango superior a 50 años, 2.045 (7,1%).

Tabla 9: Distribución por rango de edad en las localidades

Localidad	Hasta 30 años		De 31 a 40		De 41 a 50		De 51 a 60		Más de 60		Total general	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%		
1	Usaquén	14	1,2%	200	2,2%	255	2,4%	365	3,8%	239	5,8%	1.073
2	Chapinero	4	0,3%	42	0,5%	53	0,5%	60	0,6%	39	0,9%	198
3	Santa Fe	4	0,3%	122	1,3%	155	1,5%	146	1,5%	61	1,5%	488
4	San Cristóbal	107	9,2%	686	7,6%	738	7,0%	624	6,5%	231	5,6%	2.386
5	Usme	195	16,8%	1.124	12,4%	945	9,0%	559	5,8%	154	3,7%	2.977
6	Tunjuelito	42	3,6%	361	4,0%	471	4,5%	486	5,0%	214	5,2%	1.574
7	Bosa	151	13,0%	1.354	14,9%	1.414	13,4%	841	8,7%	254	6,2%	4.014
8	Kennedy	111	9,6%	1.110	12,2%	1.441	13,7%	1.486	15,4%	616	15,0%	4.764
9	Fontibón	24	2,1%	234	2,6%	347	3,3%	381	3,9%	140	3,4%	1.126
10	Engativá	32	2,8%	513	5,7%	739	7,0%	1.043	10,8%	554	13,5%	2.881
11	Suba	53	4,6%	674	7,4%	965	9,2%	925	9,6%	419	10,2%	3.036
12	Barrios Unidos	18	1,5%	106	1,2%	170	1,6%	250	2,6%	139	3,4%	683
13	Teusaquillo	5	0,4%	31	0,3%	32	0,3%	63	0,7%	59	1,4%	190
14	Los Mártires	21	1,8%	119	1,3%	161	1,5%	174	1,8%	88	2,1%	563
15	Antonio Nariño	18	1,5%	101	1,1%	122	1,2%	159	1,6%	86	2,1%	486
16	Puente Aranda	23	2,0%	259	2,9%	342	3,2%	388	4,0%	213	5,2%	1.225
17	La Candelaria	4	0,3%	38	0,4%	32	0,3%	46	0,5%	22	0,5%	142
18	Rafael Uribe U.	110	9,5%	720	7,9%	838	8,0%	760	7,9%	305	7,4%	2.733
19	Ciudad Bolívar	217	18,7%	1.245	13,7%	1.275	12,1%	886	9,2%	272	6,6%	3.895
20	Sumapaz	9	0,8%	28	0,3%	40	0,4%	32	0,3%	5	0,1%	114
Total		1.162	100%	9.067	100%	10.535	100%	9.674	100%	4.110	100%	34.548

Fuente: BASE PLAN TERRITORIAL-Datos reportados por la Dirección de Talento Humano. Abril 2021

Según máximo nivel de formación académica

Para el año 2021, los docentes de carrera y provisionales con formación posgradual representan un 44,89%, de los cuales 10,52% tienen titulación en el nivel de especialización, 34,02% en maestría y 0,35% en doctorado:

Tabla 10: Distribución por nivel de formación

Máximo Nivel Avazado	2021		
Doctorado	120	0,35%	%
Maestría	11.754	34,02%	
Especialización	3.634	10,52%	
Subtotal nivel posgrado	15.508		44,89%
		0,00%	
Pregrado	18.708	54,15%	
Secundaria	270	0,78%	
Técnico / Tecnólogo	9	0,03%	
No Definido	53	0,15%	
Subtotal	19.040		55,11%
Total	34.548	100,00%	100,00%

Fuente: BASE PLAN TERRITORIAL-Datos reportados por la Dirección de Talento Humano. Abril 2021

En estos datos llama también la atención el alto porcentaje de docentes que se encuentra con titulación de licenciatura o con título profesional, lo que pone de presente la importancia de concentrar esfuerzos de la ciudad en la promoción y apoyo para que continúen su proceso de formación.

El detalle de los datos registrados en la tabla 11 permite reconocer la distribución de los docentes, según su nivel de formación por localidad.

Tabla 11: Distribución por nivel de formación por localidad

Localidad	Doctorado	Maestría	Especialización	Pregrado	Secundaria	Técnico/ Tecnólogo	No Definido	Total general
1	Usaquén	7	291	104	665	6		1.073
2	Chapinero	3	52	16	127			198
3	Santa Fe		168	54	265	1		488
4	San Cristóbal	7	868	243	1.234	27	7	2386
5	Usme	6	1.158	374	1.407	29	1	2.977
6	Tunjuelito	9	487	153	915	7	3	1.574
7	Bosa	12	1.657	490	1.802	45	2	4014
8	Kennedy	18	1.610	435	2.661	31	2	4.764
9	Fontibón	5	371	110	632	7	1	1.126
10	Engativá	11	796	264	1.795	10	5	2.881
11	Suba	8	1.005	297	1.702	15	2	3.036
12	Barrios Unidos	2	164	46	467	4		683
13	Teusaquillo		54	14	121	1		190
14	Los Mártires	1	167	61	329	5		563
15	Antonio Nariño	5	129	46	303	3		486
16	Puente Aranda	6	359	119	730	9	2	1.225
17	La Candelaria		42	11	88		1	142
18	Rafael Uribe U.	14	889	305	1.494	26	2	2.733
19	Ciudad Bolívar	6	1.457	478	1.908	38	8	3.895
20	Sumapaz		30	14	63	6	1	114
Total general	120	11.754	3.634	18.708	270	9	53	34.548
Participación	0,35%	34,02%	10,52%	54,15%	0,78%	0,03%	0,15%	100,00%

Fuente: BASE PLAN TERRITORIAL-Datos reportados por la Dirección de Talento Humano. Abril 2021.

Según cargo

Tabla 12: Distribución por cargo

Cargo	Docentes	%
Directivo docente	1.795	5,20%
Docente	31.250	90,45%
Docente orientador	1.503	4,35%
Total	34.548	100,00%

Fuente: BASE PLAN TERRITORIAL-Datos reportados por la Dirección de Talento Humano. Abril 2021.

Según cargo y localidad

Tabla 13: Distribución por cargo y localidad

Localidades		Directivo docente		Docente		Docente orientador		Total general	
1	Usaquén	59	3,29%	962	3,08%	52	3,46%	1.073	3,11%
2	Chapinero	12	0,67%	177	0,57%	9	0,60%	198	0,57%
3	Santa Fe	26	1,45%	440	1,41%	22	1,46%	488	1,41%
4	San Cristóbal	124	6,91%	2.155	6,90%	107	7,12%	2.386	6,91%
5	Usme	161	8,97%	2.686	8,60%	130	8,65%	2.977	8,62%
6	Tunjuelito	79	4,40%	1.430	4,58%	65	4,32%	1.574	4,56%
7	Bosa	194	10,81%	3.635	11,63%	185	12,31%	4.014	11,62%
8	Kennedy	243	13,54%	4.317	13,81%	204	13,57%	4.764	13,79%
9	Fontibón	56	3,12%	1.020	3,26%	50	3,33%	1.126	3,26%
10	Engativá	158	8,80%	2.598	8,31%	125	8,32%	2.881	8,34%
11	Suba	149	8,30%	2.761	8,84%	126	8,38%	3.036	8,79%
12	Barrios Unidos	37	2,06%	618	1,98%	28	1,86%	683	1,98%
13	Teusaquillo	15	0,84%	168	0,54%	7	0,47%	190	0,55%
14	Los Mártires	35	1,95%	506	1,62%	22	1,46%	563	1,63%
15	Antonio Nariño	27	1,50%	442	1,41%	17	1,13%	486	1,41%
16	Puente Aranda	69	3,84%	1.106	3,54%	50	3,33%	1.225	3,55%
17	La Candelaria	7	0,39%	130	0,42%	5	0,33%	142	0,41%
18	Rafael Uribe U.	137	7,63%	2.473	7,91%	123	8,18%	2.733	7,91%
19	Ciudad Bolívar	200	11,14%	3.522	11,27%	173	11,51%	3.895	11,27%
20	Sumapaz	7	0,39%	104	0,33%	3	0,20%	114	0,33%
	Total general	1.795	100,00%	31.250	100,00%	1.503	100,00%	34.548	100,00%

Fuente: BASE PLAN TERRITORIAL-Datos reportados por la Dirección de Talento Humano. Abril 2021.

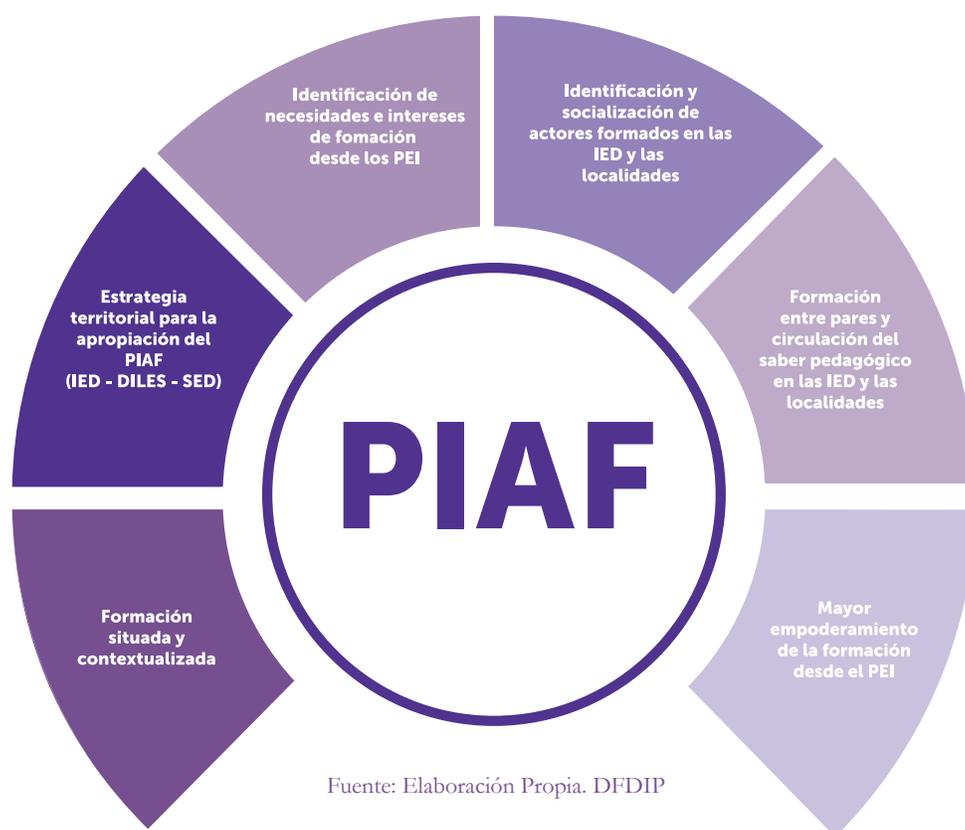
Los datos reportados sobre la composición de los docentes en el Distrito Capital, sin ser exhaustivos, ofrecen un panorama interesante sobre asuntos ya previsibles que plantearán cambios y ajustes en las prioridades y en las acciones enmarcadas dentro del PTFD. Asuntos que de una u otra forma, se verán afectados por las condiciones generadas por la pandemia y el confinamiento. Por ejemplo, el incremento en el rango de edad de los docentes, su ubicación en las localidades o el relevo generacional que ya se vislumbraba y que ahora se acelera debido a la emergencia sanitaria, seguramente afectará la composición de los docentes con formación posgradual reportados para 2021, abriendo con ello otras modalidades para la formación.

