

NOTAS TÉCNICAS
LINEAMIENTOS



Política Pública
para la **Formación** de
Docentes y Directivos
Docentes en el **Distrito Capital**



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS

NOTAS TÉCNICAS
LINEAMIENTOS

LINEAMIENTOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE
POLÍTICAS, PROGRAMAS Y PROYECTOS EDUCATIVOS

Política Pública para la Formación de Docentes y Directivos Docentes en el Distrito Capital

Formación docente, reconocimiento
e innovación educativa en la ciudad educadora



ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO

Alcalde Mayor de Bogotá
Enrique Peñalosa Londoño

Secretaria de Educación del Distrito
María Victoria Angulo González

Subsecretario de Calidad y Pertinencia
José Maximiliano Gómez
Iván Darío Gómez (2016-2017)

**Dirección de Formación de Docentes
e Innovaciones Pedagógicas**
Director
David Alberto Montealegre

Equipo técnico
Dirección de Formación de
Docentes e Innovaciones Pedagógicas
Mireya González Lara
Juan Carlos Garzón Rodríguez
Lina María Aristizábal Durán
María Teresa Gutiérrez Gómez

**INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA Y EL DESARROLLO
PEDAGÓGICO (IDEP)**

Directora
Claudia Lucía Sáenz Blanco

Subdirectora
Juliana Gutiérrez Solano

Asesor
Edwin Ferley Ortiz

Equipo técnico
Jorge Alberto Palacio

**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

Decano de la Facultad de Ciencias y Educación
Mario Montoya Castillo

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

**Director del Centro para el Aprendizaje,
la Enseñanza y la Evaluación**
Jaime Parra Rodríguez

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE

**Coordinador del área de
Evaluación Docente**
Christian Libeer

Sistema de Educación Pública en México
Charles Keck

**Investigador y experto en Políticas
Educativas de Chile**
Eugenio Severín

Apoyo editorial
Mariana Schmidt Quintero
Beatriz Helena Isaza Mejía

Corrección de estilo
Lilia Carvajal Ahumada

Bogotá, D. C., 2018

ISBN de la versión impresa: 978-958-5485-09-9

ISBN de la versión digital: 978-958-5485-10-5



**BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS**

CONTENIDO

PÁG.	
05	¿Qué son las notas técnicas en educación?
07	Introducción
9	CAPÍTULO I. FORMACIÓN DOCENTE, RECONOCIMIENTO E INNOVACIÓN EDUCATIVA
15	CAPÍTULO II. BOGOTÁ CIUDAD EDUCADORA, ESCENARIO Y SENTIDO DE LA FORMACIÓN DOCENTE
19	CAPÍTULO III. UN ECOSISTEMA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN LA CIUDAD
31	CAPÍTULO IV. ACTORES QUE PARTICIPAN EN LA POLÍTICA DE FORMACIÓN DE DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES
35	Conclusiones
38	Bibliografía

¿Qué son las notas técnicas en educación?

Son una serie de documentos de coyuntura educativa que abordan las temáticas del sector desde diferentes enfoques y metodologías como parte del desarrollo de las apuestas del Plan Sectorial en Educación y del Plan de Desarrollo de la Ciudad. Estas notas técnicas servirán de base para posteriores discusiones y encuentros temáticos que se nutrirán de los aportes de expertos, maestros, directivos docentes y en general, la comunidad educativa. Estos documentos serán una oportunidad para poner en la agenda pública los diferentes temas del Plan Sectorial de Educación de Bogotá.

Los documentos de esta serie de publicaciones se desarrollan con diferente nivel de profundidad y enfoque dependiendo de si se trata de resultados de investigación en educación relacionados con los ejes temáticos del Plan Sectorial de Educación; lineamientos para la implementación de políticas, programas y proyectos educativos; conceptos o propuestas sobre modificaciones de normatividad del sector; líneas base, reportes de caso y evaluaciones; o sistematización de experiencias significativas en educación.

Estos documentos han sido contruidos mediante la colaboración de actores de trayectoria reconocida tales como grupos de investigación; universidades; organismos de cooperación internacional e instituciones públicas y privadas del orden local y nacional entre otros.

Introducción

El *Plan de Desarrollo 2016-2020 Bogotá Mejor para Todos* tiene como propósito fundamental el logro de la felicidad para todos los ciudadanos y ciudadanas. Los pilares que soportan esta visión son la igualdad de calidad de vida, la democracia y la construcción de comunidad y cultura ciudadana. El pilar de igualdad de calidad de vida reúne programas orientados a la inclusión de la población más vulnerable, haciendo especial énfasis en el disfrute y garantía de los derechos de los niños y las niñas.

Con esta perspectiva, el Plan de Desarrollo 2016-2020 ha trazado como uno de sus programas la *Calidad educativa para todos*, cuya finalidad es brindar una educación que garantice aprendizajes para la vida y ofrezca condiciones a niños y niñas para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La calidad educativa no solo atañe a los aprendizajes necesarios para el desempeño ciudadano y productivo, sino que abarca también la idea de una ciudad educadora que les depare oportunidades de aprendizaje vinculadas a la vivencia y construcción del espacio público y de la cultura.

Bogotá como ciudad educadora concibe una escuela de puertas abiertas que se vincula con el entorno, que tematiza el contexto y lo convierte en fuente de aprendizajes y experiencias significativas, al tiempo que explora el potencial educativo de los múltiples territorios y escenarios culturales y recreativos que integran la ciudad. Se concibe así la ciudad como un espacio pedagógico para ser explorado, vivido e interpretado, configurando nuevas formas de ser, de sentir y de pensar.

La calidad de la educación y la ciudad educadora solo pueden hacerse realidad si se reconoce el papel preponderante que desempeñan los maestros, las maestras y los directivos docentes en las transformaciones educativas. Así, Bogotá hace una apuesta por su resignificación como sujetos sociales, políticos y pedagógicos que, a través de sus saberes, sus prácticas, sus experiencias y sus intenciones, construyen cotidianamente el tejido pedagógico de la ciudad educadora.

Este reconocimiento se hace realidad en la capital a través de una perspectiva de formación docente que parte de la

convicción de que las prácticas pedagógicas se transforman cuando la oferta de formación se enmarca en la innovación educativa. El desarrollo de los maestros, maestras y directivos docentes ocurre a partir de sus propias experiencias y de los interrogantes y encrucijadas que surgen cotidianamente en las interacciones con los niños y las niñas.

La política de formación docente de Bogotá hace suya esta mirada y aporta a una educación de calidad para todos, promoviendo la innovación educativa y el reconocimiento de los maestros y maestras como sujetos de saber y como actores de primer orden en la ciudad, a través de los procesos de formación inicial, permanente y avanzada del profesorado.

El presente documento tiene como propósito dar a conocer esta apuesta de política mediante un recorrido por cinco capítulos. El primero, “Formación docente, reconocimiento e innovación educativa” ofrece un panorama general de los referentes latinoamericanos, nacionales y distritales que enmarcan la política de formación de docentes en la ciudad, dejando señalados los elementos constitutivos de la política así como sus principales comprensiones. El segundo, “Bogotá, ciudad educadora escenario de la formación docente” sitúa la política en el Plan Sectorial de Educación 2016-2020 enfatizando en el concepto de ciudad educadora y su entronque con la formación, el reconocimiento y la innovación. El tercer capítulo, titulado “Un ecosistema de innovación educativa para la formación docente en la ciudad” explica cómo se desarrolla la política en la ciudad a partir de la configuración de un ecosistema de innovación educativa donde se articula el Sistema de Formación Docente y las estrategias de promoción de la innovación educativa. El cuarto capítulo, “Actores que participan en la política de formación de docentes y directivos docentes” explica su concepción como un proceso de concertación y aprendizaje conjunto entre los docentes, los directivos docentes, los oferentes de programas de formación, las redes de maestros, las instituciones educativas y la Secretaría de Educación del Distrito. El capítulo final, “Conclusiones”

recoge lo dicho en los capítulos precedentes y explica los principales retos de la política de formación de docentes de Bogotá.

Para la formulación de la Política Distrital de Formación de Docentes y Directivos Docentes, la Secretaría de Educación del Distrito convocó a diversos actores de manera que se garantizara su construcción participativa y se nutriera de diferentes perspectivas y saberes sobre la formación de los profesores. Como resultado de este proceso, hoy Bogotá cuenta con una política orientada al reconocimiento de los maestros y maestras como sujetos de saber pedagógico y como actores fundamentales en la construcción de Bogotá como una ciudad educadora.

Durante el proceso de diseño de esta política, el equipo redactor recibió orientaciones de un grupo de expertos. Por todos los aportes, nuestro agradecimiento a Christian Libeer, coordinador del área de Evaluación Docente en el Ministerio de Educación de Chile; a Mario Montoya, decano de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas; a Charles Keck, doctor en Educación, vinculado al sistema de educación pública en México; a Jaime Parra, director del Centro para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de la Pontificia Universidad Javeriana; a Eugenio Severín investigador y experto en políticas educativas de Chile; a Javier Sáenz, de la Universidad Nacional de Colombia, y a José Darío Herrera y María Isabel Cardona de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes.

La Secretaría de Educación del Distrito agradece de manera especial a las maestras, maestros y directivos docentes de Bogotá por sus aportes permanentes al desarrollo de la política, que han enriquecido la implementación de los programas y estrategias que la componen. Sin duda, son ellos los líderes de la transformación educativa y quienes hacen de Bogotá una ciudad mejor para todos, impulsando los aprendizajes y la calidad de vida de las niñas, niños y jóvenes de la ciudad.

Capítulo I

Formación docente, reconocimiento e innovación educativa



Las políticas públicas, la investigación y la participación política del magisterio han venido configurando en los últimos treinta años un contexto para la formación docente, en el cual se reconoce que la calidad de la educación exige resignificar el papel de los maestros y las maestras como actores protagónicos del cambio educativo y social. Se trata de un contexto en el que su cualificación se entrelaza con la innovación educativa por cuanto se comprende que sus experiencias y prácticas pedagógicas abarcan una serie de saberes que al ser puestos al descubierto y reflexionados, pueden ser generadores de nuevas disposiciones que impactan el aprendizaje de sus estudiantes.

Pero no siempre ha sido así. Como lo afirma Antonio Novoa (2009), los maestros permanecieron invisibles para la política educativa hasta que la pregunta por la calidad de la enseñanza ocupó un primer plano. La potestad del Estado en la definición de los currículos escolares y la constitución de la enseñanza alrededor de las disciplinas científicas, contribuyeron a prefigurar a los docentes como meros reproductores de conocimientos y transmisores de valores, administradores eficientes de lo dictaminado por el Estado: funcionarios que fungían como puente entre el mensaje modernizador de este y el estudiantado, en el marco de la anhelada cobertura.

A raíz del viraje hacia la calidad y la equidad acontecido en la última década del siglo XX e inicios del actual (Martín, 2001), y con la asignación de mayores márgenes de autonomía a los territorios y a los proyectos educativos locales, la práctica pedagógica pasó a ser considerada como un factor preponderante para el cumplimiento de las metas educativas, y de la mano, la formación docente se convirtió en un asunto prioritario con la premisa de que “la calidad del sistema educativo tiene como techo la calidad de los docentes” (Barber y Mourshed, 2008, p 15). En consonancia con lo que ocurría en el orden regional, en nuestro país el Movimiento Pedagógico contribuyó sustancialmente a un cambio en la concepción del maestro en la dirección de reconocerlo como sujeto de saber y profesional con una fuerte injerencia en los procesos de aprendizaje de las niñas y los niños.