COMPOSICIÓN, EXPECTATIVAS Y NECESIDADES DE FORMACIÓN

Conocer las necesidades y expectativas de los docentes y directivos docentes y acercarse a las realidades de la escuela y el territorio, son las motivaciones sustanciales para pensar el devenir de un sistema integral de formación docente en Bogotá. A este respecto dos instrumentos se destacan en los últimos años: uno, la estrategia de acompañamiento a los Planes Institucionales Anuales de Formación- PIAF; y dos, la encuesta de intereses y necesidades de formación docente en Bogotá. Los resultados obtenidos y los documentos elaborados en el marco del CDFD y en el Seminario Permanente de Formación Docente, contribuyeron en la formulación del PTFD 2020-2024.

La estrategia territorial PIAF 2016-2019 avanzó en el posicionamiento del sentido de la formación y su impacto en el territorio, generando múltiples espacios de acercamiento entre la institucionalidad (Instituciones Educativas Distritales -IED, Direcciones Locales de Educación-DILES, y SED) y los docentes y directivos docentes, los cuales permitieron adicionalmente pensar la reflexión y las posibilidades de dinamización del saber pedagógico circulante, con miras a nutrir la práctica pedagógica de los maestros para generar un mayor empoderamiento de la formación desde los PEI.

Diagrama 4: Planes Institucionales Anuales de Formación



Por otra parte, las encuestas de Expectativas y Necesidades Docentes son una fuente permanente de información y orientación de los procesos de formación docente e innovación pedagógica. Las conclusiones de la encuesta en sus diferentes versiones convergen en la necesidad de resignificar la relación entre teoría y práctica y su aporte a la reflexión sobre la didáctica, los Proyectos Educativos Institucionales, el currículo, el uso pedagógico de las TIC, la sistematización de las prácticas y la lectura de las realidades que inciden en la transformación del contexto escolar.

Las siguientes son algunas de las recomendaciones planteadas por los docentes en la aplicación del instrumento en 2020:

- Fortalecer el desarrollo de un saber pedagógico crítico pertinente que permita reflexionar sobre las prácticas y su vínculo con cada realidad educativa.
- Promover la sistematización de experiencias e innovaciones pedagógicas adelantadas por equipos o colectivos de docentes.
- Impulsar procesos de reflexión y transformación del PEI y del currículo, basados en retos de la educación del siglo XXI.
- Incorporar actividades curriculares o extracurriculares que contribuyan a su bienestar personal y profesional y al intercambio de experiencias con docentes de otros programas de formación y/o de otros niveles y contextos educativo.
- Apoyar el desarrollo de un saber pedagógico crítico pertinente para las prácticas pedagógicas de la educación inicial.
- Liderazgo y saber pedagógico para la cohesión a la gestión directiva.
- Promoción de prácticas de cuidado emocional y de interacciones en pro de su bienestar en el ejercicio de la profesión.
- Reconocimiento de la orientación escolar como proceso que promueve nuevos escenarios para el desarrollo y el aprendizaje.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

El contexto expuesto en los anteriores apartados brinda algunas claves sobre los hitos que han dejado huella en la formación docente del Distrito Capital, unido a una breve caracterización de los docentes y las expectativas más relevantes generadas en la interlocución a través de los PIAF, la encuesta de necesidades aplicada en 2020 y los documentos producidos desde el CDFD y el Seminario de Formación que se viene realizando desde el año 2015, impulsado por la DFDIP de la SED. Estos referentes trazan tendencias sobre la complejidad de la formación docente en la ciudad y la importancia de generar una visión de conjunto que dé cuenta del camino recorrido, haciendo visibles algunos de los retos que se plantean al PTFD. Con base en ello y tal como lo muestran los anteriores planes territoriales, es importante aportar al horizonte de sentido que sustente el PTFD 2020-2024, tema central del siguiente capítulo.



II. HORIZONTE DE SENTIDO

El contexto presentado en el apartado anterior brinda un panorama sobre algunos avances y logros en la formación de docentes y directivos docentes en el Distrito Capital en las últimas décadas, como también de los retos que todavía hoy hacen parte de las prioridades en la agenda de la política educativa de la ciudad; una tarea que compromete a la SED en su conjunto, y de manera particular a la DFDIP⁴ y al CDFD.

Efectivamente, el apoyo, el fomento y la consolidación de la política pública con énfasis territorial orientada a la formación de maestras, maestros y directivos docentes es una de las tareas de la SED, que en su cumplimiento, fija lineamientos y concreta acciones para el desarrollo y reconocimiento de diversas modalidades de formación, ya sea avanzada, permanente o inicial; identifica y potencia relaciones entre formación, investigación e innovación pedagógica; y además despliega acciones estratégicas hacia el reconocimiento de la labor docente y la producción del saber pedagógico en el Distrito Capital.

Por su relevancia, en el siguiente apartado se plantea una aproximación conceptual al horizonte de sentido del PTFD, a través de cuatro énfasis, cada uno de los cuales pone el acento en algunos aspectos claves en el direccionamiento, las prioridades y los retos de la política de formación docente para el cuatrienio: Formación Situada, Comunidades de Saber Pedagógico, Cuestión Docente y Desarrollo de Capacidades y Sistema Abierto, Flexible e Integrador. A continuación, un breve esbozo de cada uno de ellos:

A. FORMACIÓN SITUADA. UN ESCENARIO DESEABLE Y POSIBLE

*“... los derechos al ser de las personas deben valorarse mediante la indagación a los sujetos, entendidos como ‘situados y diferenciados’”
(Pulido, 2021, 29).*

La formación situada como escenario deseable y posible del PTFD 2020-2024, se inscribe en una tendencia cada vez más creciente en el campo de la educación y la pedagogía que llama la atención sobre la pertinencia y relevancia de vincular en todo proceso de formación, los contextos singulares con los intereses de los sujetos involucrados, generando un diálogo de saberes a través de múltiples espacios que brinden las condiciones para la participación reflexiva y crítica⁵.

Dicho de otra manera, la formación situada tiene el atributo de llamar la atención sobre la valoración de diferentes espacios para la formación, unido al reconocimiento de las diversas trayectorias que los sujetos individuales y colectivos generan de manera permanente, propiciadas y gestadas desde ámbitos particulares y en relación con diferentes situaciones. Quiere esto decir, que los contextos escolares, siendo esenciales, pueden potenciar y redimensionar procesos de formación que desbordan sus fronteras, e incluso a las disciplinas que nuclea el currículo escolar, abriendo paso a múltiples escenarios para el intercambio de saberes, como parte de la cualificación de prácticas en y desde la institución educativa.

Tal relevancia la podemos encontrar en aportes recientes de investigadores vinculados con el campo de la formación docente. Calvo (2020) en un evento virtual sobre formación docente situada convocado por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), y la Oficina en México de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)⁶, aporta valiosos elementos para su comprensión, resaltando la formación a partir del otro y la formación con el otro como dos categorías centrales

4. Sus funciones se encuentran consignadas en el Decreto 330 de 2008.

5. Se trata de ligar la pedagogía al contexto sociocultural, un aporte central del movimiento pedagógico, pero también de la tradición en ciencias sociales y las nuevas formas de construcción del conocimiento en donde la participación activa de los sujetos en sus condiciones particulares juega un rol preponderante, tal como se evidencia en los aportes de Orlando Fals Borda, para mencionar un caso entre muchos.

6. Este encuentro, el tercero realizado de manera virtual, contó con la participación de las investigadoras educativas Lea Vezub, Gloria Calvo y María Cecilia Fierro.

para abordarla. Pulido (2021), haciendo eco a los aportes de los equipos de la DFDIP, resalta la potencia de la noción de formación situada en la reflexión generada de innovación e investigación y los retos que plantea a las modalidades de formación - avanzada, permanente e inicial- cuando se busca el reconocimiento de la producción de saber pedagógico de maestras, maestros y directivos docentes⁷. Por su parte, Parra (2021) reconoce la naturaleza del conocimiento pedagógico, la dimensión colectiva profesional de la labor docente y su condición situada, territorial e institucional, en la definición y configuración de la innovación pedagógica.

En otra arista, pero con una intencionalidad similar, se encuentran los aportes de los maestros, maestras y directivos docentes, quienes desde una reflexión sostenida de varios años convergen en los planteamientos recogidos a propósito de la elaboración de los lineamientos de política de colectivos y redes en el Distrito Capital, como parte del agenciamiento desde “la acción y la reflexión situada” (Gallo Castro y otros, 2018, 58).

La formación situada también está presente en los lineamientos de política generados desde instancias gubernamentales como el Ministerio de Educación Nacional y el Departamento Nacional de Planeación, a través del Plan Nacional de Desarrollo (MEN, DNP, 2021)⁸. Desde el MEN (2012) la formación situada se basa en el acompañamiento entre pares, bajo la siguiente consigna: “quien cuenta con una persona para compartir sus inquietudes y dificultades, tiene mayores herramientas para transformar su quehacer. Las estrategias se organizan en torno a las prácticas de aula, en las cuales los docentes exponen sus problemáticas de aula, para trabajarlas en comunidades de aprendizaje” (MEN: 2012, s.p).

Unos años después, la formación situada es considerada como un componente del programa Todos a Aprender (MEN, 2015) que busca “que los maestros fortalezcan sus prácticas de aula, por lo que se implementarán estrategias de interacción de comunidades de aprendizaje y acompañamiento directamente en el aula de clase por parte de docentes tutores a los maestros. Su objetivo es crear un ambiente de formación, intercambio y perfeccionamiento de conocimientos, actitudes y buenas prácticas, con el objetivo de formar comunidades de aprendizaje comprometidas con el mejoramiento” (MEN, 2015,2). Estas aproximaciones conceptuales se suman a su vez a aquellas generadas en países de la región⁹.

En el caso de DFDIP, la formación situada (FS) comparte algunas de las características ya planteadas, ampliando e incluyendo otras, recogidas en las siguientes premisas que afirman su complejidad y pertinencia como horizonte de sentido:

1. FS implica una acción intencionada, de carácter reflexivo y crítico, orientada hacia la valoración y visibilización de las formas de producción, generación, apropiación e innovación de las prácticas y los saberes en el ámbito de la escuela y su entorno.
2. FS se sustenta en una pedagogía centrada en las interacciones: interacciones entre docentes y diversos sujetos de la comunidad educativa; interacciones entre la escuela y las instituciones formadoras; interacciones entre comunidades de saber pedagógico y tomadores de decisión de la política pública en el Distrito Capital; valga decir, un puente entre la tradición y el acumulado del saber pedagógico con aquellas visiones y aportes generados desde el ámbito escolar por grupos de reflexión y colectivos de maestras, maestros y directivos docentes.

7. “...Bogotá debe jalonar una propuesta de formación docente que se sitúe en los colegios en relación con la práctica” (Pulido, 2021, 29).

8. “...De igual forma, se promoverá la formación continuada y situada, a fin de reconocer saberes y experiencias que promuevan el trabajo colaborativo y la experimentación, transformando así las prácticas pedagógicas de aula en contexto con los procesos de aprendizaje y la cotidianidad escolar” (DNP, 2019, pp. 294 – 295, citado en MEN, 2021, 70).

9. Por ejemplo, formación situada en Argentina se concibe como estrategia de formación continua con base en la escuela siguiendo determinados dispositivos, con un énfasis didáctico; en España como parte de la formación continua en tanto conjunto de acciones orientadas a la mejora de los saberes y las capacidades.