En este contexto, empieza a ser incontrovertible que la construcción de conocimiento del profesorado requiere dispositivos que valoren sus saberes pedagógicos como fuentes de sentido y de transformación de las prácticas. La región, el país y la ciudad, como lo veremos más adelante, se han venido desmarcando así de una perspectiva que presupone falencias en el saber docente las cuales deben ser subsanadas, y que considera a los profesores seres pasivos necesitados de “expertos” quienes les darán los elementos teóricos y metodológicos para aplicar en el espacio cotidiano de la escuela. A cambio, fue tomando forma una tendencia que asimila la cualificación docente con una política de valoración de los saberes, experiencias y capacidades de los profesores y directivos, con el consiguiente acento en su visibilización y potenciación.

Implicaciones de una concepción que liga cualificación docente, reconocimiento e innovación

Ahora bien, como veremos aquí, el reconocimiento de los maestros y maestras como sujetos de saber tiene lugar cuando se comprende que la trayectoria profesional articula y promete nuevas posibilidades de desarrollo, nuevos escenarios de construcción y nuevas identidades profesionales, y ello acontece precisamente en el marco de la innovación educativa. Tiene razón Parra (2017) cuando afirma que esta constituye el ámbito por excelencia de formación

de los maestros. Veremos en seguida una aproximación al concepto de innovación y algunas de sus implicaciones para la formulación de una política de formación docente.

Carbonell (2005) plantea que el término de innovación educativa a menudo carece de profundidad teórica y que su adquisición acrítica en la práctica pedagógica puede reducir su alcance y sentido. El significado llano de la innovación hace referencia a la creación de nuevos medios y modos para alcanzar unos objetivos bien establecidos y dar solución a las problemáticas que se presentan en un campo dado. Sin embargo la innovación educativa no puede pensarse en esta vía, en la medida en que la práctica pedagógica implica no solo una relación entre medios y fines —es decir, entre metodologías de enseñanza y aprendizajes por alcanzar—, sino una construcción del sentido de la acción entre los sujetos pedagógicos. La innovación educativa, entonces, no tiene que ver tanto con la implementación de nuevos medios para la enseñanza (aunque puede incluirlos), sino con la reconstrucción, transformación y resignificación de la práctica.

Al respecto Barraza (2005) nos indica que existen dos modelos de innovación. El primero la define como un proceso de creación orientado a dar respuesta a las necesidades, carencias o problemas que se presentan en el ámbito más inmediato de la práctica. El segundo amplía el significado y la considera un proceso de construcción de sentido sobre la práctica pedagógica, que la interroga y crea nuevas posibilidades de saber. En el primer caso se trata de un modelo de innovación centrado en la resolución de problemas; en el segundo se puede identificar un modelo de innovación centrado en la reconstrucción de las finalidades y principios de acción de la práctica.

La formación de docentes para la innovación parece haber quedado circunscrita al primer modelo. Como resultado de ello la formación ha adoptado una mirada “aplicacionista”, es decir, una perspectiva que prefigura soluciones trasladadas de un contexto práctico a otro. La formación docente, en este caso, se puede limitar a la apropiación que hacen los maestros y maestras de las soluciones construidas en otros ámbitos para trasladarlas al espacio escolar. Contrapuesta a esta idea de *formación para la innovación*, Parra

(2017) plantea la *innovación para la formación*, en otras palabras, hacer de la innovación el contexto privilegiado de la formación docente.

Habida cuenta de que las innovaciones suceden en un contexto determinado, para el caso que nos ocupa, es claro que ese contexto es la institución escolar, y que esta se constituye en un escenario de innovación donde sus tiempos, rutinas, actores y procedimientos se orientan hacia nuevas construcciones de la vida escolar. La política educativa colombiana ha sido contundente al respecto, tanto así que aboga por la formulación consensuada entre los miembros de la comunidad educativa de un proyecto educativo propio.

La innovación así pensada, convoca a los maestros y maestras como sujetos que conocen los contextos en los que actúan, que saben de las potencialidades y desafíos en materia educativa, diseñan actuaciones pertinentes, son flexibles al momento de actuar y reflexionan sobre sus prácticas; en suma, producen un conocimiento que tiene incidencia en la realidad del aula y de la institución. Por lo expuesto, se habla de la construcción de un conocimiento situado, pues sucede ahí, en contexto, en movimiento y con otros, pues como veremos a continuación, es en el seno de colectivos como el maestro enriquece su saber y sus prácticas pedagógicas, en otras palabras, cómo se cualifica y cómo se forma. Dicho de otra manera, desde una mirada de la innovación educativa, la escuela se constituye en el ámbito por excelencia de reconocimiento de los saberes del maestro y de construcción de nuevos conocimientos.

Como lo anticipamos, está visto que maestros en solitario no logran hacer cambios sostenidos en el tiempo, pues las instituciones educativas en las que ocurre la actuación docente, son órganos sistémicos que, se quiera o no, involucran diversas dimensiones de la vida escolar, así como a diversos estamentos de la comunidad. Por ello afirmamos que las transformaciones educativas no son posibles si se circunscriben al ámbito individual del aula y esto tiene fuertes implicaciones para la política de formación docente.

Hablar de innovación en la escuela, entonces, es hablar de ejercicios de construcción colectiva, lo que demanda profesores que tienen fe en la producción con sus colegas, di-

rectivos, personal administrativo, padres de familia y estudiantes; que están en capacidad de escuchar atentamente; de exponer sus planteamientos de manera argumentada; que se abren al diálogo; que hacen acuerdos y resuelven empáticamente los conflictos derivados del compartir con otros un sueño de transformación. Sí, bajo la lupa de la innovación los docentes son artífices de sus acciones siempre en una comunidad donde, como intelectuales de la pedagogía, conjugan sus conocimientos para dar respuesta a los desafíos educativos de su contexto. Y como suele ocurrir en toda comunidad académica, esta interactúa con otras colegiaturas, con colegas educadores de otras instituciones, de otras áreas, de otras localidades, así como con expertos del ámbito académico, y lo hace afirmada en saberes pedagógicos situados y consolidados, fortalecidos por la autonomía y capacidad de acción del profesorado, asumiendo posturas de apertura a una interlocución franca y constructiva.

Como es de esperarse, en este escenario en el que la formación docente se articula a la innovación educativa, la formación inicial, permanente y posgradual de los maestros adquiere nuevos significados. Cada una de estas posibilidades adopta una particularidad y un alcance específicos en el marco de la construcción y desarrollo de la profesión docente, y requieren su articulación de cara a este. Se trata de concebirlas según el aporte diferencial que pueden realizar al saber pedagógico de los maestros y a su potenciación para construir los horizontes de sentido de los proyectos educativos institucionales.

A esta discusión, el profesor Jurado (2016) aporta nuevos elementos cuando afirma que sea cual sea el escenario de formación, esta debe orientarse al desarrollo de las capacidades del magisterio para “trabajar con las dinámicas propias de un equipo interdisciplinar, con identidad en la profesión docente y la pulsión para la innovación continua, a través de proyectos que integren los saberes escolares” (p. 15), pues solamente de este modo será posible “fortalecer los progresos intelectuales de los estudiantes y de los mismos docentes”. Como lo plantea él mismo, la cualificación docente implica en la actualidad, la interrelación entre la formación para la transformación social, la investigación-acción y la comprensión de la cotidianidad escolar.

Por otra parte, en lo que atañe a la formación en el marco de la innovación, cabe señalar el lugar preponderante que ocupa la investigación pedagógica. Los maestros, maestras y directivos docentes son reconocidos como intelectuales del campo de la educación que plantean preguntas auténticas para descubrir el sentido de sus actos educativos y que, a través de procesos sistemáticos de producción de conocimiento, vuelven a sus prácticas, transformándolas.

Además, la investigación pedagógica posibilita el intercambio entre los saberes pedagógicos y los otros saberes que configuran el ámbito académico y, por esta vía, favorece la construcción de una relación entre la teoría y la práctica que se caracteriza por reconocer en la acción pedagógica una fuente de innovación, de experiencia y de sentido. La investigación establece entonces unos nexos fuertes con la innovación, entendida esta como la exploración de nuevas posibilidades de la práctica pedagógica que instituyen otras formas de habitar el aula y la escuela.

Por lo dicho, la formación docente articulada a la innovación educativa y a la investigación pedagógica, da respuesta a dos finalidades de primer orden para la política educativa: por un lado, el incremento de la calidad de los aprendizajes de los niños y las niñas y la construcción de saberes y habilidades para la vida, y por otro, la construcción del pensamiento pedagógico que posibilite la reinención del mundo escolar en consonancia con las particularidades de las comunidades educativas. Puede decirse así que la confluencia entre formación docente e innovación educativa hace latente la necesidad que tiene el sistema educativo de ampliar los márgenes de autonomía de los docentes para la construcción y desarrollo de proyectos pedagógicos institucionales y locales que contribuyan a la configuración de mejores aprendizajes de los estudiantes (González, Barrantes y Lache, 2016). La formación docente, en clave de innovación educativa, supone que el cambio educativo tiene lugar cuando los actores e instituciones encuentran las condiciones y la oportunidad para construir, con autonomía, el sentido de sus propias acciones.

Por último, cabe agregar que el enfoque de formación de docentes que se deriva de los desarrollos conceptuales expuestos es el de una formación integral. Al entender su

formación en el marco del reconocimiento social y cultural, esta va más allá de su tradicional enfoque técnico y se proyecta hacia dimensiones éticas y políticas a propósito de los sentidos de la escuela, el maestro y la pedagogía. La formación del docente, entonces, no solo incluye la cualificación de su saber disciplinar o de la reflexión y construcción de conocimiento pedagógico, sino que apunta a su enriquecimiento como sujeto individual, social, político y cultural, que se involucra como una persona íntegra en los actos pedagógicos. Se trata de una formación que apunta al bienestar de los maestros y maestras, que reconoce el papel que desempeña la oferta cultural en la ampliación de sus perspectivas, y que le da cabida a sus historias y a sus concepciones de mundo.

El Sistema Colombiano de Formación de Educadores

En el país, la política de formación de docentes se expresa en el *Sistema Colombiano de Formación de Educadores* (Ministerio de Educación Nacional, 2013) a través del cual se busca superar la enseñanza centrada en la transmisión de contenidos, para posicionar un modelo que apunte al desarrollo de competencias. Con esta perspectiva, el Ministerio de Educación Nacional afirma que la formación de docentes tiene que ver con el desarrollo de un “ser humano cualificado para una tarea social muy significativa, cuyo horizonte debe impactar en el desarrollo económico del país, pero también en su desarrollo social y moral, en general, calidad de vida y bienestar humano” (MEN, 2013, p. 20).

Cabe anotar igualmente que el sistema concibe a los maestros y maestras como profesionales de la educación inmersos en una sociedad en permanente transformación, lo que necesariamente plantea

valorar su campo de acción y su lugar en la apropiación del conocimiento relevante y pertinente para el contexto, sin perder de vista la formación de los sujetos, con la mirada puesta en el educador como constructor de experiencias de aprendizaje, desde estructuras curriculares flexibles (MEN, 2013, p. 45).

Con esta perspectiva, el país afirma que la formación de docentes

no puede ser una mera revisión de fórmulas didácticas o un adiestramiento en disciplinas específicas, tiene que ser el espacio que acoja la inquietud del profesor por trascender, el lugar en donde, mediante la reflexión, pueda aclarar su posición respecto de la problemática educativa, su rol en la dinámica social, su forma de entender el mundo (MEN, 2013, p. 49).

Así entonces, en el orden nacional, el país se ha propuesto favorecer una formación docente orientada a: (i) fomentar el desarrollo humano de los maestros y maestras; (ii) fortalecer sus capacidades disciplinares, éticas, estéticas, comunicativas, pedagógicas e investigativas para la transformación de la enseñanza, y (iii) promover la reflexión y construcción colectiva de un conocimiento pedagógico que incida sobre las prácticas pedagógicas y el reconocimiento social de los profesores.

Tratándose de la cualificación del cuerpo docente, es apremiante considerar la propuesta de reforma educativa formulada por la Fundación Compartir en el estudio “Tras la excelencia docente” (García, et al., 2014).