3. FS se concibe desde una visión programática, permanente y continua, hacia la transformación pedagógica surgida en contextos específicos y diferenciados de aula, escuela y localidad desde una visión amplia de los territorios, entendidos no solo como el ámbito físico sino como espacios sociales y culturales.¹⁰
4. FS sugiere un proyecto compartido, un escenario para la participación y concertación entre colectivos de maestras y maestros, directivos docentes, grupos e instituciones académicas, aliados e instancias del gobierno de la ciudad, todos ellos orientados hacia un propósito común: la construcción y consolidación de la política pública en educación, pertinente y diversa en cumplimiento del precepto constitucional de dignificación de la persona humana.

Este breve esbozo sobre algunas variantes y particularidades de la formación situada como uno de los énfasis que orientan la política de formación en el Distrito Capital busca mostrar su potencia como escenario deseable y posible del PTFD 2020-2024, y la relevancia que adquiere promover y hacer visibles experiencias inéditas de transformación pedagógica, para un futuro que requiere de la creatividad y la audacia ante los desafíos del presente. Este énfasis se une a otro, esta vez ligado a la dimensión social, profesional y humana de los docentes que amplía la perspectiva del horizonte de sentido del PTFD.

B. CUESTIÓN DOCENTE Y DESARROLLO DE CAPACIDADES. APORTES A SU DIMENSIÓN SOCIAL, POLÍTICA, PROFESIONAL Y HUMANA

“Los docentes son los actores esenciales para la promoción de una educación de calidad, ya sea en las escuelas o en programas más flexibles basados en la colectividad; abogan por el cambio y actúan de catalizadores para producir el cambio. No se conseguirá una reforma educativa con resultados positivos si los docentes no participan de forma activa. Se les debe respetar y remunerar adecuadamente en todos los niveles del sistema educativo, deben tener acceso a la formación, evolución y apoyo profesional, entre otros la educación abierta y a distancia, y tienen que poder participar, en el plano local y nacional, en las decisiones relativas a su vida profesional y su entorno educativo. Los docentes tienen que aceptar también sus obligaciones profesionales y ser responsables respecto a los estudiantes y sus comunidades” (Párrafo 69 de la Declaración de Dakar. Foro Social Mundial sobre la Educación. Abril, 2000).

La cuestión docente, un tema central en la agenda de la política internacional y nacional, presente de manera reiterada en los planes y programas de desarrollo generados desde los años cincuenta en los países de la región, adquiere cada vez mayor relevancia en las propuestas de reforma centradas en una educación de calidad¹¹.

Muchos han sido los avances, diversas las acciones, significativos los esfuerzos de carácter institucional y los recursos dispuestos para avanzar en esta perspectiva, pero aún no es suficiente. Cada región, cada país, cada ciudad tienen sus especificidades y enmarca su acción en agendas que intentan responder al compromiso común de materializar la educación como un derecho, y la formación docente, como uno de los pilares que contribuyen a lograr este anhelo compartido.

10. Esta visión amplia de los territorios más allá del contexto físico se ha puesto en evidencia en la actual emergencia sanitaria por el COVID-19, en donde se borran las fronteras y se constata cómo los territorios hoy son cada vez más inasibles y de los lazos generados por las comunidades de saber con interés comunes ocupan un lugar protagónico.

11. Al respecto pueden consultarse los trabajos de Torres, Rosa María (2005). Formación de Docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional. Edit. Octaedro, de Vaillant, Dense Vaillant (2004). Construcción de la profesión en América Latina. Tendencias, temas y debates, PREAL, de CALVO, Gloria y otros. (2004). La Formación de los docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico. Bogotá: UNESCO/IESALC-UPN, entre otros. Peñuela, Diana (2010). “La cuestión docente en Colombia: Reforma educativa, función docente y salud laboral”, ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021, Buenos Aires, 13-15 de septiembre de 2010. También se encuentran los aportes del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas, FLAPE a través de Seminario Internacional Cuestión Docente y Educación Intercultural y los estudios elaborados por países en este tema.

Estas consideraciones cobran vigencia actualmente, cuando se han hecho más evidentes las brechas de inequidad y desigualdad entre la población. Estamos viviendo un momento de crisis que reclama nuevas formas de ser maestros, diversas visiones de las escuelas, otras opciones para pensar la política educativa y con ella, la formación docente. En nuestro medio, la cuestión docente y los retos en su formación han estado presentes en los informes de las Misiones Currie (1950) y Lebret (1955), en el Primer Plan Quinquenal de Educación (1957) y, posteriormente, en cada uno de los planes de gobierno hasta llegar a los Planes Decenales generados en el marco de la Constitución Nacional de 1991 y la Ley General de Educación de 1994, el último de los cuales fija los compromisos para el decenio 2016-2026.

En el plano internacional, se encuentran sendos informes de expertos convocados por organismos de cooperación internacional dentro de los cuales cabe destacar los trabajos de Philip Coombs *Crisis Mundial de la Educación* (1968); *Aprender a Ser: La educación del futuro* (1973) de Edgar Fauré; *La educación encierra un Tesoro* (1996) de Jacques Delors; *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1998) de Edgar Moran, entre otros, todos los cuales señalan el tema de los docentes y su formación como una asunto clave dentro de las agendas de los gobiernos y de la cooperación técnica.

En años recientes, proliferan contribuciones y acercamientos a esta problemática, producto también de estudios de carácter local y multinacional. Entre ellos, se destaca un estudio comparativo de sistemas educativos exitosos realizado por McKinsey&Asociados titulado *How the world's most improved school systems keep getting better* (2010), de amplia difusión y reconocimiento en el ámbito educativo, en donde se señalan seis intervenciones comunes en los procesos de mejora de calidad de la educación de los sistemas educativos analizados, dos de las cuales tienen relación directa con la formación docente: aquella que busca el desarrollo de las capacidades de enseñar de los profesores y de gestionar de los directores, y la que pretende garantizar las mejores condiciones salariales.

Los asuntos más estructurales planteados a propósito de la cuestión docente en temas de calidad, llaman la atención sobre la importancia del desarrollo de las capacidades docentes revelando dos visiones con profundas implicaciones sobre el sentido de la formación docente a la hora de la toma de decisiones en política pública: una, individualizante centrada en el hacer y la competencia laboral, y la otra, de carácter colectivo centrada en la participación y las posibilidades de “la cooperación entre profesores y otros miembros de la comunidad educativa que comparten intereses comunes” (Parra, 2016, 28).

Esta dicotomía pone en confrontación dos conceptos que desafían la formación docente: de un lado el concepto de desarrollo profesional docente que se remite a la cualificación del profesorado, y de otro, el de la cuestión docente que alude más allá de la cualificación a las condiciones y reconocimiento del docente, en la perspectiva de mejorar su status e imagen social, de tal manera que esta profesión sea cada vez más atractiva para los ciudadanos. Quizás una de las vías para enfrentar esta dicotomía, sea, como lo ha venido haciendo el Distrito Capital, la de continuar impulsando procesos de formación que fortalezcan las capacidades críticas para la vida y la labor docente en correspondencia con los fines de la educación plasmados en la Ley General de Educación, pero con un especial interés en aquellas que aportan al desarrollo de las capacidades internas de la investigación, al ejercicio profesional y la producción, apropiación y divulgación de conocimiento en educación y pedagogía.

Por otra parte, se encuentra el interés cada vez más creciente en las capacidades asociadas al ser maestro, las cuales aluden al conocimiento sobre sí mismo, una dimensión muchas veces marginal desde perspectivas que acentúan la faceta profesionalizante del docente y que hoy, más que nunca, ponen en evidencia la necesidad de incorporar nuevas visiones que permitan la generación de espacios alternativos y modalidades de formación relacionadas con su condición humana y su desarrollo socioemocional, una tendencia creciente en estos tiempos de

confinamiento y que se pudo constatar en los tópicos de interés, las conclusiones y recomendaciones del pasado Foro Educativo Distrital de 2020¹².

En este contexto, planteamientos como los de Martha Nussbaum (2012) a propósito de las capacidades y el desarrollo humano, unidos al papel que tiene la educación de las emociones, aportan valiosos elementos al horizonte de sentido del PTFD, desde una dimensión ética y estética ligada al ejercicio y construcción de nuevas ciudadanías, una oportunidad para interpelar las formas como se configuran las prioridades de la política pública en educación, y la necesidad de explorar diversas posibilidades para enfrentar estos tiempos de incertidumbre.

Es así como desde el PTFD se entiende que las alternativas de formación y conocimiento de sí mismos son un bastión fundamental para la construcción de capacidades de los maestros, maestras y directivos docentes en la ciudad, en tanto representan una posibilidad para el ejercicio de la libertad, en donde la construcción de capacidades de los docentes se relaciona con la ampliación de las opciones para una vida plena y creativa (PNUD, 2004). En esta ampliación de capacidades, la educación y la formación tienen un papel preponderante, pues potencian en los individuos las oportunidades de elegir, reconocerse y valorarse como esencia de la libertad (Sen, 1985; Moreno Ojeda, 2019).

Sin lugar a dudas, los planteamientos de Nussbaum para pensar la cuestión docente desbordan las discusiones sobre el desarrollo profesional de los maestros, en tanto ponen el acento en la construcción de capacidades que terminen abriendo posibilidades de participación activa del profesorado en los temas que le competen, ejerciendo con ello una apuesta política y ética de transformación. De acuerdo con Imbernon, muchos de los problemas que aparecen hoy en la profesión docente pueden solventarse logrando que “los profesores participen en las políticas educativas, que se creen redes de aprendizaje entre ellos, que se aumente el gasto público en educación y que se revise profundamente el conocimiento académico y práctico que deben poseer” (Imbernon, 2006,45).

Como puede advertirse en esta breve referencia sobre la cuestión docente y el desarrollo de capacidades, la formación docente en oposición a una tendencia profesionalizante tiene esencialmente un sentido transformador, cercano a la perspectiva planteada por Giroux, que también es un buen preámbulo para el siguiente énfasis relacionado con las comunidades de saber pedagógico:

“Hay que insistir -afirma Giroux- en la idea de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen. Esto significa que los profesores tienen que desempeñar un papel responsable en la configuración de los objetivos y las condiciones de la enseñanza escolar” (Giroux, 1997, 176).

C. COMUNIDADES DE SABER PEDAGÓGICO. IMPULSO Y FORTALECIMIENTO

“Hace más de veinte años, surgió en Bogotá una apuesta por el trabajo colaborativo como eje articulador de la transformación educativa: las Redes y Colectivos de Docentes de la ciudad, que hicieron de la realidad pedagógica y sus contextos, los fundamentos de sus reflexiones. Así, las maestras y maestros como intelectuales de la educación han asumido la construcción de conocimiento y de saberes, que han hecho de la capital un referente a nivel nacional” (Gallo y otros, 2018,8).

Los colectivos de maestras y maestros son un hecho histórico, social y cultural. Con un singular auge en Colombia en las últimas décadas, los colectivos como noción más genérica tienen el atributo de incluir, agrupar y fijar un sentido a aquellas actividades desarrolladas por redes, semilleros, nodos, grupos de reflexión, incluso “redes

12. Así se puede constatar en los foros institucionales, locales y en el Foro Distrital 2020, coloquios y conversatorios de la SED en donde los aspectos socioemocionales fueron de primer orden

de redes”, “semilleros de semilleros”, todos los cuales tienen sus propias trayectorias, exhiben sus propias particularidades, aportan una composición y alcance diferenciado tanto en sus propósitos, como en sus enfoques¹³.

Esta pluralidad, además de resaltar la peculiaridad de los maestros y maestras en tanto sujetos colectivos para la apropiación y generación de saberes sobre la escuela y sus prácticas, ha sido también una de las grandes fortalezas para jalonar procesos de cambio en y desde los territorios, un tema de interés creciente en diversos estudios (Martínez, 2005; IDEP, 2013), en los cuales se constata la proliferación de iniciativas colectivas con un profundo carácter reflexivo y crítico, que han ido ganando cada vez más espacios en programas y proyectos relacionados con la formación de docentes, como lo plantea Martínez:

Recogiendo algunos enunciados construidos por cerca de tres décadas, podríamos decir que al hablar de redes y colectivos de maestros nos referimos a espacios propios del maestro donde es posible construir comunidades autogestionarias de investigación y de producción de saber pedagógico. Grupos que crean sus propias formas de acción, más allá, o independientemente de que se llamen maestros innovadores. colectivos que, conectados “en forma de red”, logran realizar proyectos de aula, de área, institucionales, comunitarios; compartir temas de estudio, problemas de investigación, prácticas y nuevos proyectos. Acciones conjuntas que les permiten poner a prueba su capacidad crítica y creadora, potenciarse como interlocutores y generadores de políticas educativas, entre otras acciones (Martínez, 2012, 2).

Este es pues, un consenso cada vez más creciente en donde se advierten también algunos énfasis. En el caso particular del PTFD 2020-2024, por ejemplo, se busca avanzar en el reconocimiento de los colectivos en tanto comunidades de saber pedagógico¹⁴. Es decir, no una red promovida desde una instancia gubernamental, con todos los peligros que implica la cooptación, sino la generación de espacios para el fomento, la visibilización e impulso de colectivos con experiencias diversas y plurales que, en el Distrito Capital, hacen eco y entran en resonancia con los aportes del Movimiento Pedagógico y su valoración ética, política e intelectual de maestras y maestros. Pensar los colectivos a manera de comunidades de saber pedagógico, le pone así un sello distintivo que marca la diferencia con respecto a visiones más amplias como las de comunidad de aprendizaje o de práctica, utilizadas también en otros ámbitos sociales. Un acento, conveniente y necesario¹⁵.

Efectivamente, la mención a las comunidades de saber pedagógico no es esencialmente diferente a la noción de comunidades de práctica en la perspectiva aportada por Wenger (1991), McDermott (2000), cuyos rasgos distintivos señalan el interés común y la intención explícita de compartir y producir conocimiento relevante. Pero más allá de las tipologías y atendiendo al campo de la educación y la pedagogía, resulta conveniente y estratégico no plantear los límites ni las fronteras que de suyo ya son bastantes difusas en la literatura especializada sobre comunidades de práctica, de aprendizaje y de saber, y proponer más bien una opción de convergencia, que permita reconocer las dinámicas, las intensidades y los diversos grados de desarrollo de las comunidades de saber pedagógico.

La experiencia en América Latina, en Colombia y en el Distrito Capital aporta otras aristas a su comprensión y las anteriores referencias invitan a nuevos desarrollos y precisiones. En este sentido, las comunidades de saber pedagógico dentro del horizonte de sentido del PTFD, son un pretexto para provocar estudios y análisis sobre las líneas y acciones estratégicas. Así, el PTFD es también un referente de política futura abierta al pensamiento y al encuentro documentado de visiones, señalando posibles vetas de análisis para explorar con los colectivos mismos y en diálogo e intercambio con la SED, los equipos de trabajo y las instituciones académicas, a través del Seminario Permanente, la Cátedra de Pedagogía y los múltiples espacios de reflexión como conversatorios, coloquios y congresos.

14. Por ejemplo, el PTFD 2016-2020 se concedió una especial prioridad a la creación de “una red de docentes innovadores” (DFDIP-CFDID, 2017).

15. Bueno es tener presente, en clave del Movimiento Pedagógico, la reivindicación de un saber, del saber pedagógico y la condición de intelectual del maestro, como productor y soporte de este saber, que se vincula en y desde los territorios con acción colectiva, mediada por intereses comunes y de carácter participativo.

Los colectivos de maestros articulados a experiencias pedagógicas, los núcleos o círculos de reflexión pedagógica y las redes de maestros investigadores surgen ligadas a una problemática o como parte del desarrollo de una experiencia “transformativa”, en tanto reflexión situada y crítica sobre su propia práctica. Incluso, con intereses más allá de la profesionalización, prima la oportunidad de compartir en un ejercicio de participación, de conjugación de intereses comunes y construcción de una identidad colectiva desde una perspectiva política. De esta dinámica y su proceso en el Distrito Capital, da cuenta el documento “Un camino hacia el reconocimiento de las redes y colectivos de docentes de Bogotá” en dos planos: el primero —retomando el acumulado de varias décadas del Movimiento Pedagógico— anota de manera explícita cinco asuntos que hoy siguen siendo clave en la agenda de la SED y el IDEP y que hacen parte del horizonte de sentido del presente PTFD:

- *Maestro como producto del saber situado.*
- *Maestro como intelectual de la pedagogía.*
- *La pedagogía como disciplina con estatuto epistemológico propio.*
- *La relación de la escuela con la ciudad.*
- *El reconocimiento de otras formas posibles de educación” (Gallo y otros, 2018, 53).*

El segundo, señalando un marco para la acción, a propósito de tres lineamientos: de reconocimiento, de promoción y de agenciamiento como un aporte al posicionamiento y despliegue de las redes y colectivos en la configuración de la política pública¹⁶.

Para el año 2020, la DFDIP contaba con información consolidada de 45 redes y 42 semilleros escolares de investigación, además de disponer de la memoria pedagógica generada a través de diversos coloquios y conversatorios unidos a tres encuentros anuales de las redes (denominados Enredando) y dos de semilleros¹⁷.

En tal sentido, el PTFD tiene el compromiso de afianzar y fortalecer todas aquellas iniciativas y modalidades de participación colectiva de las maestras, maestros y directivos docentes, un asunto ya enunciado en el Plan Decenal 1996-2005, en la octava estrategia sobre Dignificación y Profesionalización, en la cual se incluyen a las Redes Académicas de Educadores en el mismo nivel de importancia de los aspectos relacionados con la profesionalización en servicio y las garantías laborales (MEN, 1996).

Ahora bien, a los tres énfasis anteriormente esbozados como parte del horizonte de sentido del PTFD: formación situada, cuestión docente y desarrollo de capacidades y comunidades de saber pedagógico se suma otro, que también es un desafío: el de afianzar y consolidar un sistema abierto, flexible e integrador para la formación de docentes en el Distrito Capital, que más allá de responder a la lógica de gestión de procesos en el ámbito institucional, brinde las mejores condiciones para la producción y apropiación del saber pedagógico generado precisamente desde los sujetos en los territorios, desde los intercambios en diferentes espacios y modalidades que fortalezcan el diálogo de saberes como una experiencia compartida en la construcción de la política pública sobre formación docente, que trascienda incluso las prioridades de un cuatrienio de gobierno particular.

¹⁶ En el documento se delimitan de manera clara estos tres lineamientos:

“Lineamiento de reconocimiento: incluye la visibilización, impulso y fomento de las experiencias consolidadas y en gestación en Bogotá.

Lineamiento de promoción: implica apoyar y potenciar las redes y colectivos, para constituirlos como comunidades de saber y práctica pedagógica, con capacidad de aportar conocimiento pertinente para la definición de una política educativa, cimentada en los derechos, la dignificación docente y el mejoramiento de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes de Bogotá.

Lineamiento de agenciamiento: se asocia a la acción conjunta entre las RCD y la institucionalidad (sector educación) para gestionar propuestas que garanticen la continuidad de la política de reconocimiento, fortalecimiento y configuración de sujetos políticos de las RCD. Desde esta perspectiva, las RCD se entienden como estructuras flexibles, abiertas y con la capacidad de canalizar y articular la producción pedagógica y educativa derivada de los saberes de los colectivos y las instituciones de formación (Gallo y otros. 2018).

¹⁷ Cabe anotar que delegados de redes y semilleros participan en el CDFD y en el Seminario Permanente sobre Formación convocado desde la DFDIP.

D. HACIA UN SISTEMA ABIERTO, FLEXIBLE E INTEGRADOR DE FORMACIÓN. RETO PARA LA GESTIÓN

“...Al crear nuevos artefactos, equipos, edificios, y estructuras organizativas intenta especificar, con antelación, cómo y dónde se mostrarán las rupturas en nuestras prácticas cotidianas y en las herramientas que utilizamos, abriendo nuevos espacios en los que podemos trabajar y jugar. El diseño con orientación ontológica es, necesariamente, reflexivo y político; reflexiona sobre la tradición que nos ha formado, pero imagina transformaciones aún no realizadas de nuestras vidas en sociedad. A través de la emergencia de nuevas herramientas llegamos a una conciencia cambiante de la naturaleza y acción humanas; esto conduce a nuevo desarrollo tecnológico”
(Winograd y Flores 1986, 179, citado por Escobar: 2016,135).

El énfasis de un sistema abierto, flexible e integrador de formación, como parte del horizonte de sentido del PTFD 2020.-2024, propone advertir la complejidad del campo educativo y pedagógico y las posibilidades de un sistema para responder a sus particularidades, dar cuenta de las tensiones y reconocer sus dinámicas, en la perspectiva de una estructura organizativa que potencie desde lo ontológico nuevas formas de ser y estar en el mundo. Ya en su momento, los siete retos planteados en el documento de Balance y Prospectiva (2019), elaborado dos años después de publicado el PTFD 2016-2020 en 2017, son una evidencia concreta de un debate permanente y sostenido sobre temas todavía vigentes y hacia los cuales se orientan las líneas y las acciones estratégicas planteadas en el presente documento.

Construir sobre lo construido, implica actualizar debates sobre aspectos esenciales, explorar posibilidades de realización y llamar la atención sobre las perspectivas y las concepciones que gravitan en la toma de decisiones¹⁸. En este sentido, pensar un sistema de formación docente abierto, flexible e integrador brinda la posibilidad de renovar y actualizar los lineamientos de la política pública, inscribiendo tales debates dentro de una complejidad mayor que va más allá de las precisiones en torno a subsistemas, componentes y estrategias¹⁹, o a la gestión de rutas de formación, aspectos todos ellos importantes y sobre los cuales existen significativos desarrollos en la DFDIP, pero que no son suficientes²⁰.

Se trata en últimas —con esta mención al sistema abierto, flexible e integrador como parte del horizonte de sentido del PTFD— de afianzar la disposición de la ciudad en su conjunto, para captar diferentes voces y perspectivas sobre la formación situada como un escenario deseable y posible, para incluir asuntos relacionados con la cuestión docente y el desarrollo de capacidades cuando consideramos la dimensión social, profesional y humana de los docentes, y valorar el lugar cada vez más protagónico de las comunidades de saber pedagógico y la importancia de impulsarlas y fortalecerlas. En tanto horizonte de sentido, tales énfasis no se subordinan a un subsistema en particular, a una ruta de formación determinada, ni muchos menos plantean una preferencia hacia la innovación o la creación de una red generada desde la institucionalidad de la SED. Los énfasis operan como referentes en un horizonte más amplio, y lo que se espera del sistema es que genere condiciones y brinde posibilidades, más allá de la regulación o la cooptación, tanto de los procesos, como de las dinámicas e iniciativas de los diferentes actores del sistema educativo.

18 Así se puede advertir en los aportes de dos documentos de referencia de la DFDIP: Política Pública para la Formación de Docentes y Directivos Docentes en el Distrito Capital Formación docente, reconocimiento e innovación educativa en la ciudad educadora (SED et al, 2018) y El Ecosistema Distrital de Innovación Educativa. Escenario de valoración y fomento a la construcción de saberes de maestros, maestras y directivos docentes (SED, 2019).