Dicho estudio concluye que se requieren reformas educativas que tengan como eje a los maestros y las maestras, y que promuevan una mayor valoración social de la profesión docente. Se plantea como prioritario

buscar que los mejores bachilleres accedan a la carrera docente; establecer estándares más altos en los programas de formación docente previa y en servicio (con énfasis en la práctica y la investigación pedagógica); acompañar a los docentes a lo largo de su carrera; mejorar la evaluación docente para lograr un mejoramiento continuo; y establecer esquemas más atractivos de remuneración que incluyan salarios e incentivos monetarios y en especie (García, et al., 2014).

El estudio también sostiene que una política de mejora en la calidad y pertinencia de la educación debe tener como línea estratégica avanzar en la excelencia docente, en su reconocimiento y en la valoración del conocimiento pedagógico. Y propone, en este sentido, “elevar la calidad de los programas de pedagogía para que, entre otras acciones, promuevan la práctica y la investigación pedagógica” (p. 24) y la creación de una oferta de formación en servicio que fomen-

te el acompañamiento a docentes de reciente vinculación, así como la identificación de necesidades de formación que permitan orientar la oferta para que sea pertinente a los contextos de las instituciones educativas, diversificar y articular la ya existente, apoyar la formación posgradual de los maestros y maestras e incrementar el reconocimiento social y cultural de la labor docente a través de un portafolio de estímulos y premios.

El camino recorrido en Bogotá hacia una política de formación docente en la que convergen reconocimiento e innovación

Bogotá se ha constituido en un escenario de crucial importancia para el país por sus avances en el reconocimiento de los maestros y maestras como actores de primer orden, que poseen unos saberes vitales para las políticas públicas de educación. En la ciudad, el Movimiento Pedagógico Nacional y las redes y colectivos de maestros han contribuido, desde hace varias décadas, a poner en primer plano la relación entre saber pedagógico, identidad profesional, derechos sociales de los docentes y calidad de la educación.

El advenimiento de la formación de maestros con fundamento en la construcción de saber pedagógico (investigación) y en la transformación escolar (innovación), ha atravesado la experiencia del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) desde su creación en el año 1994. González, Barrantes y Lache advierten que,

Una mirada de mediano plazo sobre las políticas educativas en investigación, formación e innovación en el país y en la ciudad permiten entender la creación del IDEP como un acontecimiento de la educación que, si bien hace parte de las tradiciones institucionales de carácter estatal, también recoge las urgencias de transformación agenciadas por los movimientos sociales, académicos, de investigadores y de sectores de los sindicatos vinculados con la educación. En sentido estricto, el IDEP es una innovación para el sector educativo, en tanto irrumpe por las fisuras políticas e institucionales que se abrieron a raíz de las importantes reformas educativas sucedidas en los años noventa en el país (2016:59).

En efecto, la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) han hecho esfuerzos importantes para promover la circulación del saber pedagógico en los contextos locales, construir y mantener una oferta local de formación continua y propiciar el desarrollo de las capacidades investigativas de los docentes a través de una política que promueve su formación posgradual.

Así, Bogotá cuenta desde 2004 con un programa de formación posgradual de docentes y directivos docentes, que se ha caracterizado por construir con las universidades la oferta de programas de formación, de manera que sus currículos y líneas de investigación respondan a las necesidades de formación de los maestros de la ciudad. Se trata de una estrategia de formación que ha propiciado la participación de más de siete mil docentes en diferentes programas de especialización, maestría o doctorado, orientado a potenciar la investigación pedagógica como factor de transformación de las prácticas educativas y como dispositivo de producción de saber pedagógico a partir de las innovaciones que desarrollan los maestros y maestras en sus contextos.

La ciudad, asimismo, ha impulsado en los últimos 20 años, procesos de formación permanente para los docentes en ejercicio con el sentido de potenciar su capacidad de análisis y reflexión sobre las problemáticas cotidianas que constituyen su trabajo con los niños y las niñas. A partir, especialmente, del diseño y la implementación de los Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPD), se produjo un cambio profundo en la morfología que hasta el momento había tomado la formación continua. Como lo afirma Díaz,

(...) 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 (p. 40).

La formación permanente de la capital en este sentido, ha apuntado a posicionar la innovación educativa y la investigación pedagógica como capacidades constitutivas de las prácticas pedagógicas, en la medida en que se reconoce que las instituciones y entornos educativos son estructuras dinámicas y complejas en las cuales la construcción permanente del saber es imprescindible para actuar en ellas.

La formación permanente de docentes en la ciudad se ha descentrado de enfoques que apuntan a la simple capacitación de los maestros, o de perspectivas que pretenden transferir a la docencia los saberes construidos por actores que se encuentran distantes de prácticas pedagógicas, para promover una formación permanente que problematiza las realidades escolares y que reconoce a los profesores como sujetos con capacidad de reorientar sus prácticas a partir de procesos de reflexión y de su participación en comunidades de aprendizaje.

Cabe anotar también, que con el liderazgo del IDEP, Bogotá ha promovido el Premio a la Investigación e Innovación Educativa; este, además de constituirse en un estímulo a los maestros y maestras que construyen conocimiento y dinamizan innovaciones mediante sus prácticas pedagógicas, favorece procesos de formación a través del “perfeccionamiento de sus investigaciones o innovaciones y/o experiencias pedagógicas demostrativas incorporando su producción intelectual al ámbito académico” (IDEP, 2018).

Como puede derivarse de lo dicho, hoy la ciudad cuenta con una experiencia importante en la formación de docentes, la innovación educativa y el reconocimiento de la profesión docente que abre nuevos escenarios de política en tanto se avance hacia su articulación.

Capítulo II

Bogotá, ciudad educadora, escenario y sentido de la formación docente



La ciudad es educadora cuando se entiende como un ámbito privilegiado, que remonta a la vieja hermandad establecida por los griegos entre la polis y la paideia. Es decir, la ciudad es un conjunto de acontecimientos educativos para aprender de ella y un agente que educa, y los ciudadanos la aprenden y aprenden de ella a través de contenidos generalmente superficiales, parciales, fragmentados, dispersos, aleatorios, sin orden ni jerarquía epistemológica (Trilla, 2005, p. 90).

Una ciudad educadora implica la conciencia y aceptación de su potencial educador y el compromiso de activarlo y desarrollarlo. Su núcleo lo constituye la cultura, el conocimiento, la ciencia y los saberes, también sus rutinas y prácticas, así como los avances en tecnología; esto compromete la educación, la investigación, la innovación y en general las prácticas a través de las cuales se gestiona la ciudad. De acuerdo con Castells,

[...] las ciudades que han sido agentes a la vez de conocimiento y de innovación, son ciudades que apoyan a las instituciones e industrias culturales y los eventos interesantes que tienen lugar en la ciudad. La cultura dinamiza la ciudad, atrae a gente con talento a la ciudad, atrae a personas innovadoras [...] Las ciudades que han sido capaces de combinar esta adaptabilidad con la condición social de solidaridad, son ciudades que se han comprometido con una participación ciudadana activa y con la información (Castells, citado por Figueras, 2005: 133).

Las ciudades educan y pueden configurarse para educar mejor; por ejemplo, disponiendo de sus escenarios culturales, deportivos, científicos, tecnológicos y académicos para acoger a los docentes y directivos docentes con sus iniciativas, experiencias y proyectos orientados a liderar los procesos de transformación educativa en los colegios bogotanos. Dotar de intención las diversas experiencias de aprendizaje que tienen lugar tanto en la escuela como en el entorno más amplio de la capital es una tarea que esta Administración ha asumido a través de su plan sectorial.

Bogotá sabe bien que las maestras, maestros y directivos docentes poseen un acervo de conocimientos de incommensurable valor para la formación de los sujetos, las transformaciones en la cultura ciudadana y las posibilidades de un desarrollo humano de la ciudad, y reconoce las dimensiones éticas y políticas del oficio docente asociadas a ello.

Por esa razón nuestra ciudad se pone a su servicio ofreciendo las condiciones de posibilidad para que esos saberes y prácticas pedagógicas se hagan visibles, puedan recrearse y resignifiquen el quehacer docente en las coordenadas históricas y sociales contemporáneas. Como se empezó a vislumbrar en el capítulo anterior, *reconocimiento e innovación educativa* serán las piezas claves que articulan todas las acciones para acoger, en el plan sectorial, a los docentes y directivos docentes con sus iniciativas, experiencias y proyectos orientados a liderar procesos de transformación educativa en los colegios. Veamos a grandes rasgos cuál es ese horizonte de sentido.

Bogotá, ciudad educadora, el Plan Sectorial de Educación 2016-2020

Bogotá ha hecho una apuesta por la educación como fuente de felicidad para los niños, las niñas y los jóvenes, espe-

cialmente los más vulnerables. La ciudad busca no solo que se incrementen sus aprendizajes, sino que sean el resultado de ambientes escolares amables, afectuosos, en los cuales la garantía del derecho a la educación se entrelace con la garantía de sus derechos y su protección.

Por esto la ciudad busca generar condiciones que aseguren la calidad educativa de manera que todos los niños, niñas y jóvenes puedan explorar sus talentos, afianzar sus desarrollos y potenciar sus capacidades.

Con ese fin la ciudad educadora propone la construcción de nuevas relaciones entre las instituciones educativas y su entorno, de manera que el aprendizaje sea el resultado de trazar una continuidad entre la experiencia escolar y la vivencia y el disfrute de lo público. Así, las instituciones educativas se convierten en puentes que conectan la experiencia familiar y comunitaria de los niños y las niñas con la riqueza y complejidad de la vida urbana. La enseñanza y el aprendizaje se amplían para pensar el aula en un marco mucho más amplio de relaciones.

En este orden de ideas, se aspira a contribuir a la integración de la escuela con el contexto local para fomentar una enseñanza contextualizada y de carácter interdisciplinario, así como a la flexibilización de los modelos pedagógicos para explorar alternativas de aprendizaje creativas, activas y experimentales. La conexión entre los proyectos pedagógicos y la acción ciudadana orientada a la búsqueda de soluciones a problemáticas locales y a la interacción entre los actores escolares y los demás ciudadanos constituye un objetivo fundamental de la ciudad educadora.

Reconocimiento docente e innovación educativa en el contexto de la ciudad educadora

Retomando el foco en la formación docente, objeto de la política que aquí nos ocupa, cabe decir que el Plan Sectorial de Educación 2016-2020 se reafirma en que los docentes poseen unos saberes y unas prácticas fundamentales para promover la calidad educativa para todos, como se vio en el capítulo anterior.

Bogotá, al reconocer a sus maestros, maestras y directivos docentes como líderes de la transformación educativa, propende por una política de formación del profesorado que

impulsa su empoderamiento para atender las necesidades educativas del contexto, desarrollar innovaciones que promuevan los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes, y crear comunidades de aprendizaje docente. La apuesta de Bogotá en este contexto es la de dinamizar procesos de cualificación docente en el marco de una gran red de innovación de maestros, que fortalezca sus saberes pedagógicos y su desarrollo como comunidad académica y de práctica. Así, la ciudad educadora articula innovación educativa, reconocimiento docente y formación a través de las siguientes metas:

- » Tres centros de innovación del maestro.
- » Una red de innovación.
- » 1370 docentes y directivos docentes beneficiarios de la formación inicial.
- » 11492 docentes y directivos docentes beneficiarios de la formación permanente y avanzada.

La política de formación de docentes y directivos docentes posiciona tres elementos fundamentales a la hora de considerar la relación entre el sujeto docente y los procesos de formación desde y para la innovación, que deben incidir en mejores aprendizajes de los niños, las niñas y los jóvenes. En primer lugar, plantea que el sentido de la formación de los profesores no es solo la incorporación de habilidades o recursos técnicos provenientes de otros campos del saber, sino la transformación de la práctica y el saber pedagógico por la vía de la innovación. De esta forma, el saber pedagógico se concibe como fuente de aprendizaje para los maestros y maestras. Se aprende, entonces, del propio saber pedagógico, en cuanto este se reconoce, se visibiliza, se objetiva y se articula a través de la innovación educativa.