19 El PTFD 2016-2020 se estructuró en torno al Sistema Integrado de Formación en Ejercicio de Docentes y Directivos (SIFEDD) compuesto por tres subsistemas: el de formación para el inicio del ejercicio docente, el de formación avanzada en el ejercicio docente y el de formación permanente para la cualificación del ejercicio docente. A su vez, plantea tres estrategias: la primera, direccionar el SIFEDD hacia la innovación educativa y pedagógica, la segunda, articular el SIFEDD y, la tercera, fortalecer la innovación educativa y pedagógica en el SIFEDD.

20 La propuesta de rutas de formación que ofrece la DFDIP de la SED, como guía e instructivo para los maestros, maestras y directivos docentes tiene una utilidad práctica inobjetable, en sus aspectos técnicos y normativos, bajo los requerimientos planteados en los dos estatutos vigentes, el 227 de 1979 y el 1279 de 2002 dentro de un ciclo de vida profesional.

Por lo pronto, queda claro en los informes de gestión de la SED y en desarrollos posteriores, que la consolidación y adecuación del Sistema Integrado de Formación en Ejercicio de docentes y Directivos Docentes SIFEDD sigue siendo uno de los retos todavía vigentes en el ámbito de la política educativa distrital. Las rutas de formación ya pueden estar demarcadas según la normatividad vigente en un ciclo de vida, pero los sentidos se construyen en correspondencia con las líneas y acciones estratégicas planteadas por el PTFD para el cuatrienio 2020-2024, y su aporte hacia la transformación pedagógica en el marco del Plan de Desarrollo 2020-2024 Un nuevo contrato social y ambiental para el siglo XXI, tal como se podrá apreciar en el siguiente apartado.

Será necesario entonces seguir adecuando la visión actual del SIFEDD conforme a los desarrollos de los equipos de trabajo y las interacciones e intercambios generados desde el CDFD, las comunidades de saber pedagógico y la dinámica misma de la SED en respuesta a su Plan Sectorial. Y ello es posible si no perdemos de vista la posibilidad de pensarnos en clave de un sistema abierto, flexible e integrador.

En este contexto, concebir un sistema abierto flexible e integrador, como un reto a la gestión, requiere un replanteamiento de las estructuras organizativas y la gestión pensada desde la instrumentalidad, para entender las organizaciones como conversaciones para la acción, a manera de “redes de compromisos que operan a través de actos lingüísticos, como las promesas y las peticiones. La atención a las rupturas y a las posibilidades que generan es esencial para esta tarea. En última instancia, la característica central para las organizaciones y su diseño es el desarrollo de competencias comunicativas en un ámbito abierto para la interpretación, de manera que los compromisos sean transparentes” (Winograd y Flores,1986,162 citado por Escobar, 2016,133).

De esta manera, son los sujetos que participan en el sistema educativo y su agencia, los que permiten que el sistema se transforme, entendiendo agencia no como el resultado de las acciones separadas de los sujetos que de manera intencionada actúan en su individualidad, sino como “el efecto de redes heterogéneas complejas de humanos y no humanos” (Escobar, 2016,144). En esta perspectiva, el sistema siempre tendrá una predisposición a lo nuevo, a lo que está emergiendo o quiere emerger, para configurar nuevas conexiones relacionales, en las que la sensibilidad a la diferencia es crucial, en tanto que remite a una visión más amplia y compleja, entendida como “pluriverso”²¹.

Y es en el escenario sugerido desde la categoría de pluriverso, en donde cobra sentido una visión estratégica que permita captar aquellas redes heterogéneas de interacción entre los diferentes actores del sistema, un propósito plasmado en las líneas y acciones estratégicas contenidas en el siguiente capítulo.

21 Para Arturo Escobar, la crisis actual es el resultado de formas profundamente arraigadas de ser, hacer y conocer, por lo que diseñar otros mundos posibles parte de reconocer “...críticamente la ontología dualista de la separación, control y apropiación que se ha vuelto dominante con la modernidad patriarcal capitalista occidental y preguntarse sobre la existencia y creación potencial de otras racionalidades y modos de ser, sobre todo aquellas que enfatizan la profunda relacionalidad y la interconexión de todo lo que existe” (Escobar: 2016, 43). A esto es a lo que se refiere con “pluriversidad”.



III. VISIÓN ESTRATÉGICA

A. LÍNEAS Y ACCIONES ESTRATÉGICAS DEL PTFD

El contexto y el horizonte de sentido presentados en los capítulos anteriores sustentan las líneas y acciones de la visión estratégica del PTFD 2020-2024. Mirado en su conjunto, aquellas retoman tópicos planteados en planes precedentes. Un punto de referencia clave, que alude a los hitos que dejan huella, incluidos en este documento, se encuentra en 1996 cuando se elaboró el primer Plan de Formación para la ciudad, aprobado por la JUDI (Junta Distrital de Educación) y publicado en un cuadernillo de 31 páginas. Este sencillo documento presenta de manera sucinta y concreta las cuatro políticas, que hoy como ayer siguen siendo inspiradoras: 1. Un nuevo enfoque para la formación de docentes en ejercicio; 2. Capacitación de funcionarios administrativos al servicio de la educación; 3. Los directivos docentes como sujetos integradores de la docencia y la administración; y 4. Sistema distrital de formación de docentes y administrativos (SED-IDEP, 1997).

También se incluían allí las siete estrategias del Plan, que ratifican el quiebre generado en este momento en la política sobre formación de docentes y el lugar privilegiado que se le asignaba a la investigación y a la pedagogía. Así estaban enunciadas:

- 1- Fomento a la investigación educativa y a la vinculación de investigadores a los programas de formación permanente.
- 2- Formación permanente de docentes y docentes directivos en servicio.
- 3- Formación permanente de docentes que atienden poblaciones especiales (personas con limitaciones o capacidades excepcionales, adultos, grupos étnicos, campesinos, grupos para rehabilitación o reinserción).
- 4- Formación de postgrados para docentes y administrativos en servicio.
- 5- Fomento a las acciones de formación locales e institucionales
- 6- Formación permanente de funcionarios administrativos en servicio
- 7- Organización de un sistema de formación para la evaluación y orientación de programas de formación permanente.

25 años después presentamos a la comunidad educativa del Distrito el PTFD, con la convicción de corresponder con aquel espíritu que puso los cimientos de lo que hoy por hoy sigue siendo un anhelo y un reto constante: el reconocimiento de los maestras, maestros y directivos docentes y la pertinencia de generar enfoques alternativos hacia la transformación pedagógica de la educación en el Distrito Capital.

Los planes territoriales de formación docente en general, y de manera particular, el PTFD 2020-2024 en el caso del Distrito Capital, brindan la posibilidad de participación a los aliados institucionales y sectoriales bajo diferentes modalidades en el cumplimiento de su visión estratégica y el desarrollo de las acciones previstas. Tales alianzas se materializan con su participación activa en las diferentes convocatorias generadas desde la SED a través del banco de oferentes y presentación de portafolios de programas de formación. Igualmente, las líneas y acciones estratégicas contemplan la posibilidad de adelantar procesos de acompañamiento e intercambios de experiencias, a manera de acciones colaborativas entre el sector oficial y el privado que permiten la participación de asociaciones y entidades (universidades, centros de estudio, asociaciones, colegios y colectivos de docentes) en el contexto del Distrito Capital y de la Bogotá-Región.

A continuación, se presentan las líneas y las acciones estratégicas del PTFD 2020-2024:

1. FORMACIÓN EN CONTEXTO DE CIUDAD COMO ESPACIO EDUCATIVO Y CULTURAL

Desde la propuesta de hacer de Bogotá una Gran Escuela (2004), hasta los más recientes aportes en torno a su dimensión como ciudad educadora (2016), se evidencia una trayectoria en la que el Distrito Capital ha liderado proyectos y programas cuyos ejes han sido la valoración y el reconocimiento de su profundo potencial educativo y cultural. Esta visión de ciudad es en cierta forma ya un patrimonio y una línea de continuidad que ha comprometido tanto a gobernantes como a gremios, a la academia e instituciones educativas y a diferentes colectivos, grupos y centros de pensamiento, que desde diferentes ámbitos y con sus acentos particulares han contribuido a configurar y comprender la ciudad como un espacio que es necesario aprehender y transformar.

El PTFD atendiendo a cada uno de los énfasis de su horizonte de sentido, entiende la importancia de este legado y la necesidad de ampliar su radio de acción, nutriendo y orientado la formación docente según las diferentes modalidades, a través de la apertura de múltiples espacios que vinculen tales procesos con la promoción de la innovación pedagógica como baluarte para los cambios que se esperan en la escuela. Hoy como nunca, es posible capitalizar y potenciar la política de formación impulsada desde la capital, frente a los retos originados por la emergencia sanitaria del COVID-19, que además de su incidencia económica y social, ha afectado profundamente el tejido cultural de la ciudad, las interacciones y los vínculos entre las familias y los grupos de trabajo de interés común y profesional.

En este contexto, resulta pertinente insistir en la comprensión de la ciudad y la escuela como un hecho cultural construido desde lo colectivo, desde las relaciones e interacciones que se generan en la cotidianidad como expresiones de solidaridad, de fraternidad y reconocimiento de sí mismo y de los otros. Las condiciones actuales demandan acciones para comprender y fortalecer ese tejido de relaciones, vinculando estrategias para la formación docente que respondan a las condiciones de ejercicio de la docencia en el Distrito Capital, retomando los avances de la política distrital de las últimas décadas, y al mismo tiempo, abriendo nuevos horizontes hacia la consolidación del saber pedagógico desde los territorios. Por ello, es necesario que el PTFD reconozca y dinamice acciones estratégicas relacionadas con:

- 1.1. La articulación de rutas y trayectorias de formación posgradual, permanente e inicial con las dinámicas escolares, las necesidades de los territorios y los retos de la ciudad y la educación en el siglo XXI.
- 1.2. El fortalecimiento de las capacidades docentes mediante la formación avanzada y formación permanente e inicial.
- 1.3. El impulso a procesos de formación situada que permitan la formación de maestros para maestros.
- 1.4. El fortalecimiento de alianzas con actores y sectores clave para la formación de docentes y directivos docentes.

2. INNOVACIÓN Y TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA

Cerrar las brechas de calidad, de cobertura y de competencias del siglo XXI, implica repensar las escuelas y las prácticas que se tejen en su interior. Más allá de las adecuaciones de infraestructura y las oportunidades de acceso, las estrategias planteadas desde la DFDIP en el marco del Plan de Desarrollo Distrital 2020-2024, buscan generar nuevos compromisos que potencien las capacidades de maestras, maestros y directivos docentes en la construcción de nuevas ciudadanías cuidadoras, incluyentes y sostenibles.

En este contexto, la innovación pedagógica juega un papel preponderante a la hora de explorar vías creativas y alternativas para enfrentar los desafíos originados por problemas de exclusión e inequidad educativa, derivados de la desigualdad social, y a su vez, se constituye en una de las principales apuestas del Plan de Desarrollo hacia el cierre de brechas educativas, repensando el papel que cumplen las nuevas tecnologías y mostrando la importancia de reflexionar y analizar críticamente el conjunto de mediaciones que allí se han generado.

Atendiendo a este panorama, es preciso recurrir a las capacidades de las comunidades de práctica, o de manera más precisa, a las comunidades de saber pedagógico, para generar conocimiento educativo y sostener una acción continua que permita seguir explorando alternativas hacia la innovación y la transformación pedagógica en la ciudad. En este sentido, se espera:

- 2.1. El fomento e impulso de procesos y experiencias de innovación pedagógica a través de nodos de innovación, escuelas de innovación “InnoBog”, centro de innovación Ciudad-Maestra y estrategias virtuales para la formación.
- 2.2. La integración, intercambio y divulgación del saber pedagógico producido por docentes, directivos docentes, colectivos y comunidades de aprendizaje.

3. POLÍTICA PARA EL RECONOCIMIENTO DEL SABER PEDAGÓGICO Y LA LABOR DOCENTE

Dentro de los hitos de la Secretaría de Educación de Bogotá, que hacen eco de las reivindicaciones y aportes del Movimiento Pedagógico generado en la segunda mitad del siglo XX, se encuentra el reconocimiento institucional, cultural y normativo de los aportes de los maestros y las maestras al campo educativo y pedagógico. Evidencia de ello, ha sido el Premio a la Investigación Educativa e Innovación Pedagógica, regulado por el Acuerdo Distrital 273 de 2007, unido a la constante producción de conocimiento educativo y pedagógico recogido en publicaciones, materiales educativos y otros documentos disponibles en diferentes formatos.

Estas acciones de política, cuya continuidad debe ser garantizada en el PTFD, han permitido consolidar una comunidad de saber pedagógico que aporta su capacidad crítica, propositiva y transformadora para enfrentar los retos de la ciudad, a través de:

- 3.1. Fortalecimiento de los colectivos de maestros, maestras y docentes directivos como comunidades de saber pedagógico.
- 3.2. Reconocimiento y apoyo a la producción, divulgación y circulación del saber pedagógico desde los aportes a la investigación y a la innovación en el campo de la educación y la pedagogía.

Por otra parte, con estas dos acciones estratégicas se busca también desplegar un conjunto de actividades que afiancen los intercambios entre maestras, maestros y directivos docentes con grupos académicos que hacen parte de centros e instituciones que fomentan, impulsan y desarrollan iniciativas relacionadas con el campo educativo y pedagógico, con muchas de las cuales mantienen contacto o han participado en proyectos conjuntos.

En este sentido, el PTFD adquiere una connotación de agenda temática a corto y mediano plazo en torno a la política pública relacionada con la formación y el reconocimiento docente, construida y concertada a partir de experiencias y aportes de diversos actores interesados en la educación en el Distrito Capital.

4. INCLUSIÓN Y DIÁLOGO INTERGENERACIONAL

El proyecto de ciudad imaginada en el Plan de Desarrollo Distrital 2020-2024, pone un acento en la participación ciudadana, en los enfoques de género y diferencial en donde el gobierno de la ciudad asume un rol pedagógico más allá de las regulaciones, propiciando los espacios para vincular una visión de futuro en el que las nuevas generaciones de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y maestros noveles tengan un lugar privilegiado, bajo la convicción de las acciones colectivas como constructoras de futuro deseable, concretadas en el PTFD a través de:

- 4.1. El apoyo al fortalecimiento y ampliación de los semilleros escolares y grupos de investigación.
- 4.2. La generación de espacios de encuentro e intercambio entre maestros que inspiran y colectivos de jóvenes, maestros noveles y grupos de maestros y maestras que buscan explorar otras formas de relación e interacción en la escuela.
- 4.3. El desarrollo de programas de formación que permitan afianzar la perspectiva de derechos de las mujeres, de las comunidades indígenas y afrodescendientes, de los pueblos Rom, entre otros, así como de las competencias pedagógicas para favorecer la inclusión y la igualdad desde un enfoque diferencial.

5. FORMACIÓN Y RECONOCIMIENTO DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA CIUDAD REGIÓN

En la década de los 50, cuando se creó el Distrito Especial con la anexión de municipios aledaños que hoy son localidades, la ciudad ya advertía sus pasos hacia una gran metrópoli. Hoy estamos ante un nuevo escenario, no impositivo por una medida de facto como en aquellos años, sino consensuado y avalado por el Congreso de la República, un hecho político que en la perspectiva del Plan de Desarrollo ofrece una posibilidad de gobierno colaborativo y participativo en el marco de la Ciudad-Región, un reto hacia la construcción de nuevas formas de asumir la ciudadanía bajo los principios de corresponsabilidad, interdependencia e integración.

La relación Ciudad-Región se enmarca en una visión del territorio que si bien pasa por las delimitaciones de orden geográfico y político-administrativo, las trasciende. En el contexto del PTFD, se trata ante todo de potenciar la formación y el reconocimiento de los docentes desde las territorialidades, entendidas como construcciones simbólicas que implican a los sujetos e invocan una lectura permanente y una apropiación crítica de los territorios, un tejido que entrelaza intereses y necesidades de los sujetos -individuales y colectivos- que lo habitan y lo configuran. Habitamos la ciudad, la región y aprehendemos constantemente de la urdimbre que se teje en los trayectos entre los maestros y sus escuelas, entre las escuelas y sus localidades y entre las ciudades y el área metropolitana.

En consecuencia, el propósito de planificar y proyectar una ciudad en la óptica regional abre toda una posibilidad de alianzas estratégicas que potencien y brinden las mejores posibilidades para asumir el territorio como una construcción social. En el caso particular del PTFD existe un compromiso por abrir nuevos escenarios y concretar una agenda de trabajo conjunto en un doble sentido:

- 5.1. Fortalecimiento progresivo de los canales de intercambio, difusión y divulgación de la construcción y apropiación del saber pedagógico de colectivos producido por maestras, maestros y directivos docentes de la Región Metropolitana Bogotá - Cundinamarca.

B. SEGUIMIENTO AL PTFD

En virtud del marco estratégico propuesto, el PTFD 2020-2024 incorpora acciones de seguimiento y evaluación que permitirán monitorear el avance y cumplimiento de los compromisos establecidos en desarrollo de las líneas y acciones estratégicas. Lo anterior, dando alcance y desarrollo a la misionalidad de la Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas relacionada con el seguimiento y la evaluación, en especial la establecida en la siguiente normatividad:

1. Decreto 330 de 2008 Por el cual se determinan los objetivos, la estructura, y las funciones de la Secretaría de Educación del Distrito, y se dictan otras disposiciones, en el cual establecen las distintas funciones de la DFDIP relacionadas con el seguimiento y la evaluación, en especial la elaboración, ejecución y evaluación del Plan Territorial de Formación de Docente, el seguimiento a la oferta de programas, al proceso de formación que se imparte en las Escuelas Normales y a la política de estímulos a las innovaciones pedagógicas, su sistematización y divulgación, entre otros.
2. Decreto 083 de 2010, mediante el cual se adopta el Reglamento interno del Comité Distrital de Capacitación Docente de Bogotá D.C., en el cual establecen sus funciones, para las cuales la DFDIP debe brindar la información y los elementos de análisis.
3. Decreto 421 de 2019. Por medio del cual se expide el Decreto Único del Sector Educación de Bogotá. El cual establece en su artículo 51, numeral 3: “Seguimiento y acompañamiento al desarrollo de experiencias derivadas de la participación en programas de formación: La Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas, de la Secretaría de Educación del Distrito, realizará el seguimiento al impacto de la formación y acompañará a las instituciones educativas interesadas en visibilizar sus proyectos escolares, derivados de la participación en programas de formación”.

En atención a lo anterior, se propone desarrollar un esquema de seguimiento a las acciones estratégicas propuestas, incluidas en el anexo 1 del presente documento. Sobre este marco, la DFDIP realizará las acciones que permitan evidenciar los avances y los logros de la ciudad en el desarrollo del PTFD 2020-2024.

Estos resultados serán socializados en el CDFD, conforme a sus funciones, reflejando la ejecución por anualidad. El monitoreo tomará como referencia temporal la vigencia, inicio y terminación del presente plan, esto es, 2020-2024 (el anexo 2 incluye el presupuesto de inversión para el cuatrienio referido).

De igual manera, se desarrollarán e implementarán los instrumentos necesarios para la evaluación de resultados, los cuales serán socializados con el CDFD, conforme a su avance en el primer año de vigencia del PTFD y siguientes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcaldía Mayor de Bogotá (2020) Plan de Desarrollo 2020-2024 Un nuevo contrato social y ambiental para la Bogotá del siglo XXI.

Bohórquez, Juan Pablo y Albarracín, Ruth (2019). Las Redes y Colectivos de Docentes: Reconocimiento, dignificación y bienestar. Memorias del II encuentro distrital de redes y colectivos de maestras y maestros En-Red-Ando. IDEP, Corporación Magisterio.

Calvo, Gloria. En Foro del Ciclo iberoamericano de encuentros con especialistas, titulado: “Formación docente situada”. investigadoras de Argentina, Colombia y México. OEI – Mejoredu, octubre de 2020.

<https://oei.int/oficinas/mexico/noticias/la-formacion-docente-situada-contribuye-a-que-la-ensenanza-se-adapte-a-los-estudiantes-los-planteles-y-las-comunidades-y-a-su-mejora-investigadoras-de-argentina-colombia-y-mexico>

Cejudo Córdoba, R. (2006) Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. En: Revista Española de Pedagogía. Año LXIV, No 234, mayo-agosto 2006, 365-380.

Decreto 709 de 1996. Por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional. Abril 17 de 1996.

Díaz, Mario (1997) La propuesta de formación permanente del IDEP. En: Revista Educación y Ciudad No. 1, IDEP, p. 40.

Escobar, Arturo(2016) Autonomía y Diseño: la realización de lo comunal, Popayán: Universidad del Cauca. Sello Editorial.

Gallo Castro, Claudia Patricia y otros (2018) Un camino hacia el reconocimiento de las redes y colectivos de docentes de Bogotá D.C.: lineamientos de política pública, Bogotá: Corporación Magisterio, 2018.

Giroux, H.(1997) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Imbernon, Francisco (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿Qué dicen los informes?. En: Revista de Educación, 340, mayo-agosto 2006, pp.19-86, Madrid.

Martínez, María Cristina (2012) Redes Experiencias y Movimientos Pedagógicos. En: Revista Ciencia y Tecnología, número 18, año 2012. UPN.

Martínez, María Cristina (2017) EN Magazin Aula Urbana, edición número 104. IDEP.

Martínez, M. C. (2008) Redes pedagógicas y constitución del maestro como sujeto político. Bogotá: Magisterio.

MEN (1994) Ley General de Educación: MEN.

MEN (1996) Plan Decenal de Educación 1996-2005: MEN.

MEN (2012) Formación situada: MEN.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-316678_archivo_pdf_formacion_situada.pdf

MEN (2015) “Todos a aprender”: Programa para la Transformación de la Calidad Educativa

https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/co_8019.pdf

MEN (2017) Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: MEN.

MEN (2021) Recomendaciones para la formulación, la implementación y la evaluación de políticas locales de formación de educadores y planes territoriales de formación docente. MEN.

Moreno-Ojeda Claudia M. (2019) Jóvenes y paz: Evaluación de resultados de la política de inclusión social de jóvenes en situación de calle en Bogotá. - - 1. Ed- - Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría General, IDEP e Idipron.

Nussbaum, Martha (2012) Crear Capacidades: propuestas para el desarrollo humano. Barcelona: Ed. Paidós.

Parra Rodríguez, Jaime (2016) El desarrollo de las capacidades docentes: Orientaciones pedagógicas para el diseño de políticas de desarrollo profesional docente, Bogotá: IDEP.

Parra Rodríguez, Jaime (2021) Centro de Innovación Ciudad Maestra - Procedimiento para la Conformación del Comité Académico de los Centros de Innovación. Convenio SED IDEP.

Pulido Chávez, Ómar (2021) Estrategia de reconocimiento de la producción de saber pedagógico de los maestros y maestras para el cuatrienio 2020-2024. Documento SED- IDEP.