En segundo lugar, al concebir al docente como sujeto de saber, la política de formación plantea su reconocimiento y

potenciación como intelectual de la educación que afronta los retos del campo educativo, y que puede concebir soluciones para estos a partir de prácticas de interlocución y de intercambio de saber con otros actores —investigadores, expertos, colegas— en el marco de los procesos de formación.

En tercer lugar, la política hace una apuesta decidida por la configuración de la formación como un proceso de producción de conocimiento que tiene lugar en contextos de innovación, y que apunta al mejoramiento de las prácticas de enseñanza de los maestros y maestras.

Aunado a lo anterior, la política de formación de docentes concibe, en conexión con la importancia que le otorga a la práctica pedagógica, que las instituciones educativas y las localidades poseen un saber sobre las dinámicas territoriales que es fundamental para construir la oferta de formación. Así, la política reconoce que la formación de los maestros debe darse de tal manera que permita configurar dinámicas colectivas, tanto en el ámbito de las instituciones educativas como de las localidades. Se trata de conectar la oferta de formación no solo con la práctica pedagógica en su ejercicio individual, sino también con las dimensiones institucionales que contribuyan a forjar los proyectos educativos institucionales y las culturas pedagógicas escolares.

Con una perspectiva también territorial, la política ha concebido que el espacio local puede constituirse en un lugar de formación en la medida en que sus saberes y experiencias pedagógicas puedan hallar puntos de articulación, de encuentro y de reflexión, lo que implica que la formación contribuya a la difusión y apropiación del conocimiento pedagógico construido, que integre prácticas y modalidades de formación entre pares y que dinamice espacios y redes de intercambio pedagógico.

Capítulo III

Un ecosistema de innovación educativa para la formación de docentes en la ciudad



Asumir el carácter educativo de la ciudad sugiere subrayar la intención pedagógica de sus diferentes escenarios en las prácticas de gestión de la ciudad y para cada uno de los ciudadanos, y de sus formas de relación con los demás; su objetivo será aprender, intercambiar, compartir y por lo tanto enriquecer la vida de sus habitantes, y sus retos estarán orientados a permitir el desarrollo potencial de cada uno de ellos, en condiciones de plena igualdad y respeto y para una sociedad del conocimiento sin exclusiones (Carta de Ciudades Educadoras, 2009).

La innovación y la investigación son prácticas muy vinculadas a esta intención de la ciudad. Como un sistema complejo, plural, diverso y poliédrico, creciente y cambiante, y en contextos nacionales y globales inciertos y pocos seguros, la ciudad necesita de plataformas sólidas para la gestión y producción de conocimiento, para la articulación de sus saberes y la generación de sinergias que le permitan mejores comprensiones sobre sí misma y sobre sus habitantes, y seguramente el diseño de posibles soluciones locales y contextuales poco simples.

Para esto no se requiere de mayor institucionalidad, esa ya existe; por ello se ha optado por trabajar a favor del fortalecimiento de las relaciones, especialmente entre las instituciones educativas con la ciudad; este ha sido el pivote en torno al cual se ha pretendido avanzar en cuanto al carácter educativo de la capital. El espíritu colaborativo que inspira esta invitación, como ya se ha dicho, es el reconocimiento de los docentes y directivos como actores centrales del desarrollo social y cultural de Bogotá, y por esta vía, de su saber, conocimiento y experiencia.

No se trata de hacer aún más compleja su tarea; por el contrario, se trabaja para que la ciudad se disponga a rodear, apoyar y potenciar lo que hacen y proponen los docentes y directivos docentes en los colegios a favor de los aprendizajes y la formación de los niños, niñas y jóvenes bogotanos. Para ello trabajamos en tres grandes líneas de acción que expresan las tres ideas clave de la política, a saber: la centralidad del saber pedagógico, el docente como intelectual de la educación y la formación como proceso de producción de conocimiento y de innovación. Dichas líneas de acción son:

1. El fortalecimiento de la innovación educativa en la formación de los docentes y directivos docentes.
2. La orientación del Sistema de Formación Docente de la ciudad hacia la innovación educativa.
3. La articulación territorial del Sistema de Formación para la mejora de la calidad de los aprendizajes de los niños, las niñas y los jóvenes.

Primera línea de acción

El fortalecimiento de la innovación educativa en la formación de los docentes y directivos docentes

La innovación educativa no había sido una apuesta específica en las políticas de formación docente de Bogotá, a diferencia de la investigación educativa y pedagógica. Sin embargo, como objeto misional, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) ha venido promoviendo trabajo en torno a ella, a través de convocatorias públicas y del desarrollo de proyectos espe-

cíficos para su identificación, acompañamiento y sistematización. A esta trayectoria solo bastaría añadirle la referencia puntual relacionada con la presencia de la innovación en los Programas de Formación Permanente de Docentes (PFPD), como uno de sus componentes junto con la investigación y la actualización¹.

Teniendo en consideración esta experiencia, la Secretaría de Educación del Distrito, en alianza con el IDEP, ha trabajado en la organización de un ecosistema de innovación, entendido como una plataforma que permite articular y conectar la infraestructura y la oferta, y a través de esta, coordinar, impulsar y fortalecer acciones para promover la innovación educativa en los colegios de la ciudad.

Sabemos que los procesos de innovación en educación y pedagogía están asociados a una cultura escolar, pero también reconocemos sus límites si no se ponen en contacto con ámbitos más amplios. Esta conexión no sería posible si no avanzamos en la reconfiguración de los imaginarios sociales que se tienen sobre la escuela, el docente y la pedagogía. Por lo tanto, no se trata solamente promover más y mejores innovaciones con los docentes; la propuesta es una perspectiva que se instala en la ciudad, que transita por ella y por espacios especializados donde se da curso a la inspiración y al poder transformador de los docentes. Está acompañada de una estrategia móvil que recoge, pone en circulación y conecta las ideas y las propuestas para la innovación que surgen en lo institucional y lo local, y esto se teje a través de las redes y los colectivos de maestros. Consiste en establecer vínculos entre las iniciativas que se hacen rodar en la ciudad, como los centros de innovación, las redes y la estrategia móvil de innovación, con la formación permanente para la cualificación del ejercicio docente.

De esta manera, el *Ecosistema Distrital de Innovación Educativa* se concibe, desde una perspectiva ecológica, como una comunidad compuesta por actores y escenarios que generan entre sí y el entorno una red de interacciones. Así la innovación educativa se convierte en un proceso que se

¹ Los PFPD son los programas de formación que ofrecen las universidades y otorgan créditos para el ascenso en el escalafón docente del Decreto 2277 de 1979.

da en este marco, favoreciendo el trabajo situado de docentes y directivos docentes a través de su conexión con otros escenarios, de su experimentación con otros especialistas y de su potenciación por medio del trabajo colectivo. Es una plataforma desde la que se armonizan, articulan y promueven acciones, estrategias y espacios para la innovación en relación con procesos de investigación y de experimentación pedagógica.

Este ecosistema cuenta con cerca de 35 000 docentes que forman parte del sistema educativo de Bogotá, más de 7000 han participado en procesos formativos del nivel posgradual y otro tanto en procesos de formación continua para su profesionalización. Otro potencial que no se puede desconocer es el que se identifica en los mapeos de las investigaciones, experiencias e iniciativas pedagógicas impulsados por los docentes de la ciudad. También constituye su acervo las iniciativas público-privadas que circulan en Bogotá tanto en la cultura como en la tecnología y el deporte.

Por lo tanto, el ecosistema a la vez que reconoce esta riqueza la fortalece, la potencia y permite su continuidad en las estrategias orientadas hacia la exploración de alternativas pedagógicas, acordes con las particularidades de los niños y de sus entornos.

Como principio de actuación, el ecosistema reconoce los saberes anclados a diferentes escenarios y lógicas, y los pone a favor de las propuestas de docentes y directivos. También propicia ejercicios para la gestión del conocimiento pedagógico, y en particular la divulgación de las acciones innovadoras y el intercambio de saberes en la ciudad.

En ese sentido se ofrece una serie de estrategias de fortalecimiento de la innovación educativa en la formación docente que se describen a continuación:

a. **Centros de innovación del maestro:** Espacios para el impulso de la innovación educativa y pedagógica a través de la formación, la investigación, la experimentación, el diseño de ambientes de aprendizaje, la promoción de mejores prácticas y la divulgación del conocimiento pedagógico. Son los nodos en los que se teje

el *ecosistema* y tienen el objetivo de promover el desarrollo pedagógico para la elaboración de proyectos interdisciplinarios que profundicen en las diferentes áreas del conocimiento, acordes con las necesidades de los docentes, las instituciones educativas y del contexto. El Plan de Desarrollo Bogotá Mejor para Todos, contempla la disposición de tres centros de innovación con distintas vocaciones y modelos de sostenibilidad.

El primero, cuyo propósito es fortalecer al Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico y reconocer su trayectoria y aportes a la educación de la ciudad, se concibe como un espacio enfocado en el impulso a la investigación y a fortalecer el rol de maestro investigador y productor de conocimiento. Este centro contará con un área de documentación que se articula al sistema de bibliotecas especializadas en educación, y con un repositorio digital de manera que se divulgue y preserve el conocimiento pedagógico de Bogotá. Adicionalmente, dispondrá de escenarios para el intercambio de saberes entre los maestros y otros actores de la educación, y para el trabajo corporal y cultural.

El segundo centro está orientado a promover la apropiación y el uso pedagógico de las tecnologías en la educación con el fin de que los docentes y directivos tengan acceso a los nuevos avances tecnológicos en educación, a laboratorios, mentoría y acompañamiento para el desarrollo de los proyectos pedagógicos que se puedan fortalecer con la incorporación de las TIC.

Y el tercero busca generar sostenibilidad a través de un modelo de alianza público-privada; está diseñado como laboratorio de incubación de proyectos educativos, observación de aula, pedagogías disruptivas y nuevas metodologías para la innovación educativa.

b. **La red de innovación:** Es una estrategia que además de reconocer el conocimiento pedagógico, busca que la ciudad aproveche el capital humano docente. Darles lugar a los aportes de más de siete mil maestros con formación posgradual y volverlos protagonistas de la transformación de la escuela es uno de los re-

tos más importantes, al igual que fortalecer las redes y colectivos de saber y de práctica pedagógica. Hablar de una red de innovación, como meta de la política de formación docente, implica pasar de la acción individual a la potencia del colectivo. En este escenario, las redes de maestros se fortalecen como manifestaciones autónomas y alternas a la labor académica individual sobre la educación en la ciudad, consiguiendo como uno de sus logros más significativos, demostrar que el trabajo docente en colectivo robustece y amplía el ejercicio investigativo, la producción de conocimiento y el intercambio de saberes dentro de las instituciones educativas y en general en la ciudad.

Paulatinamente, estos colectivos se han ido consolidando hasta el punto de convertirse en interlocutores necesarios para la reflexión pedagógica, la cualificación de la labor docente y la producción académica en pro de la calidad educativa. En ese sentido, es indispensable que se desarrollen acciones que aporten al reconocimiento, dinamización y potenciación de las redes de maestros.

Esta estrategia está enfocada en aportar al fortalecimiento del colectivo docente mediante el reconocimiento (visibilización, impulso y fomento de las experiencias consolidadas y nacientes); la promoción (apoyo y potenciación de las redes como comunidades de saber, capaces de contribuir a la discusión educativa y pedagógica de la ciudad), y el agenciamiento (articulación entre redes y colectivos y las instituciones del sector educativo).

- c. **Estrategias territoriales:** A través de ellas se conectan las instituciones educativas y las localidades al ecosistema. De esta manera se generan lazos entre los colegios, de estos con los espacios culturales, deportivos y de recreación, del conocimiento, de ciencia y tecnología y además con los escenarios comunitarios. En esta estrategia se ofrecen laboratorios móviles, rutas y expediciones que permiten reconocer la ciudad y que los actores la vivan como un espacio pedagógico, además promueven el intercambio de saberes y la conexión entre prácticas educativas.

- d. **Ser maestro:** El quehacer pedagógico de los docentes del distrito está atravesado por diferentes condiciones que repercuten en el desarrollo de sus acciones como encargados de la educación de los niños, niñas y jóvenes de la ciudad. Si bien el saber y hacer del docente son ejes de acción de la política de formación, se avanza en una concepción integral del sujeto maestro poniendo la mirada en las dimensiones anímicas, afectivas y emocionales que atañen al desarrollo personal de los maestros.

Con lo anterior en mente, se les ofrece un portafolio de acciones para su desarrollo personal, para fortalecer su capacidad creativa, enriquecer su acceso a la recreación, la cultura y el bienestar y avanzar en su valoración personal y social.

- e. **Portafolio de estímulos e incentivos a la innovación educativa:** Los estímulos e incentivos permiten potenciar, visibilizar y divulgar las prácticas exitosas de maestras, maestros y directivos docentes, que impactan directamente la calidad de la educación y que abordan problemáticas del sector mediante el desarrollo de herramientas y prácticas innovadoras. Con esta estrategia se ofrece un portafolio para apoyar el inicio, fortalecimiento o divulgación de proyectos de innovación educativa e investigación liderados por los docentes y directivos docentes del distrito y por las redes de maestros.
- f. **Gestión del conocimiento pedagógico:** Estrategias digitales como la plataforma de formación docente Espacio Maestro, el portal educativo de Bogotá *Red Académica*, el repositorio de investigaciones de los docentes y directivos docentes, y la herramienta de georreferenciación de experiencias de innovación, investigación y gestión educativa permiten consolidar la gestión del conocimiento pedagógico de la ciudad.

Que la capital disponga de una infraestructura especial para el desarrollo integral de los docentes y que articule, de manera intencionada las instituciones educativas, localidades y



Gráfico 1.

Fuente: Elaboración Propia

comunidades lleva también a una cultura de valoración del maestro y a crear un ambiente de confianza en el colectivo docente, base para generar transformaciones sostenibles.

Segunda línea de acción

La orientación del Sistema de Formación Docente de la ciudad hacia la innovación educativa

Un ecosistema distrital que contribuye al desarrollo y potenciación de las acciones transformadoras por parte de los docentes y directivos, requiere contar con un sistema de formación diseñado a la medida de las necesidades de los maestros y los territorios de la ciudad y que ofrezca rutas de desarrollo profesional a lo largo de las trayectorias docentes cuyo motor fundamental es, como se ha dicho, el reconocimiento del saber y práctica pedagógica de los maestros y su incidencia en la transformación de la educación.

Ante la creciente complejidad de la formación docente y la ampliación de sus contornos que antaño la definían, el

Sistema Integrado de Formación en Ejercicio de Docentes y Directivos Docentes articula y organiza el conjunto de acciones que desarrolla la Secretaría de Educación y lo hace hacia finalidades relacionadas con la promoción y el fortalecimiento de la innovación educativa en el quehacer de docentes y directivos docentes.

El sistema incluye todos aquellos procesos de formación orientados al fortalecimiento del ejercicio de la profesión docente, diferenciándolos de los procesos de capacitación asociados a su condición como servidores o funcionarios. (SED-DFDIP, 2018, p. 4).

El sistema lo constituyen tres componentes de cualificación:

- » Formación para el inicio del ejercicio docente.
- » Formación Avanzada en el Ejercicio Docente.
- » Formación Permanente para Cualificación del Ejercicio Docente.

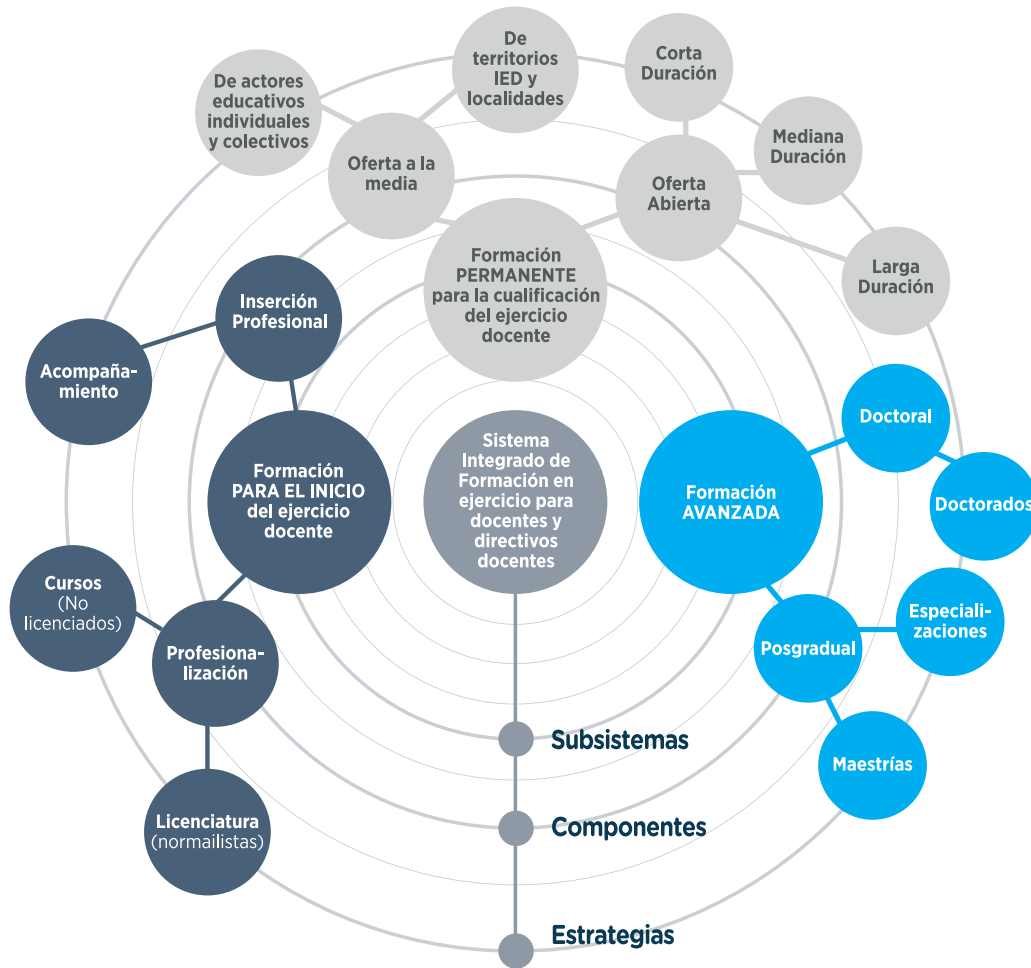


Gráfico 2. Sistema Integrado de Formación en Ejercicio de Docentes y Directivos Docentes
Fuente: Elaboración Propia

Esta organización facilita la construcción de rutas de formación para los docentes y directivos acordes con el tipo de escalafón y su titulación de ingreso al sistema público educativo de la ciudad; las rutas ayudan a esbozar las diferentes posibilidades formativas que tienen los docentes en sus procesos de profesionalización, y su movilidad en el sistema.

Formación para el inicio del ejercicio docente

Este es el componente de más reciente aparición en las políticas educativas. Se ocupa de los procesos de profesionalización de los docentes normalistas en ejercicio de

cualquiera de los dos estatutos vigentes, y de quienes no son licenciados², así como de los procesos de inserción de los maestros, maestras y directivos docentes recién vincu-

² El Decreto Ley 1278 de 2002 establece que los profesionales no licenciados, legalmente habilitados para ejercer la función docente, son profesionales de la educación. El mismo decreto señala en el artículo 12 la condición de "legalmente habilitados": "Los profesionales con título diferente al de licenciado en educación, deben acreditar, al término del período de prueba, que cursan o han terminado un postgrado en educación, o que han realizado un programa de pedagogía bajo la responsabilidad de una institución de educación superior, de acuerdo con la reglamentación que al respecto expida el Gobierno Nacional". En el Decreto 2035 de 2005, dando alcance a esta condición, se establecen los objetivos y características de los programas de Pedagogía y deja en manos de las universidades la oferta y desarrollo de estos.

lados al sistema público de educación de la ciudad. Para los primeros, se ha concertado con la Universidad Pedagógica Nacional un programa de licenciatura que reconoce la experiencia y la práctica de estos docentes normalistas como ejes de su formación, y en lo atinente a los profesionales distintos a licenciados, a través del Comité Territorial de Formación Docente³, se estudian los programas de actualización y pedagogía que ofrecen las universidades, y que son requisito para que sean incorporados a la planta de manera definitiva.

En relación con el proceso de inserción de maestras, maestros y directivos noveles, son procesos formativos que reconocen la necesidad y la urgencia de acompañar los primeros años de su práctica profesional, cuando se configuran sus subjetividades, los saberes escolares formalizados y los no formalizados, las rutinas y costumbres en la cotidianidad escolar, y las formas de relación entre los actores que participan en la comunidad educativa.

Este componente da curso al apoyo de los bachilleres egresados de los colegios públicos y privados que optan por los estudios en Educación en dos modalidades de becas: la primera, a través de una convocatoria general, y la segunda a través de un acuerdo de pago del 100 % de los costos operativos de la matrícula con la Universidad Pedagógica Nacional. Para ello, se adelanta el programa de orientación vocacional “Yo Puedo Ser”, con estudiantes de grado décimo y undécimo de los colegios públicos de Bogotá, en cuyo marco también participan los jóvenes estudiantes del nivel medio, que orientan su interés profesional hacia la educación.

Finalmente, en el marco de la implementación de la Directiva Ministerial n.º 30 de 2016, relacionada con las reformas para la acreditación de los programas de pregrado en Educación, se celebran convenios con las facultades de Educación a través de los cuales los estudiantes de licenciatura realizan las prácticas pedagógicas. Y por esta vía, apoyados en un Convenio con el British Council para la transferencia de la experiencia relacionada con las escuelas formadoras del Reino Unido, está en desarrollo un proyecto piloto en

.....

³ Ente creado por el Decreto Nacional 709 de 1996.

torno a la vinculación de los estudiantes practicantes a escenarios escolares.

La estrategia busca el fortalecimiento de la práctica en la escuela como eje fundamental de calidad de los programas de pregrado y componente indispensable en la formación inicial docente. En tal sentido se busca establecer los requerimientos, competencias y capacidades mínimas que debe cumplir un egresado de licenciatura, de igual forma, cuál es el ideal en su etapa de formación en campo, cómo puede mejorar la interacción Universidad-Escuela y cómo medir y evaluar el progreso del practicante en formación con el fin de convertirse en un buen docente. Un aspecto importante a resaltar es la importancia del acompañamiento de docentes de excelencia en servicio, acción que permite a los futuros maestros ver, analizar y entender la práctica pedagógica de otros y contrastarla con su propia práctica, sus concepciones de la enseñanza, la pedagogía y la escuela.

En este componente se promueve la articulación con el ecosistema de innovación a través de la participación de docentes noveles en los centros de innovación y en la estrategia móvil de innovación. Adicionalmente, por medio de las mesas técnicas distritales⁴, se construyen de manera colectiva las perspectivas teóricas y metodológicas sobre la innovación educativa en procesos formativos.

Formación Avanzada en el Ejercicio Docente

En este componente concurre el conjunto normativo que rige a los sistemas nacionales de Educación Superior, de Ciencia, Tecnología e Innovación y de Formación de Educadores. En los dos primeros se entiende la formación avanzada como el nivel más alto de la educación superior, y define los propósitos de esta en los siguientes términos:

[...] contribuir a fortalecer las bases de la capacidad nacional para la generación, transferencia, apropiación y aplicación del conocimiento, así como a mantener vigentes el conocimiento disciplinario y profesional impartido en los programas de

.....

⁴ Se trata de las instancias creadas en el marco de la estrategia territorial de articulación para la gestión del sistema.

pregrado, y deben constituirse en espacio de renovación y actualización metodológica y científica, y responder a las necesidades de formación de comunidades científicas, académicas y a las del desarrollo y el bienestar social (artículo 1, Decreto 1001 de 2006).

En el Sistema Colombiano de Formación de Educadores esta intención se reconfigura cuando se afirma, que

La formación avanzada busca comprender, enriquecer y transformar las dinámicas de la enseñanza y el aprendizaje en aras de profundizar, replantear y generar propuestas que innoven los procesos pedagógicos en los tres subsistemas de formación de educadores y en todos los ciclos del sistema de educación colombiana (MEN- Sistema Colombiano de Formación de Educadores, 2013, p. 108).

Y se precisa, en el marco de la política educativa distrital, cuando se asocia con finalidades de transformación de la práctica pedagógica de docentes y directivos docentes, entendida esta como su quehacer profesional relacionado con la enseñanza y, mejor aún, con la formación de los sujetos.

De esta manera, la investigación y la innovación devienen como ejercicios necesarios para el saber y quehacer de los docentes y directivos docentes, por cuanto se han constituido en oportunidades para la reflexión, potenciación y renovación de los sujetos de la enseñanza, de sus saberes y conocimientos, y de los contextos pedagógicos y educativos de la ciudad. Desde esta perspectiva, es de subrayar como particularidad de este componente la importancia y la necesidad de la producción de conocimiento en educación y pedagogía para la ampliación de sus fronteras, y por ende, la formación de investigadores que aporten a la comprensión de las realidades y de la diversidad de circunstancias y sujetos. En líneas generales, procura estrechar los vínculos de la SED y de los docentes y directivos docentes, con las lógicas y dinámicas que rigen la ciencia y la investigación.

Este componente se relaciona directamente con las universidades e instituciones de educación superior acreditadas por el Ministerio de Educación de Nacional en los niveles de posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados) y con el Icetex.

Es una oferta formativa que se dirige a todos los docentes y directivos docentes de la ciudad, y que tiene efectos en el escalafón; otorga créditos a los docentes del Estatuto 2277 de 1979, y la titulación se constituye en condición *sine qua non* para el ascenso de quienes están vinculados en el marco del Estatuto 1278 de 2002.

Si bien la ciudad cuenta con una tradición de más de una década en el apoyo a la formación posgradual y doctoral de los docentes y directivos, es importante dirigir los esfuerzos a la generación de alianzas que favorezcan su visibilización y reconocimiento social y cultural como sujetos productores de saber pedagógico. Esto implica el fortalecimiento de los grupos de investigación, de las redes y colectivos de docentes, y también de los circuitos y mecanismos de circulación del conocimiento.

Adicionalmente, se trabaja en un marco de referencia para la formación doctoral de docentes y directivos, con especial atención en los escenarios de actuación que se proyectan en el orden institucional, local o distrital, y sus implicaciones administrativas y presupuestales.

En este componente se considera la innovación en relación con el ejercicio de investigación que caracteriza la oferta formativa de posgrados y doctorados. Ante la poca oferta de procesos formativos relacionados con la innovación, se trabaja de manera mancomunada con los equipos de los programas de formación avanzada de las universidades, y se evoluciona en la generación de sinergias.

Formación Permanente para Cualificación del Ejercicio Docente

Es el componente que acoge los procesos formativos que se desarrollan acorde con las necesidades y expectativas de los docentes y directivos para la cualificación de su práctica profesional en consideración de los contextos, poblaciones, campos disciplinares y problemáticas educativas de las instituciones por las que transitan. La formación permanente intenta nombrar todas aquellas estrategias que pretenden aportar a la configuración de la práctica pedagógica, entendida como la posibilidad de reflexionarla, revisarla, potenciarla, enriquecerla, transfor-

marla, consolidarla y compartirla. Lo anterior en perspectiva del fortalecimiento y reconocimiento del ser y del saber pedagógico de los maestros, de la formación integral de los estudiantes y sus mejores aprendizajes, del redescubrimiento de la riqueza de las escuelas y la dinamización de sus cotidianidades, y de la construcción de mejores y más ricas formas de relación entre los miembros de las comunidades educativas.

Ahora bien, podría afirmarse que la formación en el inicio del ejercicio docente y la formación avanzada se asimilan con la formación permanente; sin embargo se proponen como los otros dos componentes del sistema, principalmente por las diferencias en las intenciones de cada una. La primera sucede en los primeros cinco años de vinculación al sistema educativo de la ciudad o en el proceso de profesionalización de los normalistas y profesionales no licenciados; su propósito formativo se relaciona con el reconocimiento de la política, los contextos, las instituciones y las comunidades educativas que acogen a los recién llegados, y a la vez con el proceso de configuración de sus identidades como profesionales de la educación. La segunda, es decir la formación avanzada, se ha configurado en relación con el Sistema de Educación Superior y el Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación del país, razón por la cual sus dinámicas y lógicas transitan por otras vías diferentes a las relacionadas con la formación de docentes del Sistema Educativo colombiano. Al encuadrarse en este, se relevan otras finalidades que no necesariamente se centran en la cualificación del “capital humano”, sino en la “transformación de las prácticas pedagógicas” para el mejoramiento de la calidad de la educación.

En este componente se suceden procesos formativos de larga duración como los PFPD (hasta doce meses), de mediana (hasta siete meses) y corta duración (hasta dos meses) en formato de cursos, talleres y seminarios, entre otros. Entre los formatos en los procesos de corta duración están las estancias pedagógicas, las cátedras, las conferencias y los eventos académicos y culturales.

La duración de los procesos depende de sus intenciones formativas y de las metodologías utilizadas para su logro. Oscilan entre la actualización y profundización en disci-

plinas, temáticas o problemáticas escolares específicas, el acompañamiento o promoción de experiencias y prácticas de innovación vinculadas con didácticas o metodologías de trabajo, y las actividades relacionadas con la investigación educativa y pedagógica.

En general, los procesos formativos están orientados a algún tipo de movilización en la práctica pedagógica de los docentes y directivos docentes; por esa razón tienen como supuesto el reconocimiento de sus situaciones y condiciones, y por esa vía, los propósitos e intereses del PEI, de los proyectos pedagógicos y de las formas de enseñanza de los maestros. Pueden ofrecerse en modalidades virtuales, presenciales o combinadas.

Por primera vez, la SED ofrece cursos cortos virtuales a través de su plataforma tecnológica *Espacio Maestro*, que promueve el aprendizaje y la reflexión permanente a través del trabajo colaborativo entre pares, el uso de recursos multimedia, actividades en línea y ejercicios prácticos para llevar al aula. La plataforma se caracteriza por ofrecer cursos virtuales gratuitos diseñados con un fuerte foco en la práctica educativa, para acompañarlos en el tránsito desde la información y la reflexión, hacia la acción pedagógica y el desarrollo de habilidades.

Además, cuenta con comunidades de aprendizaje entre pares caracterizadas por ser espacios de discusión y colaboración, donde el docente puede compartir sus experiencias pedagógicas e información relevante que permita el intercambio y la construcción en red. *Espacio Maestro* es una comunidad a la que tienen acceso los docentes para compartir sus aprendizajes, las experiencias en el aula y sus *microprácticas*, entre otras, y cuenta con un portafolio que reúne los trabajos de los docentes estudiantes; una sección de ayuda que ofrece información de apoyo y soporte, y la sección de cursos impartidos por tutores cualificados con experiencia en el área de conocimiento y en los procesos de formación virtual.

La oferta de este componente ha priorizado propuestas formativas alternativas, con perspectivas teóricas y metodológicas que privilegian la experiencia, la experimentación y la construcción colectiva con los maestros de la ciudad.

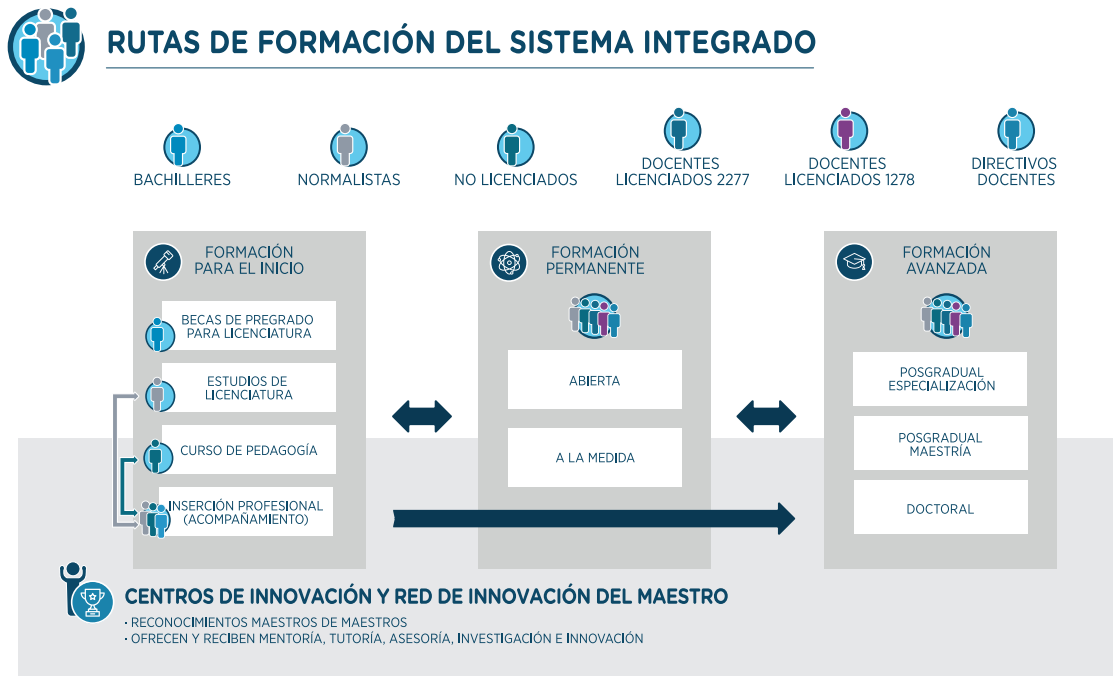


Gráfico 3.

Fuente: Elaboración propia

También ha propuesto tres modalidades de formación a favor de la innovación educativa y pedagógica: la *potenciación*, relacionada con la identificación de experiencias de innovación incipientes que adelantan los docentes y directivos docentes, y que se pretende fortalecer mediante el acompañamiento; la *creación*, es decir, la construcción colectiva entre maestros y otros especialistas a través de la experimentación pedagógica de propuestas alternativas e innovadoras; y la *proyección* para visibilizar innovaciones ya formalizadas, maduras, de carácter institucional o individual, hechas por colectivos de maestros u otros especialistas, para que sean proyectadas a otros docentes y en otros espacios educativos de Bogotá.

Rutas de formación para los docentes y directivos acordes con el tipo de escalafón y su titulación de ingreso al sistema público educativo de la ciudad

El sistema ofrece a los maestros, maestras y directivos docentes la posibilidad de diseñar sus propias rutas de formación acordes con su perfil profesional. A continuación se describen estas rutas.

Rutas de formación para bachilleres

Esta ruta incluye el apoyo a bachilleres para que realicen estudios en educación. Los estudiantes participan en el programa de orientación vocacional “Yo puedo ser” para perfilar su proyecto de vida como docentes.

Rutas de formación orientadas a docentes normalistas

Estas rutas subrayan la profesionalización de los docentes normalistas en carreras de licenciatura las cuales reconocen la experiencia y los saberes construidos por los maestros y favorecen su titulación al brindar posibilidades de homologación. Se trata de rutas que posibilitan acceder a la formación avanzada de especialización, maestría y doctorado; también da cabida a participar de la oferta de formación permanente, sin necesidad de contar con la titulación profesional.

Rutas de formación orientadas a los profesionales no licenciados bajo estatuto 1278 de 2002

Estas rutas se dirigen a los profesionales que ingresan al sistema educativo de la ciudad y no cuentan con formación

en pedagogía. Ellos pueden acceder a cursos de profesionalización en pedagogía en el marco de la formación para el inicio del ejercicio docente, o a procesos de acompañamiento situado en su condición de docentes novatos; incluso se puede acceder a estudios de formación avanzada (maestrías o especializaciones) y construir, posteriormente, su ruta de formación sea a través de la oferta de formación permanente, o continuar en la formación avanzada.

[Rutas de formación orientadas a licenciados bajo el Estatuto 1278 de 2002](#)

En su condición de docentes con licenciatura, los maestros, maestras y directivos docentes que recién ingresan a los colegios de la ciudad pueden inscribirse a los procesos de acompañamiento, y posteriormente, acceder también a la formación avanzada. En cualquier momento de su carrera profesional pueden realizar procesos formativos permanentes.

[Rutas de formación orientadas a los docentes y directivos docentes bajo el Estatuto 2277 de 1979](#)

Estas rutas de formación ofrecen a los maestros, maestras y directivos docentes del antiguo estatuto, la formación permanente y formación avanzada en especialización, maestría y doctorado.

Tercera línea de acción

[La articulación territorial del Sistema de Formación Docente para la mejora de la calidad de los aprendizajes de los niños, las niñas y los jóvenes](#)

Esta línea de acción pretende incidir en la mejora de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes, respondiendo de la manera más adecuada y pertinente a las necesidades y prioridades de formación de los docentes y directivos docentes de la ciudad en articulación con los requerimientos institucionales y locales, y en concordancia con la cultura, con la sociedad y con los avances de la ciencia y del conocimiento, el Sistema de Formación Docente tiene la Estrategia Territorial de Articulación. Dicha estrategia busca aportar a su gestión por medio de la recolección, el análisis y la comprensión de la información sobre las demandas, prioridades y posibilidades de la formación de docentes y directivos docentes en las instituciones educativas y lo-

calidades de Bogotá, y la proyección de sus modalidades, estrategias y acciones.

La articulación territorial comprende en primer lugar, la coordinación de los procesos formativos que ofrece el nivel central de la SED por cada una de sus unidades técnicas, así como con las otras entidades del Distrito. Este proceso se implementa a través de un comité donde confluyen todas las entidades y programas que pretenden la formación de docentes y directivos docentes para el logro de sus objetivos. En segundo término, abarca la articulación con las instancias locales, a través de las mesas técnicas distritales con las Direcciones Locales de Educación, y avanza en la identificación de intereses y mecanismos de formación que trascienden la institución educativa. Y, finalmente, incluye la articulación con los colegios de la ciudad a través de los planes institucionales anuales de formación (PIAF).

En este sentido, la estructuración de la oferta formativa en el sistema tiene en consideración, al menos, los siguientes elementos de referencia:

- » Los resultados de los PIAF que formulan las instituciones educativas con el acompañamiento de la Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas de la SED. Se espera que en ellos se manifiesten las necesidades e intereses de formación relacionadas con los proyectos educativos institucionales, los proyectos pedagógicos y el bienestar de los equipos de docentes y directivos docentes.
- » Los intereses y necesidades que manifiestan los docentes y directivos docentes para su desarrollo profesional a través de la Mesa Técnica Distrital de Redes, colectivos y docentes, y la encuesta de participación.
- » Las prioridades de la política educativa expresadas en el Plan de Desarrollo de la ciudad y en el Plan Sectorial.
- » Las propuestas formativas de entidades especializadas en la formación de docentes, que manifiestan tendencias importantes de la ciencia, la tecnología, el conocimiento y la cultura.

Capítulo IV

Actores que participan en la política de formación de docentes y directivos docentes



La política de formación de docentes y directivos docentes se construye con la participación de diferentes actores e instituciones en cuanto se ha concebido como un proceso de concertación y aprendizaje conjunto entre los docentes, los directivos docentes, los oferentes de programas de formación, las redes de maestros y maestras, las instituciones educativas y la Secretaría de Educación Distrital. El Sistema Integrado de Formación de Docentes y Directivos Docentes reconoce, en este sentido, que la política de formación se relaciona con un entorno cambiante y complejo a partir del

cual se retroalimenta con el fin de hacerse pertinente. La política de formación, entonces, no se construye de modo unidireccional, sino que implica una interacción constante con diversos intereses prácticos, actores, saberes, territorios y entidades toda vez que la formación de docentes es el resultado de una construcción social de la realidad de la escuela y de las necesidades de formación del profesorado. De esta manera se favorece la interacción entre las perspectivas de sus beneficiarios, los aliados, las entidades y las organizaciones sociales que le dan sentido y la hacen posible.

La política cuenta con diferentes escenarios y estrategias que favorecen la incidencia de los docentes y directivos docentes en los procesos de formación:

- » Mesas locales y distritales de participación de los docentes, orientadores, coordinadores y rectores, que se realizan periódicamente para conocer sus necesidades de formación y armonizar la oferta de formación con sus expectativas.
- » Mesas de consulta con docentes, orientadores, coordinadores y rectores con estudios de doctorado, que se llevan a cabo para recoger sus aportes y los de sus investigaciones para la cualificación de las ofertas de formación de la ciudad.
- » Mesa de participación de las redes y colectivos de docentes, orientadores, coordinadores y rectores para la construcción de una política dirigida a su formación y fortalecimiento.
- » Comité Distrital de Capacitación Docente, en el cual participan representantes de las universidades públicas y privadas, de las redes pedagógicas, de los directivos docentes, de los sindicatos y del IDEP y con el cual se concertan los procesos de formación de docentes que se van a desarrollar en la ciudad.
- » Procesos de seguimiento y evaluación a los programas de formación, lo que permite identificar los aciertos y dificultades de los diferentes programas para promover la innovación educativa, reconocer los saberes docentes, fortalecer sus capacidades profesionales y transformar las prácticas pedagógicas.

De esta manera se incorporan los aprendizajes y las recomendaciones de los maestros, maestras y directivos docentes en los nuevos procesos de formación.

En las instituciones educativas, la política de formación desarrolla la estrategia territorial que apunta, a través de los planes institucionales anuales de formación, a identificar las necesidades de formación de los establecimientos educa-

tivos y de las veinte localidades del distrito. Estos planes posibilitan la creación de compromisos entre la formación docente y el mejoramiento institucional y permiten que la política de formación tenga un panorama de las necesidades de formación docente de la ciudad como un elemento fundamental para la construcción y armonización de la oferta con las expectativas de los maestros, maestras y directivos docentes y sus instituciones educativas.

Las entidades aliadas de los procesos de formación son convocadas de forma permanente a mesas de trabajo orientadas a construir la oferta de formación haciéndola pertinente a las necesidades de desarrollo profesional de los docentes y directivos docentes y para las líneas estratégicas de la política educativa. En estas mesas de trabajo participan universidades con acreditación de alta calidad y entidades con experiencia en la formación en ejercicio de docentes y directivos docentes. La intención es que las entidades y programas de formación que contribuyen a estructurar la oferta otorguen a la innovación educativa, a la práctica, a los saberes y experiencias pedagógicas una centralidad en los procesos de formación del profesorado. También tienen el sentido de recoger los saberes e innovaciones desarrolladas por los programas de formación, de manera que los aprendizajes se colectivicen y se extiendan.

Las mesas permiten, además, que las entidades hagan aportes a la política a través de discusiones conceptuales y metodológicas sobre las finalidades, currículos, prácticas y aprendizajes que deben orientar el campo de la formación de docentes en Bogotá, y constituyen un espacio de articulación entre programas y modalidades de formación que garantizan la construcción de puentes entre la formación inicial de los maestros, la permanente y la posgradual.

La política se afianza también a través del desarrollo de proyectos conjuntos con entidades públicas y privadas que contribuyen a su construcción técnica. En este contexto, existe una apuesta por fortalecer al Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), y las alianzas con las universidades, con las entidades del Gobierno distrital y con entidades privadas. Adicionalmente, en los *centros de innovación del maestro* existe una interesante confluencia

entre los saberes construidos por el sector privado sobre la innovación social y educativa, y los saberes construidos por referentes técnicos del sector educativo como el IDEP sobre el sentido de la innovación para la transformación de las prácticas pedagógicas. De igual manera, en estos espacios se propicia la incidencia de los docentes y directivos docentes en la política, a través de la promoción y visibilización de innovaciones y de saberes pedagógicos que nutren la perspectiva de formación docente para la ciudad.

En suma, la política de formación de docentes de Bogotá, al estar orientada a la promoción y fortalecimiento de la innovación educativa en la capital, interactúa con actores que participan en el *Ecosistema Distrital de Innovación Educativa*, entre los que se encuentran:

- » Las entidades públicas y privadas, de carácter nacional y distrital que orientan las políticas de innovación educativa y de formación y desarrollo profesional de los maestros y maestras del Distrito.
- » Los colegios públicos y privados de la ciudad, por cuanto constituyen los escenarios en los cuales toman forma, se desarrollan, se difunden e impactan las innovaciones educativas.
- » Las entidades públicas y privadas que promueven a escala nacional y distrital la innovación y el desarrollo, y que se encuentran interesadas en articularse con el sector educativo para potenciar su capacidad de innovación.

Conclusiones

Bogotá ha hecho una apuesta decidida por promover una educación de calidad para todos los niños y las niñas de la ciudad que les permita construir los aprendizajes básicos y necesarios para la vida y con ello aportar a la garantía de su desarrollo integral y la vivencia y disfrute de su infancia y a adolescencia. La ciudad se reconoce a sí misma como una ciudad educadora que, de manera intencional, depara a las nuevas generaciones experiencias de aprendizaje que son el resultado de conectar la diversidad de mundos escolares con la oferta cultural de los territorios; las instituciones educativas se impregnan así de la vida de los territorios y estos a su vez reconocen su potencial educativo.

La ciudad educadora se caracteriza por el reconocimiento que hace a sus docentes y directivos docentes como líderes de la transformación educativa quienes gracias a sus saberes y experiencias pedagógicas y a su capacidad de innovación, hacen posible la construcción de nuevos escenarios educativos en la ciudad, al tiempo que posibilitan la renovación cultural y pedagógica de los entornos escolares. La apuesta por la ciudad educadora, en este contexto, se traduce en una política sectorial que, de manera decidida, tiene la intención de garantizar las condiciones y escenarios

que potencien los saberes pedagógicos y las innovaciones de los maestros y las maestras a través de la creación del *Ecosistema Distrital de Innovación Educativa*.

Así, dicho ecosistema constituye una apuesta de reconocimiento docente que pone de manifiesto que la transformación educativa no tiene lugar si los maestros y maestras no son los protagonistas de sus propios procesos educativos, y sus saberes pedagógicos no se convierten en saberes políticos que requieren de empoderamiento, autonomía y colectividad. Se trata entonces de pensar la cualificación del magisterio como una gran instancia de afirmación del docente como sujeto intelectual y político, cuyo desarrollo profesional se encuentra profundamente vinculado a la ampliación de sus márgenes de autonomía e incidencia para provocar innovaciones que redunden en transformaciones sociales profundas y de alto alcance.

El *Ecosistema Distrital de Innovación Educativa* afirma que los profesores no se encuentran solos en el cambio educativo; se ofrece, en este contexto como una plataforma que articula diferentes infraestructuras, actores y estrategias de formación para suscitar, acompañar y potenciar la innova-

ción pedagógica en Bogotá. A través del ecosistema de innovación educativa la ciudad acoge y rodea las iniciativas de cambio de los maestros y maestras y de las instituciones educativas con el fin de potenciarlas, favoreciendo la resignificación de los docentes y directivos docentes como actores sociales de primer orden y de los entornos escolares como escenarios que ofrecen a los niños experiencias de aprendizaje significativas y de calidad.

El *Ecosistema Distrital de Innovación Educativa* expresa y convoca, así, la articulación de las instituciones educativas en torno a la visibilización y potenciación del patrimonio pedagógico de la ciudad y la interacción de las instituciones educativas y las comunidades de aprendizaje con otros actores del campo educativo para posibilitar aprendizajes mutuos y el enriquecimiento de sus experiencias y perspectivas. El ecosistema se comprende, entonces, como un gran escenario de encuentro que dinamiza interacciones, procesos de gestión del conocimiento y saberes que son vitales para la transformación educativa de la ciudad.

Tres grandes líneas de acción son contempladas por el ecosistema. Una primera que consiste en el fortalecimiento de la innovación educativa en la formación de los docentes y directivos docentes; esta línea promueve el acceso de los maestros y maestras a ofertas de formación que les brindan recursos, condiciones y escenarios para la reflexión pedagógica y la creación y gestión de innovaciones. Esta línea de acción incluye las siguientes estrategias:

- » Los *Centros de innovación del maestro*, que constituyen espacios de formación, investigación, experimentación, diseño de ambientes de aprendizaje, promoción de mejores prácticas de enseñanza, participación y creación de redes y divulgación de conocimiento pedagógico.
- » La *Red de innovación del maestro*, que busca articular el conocimiento pedagógico de la ciudad, las innovaciones educativas y los saberes y capacidades instaladas a través de los procesos de formación docente que se llevan cabo en la ciudad. Se trata de un espacio de participación, reflexión y construcción colectiva de

los docentes y directivos docentes con capacidad para impactar en la política educativa de Bogotá.

- » Las *Estrategias territoriales*, que posibilitan la comunicación entre las instituciones educativas y las localidades con el *Ecosistema Distrital de Innovación Educativa*. Estas estrategias propician el intercambio pedagógico en los territorios y la creación de innovaciones que trascienden al escenario de la ciudad.
- » *Ser maestro*, que ofrece a los maestros y maestras un portafolio de desarrollo personal desde una concepción integral del sujeto maestro, reconociendo, además de las dimensiones del saber y hacer docente, sus dimensiones anímicas, afectivas y emocionales.
- » *Portafolio de estímulos e incentivos a la innovación educativa*, que busca reconocer, visibilizar y potenciar las prácticas pedagógicas significativas de los maestros y maestras que impactan en la calidad educativa de la ciudad.
- » *Gestión del conocimiento pedagógico*, que incluye diferentes herramientas digitales orientadas a facilitar la identificación y acceso de las investigaciones e innovaciones de los docentes y directivos docentes.

Una segunda línea de acción del *Ecosistema Distrital de Innovación Educativa* consiste en la orientación del Sistema de Formación Docente de la ciudad hacia la innovación educativa. A través de esta línea se busca que los tres componentes del Sistema Integrado de Formación en Ejercicio de Docentes y Directivos Docentes –formación inicial, formación permanente y formación avanzada– se conviertan en escenarios para la creación, potenciación y proyección de las innovaciones educativas generando alternativas pedagógicas relevantes para los contextos escolares. Esta línea de acción incluye las siguientes estrategias de formación:

- » *Formación para el inicio del ejercicio docente* que incluye la profesionalización de los docentes normalistas, de los profesionales no licenciados y el acompañamiento a los maestros, maestras y directivos docentes de reciente vinculación.

- » *Formación avanzada en el ejercicio docente*, en la cual la ciudad cuenta con una experiencia de más de diez años de apoyo a la formación posgradual y doctoral de docentes y directivos docentes. Esta estrategia apunta al fortalecimiento de las comunidades académicas de docentes, a propiciar su participación en grupos de investigación y a favorecer la producción y difusión de conocimiento pedagógico; también incluye la creación de escenarios de actuación de docentes y directivos docentes con formación doctoral a nivel institucional, local y distrital.
- » *Formación permanente para la cualificación del ejercicio docente*, que incluye procesos formativos que buscan reconocer y potenciar las prácticas pedagógicas de los docentes y directivos docentes considerando sus contextos, sus campos disciplinares y las problemáticas educativas que se presentan en la cotidianidad escolar.

La tercera línea de acción del *Ecosistema Distrital de Innovación Educativa* es la articulación territorial del Sistema Integrado de Formación en Ejercicio de Docentes y Directivos Docentes, que consiste en la construcción de la oferta de formación de manera que sea pertinente para las necesidades de formación y los requerimientos de las instituciones educativas y de las localidades. Esta estrategia incluye,

- » La articulación de los procesos de formación que ofrece la SED desde sus diferentes unidades técnicas.
- » La articulación de las mesas técnicas distritales con las direcciones locales de educación para identificar las necesidades de formación a nivel del territorio.
- » La articulación de los colegios de la ciudad con la oferta de formación a través de los Planes Institucionales Anuales de Formación (PIAF), que recogen y sistematizan las necesidades e intereses de formación de las instituciones educativas.

De esta manera, la SED configura la formación de docentes y directivos docentes armonizando con los intereses y necesidades manifestados por los docentes, las instituciones educativas, las redes y las localidades, con las prioridades de la política educativa definidas por el Plan de Desarrollo y el Plan Sectorial y con las tendencias que marcan el conocimiento pedagógico, la ciencia, la tecnología y la cultura.

En los dos primeros años de gestión de la Política pública para la formación de docentes y directivos docentes en Bogotá, algunos de los logros más significativos son los siguientes:

- » 10.402 docentes y directivos formados.
- » Dos Centros de innovación del maestro en funcionamiento.
- » Un Centro móvil que recorre las localidades para visibilizar acciones innovadoras.
- » La conformación del portafolio de estímulos e incentivos a proyectos de investigación e innovación.
- » La implementación de plataforma de formación virtual Espacio Maestro.

El *Ecosistema Distrital de Innovación Educativa* ha auspiciado la construcción de una política de formación que se realiza con la participación de todos los actores que pueden incidir en el reconocimiento de los maestros y maestras como líderes de la transformación educativa en la ciudad. En este sentido, se ha consolidado como un proceso de aprendizaje conjunto entre los docentes y directivos docentes, las entidades que ofrecen programas de formación, las redes, las comunidades de aprendizaje, las instituciones educativas, las localidades y la Secretaría de Educación Distrital. No podría ser de otra manera, en tanto se acepta que el carácter cambiante y complejo de la educación exige del enriquecimiento de la experiencia de los diferentes actores que tienen la capacidad de incidir en ofertas de formación que dinamicen la innovación educativa e incrementen la calidad de la educación de la ciudad.

Bibliografía

- Anderson, Gary (2013). Cambios macropolíticos e institucionales, nuevos paradigmas e impacto en el trabajo docente. En Margarita Poggi (coord.). *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 73-120). Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Instituto Nacional Docente (2008). *Lineamientos nacionales para la formación docente continua y el desarrollo profesional*. Buenos Aires.
- Argentina, Ministerio de Educación (s. f.). Nuestra Escuela. Programa de Formación Permanente. Buenos Aires: Presidencia de la Nación.
- Barber, M. y Mourshed M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Preal*, 41.
- Barraza, Arturo (septiembre-octubre de 2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. En: *Innovación Educativa*, 5(28), 19-31.
- Blanco, Rosa (2015). Formación continua en la comunidad iberoamericana. En: *Formación continua y desarrollo profesional docente. Ponencias del Seminario Internacional Noviembre 2013* (pp. 51-74). Santiago de Chile: OEI.

- Braslavsky, Cecilia (septiembre de 2002). Docentes para el siglo XXI. En: *Perspectivas*, XXXII(2), 1-3.
- Carbonell, Jaume (2005). El profesorado y la innovación educativa. En: Pedro Cañal (coord.). *La innovación educativa*, (pp. 11-26). Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.
- Colombia, Alcaldía Mayor de Bogotá (2016). Plan Distrital de Desarrollo 2016-2020 Bogotá Mejor para Todos. Bogotá: Alcaldía Mayor.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2013). Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Bogotá: MEN.
- Colombia, Presidencia de la República (1979). Decreto 2277 del 14 de septiembre de 1979, “por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente”. Recuperado de <https://bit.ly/2K6SZtv>.
- Colombia, Presidencia de la República (1996). Decreto 709 del 17 de abril 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”. Recuperado de <https://bit.ly/2JkDDR9>.
- Colombia, Presidencia de la República (2002). Decreto 1278 del 19 de junio de 2002, “por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente”. Recuperado de <https://bit.ly/2vBEpXV>.
- Colombia, Presidencia de la República (2006). Decreto 1001 del 3 de abril de 2008, “por el cual se organiza la oferta de programas de posgrado y se dictan otras disposiciones”. Recuperado de <https://bit.ly/2H-Fpa53>.
- Colombia, Secretaría de Educación del Distrito (2015). La Estrategia de Formación Posgradual. Balance preliminar 2012-2015. Bogotá: SED.
- Colombia, Secretaría de Educación del Distrito (2016). Plan Sectorial 2016-2020. Hacia una ciudad educadora. Bogotá: SED.
- Colombia, Secretaría de Educación del Distrito, Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP] (2017). Premio a la investigación e innovación educativa 2017 XI versión. Recuperado de: www.idep.edu.co/premio/2017/cartilla/index.html.
- Colombia, Secretaría de Educación del Distrito (2018). La formación docente. Documento de uso interno. Bogotá: SED.

- Díaz, Mario (1997). La propuesta de formación permanente del IDEP. En: *Revista Educación y Ciudad*, 1, 34-41
- Dubet, Francois (2006). Crisis de la transmisión y declive de la institución. En: *Política y Sociedad*, 47(2), 15-25.
- España, Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (2009). Carta de Ciudades Educadoras. Recuperado de: http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/CARTA-CIUDADES-EDUCADORAS_3idiomas.pdf
- Esteve, José (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En: Consuelo Vélaz y Denise Vaillant (coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Organización de Estados Iberoamericanos* (pp. 17-27). Madrid: OEI.
- Figueras, Pilar (2005). Ciudades Educadoras: Una apuesta política insoslayable. En: *Revista Educación y Ciudad*, 7, octubre de 2005, Bogotá: IDEP.
- García, Sandra et al. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá: Fundación Compartir.
- González, Mireya, Barrantes, Raúl y Lache, Luz Mary (2016). *La formación de maestros. El oficio del IDEP. Sistematización de la experiencia institucional en formación docente 1999-2013*. Bogotá: IDEP.
- Jurado, Fabio (2016). Hacia la renovación de la formación de los docentes en Colombia: ruta tradicional y ruta polivalente. *Pedagogía y Saberes*, 45, 11-22.
- Novoa, Antonio (2009). Profesores: ¿El futuro aún tardará mucho tiempo? En: *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Organización de Estados Iberoamericanos. Madrid.
- Parra, Jaime (2017). La producción de conocimiento pedagógico en comunidad. Innovación e investigación educativas y formación profesoral en Bogotá.
- Trilla Bernet, Jaume (2005). La idea de ciudad educadora y escuela. En: *Revista Educación y Ciudad*, 7, octubre de 2005, Bogotá: IDEP.



@Educacionbogota



/Educacionbogota



Educacionbogota



@educacion_bogota

www.educacionbogota.edu.co

Secretaría de Educación del Distrito

Avenida El Dorado No. 66 - 63

Teléfono: (57+1) 324 1000

Bogotá, D. C. - Colombia