RIE (2019) Una comunidad de saber con-sentido pedagógico. Experiencia de la Red de Instituciones por la Evaluación: Avances, proyecciones, desafíos y recomendaciones. Bogotá: SED-IDEP.

SED-IDEP (1997) Plan de formación permanente del personal docente y administrativo en el Servicio Educativo de Santa Fe de Bogotá D.C.

SED (2009) Plan Territorial de Formación de Docentes y Directivos Docentes 2009 - 2012: SED.

SED (2017) Plan territorial de formación de docentes y directivos docentes 2017-2020: SED.

SED (2018) Política Pública para la Formación de Docentes y Directivos Docentes en el Distrito Capital Formación docente, reconocimiento e innovación educativa en la ciudad educadora.

SED et al, (2019) El Ecosistema Distrital de Innovación Educativa. Escenario de valoración y fomento a la construcción de saberes de maestros, maestras y directivos docentes.

SED (2019) Balance y prospectiva de la formación de docentes en Bogotá, Bogotá: SED, Subsecretaría de Calidad y Pertinencia, Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas, Comité Distrital de Formación Docente.

SED (2020) Memorias Foro Educativo Distrital: SED.

SEN, Amartya K. Commodities and Capabilities. Ámsterdam: North-Holland, 1985.

SEN, Amartya K. (2000). Desarrollo y libertad. Editorial Planeta.

ANEXO 1: MATRIZ DE SEGUIMIENTO Y MONITOREO DEL PTFD

LÍNEAS ESTRATÉGICAS	ACCIONES ESTRATÉGICAS	NOMBRE DEL INDICADOR	DEFINICIÓN	FÓRMULA DE CÁLCULO
1. Formación en contexto de ciudad como espacio educativo y cultural.	1.1. Articulación de rutas y trayectorias de formación posgradual, permanente e inicial con las dinámicas escolares y los retos de la ciudad y la educación en el siglo XXI.	Total de docentes que participan en programas de formación en el periodo.	Mide el número de docentes que participan en los programas de formación posgradual, permanente e inicial dispuestos por la SED.	N° de docentes o directivos docentes que participan en programas de formación/ # de docentes programados para participar en programas de formación *100.
		Líneas de formación docente priorizadas que corresponden a resultados de la encuesta de necesidades docentes.	Se refiere a la relación entre líneas y áreas estratégicas de formación docente que responden a las necesidades e intereses de formación de docentes identificadas en la Encuesta Bianual de necesidades docentes sobre el conjunto de líneas y áreas estratégicas de formación adelantadas en el periodo.	N° de líneas y áreas estratégicas de formación priorizadas en atención a resultados de la encuesta de necesidades docentes/ # de líneas y áreas estratégicas de formación adelantadas por tipo de formación *100.
		Programas de formación en territorio.	Verifica el número de programas de formación que desarrollan un criterio de priorización territorial o local conforme las dinámicas escolares y los retos de ciudad identificados.	N° de programas de formación dirigidos a territorios y localidades priorizadas.
		Porcentaje de docentes en rutas de formación.	Calcula la proporción porcentual de docentes y directivos docentes que participa en rutas de formación (dos programas de formación o más) sobre el total de docentes beneficiados con programas de formación docente.	N° de docentes y directivos docentes que participan en rutas de formación (dos programas de formación o más) en el periodo/ Total de beneficiados con programas de formación docente *100
		EE vinculados de la oferta formativa.	Establece el número de establecimientos educativos que se benefician a través de la formación de sus docentes en el periodo.	N° de establecimientos educativos vinculados a la oferta formativa.
		Porcentaje de programas que atienden temáticas de contexto de ciudad y retos de la educación del siglo XXI.	Mide el porcentaje de programas que se relacionan con temáticas de contexto de ciudad y retos de la educación del siglo XXI del total de programas desarrollados en el periodo.	N° de programas que atienden al contexto de ciudad y retos de la educación del siglo XXI/ total de programas adelantados *100 (por año).
		Seguimiento del Comité Distrital de Formación de Docentes.	Calcula la proporción porcentual de sesiones del Comité Distrital de Formación de docentes en las que se realiza seguimiento al establecimiento de la oferta de programas en relación con el total de sesiones del Comité Distrital de Formación Docente.	N° de sesiones de CDFD en las que se revisan las líneas estratégicas de formación para la oferta de programas/ Total de sesiones adelantadas *100.

LÍNEAS ESTRATÉGICAS	ACCIONES ESTRATÉGICAS	NOMBRE DEL INDICADOR	DEFINICIÓN	FÓRMULA DE CÁLCULO
1. Formación en contexto de ciudad como espacio educativo y cultural.	1.2. Fortalecimiento de las capacidades docentes mediante la formación avanzada y la formación permanente e inicial.	Docentes de la planta del Distrito apoyados con financiación para la realización de estudios posgraduales.	Establece el peso porcentual de docentes de la planta que han sido apoyados por el distrito para la realización de estudios de formación posgradual.	$\frac{\text{N}^\circ \text{ de docentes de planta beneficiarios de financiación para la realización programas de formación posgradual}}{\text{Total de docentes de planta del Distrito}} * 100$
		Programas de formación que promueven capacidades humanas y de bienestar.	Calcula la proporción porcentual de programas de formación centrados en el bienestar emocional, el cuidado y el conocimiento de los docentes desarrollados frente al número total de programas de formación adelantados en el periodo.	$\frac{\text{N}^\circ \text{ de programas de formación que se centran en el bienestar emocional, el cuidado y conocimiento de sí de los docentes y directivos docentes}}{\text{NO de programas de formación desarrollados en el año}} * 100$
		Docentes y directivos docentes con aprobación de condonación.	Establece el número de docentes y directivos docentes que es aprobado para obtener el beneficio de condonación en Junta Directiva, en cumplimiento de los requisitos establecidos para tal fin, en relación con el total de las condonaciones programadas en el periodo.	$\frac{\text{N}^\circ \text{ de docentes con condonación aprobada en el periodo}}{\text{NO de docentes programados para condonar en el periodo}} * 100$
		Docentes o directivos docentes que participan en programas de cualificación del desempeño profesional en las áreas de inglés, matemáticas, tecnología y ciencias.	Mide el número de docentes y directivos docentes que participa en programas de formación permanente en áreas de inglés, matemáticas, tecnología y ciencias.	$\frac{\text{N}^\circ \text{ de mujeres y hombres, en los cargos de docentes y directivos docentes de IED, que participa en iniciativas de cualificación del desempeño profesional en las áreas de inglés, matemáticas, tecnología y ciencias.}}{\text{Total de docentes y directivos docentes de IED}} * 100$
		Eficacia en el uso de recursos para la formación posgradual.	Determina el porcentaje de ejecución de recursos dispuestos para la formación posgradual.	$\frac{\text{Total de recursos ejecutados para formación posgradual en el periodo}}{\text{total de recursos disponibles para la formación posgradual}} * 100$
	1.3. Impulso a procesos de formación situada que permita la formación de maestros para maestros.	Colegios participantes de formación situada.	Mide el número de colegios que participa en procesos de formación situada por año.	$\frac{\text{N}^\circ \text{ de colegios participantes de proceso de formación situada.}}{\text{Total de colegios}} * 100$
		Docentes y directivos docentes que participan en procesos de formación situada.	Mide el número de docentes y directivos docentes participantes en procesos de formación situada.	$\frac{\text{N}^\circ \text{ de docentes y directivos docentes que participa en procesos de formación situada por año.}}{\text{Total de docentes y directivos docentes}} * 100$
	1.4. Fortalecimiento de alianzas con actores y sectores para la formación de docentes y directivos docentes.	Instituciones formadoras aliadas por año.	Establece el número de instituciones formadoras participantes en procesos de formación.	$\frac{\text{N}^\circ \text{ de instituciones formadoras participantes en procesos de formación}}{\text{Total de instituciones formadoras}} * 100$

LÍNEAS ESTRATÉGICAS	ACCIONES ESTRATÉGICAS	NOMBRE DEL INDICADOR	DEFINICIÓN	FÓRMULA DE CÁLCULO
2. Innovación y transformación pedagógica.	2.1. Fomento e impulso de procesos y experiencias de innovación pedagógica a través de nodos de innovación territorial, el centro de innovación Ciudad-Maestra y la estrategia virtual para la formación.	Nodos de innovación desarrollados.	Calcula la proporción porcentual de nodos de innovación territorial desarrollados en la ciudad en relación con los nodos de innovación territorial programados en el periodo.	$\frac{\text{N}^\circ \text{ de nodos de innovación territorial desarrollados}}{\text{N}^\circ \text{ de nodos de innovación programados}} * 100.$
		Docentes y directivos docentes que participan en espacio maestro.	Determina el número de docentes y directivos docentes que participa en Espacio Maestro.	Nº de docentes o directivos que participan en Espacio Maestro.
		Docentes y directivos docentes del Distrito en estrategias de fortalecimiento a redes y formación relacionadas con la innovación pedagógica.	Mide la participación de los docentes y directivos docentes en estrategias de fortalecimiento a redes y formación en materia de innovación pedagógica.	Nº de docentes y directivos docentes del Distrito que participa en estrategias de fortalecimiento a redes y de formación relacionadas con la innovación pedagógica.
	2.2. Integración, intercambio, visibilización y divulgación de la innovación y el saber pedagógico de docentes, directivos docentes, colectivos y comunidades de aprendizaje.	Docentes o directivos docentes participantes en estrategias de visibilización y reconocimiento del saber pedagógico caracterizado por la innovación y la investigación.	Establece el número de docentes de experiencias de innovación pedagógica visibilizadas en micrositijs y espacios de difusión caracterizados por la investigación y la innovación de la SED.	Nº de docentes de experiencias de innovación pedagógica visibilizadas en micrositijs y espacios de difusión caracterizados por la investigación y la innovación de la SED.
		Espacios de integración e intercambio realizados.	Mide el número de espacios de integración e intercambio realizados que permitan la visibilización y divulgación de la innovación y del saber pedagógico.	Nº de espacios o actividades de integración e intercambio desarrollados.
	3. Política para el reconocimiento del saber pedagógico y la labor docente.	3.1. Fortalecimiento de los colectivos de maestros, maestras y docentes directivos como comunidades de saber pedagógico.	Tasa de participación de docentes en eventos académicos que promueven el saber de maestros para maestros.	Calcula la proporción porcentual de participación de los docentes en eventos académicos en calidad de ponentes, formadores e invitados, en relación con el total de eventos realizados.
Redes y colectivos de Docentes y directivos docentes fortalecidos y acompañados.			Mide el número de redes y colectivos de docentes y directivos docentes fortalecidos y acompañados.	Nº de redes y colectivos de docentes y directivos docentes fortalecidos y acompañados.
Colectivos que forman en red.			Establece el número de colectivos que es apoyado en procesos de formación en red.	Nº de colectivos cuyos integrantes participan como ponentes, formadores o invitados en actividades de formación en red.
Escuela de directivos docentes			Mide el número de directivos docentes vinculado a las actividades de la Escuela de Directivos Docentes.	Nº de directivos docentes participantes en la Escuela de Directivos docentes.

LÍNEAS ESTRATÉGICAS	ACCIONES ESTRATÉGICAS	NOMBRE DEL INDICADOR	DEFINICIÓN	FÓRMULA DE CÁLCULO
3. Política para el reconocimiento del saber pedagógico y la labor docente.	3.2. Reconocimiento y apoyo a la producción, divulgación y circulación de saber pedagógico desde los aportes a la investigación y a la innovación en el campo de la educación y la pedagogía.	Docentes reconocidos mediante su participación en el Premio de Investigación e innovación pedagógica.	Establece el número de docentes que por su trabajo y experiencia participan en el reconocimiento distrital: Premio a la Investigación e Innovación Pedagógica en el periodo.	N° docentes o directivos docentes participantes en el Premio a la Investigación e Innovación Educativa en el año.
		Docentes apoyados para participar en eventos académicos.	Calcula el número de docentes y directivos docentes apoyado para su participación en eventos académicos y culturales.	N° docentes y directivos docentes apoyados como ponentes y participantes en eventos académicos.
		Docentes apoyados mediante comisiones de estudio.	Establece la proporción porcentual de docentes y directivos docentes que son apoyados mediante comisiones de estudio para el fortalecimiento de su saber pedagógico en relación con el total de solicitudes recibidas en el periodo.	N° docentes beneficiados con comisiones de estudio/ # de solicitudes de comisiones de estudio recibidas *100
		Docentes que son reconocidos y apoyados con la evaluación y publicación de sus obras.	Mide el número de docentes reconocidos y apoyados en la evaluación y publicación de sus obras.	N° de docentes que son reconocidos y apoyados en la evaluación y publicación de sus obras.
		Publicaciones de aportes a la investigación y reflexión sobre el saber pedagógico de docentes y directivos docentes.	Determina el número de publicaciones sobre el saber pedagógico apoyadas en su producción, edición y publicación.	N° de publicaciones sobre el saber pedagógico elaborado por docentes y directivos docentes apoyados en su producción, edición y publicación en repositorios o aplicativos de la SED.
4. Inclusión y diálogo intergeneracional.	4.1. Apoyo al fortalecimiento y ampliación de los semilleros escolares y grupos de investigación.	Acciones de fortalecimiento de escritura e investigación para semilleros.	Medir la participación de docentes y directivos docentes y estudiantes en actividades de fortalecimiento de los semilleros escolares.	N° de docentes, directivos docentes y estudiantes que participan en actividades de mejora de habilidades para la escritura y la investigación de los semilleros escolares.
		Eventos de semilleros escolares realizados.	Medir el número de eventos de semilleros escolares que se apoya en concertación con los semilleros escolares liderados por docentes de la ciudad.	N° de eventos para el reconocimiento y promoción de los semilleros escolares realizados/ # de eventos para el reconocimiento y promoción de semilleros escolares programados *100.
	4.2. Generación de espacios de encuentro e intercambio entre maestros que inspiran y colectivos de jóvenes, maestros noveles y grupos de maestros y maestras que buscan explorar otras formas de relación e interacción en la escuela.	Espacios de encuentro que promuevan el intercambio y reconocimiento intergeneracional.	Medir el porcentaje de espacios de encuentro para el intercambio y reconocimiento intergeneracional realizados sobre el total de eventos de intercambio intergeneracional programados.	N° de espacios de encuentro para el intercambio y reconocimiento intergeneracional realizados / # de espacios de encuentro para el intercambio y reconocimiento intergeneracional programados *100.
		4.3. Desarrollo de programas de formación que permitan afianzar la perspectiva de derechos de las mujeres, de las comunidades indígenas y afrodescendientes, de los pueblos Rom, entre otros, así como de las competencias pedagógicas para favorecer la inclusión y la igualdad desde un enfoque diferencial.	Docentes que participan en espacios de encuentro en la Ciudad Región.	Medir el número de docentes que participan en espacios de encuentro en la ciudad región.
	Proyectos desarrollados conjuntamente Bogotá- Región.	Medir el número de proyectos de intercambio, investigación o divulgación del saber pedagógico desarrollados conjuntamente entre docentes de Bogotá y la Región central.	N° de proyectos de intercambio, investigación o divulgación del saber pedagógico desarrollados conjuntamente Bogotá- Región.	

LÍNEAS ESTRATÉGICAS	ACCIONES ESTRATÉGICAS	NOMBRE DEL INDICADOR	DEFINICIÓN	FÓRMULA DE CÁLCULO
5. Formación docente y reconocimiento en el contexto de la Ciudad Región	5.1. Fortalecimiento progresivo de los canales de intercambio, difusión y divulgación de la construcción y apropiación del saber pedagógico de colectivos, producido por maestras, maestros y directivos docentes de la Región Metropolitana Bogotá - Cundinamarca.	Docentes que participan en espacios de encuentro en la Ciudad Región.	Medir el número de docentes que participan en espacios de encuentro en la ciudad región.	Nº de docentes de la Ciudad Región y de la Región Metropolitana participantes en espacios de encuentro programados.
		Proyectos desarrollados conjuntamente Bogotá- Región.	Medir el número de proyectos de intercambio, investigación o divulgación del saber pedagógico desarrollados conjuntamente entre docentes de Bogotá y la Región central.	Nº de proyectos de intercambio, investigación o divulgación del saber pedagógico desarrollados conjuntamente Bogotá- Región.

ANEXO 2: PRESUPUESTO DE INVERSIÓN 2020-2024

Tabla 14: Metas Asociadas al Plan de Desarrollo Distrital 2020 - 2024

METAS ASOCIADAS AL PLAN DE DESARROLLO DISTRITAL NUEVO CONTRATO SOCIAL Y AMBIENTAL PARA LA BOGOTA DEL SIGLO XXI- NCSA						
Meta PDD	Programación del Metas del Pan de Desarrollo Distrital - PDD (Meta acumulada)					
	Línea de base 2016-2020	2020 (Segundo semestre 2020-NCSA)	2021	2022	2023	2024
107 - Reconocer y apoyar la labor de 7.000 docentes y directivos docentes a través de programas de formación, de la generación de escenarios que permitan su vinculación a redes, colectivos, semilleros escolares, grupos de investigación e innovación, creando una estrategia que promueva capacidades de investigación y desarrollo, además del reconocimiento social a su labor, distribuidos así: 5.000 maestros, maestras y directivos docentes en estrategias de formación posgradual, especialmente en maestrías y 2.000 en estrategias de reconocimiento, formación permanente, innovación e investigación.	977	227	697	3.378	4.635	5.000

Nota 1: La Línea de base PDD es: 4.170 docentes y directivos docentes de los cuales 2.644 en programas de formación permanente, 549 en cátedra de pedagogía y 977 beneficiarios en formación posgradual.

Nota 2: El Plan de Desarrollo Distrital 2020-2024 contempla 5.000 docentes y directivos apoyados en formación posgradual, meta a cargo de la SED-Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas. El IDEP aportará a la meta con 2.000 maestros y maestras en estrategias de reconocimiento, formación permanente, innovación e investigación.

Fuente: Elaboración propia. Base de información: Ficha del proyecto de inversión 7686 SED-SEGPLAN

Tabla 15: Metas Asociadas al Proyecto de Inversión 7686

METAS ASOCIADAS AL PROYECTO DE INVERSION 7686-IMPLEMENTACION DEL PROGRAMA DE INNOVACION Y TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA EN LOS COLEGIOS PÚBLICOS PARA EL CIERRE DE BRECHAS EDUCATIVAS EN BOGOTA D.C.													
NCSA 2020-2024													
No.	Meta Componentes	Programación de Metas Total meta: acumulada											
		Recursos programados: Valor en pesos por vigencia											
		2020		2021		2022		2023		2024		TOTAL	
		Total Vigencia segundo semestre (NCSA)	Recursos Programados	Total	Recursos Programados	Meta acumulada 2020-2024	Total recursos componente						
7	Implementar estrategias de formación inicial, permanente y posgradual para maestras, maestros y directivos docentes.	552	4.563.705.537	1.287	7.628.926.691	4.088	33.160.104.397	5.536	28.548.533.089	6.000	9.392.277.556	6.000	83.692.898.622
8	Implementar estrategias de innovación educativa, fortalecimiento de redes, semilleros, grupos de investigación y reconocimiento social de la labor docente.	100	2.304.237.634	340	3.121.073.309	560	4.239.895.603	770	4.751.466.911	1.000	5.415.722.444	1.000	20.392.074.046

Fuente: Elaboración propia. Base de información: Ficha del proyecto de inversión 7686 SED-SEGPLAN

ANEXO 3:
RELACIONES PLAN DECENAL 2016-2026 Y
PLAN TERRITORIAL DE FORMACIÓN DOCENTE 2020-2024

Relaciones Plan Decenal de Educación 2016 - 2026 y Plan Territorial de Formación Docente 2020 - 2024

La educación como un derecho y la formación como una posibilidad orientada hacia el desarrollo y la dignidad de las personas, aspectos constitutivos del Plan Decenal de Educación 2016-2026 El camino hacia la calidad y la equidad, lo son también del PTFD 2020-2024. Tales preceptos se inscriben a su vez en la Constitución de 1991 y en la Ley General de Educación de 1994. En esta perspectiva, los énfasis planteados en el Horizonte de sentido (Cap. II) pueden leerse en el marco de los cinco principios orientadores y la visión de sociedad educadora planteada en el Plan Decenal como reto para el año 2026 (MEN, 2017, 14). Esta visión compartida que se constata cuando se ponen en relación las cinco líneas estratégicas del PTFD (Cap. III) con los siete lineamientos estratégicos para el desarrollo de los desafíos del Plan Decenal (2017), todos los cuales se traducen en acciones concretas tal como se presenta en la matriz de seguimiento y monitoreo (Anexo 1).

Tabla 16: Relaciones Plan Decenal 2016-2026 - Plan Territorial de Formación Docente 2020-2024

PLAN DECENAL 2016-2026 El camino hacia la calidad y la equidad Lineamientos estratégicos	PTFD 2020-2024 Es con las maestras y los maestros En su conjunto – énfasis y/o líneas estratégicas
Primer Desafío Estratégico: regular y precisar el alcance del derecho a la educación.	El PTFD en su conjunto (énfasis y/o líneas).
Segundo Desafío Estratégico: la construcción de un sistema educativo articulado, participativo, descentralizado y con mecanismos eficaces de concertación.	Línea estratégica 1. Línea estratégica 5.
Tercer Desafío Estratégico: el establecimiento de lineamientos curriculares generales, pertinentes y flexibles.	Línea estratégica 2.
Cuarto Desafío Estratégico: la construcción de una política pública para la formación de educadores.	El PTFD (líneas y énfasis).
Quinto Desafío Estratégico: impulsar una educación que transforme el paradigma que ha dominado la educación hasta el momento.	El PTFD (líneas y énfasis).
Sexto Desafío Estratégico: impulsar el uso pertinente, pedagógico y generalizado de las nuevas y diversas tecnologías para apoyar la enseñanza, la construcción de conocimiento, el aprendizaje, la investigación y la innovación, fortaleciendo el desarrollo para la vida.	Línea estratégica 1. Línea estratégica 2.
Séptimo Desafío Estratégico: construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género.	Línea estratégica 4.
Octavo Desafío Estratégico: dar prioridad al desarrollo de la población rural a partir de la educación.	Línea estratégica 4. Línea estratégica 5.
Noveno Desafío Estratégico: la importancia otorgada por el Estado a la educación se medirá por la participación del gasto educativo en el PIB y en el gasto del gobierno, en todos sus niveles administrativos.	El PTFD en su conjunto (énfasis y/o líneas).
Décimo Desafío Estratégico: fomentar la investigación que lleve a la generación de conocimiento en todos los niveles de la educación.	Línea estratégica 1. Línea estratégica 2. Línea estratégica 3.



Secretaría de Educación del Distrito
Avenida El Dorado N° 66 - 63
Teléfono (57+1) 324 10 00
Bogotá D.C. - Colombia

www.educacionbogota.edu.co



@Educacionbogota



Educacionbogota



/Educacionbogota



@educacion_bogota



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN

