

SISTEMA COLOMBIANO DE FORMACIÓN DE EDUCADORES Y LINEAMIENTOS DE POLÍTICA



MinEducación
Ministerio de Educación Nacional

**PROSPERIDAD
PARA TODOS**

**SISTEMA COLOMBIANO
DE FORMACIÓN DE EDUCADORES
Y LINEAMIENTOS DE POLÍTICA**

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL REPÚBLICA DE COLOMBIA
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA

María Fernanda Campo Saavedra
Ministra de Educación

Julio Salvador Alandete
Viceministro de Educación Preescolar, Básica y Media

Mónica Patricia Figueroa Dorado
Directora de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media

Francisco Javier Jiménez Ortega
Subdirector de Fomento de Competencias

Claudia Gladys Pedraza Gutiérrez
Coordinadora de Formación Profesional de Docentes y Directivos Docentes

María Angélica Múnera Soto
Profesional del Programa de Formación Profesional de Docentes y Directivos Docentes

Teaching and Tutoring T&T College de Colombia S.A.S
Equipo de Trabajo T&T

María Fernanda Gaona Stein
Directora Ejecutiva

Sofía Julieta Torres Sánchez
Coordinadora General

Sofía Julieta Torres Sánchez
Consuelo Vargas Mora
Fabián Rodolfo Acosta Sánchez
Daniel Alberto Libreros Caicedo
Francisco Alonso Hernández Suárez
Profesionales

Félix Andrés Montaña Otálora
Diseño y Diagramación

Fotos: banco de imágenes del Ministerio de Educación Nacional
ISBN 978-958-691-566-3
Primera Edición
Bogotá, Diciembre de 2013

Calle 43 N° 57-14 Centro Administrativo Nacional, CAN, Bogotá, D.C.
PBX: +57 (1) 222 2800 - Fax 222 4953
www.mineduccion.gov.co
calidadbasica@mineducacion.gov.co



**PROSPERIDAD
PARA TODOS**

Carta de la Ministra

Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política

El pilar fundamental del Plan Sectorial 2010-2014 “Educación de Calidad, el Camino para la Prosperidad” es el mejoramiento de la calidad de la educación preescolar, básica y media, y de la educación superior. Avanzar hacia la calidad de la educación implica, entre muchas otras cosas, “coordinar acciones en la formación de los educadores, para desarrollar o fortalecer sus competencias profesionales, actualizar y profundizar sus conocimientos, crecer en lo personal y mejorar su desempeño y su clima institucional. Una formación que le permita cualificar sus prácticas pedagógicas, al tiempo que se desarrolla como persona y como profesional, responder a las expectativas, necesidades y demandas de la sociedad y contribuir desde su quehacer al proyecto educativo de Nación”¹.

En el Ministerio de Educación Nacional hemos establecido como uno de los proyectos estratégicos para desarrollar esa política de calidad, el Programa Nacional de Formación de Educadores. Y es en el marco de este programa que ahora presentamos el documento: **Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política**.

Hoy entregamos al país el resultado de un proceso que se ha venido desarrollando en varias fases. Los documentos producidos en las fases anteriores aportaron referentes conceptuales y antecedentes de experiencias internacionales en la formulación de políticas de formación de educadores, así como los fundamentos para formular un sistema de formación de educadores para el país.

Para la elaboración de este documento se implementó una estrategia de diálogo colectivo con actores representativos del sistema educativo, en temas de formación de maestros, a través de movilizaciones regionales y nacionales y de un micrositio en el portal educativo Colombia Aprende. En estos escenarios aportaron con su idoneidad y experiencia personas de las diferentes regiones del país, incluidos representantes de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE), de la Asociación de Escuelas Normales Superiores (ASONEN), de Secretarías de Educación certificadas del país, de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE), centros de investigación educativa, universidades, docentes y directivos docentes.

El documento **Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política**

¹ MEN. Plan Sectorial Educativo 2010-2014. Documento 9

presenta avances significativos, principalmente en dos aspectos. El primero es la concepción y descripción del sistema colombiano de formación de educadores como un sistema complejo, presentando por una parte sus principios y objetivos, y por otra parte las particularidades de cada subsistema de formación inicial, formación en servicio y formación avanzada. El segundo avance del documento es el de los lineamientos de política que proponen las rutas para hacer posibles las dinámicas de cada uno de los subsistemas y las articulaciones entre éstos, y además presenta las líneas de acción y hace visible la corresponsabilidad de los actores del sistema de formación de educadores.

Respetados docentes y directivos docentes, decanos de facultades de educación, Secretarías de Educación, agremiaciones y sindicatos, y en general miembros de toda la comunidad educativa, los invito a apropiarnos de este documento: **Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política**. Encontremos aquí los elementos que nos permitan avanzar en la formación de nuestros educadores y fortalecer así sus competencias profesionales y personales. Recuerden que sólo unidos podremos mejorar la calidad educativa, sólo unidos podremos alcanzar nuestro principal propósito.

María Fernanda Campo Saavedra
Ministra de Educación Nacional

Contenido

Presentación	7
Antecedentes del sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política	8

1. CONTEXTUALIZACIÓN INTERNACIONAL Y NACIONAL DE LA FORMACIÓN DE EDUCADORES

13

El contexto global y nacional	14
Antecedentes de la formación de educadores en Colombia	20
Marco histórico de las escuelas normales superiores y las facultades de educación	23
Los educadores y sus organizaciones, características y problemas	26
Los sistemas y las experiencias de formación de educadores	33
Las políticas de formación de educadores	37
Hacia una política pública de formación de educadores en Colombia	39

2. SISTEMA COLOMBIANO DE FORMACIÓN DE EDUCADORES

41

Referentes conceptuales del Sistema Colombiano de Formación de Educadores	45
Principios del Sistema Colombiano de Formación de Educadores	53
Objetivos del Sistema Colombiano de Formación de Educadores	56
Estructura y organización del Sistema Colombiano de Formación de Educadores	58
Ejes transversales del Sistema Colombiano de Formación de Educadores	63

3. SUBSISTEMAS DE FORMACIÓN DE EDUCADORES: INICIAL, EN SERVICIO Y AVANZADA

68

Subsistema de formación inicial	69
Definición y comprensión del subsistema de formación inicial	69
Unidades del subsistema de formación inicial	70
Ejes transversales en el subsistema de formación inicial	83
Resumen normativo del subsistema de formación inicial	86
Subsistema de formación en servicio	88
Definición y comprensión del subsistema de formación en servicio	88
Unidades del subsistema de formación en servicio	89
Ejes transversales en el subsistema de formación en servicio	102
Resumen normativo del subsistema de formación en servicio	107

Subsistema de formación avanzada	108
Definición y comprensión del subsistema de formación avanzada	108
Unidades del subsistema de formación avanzada	109
Ejes transversales en el subsistema de formación avanzada	123
Resumen normativo del subsistema de formación avanzada	126

4. LINEAMIENTOS DE LA POLÍTICA COLOMBIANA DE FORMACIÓN DE EDUCADORES

128

Transformaciones como retos para la formulación de la política colombiana de formación de educadores	129
Escenario para definir una política pública de formación de educadores	131
Lineamientos generales del sistema de formación de educadores	131
Lineamientos para el subsistema de formación inicial	137
Lineamientos para el subsistema de formación en servicio	140
Lineamientos para el subsistema de formación avanzada	143

Referencias	145
--------------------	------------

Índice de Tablas

Tabla 1 Principales organizaciones de docentes en América Latina	32
Tabla 2 Resumen normativo del subsistema de formación inicial	86
Tabla 3 Resumen normativo del subsistema de formación en servicio	107
Tabla 4 Resumen normativo del subsistema de formación avanzada	126

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1 El educador como profesional de una sociedad en transformación	44
Ilustración 2 Caracterización del educador desde tres componentes estructurales básicos	50
Ilustración 3 Sistema Colombiano de Formación de Educadores	58
Ilustración 4 Circulación entre los subsistemas de formación	60
Ilustración 5 Unidades del subsistema de formación inicial	70
Ilustración 6 Unidades del subsistema de formación en servicio	90
Ilustración 7 Unidades del subsistema de formación avanzada	110

Presentación

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) estableció cinco proyectos estratégicos para desarrollar la política de calidad para el cuatrenio 2010 -2014, así: Transformación de la Calidad Educativa; Formación para la Ciudadanía; Calidad para la Equidad, Aseguramiento de la Calidad Educativa en los Niveles de Preescolar, Básica y Media, y el Programa Nacional de Formación de Educadores.

En el marco del Programa Nacional de Formación de Educadores se reconoció la importancia de consolidar la política y el sistema colombiano de formación de educadores. En este sentido, desde el año 2007, se han venido implementando acciones desde el Ministerio, con el apoyo de la comunidad académica en general para la construcción del sistema de formación de educadores.

Es así como el Ministerio de Educación Nacional, desde un proceso de construcción colectiva con diferentes actores, presenta el documento **Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política**, el mismo que contextualiza los aportes de los anteriores documentos y hace un avance en dos importantes ejes: la definición y descripción del Sistema Colombiano de Formación de Educadores y sus respectivos subsistemas, y por otra parte, en la formulación de los lineamientos de la política de formación de educadores.

El documento inicia con un apartado de antecedentes del sistema colombiano de formación de educadores, en donde se hace un recorrido por las distintas acciones y documentos resultado de los procesos anteriores. Se muestra cómo estos esfuerzos han ido abonando terreno a través de los escenarios participativos y la elaboración de algunos documentos que sirvieron como base para la formulación del documento presentado hoy. En el primer capítulo se hace una contextualización internacional y nacional sobre la formación de educadores, incluyendo sus organizaciones, características y problemáticas, así como los sistemas y las políticas

de formación, teniendo como referencia las experiencias de algunos países. En este capítulo también se incluyen los aspectos relevantes de la formación de educadores del país, el mismo que se complementa con un recorrido histórico de las instituciones formadoras de docentes.

El capítulo dos, es el espacio destinado para la presentación del Sistema Colombiano de Formación de Educadores. Allí se exponen los referentes conceptuales que los sustentan, sus principios y sus objetivos. De igual manera, en este capítulo se explica la estructura del mismo sistema, así como la de los subsistemas de formación inicial, en servicio y avanzada.

Los subsistemas de formación inicial, formación en servicio y formación avanzada se desarrollan en el tercer capítulo. En éste se exponen las definiciones y comprensiones de cada



uno. Así mismo, se abordan las unidades de cada subsistema, entendidas como el sentido de la formación, los sujetos de la formación, las instituciones formadoras y sus programas. De la misma manera, para cada uno de los subsistemas se abordan las particularidades de los ejes transversales: pedagogía, investigación y evaluación. Este capítulo finaliza con un breve resumen normativo en cada subsistema.

Los lineamientos de política de formación de educadores constituyen el cuarto y último capítulo. Este presenta la problematización de la formación de los educadores del país, desde la mirada de los retos contemporáneos y de los escenarios actuales para definir una política. Se definen lineamientos para el sistema de formación en general, para el Subsistema de formación inicial, Subsistema de formación en servicio y Subsistema de formación avanzada, así como lineamientos para articular los programas académicos de las instituciones formadoras de educadores.

Antecedentes del sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política

Los antecedentes que se presentan en esta sección están relacionados con los lineamientos, orientaciones y normatividad de la política que, desde el Estado y el Ministerio de Educación Nacional, han venido perfilando las dinámicas actuales del sistema de formación de educadores. Por otra parte, se presentarán los avances en términos de acciones y elaboraciones desde diferentes sectores de la academia que, junto con el Ministerio de Educación Nacional, han aportado bases y fundamentos conceptuales para consolidar el documento **Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política**.

Los planteamientos del Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2006 - 2016, en torno a la formación de docentes, reiteran como necesidad específica la definición de un sistema de formación que exige la articulación de los distintos niveles y núcleos de formación, pero también la coordinación de planes entre las instituciones formadoras, los centros educativos y las instancias de la dirección educativa a nivel nacional, regional y local. Se suma a esta consideración, la idea del Estatuto Docente como estrategia de profesionalización y mejoramiento de las condiciones de desempeño de los educadores (Decreto 2277 de 1979: Art 26; Art 39; Art 57 párrafos a, e). (Decreto 1278 de 2002: Art 17; Art 28 párrafo a; Art 34; Art 38; Art 41).

Por su parte, el balance de la Revolución Educativa sobre el Plan Sectorial 2006 - 2010, planteó el desarrollo profesional de los docentes como una estrategia de la política de mejoramiento de la calidad de la educación, entendiendo que la calidad educativa se construye en la actividad cotidiana de las aulas, en donde estudiantes y docentes ejecutan las actividades pedagógicas tendientes al desarrollo de las competencias para la actuación en los diversos escenarios de la vida social.

De esta manera, para agrupar y concertar esfuerzos de todas las instancias que inciden en el desarrollo de competencias profesionales de los docentes, el Ministerio de Educación Nacional centró esfuerzos para la creación y fortalecimiento de un Sistema Colombiano de Formación que estaba previsto en el primer Plan Nacional Decenal de Educación –PNDE- y fue discutido en las mesas de trabajo para el segundo PNDE. Este sistema de formación busca que el perfil de los educadores egresados responda mejor a las exigencias actuales del país. Para la formación inicial de los docentes y directivos, la Ley 115 de 1994 definió que los programas de formación complementaria y de licenciatura deben estar acreditados en forma previa. El proceso de revisión de todos los programas desde la sala de educación de la Comisión Nacional de Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior -CONACES-, es la actividad de supervisión institucional que materializa el anterior propósito.

Por otra parte, resulta oportuno señalar la pertinencia que tiene la meta general octava del proyecto de la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación en el marco de la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación, celebrada en El Salvador los días 19 y 20 de mayo de 2008: “La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Metas Educativas 2021”. En esta se propone mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria:

“Un profesor que cuente con una formación inicial de calidad y con las oportunidades de acceder a programas de capacitación continua, puede contribuir al mejoramiento de los resultados de los niños en su rendimiento. Sin embargo, en la mayor parte de los países de la región, las inmensas demandas de transformación pedagógica que se les han exigido a los docentes en las últimas décadas no han sido acompañadas de los debidos procesos de cambio de las instituciones que los forman, ni de las condiciones de trabajo y de desarrollo profesional necesarias”.

El Ministerio de Educación Nacional, con la participación de algunas universidades colombianas, instituciones académicas y algunas secretarías de educación, ha avanzado en sentar los elementos a partir de la participación colectiva para la formulación del sistema de formación de educadores. Esta iniciativa retoma los compromisos que se asumieron durante el año 2010 -durante el Taller de Política nacional de formación de educadores- para avanzar en la concertación de un documento que la contenga

En el marco del convenio interadministrativo 033 de 2006, entre el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad del Valle, y con el apoyo de investigadores nacionales de reconocida trayectoria como son: Carlos Eduardo Vasco Uribe, Alberto Martínez Boom, Eloisa Vasco Montoya y Heublyn Castro Valderrama, se elaboró un documento preliminar (no publicado) denominado “Hacia un Sistema Nacional de Formación de Docentes”, estructurado en cuatro apartados: una sección dedicada a la reflexión de lo que implica construir y formular una política pública denominada Políticas Públicas Hoy. Un segundo apartado, “Recorrido histórico en la configuración de la figura del maestro”, identifica el surgimiento de un sujeto llamado maestro así como las representaciones, las acciones sociales y gubernamentales que se han formado alrededor de ese sujeto y su práctica profesional. Un tercer punto, titulado “Propuesta”, sugiere los lineamientos y algunas acciones mínimas para implementar en el corto, mediano y largo plazo, que orienten la estructuración y construcción de una política para la formación de docentes en Colombia. Como cuarto y último punto, presenta aportes conceptuales sobre el diseño y puesta en marcha de un futuro sistema colombiano de formación de docentes, denominado “Aportes” para un sistema de formación.

Durante el año 2007, este documento (Vasco Uribe, Martínez Boom, Vasco Montoya y Castro Valde-rrama), fue puesto a consideración en diferentes instancias del Ministerio de Educación Nacional y se realizaron discusiones para recoger los comentarios e inquietudes que permitieron concretar una segunda versión del documento, el cual se constituyó en el punto de partida para una discusión más amplia y para la construcción de un documento de política de formación docente concertado con los diferentes actores involucrados en el tema.

El siguiente avance se realizó en el marco del contrato 657 de 2008, celebrado entre el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad Nacional de Colombia, cuyo objeto fue la producción de un documento sobre la política de formación docente acorde con la política educativa nacional y concertado con los diferentes actores del sistema educativo. Como producto se estructuró el documento de “Política de Formación de Docentes y Sistema Colombiano de Formación de Educadores” (no publicado) organizado en tres capítulos: el primero aborda la formación docente en el contexto internacional, presentando los aspectos significativos de los sistemas de formación en marcha de Europa y América. El segundo capítulo asume la reflexión en el contexto nacional, reconstruyendo la experiencia histórica en el campo de la formación docente, las políticas y planes sectoriales de las últimas décadas, y finalmente los referentes de la propuesta del Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional Docente se formulan en el capítulo tercero.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) promovió un trabajo interno para la formulación de ajustes con lo cual tuvieron lugar dos (2) encuentros con la Asociación Colombiana de Facultades de Educación –ASCOFADE-, la Asociación Nacional de Escuelas Normales Superiores –ASONEN-, Sala de Educación y Sala Anexa de las Escuelas Normales Superiores –ENS- de la Comisión Nacional de Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior –CONACES-. Igualmente, en 2010 se llevó a cabo en Bogotá el taller “Política Nacional de formación de educadores”, con el objetivo de construir colectivamente los elementos de la política nacional de formación de educadores. Durante este taller se recogieron importantes aportes sobre la propuesta de la política, entre los que destacan los propósitos y componentes del sistema. De la misma manera, se esbozaron estrategias para consolidar la política, las cuales incluyen hacer partícipe y comprometer a los actores: facultades de educación, escuelas normales superiores, CONACES y secretarías de educación, así como a los docentes a través de las secretarías de educación para generar espacios participativos en los que se propongan y desarrollen proyectos conjuntos.

El trabajo que antecede al presente documento se realizó en el marco del Contrato 530 de 2012, entre el Ministerio de Educación Nacional y la Sociedad Colombiana de Estudios para la Educación S.A.S. Durante el año 2012 se realizaron encuentros nacionales con la participación de los diferentes actores y se habilitó un micrositio virtual para recoger las voces de la comunidad educativa en general, en torno al tema de la formación de educadores. Este documento, titulado “Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores” (MEN, no publicado, 2012), retomó lo abordado en los documentos anteriores en lo que respecta al contexto nacional e internacional de la formación de educadores y a los referentes conceptuales contextualizados de la realidad educativa colombiana. Así mismo, el documento de año 2012, plasma las primeras aproximaciones a la consolidación de la formación de educadores desde la visión sistémica e introducen las funciones y objetivos de los subsistemas de formación inicial, formación en servicio y formación avanzada.

Surtida esta fase del año 2012, se consideró que para la consolidación de una política de formación de los educadores del país resulta necesario continuar en el avance no solo del documento en sí, sino en todo lo relacionado con un proceso amplio de discusión y movilización tanto regional como nacional, de manera que las comunidades educativas y académicas del país participen y se involucren en la consolidación, apropiación, implementación y desarrollo de dicha política.

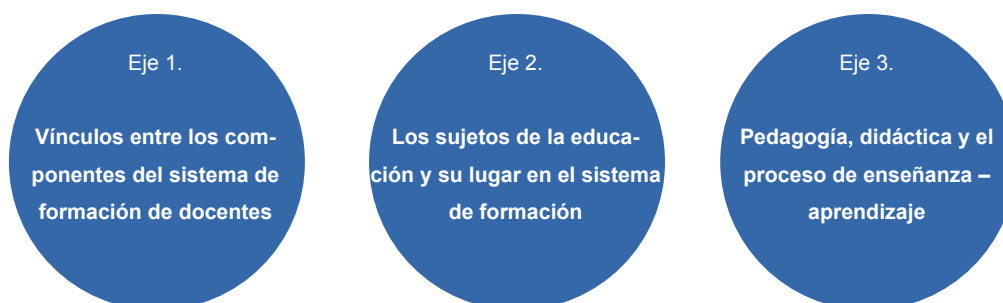
Teniendo en cuenta lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional, con la intención de consolidar los avances anteriores, bajo el marco del contrato 453 de 2013, entre el Ministerio de Educación Nacional y la firma Teaching and Tutoring T&T, retoma y fortalece temas abordados desde el anterior documento: “Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores” (MEN, no publicado, 2012), como el contexto internacional y nacional de la formación de educadores, así como los referentes conceptuales desde donde se amplían nuevos elementos como los ejes transversales: pedagogía, investigación y evaluación. El resultado de esta fase es el documento publicado: “Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política”, el cual ahonda en la concepción de sistema y subsistemas, y describe las unidades de éstos en el marco de sus sentidos, sujetos y programas.

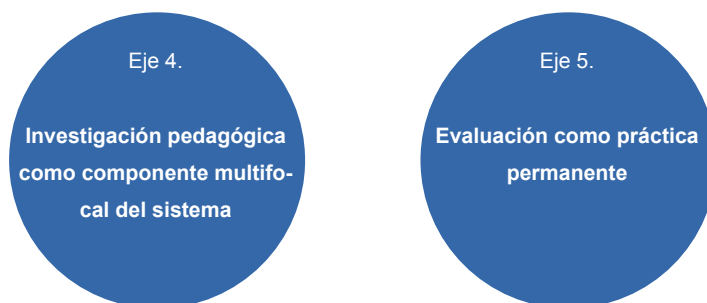
Este documento además desarrolla los lineamientos de la política de formación de educadores.

La estrategia de desarrollo para la elaboración del documento presentado en esta fase, incluyó una discusión virtual inicial, cuatro talleres regionales y dos encuentros nacionales, con la asistencia de delegados de los capítulos de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación -ASCOFADE-, los nodos de la Asociación de Escuelas Normales Superiores -ASONEN-, Federación Nacional de Educadores -FECODE-, Secretarías de Educación -SE- y grupos e institutos de investigación, así como representantes de las agremiaciones de educadores, de las universidades, delegados de las secretarías de educación, docentes y directivos docentes de las entidades formadoras de educadores.

Los encuentros regionales fueron el receptáculo de la discusión en la que, junto a las anteriores, han permitido elaborar documentos claves de aproximación a los diseños y las problemáticas conceptuales, históricas y de prácticas, características del campo de la formación de educadores en Colombia.

En efecto, su sentido primordial fue avanzar en la discusión amplia y dar los pasos requeridos para afinar las propuestas de los principales actores, sujetos y “autores”. Así, se recogieron las apreciaciones, reacciones y posiciones sobre los documentos preliminares producidos, desde cinco ejes de trabajo considerados centrales para la realización del debate, así:

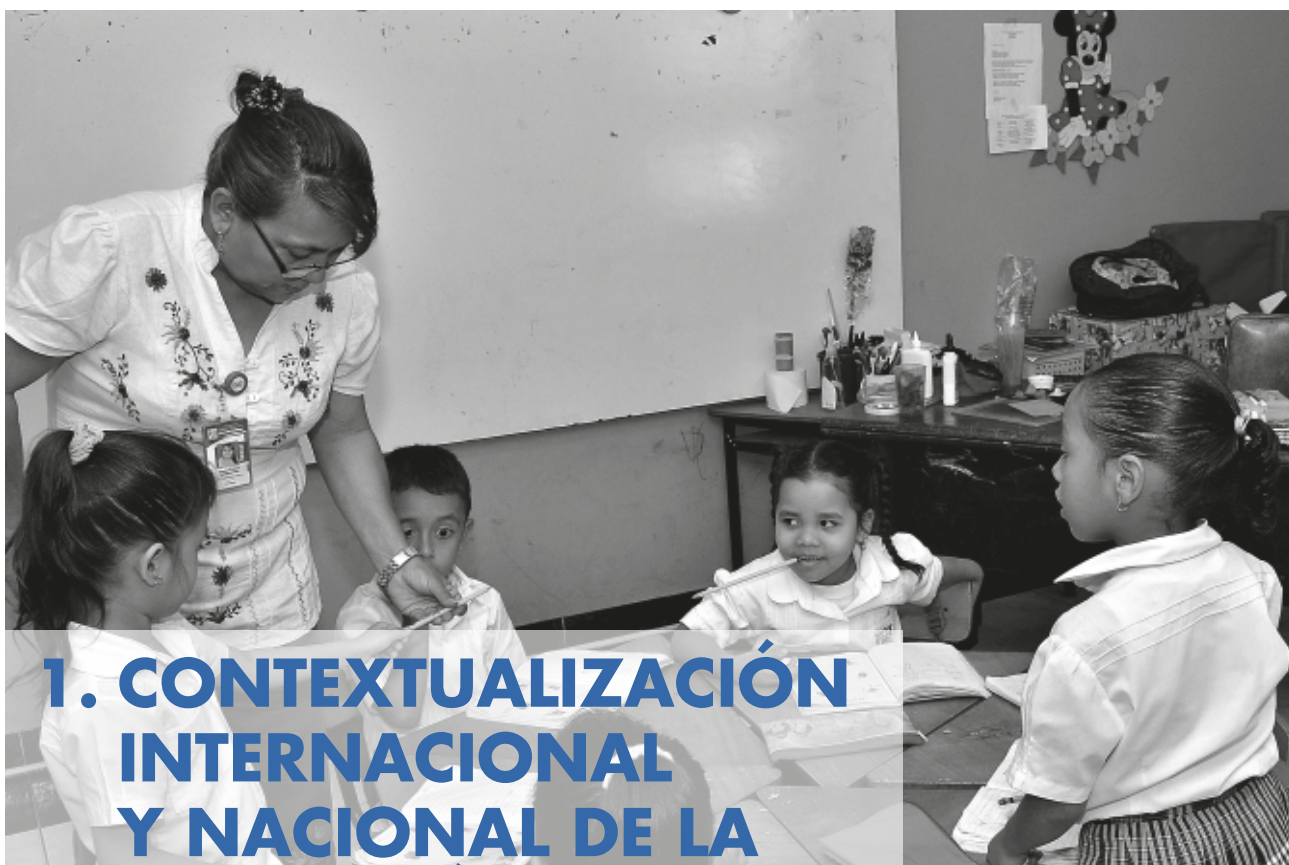




A partir de los referentes anteriores, y de los documentos: “Hacia un Sistema Nacional de Formación de Docentes” (2007) y “Política y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional de educadores” (2012), se han retomado cuestiones fundamentales para analizar y construir en el tema de formación de educadores en Colombia a través de un trabajo sistemático de revisión de antecedentes y de localización de la problemática en las condiciones actuales. Lo anterior, con el objetivo de construir sobre lo construido y producir nuevos desarrollos conceptuales, interpretativos y creativos para la propuesta de sistema y lineamientos de política de formación de educadores en Colombia. Junto con ello, se avanza en la comprensión de la política pública como un proceso social y de foro comunitario para que en las elaboraciones se comience a construir la idea de coproducción.

La política, y su respectivo referente normativo, se analizaron con el objeto de poder articular mejor la institucionalidad que soporta el sistema educativo en general y sus componentes de formación, en medio de los conflictos que las mismas normas plantean y sus limitaciones, en contraste con la realidad misma de la vida escolar, de los procesos de formación de los educadores y su ejercicio profesional. Pensar estos problemas permite aclarar caminos de acción que se reflejarán en el diseño del sistema complejo que aquí se propone y en la propuesta de lineamientos de política presentada.

De las experiencias internacionales analizadas en el estado del arte sobre sistemas de formación de educadores, se recogió un conjunto de prácticas significativas que pueden contribuir, hechos los respectivos beneficios de inventario, a avanzar hacia la construcción de un sistema colombiano capaz de mejorar sustancialmente su proceso en términos de selección de los candidatos a ser educadores, de calidad del sistema de formación, del prestigio y reconocimiento social del educador, así como de las tareas sustanciales relacionadas con la formación en servicio, los incentivos y la carrera docente.



1. CONTEXTUALIZACIÓN INTERNACIONAL Y NACIONAL DE LA FORMACIÓN DE EDUCADORES

El presente documento del sistema y los lineamientos de la política de formación de educadores en Colombia se desarrolla en el marco de transformaciones de hondo calado del conjunto de la sociedad, de las que hemos sido protagonistas en las últimas décadas.

Nos encontramos ante la evidencia de una realidad que ha dado lugar a procesos de cambio estructurales en todos los ámbitos de la vida social, a tal punto que la manera tradicional de contextualizar, en ámbitos regionales o nacionales, se replantea en un solo espacio de globalización, en transversalidades complejas.

Conservando una división clásica entre lo externo y lo interno, se desarrollará en el presente capítulo una contextualización general de los problemas, procesos y proyecciones globales de la formación de educadores. Se trata ante todo de presentar las líneas referenciales que de entrada podrían abrir la discusión a una comprensión de la formación de ese nuevo campo planetario de la educación actual, con su consiguiente estructuración en los terrenos regionales latinoamericanos y en lo nacional colombiano.

La constitución de las realidades nacionales en los últimos dos siglos, así como la de aquellos campos regionales significativos, en particular el latinoamericano, se ha desarrollado siempre en ámbitos de correlación mundial, sin los cuales es imposible explicar decursos particulares, comparables a pesar de todas las diferencias existentes.

La expansión permanente de una sociedad construida sobre relaciones mercantiles ha llegado, sin embargo, desde unas décadas para acá, ha de caracterizarse por la absorción que hacen los países avanzados sobre los países que se han quedado en el “atraso”, procesos que ya agotaron su potencial histórico. Una vez absorbidas en el plano de las relaciones modernas de producción, la expansión se transforma en un movimiento de densificación hacia adentro y desde adentro de todas las sociedades.

Evidentemente, se miran las reformas educativas en todo el mundo, crecen desde el conjunto completo de las realidades sociales planetarias, hoy se cuenta con un plano de comparabilidad inédito, a lo que se ha llamado globalización.

Así, aunque se divida la presente contextualización en global -que incluye el ámbito regional latinoamericano- y nacional, se hace con la conciencia de las profundas transformaciones de época de la que hemos sido testigos en las últimas décadas y que, particularmente para este caso, implican los procesos educativos en el campo de la formación de educadores. Esos procesos aluden principalmente al sujeto educador y sus condiciones de formación social, a los desarrollos institucionales que garantizan la formación de los mismos en sus diversos momentos -el inicial, el de servicio y el avanzado- y a las políticas estatales o públicas puestas en escena para proyectar la producción social de la docencia y de sus procesos constitutivos.

En esta fase de avance del proceso de formulación de un sistema y de los lineamientos para una política pública de formación de educadores en Colombia, se retoman los desarrollos de las fases anteriores referidos a las condiciones globales, regionales y nacionales de formación de educadores.

El contexto global y nacional

Las proyecciones y concepciones desarrolladas desde la UNESCO en los años 90, sobre la política educativa a largo plazo, pensando en los grandes retos para la educación hasta el 2020, dejan traslucir una conciencia plena de los cambios desatados y de las transformaciones a realizar en los sistemas educativos.

Estos retos educativos fueron expresados en palabras de Joaquim Prats y Francesc Raventós (2005), de la siguiente manera:

- “1. La actualización permanente de las competencias del profesorado. La calidad de la educación depende de la calidad y la dedicación del profesorado y de sus relaciones con los estudiantes y las familias.
2. Los contenidos educativos en todas sus disciplinas, con especial atención a la educación cívica y a los valores necesarios para forjar las actitudes de ciudadanos responsables. En estos últimos años, matemáticas y lenguas son las materias con mayor peso específico en la UE, casi siempre estructuradas por ciclos.
3. La introducción y aprovechamiento de las redes electrónicas como instrumentos de ayuda al aprendizaje, observando los peligros de exclusión que pueden provocar la falta de acceso a los recursos y a las nuevas tecnologías.
4. La concepción de los contextos educativos, que deberán considerar las aportaciones de los nuevos saberes y conocimientos en el estudio y el control de los procesos cognitivos.
5. La observación atenta y la traducción de saberes contemporáneos en plena evolución. Prioridad a los saberes científicos y a los conocimientos históricos y sociales que posibiliten la construcción de referencias culturales y éticas y de pluralidad ciudadana.
6. La gestión del vínculo a lo largo de toda la vida entre el tiempo dedicado a la educación y al aprendizaje y el tiempo destinado al trabajo y al ocio.
7. La evolución de las instituciones educativas hacia una gestión ágil y poco jerárquica, que las transformará en empresas educativas más autónomas. Las instituciones educativas tanto públicas como privadas deberán ser más activas, dinámicas y emancipadas.
8. La participación de los poderes públicos ha de establecer estrategias para los sistemas educativos, imaginar nuevos sistemas de financiación y establecer colaboraciones o acuerdos en relación con la educación, por ejemplo con empresas vinculadas al sector de las comunicaciones y de la edición.
9. La evolución de las diferentes instituciones educativas, formales, informales, a distancia [...] que deberán aprovechar la diversidad de enfoques para enriquecerse mutuamente, superando el desafío de las crecientes desigualdades en el acceso a los recursos y a las nuevas tecnologías” (Joaquim Prats y Francesc Raventós, 2005).

El reto consistía adicionalmente, según el texto citado, en superar el tradicional y dominante esquema de los “cuatro unos”: un profesor, una asignatura, una hora y una clase, con nuevos modelos de equipos pedagógicos, de experiencias renovadas y con nuevas ideas para el porvenir.

Aunque estas formulaciones se referían a la crisis europea de la educación, sin duda podríamos tomarlas como un punto de referencia para la crisis mundial, regional y nacional, que ya se evidenciaba por aquel momento.

Efectivamente, la emergencia en medio de la crisis educativa de nuevas condiciones sociales de cambio, y de los retos que acompañan estas circunstancias, ponen de presente la entrada en un nuevo tiempo al que le son correlativos nuevos problemas, entre ellos los concernientes a la “producción” social del educador, a su constitución como agente activo de los procesos educativos en las sociedades presentes.

En este sentido, y dentro de este nuevo escenario, la UNESCO (2010) plantea la problemática actual de la docencia y su capacitación profesional:

“La calidad de los docentes y su capacitación profesional permanente siguen siendo fundamentales para lograr la educación de calidad. Sin embargo, en la actualidad el número de maestros calificados, la práctica docente y la formación de profesores afrontan graves problemas sistémicos en el mundo entero. Es necesario corregir esta situación, en momentos en que se calcula en 9,1 millones de nuevos docentes el número necesario para alcanzar de aquí a 2015, los objetivos educativos acordados por la comunidad internacional.”

Se constata entonces que estamos ante un cambio de época ya definido; nos encontramos en una realidad social globalizada que desbordó hace bastante la independencia y autonomía relativas de las realidades nacionales.

Aunque esta realidad se hizo sentir primeramente, no siempre de manera comprensible, en el terreno de la economía, el comercio y principalmente las finanzas, al revisar el extenso expediente de los desarrollos nacionales, continentales y planetarios, salta a la vista, sin duda alguna, la estructuración ya en marcha de un terreno global de las políticas educativas.

En consecuencia, la UNESCO a través de su Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe –OREALC–, promueve un lenguaje global común para los estados nacionales, que en el caso de la formación de educadores y los problemas actuales que les son concomitantes, agite las banderas de estrategias integrales y sistemáticas de formación dentro de las políticas educativas.

Esta “novedad”, de formular estrategias con enfoques sistémicos; que no siempre se constatan de manera expresa; constituye el primero de los elementos de análisis más significativos en la presente versión del sistema y la política colombiana de formación de educadores.

El segundo elemento de análisis significativo que se propone al hacer referencia al contexto internacional es que en este nuevo estado de cambio estructural de los referentes socio económicos, políticos y culturales del mundo en que vivimos, el proceso de globalización educativa ha sufrido ya durante los últimos 20 años su propio proceso de cambio y transformación. El cambio ha pasado de ser una narrativa prescriptiva y deontológica a una práctica cotidiana materializada en variedad de acciones, procesos y técnicas capaces de producir resultados visibles. Por esta razón, en lo que va del siglo XXI se puede ver ya con ojo escrutador qué es lo que verdaderamente ha avanzado desde la ideología de estas nuevas políticas de reestructuración social a su puesta en marcha, de sus promesas de transformación y a los efectos del cambio y a la transformación real.

En este proceso, se constata la coyuntura de crisis de muchos de los postulados que se han proyectado en estas décadas de reestructuración social globalizante. En el campo de la educación,

una de las más incuestionables paradojas es que mientras se busca una educación de calidad, basada en la idea de las competencias, la situación global de los educadores tiende a desmejorar en detrimento de esa misma calidad y de los indicadores de competencia puestos en juego en las políticas nacionales.

Esta cara de la moneda que se pone en evidencia en primera instancia, por ser la materia del presente documento, tiene como contracara otra situación aún más paradójica. El futuro de los jóvenes ha dado un paso radical hacia la incertidumbre en cuanto a las oportunidades reales de bienestar; basta sólo con mirar fenómenos como el desempleo juvenil, la precariedad laboral y la falta de oportunidades. Luego, si se supone que el sistema educativo educa a las nuevas generaciones para el ejercicio de profesiones y oficios, para la ciudadanía, el mejoramiento de su condición social, la productividad y en función del crecimiento de las economías nacionales y globales, ¿quiere decir esto que no está cumpliendo con sus objetivos sociales proyectados? Si el futuro no es claro para los adolescentes y jóvenes ¿qué podríamos decir del futuro de aquellos que están encargados socialmente de educarlos?

El análisis de estos problemas es complejo y debe estar presente al pensar los referentes globales y locales de la política educativa, porque como se ha mencionado la realidad muestra una paradoja contundente.

La política educativa vive realidades globales contradictorias que no pueden ser eludidas; por el contrario, en el espíritu del diseño de unos lineamientos de política pública como los presentes, estos problemas deben ser abordados con la mayor responsabilidad, amplitud y espíritu deliberativo.

En el caso de Europa salta a la vista, específicamente en el terreno de la educación, que en medio de la crisis de su deuda se hacen fuertes ajustes en aquellos países más comprometidos con esta problemática o en aquellos que hacen la transición hacia el sistema de la Comunidad Europea, para poner el gasto público a niveles de equilibrio fiscal, con menor inversión estatal y aumento significativo de la participación de la sociedad y la familia en la financiación. Las consecuencias e impactos sobre el aseguramiento del ingreso y permanencia en el sistema educativo, así como el importante aumento de la presión sobre las familias, particularmente, se vuelven cada vez más evidentes.

En la experiencia latinoamericana se reflejan desde hace tiempo estos procesos. Sus gobiernos nacionales en la última década, particularmente, desarrollan planes y programas enfocados ya sea a profundizar esta lógica de política o a contrarrestarla con medidas de choque.

El ejercicio de diseño de un Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política requiere apreciar esta densa complejidad de realidad educativa globalizada en sus contradicciones y paradojas. La crítica debe ir de la mano con la creatividad, con el aprendizaje sobre los problemas y la crisis, así como recoger todas aquellas experiencias que le dan verdadera entidad a sistemas locales de educación y de formación de maestros cuyo impacto social es indiscutible.

La evolución del propósito de diseñar un sistema y unos lineamientos de política se reconoce en el marco de las problemáticas antes descritas, después de haber avanzado en la dirección de compren-

der las experiencias mundiales en el campo de la formación docente.

De esas elaboraciones anteriores desarrolladas en el documento “Política y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional de educadores” (MEN, no publicado, 2012), se recogen aquellos elementos compatibles con las transformaciones requeridas en nuestras condiciones nacionales, una vez contrastados los propósitos institucionales de las actuales disposiciones educativas colombianas y del Ministerio de Educación Nacional.

Se considera que en la medida en que estas experiencias se desenvuelven ya en el marco de estandarización propia de la transformación global, se muestran opciones posibles de implementación para el sistema y la política que se propondrá en esta fase avanzada de la discusión.

Los elementos que se avistan como útiles serán tratados en los apartados dedicados a los subsistemas de formación inicial, en servicio y avanzada, respectivamente.

En el ámbito nacional

Los documentos institucionales y evaluaciones de distinta índole han asumido que las transformaciones educativas más importantes en las políticas y prácticas educativas locales (en los procesos de enseñanza-aprendizaje) están asociadas al paso de “...una educación centrada en la transmisión de contenidos, a una educación centrada en el desarrollo de competencias” (MEN, no publicado, 2010).

Si se asume que una parte significativa del conocimiento y el saber, así como el desarrollo tecnológico, se producen en la experiencia de la investigación y la innovación, y estas, a su vez, se generan en el terreno de los sistemas educativos nacionales, puede comprenderse la envergadura de las transformaciones dadas y el lugar que en este contexto han ocupado los sistemas educativos, los educadores y los estudiantes como sujetos de esos procesos.

Niños, niñas, adolescentes y jóvenes mejor formados, con mayor acceso al conocimiento y la información, “dueños” de la digitalización de las relaciones sociales, indican que los cambios sociales acaecidos están presentes en nuestras relaciones cotidianas, más de lo que se cree. También muestran la centralidad de estos nuevos sujetos en las nuevas estructuras flexibles y transversales de la organización socioproductiva y política.

Las crecientes posibilidades de acceso rápido y complejo a diversas fuentes de información y de conocimiento, a través de las plataformas de los medios de información y de comunicación, han cambiado las prácticas educativas. El educador ya no es la base de datos de todo, no es el procesador de todo el conocimiento y de todo el saber. De esta manera el reto y el rol es distinto; ahora prima ser un mediador social, orientador de la construcción del conocimiento especializado, planeador y generador de contextos de enseñanza y de aprendizaje.

Es claro que el sistema colombiano de educación ha tenido desarrollos, desde los cuales un análisis crítico de fondo nos permitiría abrir varios planos de reflexión:

- El nivel de estandarización de nuestro sistema educativo, y su incidencia en el desarrollo social y la calidad de vida, muestra que los temas de calidad y cobertura están en línea con la política educativa que hoy es hegemónica en el mundo.
- Los equilibrios y desequilibrios que generan las políticas cuando se habla de un sistema nacional que se sostiene con inversión pública, con algunas excepciones regionales, y con un peso del componente privado, en todos sus niveles.
- El alcance del concepto de calidad educativa, sus conexiones con el tema de cobertura y la construcción de condiciones óptimas de producción y desarrollo educativo.
- El soporte intersectorial de la calidad educativa y sus connotaciones en el tema de bienestar.



Si bien hay una relación significativa entre cobertura y atención, las estadísticas no reflejan todos los asuntos significativos de un sistema educativo, especialmente aquellos que tienen que ver con la cuestión de la formación de educadores. Los grandes problemas se reúnen en diversos asuntos abordados en este trabajo. De un lado, en la manera como un sistema de formación de educadores pueda relacionarse con el sistema nacional de ciencia y tecnología, y el modo como esta relación impacte en programas concretos de investigación y desarrollos curriculares múltiples con capacidad para contemplar la tradición y diversidad pluricultural de un país como Colombia. La producción de conocimiento y tecnología a escala de alta investigación no debe ser ajena a los problemas de un sistema educativo que, en última instancia, es el soporte de la ciencia, del desarrollo de las especialidades en las diversas disciplinas científicas. No existiría la ciencia que tenemos sin el sistema educativo y no existiría este sistema sin los colectivos de maestros que lo hacen posible. Aunque hay grupos de investigación y proyectos específicos que se ocupan del tema educativo, esto aún no es suficiente si no se conectan directamente con el desarrollo científico de los educadores.

De otro lado, el sistema educativo colombiano debe comprender lo que significan los nuevos retos de la globalización en términos de ampliación del ciclo educativo, incluso pensando en la una educación para toda la vida.

Esfuerzos internacionales suscritos por el país se desarrollan en este sentido, por cuanto cabe esperar avances importantes. Significaría esto una ampliación del ciclo que cubre el sistema con impactos directos en el tema de la formación de educadores, específicamente en los subsistemas de formación inicial y formación en servicio. En la atención educativa a la primera infancia, asumida como un

componente básico del sistema de educación de un país, puede citarse como caso representativo a Finlandia, cuyas políticas impactan positivamente en la calidad general y en la ruta posterior de desenvolvimiento del sistema mismo.

Se generan opciones concretas para que la educación se transforme estratégicamente si todos sus actores institucionales y sociales construyen perspectivas sólidas de avance. El sistema colombiano de formación de educadores, con los lineamientos de política que lo secunda, seguramente abordará esta cuestión con las determinaciones que le corresponden.

Los retos también se plantean en la transformación de la profesionalización misma, con el objeto de construir las bases de otro educador colombiano. Programa de formación complementaria, licenciaturas y programas de profesionalización, deben resolver las dificultades que afrontan; la política se abre a ese debate para desarrollar los procesos de coordinación, desarrollo curricular y readecuación institucional, al igual que las articulaciones y coordinaciones interinstitucionales en sus niveles nacional y regional.

La principal cuestión en este entorno es la de los educadores mismos, pues se trata de formar no un operario de procesos y procedimientos, sino 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.

Al plantearnos el objetivo de avanzar en la construcción de un sistema y de una política pública de formación de educadores tomamos en cuenta este contexto nacional e internacional, puesto que estamos hablando de un sistema concreto de interrelaciones que producen un determinado tipo de sistema educativo y de sujetos sociales de la educación.

Antecedentes de la formación de educadores en Colombia

La reforma educativa que se inició en el país durante la década del noventa hizo parte de la reforma general del Estado con la que se enfrentó la denominada globalización. Además de evidenciar considerables transformaciones en las políticas y en la normatividad, esta reforma ha planteado una serie de tensiones y contradicciones en el ejercicio de la profesión del educador y en todo el conjunto del sector educativo.

Una de las explicaciones a estas tensiones está relacionada con el tránsito desde un sistema educativo organizado según la manera centralista y conforme a las pautas administrativas del modelo de Estado anterior, pautas que fueron incorporadas al funcionamiento de las instituciones estatales mediante la reforma constitucional de 1968, y que en lo referente a la estructura administrativa del Estado, fortalecieron el control presidencial sobre el gasto público y sobre los entes descentralizados.

En el caso de la educación, fue el Decreto 3157 de 1968 el que incorporó estas modificaciones, reorganizando el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y creando establecimientos públicos anexos¹, con lo que abrió el camino para una nacionalización de las políticas educativas. A partir de la Ley 43 de 1975 se nacionalizó la educación primaria y secundaria y luego, mediante el Decreto reglamentario 1419 de 1978 expedido por el Ministerio de Educación Nacional, quedaron centralizadas las orientaciones gruesas de la política educativa.² Este ciclo de nacionalización del servicio se complementó con la oficialización de un Estatuto Nacional Docente a través del Decreto 2277 de 1979.

La nacionalización de las políticas educativas y de la planta de educadores estuvo acompañada de la implementación de la tecnología educativa, oficializada en el campo de la pedagogía con una clara orientación positivista, que programaba los procesos educativos de manera análoga al diseño taylorista de la división del trabajo en las empresas, con la misma carga de fragmentación del horizonte interpretativo y reduciendo la enseñanza a un dominio instrumental de las herramientas didácticas³.

Durante la década del ochenta surgió el movimiento pedagógico como resultado del intercambio entre el gremio de los educadores, organizado en la Federación Nacional de Educadores - FECODE- y una franja importante de intelectuales de las universidades públicas. Este movimiento, además de cuestionar las orientaciones de la tecnología educativa, propugnó por el reconocimiento del educador como un trabajador de la cultura que reflexiona sobre su práctica educativa, de modo que la investigación debía incorporarse como uno de los elementos centrales en su formación. El movimiento pedagógico tuvo como “uno de sus varios propósitos el de profesionalizar y elevar la formación del magisterio” (IESALC- UNESCO y UPN, 2007)

Algunas de las propuestas del movimiento pedagógico quedaron incorporadas parcialmente en la Ley 115 de 1994 y particularmente en el artículo 109, que establece como propósito:

“formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo”

Sin embargo, esta Ley 115 de 1994 hizo parte de un marco institucional diferente, oficializado en la Constitución de 1991, como resultado de una reestructuración del Estado asociada a los cambios

¹ Estos fueron el ICFES, ICCE, COLDEPORTES, COLCIENCIAS Y COLCULTURA. Este decreto creó igualmente los FER, con responsabilidades territoriales en los planteles oficiales, pero financiados con presupuesto nacional

² “El Decreto 1419/78 definió lineamientos básicos para la administración de los currículos en todos los niveles del sector educativo. Igualmente definió las modalidades del bachillerato, la reglamentación de los planes y programas curriculares y los criterios para la formación y capacitación docente.

³ Desde cuando se oficializó, este tipo de pedagogía fue rechazado por la academia, particularmente por el grupo de investigación conocido como el “Grupo Federici”, compuesto por docentes de la Universidad Nacional y liderado por Carlos Federici.

globales en la economía, en la que el monopolio estatal sobre lo público cedió el paso a la corresponsabilidad entre el Estado y la sociedad para la ejecución de las políticas, y el centralismo fue relevado por la descentralización, dimensionando los espacios territoriales. El ejercicio de la corresponsabilidad entre el Estado y la sociedad hace parte de una nueva forma de democracia, la democracia participativa. A su vez, la descentralización ha operado en tres áreas diferenciadas dentro del mismo proceso: la descentralización fiscal o territorialización del gasto público, como resultado de la transferencia de recursos de la nación a los entes territoriales y del reforzamiento de su capacidad tributaria; la descentralización política, en cuanto a la elección popular de las autoridades locales; y la descentralización administrativa o transferencia de funciones y competencias del aparato central del Estado a los niveles locales⁴. Para el caso de la educación, esta reforma significó una apertura de la escuela a los conflictos que se desprenden de la participación ciudadana. La Ley 115 de 1994 y la normatividad posterior convocaron al magisterio y a los actores educativos en general, a participar en los debates públicos de los planes de desarrollo nacionales y regionales, del plan decenal de educación y de los planes sectoriales. Adicionalmente, para la elaboración de los PEI fue convocada la presencia de los padres de familia en asuntos relativos al funcionamiento de los colegios y las escuelas, y la de los personeros y veedores estudiantiles en las decisiones administrativas y curriculares.

En lo referente a la descentralización, el sistema educativo focalizó sus orientaciones en el área administrativa, en la medida en que las modificaciones administrativas locales hacen parte de otro aspecto relevante de la reforma estructural del Estado, como es la incorporación de los métodos de la gerencia empresarial a la administración pública, particularmente de las innovaciones gerenciales desarrolladas en las últimas décadas, que insiste en la asociación entre planeación y decisiones administrativas⁵. Este modelo ha sido incorporado en la gestión educativa en el país, y en la escuela; los planes de mejoramiento y las metas para la optimización del servicio se ejecutan mediante planes, programas y proyectos e instrumentos anteriormente exclusivos de la administración privada (Correa Valderrama S., Correa de Urrea A., Álvarez Atehortúa A., sf.).

⁴ En orden cronológico la descentralización en Colombia comenzó en los inicios de la década del 80 con la descentralización fiscal mediante la Ley 14 de 1982 que autorizó a los consejos y asambleas a obtener una carga impositiva denominada “recursos propios”; luego siguió la descentralización política oficializada mediante el Acto Legislativo 01 de 1986 en el que se incluyó la elección popular de alcaldes. Posteriormente la constitución de 1991 estableció la elección popular de gobernadores. La descentralización administrativa fue oficializada mediante los Decretos-Leyes 77, 78, 79 y 80 de 1987.

⁵ “En América Latina los modelos de desarrollo económico y social han influido en la concepción y modos de actuación de la gestión. Hasta la década de los años 70 en las organizaciones existían dos procesos desintegrados, la planificación y la administración. La primera responsabilidad los planificadores quienes eran los encargados de diseñar los planes, fijar objetivos y determinar las acciones que había que realizar; la segunda, los administradores encargados de ejecutar las acciones diseñadas por los primeros. Esta práctica acompañó los sistemas educativos centralizados, en los cuales el modelo administrativo separó también las acciones administrativas de las pedagógicas concentrando las primeras en los llamados directivos y las segundas en los docentes. Actualmente ambos procesos administración y planificación, se articula de la gestión, superándose esta dicotomía, al interior de los sistemas educativos descentralizados. (“La Gestión Educativa un nuevo paradigma” Amanda Correa de Urrea, Angélica Álvarez Atehortúa, Sonia Correa Valderrama, publicado por la Fundación Luis Amigó (s.f) en virtual.funlam.edu.co/.../6lages-tioneducativaunnuevoparadigma.pdf)

Marco histórico de las escuelas normales superiores y las facultades de educación

Las escuelas normales superiores

Desde el inicio de la época republicana la formación de docentes fue asignada a las escuelas normales. En 1822, Francisco de Paula Santander creó en Bogotá la primera escuela normal entregando la administración a los lancasterianos Sebastián de Mora y Pierre Commetant. Ganaron prestigio y reconocimiento nacional en el período del federalismo decimonónico con la visita de la Misión alemana y concentraron durante las décadas posteriores la formación de educadores para la primaria y la secundaria. Eran las instituciones formativas del otrora país rural y concordatario.

Con el surgimiento de las facultades de educación (creadas mediante el Decreto 1487 de 1932), las cuales fueron fortalecidas desde los inicios del Frente Nacional, cuando el desarrollo económico del país obligó a la cualificación y especialización de las profesiones, las escuelas normales comenzaron a debilitarse y en el propio ejercicio de la profesión docente los normalistas fueron desplazados de la educación media. Posteriormente, con la expedición del Estatuto Docente de carácter nacional (Decreto 2277 de 1979), el cual eliminó los escalafones diferenciados para primaria y secundaria, la opción universitaria para los estudiantes de licenciaturas relegó a un segundo plano las escuelas normales.

Este proceso estuvo acompañado de una diversificación en la oferta de programas. Así, la formación de licenciados en preescolar ya había sido establecida por el Decreto 088 de 1976 y la formación de docentes en el área tecnológica y vocacional con la creación de los INEM y la expedición del Decreto 080 de 1974. La formación posgradual adquirió importancia con la reorganización de la educación superior que oficializó el Decreto 80 de 1980 y la expedición del Decreto 3658 de 1981⁶. El hecho de que en el escalafón nacional para efecto de ascensos se reconociera la capacitación académica aumentó la demanda de la formación posgradual.

Fue en este contexto en el que proliferaron las instituciones privadas que ofertaban programas de escasa calificación académica. El Sistema Nacional de Acreditación que creó la Ley 30 de 1992, para “garantizar que las instituciones que voluntariamente hacen parte de él, cumplen los más altos requisitos de calidad y realizan sus propósitos y objetivos...”⁷, posibilitó la regulación de este tipo de oferta académica.

Esta regulación ya hacía parte de otro momento histórico: la articulación del país a la globalización económica que obligó a una adecuación del Estado oficializada en la Constitución de 1991. Las escuelas normales quedaban nuevamente atrapadas en tiempos discordantes, desbordadas por las facultades de educación, cuando la industrialización y la urbanización del país aumentaron durante la fase del anterior

⁶ Sobre el tema ver, “La evolución de las Facultades de Educación”, Bernardo Restrepo, en aprendeonlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/, 2010.

⁷ Posteriormente el Decreto 2904 de 1994 señaló las etapas del proceso de acreditación y designó a las instituciones que hacen parte del sistema de acreditación.

modelo de sustitución de importaciones, llegaron arrastrando esa desventaja en la sociedad globalizada. Esto obedece a la desigualdad económica y territorial que sigue experimentando el país. Las normales continúan siendo una institución educativa necesaria principalmente en la Colombia rural, en zonas en las que son los únicos referentes formativos.

La subsistencia de las escuelas normales obliga a la expedición de una legislación. Así, el artículo 4 de la Ley 115 de 1994, estableció que la cualificación de los docentes era una obligación del Estado. Posteriormente, esta misma Ley en su artículo 112, al exigir que la formación de docentes solamente podía ofrecerse por las universidades o por las instituciones de educación superior que contaran con facultad o unidad académica similar dedicada a la educación, autorizó adicionalmente a “las escuelas normales debidamente reestructuradas y aprobadas como escuelas normales superiores para atender programas de formación de docentes para el nivel de preescolar y el ciclo de básica primaria”(Ley 115 de 1994, artículo 112).

En el marco de la descentralización administrativa incorporada por el constituyente de 1991, el gobierno autorizó a los departamentos y distritos certificados para que realizaran la restructuración de las escuelas normales convirtiéndolas en escuelas normales superiores mediante el Decreto 2903 de 1994 (actualmente derogado)⁸. Les exigió “reajustar sus programas como instituciones educativas formales por niveles y grados preferiblemente de educación técnica” (Decreto 2903 de 1994).

En ese mismo Decreto se direcciona a las normales a realizar convenios con las facultades de educación proyectando la homologación de los estudios del normalista hacia la formación universitaria.

Posteriormente, el Decreto 3012 de 1997 (actualmente derogado), estableció las reglas para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores. Este Decreto definió como obligatorios, para los programas a desarrollar, los denominados núcleos básicos del saber en los que debe relevarse el reconocimiento a la pedagogía en su dimensión histórica y epistemológica, así como las exigencias formativas éticas, culturales y políticas para el ejercicio de la profesión educativa.⁹ Adicionalmente, este mismo Decreto eliminó el bachillerato pedagógico introduciendo los grados 12 y 13 como parte del ciclo complementario de la formación docente.

El Decreto 2230 del 2003, que reestructuró el Ministerio de Educación Nacional creando el Viceministerio de Educación Superior, trasladó el grueso de las funciones que venía desempeñando el Ins-

⁸ Esto hizo parte de la descentralización de recursos y competencias a los entes territoriales que definió la Ley 60 de 1993.

⁹ Artículo 4 del Decreto 3012 de 1997 .- Los programas de formación de educadores que ofrezcan las escuelas normales superiores se estructurarán teniendo en cuenta, en especial, el desarrollo armónico de los siguientes núcleos del saber:

- a. La educabilidad del ser humano, atendiendo su proceso de desarrollo personal y cultural y sus posibilidades de formación y aprendizaje;
- b. La enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, en el marco de sus dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural, correlacionando el contexto cognitivo, valorativo y social de quien aprende y sus posibilidades de transformación en contenido y estrategias formativas;
- c. El currículo, la didáctica, la evaluación, el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación e información y el dominio de una segunda lengua;
- d. La estructura histórica y epistemológica de la pedagogía, su interdisciplinariedad y sus posibilidades de construcción y validación de teorías y modelos;
- e. Las realidades y tendencias sociales y educativas, de carácter institucional, regional, nacional e internacional;
- f. La dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa y las consecuencias formativas de la relación pedagógica.

tituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –ICFES– en materia de acreditación. En desarrollo de estas funciones el gobierno expidió el Decreto 2566 del 2003, el cual dejó de lado tanto las definiciones sobre los núcleos pedagógicos como las líneas obligatorias de investigación. Este decreto fue justificado bajo el criterio simple de la inspección y vigilancia, así:

“La educación superior es un servicio público de carácter cultural con una función social que le es inherente y, que por tal, de acuerdo con el Artículo 67 de la constitución política y el Artículo 3 de la Ley 30 de 1992, le corresponde al Estado velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines, mediante el ejercicio de la inspección y vigilancia y mantener la regulación y el control sobre ella... Que la suprema inspección y vigilancia se ejerce a través de un proceso de evaluación, para velar por la calidad, el cumplimiento de los fines, la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos y por la adecuada prestación del servicio...” (Decreto 2566 del 2003).

Finalmente, el Decreto 4790 del 2008, que reglamentó el Programa de Formación Complementaria de las Escuelas Normales Superiores, estableció que el mismo debería incorporarse al PEI de la Escuela normal y debería incluir los siguientes principios pedagógicos: la educabilidad, la enseñabilidad, la pedagogía y los contextos.

El régimen laboral vigente para los educadores de las escuelas normales es el mismo de los educadores escalafonados por los Decretos 2277 de 1979 y 1278 del 2002. La organización de las plantas de personal fue definida por el Decreto 3020 del 2002, reglamentario de La Ley 715 de 2001. Allí se estipula que estas plantas de personal docente son determinadas por cada entidad territorial certificada (departamento, municipio o distrito) con los recursos provenientes del Sistema General de Participaciones (SGP).

Las Facultades de Educación

Las facultades de educación (creadas mediante el Decreto 1487 de 1932) experimentaron un crecimiento considerable desde los inicios del Frente Nacional, cuando el desarrollo económico del país obligó a la cualificación y especialización de las profesiones. En el período posterior a la reforma constitucional de 1991, estas facultades fueron reconocidas como instituciones de educación superior por la Ley 30 de 1992. El Decreto 272 de 1998 (actualmente derogado), reglamentario de esta Ley, estableció “los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en educación ofrecidos por las universidades y las instituciones universitarias”, introduciendo, al igual que en el caso de las normales, los “núcleos del saber pedagógico, básicos y comunes como exigencias específicas en el contenido del currículo de formación de formadores de las instituciones de educación” (Ley 30 de 1992).

Los criterios formativos definidos por el Decreto 272 de 1998, fueron similares a los establecidos por el Decreto 3012 de 1997 para las normales. Adicionalmente, estableció la interdisciplinariedad en los programas de formación, superando la concepción asignaturista tradicional. Igualmente, instituciona-

lizó líneas de investigación obligatorias en cada programa, estableció la autoevaluación y la acreditación previa no solo para los programas de pregrado sino, igualmente, para aquellos de maestría y doctorado. Reconoció a la pedagogía como disciplina fundante de la formación de docentes y aumentó hasta cinco años el período para el ciclo formativo. Tal y como ocurrió en el caso de las normales, el Decreto 2566 del 2003, derogó estas definiciones y los programas de licenciatura ofrecen énfasis diferentes entre universidades públicas y privadas, utilizan créditos desiguales y realizan proyectos de investigación diversos que en muchos casos obedecen al interés particular de los docentes y no a una programación colectiva territorial o nacional.

Por otra parte, el régimen laboral para los docentes de las facultades es el definido por la Ley 30 de 1992, y son incorporados a las plantas de las universidades conforme a los procedimientos internos.

Además de los programas que ofrecen las escuelas normales superiores y las facultades de educación, las instituciones de educación no formal titulan técnicos en preescolar conforme a lo establecido por el artículo 16 de la Ley 30 de 1992. A estos programas de carácter técnico y tecnológico les son aplicadas para la acreditación de calidad las condiciones mínimas establecidas para educación superior (Ley 1188 del 2008).

Los educadores y sus organizaciones: características y problemáticas

“...la educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación”(Fullan, 2002).

En esta balanza de extremos parece debatirse la función docente, el rol de los educadores en los nuevos contextos globales de la educación. Al educador se le atribuyen un sinnúmero de tareas y obligaciones de transformación y cambio que muchas veces no propician verdaderas soluciones: al contrario, obstaculizan aún más su desempeño y las opciones de su desarrollo personal y colectivo.

Es necesario contar con un educador en condiciones de ser conductor de procesos de producción y acceso al conocimiento, montado sobre las opciones tecnológicas de la digitalización de la información, los saberes y la cultura, opciones que podrían darle la opción de ocuparse realmente de su propia formación, de aprender a aprender, de formar y enseñar modos de pensamiento para la producción de saberes y conocimientos.

El educador debe ser el sujeto creativo y dinámico de escuelas concebidas como organizaciones de aprendizaje y de procesos de pensamiento, de nuevas construcciones afectivas y sensibles que contribuyan a resolver problemas del mundo actual tales como la pobreza, la violencia y el consumo de sustancias psicoactivas; un educador de una escuela inserta de otro modo en la vida social. Para

ello, el sistema debe estudiar y decidir sobre la generación de cambios significativos en la autonomía y financiación de las instituciones educativas, mayor independencia, cooperación, liderazgo y poder en los docentes y directivos docentes, como lo muestra por ejemplo algunos países del norte de Europa:

“...como ha señalado la UNESCO en diversas ocasiones, los profesores no son el problema, sino la solución. Efectivamente, los profesores son el factor clave de la calidad de la educación. En Europa, nunca ha tenido éxito una reforma educativa que se haya querido llevar a cabo sin contar con la colaboración y la aceptación del profesorado” (Prats y Reventós, 2005).

Por lo tanto, es necesario ver esta época de reformas no solamente como un período de cambios técnicos indispensables para adecuar los sistemas educativos a las exigencias del cambio económico y tecnológico, sino como una oportunidad de superar la crisis educativa con nuevas maneras de construir y comprender lo que la educación misma significa para el cambio y la transformación humana y social. En ese sentido, es importante vincular calidad educativa con el propósito social de las políticas de reforma, de propiciar efectivamente la calidad de los educadores.

El educador y su formación representan el asunto central del cambio educativo en una época de transformaciones sustanciales de la sociedad.

“Algunos países europeos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico -OCDE- cuyas economías disfrutaban de una fortaleza considerable están hoy seriamente preocupados porque se avecina, o sufren ya, un período de escasez de profesores. Es el caso del Reino Unido (en Inglaterra y Gales), Holanda, algunas comunidades de Bélgica, Dinamarca, Austria, Finlandia, Suecia, etc., donde en ocasiones, muchos profesores consideran que su trabajo no está valorado suficientemente y cuya autonomía y creatividad se ven disminuidas por los cada vez más numerosos controles y normas” (Prats y Reventós, 2005).

La manera como el educador sea formado y lo que esto significa para su relación con el estudiante una vez que el educador actúe en terreno, hace la verdadera diferencia en el funcionamiento de un sistema educativo.

“Por ello, en algunos países del norte de Europa como Noruega o Finlandia se considera que la forma con la que el profesorado interactúa con sus alumnos para comunicarse, estructurar, motivar, guiar, apoyar, etc., resulta decisivo para su rendimiento. Así, mientras un mal profesor puede simultáneamente extinguir el interés por una materia y lastimar la propia valo-

ración del alumnado, un buen profesor sabe cómo puede comunicarse para despertar la curiosidad y suscitar el interés, ofrece experiencias nuevas, aporta una respuesta positiva al progreso incitando a continuar y a no rendirse cuando no se logra el éxito en el primer intento, etc” (Prats y Reventós, 2005).

En esta línea de pensamiento, identificando al educador como protagonista del cambio actual de la educación, y desde la concepción de la escuela como organización de aprendizaje, es necesario repensar también las relaciones escuela-familia para reconstruir su entramado, dado que igualmente la familia ha sufrido transformaciones significativas en el proceso de emergencia global de la sociedad actual. Se requiere un nuevo contrato que adecue la escuela a los cambios en los vínculos y la composición de la familia.

Para perfilar el maestro deseado en las condiciones actuales de la reestructuración educativa, asunto que afortunadamente aún parece abierto en los procesos de reforma educativa a nivel global y nacional –como el del tipo de escuela que debe ser construida– es necesario pensar en la infinidad de funciones que se le atribuyen y adjudican sin antes adecuar elementales cuestiones de dignificación docente, en términos de condiciones laborales y de estatus social. Las políticas educativas actuales deben dedicar mucha más atención a las condiciones del profesorado. De lo contrario, el peligro inminente que se abre es el de caer en problemas semejantes a los de sistemas educativos intervenidos con reformas incesantes en tiempo real, en los que se convierte al educador en un operario de la enseñanza sin capacidad de agencia, desprofesionalizado, con condiciones laborales y de ingreso crecientemente precarias, y en algunas oportunidades considerado como un obstáculo para los deseos y proyectos educativos.

Los procesos de formación docente en el mundo actual, y particularmente en Latinoamérica, se plantean en estos escenarios de crisis y potencialidad. Los debates y discusiones regionales y nacionales, desarrollados durante la presente fase de formulación del Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, también plantearon estas cuestiones críticas y de proyección de la formación de educadores.

Sobre lo dicho anteriormente, las experiencias internacionales analizadas en el documento del Ministerio de Educación de Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores (MEN, no publicado, 2012), en el marco del presente proceso de formulación, muestran claramente que se han experimentado prácticas efectivas para los retos referidos. Como ejemplo pueden mencionarse dos casos. En Japón los maestros y catedráticos universitarios ganan casi lo mismo y su prestigio es prácticamente equivalente: “Los maestros primarios y los empleados de una empresa con niveles de instrucción equiparables ganan lo mismo. En Japón, los maestros ganan 2,4 veces más que el ingreso per cápita nacional” (MEN, no publicado, 2012).

En Corea del Sur el salario inicial docente se situaba en el 2007 en el 141% del Producto Interno Bruto (PIB) per cápita. En los últimos años el salario del docente continúa ascendiendo, situándose el porcentaje salarial medio con respecto al PIB per cápita del país en el 214% y junto con ello, la docencia tiene una alta valoración social:

“En Corea, la docencia es una ocupación relativamente atractiva, debido a su seguridad laboral y a su alto estatus social asociado. Las personas relativamente competitivas aspiran a ingresar a la docencia y la tasa de rotación de los docentes es muy baja, debido a que la mayoría de los maestros se dedican a la docencia hasta el momento de su jubilación” (Ingresoll, 2011, p. 13).

El otro asunto central, también referido a los educadores y sus problemáticas contemporáneas, tiene que ver principalmente con sus organizaciones gremiales y profesionales, representantes de intereses laborales y profesionales ampliamente relevantes para el desarrollo de condiciones óptimas de ejercicio docente. La UNESCO ha considerado de gran interés la correlación entre las instituciones educativas y estas organizaciones para, específicamente, avanzar significativamente en el mejoramiento de las condiciones de los educadores y en la formulación de políticas más efectivas para el desarrollo educativo.

Las organizaciones

No siendo un tema muy mencionado en la literatura especializada sobre educación, es sin embargo un aspecto destacado para la discusión sobre el rol del educador en los procesos de reforma educativa y en la construcción de políticas de formación.

“Un estado del arte preparado en 1990 para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO-, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC y la Red Latinoamericana de información y Documentación en Educación REDUC- concluía que el tema del sindicalismo docente en relación con las políticas y reformas educativas había tenido escaso desarrollo en la región. De 39 publicaciones identificadas, provenientes de 9 países, 4 eran estudios específicos sobre el tema con base empírica (Núñez, 1990). Cabe destacar, en este sentido, el proyecto de investigación Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en América Latina, iniciado en 1998, coordinado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO-Argentina y financiado por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe PREAL, y destinado a fortalecer la investigación en este ámbito. Diez países se seleccionaron para el estudio: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, El Salvador, Guatemala, México, República Dominicana y Venezuela” (CAB, 2000).

Existen organizaciones que representan internacionalmente intereses de educadores y que se ocupan de discutir y hacer cumplir los compromisos que se han planteado y suscrito por muchas naciones del mundo, en el marco de la ONU, y particularmente de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO- y la Organización Internacional del Trabajo -OIT¹⁰. La Internacional de la Educación, organización mundial de los educadores y de sus sindicatos, planteó en su Sexto Congreso, celebrado en el año 2012, un conjunto de metas importantes, al considerar el contexto global de la educación y de la formación de educadores en el mundo. Se destaca el peso que dentro de estos objetivos tiene el tema de la formación de educadores:

“Las autoridades públicas deberían invertir al menos un 6% del PIB en educación... Los docentes deben mantener un alto estándar profesional y responder ante la sociedad. La evaluación de los docentes ha de ser llevada a cabo en colaboración con sus pares y profesionales competentes.

Debe basarse en la confianza y ayudar a los docentes a identificar sus necesidades de desarrollo profesional... La formación en magisterio debe ser de alta calidad y con oportunidades de alcanzar un nivel de postgrado. Debe estar acompañada por un período de iniciación profesional estructurada con la asistencia de un mentor. Los docentes deben recibir apoyo a lo largo de su carrera, teniendo derecho a una actualización profesional continua de alta calidad totalmente financiada...” (UNESCO –OIT, 1996)

Esta formulación, reconoce perspectivas de desarrollo deseables basadas en una amplia experiencia mundial recogida por estas dos organizaciones internacionales vinculadas a las Naciones Unidas, en el sentido de hacer visibles las condiciones contextuales que propiciarían precisamente la formación profesional de los educadores.

Las organizaciones de educadores, como es ampliamente sabido, se han pronunciado críticamente sobre los procesos de reforma educativa en las nuevas condiciones de la globalización, aunque existen casos como el de Colombia, en el que a pesar de las posturas opuestas de gobiernos y sindicatos en muchos aspectos, se adelantaron procesos de concertación cuyo producto final, entre acuerdos y desacuerdos, resultó siendo la misma Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).

Más allá de esto, es necesario destacar que el papel de las organizaciones de educadores es central en el análisis de proyectos educativos exitosos. La visión que estas organizaciones tienen de la formación, va más allá de procesos reducidos a la capacitación y, en ese sentido, manifiestan una carga de voluntad muy fuerte para dirigir los procesos de cambio hacia transformaciones decisivas del sistema y del rol que ellos mismos puedan jugar.

¹⁰ “La Recomendación de la UNESCO-OIT relativa a la situación del personal docente adoptada en 1966 ha servido esencialmente como carta de derechos de los docentes a nivel mundial. Ha desempeñado un papel tan significativo que el 5 de octubre, fecha del aniversario de su firma, se ha convertido en la fecha escogida para celebrar el Día Mundial de los Docentes. Al mismo tiempo, la Recomendación sobre la situación del personal docente de la educación superior adoptada en 1997 consigna nuevos compromisos en materia de enseñanza superior y universitaria.” En: http://www.ei-ie.org/spa/websections/content_detail/3269

¹¹ Está demostrado que, en los países donde los docentes están muy organizados, tienen un estatus elevado y hay un sistema de formación de docentes de calidad. Finlandia es un buen ejemplo de esto. En la historia de la educación finlandesa, el papel fundamental de los docentes en el desarrollo educativo ha contribuido a que Finlandia pase de ser un país pobre a convertirse en uno de los más importantes del mundo. Más del 90 por ciento de los docentes en Finlandia están afiliados al sindicato, Opetusalan Ammattijärjestö (OAJ). Además, Finlandia está entre los países con mayores niveles de éxito académico y con mayor consideración hacia la situación de los docentes. La unidad de los docentes les confiere un papel influyente en la sociedad y la educación, así como una participación activa en los procesos de toma de decisiones en política educativa. En: Unos sindicatos docentes fuertes para contrarrestar la crisis económica en educación 09 Nov 2012 - Mundos de la Educación 41 - Nov 2012. http://worldsofeducation.org/spa/magazines/articles_print/115

Los niveles de organización de los educadores son significativos pensando en la construcción de políticas que lean sus necesidades y se traduzcan en transformaciones relevantes de los sistemas educativos. Así, por ejemplo, se sabe que en Finlandia la organización del magisterio ha jugado un papel central en los procesos de desarrollo educativo del país, lo que la ha ubicado a la vanguardia de la educación mundial.¹¹

No obstante la importancia de las organizaciones de educadores, éstas se enfrentan a problemas complejos propios de los sistemas sociales y en transición. En Latinoamérica, especialmente en algunos países, una de las dificultades es la imposibilidad de unificarse como organizaciones nacionales de educadores. De otro lado, es importante destacar que parece abrirse una tendencia en las últimas décadas en tanto que los objetivos de los gremios de los educadores, casi siempre sindicatos, se han diversificado, pasando de ser de carácter reivindicativo a organizaciones con objetivos que involucran participación en los procesos que definen la política educativa de los países.

Las organizaciones de educadores participan de los debates de política relacionados con temas como: la descentralización en las condiciones locales de cada país, la ampliación de la participación social, los programas de equidad y calidad, así como los cambios administrativos requeridos para el sector educativo.

Por supuesto, uno de los puntos de mayor controversia se genera alrededor de los cambios promovidos en los estatutos docentes y las discusiones salariales. Los sindicatos adoptan en este sentido posiciones acordes con condiciones nacionales de negociación.

Por estas razones, muchas de las discusiones desatadas alrededor de las organizaciones tienen que ver con el hecho de que la negociación misma pueda suponer una concesión a las pretensiones de los gobiernos en los temas claves que afectan a los educadores y con los efectos que estas negociaciones produzcan en cuanto a la legitimidad o no de la participación.

Loyo (2001) presenta una radiografía de las organizaciones sindicales de educadores en Latinoamérica: “Las organizaciones docentes (OD) en América Latina son sumamente heterogéneas. Sin embargo, es posible reconocer algunos rasgos que parecen configurar un perfil general. Identificamos los siguientes: Las OD están formadas mayoritariamente por docentes que prestan sus servicios en escuelas públicas. Se acogen a un marco jurídico que, partiendo del reconocimiento del derecho de asociación y de libre afiliación, establece los requisitos para otorgar la personalidad jurídica a la organización”. Algunas de ellas se presentan en el siguiente cuadro:

Tabla 1. Principales organizaciones de docentes en América Latina

	Argentina	Brasil	Colombia	México	Chile
Nombre	Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina	Confederación Nacional de los Trabajadores de la Educación	Federación Colombiana de Educadores (incluye 33 sindicatos departamentales)	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación	Colegio de Profesores de Chile A.G.
Año de fundación	1973	1960	1962	1943	1943 bajo la dictadura 1980 libre
Afiliación	+ de 200.000	700.000		1.200.000	101.000
Rasgos especiales	Incluye organizaciones provinciales en más de 20 provincias	Actualmente se encuentra en debate el financiamiento a través de impuesto sindical; algunos sindicatos han rechazado el impuesto	Todos los sindicatos tienen un fiscal que, por ley, corresponde a la segunda lista más votada. A partir del Congreso Nacional de FECODE en 1982 se creó el Movimiento Pedagógico, que se concibió como un compromiso de los educadores para transformar las prácticas pedagógicas tradicionales	Incluye trabajadores de la educación en general: administrativos, personal de apoyo, técnico y manual	Los derechos y beneficios sólo se extienden a los trabajadores que participan en la organización en el momento de la negociación

Fuente: Aurora Loyo. Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional. Revista Iberoamericana de Educación - Número 25, OEI - Ediciones, Enero - Abril 2001 / Janerio - Abril 2001. En: <http://www.rieoei.org/rie25a03.htm>

A excepción de México, todos estos sindicatos de carácter nacional han sido creados entre las décadas de los 60 y los 70 del siglo pasado, un momento de efervescencia de los movimientos educativos en el mundo. La influencia nacional de estas organizaciones es visible y no menos aún, en función de la política de cada país, incluso en momentos complicados de la vida nacional.

La importancia de las organizaciones nacionales de educadores indica el valor social que la función cumple en el contexto de las sociedades actuales, es también indicador del peso que deben tener, como lo ha señalado la UNESCO en los procesos contemporáneos de transformación educativa.

Los sistemas y las experiencias de formación de educadores

En el documento de 2012 del MEN (no publicado), denominado “Política y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional de educadores”, se presentó un estado del arte de las experiencias internacionales de formación de educadores ampliamente abarcador, incluyendo Europa, Estados Unidos, Canadá, países asiáticos, Latinoamérica y la propia experiencia nacional de Colombia, en su trayectoria histórica moderna y actual. En este apartado se señalan experiencias mundiales exitosas que podrían aplicar a las condiciones colombianas, dados los escenarios compartidos de la globalización.

Como ya se ha dicho en los apartados anteriores, se trata de poner en evidencia el plano global incuestionable en el que se mueven hoy los sistemas nacionales de educación y, por lo tanto, sus componentes de formación de educadores. En la misma dirección, se busca mostrar el agotamiento de un primer momento de implementación de las políticas de reestructuración educativa puestas en marcha en función de estos procesos globalizantes, lo que permite avanzar hacia balances críticos y creativos, basados en replanteamientos y ajustes, con probable capacidad de mejorar las proyecciones y reorganizar las estructuras y las políticas, en particular lo asociado a la formación de educadores y específicamente en Colombia.

La subdivisión del sistema colombiano de formación de educadores en tres subsistemas el inicial, el de servicio y el avanzado, tiene un carácter organizativo en términos prácticos, pero principalmente un carácter analítico para efectos de la interpretación de los distintos momentos formativos del educador, vistos sincrónicamente. De hecho, y en sentido estricto, son realmente los educadores potenciales convertidos ya en profesionales de la educación en ejercicio los que vivamente constituyen el sistema y se hacen “objeto” y sujeto de los procesos formativos focalizados del sistema.

En la práctica, es muy difícil “desunir” los diversos momentos contemplados, puesto que el educador en ejercicio es “remitido” desde la formación inicial, que por distintas vías lo hace apto para el ejercicio de la profesión. Sin ese momento inicial no habría ejercicio de la profesión, de acuerdo con la organización actual del sistema educativo. A su vez, la necesidad de formar permanente profesionales de la educación es la razón de ser de la oferta de las licenciaturas y de las facultades, flujo para la formación inicial y también para la formación avanzada, en tanto los profesionales requieren de formación

posgradual. Organizar estos encadenamientos es precisamente uno de los objetivos primordiales de esta fase de diseño del sistema y de la política de formación de educadores en Colombia.

La existencia de un sistema educativo cuya composición es pública, pero también privada, dificulta ampliamente la sistematización de la educación en Colombia, puesto que a pesar del carácter público del servicio, constitucionalmente declarado, se juegan dos lógicas que no siempre avanzan en el mismo sentido. Las experiencias que se evidenciarán podrían contribuir a zanjar o matizar las diferencias existentes, de tal manera que se cumplan objetivos sistémicos a mediano y largo plazo.

Experiencias internacionales

Para el caso de Francia, un estudio de la Red Europea de Información en Educación, EURYDICE, identifica la existencia de dos modelos principales de formación inicial del profesorado en Europa. El modelo simultáneo que combina la formación en una determinada área del conocimiento con la fundamentación pedagógica y el modelo consecutivo en el cual la formación pedagógica, teórica y práctica, corresponde a una segunda fase, después de la formación de los docentes en una disciplina particular. Estos dos modelos guardan coherencia con las políticas públicas de los sistemas educativos europeos, por ejemplo en el caso francés, donde la unidad y centralización del sistema educativo plantea el desarrollo del modelo consecutivo en la formación de docentes. “Este modelo consecutivo supone prácticas de acompañamiento permanente a los educadores en formación y una acción que se construye desde el formador de formadores o educador que educa educadores” (MEN, no publicado, 2012).

Inglaterra al igual que Colombia, es uno de los pocos países en el mundo en el que la formación permanente es una obligación del sistema de formación de docentes; existe un vínculo muy estrecho entre las disposiciones nacionales de formación y lo que aquí se ha denominado el subsistema de formación en servicio, con el objetivo de crear una sola estrategia uniforme para el desarrollo de las competencias profesionales en los docentes. El proceso de evaluación de los procesos de formación inicial y continua se fundamenta en el desarrollo de las competencias propias de la enseñanza, aunque se abordan también aspectos propios de la investigación y la aplicación de tecnología de la información y la comunicación (MEN, no publicado, 2012).

En el caso de Finlandia, el estudio de Moraga (MEN, no publicado, 2012) plantea como características del éxito del sistema educativo finlandés las siguientes: elevada consideración social de la educación y alta inversión del estado (6% BIP); descentralización y autonomía para definir el currículo; la educación es inclusiva e individualizada para todo el alumnado; el abandono escolar y la repetición son prácticamente inexistentes; detección precoz de los problemas de aprendizaje; alumnado activo, comprometido y responsable, y una concepción de la evaluación continua como motivadora de los procesos de mejoramiento, individual, institucional y social.

Estas características mencionadas, junto con la alta participación de la familia, explican el hecho de que Finlandia lidere las evaluaciones internacionales. El sistema educativo de Finlandia se conforma de tres subsistemas interrelacionados, coordinados y que se potencian funcionando sincrónicamente: el subsistema familiar, el subsistema sociocultural y el subsistema escolar. De esta manera, se generan notorios resultados académicos en los estudiantes, que pasan de uno a otro subsistema permanentemente (MEN, no publicado, 2012).

El estudio realizado por Melgarejo (citado en MEN, no publicado, 2012) muestra que en la base del sistema educativo de Finlandia subyace el principio de que “los mejores docentes deben situarse en los primeros años de enseñanza, al inicio del aprendizaje, donde se aprenden los fundamentos de todos los posteriores aprendizajes: lenguaje, estructura mental, hábitos, etc.”, ya que es necesario garantizar, desde el inicio de la escolaridad, igualdad de oportunidades para toda la población.

En otro continente, el ejemplo de Singapur es relevante: solo 1 de cada 8 candidatos es aceptado como docente. Es importante resaltar que Singapur, a diferencia de Japón, no examina a sus futuros docentes y directivos docentes antes de su acceso laboral; los evalúa antes del acceso a los estudios de capacitación docente, asegurando una salida profesional eficaz: los docentes son seleccionados y empleados por el Ministerio de Educación antes de comenzar su capacitación docente, con lo que tienen la garantía de empleo y salario al graduarse (MEN, no publicado, 2012).

En este país, luego de trabajar durante 3 años en aula, un docente puede elegir tres trayectos diferentes: el de liderazgo, que incluye responsabilidades de gestión de centro, incluyendo el cargo de director; el de especialista, en el que el docente se especializa en diseño curricular, tutoría, psicología educativa o evaluación e investigación educativa; y el de docente en aula (MEN, no publicado, 2012).

Estados Unidos

Desde los años 80, a partir del documento “A Nation at Risk”, producido por la Comisión Nacional para la Excelencia en la Educación, se puso de manifiesto la problemática del bajo rendimiento escolar. En consecuencia, a partir de 1983, se inició el desarrollo de planes que conciben al maestro como profesional y se fijaron estándares a partir de la definición de parámetros y competencias que orientaron los programas de formación inicial y permanente de docentes. Estos estándares son una forma de evaluación del desempeño y de otorgamiento de habilitaciones profesionales y están definidos por el Consejo Nacional para la Acreditación de Docentes y por la Junta Nacional para la Fijación de Estándares Profesionales de la Enseñanza (MEN, no publicado, 2012).

El resultado de esta asociación fue la conformación de Escuelas de Desarrollo Profesional (PDS) que brindan a los docentes y directivos docentes experiencias situadas en la escuela, a la vez que ponen en contacto a los profesores universitarios con los de enseñanza básica, propiciando la retroalimentación y el reconocimiento mutuo (MEN, no publicado, 2012).

En estos procesos de actualización docente ocupa un lugar importante la capacitación en el manejo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC y su vinculación a la enseñanza. En el sitio web del Departamento de Educación, los docentes pueden realizar cursos virtuales y descargar recursos y material digital para ser utilizado en las escuelas, la mayoría de las cuales cuentan con los recursos tecnológicos necesarios para hacerlo.

México

A manera de síntesis, en la formación de los docentes y directivos docentes en México se destaca la orientación de las reformas educativas actuales, basadas en la estructura organizativa y la integración

de los procesos de actualización y perfeccionamiento de los docentes en servicio, al igual que las acciones desarrolladas en relación con los apoyos técnicos, la investigación educativa y la utilización de los adelantos de las tecnologías de la información y la comunicación. Es importante resaltar la preocupación por consolidar y reforzar la creación de una sólida actitud para el desempeño magisterial, así como la incorporación de mecanismos de movilidad ascendente del magisterio.

Cuba

Se observa la intención de vincular aún más la formación de los futuros docentes y directivos docentes con la realidad educacional de sus territorios, bajo el principio de formarlos desde la escuela y para la escuela. De esta manera, los docentes y directivos docentes de los centros educativos actúan diariamente como tutores de los estudiantes en formación, bajo la dirección de las universidades pedagógicas.

La influencia significativa de los centros pedagógicos universitarios en la elevación de la calidad de la educación también favorece la igualdad de oportunidades para los estudiantes, tanto en el acceso a la educación y a la cultura como en las experiencias de aprendizajes.

De las experiencias internacionales citadas se hace visible un conjunto de prácticas que refuerzan la necesidad de comprender la formación de educadores como procesos complejos que deben ser estructurados en todos sus componentes y momentos de esa manera. Estos casos muestran las maneras como los sistemas nacionales resuelven un conjunto de problemas relacionados con la estructuración compacta de la formación en sus distintos momentos, particularmente en el proceso inicial y en el subsistema de formación en servicio.

Sin hacer imitaciones irreflexivas, que corresponden a condiciones nacionales distintas, se trata de pensar en cuestiones de fondo para el sistema de formación colombiano propuesto, como por ejemplo:

- El tema del seguimiento permanente con intenciones formativas y de mejoramiento, prácticas de acompañamiento permanente a los educadores en formación y su conexión con procesos dirigidos a la formación del formador de formadores o educador que educa educadores.
- La distribución de los educadores en todo el recorrido de los procesos educativos donde ellos actúan, procurando que los mejores docentes deben situarse en los primeros años de enseñanza, al inicio del aprendizaje, donde se fundamentan todos los posteriores aprendizajes.
- Un seguimiento holístico de la formación que no descuida los procesos iniciales en los que se podría “enganchar” antes del inicio de la formación como educadores a quienes van a continuar en la carrera docente una vez que culminen sus estudios.
- La posibilidad de dibujar claramente las distintas trayectorias que se siguen en la carrera docente para distribuir las inclinaciones profesionales de tal modo que impacten mejor en todo el proceso educativo y la formación se especialice en las líneas definidas.
- La necesidad de establecer procesos integrales de formación de educadores para su desarrollo profesional a través de escuelas permanentes que actualicen y cualifiquen, inclusive en el cambio tecnológico que hoy en día es indispensable para el trabajo con niños, niñas, adolescentes y jóvenes.
- La preocupación permanente por la profesionalización en el desempeño magisterial y su movilidad ascendente.

Las políticas de formación de educadores

Carácter y tendencias de las políticas

Las consecuencias en la formación de educadores, en muchos casos, están relacionadas con una intensificación de la actividad de los educadores en función de la ampliación de las coberturas, manteniendo ritmos desiguales de crecimiento de la capacidad instalada; aumento de actividades relacionadas con procesos de estandarización de las prácticas, y limitación de la formación a capacitaciones sobre acciones y tareas traducidas a competencias. La readecuación de todo el sistema a estas nuevas lógicas presiona sensiblemente las potencialidades de formación, siendo una de las cuestiones neurálgicas a revisar para el desarrollo de nuevas políticas de formación de educadores.

Las políticas de formación de educadores se han enmarcado, desde los años 70, en contextos nacionales de reforma educativa, ligados a políticas nacionales de reestructuración estatal. Diversos dispositivos han sido puestos en práctica en una cada vez mayor proyección global de la política.

En el caso de los países que han estado influenciados por las directivas del Banco Mundial, su justificación ha sido la lucha contra la pobreza, mientras que otros desarrollos de reforma política, como los europeos, se han tramitado en el espíritu de la coordinación de objetivos comunes entre los países de la unión.

Para el caso de Europa, y con base en la Declaración de Lisboa del año 2000, se estableció que el objetivo primordial era “convertir a la Unión en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”(Tarabini Castellani & Bonal Sarró, 2011).

Además de las necesarias transformaciones económicas para cumplir con esta meta, se propuso la modernización del estado de bienestar y de los sistemas educativos de Europa. El propósito era convertirla para el año 2010, en líder mundial en cuanto a calidad de educación se tratara, emprendiendo una transformación radical de los sistemas educativos de cada país.

Es así como dentro del marco de esta Declaración de Lisboa, la Comisión Europea se fija tres grandes metas: 1) mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas de educación y formación, 2) facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación y 3) abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior (Tarabini Castellani & Bonal Sarró, 2011).

Esta estrategia de Lisboa dibuja el camino emprendido por el viejo continente para cumplir con sus retos, en el marco de la globalización.

Para el caso latinoamericano, se abordan tres etapas significativas de reforma y de política educativa:

“La primera, desarrollada durante la década de los sesenta, se caracterizó por la expansión cuantitativa del sistema, dando especial énfasis a la ampliación del acceso, particularmente de la educación primaria. En esta primera fase, la igualdad de oportunidades educativas –como mínimo de acceso– ocupó el eje central de la reforma. La segunda fase de reformas se desarrolló durante la década de los ochenta y se caracterizó por el abandono del ideal cuantitativo como eje de la reforma educativa. Autores como Reimers (2000), destacan el abandono de la equidad como objetivo de la política educativa, trasladando el énfasis de la reforma a la calidad del sistema. La tercera fase se empieza a desarrollar a partir de la década de los noventa y se caracteriza por mantener el énfasis en la gestión, la calidad y la competitividad iniciadas en los ochenta, pero introduciendo de nuevo la importancia de la oportunidad educativa. En esta etapa empiezan a desarrollarse políticas compensatorias y focalizadas, dirigidas a los sectores más vulnerables de la sociedad” (Tarabini Castellani, & Bonal Sarró, 2011).

En efecto, la reforma política que se implementó en los años 90, fue direccionada hacia asuntos como la ampliación de la escolaridad obligatoria, el desarrollo ulterior de la descentralización administrativa, la medición del rendimiento académico de los estudiantes, la focalización en los grupos sociales más vulnerables, la promoción de la autonomía escolar, el establecimiento de sistemas de información, la modernización curricular y el desarrollo docente. Como resultado de estas políticas hubo un aumento importante en la cobertura del sistema, aunque igualmente en ciertos casos se presentó el agravamiento de las desigualdades sociales y regionales, junto con el hecho de que no se mejoraron los resultados de aprendizaje (Gajardo, 1999; Fischman et al., 2003; Fanfani, 2007 y Poggi, 2010, citados por Tarabani y Sarró, 2011).

Hay que destacar, sin embargo, que a partir del año 2002, algunos gobiernos de la región latinoamericana han presentado cambios importantes en la reorientación de la política hacia procesos de mayor regulación directa por parte de los estados nacionales y hacia la recuperación del derecho social de la educación.¹² (Pulido Chaves, Heredia y Ángel Primera, 2010).

Como bien se ha expresado anteriormente, con respecto al hecho de que las reformas están abocadas a balances sobre sus propios impactos, se asiste actualmente a una agenda Post-Washington Consensus, una agenda modificada en algunos aspectos por el mismo Banco Mundial –BM–, incluso desde los años 90, para asegurar la continuidad del programa de reestructuración, dados los cambios sociopolíticos emergentes en la región.¹³

Los cambios en el discurso de lucha contra la pobreza no cambian la lógica de la financiación de la banca multilateral, con respecto a los condicionamientos que estas entidades multilaterales imponen

¹² “Pulido Chaves y otros (2010) distingue entre tres tipos de políticas educativas nacionales que se estarían dando actualmente en la región: 1) las continuidades neoliberales (México, Perú, Chile (desde 2010), Costa Rica y Colombia, entre otros); 2) las rupturas de concertación (Argentina, Brasil, Chile (1990-2009), Guatemala, Uruguay y Paraguay) y 3) las rupturas de autonomía (Bolivia, Ecuador y Venezuela). Según este autor, lo que los modelos de ruptura están marcando, en mayor o menor medida, de acuerdo con los diferentes contextos sociales y políticos nacionales, es un avance hacia una concepción democrática y radical del derecho a la educación, en oposición a la visión mercantilista que predominó en los noventa y que se perpetúa en las políticas del primer tipo.”

¹³ “El World Development Report de 1990, publicado con el título de Poverty, planteó por primera vez la posibilidad de aplicar estrategias com-

para la reestructuración educativa, al considerar que los efectos negativos de las medidas implementadas se deben principalmente a problemas de crecimiento de los países de origen, con lo que mantienen la orientación de la política de reforma estructural, sin mayores modificaciones, aunque si buscan estrategias complementarias que vinculen a los pobres en los procesos de desarrollo proyectados por estas mismas políticas.

En este sentido, las metas se direccionan hacia provisión educativa para la población pobre, con el objeto de activar una mayor productividad laboral, el crecimiento económico y, en consecuencia, el desarrollo social.¹⁴(World Bank, 1990).

Este modelo de intervención ha inspirado el diseño y aplicación de las políticas educativas nacionales, siendo adoptado explícita o implícitamente por los Estados de la mayoría de países de la región:

“Las políticas educativas focalizadas se han caracterizado por su gran diversidad tanto en su forma de actuación como en su fuente de financiación. Unas actúan sobre la demanda (vía transferencia de renta condicionada a las familias pobres, fundamentalmente) y otras sobre la oferta (a través de programas de innovación pedagógica dirigidos a las escuelas con más alumnado pobre o de inversión de infraestructura y material); unas son financiadas directamente por el BM, otras reciben su asesoramiento técnico y otras solo se inspiran en sus propuestas. Pero todas coinciden en un elemento fundamental: entienden la inversión educativa como la mejor vía para luchar contra la pobreza y, por tanto, asumen el mandato establecido por la agenda global” (Tarabini, 2007).

Hacia una política pública de formación de educadores en Colombia

El proceso de formulación del Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, se ha planteado en clave de política pública. La presente elaboración corresponde a este mismo espíritu de discusión sobre la base de un foro de comunidad en el que diversos actores (educadores, instituciones formadoras, agremiaciones, sindicatos y Estado) han intercambiado propuestas y discusiones en torno a los asuntos más significativos del campo de la formación de educadores en Colombia.

plementarias al modelo de desarrollo centrado en el mercado y reconoció la excesiva dureza de los programas de ajuste sobre los sectores más pobres de la sociedad. La lucha contra la pobreza se convertía, así, en el objetivo prioritario del Banco, estableciendo una doble estrategia para conseguirlo: por un lado, promocionar un crecimiento basado en el uso intensivo de la mano de obra mediante la apertura de las economías y la inversión en infraestructuras; por otro, suministrar servicios sociales básicos de salud y educación para la población pobre (World Bank, 1990).”

¹⁴ “El mandato de política educativa para América Latina, por tanto, pretende dar respuesta a las necesidades de acumulación y contención social, partiendo de la constatación de que unos niveles excesivos de pobreza pueden impedir el desarrollo económico de la región.” (World Bank, 1990).

Es un conjunto de posturas compartidas, de cuestiones en las que la mirada múltiple complementa o refuta las miradas sobre las problemáticas en tensión; también se encuentran puntos de vista plenamente discordantes en aspectos no menos significativos. Toda una multiplicidad de intercambios diferenciados han hecho parte de estos ejercicios de elaboración e intercambio en los que se han involucrado desde el Ministerio de Educación Nacional, hasta prestigiosos centros académicos del país con sus expertos, así como reconocidos especialistas del campo pedagógico y científico y, por supuesto, educadores, directivos docentes y sus organizaciones de diversa índole.

En este sentido, se trata de un foro de comunidad que se ha venido conformando como un campo de creación de la política pública. Se trata básicamente de construir política sobre un campo ya creado en la realidad educativa, el de la formación de los educadores. Se propone que el horizonte de esta política sea sistémico, desarrollado junto con un diseño de lineamientos de acción que contribuyan al cambio buscado, de tal manera que sea posible la creación del sistema nacional y que la formación nacional de educadores avance en las transformaciones que contribuyan a producir un sistema educativo acorde con las exigencias de la época y con las necesidades de la sociedad colombiana. Las fases de discusión desarrolladas hasta este momento, desde el 2007, se han venido perfilando en este sentido.

Las tensiones que se han identificado en el proceso apuntan a una discusión que debe contemplarse en un escenario de cambio social global y de procesos ya experimentados de cambio nacional de la política educativa, debate en el que es necesario evidenciar con claridad sus virtudes y defectos. Estos dos principios de comprensión son clave, pues permiten aterrizar el debate a las condiciones reales de los educadores en cuanto a su estatus social, su profesionalización y su práctica en sociedades específicas.

La formación de los educadores hoy en Colombia, parte de la tensión misma que los educadores constituyen como sujetos sociales frente a los retos de la transformación social, su propia condición, deteriorada en muchos sentidos y abierta a nuevos retos y potencialidades. Tener educadores de calidad es una cuestión de hondo calado social que solo se resuelve con decisiones institucionales y sociales de fondo. De otro lado, las tensiones sobre el estatus y las relaciones entre las entidades encargadas de la formación son muy significativas en el campo de la formación de educadores. En el caso de Colombia estas instituciones son las escuelas normales superiores, las facultades de educación, los programas de licenciatura y los programas de profesionalización para no licenciados que ingresan al sistema; un proceso formativo ligado a las facultades y conectado con las demás profesiones universitarias.

Las articulaciones y coordinaciones requeridas no son siempre las esperadas y deben resolverse con el objetivo de generar campos sistémicos de interrelación para construir un subsistema inicial de formación del que termine egresado un profesional de la educación bien formado. De otro lado, se manifiestan tensiones que deben resolverse entre los niveles institucionales de coordinación de la política: Ministerio de Educación Nacional, secretarías de educación, planes locales y Sistema Colombiano de Ciencia y Tecnología, entre otros. Una política mayormente articulada le daría una cualificación a los procesos de formación de educadores, elemento indispensable para consolidar una sociedad más equitativa y con mayor potencialidad de desarrollo científico y tecnológico.

2. SISTEMA COLOMBIANO DE FORMACIÓN DE EDUCADORES



La definición y comprensión del sistema de formación de educadores es el resultado de un proceso de construcción colectiva, con la participación de la comunidad académica y gremial representativa del sector educativo del país y el Ministerio de Educación Nacional. En la elaboración de este documento se articulan, con criterios conceptuales ordenadores, los planteamientos y orientaciones discutidas en los diversos encuentros regionales y nacionales, los documentos previos y las aproximaciones teóricas retomadas en el proceso.

Este segundo capítulo se ocupa de abordar, en términos generales, las situaciones que repercuten en el contexto colombiano para considerar la formación de los educadores como sistema. Se concentra en desplegar los referentes conceptuales desde los cuales se asume la formación e introduce la idea que define el término educadores. De igual modo, se acerca a la comprensión del sistema como complejo y describe su disposición, estructura y organización. Una mirada global de la dinámica del sistema permite reconocer sus unidades o elementos constitutivos y entrever las interacciones entre los mismos.

Considerar la formación de los educadores del país como sistema constituye una decisión de significativa importancia para la consolidación de un proceso fortalecido y constante que contribuye con la permanente cualificación de los educadores. Cimenta una clara perspectiva para comprender la formación del educador como proceso a lo largo de la vida profesional, determinado por momentos específicos y experiencias vitales.

Centrar la mirada en cómo, en qué y para qué se están formando los educadores implica aunar acciones en un prolongado proceso en el que se ven involucrados sujetos, instituciones, administraciones, gobiernos y políticas comprometidas con impulsar una apuesta educativa conformada con los esfuerzos de académicos, agremiaciones de educadores y representantes de organizaciones educativas públicas y privadas.

Llegar a este punto es el resultado de impulsos históricos sostenidos en la educación colombiana, a veces quebrantados por influencias internas y externas al ámbito educativo; sin embargo, reconoce en el sujeto educador y su formación un lugar indefectible para contribuir con el mejoramiento y calidad de la educación del país.

Colombia históricamente se ha planteado la formación de educadores como un asunto de importancia social y política; no obstante, el proceso presenta fallos y fracturas, causadas por intenciones de mediano alcance, más de tipo coyuntural. Las orientaciones de esa formación responden a momentos históricos distintos, dependientes de los intereses laicos, religiosos, políticos y de gobiernos, así como de las ideas renovadoras o prevalentes de las tendencias educativas europeas y norteamericanas, específicamente las tradiciones pedagógicas francesa, alemana y anglosajona.

En la línea temporal se refleja la ruta de decisiones orientadoras de la formación de los educadores de modo discontinuo, fragmentado, con cambios e implementaciones que poco perduran en el tiempo y, especialmente, con limitados márgenes de apropiación. En consecuencia, la densa estructura normativa regula y direcciona la educación con márgenes estrechos de implementación, ocasionando una superposición de prácticas y comprensiones educativas y pedagógicas que fácilmente dan la imagen de un transitar entre modelos inacabados, yuxtapuestos en múltiples y diversas maneras.

En los últimos veinte años, como resultado de un significativo proceso de consolidación desde los sectores académicos y las organizaciones gremiales de educadores, en el movimiento pedagógico colombiano se visibiliza un proyecto de educación de largo alcance, enfocado en generalizar la dirección consagrada en la Ley General de Educación de 1994. Para Tamayo y Valencia (2006) “el movimiento pedagógico posibilitó la construcción de un “suelo de saber” sobre la pedagogía, el maestro y las instituciones, que sirvió de referente para la concertación de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) expedida a la luz de la nueva constitución nacional”.

Se observa desde la promulgación de ésta Ley (Ley 115 de 1994) y los distintos decretos reglamentarios subsiguientes, una significativa orientación para la educación colombiana cobrando mayor relevancia cada vez que se avanza en su implementación. Se destaca desde sus planteamientos la importancia de la vinculación de la comunidad educativa y académica en torno a la educación, lo cual, constituye un esfuerzo valioso de construcción de un proyecto educativo para el país, a largo plazo.

El capítulo 2 de esta Ley, se dedica a la formación de los educadores y se establecen las finalidades de su formación, relacionadas con educar profesionales de alta calidad científica y ética, reconociendo el saber práctico y teórico de la pedagogía, el fortalecimiento de la investigación y la preparación de los educadores a nivel de pregrado y postgrado. Igualmente, desarrolla aspectos relacionados con la profesionalización, el mejoramiento profesional y la calidad de los programas e instituciones formadoras.

La definición de los planes decenales de educación derivados de la Ley 115 de 1994, contempla propósitos y acciones puntuales para impulsar la educación en todos los niveles y contextos, reconociendo el lugar de la formación de educadores. A partir de los planes decenales, en los últimos diez años se evidencia en el país el interés por promover procesos en beneficio del sistema educativo, desde la conformación del sistema de formación de educadores.

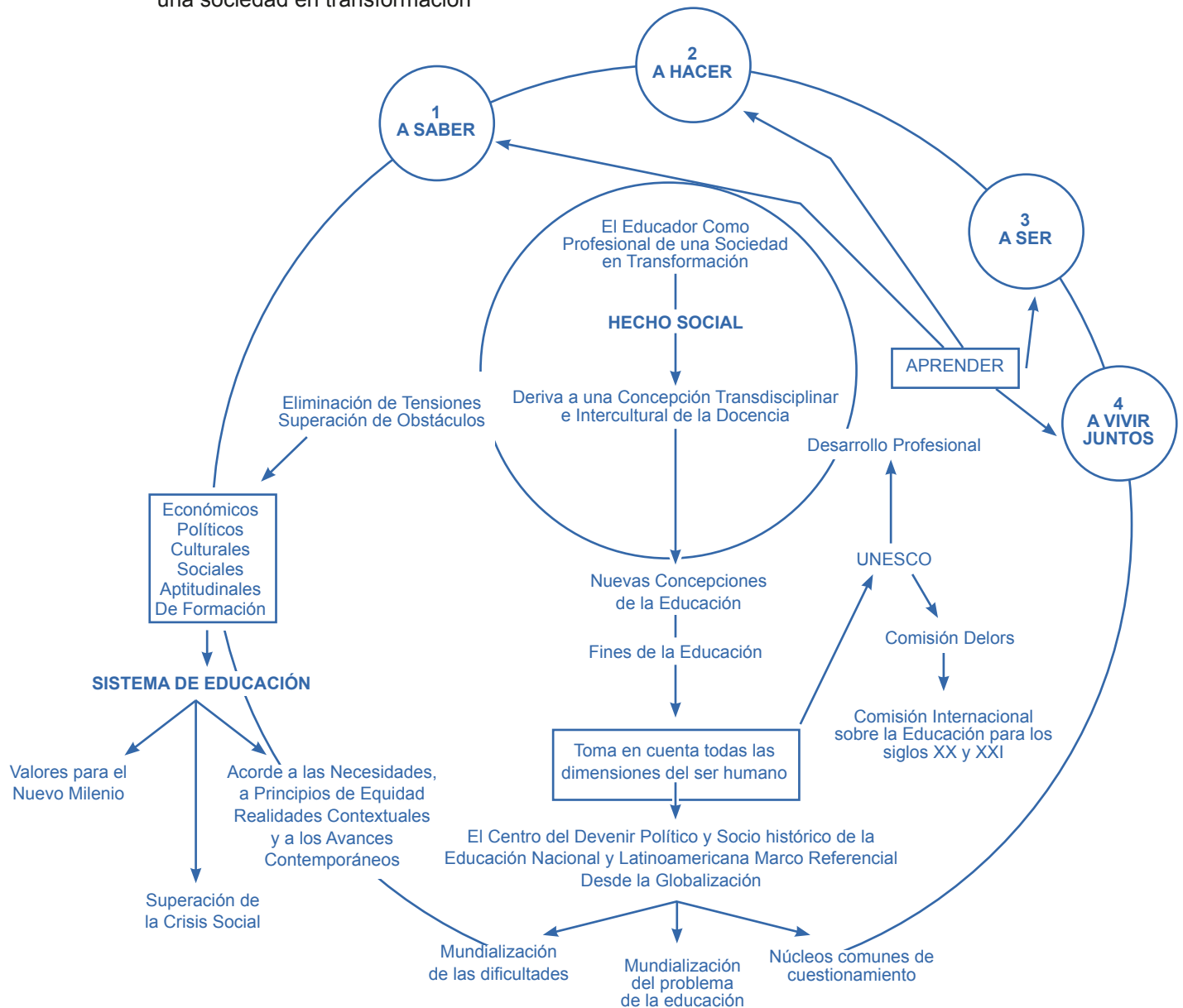
Por eso, es pertinente recordar los propósitos planteados en la configuración del Sistema Nacional de Formación de Educadores, propuesto en el Plan Decenal de Desarrollo Educativo 1996-2005. Desde esta propuesta se asume la formación y el desarrollo integral del educador como factor determinante de la calidad educativa, aunque no el único. En conjunto, la calidad se expresa además en la articulación del sistema educativo, las políticas y otras condiciones como las laborales, de infraestructura, y de dotación.



Para los educadores es de suma importancia reconocer su lugar en la calidad de la educación, en su adecuada formación personal, social y profesional. Tal responsabilidad conlleva al fortalecimiento de las comunidades académicas en torno a la pedagogía y a impulsar la educación superior en términos de la regulación y calidad de los programas. Se plantea el reconocimiento del saber del maestro, su lugar como intelectual de la educación y su papel como agente social; al igual que se explicita la necesidad de recuperar el ser, el saber y el hacer del educador a través de sus experiencias pedagógicas, su relación con el contexto socio-cultural y su capacidad de innovar a partir de su propia praxis.

Véase la ilustración 1 El Educador como profesional de una sociedad en transformación.

Ilustración 1. El educador como profesional de una sociedad en transformación



Fuente: Diagrama Original del Manifiesto de la Transdisciplinariedad de Basarab Nicolescu. (1998). Trad. Rosa Becerra. Modificaciones realizadas por el autor.

En el desarrollo del Plan Decenal 2006–2016, se consolidó la perspectiva de calidad con la definición de los estándares básicos de competencia, y la evaluación en las distintas instancias del sistema educativo (de los aprendizajes, del docente y de los directivos docentes e instituciones), todos ello acompañado de los planes de mejoramiento.

Actualmente, como resultado del devenir histórico del sistema educativo y de la presencia de la docencia como profesión, aspectos ya señalados en el referente contextual del proceso educativo en el país, sobreviene una necesidad puntual de articulación, un mayor acercamiento entre los propósitos de la educación básica y media en sus distintos niveles y modalidades con el desempeño y la formación del educador, enfrentado a las transformaciones del sistema educativo y, por ende, a los cambios en su rol profesional.

El cambio en la concepción de la enseñanza en los niveles de educación básica y media, instalada hace algún tiempo en la transmisión de los contenidos, avanza para propiciar la enseñanza y el aprendizaje a partir de procesos, competencias y apropiación de contenidos contextualizados. Esto implica una dinámica permanente de reestructuración y reacomodación de los procesos de formación de los educadores, en diálogo con la transformaciones del sistema educativo. Luego, la formación docente no puede restringirse a los niveles iniciales, es un proceso continuo, a lo largo de la carrera profesional, que exige una construcción permanente e integral del educador; articulada a sujetos formadores, instituciones formadoras e instancias administrativas sociales y culturales determinantes. Se constata que la formación del educador comprende múltiples aspectos y esfuerzos que, al ser articulados como conjunto, muestran la complejidad del proceso y orientan acciones estratégicas que abarquen la simultaneidad de las situaciones ligadas con la formación del educador.

Referentes conceptuales del Sistema Colombiano de Formación de Educadores

Las rápidas transformaciones en la sociedad del conocimiento, y el lugar que el país ocupa en el escenario internacional y global, obligan a la continua reorganización de los procesos de cualificación y formación de los educadores para posibilitar una educación de vanguardia, sensible a la particularidad de las regiones, las culturas y las poblaciones del país, en contextos diversos.

Desde esta perspectiva, en la formación de educadores es importante 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. Por lo anterior, se reafirma la necesaria definición de sus idoneidades personales y profesionales y, por ende, en la formación basada en su condición humana, disciplinar, pedagógica, cultural, social, política, ética, estética y laboral.

Por tanto, la formación de los educadores va más allá de posibilitar la función profesional y laboral para el sistema educativo; apunta a una formación integral del educador: formación del ser, el saber, el hacer y el vivir con otros.

La formación de educadores debe pensarse desde un referente conceptual que admita su magnitud y dimensiones, más allá de una definición de condiciones de entrada, de la administración de mecanismos o herramientas de actuación profesional y de la verificación de su adquisición y adecuado uso.

El campo de acción del educador configura un entramado de procesos, apropiaciones y momentos de aprendizaje que implican la reflexión, la reconfiguración del conocimiento desde la práctica pedagógica y la significación del lugar social de su labor desde la recuperación de la experiencia pedagógica en contextos y poblaciones diferentes, entre otros. Dicho en otros términos, la formación de educadores es una actividad compleja afianzada en una dinámica social y cultural que la determina y que al mismo tiempo demanda su transformación. Es por ello que su comprensión se asume desde la perspectiva de un sistema complejo.

Perspectiva del Sistema Complejo

Considerar la formación de educadores como sistema exige mirar la realidad como un todo, en conjunción con las interacciones de sus elementos constitutivos. Desde esta perspectiva la realidad no es posible pensarla como fragmentación reductible y aislada de las partes. La teoría general de los sistemas, desde el trabajo de Ludwing Von Bertalanffy (Bertalanffy, 2006), ha evolucionado en diversos campos del conocimiento. Más allá de centrarse en los objetos de estudio y su descripción, contempla la interacción de los elementos reunidos, organizados y vinculados.

Desde la perspectiva de Edgar Morin (Morin, 2000), se reconoce la realidad como compleja, percibida como comprensión conjunta de las diversas ópticas que ofrecen las disciplinas. La mirada interdisciplinar y transdisciplinar ofrece un mayor acercamiento a la multidimensionalidad de la realidad continua y cambiante, alejando la idea de una lectura lineal de los acontecimientos. Construir una visión detallada de la complejidad propia de la realidad es considerar un continuum en el proceso de conocer; lejos de ser una verdad finita, implica inmiscuirse en la movilidad y reconocer paso a paso las diversas formas que el sistema adopta en su dinámica viviente.

Desde la teoría de sistemas, el todo es más que la suma de las partes. Para González (1997), esto significa que existen cualidades emergentes que surgen de la organización de un todo y que a su vez pueden actuar sobre las partes.

Pensar el sistema complejo supone reconocer puntos de confluencia, cercanía y distancia, así como la interacción con otros sistemas externos y la vinculación con subsistemas internos. Los límites entre subsistemas son difusos en tanto posibilitan tránsitos con diversos grados de permeabilidad y autorregulación.

Los elementos del sistema son visibles en disímiles grados de acercamiento y se focalizan a partir de las interacciones, ya sea desde vinculaciones simples o múltiples. De ésta forma, siguiendo a García (2006), los elementos del sistema suelen constituir “unidades” también complejas (subsistemas) que

interactúan entre sí. Las relaciones entre los subsistemas adquieren importancia fundamental no solamente porque, como ya se ha dicho, determinan la estructura del sistema (que -conviene insistir- está dada por el conjunto de relaciones, no por los elementos). Dichas interrelaciones cumplen también otra función en la medida en que los subsistemas de un sistema son susceptibles de ser analizados, a su vez, como sistemas en otro nivel de estudio. En tal caso, las interrelaciones entre ellos constituyen las condiciones en los límites para cada subsistema.

El sistema en sí mismo conforma redes de interacción, lugares de confluencia que dan sentido a las acciones y movilidad de sus elementos, que se reconfiguran y afianzan de forma particular e interdependiente. Para García (2006), los procesos que determinan su funcionamiento son interdefinibles y múltiples, en tanto resultan de la confluencia de diversos factores que interactúan de manera tal que no pueden ser aislados: a los sistemas de esta categoría se les denomina sistemas complejos.

Desde esta perspectiva, el sistema de formación de educadores se define como un sistema complejo, constituido por unidades igualmente complejas denominadas subsistemas: formación inicial, formación en servicio y formación avanzada. En cada subsistema se identifican unidades constitutivas que corresponden al sentido de la formación, los sujetos en formación, las instituciones formadoras, los sujetos formadores y los programas y escenarios de formación en cada subsistema.

La complejidad del sistema de formación de educadores se reconoce en la dinámica que configura el conjunto de relaciones e interacciones entre sus unidades y al interior de cada una de ellas. Es una organización pautada por influencias internas y externas que determinan una ordenación particular y cambiante, debido a la movilidad de las interacciones que producen, en grados e intensidades diferentes. Las instituciones y sujetos implicados en la formación y el desarrollo profesional de los educadores del país conforman nexos y procesos formativos en grados y niveles distintos, como acciones particulares y conjuntas, articuladas a la política educativa nacional, y en coherencia con los propósitos y necesidades de formación de los educadores en los ámbitos nacional, regional y local.



García (2006), también caracteriza como principios de los sistemas complejos la disposición de sus elementos por niveles de organización con dinámicas propias pero interactuantes entre sí y las pautas de evolución por reorganizaciones sucesivas (no por desarrollos continuos). Así, en el sistema de formación de educadores se entretajan las disposiciones normativas y políticas relacionadas con el desarrollo de programas y planes educativos conducentes al reconocimiento profesional y social de los educadores.

Dentro y fuera del sistema prima el establecimiento de un lenguaje común que permita la comunicación con códigos de significación que den coherencia al flujo de información que alimenta al sistema, sus unidades, sus interacciones y, por ende, su funcionamiento.

Pensar la formación de educadores como sistema complejo implica reconocer su dinámica, sus interacciones. Es fijar la mirada en la fluidez de la información que lo permea y, en consecuencia, en lo que se considera válido en la formación de educadores para el país. Todo ello, de cara a enfrentar los retos de la educación con poblaciones diversas, en contextos diferenciados y con las exigencias de la sociedad del conocimiento. Esto es, visibilizar las instancias formadoras, sus acciones y sus procesos, en los diferentes niveles y lugares.

Al concebir el sistema es necesario precisar aquellos aspectos que posibilitan la comunicación e interacción en la formación de los educadores, al igual que los elementos contradictorios que generan confrontaciones, intermitencias y tensiones. Se requiere ver el sistema y reconocer su dinámica para detectar lugares de movilidad o ruptura que el mismo sistema reconfigura, en su dinámica, como resultado de la interferencia entre unidades u otros sistemas que lo determinan. Así, las políticas, el sistema educativo, las decisiones e interpretaciones de las normas y regulaciones, los recursos, las instituciones y los sujetos componen dinámicas particulares que vinculadas entre sí conforman el sistema.

La implicación de las distintas facetas de la formación de educadores admite considerar el conjunto de otros elementos intervinientes relacionados: los aspectos sociales, culturales, normativos, educativos, emocionales, afectivos, económicos, políticos e históricos, entre otros. De esta manera, se visualizan las múltiples dimensiones que entretejen las relaciones, explicaciones y vinculaciones o rupturas propias del sistema.

Formación

Es frecuente reconocer la formación como un proceso asociado a la enunciación del sujeto, que se constituye en la continua interacción con otros y con el entorno. Hace alusión a la construcción de subjetividades e inter subjetividades con primacía de la complementariedad y la interdependencia. Se adopta entonces una perspectiva que relaciona estructuras (sistema) con subjetividades y acciones sociales y que pone en principio acento principal en el sujeto educador y su praxis, de tal manera que el educador se observa y se asigna no solamente como agente transformador sino como creador de significados. En esta medida, el concepto de subjetividad se vincula como un proceso que da sentido al ejercicio docente. Este proceso trata de articular la cultura, entendida como significados acumulados, lo social como contexto de acción y cambio, y la disciplina como espacio de acción, reflexión e innovación. La formación es entonces una dinámica, un proceso que cobra sentido, en la configuración general del sistema educativo (De la Garza, E., 2000).

La formación no admite la fragmentación de la experiencia educativa. Por lo tanto, no se limita a un ejercicio académico o instrumental como simple transmisión de conocimientos. Frente a esto, Mejía (1996) citado por Paniagua (2004) señala que: "...se corre el peligro de plantear la solución de la crisis de la educación como si fuera una simple articulación entre educador y resultados, donde el primero

se convierte en un responsable de las acciones de transformación social”. Es importante entender que, si bien se requiere una transformación de los procesos de formación del educador y de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, no se debe obviar que debe realizarse junto con cambios en otros niveles de la sociedad y de la institucionalidad (Paniagua, 2004).

Es decir que “la formación docente entonces 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” (Bustamante, 2006).

Ello significa que la formación se constituye en un sinónimo de desarrollo y proyección profesional del educador, siendo posible desde su desempeño hacer una mirada crítica e integral del sistema educativo, por dos razones básicas: en primer lugar el educador es producto del sistema mismo, en segundo lugar el sistema se retroalimenta de los resultados que su desempeño proyecta. De esta manera la formación del educador señala una mirada especial en relación con el campo de mejoramiento de la calidad de la educación. Los requerimientos permanentes de la sociedad, los cambios que se producen en el campo de la ciencia y tecnología, al igual que en las ciencias humanas, no pueden ser ajenos al proceso educativo.

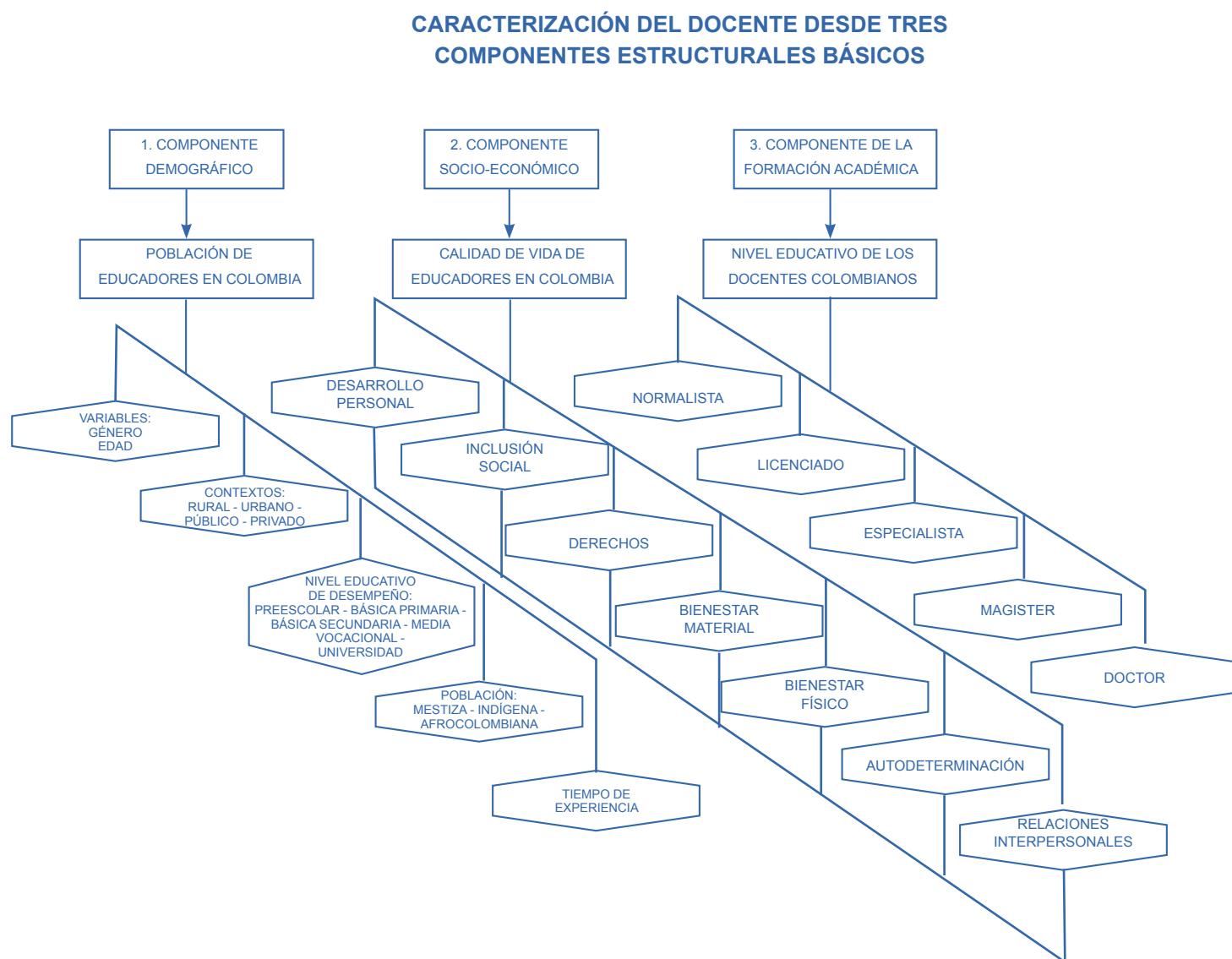
Al respecto (Torres, 1995) acota que “No basta con agregar adjetivos al nuevo perfil y tareas al nuevo rol” docente, es preciso especificar lo que lo uno y otro implican de un nuevo currículo de formación y de nuevas condiciones de trabajo. Desde la perspectiva de la (re)definición del currículo docente, la pregunta que hay que plantearse es ¿cuáles son las necesidades básicas de aprendizaje (conocimientos, destrezas, actitudes, valores) de los propios educadores para hacer frente al nuevo perfil, al nuevo rol y al nuevo currículo escolar? ¿Qué requieren los docentes aprender? Lo anterior para despojarse de su viejo rol cuestionado de enciclopedista, instructor, disciplinador, y replantear su nuevo rol de investigador reflexivo en el aula, sistematizador de experiencias, miembro activo de un grupo de estudio, analista simbólico, intelectual crítico, profesional autónomo”.

De esta manera hablar de formación es hablar de desarrollo y proyección profesional y personal, dinámica que resignifica el papel de los “docentes como autores y actores de los procesos educativos, como sujetos de aprendizaje y desarrollo permanente, como protagonistas de esta gran tarea social que es la educación” Unesco (2004).

Educador

El educador como sujeto se conforma desde un lugar social y cultural que determina su ser integral. La formación profesional y personal la constituye a lo largo de su vida, con un grado de voluntad y autodeterminación, pero también con un alto porcentaje de afectación por los entornos relacionales, sociales y culturales en los que se ve situado. En este sentido, es posible hablar de tres componentes básicos en la caracterización del docente: uno, el demográfico que tipifica la población de educadores desde sus entornos, contextos, experiencia y desempeño; dos, desde el referente socio económico que permea la calidad de vida del docente potenciándola; y tres, la formación académica, que cualifica su desempeño profesional. Ver la ilustración 2 Caracterización del educador desde tres componentes estructurales básicos.

Ilustración 2. Caracterización del educador desde tres componentes estructurales básicos



Fuente: el autor

De igual manera, Angulo (2012) revela que “el ejercicio de la docencia constituye una actividad intencional, de allí que se entiende desde el sentido que le dan los educadores a lo que hacen y a lo que se proponen conseguir en su quehacer educativo”. La autora señala cierta tipología que ubica dos categorías o formas de concebir el ejercicio de la docencia, generando concepciones divergentes y complementarias de ser educador:

En primera instancia señala la existencia de una **concepción del docente construida desde la práctica**, que encarna en sí una postura socio crítica, cuyo principio fundamental consiste en reconocer en profundidad el potencial de la práctica del educador y su dinámica propia a partir de la

interrelación de sus actores sociales: los docentes, directivos docentes, estudiantes y/o los demás integrantes de la comunidad, alrededor del objeto de la educación: la construcción del conocimiento. Tal concepción esta mediada por la construcción propia de una aptitud humanista y liberadora por parte del educador, a partir de lo que Freire (2004) denomina “los saberes del educador”; algunos de ellos constituyen en sí mismo, desde su planteamiento social, un reto ético-político para el educador y su ejercicio docente, independientemente de su concepción propia. Así pues, la responsabilidad ética, la construcción del conocimiento, la esperanza y el compromiso del educador, entre otros se constituyen en principio de esta concepción.

En segundo lugar, se señala una concepción del educador **construida desde una aproximación teórica**, justificada a partir de una fundamentación de base tanto epistemológica como puramente pedagógica, y que según Contreras (2001) comporta tres miradas distintas del ser educador: el experto técnico, el reflexivo y el intelectual crítico.

Experto técnico: también denominado **enfoque tecnocrático** por Giroux (1997). Según Angulo (2012) en la concepción del educador como **experto técnico**, también denominado **enfoque tecnocrático** por Giroux (1997), el ejercicio docente se ve limitado por un desempeño pragmático representado en la solución instrumental de problemas mediante la aplicación de conocimiento teórico y técnico que ha sido generado por la investigación científica. En este sentido Freire, confiere al experto técnico como un educador, un carácter reduccionista al definirlo como un sujeto hábil en la transferencia de saberes, ejercitador de destrezas y muy poco formador.

El profesional reflexivo: Según Contreras, J. (2001), esta concepción se construye a partir de los planteamientos de Schön (1987), que ante el reconocimiento de la enseñanza como fenómeno multidinámico, donde la acción y el desempeño del educador se ve sometido a la deriva de “situaciones inciertas, inestables, únicas y en las que se desarrollan conflictos de valor”, reconoce en el ejercicio del educador diferencias sustanciales entre el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción. Así pues, el primero mantiene el carácter pragmático del experto técnico que hace uso de conocimientos precisos y especializados que se hacen evidentes en las acciones inteligentes, pudiendo ser observables en la solución del problema, pero no en comprender como se soluciona el problema. Al respecto, Max -Neef señala “Hemos supuesto implícita o explícitamente, que describir, más explicar es igual a comprender... Vivimos en un mundo que necesita de ser comprendido, más que de ser conocido” por lo tanto comprender es un acto profundamente creativo que surge de la reflexión en acción. El segundo, hace referencia precisamente al conocimiento vinculado a la reflexión en la acción, lo que constituye en términos de Max-Neef¹⁵, “derivar en estado de alerta”, supone hacer uso por parte del educador de la capacidad reflexiva para evaluar, reorganizar y ajustar situaciones, posturas, comportamientos, modelos y métodos presentes en el ejercicio docente, a condiciones “amables”, creativas en la acción de enseñar y aprender, permitiendo el aprender sobre lo que se hace y se dice, mientras se hace y se dice, sin interrumpir la acción práxica, esto fortalece el discurso profesional en el contexto pedagógica y disciplinar del educador. Schön (1997) se refiere igualmente a la reflexión sobre

¹⁵ Max-Neef Manfred (1991) señala que derivar en un estado de suprema alerta, es un acto creativo, en ese sentido, el descubrir se constituye en un acto profundamente creativo y sólo se descubre si se es capaz de derivar en un estado de alerta. Señala también que es necesario derivar también hacia adentro de nosotros mismos para descubrirnos a nosotros mismos.

la reflexión en la acción, como intensión clara de sistematización de la práctica, lo que le permite al profesional de la educación “confrontar su conocimiento y el discurso que lo sustenta, para aprender qué buscar y cómo responder a lo que encuentra. Todo esto da lugar a la investigación en la práctica”.

El intelectual crítico: la concepción del educador como intelectual crítico señala la necesidad de que la reflexión sea el punto de partida de la intervención crítica del educador, en este sentido desdice tanto de la falta de precisión en el tipo de reflexión, como en la definición de la situación o fenómeno objeto del análisis reflexivo, igualmente critica abiertamente el carácter focal del análisis reflexivo. En contraposición plantea la obligatoriedad de que se desborden los límites en los que se encuentra inmerso el profesional reflexivo, potenciando de esta manera una mirada analítica - crítica que cuestione las políticas, las dinámicas sociales y las estructuras institucionales; esta condición considera que “la reflexión amplía su alcance incluyendo los efectos que estas estructuras ejercen sobre la forma en que los enseñantes analizan y piensan la propia práctica “(Contreras J, 2001)”.

Se reconoce entonces que la concepción de educador operante en el sujeto educador, valga la redundancia, depende en gran medida a la manera en que el sistema de formación lo permee y lo forme; se debe considerar entonces a dicho sistema como el entorno de desarrollo y proyección profesional del docente y directivo docente, en el que se congregan aspectos cognitivos, emocionales, afectivos, personales y sociales que permean la apropiación de los saberes y de los conocimientos teóricos y prácticos.

La primacía del pensamiento racional y academicista ha calado con fuerza, modelando para nuestro caso colombiano un énfasis en el profesional tecnocrático, desdibujando otros ámbitos para el desarrollo de la profesión del educador. La comprensión del sistema de formación de educadores y las orientaciones de sus lineamientos debe coadyuvar para reconsiderar las estructuras existentes en la formación de educadores para el país de cara a los nuevos retos que el mundo actual sugiere. Así, el sistema de formación de educadores se instala en un contexto cultural y social más amplio; que contempla cuestionar y reconsiderar los valores, imaginarios y representaciones que sobre el educador existen y dejan huellas significativas en las comprensiones cotidianas e historia cultural de los sujetos y comunidades.

El educador es una identidad que se construye corresponsable y continuamente entre los distintos actores e instituciones formadoras de educadores. Pensar la formación de los educadores implica ir más allá de la formalidad de los contenidos conceptuales y procedimentales en pro del ejercicio profesional; sin dejarlos de lado, se trata de buscar un equilibrio en la formación del ser, el saber, el hacer y el trascender.

Rol social del educador

Ahora bien, el tema de la distinción social como docente o directivo docente, está ligada también con el tipo de educador que se proyecta a la sociedad; indica que la acción educativa sustentada en los procesos de enseñanza y de aprendizaje supone una interacción intencional, mediada y propiciada por el educador, en un contexto de reconocimiento otorgado culturalmente, que le proporciona el lugar como formador profesional, por cuanto es el educador quién favorece la comunicación en condiciones consideradas adecuadas para la apropiación de los conocimientos dispuestos por la cultura.

Este rol social exige que los docentes y directivos docentes se formen profesionalmente en su dimensión ética, ontológica, estética, emocional, relacional y de convivencia, en compromiso con la educación y el mejoramiento de los procesos de formación de las diversas poblaciones y en ambientes particularmente situados.

Principios del Sistema Colombiano de Formación de Educadores

En el sistema de formación de educadores es ineludible contar con pautas comunes que orienten las acciones. Los principios son preceptos que dan sentido, organizan y orientan las acciones del Sistema.

Los principios permiten encaminar el modo de articulación de las estructuras existentes, su reorientación y la creación de nuevas ordenaciones posibilitadoras de vínculos entre los elementos o unidades constitutivas del Sistema.

El reconocimiento de la formación de educadores como sistema conlleva la aplicación de estos principios en quehaceres mancomunados de significativo alcance, desde los distintos sectores involucrados en la formación profesional del educador; para contribuir a la transformación y calidad educativa, a la formación idónea y pertinente de los educadores que requiere el país.

Encausar las acciones al interior del sistema, orientadas por principios, implica una relación rigurosa y lo más cercana posible entre lo manifestado en el sistema y su proceder en la práctica. En todos los casos, se espera que los principios del sistema sean aplicados en las acciones y se vean reflejados en la comprensión y dinámica de cada uno de los subsistemas, al igual que en la relación entre ellos.

Los principios del sistema son:

Articulación

Consiste en considerar la formación de educadores como sistema con clara relación entre sus componentes y aquellos emergentes en la dinámica relacional. Busca el trabajo conjunto y promueve el diálogo amplio y vinculante entre educadores, instituciones formadoras, comunidad académica, sociedad e instancias gubernamentales y de dirección educativa en sus distintos niveles, para aunar esfuerzos y determinaciones que permitan de manera colaborativa la construcción y desarrollo continuo de los educadores.

El principio de articulación implica considerar la continuidad de programas, proyectos, planes y estra-

tegias curriculares hacia el perfeccionamiento y fortalecimiento profesional del educador, en los diversos momentos de su formación; al igual que contemplar articulaciones posibles desde las normas vigentes y desde su reflexión, plantear nuevas reformas políticas y normativas que permitan potenciar el sector educativo y la formación de educadores en coordinación con otros sectores al interior del sistema. Además, debe contemplar la articulación de la política de formación de educadores con otras políticas: laborales, culturales, educativas y sociales; es decir, los elementos exógenos al sistema de formación de educadores.

Transparencia

El principio de transparencia alude a considerar que las acciones dadas desde y al interior del sistema de formación de educadores son efectuadas en consonancia con sus propósitos, los cuales son de conocimiento público. Las acciones transparentes, obedecen a las determinaciones consensuadas y consideradas por los distintos sujetos e instituciones vinculadas con la formación docente en relación a los demás principios del sistema. Se debe procurar el interés colectivo sobre los intereses particulares. La transparencia de las acciones permite claridad en las relaciones y sus elementos constitutivos, al interior del sistema, permitiendo mayor cohesión y confiabilidad entre las instituciones y los sujetos en interacción.

Continuidad

El Estado asume como política pública la formación y el desarrollo profesional de los educadores más allá de los períodos de gobierno, por tanto, ha de ser estructurada en el tiempo de manera coherente y sistemática, según las orientaciones requeridas para la formación de los educadores del país, en campos específicos acordes con la particularidad de las regiones y poblaciones. La continuidad permite reconocer que las transformaciones de los modelos educativos para docentes son a mediano y largo plazo, lo que implica disponer de los períodos de tiempo suficiente para posibilitar los cambios requeridos. Así, la formación de educadores aunque es continua, es susceptible de transformaciones y ajustes acordes con el devenir social y cultural del país sin perder el horizonte de los propósitos planteados.

Comunicación e Información

La composición de la formación de educadores desde la perspectiva de sistema complejo da un importante lugar a la calidad y fluidez de la comunicación e información que circula y se produce en los distintos subsistemas y en interacción con otros sistemas relacionados. Así, se precisa considerar la circulación de la información y del conocimiento en forma oportuna que permita a instituciones y sujetos asociados con la formación de educadores, trabajar en consonancia con propósitos comunes, con acciones encaminadas a dar continuidad y seguimiento a los procesos al interior del sistema y del mismo hacia afuera, desde los espacios locales, regionales, nacionales y globales.

Autonomía

Se refiere a la capacidad que poseen los subsistemas, sujetos e instituciones que conforman el sistema para direccionar, organizar, tomar decisiones y auto regularse en el desarrollo de los procesos de formación de educadores. La particular vinculación de acciones hacia propósitos comunes de formación admite la consolidación de tendencias contextualizadas, particularizadas según los niveles de la educación, las regiones, y la diversidad de las poblaciones. En éste sentido la autonomía como principio, da lugar a la consolidación de diversos trayectos y rutas para la creación de currículos y el

desarrollo de procesos formativos consecuentes con los fines de la educación; así como en la formulación corresponsable, alimentada por las diversas tendencias y construcciones originadas en las instituciones y por los sujetos a cargo de la formación profesional de los educadores.

Participación

Consiste en considerar la formación de los educadores como resultado de la reflexión contextualizada, participativa y concertada entre los distintos sectores y actores del sistema de formación de educadores, desde las ciudadanías o diferentes formas de ser y estar en el mundo como sujetos histórico-culturales en permanente construcción. La participación comporta un deber de la ciudadanía y las organizaciones sociales para ejercer acciones constructivas y deliberativas, asociadas al interés común y público de garantizar una educación de los educadores de alto nivel acorde a las necesidades del país. Implica actuaciones propositivas y con sentido de corresponsabilidad para la afirmación y defensa de las decisiones colectivas. El sistema de formación de educadores y todos sus elementos constitutivos en sus distintas instancias han de posibilitar espacios y mecanismos para la participación en la retroalimentación y configuración de la formación de educadores, dando lugar al ejercicio permanente de reflexión sobre el hecho educativo en los diferentes contextos en los que se desenvuelven.

Identidad e integralidad profesional

La identidad profesional está dada por los principios pedagógicos y/o núcleos del saber pedagógico y disciplinar. El sistema de formación debe garantizar que el educador cuente con los fundamentos epistemológicos, investigativos, disciplinares, teóricos y pedagógicos que lo constituyen y caracterizan como sujeto profesional de la educación. La identidad del educador se constituye desde un proceso de formación integral que se expresa en cuatro ámbitos formativos centrales: ser, saber, hacer y comprender. Se caracteriza por ser un sujeto intelectual, social, cultural y político, sensible ante la situación de la educación del país, sus contextos y poblaciones, con sentido ético y estético, que reconoce el pluralismo en materia de política, teorías y enfoques pedagógicos y metodológicos, en permanente proceso de cualificación y actualización, y reconocido por su desempeño y proyección.

Formación de alto nivel

Garantiza una oferta educativa con programas de formación de educadores con óptima calidad académica, cultural, investigativa, disciplinar, pedagógica y práctica, cuyos egresados sean educadores profesionales académicos, prácticos, humanos y sensibles ante los retos de su labor en los diferentes niveles y áreas de desempeño, lo que redundará en la superación de las dificultades o la potenciación de las fortalezas de la educación colombiana. Junto con ello, se busca el compromiso con la construcción del futuro desarrollo humano en la sociedad, lo que implica una interacción con los otros, sus sensibilidades y percepciones para la formación de sujetos con valores humanos de significativo interés Individual, colectivo y social.

Interés público y reconocimiento social

La calidad y excelencia en la formación de los educadores, considerada como expresión de lo público, es del interés de todos los ciudadanos y por ende exige voluntad política para que los procesos de formación se realicen en coherencia con las necesidades de la educación del país, en los tiempos y momentos adecuados, en instituciones reconocidas por su calidad y de acuerdo con los estándares del sistema educativo colombiano.

Desde este principio se considera que la formación del educador es de significativa importancia para la sociedad, el Estado y el educador, por mutuo beneficio. Es un asunto de interés del educador por satisfacción personal, responsabilidad ética y social, y por el compromiso profesional con la actualización y la formación posgradual y avanzada para cualificar su trabajo. Para el Estado es fundamental por la necesidad de generar políticas y estructuras normativas que sean garantes de la calidad, diversidad y pertinencia de la oferta formativa para los educadores, en consonancia con las características y requerimientos de la sociedad colombiana.

Formación en función de derechos

La labor educativa es una acción social comprometida misionalmente con la formación de seres humanos. Reviste interés prioritario y estratégico para la sociedad y para el desarrollo de procesos afectivos y relacionales consecuentes con el enfoque de derechos. Se trata de una acción pedagógica desde del afecto y el cuidado del otro, que forma sensibilidades y mentalidades, sujetos y subjetividades, con valores de interés colectivo.

Diversidad e interculturalidad

Colombia, como nación pluriétnica y pluricultural, exige que la formación del educador reconozca y vincule la diversidad territorial, social, étnica, cultural, religiosa, de género y de orientación sexual, al igual que las comunidades y las diferentes capacidades personales, orientando el pleno desarrollo de sus potencialidades y derechos. Desde ésta óptica, en la formación del educador deben construirse estrategias y opciones pedagógicas que permitan la apropiación del conocimiento por diferentes vías de acceso, al igual que la identificación y apoyo pedagógico, según los ritmos y estilos de aprendizaje. Debe ser una enseñanza contextualizada, centradas en el diálogo y la interlocución entre los saberes propios y foráneos, en una perspectiva intercultural. Las acciones del sistema se encadenan en la creación de las condiciones relacionales y de infraestructura propicias para promover procesos de enseñanza y de aprendizaje que admitan la diversidad ambiental, humana, social, cultural y comunicacional propia del contexto nacional.

Favorabilidad

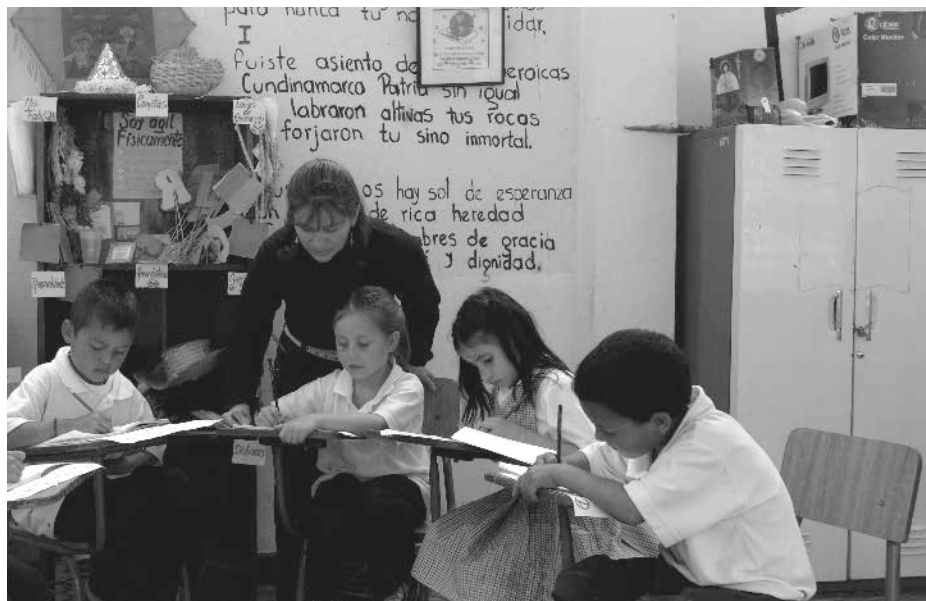
Es la acción de contrastación de las particularidades regionales y contextuales para establecer diferencias que posibiliten favorecer desarrollos más equilibrados entre las regiones en términos de los procesos de formación inicial, en servicio y avanzada que se adelantan en las mismas, especialmente para los sectores rurales, municipales y de ciudades intermedias de la nación colombiana.

Objetivos del Sistema Colombiano de Formación de Educadores

Los objetivos del sistema se alinean a los fines del sistema educativo, la formación de educadores y el quehacer pedagógico del educador. Son coherentes con lo expresado en la Ley General de Educación y todos sus decretos reglamentarios, los planes decenales y los derivados normativos propios de la formación de educadores en sus diversos niveles vigentes y los nuevos requerimientos para viabilizar la existencia y dinámica propia del sistema de formación de educadores.

Se consideran como objetivos del Sistema de Formación de Educadores:

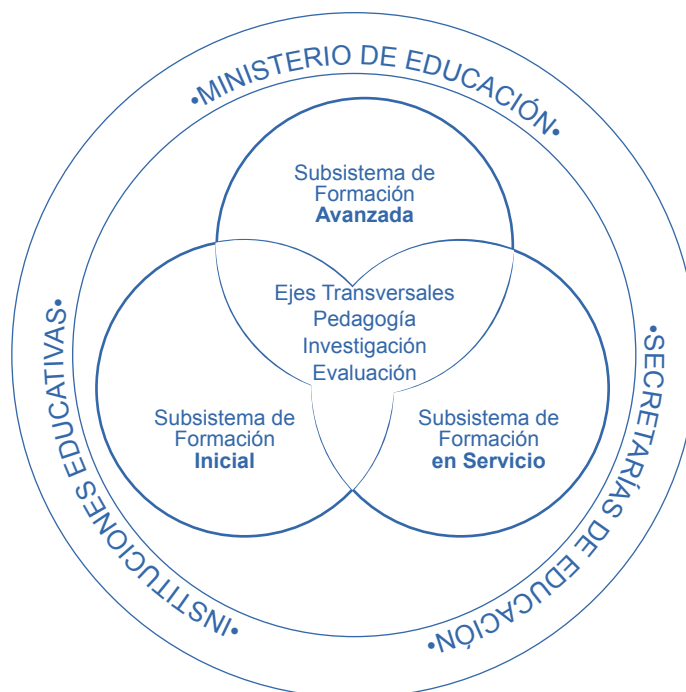
- Garantizar la calidad de los programas de formación de los educadores con base en el reconocimiento del contexto local, regional y nacional, en función de las necesidades formativas del país, enfocados al desarrollo del conocimiento en los campos humano, ético, político, pedagógico, didáctico, científico, artístico, tecnológico, cultural, social y de una segunda lengua, de acuerdo con las tendencias nacionales y globales relacionadas con la educación.
- Orientar la formación del educador a nivel disciplinar, ético, estético, comunicativo, pedagógico e investigativo, en función de su aplicación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje para los distintos niveles y ámbitos de la educación en general, y en particular para la educación de la primera infancia, preescolar, básica y media.
- Fomentar el desarrollo humano del educador como ser íntegro y coherente en el pensar, sentir y actuar, preparado para cumplir su labor educativa en la formación de sujetos y subjetividades.
- Promover espacios para la reflexión, construcción y divulgación de los conocimientos pedagógicos, disciplinares, científicos, sociales y culturales; necesarios para la cualificación de los educadores en relación con la educación inclusiva, contextualizada, diferencial e intercultural requerida para las realidades y poblaciones diversas del país.
- Contribuir con la apropiación y aplicabilidad de las estructuras normativas relacionadas con los fines de la formación de educadores y generar nuevas propuestas de regulación que dinamicen el proceso de la formación de educadores, en sus distintos niveles.
- Definir y consolidar acciones locales, regionales y nacionales dirigidas a la articulación de las instituciones formadoras de educadores y sus programas, contemplando planes, proyectos y estrategias para la educación profesional inicial, en servicio y avanzada, que garanticen la movilidad y continuidad dentro del sistema.
- Propiciar la transformación de los imaginarios sociales y culturales de la profesión del educador para la reivindicación de su valor e importancia en el contexto local, regional y nacional.



Estructura y organización del Sistema Colombiano de Formación de Educadores

Para revisar la organización del sistema se presenta en seguida una descripción general de sus aspectos más destacados y se exponen las vinculaciones previstas en su dinámica. Sin embargo, se advierte que, como sistema complejo, en su movilidad se configuran continuamente vinculaciones y acciones que no pueden ser reconocidas con antelación a las situaciones que el sistema afronte. Los rasgos particulares serán planteados en los siguientes capítulos, concentrados en cada uno de los subsistemas.

Ilustración 3. Sistema Colombiano de Formación de Educadores



Fuente: el autor

La organización de un sistema complejo se ajusta continuamente en su dinámica de interacción; no obstante, es posible reconocer elementos relativamente constantes que lo caracterizan.

Así ocurre con la estructura general del sistema de formación de educadores, concebida como organización cambiante, de acuerdo con su movilidad y regulación. Aunque puede modificarse, mantiene

cierta regularidad que permite su identificación como organización. En esta estructura se encuentran opciones de articulación en su interior y en correspondencia con otros sistemas, hacia el exterior.

El sistema de formación docente, por sus características y ámbitos de competencia, es permeable desde múltiples instancias: a las políticas, planes y programas educativos, al sistema educativo, al sistema de educación superior, al sistema normativo, al de planeación, al sistema de evaluación; al sistema de ciencia y tecnología e innovación y, por supuesto, al sistema social y cultural, en el que se entretejen los imaginarios, las concepciones sobre la profesión del educador y el sentido de la educación como proyecto de desarrollo humano y social.

Lo anterior sugiere que el sistema, desde su coherencia interna, revierte acciones incidentes en otros sistemas, que a su vez determinan su dinámica.

El sistema de formación de educadores está organizado por tres unidades internas vinculadas entre sí por múltiples vías: el subsistema de formación inicial, el subsistema de formación en servicio y el subsistema de formación avanzada. Las relaciones entre unidades, en su conjunto, le permiten al sistema conformarse como una unidad compleja más amplia con características particulares.

El sistema contempla ciertos puntos o lugares de confluencia, articulación, circulación, ruptura, límite, encuentros y desencuentros, viabilizados por la influencia de las diferentes vinculaciones de factores internos y externos a los subsistemas, a partir del grado y nivel de incidencia de éstos puntos se identifican elementos vinculantes localizados en un sector del sistema o, por el contrario, elementos que inciden en la totalidad del sistema en forma continua y transversal.

Desde las interacciones que se constituyen al interior del sistema de formación de educadores, emergen puentes o vínculos, originando ejes, rutas y redes de interacción.

Para el sistema de formación de educadores se reconocen tres ejes de articulación que son transversales a los subsistemas: la pedagogía, la investigación y la evaluación. Estos ejes inciden en el sistema en su totalidad de variadas formas y por múltiples vías. Así, en cada eje se evidencian rutas y derroteros de especial importancia que igualmente atraviesan los subsistemas, actuando como puntos de confluencia en los que se revierten acuerdos, conceptualizaciones y acciones comunes de doble vía. Derivados de los ejes transversales se reconocen en el sistema de formación de educadores como puntos de confluencia: la práctica pedagógica, los diseños curriculares y la identidad y rol docente.

En general, el sistema contempla puntos de articulación en los que se unen ciertas acciones o propósitos, comprometiendo acciones conjuntas o comunes entre dos o más subsistemas de manera localizada y puntual, que por su trascendencia tiene repercusiones significativas para la coexistencia de los subsistemas. Pueden significar también cierto estado de tránsito o frontera en el que se comparten procesos o se pasa de un subsistema a otro.

Subsistemas de formación de educadores

Cada subsistema se comprende como un sistema constituido por unidades que se interrelacionan.

Su estructura organizada se delimita y reconfigura según las interacciones internas y externas del sistema. Así, los subsistemas de formación inicial, en servicio y avanzada comportan vinculaciones internas -entre subsistemas- con el sistema de formación en general y con otros sistemas relacionados con el sector de la educación.

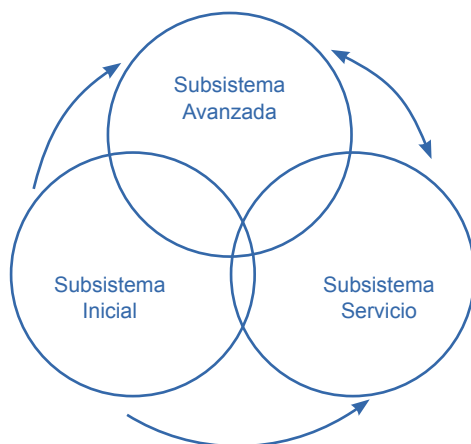
Al interior de cada subsistema se observan unidades constitutivas que dan cuerpo a su organización interna: los sentidos de la formación, los sujetos en formación, los sujetos e instituciones formadoras y los programas de formación. Aunque las unidades que se mencionan son de denominación común para los tres subsistemas, por la particularidad de cada uno cobran marcadas diferencias.

Al interior de cada subsistema se configuran interacciones que involucran a los sujetos, los contextos y las organizaciones. Dichas interacciones movilizan sentidos y propósitos comunes que inciden en las unidades internas anteriormente mencionadas.

Para ilustrar una primera comprensión, caracterización y particularidad de cada subsistema se presenta de forma general cada uno de los subsistemas de formación inicial, en ejercicio y avanzada como elementos constitutivos del Sistema Colombiano de Formación de Educadores. Por ser las unidades del sistema serán desarrollados uno a uno en detalle en apartados posteriores. Una mirada general de los tres subsistemas permite conformar una imagen general de las unidades del sistema.

Ilustración 4.

Circulación entre los subsistemas de formación



Fuente: el autor

Subsistema de formación inicial

El subsistema de formación inicial incluye los procesos y momentos de la formación de los sujetos interesados en ser educadores en los distintos niveles, áreas, campos del conocimiento y grupos poblacionales específicos. Contempla los distintos puntos de partida en los que se inicia la formación del educador y los tránsitos entre niveles de la Educación Superior. En todos los casos se concentra en los momentos de preparación del sujeto educador en ámbitos del conocimiento disciplinar, pedagógico, ético, estético, investigativo, comunicativo, personal, social y cultural; requeridos para asumir la labor de un educador profesional en los niveles nacional, regional y local; atendiendo a los requerimientos contextuales y poblacionales específicos del país.

Subsistema de formación en servicio

El subsistema de formación en servicio contempla la formación de los educadores vinculados laboralmente al ejercicio de la profesión docente. Su vivencia como educador exige una formación continua y la necesaria cualificación, reflexión, sistematización y socialización de la experiencia educativa y pedagógica. La formación en servicio está orientada principalmente a una formación contextualizada acorde con los requerimientos del que hacer pedagógico que el educador reconfigura en su ámbito laboral. Debe ser consecuente con las acciones educativas dirigidas a los niveles, poblaciones y campos de saberes en los que se ocupa.

Subsistema de formación avanzada

El subsistema de formación avanzada se refiere a la formación posgradual, representada en las especializaciones, maestrías, estudios doctorales y post doctorales de los educadores. En estos procesos se revierte y consolida la reflexión y construcción de conocimiento de la pedagogía, la didáctica, la gestión educativa y otros conocimientos afines a su desarrollo académico y profesional. Si bien se asocia a la oferta de formación posgradual de las universidades, convoca un diálogo intersectorial más cercano que permita afinar los sentidos y propósitos de la formación avanzada de los educadores, de cara a las necesidades contextuales de su labor y a los requerimientos cada vez más afianzados para la consolidación del saber práctico y teórico del campo disciplinar y profesional de los educadores del país.

Este subsistema no se limita a la promoción de títulos universitarios de alto nivel y trayectoria; al contrario, proyecta los espacios de acción de los titulados hacia la implementación de procesos de investigación, innovación y gestión educativa, a partir de la reflexión y la creación de alternativas ante los retos y problemáticas del sistema educativo en general, y del sistema de formación de educadores en particular.



Puntos de confluencia y articulación del Sistema Colombiano de Formación de Educadores

Las acciones al interior del sistema y sus subsistemas se asocian a la creación de condiciones para dinamizar procesos articulados a través de propósitos comunes o de interés compartido, pero también se admite el reconocimiento de sus vacíos y desarticulaciones, las cuales evidencian nuevos propósitos en la reorganización dinámica del sistema.

Toda acción, proyecto, plan o programa que se construye en función del sistema contribuye a su dinámica, su autodeterminación e interdependencia, y configura puntos de confluencia, articulación y acción entre sus elementos. Esto permite reconocer estructuras en diversos planos visibles o no advertidos de forma inmediata, lo que sugiere pensar acciones articuladas a nivel local, regional y nacional, creando condiciones de favorabilidad para los distintos contextos en los que se forma a los educadores.

En los diferentes subsistemas, el sistema contempla ciertos puntos o lugares claves en los que se evidencia la articulación o confluencia de procesos constitutivos de la formación docente.

La comprensión de la formación de educadores como sistema implica una lectura detenida para la detección y seguimiento de vínculos e interacciones existentes, inexistentes y posibles lo que se reconoce en los puntos de confluencia.

Los puntos de confluencia y articulación evidencian los flujos de información y acción en la dinámica del sistema y su movilidad. De igual modo, es posible definir puntos de no confluencia o desarticulación, que al ser reconocidos, generan una alerta al interior de los componentes que la evidencian, con la consecuente decisión de efectuar o no acciones para conformar vínculos. Estos puntos evidencian rupturas de los procesos y problemas de coherencia o comunicación que pueden afectar o cambiar la estructura del sistema.

Esta confluencia y articulación ha de ser coherente y debe mostrar la forma en la cual los educadores podrán continuar con una formación avanzada para impactar en la calidad de la educación.

En la comprensión del sistema de formación de educadores se consideran como puntos de confluencia de significativa importancia: la práctica pedagógica, los diseños curriculares, la identidad y el rol docente. Cada uno de ellos adquiere significación para cada subsistema y en conjunto se complementan y determinan la movilidad entre sistemas.

Los puntos de articulación, como ya se mencionó en los apartados anteriores, implican acciones puntuales entre subsistemas que repercuten significativamente en la dinámica de los otros subsistemas articulados. Por lo general, evidencian la concurrencia de esfuerzos conjuntos o interinstitucionales que dan cuenta de secuencias, continuidad, complementariedades o encuentros.

Estos puntos se pueden evidenciar al interior y en la generalidad del sistema. Se reconocen como puntos de articulación:

- La consolidación de apoyos interinstitucionales para la construcción de propuestas pedagógicas, investigativas, académicas o curriculares para la formación de educadores; así como la formulación e implementación de convenios de cooperación académica con alianzas estratégicas para llevar a cabo su implementación.
- Los programas de formación de docentes implementan diversas modalidades para el desarrollo de las experiencias formativas desde la práctica pedagógica y las pasantías profesionales. Estas experiencias se enriquecen con un intencional diseño que permita a los educadores en formación encontrarse con diversos contextos, poblaciones y propuestas educativas. Esto implica una estructura organizada de trabajo e intención fortalecida para realizar acciones conjuntas entre instituciones formadoras de educadores y lugares de práctica.
- La coordinación y acuerdo entre los diferentes programas e instituciones de formación de educadores en cuanto a contenidos base, número de créditos, modalidades y temas de interés común, posibilita la movilidad de programas entre universidades y la flexibilidad curricular.
- La conformación de redes y la implementación de estrategias y herramientas tecnológicas que permiten el intercambio y el trabajo mancomunado en diferentes niveles.
- La generación de diálogos regionales que promueven el desarrollo en localidades y municipios, considerando sus particularidades, así como condiciones para el encuentro de actores con el fin de organizar procesos relacionados con la formación del educador.
- La promoción de múltiples espacios alternativos de formación y autoformación.

Estos puntos señalados, entre otros, son de aplicabilidad en los tres subsistemas. En cada uno de ellos se encuentran puntos de articulación particulares que serán evidenciados en los siguientes apartados, dedicados a desarrollar cada uno de los subsistemas.

Ejes transversales del Sistema Colombiano de Formación de Educadores

Los ejes transversales se reconocen como articuladores centrales de sistema. Su presencia en los distintos subsistemas se manifiesta en grados diferenciales, determinando las acciones de planeación y gestión del sistema de formación. Al encadenar los subsistemas son potenciadores de la definición de finalidades y propósitos comunes con los que se establecen rutas y medios para llevar a cabo acciones en torno al mejoramiento de los procesos de formación de los educadores, en los distintos subsistemas, al igual que en su prioridad, viabilidad e impacto.

Los ejes transversales del sistema de formación de educadores son tres: pedagogía, investigación y evaluación.

Pedagogía

Como saber fundante de la formación de educadores, da sentido e identidad a los diferentes subsistemas.

La importancia de la pedagogía en la formación de los docentes está reconocida en el conjunto de la legislación educativa. Así, en la Ley 115 de 1994, artículo 109, cuando se definen las finalidades de la formación de educadores se establece como una de ellos el “desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador”. Posteriormente, en el artículo 8 del decreto 709 de 1996, al definir las líneas transversales que deben tener los programas de formación, se incluyó en primer lugar a la “Formación pedagógica que proporciona los fundamentos para el desarrollo de procesos cualificados integrales de enseñanza y aprendizaje, debidamente orientados y acordes con las expectativas sociales, culturales, colectivas y ambientales, de la familia y de la sociedad...”.

En el ámbito académico la comprensión de la pedagogía no se acoge a definiciones únicas. Ha sido entendida como el saber del educador concretado en el que hacer enseñante al interior del aula. Desde esta mirada se restringe a reconocer en el educador un cúmulo de experiencia que se adquiere en la continua y cotidiana tarea de enseñar a otros. En el sentido de instruir o procurar la transmisión de contenidos es posible identificar ciertas rutinas o estrategias que a juicio del maestro, resultan ser válidas por su efectividad o por su tradición.

La pedagogía, también es considerada un saber teórico – práctico, desde el cual la reflexión y reconstrucción del saber sobre la enseñanza se reconfigura, al decantar la experiencia educativa. Aunque parte de la experiencia se adscribe a un ejercicio de análisis y reflexión que admite la conceptualización y considerar elaboraciones teóricas relacionadas con las formas y procesos de enseñanza. Así, es calificada como un campo de conocimiento, desde dos perspectivas.

La primera considera la pedagogía como campo conceptual, en tanto ofrece una idea de “apertura, en su condición de múltiple y plural; con la capacidad de alojar discursos, prácticas, conceptos y teorías de diverso origen y la posibilidad de interpretar las contribuciones de las distintas culturas pedagógicas a través de la reconceptualización.” La segunda perspectiva (Rodríguez, 2001) define la pedagogía como una disciplina en proceso de delimitación de su objeto de estudio, que toma distancia de otros campos disciplinares; en palabras de Andrés Klaus Ruge, en proceso de disciplinarización. Desde esta última orientación “la pedagogía no puede resolverse de modo exclusivo como un saber del maestro en y sobre su práctica, y menos desde la perspectiva de la cualificación reflexionada de un hacer” (Ruge, 2013).

Lo anterior indica que desde un proceso de formación de educadores es indispensable ahondar en las distintas comprensiones de lo pedagógico, de tal modo que el educador como intelectual y profesional comprenda e interiorice las construcciones conceptuales que dan sustento a su práctica pedagógica, asuma posturas al respecto y contribuya en la construcción de conocimiento pedagógico.

La formación pedagógica al interior del sistema de formación de educadores deberá estar encaminada al acercamiento epistemológico, teórico, reflexivo, crítico y constructivo de su corpus conceptual y práctico. Es indispensable posibilitar la apropiación, desarrollo y constitución disciplinar del conocimiento pedagógico desde la perspectiva de la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los ambientes y el clima para el aprendizaje, la didáctica, el currículo, la evaluación, la escuela como lugar de socialización y otras temas asociados a la educación.

La pedagogía así entendida se encuentra asociada a otras disciplinas con las que establece campos de frontera y diálogo tales como la filosofía, la psicología, la sociología, la antropología, las ciencias políticas, la economía y el derecho, para citar las más relevantes. Este acercamiento disciplinar implica una formación pedagógica abierta a la interdisciplinariedad.

Investigación

Se reconoce la investigación como eje que atraviesa, dinamiza y articula el sistema como ámbito importante en la formación profesional del educador y como espacio de producción de conocimiento.

Hay tres ámbitos en los que la investigación es relevante en la formación docente. En primera instancia, en la definición de la disposición de indagación y la actitud reflexiva del educador en torno a su praxis, con un sentido investigativo, para avanzar desde la elaboración de estructuras conceptuales derivadas de la experiencia hacia la construcción y afianzamiento del conocimiento disciplinar pedagógico. En segundo lugar, en la formación del educador como intelectual y productor de conocimiento académico, con claros avances y apropiación teórica y práctica para la consolidación de la pedagogía como disciplina. En tercer lugar, en el reconocimiento de la investigación como una alternativa didáctica para el desarrollo de la práctica pedagógica.

La investigación como alternativa didáctica cobra cada vez mayor importancia teniendo en cuenta la dirección de las tendencias educativas contemporáneas, en las que prima el saber conocer y la comprensión de los conceptos, más que la acumulación de contenidos generales y específicos. Es necesario desarrollar en los sujetos aprendientes el interés por conocer desde la indagación y aprehensión sobre su realidad, sin dejar de lado los saberes disciplinares que alimentan los contenidos y temáticas abordadas en la escuela; es primordial llegar a los conceptos sin desligarlos de su proceso de construcción. Dado que los conocimientos de las disciplinas se revierten en la educación formal, implica asumir la investigación como el proceso sistemático que produce las comprensiones del mundo social, cultural, natural, físico y humano.

Debido a lo anterior, se observa la tendencia de incorporar en las estrategias didácticas del educador, el investigar como estrategia fundamental en el proceso de enseñanza y el aprendizaje. Desde esta mirada, se asocia los planteamientos de la enseñanza para la comprensión, la pedagogía por proyectos, la enseñanza por problemas y la investigación como estrategia pedagógica.

En consecuencia, la función del educador de formar y promover la capacidad de asombro, indagación, creación, interés y deseo por conocer y explicar la realidad, solo puede ser cumplida si su formación se dirige claramente a promover la actitud reflexiva e investigativa del educador. Formar en investigación implica orientar la capacidad de formular los cuestionamientos que promueven el desarrollo del pensamiento, es formar un sujeto social y cultural que se pregunta por la realidad y su entorno con actitud de búsqueda de razones, explicaciones y con interés por construir alternativas para la diversas situaciones que este mundo incierto, acelerado y cambiante ofrece. Es dar cuenta de la sensibilidad del educador por su hacer, su saber y por su entorno (Woods, P. 1986)¹⁶.

Por su parte, la divulgación y circulación de los resultados de las investigaciones educativa y pedagógica, con sus múltiples problemáticas, moviliza el saber pedagógico y educativo en su dinámica de

consolidación, a la vez que genera reconocimiento al educador como investigador de la educación, la pedagogía y la didáctica. En este sentido, es preciso ampliar las comprensiones de la indagación en los entornos educativos y de la educación como campo de conocimiento multidisciplinar e interdisciplinar en el cual la mirada investigativa del educador tiene sentido, al igual que los trabajos investigativos asociados desde las ciencias de la educación.

La investigación y la formación en investigación implican la participación efectiva de COLCIENCIAS, las universidades, las escuelas normales superiores, los maestros interesados en el tema, sus agremiaciones y redes, los grupos de investigación y las secretarías de educación, entre otros. Es importante señalar que se hace latente la necesidad de conformar comunidades de investigadores que interpreten reflexivamente la sociedad y que creen ambientes democráticos, que posibiliten la autogestión pedagógica desde la discusión cooperativa del contexto, desde el reconocimiento de la realidad educativa como dinámica, interactiva y compleja, conformada por aspectos teóricos, metodológicos, disciplinares, prácticos, éticos, morales, políticos, económicos y sociales.

En relación con los objetos de investigación, la UNESCO (2004) plantea que es necesario mantener una reflexión constante en torno a cuestionamientos básicos referentes a la formación, el desempeño y el entorno del educador. Entre las preguntas que el sistema debe contribuir a responder están: ¿Quiénes son los educadores?, ¿en qué entorno institucional se desenvuelven? y ¿cómo y bajo qué condiciones se desempeñan?

La evaluación

Como se planteó en otros apartados del sistema de formación, la evaluación se relaciona con diferentes sistemas dentro del amplio sistema educativo y transita de manera importante al interior de otros sistemas e instancias de la educación. La evaluación se entiende como “actividad crítica desde la cual se aprende, en el sentido que por ella adquirimos conocimiento (Álvarez, 1993^a). El profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, para colaborar en el aprendizaje del alumno conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento” (Méndez, 2001).

La formación de educadores requiere contemplar dos vías significativas con respecto a la evaluación: una, crear entornos relacionales de aprendizaje para el educador aprendiente y evaluar su proceso de apropiación de saberes, actitudes y formas de efectuar su labor educativa. Adicionalmente, formar al educador para su acción educativa incluyendo la evaluación. Así, el educador en formación continua es evaluado y se forma como evaluador. La otra vía, es considerar la evaluación forma parte de un continuum y debe ser procesual, continua, integrada en el currículo y en el aprendizaje. En consecuencia, la evaluación no debe ser comprendida como una tarea discreta, discontinua, aislada o insignificante, ni como un apéndice de la enseñanza (Méndez, 2001).

¹⁶ Al respecto Woods, P. (1986) señala que «Lo mismo que cualquier otra cosa, la realización de una investigación requiere una actitud mental y psicológica adecuada. La investigación es una indagación, una búsqueda de nuevo conocimiento y de nueva comprensión. Por tanto, se ha de ser curioso, se ha de desear saber algo nuevo, se ha de tener algo de Espíritu de aventura. Esto implica un reconocimiento de que el conocimiento que se posee es imperfecto e incompleto»

En la evaluación formativa el sujeto que aprende es activo, reconoce su proceso y es consciente de sus acercamientos, aciertos y fallos en el aprendizaje; busca comprender la retroalimentación, se autoevalúa y recoge los criterios o impresiones de evaluación de sus pares y formadores.

Al considerar la formación como proceso, la evaluación formativa monitorea los aspectos a revisar, retomar o recoger como adquiridos o superados, en determinados momentos, niveles y condiciones. También puede señalar errores, retrocesos y delinear nuevas rutas del proceso.

El sistema contempla formar al educador como evaluador y posibilitador de procesos de retroalimentación y valoración de la enseñanza y de los aprendizajes contextualizados y situados.

Teniendo en cuenta lo anterior, “la evaluación actúa entonces al servicio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir. Se aprende de la evaluación cuando se convierte en actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje el momento de la corrección. Sólo cuando asegura el aprendizaje se asegura la evaluación, la buena evaluación que forma, convertida ella misma en medio de aprendizaje y en expresión de saberes. Sólo entonces podremos hablar con propiedad de evaluación formativa” (Méndez, 2001). La evaluación vista desde la perspectiva planteada por el autor, hace parte fundamental de la acción profesional del educador en dos aspectos de importancia: uno en cuanto elemento formativo para el aprendizaje y dos, como acción de contrastación de la adquisición y apropiación de los conocimientos, saberes y experiencias.

El valor de la evaluación está en la retroalimentación de los procesos y en su aporte a la toma de decisiones, en las diferentes instancias. Se evalúa los aprendizajes del educador, las condiciones de asimilación y aprehensión de los conocimientos, contenidos conceptuales, aspectos relaciones e interactivos y la aplicabilidad de los aprendizajes. Se evalúa la calidad y pertinencia de los programas de formación de educadores. Se evalúan las instituciones formadoras y su relación con otras similares y su entorno, y se evalúa el sistema de formación de educadores.

Cada uno de los ejes transversales, pedagogía, investigación y evaluación son desarrollados en particular desde cada subsistema, lo que permite ahondar su particular incidencia.



3. SUBSISTEMAS DE FORMACIÓN DE EDUCADORES: INICIAL, EN SERVICIO Y AVANZADA

Una vez sustentados los fundamentos, la estructura y la organización del Sistema Colombiano de Formación de Educadores; y presentados los subsistemas que lo componen; se realizará a continuación la descripción analítica de cada uno de ellos (formación inicial, en servicio y avanzada). En este recorrido, se harán visibles los nudos problemáticos que los atraviesan; así como las alternativas de salida para superarlos, las mismas que confluyen en los lineamientos de política propuestos al final de este documento.

Se iniciará con el subsistema de formación inicial, entrada principal a la formación como educador y el comienzo de la formalización de la educación como profesión.

Subsistema de formación inicial

Definición y comprensión del subsistema de formación inicial

Se considera como subsistema de formación inicial, al proceso de formación cuyos referentes principales son la educación y la pedagogía, así como la comprensión analítica de cómo se suceden la enseñanza y el aprendizaje en el ser humano, de cómo aprender a enseñar, a construir conocimiento y a movilizar el pensamiento en los diferentes campos del conocimiento, a partir de una sólida fundamentación epistemológica, teórica y práctica, organizadas diacrónica y sincrónicamente, para alcanzar la titulación como profesional en educación.

En este subsistema se consolidan los procesos y momentos de la formación de educadores en un primer encuentro con el componente pedagógico y disciplinar, el lugar de la profesión y el rol docente. Implica la formación conducente a titulación en distintos niveles y áreas del conocimiento consideradas fundamentales dentro de la educación formal, pero que no se restringe a ellas. La formación inicial avala al educador para ejercer la docencia en el sistema educativo en correspondencia con el título y nivel de formación de educación obtenido como Normalista Superior o como Licenciado en Educación.

Así, se reconocen tres rutas diferentes de inicio en la formación con particularidades y elementos comunes que se pueden considerar complementarios. Al ser lugares de inicio, el sistema de formación tendrá que reconocer vías consecuentes de avance y tránsito dentro de las posibilidades que proporciona el sistema en formación en servicio y avanzada para cada uno de ellos.

El subsistema de formación inicial comporta una dinámica articulada de acciones hacia la formación integral y profesional de los educadores en el ejercicio de su futura labor educativa, en los distintos campos del conocimiento, o hacia la formación con grupos específicos según lo dispuesto en la estructura del servicio educativo y las distintas modalidades de atención educativa a poblaciones, consagrado en la Ley 115 de educación de 1994 (Título II Ley general de educación).

La formación de educadores que promueve el subsistema inicial está encaminada al cumplimiento de los fines de la formación planteados en la Ley General de Educación (Capítulo 2) relacionados con: formar un educador de la más alta calidad científica y ética; desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico; preparar en el pregrado y para el postgrado en los diferentes niveles y formas de ser educador, y ejercer la docencia en el marco de la educación como derecho fundamental. Por tanto, implica una línea de continuidad con los subsistemas de formación en servicio y avanzada.

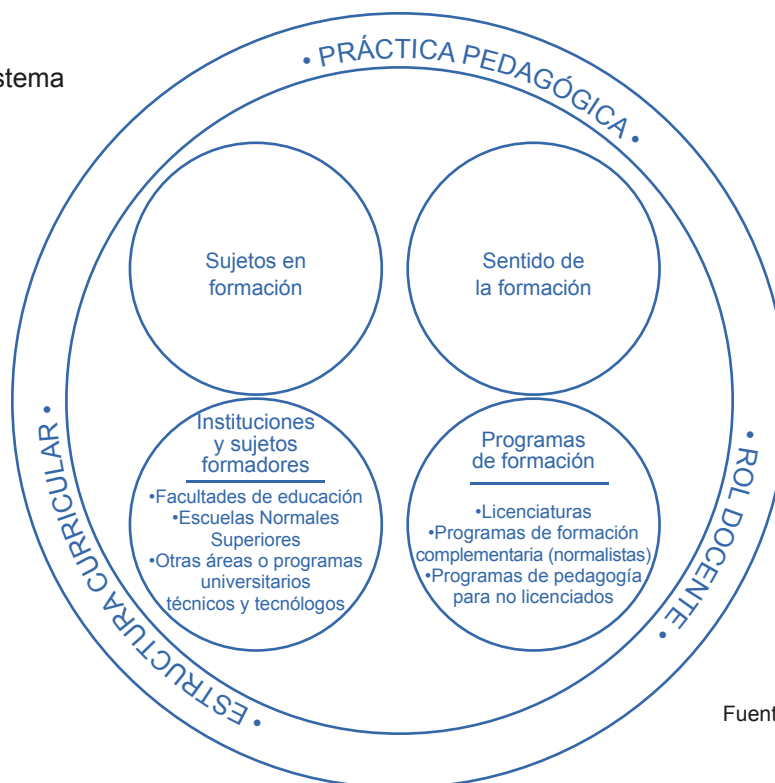
Unidades del subsistema de formación inicial

Al interior del subsistema se evidencian interacciones ligadas a los distintos propósitos y sentidos de los programas y modalidades de formación inicial de educadores existentes y nuevos. Tales programas se regulan por las estructuras normativas, las instituciones formadoras y los sujetos vinculados a ellas. Además, son determinados por las particularidades de los contextos en los que se originan y realizan los procesos educativos y la dinámica que se suscita en su interior.

Lo central de la composición del subsistema lo constituyen las vinculaciones y relaciones que se establecen al interior del mismo y entre las unidades que lo conforman. Al interior de cada unidad se reconocen estructuras organizativas a nivel interno y en constante relación con las demás unidades del subsistema, generando una identidad propia. Las unidades del subsistema son: el sentido de la formación inicial, los sujetos en formación inicial, los sujetos e instituciones de la formación inicial de educadores y sus programas.

Ilustración 5.

Unidades del subsistema de formación inicial



Fuente: el autor

Sentido de la formación inicial

La formación inicial se ocupa de favorecer en el educador la apropiación de los fundamentos y conocimientos precisos para efectuar la labor profesional del educador. En variados estudios se llega a establecer la relación entre calidad de la educación y la calidad de la formación de los educadores. Sin ser exclusiva, puesto que efectivamente en una educación de calidad intervienen múltiples factores determinantes, si es fundamental centrar la atención en la adecuada formación de los educadores. Esto se refleja en el reciente estudio efectuado por la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) donde se afirma que:

“en la actualidad hay consenso acerca de que la formación inicial y permanente de docentes es un componente de calidad de primer orden del sistema educativo. No es posible hablar de mejora de la educación sin atender el desarrollo profesional de los maestros. Las reformas educativas impulsadas por la casi totalidad de los países de la región, como muestra de su importancia, han colocado como uno de sus focos el tema de la formación inicial y permanente de los docentes, aun cuando lo hayan hecho con diferentes énfasis y orientaciones” (OREALC/UNESCO, 2006).

Se puede afirmar que para la consecución de propuestas educativas innovadoras en la educación preescolar, básica y media, adquiere significativo valor considerar propuestas formativas diferentes a la estructura tradicional en la enseñanza y los modelos formativos de los educadores.

El estudio en mención rescata siete experiencias de modelos innovadores en la formación de educadores en diferentes regiones del mundo y arroja elementos generalizables a nuestro contexto. Allí se evidencian los impulsos en los distintos países por movilizar reformas en cuanto a la formación docente, entre los que se registra la disposición de trasladar cada vez más la formación inicial al nivel de educación superior y el fortalecimiento de la práctica docente. Se aclara además en el estudio, que aunque se perfilan ciertos cambios, aún no son sostenidos en el tiempo y pocos se perciben como innovadores:

“De hecho, a pesar de esos intentos de cambio, la práctica de la formación ha continuado atrapada en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje. Los centros de formación docente continúan reproduciendo la cultura escolar tradicional, mientras los estudiantes para educadores llegan con trayectorias escolares igualmente tradicionales. La actual formación inicial, en general, refleja los mismos problemas de la educación tradicional, refuerza el rol pasivo de los docentes y contribuye a sostener los sistemas educativos jerárquicos y cerrados. Efectivamente, en la actualidad numerosas instituciones académicas, expertos e investigadores, están reclamando abiertamente la necesidad de dar un salto en la formación de pedagogos, un salto que sea no sólo cuantitativo, sino fundamentalmente cualitativo” (OREALC/UNESCO, 2006).

El subsistema de formación inicial de los educadores para el contexto colombiano, al encaminarse en estructuras formativas innovadoras y transformadoras, contribuirá en la resignificación del rol del docente y su labor educativa en consonancia con la compleja y cambiante estructura social contemporánea.

Para esto se requiere formar a los educadores en un ámbito de interpretación y comprensión de la realidad educativa nacional y regional, además de estudiar las implicaciones sociales, culturales, cognitivas, personales y disciplinares de la educación desde sus distintos niveles y desarrollos. Esto es, incursionar en un proceso de formación integral, permanente y de mejoramiento continuo que permita al educador actuar ante las necesidades de la educación. La formación como educador está dirigida a aprender a enseñar, a posibilitar el aprendizaje de diversos conocimientos, competencias, contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, con el fin de crear posibilidades vitales para la constitución de los sujetos sociales a través de la educación.

Es imprescindible involucrar la comprensión reflexiva de la práctica pedagógica con la finalidad de contribuir en la consolidación y conformación del saber y el conocimiento pedagógico y didáctico fundamentales en la labor educadora.

Los procesos que se desarrollan durante la formación inicial tienen hondas repercusiones en las representaciones de la profesión, en el sentido e identidad del rol docente y en el desarrollo profesional del educador. Esto significa que la formación inicial va a influenciar directa e indirectamente otros subsistemas y en consecuencia, se constituye en un componente del sistema que direcciona o visibiliza puntos de entrada y circulación del sistema en su conjunto.

Sujetos en formación inicial

Dada la importancia del subsistema de formación inicial, se reconoce que la realización de proyectos y programas educativos son garantía de la calidad de la labor docente. Sin embargo, los programas de formación inicial son contruidos desde visiones humanas pedagógicas, didácticas, sociales y culturales presentes explícita e implícitamente en los sujetos y comunidades académicas. Así, existen variables que afectan de forma disímil el subsistema, con efectos diferenciados internos y externos generadores de dinámicas diferentes en el desarrollo de los programas de formación, su estructura académica y metodológica. Una de estas variables está relacionada con los sujetos en formación y la manera como los programas son creados y pensados para acoger la formación de dichos sujetos en condiciones particulares.

El lugar de los sujetos en formación dentro del subsistema inicial es de significativa importancia puesto que alrededor de él gira el proceso formativo. Los programas han de incidir en su dinámica vital, en función de su rol docente, desarrollando sus cualidades personales y profesionales como educador y garantizando niveles de desempeño propicios hacia el ejercicio de la labor educativa. Implica ello un contraste de las condiciones de ingreso y de egreso durante el proceso de formación.

En el contexto colombiano, como en el de otras naciones latinoamericanas, se observa que la expectativa de ser maestro se instala en un nivel bajo de elección por los candidatos que acceden a la educación superior. Es frecuente reconocer en los estudiantes de primeros semestres de licenciatura expectativas de formación más inclinadas hacia áreas disciplinares específicas, en lugar de la formación pedagógica. Se observa que ser educador cuenta con un reconocimiento social medio o bajo en relación con otras profesiones. La expectativa de ingreso a la carrea docente no es el interés principal. En contraste, las experiencias y modelos destacados en la formación de educadores en países como

Japón o Finlandia se caracterizan por reconocer la cuidadosa selección de los aspirantes a ser y ejercer la profesión docente, esto, por la responsabilidad social y cultural que conlleva en los procesos de formación de las nuevas generaciones. En efecto, el mejoramiento en la calidad de los educadores tiene relación con la definición de políticas de mejora a nivel salarial, de incentivos y una positiva valoración social y cultural del ser educador.

Sobre la figura del educador recaen altas expectativas de lo que se espera de su labor, relacionada en muchos casos con su grado de conocimiento, su ser en relación e interacción con otros sujetos y sus modos de actuar social y culturalmente.

Los educadores han de formarse conscientes de su proceso de ser sujetos para el ejercicio y el desarrollo profesional docente en las diferentes áreas del conocimiento y la cultura, con responsabilidad social. Han de adquirir las competencias básicas, disciplinares, pedagógicas y didácticas, propicias para fomentar los aprendizajes escolares hacia el desarrollo integral y diverso de las poblaciones en los diferentes niveles y contextos de vida.

Esto implica preparar a los educadores para valorar el diálogo como fuente permanente en la superación de diferencias y de aproximación a consensos; proteger el entorno natural y promover sus recursos como contexto de desarrollo humano, y orientar una adecuada educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía.

De acuerdo con el panorama anterior, se reclama un educador cuyo perfil de formación abarque varios ámbitos que lo constituyan como un sujeto político íntegro e integral. A continuación se refleja las condiciones a considerar.

Perfil del educador en formación inicial

Los educadores en el subsistema de formación inicial desarrollan una sólida formación en teoría educativa, pedagógica y didáctica contemporáneas generales y específicas, acordes con la orientación disciplinar particular, como coordinadas fundamentales de las relaciones multidimensionales de la praxis pedagógica. Alcanzan una comprensión analítica y reflexiva acerca de los factores inherentes a los procesos diferenciales de la enseñanza y el aprendizaje en los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, en el reconocimiento de las diferencias individuales, culturales, étnicas y sociales.

En esta fase inicial de la formación, tienen el suficiente conocimiento y apropiación de los principios pedagógicos de educabilidad y enseñabilidad como referentes determinantes de su función educativa. Profundizan en las diferentes alternativas pedagógicas y didácticas como claves para aprender a enseñar a diversas poblaciones, de acuerdo con las condiciones históricas, contextuales propias de un país como Colombia y en atención a las cambiantes circunstancias globales de los tiempos modernos.

Los futuros educadores desarrollan pensamiento crítico constructivo, así como un conocimiento reflexivo de las bases históricas y epistemológicas de la educación, la pedagogía y los diferentes cam-

pos disciplinares de la educación, lo que les posibilita la innovación creativa del conocimiento y de saber pedagógico. Adquieren a su vez una formación en investigación educativa para la realización de lecturas analíticas y propositivas sobre la realidad, las mismas que lo movilizan a la configuración de propuestas educativas pertinentes a las condiciones contextuales colombianas.

Dentro de este perfil de educador se debe mencionar además de lo anterior, el desarrollo de habilidades y destrezas en tecnologías de la información y la comunicación para el diseño, desarrollo y evaluación de las herramientas educativas.

De la misma manera, los educadores del subsistema de formación inicial, cuentan con una clara comprensión y producción de textos y de contextos individuales y globales, como plataforma fundamental para el andamiaje de prácticas pedagógicas, con fundamento investigativo que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes y de la educación como profesión.

Con relación a la escuela, asumen con la suficiente y apropiada formación el diseño, desarrollo y mejoramiento permanente de proyectos educativos institucionales y currículos flexibles, que se correspondan con los principios y fundamentos de la educación inclusiva e intercultural.

Los egresados de los programas de formación inicial de educadores alcanzan un nivel de inglés acorde con la política nacional de fortalecimiento de inglés como lengua extranjera. Los educadores son conscientes de que el aprendizaje de una segunda lengua aporta a la comprensión y desarrollos educativos afines a las exigencias locales, regionales y globales.

Otra de las características del perfil del educador de este subsistema se basa en la formación de sujetos políticos que se empoderan, autodeterminan y organizan en colectivos que propenden por una educación de calidad para Colombia, con una profunda formación y cultivo de condiciones morales, en ética y bioética, así como en democracia y ciudadanía.

Sujetos e instituciones formadoras del subsistema de formación inicial

En las instituciones formadoras se desarrollan actividades académicas con la finalidad de proporcionar a los sujetos una formación inicial pertinente que permita dar una respuesta de calidad a la demanda educativa. Hay que destacar que son las facultades de educación las que están desarrollando e implementando el mayor número de programas de formación inicial y continuada para docentes en Colombia, sin dejar de anotar la significativa labor que desempeñan las ENS en muchos lugares y otras universidades con programas de licenciatura y de pedagogía para no licenciados que no se encuentran en facultades de educación, pues en varios territorios del país se constituyen en la única instancia formadora de docentes (Vasco & otros, 2007).

Las escuelas normales superiores contribuyen con la formación pedagógica complementaria a la educación básica y media, perfilando los educadores para los niveles de pre-escolar y básica primaria. En articulación con los programas de licenciatura y en convenio con las universidades desarrollan investigación que aporta al diseño y evaluación de estrategias de mejoramiento de la práctica educativa y sus programas de formación.

Un aspecto importante tiene que ver con la presencia y oferta de programas, tanto de las facultades de educación como de las escuelas normales superiores. Cuando se analiza la distribución de la formación inicial en el país se observa con preocupación un gran desequilibrio entre las regiones. Mientras se encuentran zonas con una alta concentración, tanto de ENS como de facultades de educación (Antioquia, Bogotá, Cundinamarca, Valle del Cauca y Santanderes), se registran otros lugares donde no existe ninguna clase de formación, bien sea porque se carece de una ENS, de universidades con programas de licenciatura, de una facultades de educación o las tres, situación que se presenta en departamentos como Guainía y San Andrés (Vasco & otros, 2007).

La mayor oferta nacional para formación inicial, tanto de facultades como de ENS, está en las zonas ya mencionadas, destacándose también la región Caribe, Nariño, Boyacá, Chocó y los departamentos del eje cafetero. Del mismo modo, hay que subrayar que la mayor parte de la formación inicial, de manera proporcional, es impartida por las facultades de educación, aunque hay lugares del país donde la única instancia formadora de docentes está constituida por una escuela normal superior (Vasco & otros, 2007). La geografía muestra que los programas de formación están presentes en las principales urbes del país, mientras que las zonas periféricas y rurales destacan por la ausencia de éstos.

Las facultades de educación, responsables de desarrollar en los educadores en formación las competencias constitutivas de su profesión e incentivar su profesionalización, asumen el compromiso de fortalecer la formación con los más altos niveles de preparación y comprensión en el contexto educativo. Ello implica conocer el medio escolar, mantener un contacto constante con las escuelas, sus realidades y sus demandas educativas y estar a la vanguardia en la producción de conocimiento, revisando periódicamente los planes y programas tendientes a la adecuación de objetivos de aprendizaje, a las necesidades de sus estudiantes y a las estrategias de enseñanza apropiadas. Implica, igualmente, participar en redes académicas nacionales e internacionales para apoyar procesos educativos en diversas poblaciones y contextos.

Al interior del subsistema se destacan la trascendencia y permanencia de los programas de licenciaturas y el ciclo de formación complementaria de las normales superiores como lugares donde se forman los educadores. Según los datos registrados en 2004, existen en el país 129 escuelas normales superiores públicas, 91 facultades de educación y 457 licenciaturas (Calvo, 2004). Así mismo existen 8 Escuelas Normales Superiores de carácter privado.

Aunque se perciben posturas encontradas sobre la relación entre las escuelas normales y las facultades, en cuanto a la vinculación entre los programas de formación de educadores que ofrecen unas y otras, es preciso implementar y posibilitar acciones de articulación entre sí, lo cual hace parte constitutiva de la formación de educadores en el país.

En muchos casos, las facultades de educación y las escuelas normales superiores comparten finalidades de formación para niveles escolares dirigidos a poblaciones similares, por ejemplo, las licenciaturas en educación preescolar y la formación de docentes normalistas para la educación preescolar, cada una de ellas con procesos diferenciados de formación, dedicación y titulación.

En relación con los niveles o grados de titulación, dentro de la formación inicial se entiende una se-

cuenciación dentro de la formación de educadores desde los ciclos de formación complementaria de las escuelas normales superiores y las licenciaturas. Sin embargo, es una continuidad poco visible, supeditada a convenios y acuerdos en cuanto a homologaciones, número de créditos, estructuras curriculares y acciones conjuntas. Pese a las dificultades de vinculación, retomando las posibles articulaciones del ciclo de formación básica y media con el sistema de educación superior, se considera la relación de las escuelas normales con las facultades como una experiencia a tener presente al momento de buscar alternativas de articulación entre ciclos de formación básica y media con la educación superior. Al respecto Vasco (2006) señala que:

“... hay una apertura legal y un precedente digno de estudio e investigación con la experiencia de los llamados “grados 12 y 13” en las escuelas normales superiores, y su articulación con las carreras de licenciatura en las facultades de educación.”

Esto a modo de ejemplo, para crear alternativas de articulación derivadas del Artículo 6° de la Ley 749 de 2002, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica, profesional y tecnológica.

En lo inicial se contempla la formación ya tradicional de los normalistas superiores y los aspirantes a estudios a nivel de licenciatura. Sin embargo, se perfilan también los ciclos propedéuticos, los programas de formación para profesionales no licenciados y las profesionalizaciones, entre otros. Estos diferentes tipos de programas comportan y han de establecer claridad en cuanto a relaciones, diferencias, complementos y posibles secuencias de formación articuladas entre sí. Los programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano, y aquellos que en la educación superior a nivel técnico y tecnológico puedan estar relacionados con el campo educativo, encausan indirectamente intereses hacia la formación profesional de educadores. Actualmente se observa en áreas deportivas y artísticas, donde se forman instructores o talleristas con dedicación en la educación no formal. En este sentido, las licenciaturas para encausar y dar continuidad hacia la formación profesional universitaria deberán ampliar el espectro de sus ofertas educativas más allá de la educación formal. Es apremiante dirigir ambientes de formación en las licenciaturas orientados al campo de la educación no formal que cualifique la formación pedagógica y didáctica y amplíe el campo de conocimiento en las distintas modalidades de la educación.

Se perfilan condiciones de ingreso a la educación formal a nivel de la profesión docente con intereses de ocupación para la educación formal y no formal, a propósito de la diversificación de medios, niveles y modalidades de la educación.

El interés creciente de las universidades por promover ciclos propedéuticos y planes de articulación dentro del sistema de educación superior obliga a las universidades pedagógicas y a las facultades de educación a desarrollar estructuras y procesos que viabilicen la articulación en la formación de los educadores en el subsistema de formación inicial.

Aunque las escuelas normales superiores y las universidades tienen autonomía en el diseño de sus currículos, las mismas están reguladas por un sistema de aseguramiento de la calidad desde procesos de autoevaluación y acreditación institucional. Estos procesos están mediados por estructuras de organización y verificación que exigen a las instituciones formadoras cumplir y desarrollar acciones encaminadas a los requerimientos de pertinencia y calidad de sus programas.



Las instituciones que fundamentalmente forman los educadores cuentan además con otras organizaciones de apoyo en los procesos de la formación inicial: las instituciones de práctica y los grupos de investigación.

Las instituciones educativas de preescolar, básica y media, los centros de educación alternativa, así como los lugares de formación culturales y comunitarios asociados a grupos poblacionales (públicos, privados, formales y no formales) se constituyen en escenarios de aprendizaje, confrontación y diálogo de saberes teóricos y prácticos que posibilitan experiencias vitales para la labor profesional de los educadores en formación. De la articulada y fortalecida relación que las instituciones de educación de educadores tengan con estas instituciones de apoyo, se derivan las posibles alianzas que garanticen una formación de calidad.

En consecuencia, estos espacios deben actuar en coordinación con las instituciones formadoras de educadores, con el fin de que las prácticas se conviertan en referente de las fortalezas y las oportunidades de mejora de los procesos de formación inicial, pero, también como contribución a procesos de innovación pedagógica con planes de mejoramiento conjuntos, la socialización de prácticas valiosas y procesos investigativos articulados a la realidad educativa.

Desde las instituciones universitarias, ONGs, institutos de investigación y demás instancias que forman parte del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, se precisa afianzar las redes de investigación en educación de acuerdo con los programas de formación inicial. Las experiencias de formación en investigación a través de la conformación de semilleros de investigación deben acercar los docentes en formación a la producción del conocimiento disciplinar y pedagógico orientador de los procesos de formación.

Las instituciones formadoras deben favorecer la vinculación y la creación de estrategias de trabajo conjunto con estas instituciones de apoyo, que en muchos casos es distante, débil o intermitente. Por tanto, es necesario realizar convenios a mediano y largo plazo para lograr visibilizar experiencias de beneficio mutuo.

Las instituciones formadoras de educadores se encuentran bajo la regulación del Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de educación, los cuales formulan políticas y orientaciones para que el subsistema de formación inicial cuente con directrices de funcionamiento desde las estructuras normativas correspondientes. Además, cumplen funciones de regulación y control del desarrollo de los programas a través de sistemas de información, evaluación y de aseguramiento de la calidad.

Programas de formación inicial

Los programas de formación de educadores en el nivel inicial propician el fortalecimiento de las capacidades del educador para que en su desempeño profesional asegure el saber pedagógico, disciplinar, didáctico, evaluativo e investigativo de su campo de enseñanza. Su labor educativa está dirigida a la formación de sujetos educadores que centralizan su acción de enseñar a sujetos en condición de aprendizaje. Es indispensable que el docente en formación conozca las etapas del desarrollo intelectual, emocional y físico por las que transitan sus estudiantes para propiciar en el educando la construcción de aprendizajes que enriquezcan su conocimiento del mundo físico, social y cultural.

El subsistema de formación inicial centra su acción en los programas que en diferentes niveles dan inicio a la formación como educadores y proyectan su profesionalización. Así, éste subsistema reconoce tres rutas diferentes de inicio en la formación docente, cada una de ellas con particularidades, diferencias y elementos comunes que deben ser considerados al interior del proceso de formación inicial; al momento de especificar las condiciones de ingreso, los tiempos de formación, la definición de los contenidos y metodologías precisas para cada una de ellas en relación con los perfiles y campos de desempeño. Por ser lugares de inicio, el sistema de formación inicial tendrá que reconocer rutas consecuentes de avance y tránsito dentro de las posibilidades que proporciona el sistema en formación avanzada y en servicio para cada uno de ellos. La particularidad de cada programa de formación que aquí se describe, se encuentran caracterizadas por aspectos relacionados con su reconocimiento, trayectoria y ámbito de formación del cual se ocupa.

Las tres rutas de inicio que se abordarán a continuación son: la formación complementaria en educación y pedagogía ofrecida por las escuelas normales superiores, las licenciaturas que titulan desde las facultades de educación, y los programas de pedagogía para no licenciados ofertados a su vez por facultades de educación u otras unidades de instituciones de educación superior desde sus programas de extensión.

La formación complementaria en educación y pedagogía de las escuelas normales superiores se desarrolla en un ciclo de dos años. Se organiza desde el sistema de créditos y está dirigida a los bachilleres y egresados de las escuelas normales interesados en cursar el programa de formación complementaria. Se acredita con titulación de Normalista Superior a educadores para desempeñarse en el nivel preescolar y en el ciclo de educación básica primaria.

La formación de pregrado de las universidades pedagógicas y las facultades de educación otorgan el título de Licenciado(a) en determinada área del conocimiento, en un nivel de escolaridad o en la atención a poblaciones específicas. Este tipo de titulación permite el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades de educación de acuerdo con la especialidad del programa. Las licenciaturas ofrecen planes de estudio organizados por el sistema de créditos académicos (entre 160 y 167 créditos) y asumen como requisito de ingreso el título de bachiller académico, técnico o con profundización en pedagogía. Cada facultad de educación establece procesos y criterios de selección para sus candidatos a licenciados con pruebas pedagógicas, pruebas psicotécnicas, específicas disciplinares y entrevistas. Este tipo de titulación permite el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades de educación de acuerdo con la especialidad del programa.

La presencia de los programas de formación para profesionales no licenciados es reciente en el contexto educativo del país. Se instala para dar cabida a una necesidad de oferta laboral de docentes para cubrir las plazas necesarias en el territorio nacional, lo anterior a través de la formación pedagógica para los profesionales de áreas diferentes a las educativas que desean postularse a cargos públicos como educadores. Se relaciona en primera instancia con el Artículo 108 de la Ley 115 de 194 - Ley General de Educación - Excepción para ejercer la docencia- desde el cual se señala “para las áreas de la educación media técnica para las cuales se demuestre la carencia de personas licenciadas o escalafonadas con experiencia en el área, podrán ejercer la docencia los profesionales egresados de la educación superior en campos afines”. Posteriormente y desde la promulgación del Decreto 1278 de 2002 y el Decreto 2035 de 2005, se da lugar bajo ciertas circunstancias, al ejercicio de la docencia a profesionales no licenciados. En todo caso se precisa acreditar la formación en pedagogía o un posgrado en educación. Actualmente las facultades de educación o universidades con programas de formación de educadores, ofertan programas de pedagogía para profesionales no licenciados, atendiendo a las disposiciones de Decreto 2035 de 2005 que orienta las condiciones, objetivos y requisitos de dichos programas así como los aspectos curriculares, duración y metodología determinada con una presencialidad no menor al 50 % dentro de una organización curricular correspondiente a 10 créditos.

Para el caso de los profesionales no licenciados, este nivel inicial de formación habilita el acceso al ejercicio como profesional docente en la educación pública. Se precisa que los profesionales no licenciados, antes de concursar por un cargo docente, posean la certificación de su formación en educación y pedagogía como requisito indispensable para su ejercicio profesional como educador. Esta formación debe consistir, por lo menos, en la acreditación de una titulación en pedagogía con una duración mínima de un año que contemple un semestre de práctica pedagógica articulada a su área disciplinar específica, de tal forma que se garantice su idoneidad pedagógica.

Al ser una estructura normativa reciente la que da cabida a los programas de pedagogía para no licenciados; se precisa una mirada reflexiva de la calidad de los programas que se ofertan, en donde se valore el alcance de los objetivos de la formación pedagógica requerida en los límites de créditos dispuestos. Es necesario estudiar la comparabilidad de la profundidad de la formación con respecto a las licenciaturas en cuanto a competencias pedagógicas, los procesos de los aprendizajes y la particularidad de las poblaciones; así como las bases epistemológicas de la pedagogía, la interdisciplinariedad, el currículo, las metodologías y estrategias didácticas y los procesos de evaluación.

Los programas de formación ofertados dentro del subsistema de formación inicial, responden a condiciones de calidad y se encuentran regulados por las normas vigentes relacionadas con la educación y la formación de los futuros educadores del país. Para el caso de los programas de licenciatura se cumple con las condiciones de calidad con el registro calificado ante el Ministerio de Educación Nacional, el cual permite ofertar los programas por un periodo no mayor a siete (7) años y con sucesivos procedimientos de renovación del registro asociado a procesos de autoevaluación.

Igualmente, se cuenta con un sistema de acreditación de calidad al cual se adscriben los programas que cumplen con los requisitos para tal fin, con previos procesos de autoevaluación y verificación con pares externos.

Por su parte, las escuelas normales superiores deben cumplir con un proceso de verificación de 14 condiciones de calidad que autorizan el funcionamiento del programa de formación complementaria correspondiente. En los dos casos, normales superiores y licenciaturas, el proceso es liderado por el Viceministerio de Educación Superior con el apoyo de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) y el Sistema Nacional de Acreditación del Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

Para el caso de los programas de pedagogía para no licenciados, el Ministerio de Educación Nacional adelanta una iniciativa que se encuentra en desarrollo y cuyo resultado se puede consultar en el documento de trabajo titulado “Propuesta de Orientaciones para promover la calidad de los programas de Pedagogía para profesionales no licenciados - PPPNL” (MEN, no publicado, 2013).

En términos generales, los programas de formación inicial deben estar articulados con los requerimientos y necesidades del contexto nacional, las particularidades de las regiones y la diversidad de poblaciones con las cuales los docentes van a interactuar en su labor; acorde con la definición de competencias laborales y profesionales de los educadores en los distintos programas de formación inicial según las reglamentaciones existentes y modos de titulación. Sin embargo, dado el devenir de los procesos formativos de los educadores, es preciso que los programas de formación, desde los mecanismos propios de autoevaluación, mantengan una dinámica continua de contrastación de sus ofertas educativas profesionales y las realidades de los ámbitos de futuros desempeños de sus egresados. Para así, ajustar sus proyectos acordes con la cambiante realidad educativa del país, sus múltiples y complejos contrastes y sus necesidades. Entre ellos, la emergencia de campos y poblaciones poco visibles en el ámbito educativo formal o complementario a él, que dentro del contexto del sistema de formación de educadores es preciso contemplar. Por ejemplo, la educación para la primera infancia, los programas de formación integral complementaria a la jornada escolar, la educación intercultural e inclusiva, la educación rural, atención a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad y riesgo, entre otros. Ello, apremia e invita a las instituciones a ampliar los límites de la formación de los educadores más allá de didácticas específicas disciplinares. Además, es necesario que los programas de formación de educadores implementen ambientes de formación orientados a los diversos ámbitos de la educación que cualifiquen la formación pedagógica y didáctica y amplíen el campo de conocimiento en relación a las distintas modalidades de la educación.

La definición de los ambientes de formación y la estructura curricular de los programas están reguladas por disposiciones normativas y de condiciones iniciales, en cumplimiento de las leyes educativas y revelan expectativas de la formación de educadores para el país.

Para las licenciaturas, en la Resolución 5443 del MEN, de 30 junio de 2010, y la Resolución 6966 de agosto de 2010 del MEN, se especifican las características de cumplimiento asociadas al currículo, perfiles, competencias básicas y profesionales, movilidad, personal docente y práctica pedagógica. Se rigen igualmente por el Decreto 1295 de 2010 del MEN donde se establecen las condiciones para la obtención del registro calificado para los programas de educación superior: pregrados y posgrados.

No obstante a lo anterior, es decir a lo estipulado en la normatividad; los programas y los equipos de

profesionales, han de estructurar los aspectos curriculares, ambientes de formación, contenidos y metodologías que alimenten nuevos desarrollos a nivel curricular en la formación de educadores y en consonancia con los desarrollos académicos y sociales que requiere el país. Igualmente las universidades dada su trayectoria y consolidación académica e investigativa y desde su autonomía universitaria, aportan y reestructuran nuevos y variados ámbitos, contenidos y metodologías que alimentan las innovaciones educativas.

Es necesario entonces definir y desarrollar programas de formación con currículos flexibles que fomenten el desarrollo y el fortalecimiento del saber pedagógico, disciplinar, didáctico, el desarrollo de competencias profesionales, funcionales y comportamentales para la mediación educativa en diferentes poblaciones y contextos. Así mismo, la pedagogía, currículo, evaluación, investigación, y práctica pedagógica se deben articular en contraste con los lugares, contextos, y poblaciones, deben ser diferenciados, inclusivos e interculturales.

En cuanto a la particularidad de los programas, según los estudios, se considera que la diversificación de los mismos aún no se encuentra acorde con los requerimientos del país. Si bien las escuelas normales pueden estructurar sus planes de formación con cierta especificidad, dentro de la educación primaria y preescolar, lo que se observa es una estructuración de programas generalistas:

“Por parte de las escuelas normales superiores, en cuanto a sus énfasis, de las 137 instituciones que hay, sólo se trabajan las áreas de informática (12 ENS), educación física (5 ENS) y ética y valores (4 ENS).” (Vasco & otros, 2007, p. 40).



Por su parte, en las facultades el panorama es similar:

“de 567 licenciaturas en educación que hay en el país, se debe destacar que sólo tienen énfasis en relación con la educación especial 21 programas (el 4% de la oferta total nacional); en etnoeducación 17 programas (el 3% de la oferta) y en informática 31

programas (que corresponden al 5%). La oferta en educación técnica corresponde a un 2% de la oferta total y sólo un 1% de los programas ofrecen educación con énfasis rural (Vasco & otros, 2007).

Se puede afirmar que se requiere diversificar las tendencias mayoritarias existentes, en ciclos, áreas y campos disciplinares, contextos y grupos poblaciones y según los requerimientos socioculturales relacionados con las particularidades de las diversas regiones del país, es decir una educación contextualizada y situada.

Los programas de formación en interacción interinstitucional contemplan su trabajo en acercamiento a los lugares de ocupación de los futuros docentes a través de las prácticas pedagógicas. Estas, más allá de ser un ámbito de formación, se instalan como lugar de confrontación de los procesos de formación con las realidades educativas y un sinnúmero de situaciones que se originan en el ambiente educativo.

Un aspecto significativo y característico de los modelos innovadores en la formación de educadores hace referencia a la práctica pedagógica:

“Los siete modelos innovadores analizados aportan una nueva visión en la relación teoría y práctica y asignan una importancia fundamental a este último elemento que aparece de forma muy destacada en todos los informes descriptivos. Así, se han encontrado cinco características en los modelos innovadores estudiados: su relación dialéctica entre la teoría y la práctica, la distribución temporal de las prácticas profesionales, su desarrollo en contextos variados, la apuesta por unas prácticas de calidad y su creciente peso dentro del currículo” (Körner, 2006, p. 35).

Ejes transversales en el subsistema de formación inicial

Dentro de la dinámica del subsistema de formación inicial cabe la construcción conjunta de procesos conducentes a la consecución de los propósitos de formación de los educadores en interrelaciones entre instituciones formadoras y sus programas. Los ejes transversales del Sistema de Formación de Educadores se reflejan con particular incidencia en el subsistema de formación inicial, señalando aspectos de significativa importancia para este momento de la formación de los futuros educadores, como punto de partida del proceso continuo de su formación profesional. Desde allí se articulan experiencias formativas al interior de subsistema y en vinculación e interacción con los subsistemas de formación en servicio y avanzada, a partir de la creación de acciones estratégicas en función de los ejes transversales del sistema: pedagogía, investigación y evaluación.

Pedagogía en la formación inicial

La formación pedagógica y los ámbitos disciplinares relacionados con su comprensión, como campo de conocimiento, son de fundamental importancia en el subsistema de formación inicial.

La identidad profesional del educador está centrada en la enseñanza y a su vez la labor enseñante se dispone desde la comprensión de ¿cómo?, ¿qué? y ¿por qué enseñar?, aspectos de los cuales la pedagogía se hace cargo. Así, ser educador con formación profesional para tal fin es ser pedagogo. La formación en pedagogía aborda el estudio de los principios y el sentido de la educación, implica asumir la comprensión de los aportes conceptuales, las tendencias teóricas y metodológicas construidas en el ámbito del saber; la experiencia y la construcción disciplinar de la pedagogía y la didáctica general y específica. En el subsistema de formación inicial se instalan las bases conceptuales y se procura un acercamiento con cierto grado de profundización sobre lo pedagógico. Esto implica una apropiación y comprensión del corpus conceptual y metodológico, una constante vinculación de la teoría pedagógica y su contrastación con la práctica. Además, la pedagogía es un campo de conocimiento o una disciplina en consolidación, el educador en formación ha de estar a la vanguardia de las discusiones que en torno a lo pedagógico se encarnan, asumirá posturas que orienten su hacer, su reflexión y su aporte en la construcción del conocimiento y los saberes relacionados de su profesión.

Si bien el conocimiento pedagógico instalado en el contexto colombiano, se alimenta de los avances dentro del campo de las tradiciones alemana, anglosajona, francesa, es importante ahondar en el reconocimiento del saber y la experiencia del maestro en el contexto nacional, sus planteamientos, sobre el saber pedagógico y didáctico. Este conocimiento, que hace parte de la tradición pedagógica, tiene que ser un elemento constitutivo de los procesos de formación inicial. Lo anterior, no solo como referente histórico de la pedagogía a nivel nacional, sino en el reconocimiento de aquellas experiencias educativas dignas de replicar por su pertinencia y aporte a la educación en Colombia.

Investigación en la formación inicial

La evolución y consolidación de los saberes asociados a la educación, la pedagogía y la didáctica pueden fortalecerse a través de la investigación. Los educadores profesionales, apropiados de la investigación, consiguen ser agentes de transformación y construcción de sustratos conceptuales, teóricos y prácticos necesarios para respaldar y explicar desde la reflexión sistemática los constructos que sustentan su disciplina.

La formación profesional del educador implica el acercamiento a la investigación como ámbito de su campo de estudio. La investigación proporciona para el educador elementos y estrategias para indagar sistemáticamente sobre la realidad educativa y su labor. Le permite ampliar el horizonte de comprensión y explicación de los fenómenos relacionados con su campo de acción, y desde sus hallazgos crea conocimiento que se revierten en su ser y hacer profesional. Desde esta mirada, el educador en formación inicial se forma en investigación para comprender el sentido de investigar y reconocer su lugar para la educación, la pedagogía y la didáctica.

Más allá de la adquisición de técnicas y métodos, se requiere desarrollar una experiencia inicial sobre la riqueza de indagar, es imprescindible formar desde la sensibilidad por la pregunta, el cuestionamiento y la reconstrucción creativa del conocimiento, para dar lugar a la producción de teoría pedagógica y didáctica. Igualmente, se busca promover la reflexión y sistematización de la experiencia educativa al interior del aula, en el contexto escolar y su incidencia en otros ámbitos de socialización y desarrollo cultural y social asociados con la educación y la labor docente.

Siendo el subsistema de formación inicial, el lugar en donde se consolidan las bases para ser un educador con el reconocimiento social esperado, es importante que los mismos futuros maestros se apropien de lo que ello representa para construir su proyecto de vida y su aporte a la sociedad. De esta manera se hace necesario los trabajos de investigación en educación centrados en reconocer el grado de reconocimiento del rol e imagen del educador a nivel social y cultural, a través de estrategias de sensibilización y dispositivos de transformación de imaginarios y condiciones de reconocimiento del educador y su estatus en la estructura de la sociedad. Dentro de esta perspectiva es posible reconocer una serie de acciones desde la investigación como:

- Interactuar con el subsistema de formación en servicio desde la lectura de realidades educativas y los contextos de la educación, mediante los proyectos de práctica pedagógica.
- Apoyar y participar con las organizaciones académicas de docentes según áreas y campos de conocimiento a nivel nacional e internacional en la generación de eventos y el desarrollo conjunto de proyectos de investigación, extensión e innovación. Promover la producción de publicaciones académicas y de materiales pedagógicos en uso de los medios tecnológicos y de la información.
- Consolidar esfuerzos de trabajo conjunto con el sistema de formación avanzada, en la articulación con los nuevos alcances del saber pedagógico y disciplinar desde los ámbitos de la investigación, la formación de semilleros de investigación y la articulación con actividades académicas e investigativas.
- Fortalecer los vínculos con COLCIENCIAS para garantizar el apoyo a investigadores, grupos de investigación e intercambio de profesores y estudiantes de las facultades de educación en el desarrollo de iniciativas de investigación en el campo pedagógico.

Evaluación en el subsistema de formación inicial

La evaluación, particularmente, hace presencia en el subsistema de formación inicial en tres planos centrales:

El primero, la evaluación de los aprendizajes del docente en formación, desde los cuales se constata los modos de adquisición y apropiación de los mismos, su pertinencia y calidad dado que los procesos de formación inicial son conducentes a título y acreditan la idoneidad profesional de los educadores para las áreas y niveles en los que se han formado.

Como segundo plano, la evaluación como proceso de revisión, cualificación y verificación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los diversos niveles y circunstancias en las que se suscita el proceso de adquisición de los conocimientos como parte de las acciones propias del ejercicio del educador. Está principalmente relacionado con el saber evaluar como acción propia de su quehacer educativo y reconocer que los productos de la evaluación son referentes de información para comprender el estado de los procesos formativos y las formas de adquisición de los saberes y conocimientos que se enseñan. Es importante en la formación inicial de los educadores, la reflexión, estudio y apropiación del tema centrado en la teorización sobre qué es evaluar; implica comprender qué sentido tiene dentro de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje, así como conocer los modos y los usos de la evaluación en educación.

En tercer plano, la evaluación de los procesos de formación de educadores y sus implicaciones conlleva a reconocer el proceso formativo en sí mismo y la evaluación de los programas, agentes, sujetos y roles que direcciona los procesos dados por las instituciones formadoras de educadores en condiciones de calidad con altos niveles y reconocimiento.

Resumen normativo del subsistema de formación inicial

Tabla 2 Resumen normativo del subsistema de formación inicial

NORMA	OBJETO
Ley 30 de 1992	Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.
Ley 115 de 1994	Ley General de educación: regulación del servicio público de la educación en consonancia con las disposiciones relacionadas con educación de la constitución política
Ley 715 de 2001	Modificada por la Ley 863 de 2003 reglamenta una parte de los ingresos de los municipios de nuestro país, a saber, las transferencia a salud, educación.
Ley 749 de 2002	Organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica.
Decreto 709 de 1996	Por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional.
Decreto 1278 de 2002 y el Decreto 2035 de 2005	El Decreto 2035 de 2005 establece los objetivos y los requisitos del programa de pedagogía que deben acreditar los profesionales con título diferente al de licenciado en educación al término del período de prueba, de acuerdo con las disposiciones del artículo 12 del Decreto-Ley 1278 de 2002 en donde se establece el Estatuto de Profesionalización Docente.
Decreto 3020 de 2002	Por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones.
Decreto 4790 del 19 de diciembre de 2008	Por el cual se establecen las condiciones básicas de calidad para la organización y el funcionamiento del programa de formación complementaria de educadores para el nivel de preescolar y el ciclo de básica primaria que puede ofrecer una Escuela Normal Superior
Decreto 4790 del 19 de diciembre de 2008	Por el cual se reglamentan parcialmente los artículos 11, 12, 13 Y 14 de la Ley 715 de 2001 en relación con el Fondo de Servicios Educativos de los establecimientos educativos estatales.

NORMA	OBJETO
Decreto 4791 de 2008	Por el cual se reglamentan parcialmente los artículos 11, 12, 13 y 14 de la Ley 715 de 2001 en relación con el Fondo de Servicios Educativos de los establecimientos educativos estatales.
Decreto 366 de 2009	Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.
Decreto 1295 de 2010	Reglamenta el registro calificado y el desarrollo de programas académicos de educación superior en relación con la Ley 1188 de 2008. Se establecen las condiciones para la obtención del registro calificado para los programas de educación superior, pregrados y postgrados.
Resolución 505 de 2010	Por la cual se crea y organiza la Sala Anexa para Escuelas Normales Superiores, se adopta el procedimiento para la verificación de las condiciones básicas de calidad del programa de formación complementaria que pueden ofrecer las escuelas normales superiores y se dictan otras disposiciones.
Resolución 5443 del MEN 30 junio 2010	Define características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación y otras disposiciones relacionadas con: denominación, currículo, perfil, competencias básicas y profesionales del educador, práctica pedagógica, movilidad y personal docente.
Resolución 6966 de Agosto de 2010 del MEN	Modifica los artículos 3 y 4 de la resolución 5443 de 2010 en cuanto a denominación, titulación y práctica pedagógica.
Acuerdo 02 del 18 de Abril de 2012 del MEN	Establece la apreciación de condiciones iniciales de acreditación de programas académicos. El Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) acuerda establecer el procedimiento general para iniciar el proceso de autoevaluación con miras a la acreditación de programas académicos.
Sistema Nacional de Acreditación. Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado.	Lineamientos para la acreditación de alta calidad 2013 desde el Sistema Integrado de Aseguramiento de la Calidad hacia la consolidación de una cultura de la autoevaluación. La Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), a través del Registro Calificado, verifica las condiciones de calidad necesarias para la creación y el funcionamiento de programas. El Consejo Nacional de Acreditación (CNA), a través de la acreditación como proceso voluntario, reconoce la excelencia de los programas y de las instituciones.

Subsistema de formación en servicio

El propósito de esta sección, es recomprender el sentido y el significado del subsistema de formación en servicio en el marco del Sistema Colombiano de Formación de Educadores.

Se trata de mostrar la importancia de la formación de los educadores durante el período más demandante del sistema de formación, para luego, en las secciones posteriores, entrar a revisar las unidades que lo constituyen, así como la función de los ejes transversales determinados como pedagogía, investigación y evaluación. Así mismo, se desarrollan los puntos de articulación y de confluencia. El apartado se termina con un resumen de la normatividad aplicable a este subsistema. Durante este recorrido será posible problematizar alrededor de algunas de las realidades y tensiones de los educadores y de su formación en servicio, que permitirán avizorar la orientación de los lineamientos de política trabajados en el último capítulo del documento.

Definición y comprensión del subsistema de formación en servicio

Para efectos de la organización del subsistema, se entiende por formación de educadores en servicio todas las acciones formativas realizadas por el educador desde que comienza su ejercicio profesional y que constituyen la base de su desarrollo profesional. Comprende las experiencias de cualificación, diversificación e innovación que ocurren formal e informalmente durante la vida profesional del docente o del directivo; orientadas al perfeccionamiento de su labor educativa. Esta cubre la formación humana integral, una sólida preparación en la disciplina de especialización del educador, lo relacionado con el desarrollo del aprendizaje, apoyo y seguimiento a la práctica docente, así como la coherencia entre esta formación y su formación inicial. Tal formación contribuye a la cualificación de la profesión docente y por consiguiente al desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes, apunta al fortalecimiento de las instituciones educativas y al mejoramiento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes de la educación preescolar, básica y media.

La formación en servicio, por su relación directa con las aspiraciones y necesidades de fortalecimiento profesional, tiene gran impacto en la calidad de la educación, en tanto, no sólo cubre las demandas de la proyección profesional del educador, sino que, plantea nuevos desafíos que exigen conocimientos más profundos, especializados y actualizados, así como saberes complementarios que favorezcan la atención a las exigencias de la educación en contexto.

Este subsistema da a los docentes y directivos docentes, la posibilidad de abordar, de manera per-

manente, el conocimiento pedagógico y disciplinar articulado a las prácticas de aula favoreciendo su cualificación profesional. La cualificación se entiende desde la dinámica del avance en el conocimiento, que permite aproximaciones permanentes a los objetos de estudio para generar nuevas perspectivas epistemológicas o metodológicas aplicadas al proceso de enseñanza y aprendizaje. Se desarrolla a través de programas de formación que responden no solo a las necesidades identificadas por los mismos educadores como necesarias para su perfeccionamiento, sino también, a partir de los procesos evaluativos. Estas evaluaciones se refieren a las evaluaciones internas aplicadas al interior de los establecimientos educativos (evaluación del desempeño escolar, evaluación de desempeño docente, autoevaluación institucional), y a las evaluaciones practicadas por organismos externos SABER, PISA, entre otras, que permiten precisar las áreas y campos de conocimiento en los cuáles se debe fortalecer los procesos de formación de los educadores en servicio. (MEN, no publicado, 2012).

Hoy más que nunca, se reclama la educación en la condición humana, como campo fundamental para la sana convivencia y la paz. Por ello, la cualificación profesoral incluye el desarrollo humano, que se asume como el conjunto de actividades desarrolladas y dedicadas de manera individual y colectiva, a la formación y reflexión sobre las dimensiones del ser humano en interacción con los grupos de estudiantes y educadores.

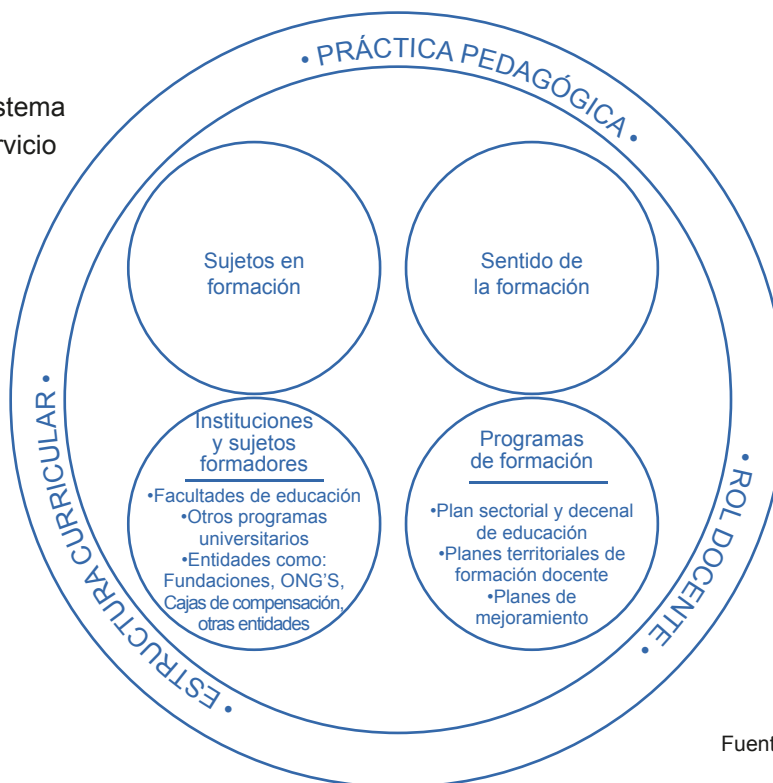
Lo anterior implica reflexionar en torno al reconocimiento de las diferencias, la inclusión educativa, las exigencias para la comprensión de la interculturalidad, la diversidad de formas de ser y estar en el mundo y las posibilidades de desarrollo diferencial en razón a las características propias de los seres humanos, entre otros asuntos fundamentales relacionados con la ética y valores como bases esenciales para la convivencia pacífica.

Unidades del subsistema de formación en servicio

En consonancia con la estructura y funcionalidad del sistema, explicado en apartado anterior, a continuación se desarrollarán las cuatro unidades del subsistema de formación en servicio como son: el sentido de la formación, los sujetos en formación, las instituciones y los sujetos formadores; y los programas de formación.

Las unidades de formación del subsistema de formación en servicio son las que otorgan contenido y estructura. De cómo se aborden y comprendan, dependen el sentido de realidad, los desarrollos y proyecciones del mismo.

Ilustración 6.
Unidades del subsistema
de formación en servicio



Fuente: el autor

Sentido de la formación en servicio

Se considera a este subsistema, como el espacio de formación, donde el educador consolida su decisión de ser un profesional de la educación, un intelectual de la pedagogía, aquel que fomenta la construcción de conocimiento y constitución integral de sus estudiantes. Es el momento clave donde le es posible al educador, proponer y elegir las alternativas de cualificación en función de sus expectativas e intereses de formación continua, de las necesidades que en términos de calidad educativa que requieren los estudiantes, de las necesidades de profundización que implica el Proyecto Educativo Institucional –PEI– para su enriquecimiento, y de las demandas educativas contextuales de un país multiétnico y pluricultural como Colombia.

El subsistema de formación en servicio favorece el desarrollo y la proyección profesional del educador, a través de un conjunto de planes, programas y servicios de carácter formal y no formal, generados a partir del análisis de las características y necesidades contextuales en lo local y regional, en armonía con las innovaciones globales.

La formación en servicio es de carácter multidimensional y atemporal, en tanto atiende las necesidades y aspiraciones de los educadores, las demandas de los estudiantes del sistema educativo colombiano y los desafíos de los tiempos modernos. Es de carácter multidimensional, en tanto los programas que se ofertan cubren la formación pedagógica específica y una gran variedad de programas disciplinares se cursan fuera y dentro del territorio colombiano. Es atemporal ya que no implica necesariamente un inicio y un final determinados en conjunto, más allá del establecido por el programa que curse el educador en razón a los parámetros propios del nivel formal o informal del mismo, y éste es diferencial para cada educador a propósito de su proyecto educativo de formación dentro del sistema.

La formación en servicio se constituye en sí misma, como la oportunidad más importante que tiene el educador para afianzar sus apuestas por la educación. Las mismas que son derivadas de las profundas reflexiones que hace a partir de sus prácticas pedagógicas en los diversos escenarios educativos; del establecimiento de las relaciones textuales e intertextuales con la complejidad del aprendizaje y la enseñanza; de las relaciones que establece entre el hecho educativo y la política pública; y de las tendencias educativas contemporáneas que le han de conducir a generar propuestas educativas pertinentes a la educación colombiana.

Se atribuye al subsistema de formación en servicio, la supremacía de la integración de representaciones colectivas de formación para la cualificación del educador. Es así que, a través de las instancias formales e informales, se recogen las manifestaciones de los actores del sistema educativo, en términos de las necesidades, tendencias y horizontes de formación que benefician directamente las acciones educativas en servicio, enriqueciendo, innovando y transformando los diferentes, variados y complejos temas, servicios, espacios y procesos del entramado educativo.

De acuerdo con ello, el subsistema de formación en servicio es el núcleo del sistema de formación de educadores, dado que aquí se han de afinar, perfilar y proponer las alternativas de formación inicial y de formación avanzada. De tal manera, que logren integrar las demandas del servicio, cubrir los fundamentos pedagógicos, las teorías educativas, las estrategias pedagógico-didácticas y los temas cruciales de la educación. En otras palabras, los programas de formación ofrecidos por las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación en pregrado y en postgrado, han de estar en diálogo permanente con el sistema de formación en servicio, como la vía a través de la cual es posible leer y problematizar las demandas del contexto y generar soluciones en términos formativos. Esta situación exige una sinergia permanente entre los tres subsistemas a través de acciones de programación y encuentro de saberes, así como de experiencias académico – administrativas permanentes, que favorezcan la lectura diacrónica y sincrónica de la formación de educadores desde el sentido reflexivo, y corresponsable que aquí se propone.

Sujetos en formación en servicio

Los sujetos de la educación que circulan en el subsistema de formación en servicio, son los educadores comprometidos con su profesión, que se piensan y se reflexionan permanentemente en el convencimiento que la educación es la única vía para construir pensamiento pedagógico y teoría educativa, que promueva sujetos autónomos y auto-determinados.

El subsistema de formación en servicio está habitado por una gran variedad de educadores de diferentes regiones del país, campos disciplinares, niveles y aspiraciones educativas, que permanentemente se preguntan y se cuestionan sobre la enseñanza y el aprendizaje, sobre los estilos y lugares de leer y comprender el hecho educativo, así como las diferentes formas de generar y recrear conocimiento y alternativas pedagógico-didácticas para movilizar el pensamiento de sus estudiantes y de ellos mismos.

Se trata entonces, de educadores reconocidos como intelectuales de la cultura, que a través de los sentidos, significados de sus acciones pedagógicas, eligen a la educación como la plataforma de configuración de un ser humano de derechos, con posibilidades de construir pensamiento propositivo.

Los sujetos del subsistema de formación en servicio son profesionales de la educación, que entienden que:

“La profesión docente tiene su fundamento en el reconocimiento de la dignidad de todo ser humano y sus derechos fundamentales, en el autodesarrollo, en la autonomía, en la comunicación y la solidaridad. Y su regulación debe explicitar y facilitar la práctica de sus valores propios, destacando por lo menos la responsabilidad, la honestidad, el conocimiento, la justicia, el respeto y la transparencia (...) El ejercicio de la docencia tiene como fundamento la comprensión de la educación como bien público, como actividad centrada en los estudiantes y al servicio de la nación y de la sociedad. La profesión docente implica una práctica que requiere idoneidad académica y moral (...). (Decreto Ley 1278 de 2002 Art. 39 y 40).

Desde el punto de vista del sujeto protagonista, el educador reflexivo, el subsistema de formación en servicio contribuye a resolver los asuntos referidos a la formación de los educadores que ingresan al ejercicio y los diversos niveles de cualificación a los que aspira y se necesitan.

De acuerdo con lo anterior, se espera consolidar perfiles de formación que estén a la estatura del lugar que ocupa el educador en el entramado del sistema educativo colombiano, de manera que a través de los planes y programas de la oferta de formación, se logre consolidar como un educador reflexivo, es decir, un educador que piensa permanentemente en las complejidades de la acción educativa, de las formas de aprender para enseñar, de cómo hacer descifrable el conocimiento para la diversidad de estilos de aprendizaje, que considera las variaciones del contexto y sus relaciones con lo local y lo global, que apropia las tecnologías de la información y la comunicación como mediaciones para gestionar el conocimiento y que procura estar al día con los avances de la ciencia y la tecnología.

Perfil del educador en formación en servicio

Los educadores del subsistema de formación en servicio se caracterizan por reflexionar permanentemente sobre su práctica pedagógica y su responsabilidad social como educadores; así mismo son conscientes de la importancia de aportar en la planificación, formulación, revisión, actualización, seguimiento y evaluación de programas, planes y proyectos educativos, organizados como colectivos de educadores, se comprometen con el logro de metas comunes y promueven cambios y transformaciones que aumenten la capacidad institucional e impulsen el mejoramiento, gestión y administración de los contextos educativos a los cuales pertenecen. Los docentes y directivos docentes orientan el enfoque pedagógico construido colectivamente en el Proyecto Educativo Institucional –PEI–, conocen el currículo, promueven el desarrollo de proyectos pedagógicos que articulan diferentes áreas, grados y niveles. Así mismo, los educadores fomentan el desarrollo de investigaciones, según necesidades del entorno; demuestran conocimientos actualizados, dominio curricular y didáctico de su disciplina y de las áreas a cargo; gestionan con eficiencia y eficacia los recursos necesarios para el desarrollo de su actividad pedagógica.

El perfil del educador en servicio incluye la capacidad de hacer investigación dentro y fuera de las aulas, sistematizar sus prácticas pedagógicas, escribir artículos científicos, analizar, socializar y evaluar con la comunidad educativa los resultados de evaluaciones.

Los educadores llevan una programación sistemática para el año académico, con la posibilidad de flexibilizarla según las necesidades de sus estudiantes, y mantienen un ambiente organizado de trabajo y convivencia. Fundamentan teóricamente sus prácticas pedagógicas, reflexionan sobre las mismas y sobre el impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Actúan basados en el conocimiento, conocen, proponen y aplican diferentes métodos, técnicas, instrumentos y estrategias sobre evaluación, coherentes con los objetivos de aprendizaje del currículo.

Los educadores en este subsistema, aportan reflexivamente en el diseño, aplicación y cumplimiento justo del manual de convivencia en los diferentes espacios de la institución, desarrollan su conciencia cívica y ecológica. Así mismo, toman decisiones oportunas con la asesoría de los diferentes órganos del gobierno escolar y considerando diferentes fuentes de información, elaboran y sustentan informes de gestión ante las mismas.

En concordancia con las políticas educativas y los objetivos nacionales de la misma, por una parte reconocen la importancia de estudiar e incorporar el aprendizaje de una segunda lengua como factor fundamental para su proyecto de formación y el aprendizaje de sus estudiantes. Por otra parte, buscan apropiarse de las tecnologías de la información y la comunicación TIC, como herramientas para el desarrollo del pensamiento, del aprendizaje y la gestión del conocimiento.

En cuanto al contexto educativo, estudian e incorporan en la planeación y desarrollos educativos institucionales las características sociales, culturales y económicas de la comunidad, conocen las características de sus estudiantes y organizan su práctica pedagógica en articulación con las mismas.

Complementando lo anterior, identifican y comprenden las causas y el contexto de un conflicto, valorando con imparcialidad los motivos de los implicados; promueven soluciones duraderas y hacen seguimiento a los compromisos adquiridos por las partes. Forman a sus estudiantes en estrategias de resolución pacífica de conflictos; escuchan con atención y comprenden puntos de vista de los demás, demostrando tolerancia frente a diferentes opiniones. Demuestran habilidades sociales en interacciones profesionales y sociales; influyen positivamente en el comportamiento de los demás; interactúan efectivamente con las diferentes instancias de la institución para optimizar el desarrollo de sus propias actividades.

A propósito de la educación inclusiva, piensan y desarrollan propuestas pedagógicas pertinentes, que reconocen las alternativas y posibilidades de aprendizaje de las personas en condición de discapacidad y/ o con capacidades y talentos excepcionales. Piensan las dimensiones y desafíos de la etnoeducación desde la perspectiva intercultural, así como de la multidimensionalidad de condiciones de comprender las relaciones con lo ecológico y la importancia de la recreación y aprovechamiento del tiempo libre a través de educaciones flexibles.

En el campo personal, viven en coherencia con los valores que proponen en la escuela, reconocen, practican y divulgan la defensa de la salud, los derechos sexuales, humanos, y la paz. Se interesan, participan y promueven en sus estudiantes la construcción de una propuesta de nación para la paz y la convivencia, como sujetos políticos participativos y garantes del desarrollo de ciudadanos responsables y propositivos. Los educadores del subsistema de formación en servicio aúnan sus voces para recuperar la formación de un educador íntegro e integral, es decir, un educador con los más altos va-

lores éticos y morales, transparentes, con capacidad de diálogo, que comprende y cultiva el equilibrio afectivo, emocional y asume las complejidades de la educación desde una racionalidad crítica, constructiva e innovadora. Un educador que da valor a la relación personal profesional con sus pares y con sus estudiantes. En éste sentido, el perfil de educador, se ha de ajustar a los desafíos que afronta la escuela durante el presente siglo. De acuerdo con ello, Miroshnikov (1984), citado por La Escuela Normal Superior de Pasto, 2013, p. 7) plantea:

La educación del siglo XXI, se distinguirá por el retorno al carácter personal de las relaciones entre el maestro y el estudiante “me refiero ante todo al tipo más antiguo de relaciones, es decir, las relaciones entre personas”...., “en el lugar actual del maestro de una materia habrá un maestro universal, o simplemente un maestro, como modelo de personalidad íntegramente desarrollada”.

Sujetos e instituciones formadoras del subsistema de formación en servicio

El Subsistema de formación en servicio está ligado a una serie de dependencias e instituciones científicas, al propio sistema educativo, a grupos y redes de investigación, institutos de investigación, así como a organizaciones no gubernamentales calificadas, a organismos internacionales y a facultades universitarias, desde las que se moviliza toda la red de formación con ofertas concretas de educación formal e informal.

La formación en servicio está amparada en la normatividad educativa así: (MEN, no publicado, 2010):

En La Ley 115 de 1994 y sus decretos reglamentarios se han definido niveles de formación, las entidades responsables de impartirla y los organismos de apoyo. Así, de conformidad con el artículo 111 de la Ley 115 de 1994 y el artículo 4 del Decreto 709 de 1996, la profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento de los educadores comprenderá la formación inicial y de pregrado, la formación de postgrado y la formación permanente o en servicio.

Así mismo, en el artículo 112 de la Ley 115 de 1994 y los artículos 5, 6 y 7 del Decreto 709 de 1996 se señalan las instituciones legalmente reconocidas para formar docentes: escuelas normales superiores e instituciones de educación superior con facultad de educación. Para la formación permanente o en servicio, además de las anteriores, los organismos e instituciones de carácter académico y científico, o dedicadas a la investigación educativa legalmente reconocidas.

Son estas instituciones entonces, las llamadas a participar en la construcción de políticas y estrategias de formación docente, pues no sólo cuentan con el saber académico suficiente, sino también con la capacidad para identificar en sus educandos, en los ya formados y en las futuras generaciones, las fortalezas profesionales que se tienen y se requieren, los sueños cumplidos y deseados, las competencias pedagógicas, las habilidades, los conocimientos y las necesidades que deben ser atendidas. Identificaciones, que además, van acompañadas de sustentos investigativos y de la

experiencia recogida en el acompañamiento que muchas de ellas hacen a las instituciones escolares.

Este reconocimiento lo hace explícito la Ley 115 en su artículo 114 al plantear: “Las universidades, los centros de investigación y demás instituciones que se ocupan de la formación de los educadores, cooperarán con las secretarías de educación, o con el organismo que haga sus veces, las asesorarán en los aspectos científicos y técnicos y presentarán propuestas de políticas educativas al Ministerio de educación”

Dentro de las instituciones encargadas de estudiar, organizar, diseñar y desarrollar las acciones de formación en servicio se encuentran:

Ministerio de Educación Nacional

El Ministerio de Educación Nacional ejerce funciones de dirección, regulación y control. Es el encargado de la formulación de políticas, planes, programas y proyectos de formación de educadores en servicio, fundamentados en los planes de desarrollo de largo, mediano y corto plazo, a nivel nacional.

Secretarías de educación

Las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas, departamentales y municipales, son las encargadas de ejecutar la política nacional, los planes, programas y proyectos de manera contextualizada. Con ello, se garantiza la participación total de directivos y educadores del ente territorial a través del plan territorial para la formación de educadores en servicio sin que se afecte manera significativa el tiempo de los escolares. Cumple las funciones de elaboración, seguimiento y evaluación del plan territorial con la asesoría de los comités territoriales de formación de educadores.

Las secretarías de educación son las entidades responsables de liderar y concretar la constitución y funcionamiento del Comité Territorial de Formación Docente –CTFD– en su entidad territorial. Para ello, debe comenzar por reconocer la necesidad de configurar este escenario de reflexión y valorar la asesoría que le puedan brindar los diferentes agentes educativos. Es la encargada de convocar y dinamizar el CTFD (MEN, no publicado, 2010).

Comités Territoriales de Formación de Docentes –CTFD–

Tienen como función formular, ejecutar y hacer seguimiento al Plan Territorial de Formación Docente PTFD, según lo indica el capítulo V del Decreto 709 de 1996 y la Directiva Ministerial 28 de 2009, el cual está conformado y reglamentado mediante acto administrativo expedido por la secretaría de educación de la entidad territorial certificada. El Decreto 709 de 1996, al respecto, expresa en su artículo 20:

“...en cada departamento y distrito, se creará un comité de capacitación de docentes, que estará bajo la dirección de la secretaría de educación respectiva. A este comité se incorporarán de manera permanente, representantes de las universidades, de las facultades de educación, de las escuelas normales superiores y de los centros especializados en investigación educativa, con sede e influencia en la respectiva entidad territorial y del correspondiente centro experimental piloto o del organismo que haga sus veces...”

Son funciones del CTFD, (MEN, no publicado, 2010):

- Asesorar y dinamizar la construcción de la política de formación docente en la secretaria de educación a nivel académico y pedagógico para ser materializada a través del Plan Territorial de Formación Docente.
- Apoyar el análisis de la identificación y priorización de las necesidades de formación en las instituciones educativas, de los docentes y directivos docentes.
- Liderar la construcción de parámetros de organización, funcionamiento interno y reglamento relacionado con los procesos y procedimientos que debe seguir cualquier oferta de formación permanente que llegue a la secretaría de educación.
- Acompañar el proceso de selección, aprobación y evaluación de los programas de formación permanente, presentados por las instituciones formadoras de educadores.
- Generar mecanismos para el seguimiento y evaluación de la formación ofrecida por las instituciones formadoras, así como de la aplicabilidad de esta formación en la práctica cotidiana del docente en la institución educativa.
- Consolidar alianzas interinstitucionales con entidades y organizaciones del territorio, con reconocimiento y trayectoria en el ámbito educativo y de formación de educadores.
- Establecer mecanismos para el intercambio de saberes y experiencias innovadoras de trabajo del comité territorial de formación con otros pares.

Para el Ministerio de Educación Nacional los Comités de Formación de Docentes (MEN, no publicado, 2010):

...son escenarios para materializar el concepto de calidad educativa a partir de la cotidianidad, respondiendo a expectativas, necesidades de actualización, investigación, retos personales y profesionales de los educadores e impulsando en ellos, la innovación en sus labores de acuerdo al grupo poblacional con el cual vivencien la experiencia pedagógica.

Es un escenario de encuentro, aprendizaje, participación, discusión y creación de acciones pedagógicas para dinamizar la formación docente desde el territorio, en coherencia con las diversas necesidades socialmente identificadas como apuesta de la descentralización.

El CTFD es la oportunidad de encuentro entre distintos actores que promueven el desarrollo de la educación en el territorio local o regional como: la academia, la secretaría educación, los centros de investigación educativa, los docentes investigadores, las comunidades étnicas y las instituciones formadoras, para orientar, implementar y valorar las propuestas de política nacional y regional de formación docente desde el conocimiento pedagógico y la gestión educativa, en concordancia con los grandes desafíos científicos y tecnológicos que impone el mundo actual.

La participación de cada uno de los actores en el CTFD se fundamenta en su conocimiento, experiencia y saber sobre formación de formadores, políticas educativas, prácticas pedagógicas, características del contexto socio-cultural, particularidades de los establecimientos educativos, entre otros. En esta medida, la asesoría que el CTFD pueda ofrecer a

la secretaría de educación, resulta un factor relevante para tomar decisiones en el campo de la formación docente; así mismo, el reconocimiento que le otorga la secretaría de educación al saber, experiencia y compromiso de los actores que conforman el CTFD genera responsabilidad social en este grupo de trabajo, como ente asesor de la secretaría en el tema de la formación docente.

Las instituciones educativas

Encargados de diseñar el plan institucional de formación permanente, como un componente articulado al Proyecto Educativo Institucional –PEI–, en particular, al plan de mejoramiento institucional y al plan operativo anual dirigido a la totalidad de directivos educadores del establecimiento educativo.

Las instituciones oferentes

Las escuelas normales superiores, las universidades con facultades de educación y otras facultades, los centros de investigación educativa, los establecimientos de educación de básica y media, las organizaciones no gubernamentales calificadas, las instituciones de investigación y otras entidades o asociaciones académicas, el Ministerio de Educación y las secretarías de educación, son las instituciones encargadas de desarrollar los programas de formación.

Es fácil advertir, entonces que los principales actores del diseño, desarrollo y seguimiento de la formación en servicio son los mismos educadores que hacen parte de los diversos organismos educativos. Se constituyen como sujetos políticos de la acción formativa al estar representando a las instituciones educativas en la importante tarea de formular, desarrollar y hacer seguimiento a los planes de formación para los educadores. En este sentido, se espera entonces que su participación se desarrolle en escenarios de diálogos consensuados, participativos y situados en las realidades de los contextos educativos, en las condiciones urbanas o rurales y por supuesto en la diversidad de estudiantes y sus necesidades de aprendizaje.

Programas de formación en servicio

Los programas de formación de educadores que nutren este subsistema se encuentran conectados con toda la estructura de plan que contiene el ordenamiento nacional al respecto. En este sentido, existe una relación jerárquica, tanto con las disposiciones nacionales sobre educación y formación de educadores contenidas en la ley y el plan de desarrollo vigente, como con sus desarrollos en los planes sectoriales y territoriales respectivos.

Es así como, la formación de educadores está amparada en la Ley General de Educación de 1994, en la cual se establece que la formación de educadores tiene como fin “formar un educador de la más alta calidad, científica y ética y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado, para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo”. Así mismo la Ley 715 de 2001, título 2, capítulo 1, artículo 5.8. Artículo 24, establece que: “La capacitación docente será en el área específica de desempeño”.

De manera similar y a pesar de que los Decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002 presentan posturas diferentes sobre la formación docente específicamente en lo relacionado con el ascenso profesional; contiene los mismos principios para la formación. Por ejemplo, el Decreto 2277 de 1979 o Estatuto Docente, en el Artículo 57 plantea:

“La capacitación docente cumplirá los siguientes objetivos: Profesionalizar a los educadores sin título docente, que se encuentran en servicio; actualizar a los educadores sobre los adelantos pedagógicos, científicos y tecnológicos; actualizar a los educadores en las técnicas de administración, supervisión, planeamiento y legislación educativa; especializar a los educadores dentro de su propia área de conocimientos y proporcionar a los educadores oportunidades de mejoramiento profesional mediante los Ascensos en el escalafón”.

Por su parte el Decreto 1278 de 2002 o nuevo estatuto docente, Artículo 58 contempla lo siguiente al respecto:

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

En referencia a los campos específicos de formación la Ley 115 de 1994, y decretos reglamentarios de los mismos contemplan lo siguiente:

El artículo 62 de la Ley General de Educación establece que el MEN en concertación con las autoridades y organizaciones de los grupos étnicos planteará programas especiales para la formación y profesionalización de etnoeducadores y el Decreto 804 de 1995, reglamentario de la Ley 115 de 1994, en sus Artículos 5, 6, 7, 8 y 9 establece los principios de formación de etnoeducadores que deben tener en cuenta las Instituciones de educación superior formadoras de docentes y las escuelas normales superiores.

Procesos pedagógicos para facilitar a los educandos la utilización constructiva del tiempo libre, la recreación y las formas asociativas: el Artículo 204 de la Ley 115 que promueve la articulación de la educación formal con la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano a través de la educación en el ambiente.

Desarrollo de los Proyectos Ambientales Escolares PRAES: el Decreto 1743 de 1994, reglamentario de la Ley 115, en el artículo 5º, establece competencias a los Ministerios de Educación Nacional y del Medio Ambiente conjuntamente con las Secretarías de Educación certificadas, para que asesoren el diseño y ejecución de planes y programas de formación continuada de docentes en servicio.

Formación en educación para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales: el Decreto 2082 de 1996 reglamentario de la Ley 115, en su Capítulo IV, sobre formación de educadores, Artículos 18, 19 y 20 y la Resolución 2565 de 2003 artículo 9º reglamentaria de la Ley 115 de 1994 y del Decreto 2082 de 1996 establece que las entidades territoriales certificadas orientarán y apoyarán los programas de formación permanente de docentes o en servicio de los docentes de las instituciones que atiendan estudiantes con necesidades educativas especiales.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, existen tres tipos de organismos que pueden ofrecer, formación permanente o en servicio, válidos para el otorgamiento de créditos exigidos como requisito de capacitación para el ingreso, y el ascenso en el Escalafón Nacional Docente (MEN, 2013):

1. Los programas ofrecidos por las universidades u otras instituciones de educación superior, directamente por su facultad de educación o su unidad académica dedicada a la educación o, en general, a través de los demás programas académicos que en ellas se ofrezcan;
2. Los ofrecidos por organismos o instituciones de carácter académico y científico dedicados a la investigación educativa, reconocidos legalmente y previo convenio con instituciones de educación superior que posean facultad de educación o unidad académica dedicada a la educación, y
3. Los ofrecidos por instituciones y organismos internacionales o instituciones de educación superior del exterior reconocidas con las normas que rigen cada país.

La formación permanente o en servicio ofrecida por las entidades mencionadas anteriormente, deberán corresponder a programas estructurados, continuos y organizados en el tiempo. En los dos primeros casos, dichos programas tendrán que ser previamente registrados ante el Comité Territorial de Formación de Docentes –CTFD y los requerimientos de forma, contenido y calidad para el registro o aceptación serán definidos por el respectivo comité. En el tercer caso, es decir el de los organismos internacionales e instituciones de educación superior del exterior, no se requiere dicho registro.

Teniendo en cuenta lo anterior, si las instituciones u organismos de carácter académico o científico, que han presentado al Comité Territorial de Formación Docente –CTFD-, para su registro, programas de formación permanente o en servicio, tienen reconocimiento legal y han suscrito un convenio con una universidad o institución de educación superior que posea facultad de educación o unidad académica dedicada a la educación, pueden ofrecer y adelantar programas de formación de educadores, válidos para el ingreso, y el ascenso en el Escalafón Nacional Docente.

Se entiende que el convenio al que hace referencia, el artículo 7 del Decreto 709 de 1996, tiene por objeto para estos casos de formación de educadores, el que la facultad de educación o unidad académica dedicada a la educación, sirvan de garantes en cuanto a la calidad y seriedad de los programas ofrecidos por tales organismos; de otra parte adquiere una fundamental importancia, en estos casos, los requerimientos que fije el Comité Territorial de Formación Docente –CTFD-.

Así mismo, el Decreto 709 de 1996, señala que el docente que curse un programa de formación permanente o en servicio debe hacerlo en el área de su formación, ya que estos programas constituyen complementación pedagógica, investigativa y disciplinaria.

Los convenios suscritos con las universidades para el caso particular de los programas de formación permanente o en servicio de docentes, debe tener como requisito que los programas sean ofrecidos directamente por la facultad de educación de la universidad, la unidad académica dedicada a la educación o, en general a través de los programas académicos que en ellas se ofrezcan, o por lo menos estén avalados y supervisados por esta. De otra forma se considera, que sería muy difícil garantizar que dichos programas constituyan efectivamente una complementación pedagógica, investigativa y disciplinaria que faciliten la construcción del proyecto educativo institucional, tal como lo establece la norma.

Planes Territoriales de Formación de Docentes

En términos de la organización de sistema de planeación nacional, y del educativo en particular, en materia de formación de educadores, las acciones principales que sostienen e intervienen las prácticas locales se definen a través de los Planes Territoriales de Formación Docente. En este sentido, y por obra de la descentralización política y administrativa, son las secretarías de educación y los establecimientos educativos los espacios de materialización de los planes de formación de educadores, particularmente en lo que tiene que ver con la formación en servicio¹⁷.

Esta organización conlleva a dinámicas autónomas que traen consigo la necesidad de organizar planes y proyectos que apunten al logro de los objetivos y las metas establecidas regional y nacionalmente. Las secretarías de educación a través de los Comités Territoriales de Formación Docente –CTFD-, deciden en qué campos y áreas se convoca a las instituciones oferentes a presentar los programas de formación permanente de docentes, de tal modo que estas a su vez diseñan las ofertas de formación.

No obstante a lo anterior, lo que usualmente sucede es que estos tiempos no están armonizados, de modo que muchas veces los educadores se inscriben a programas cuyos temas no habían sido considerados en los planes de formación de sus instituciones y de su región. Esta situación coyuntural tendría que ser atendida en la operatividad del sistema de formación de educadores de manera que se los docentes y directivos docentes se puedan cualificar en los temas que han determinado como pertinentes desde los Comités Territoriales de Formación Docente –CTFD-.

Programas de Formación Permanente de Docentes PFPD

Estos programas definidos por el Decreto 709 de 1996: “por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de Programas de Formación de Educadores y se crean condiciones para su

¹⁷ “Cada entidad territorial certificada de acuerdo con sus particularidades y en razón de las competencias otorgadas por la Ley 715 de 2001 para la administración del servicio educativo, debe incorporar en su respectivo Plan Sectorial de Desarrollo Educativo, de acuerdo con lo que estipulan la Ley 115 de 1994 y el Decreto 709 de 1996, un Plan Territorial de Formación para Docentes y Directivos docentes (PTFD) en servicio, que contenga programas y acciones de formación específicas para los maestros.” En: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48477.html>

mejoramiento profesional”, constituyen uno de los referentes principales de la formación de educadores en el subsistema de servicio. Los programas estarían relacionados con el área de formación de los educadores, constituirían complementación pedagógica, investigativa y disciplinar, y facilitarían la construcción y ejecución del Proyecto Educativo Institucional.

“Todos los programas de formación de educadores se estructurarán teniendo en cuenta, en especial, el desarrollo armónico de los siguientes campos:

1. Formación Pedagógica que proporciona los fundamentos para el desarrollo de procesos cualificados integrales de enseñanza y aprendizaje, debidamente orientados y acordes con las expectativas sociales, culturales, colectivas y ambientales de la familia y de la sociedad.
2. Formación disciplinar específica en un área del conocimiento que lleve a la profundización en un saber o disciplina determinada o en la gestión de la educación.
3. Formación científica e investigativa que brinde los fundamentos y la práctica para la comprensión y aplicación científica del saber y la capacidad para innovar e investigar en el campo pedagógico.
4. Formación deontológica y en valores humanos que promueva la idoneidad ética del educador, de manera tal que pueda contribuir efectivamente con los educandos, a la construcción permanente de niveles de convivencia, tolerancia, responsabilidad y democracia” (Decreto 709, de 1996, Artículo 8).

Sus contenidos deberán estar enfocados a reflexionar sobre los problemas específicos asociados a los procesos de planificación y administración curricular, de la enseñanza y el aprendizaje escolar para el desarrollo de competencias funcionales y comportamentales del personal directivo y docente que harán posible mejorar la calidad de los resultados obtenidos por los escolares.

Programas de formación postgradual

Como se verá más adelante, en el subsistema de formación avanzada, las especializaciones, maestrías, doctorados y postdoctorados, dirigidos a fortalecer la formación en servicio, serán consecuentes tanto con las necesidades de formación de los educadores en servicio en razón a las complejidades del quehacer educativo, a las características diversas de los estudiantes, a la perspectiva de interculturalidad que reclama un país multiétnico como Colombia, así como a los avances de la ciencia y la tecnología, orientado todo al afincamiento de la formación íntegra y ética del educador.

El Ministerio de Educación Nacional, acorde con este propósito, presenta a los educadores convocatorias abiertas para cursar estudios superiores en Colombia y en otros países del mundo a través de convenios de cooperación. Las convocatorias cubren diversas áreas y temas que consultan las necesidades de formación en servicio como por ejemplo: la educación en primera infancia para niños con necesidades especiales, prevención de la deserción estudiantil y facilitación de la reintegración, y arte, diseño, música y artes escénicas, entre otras.

Eventos académicos

Simposios, foros, encuentros, congresos, talleres, diplomados, seminarios, jornadas pedagógicas, se configuran como alternativas permanentes de formación de los educadores en servicio. Tales opciones son convocadas por el Ministerio de Educación Nacional, las secretarías de educación, las mismas instituciones educativas, escuelas normales superiores, facultades de educación, instituciones o centros de investigación, organizaciones no gubernamentales calificadas por su trayectoria en educación, asociaciones de educadores como FECODE, ASCOFADE, ASONEN.

La fortaleza de tales eventos académicos radica en que abordan variados temas de fundamental importancia para la vida académica, tratados a través de académicos nacionales e internacionales que propician espacios abiertos de discusión y construcción, que favorecen el análisis de las fortalezas y problemáticas de los contextos educativos a los que pertenecen los educadores y los moviliza al mismo tiempo a la innovación creativa de propuestas pedagógicas y didácticas que coadyuvan en la recompreensión de las dinámicas de los procesos de aprendizaje y enseñanza, de acuerdo con las nuevas formas de ser y de estar en el mundo de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, así como a la multidimensionalidad de las condiciones de lo local y lo global.

Ejes transversales en el subsistema de formación en servicio

La pedagogía, la investigación y la evaluación se constituyen en prácticas permanentes del ejercicio del educador. Corresponden a prácticas constitutivas, cuyos contenidos son definidos de manera diferenciada por los diversos actores del sistema educativo. También lo son para otros subsistemas, ya que componen la formación en todas sus etapas como actividades centrales de los procesos formativos en los campos del saber y disciplinares, apropiación de temas y problemas, construcción de instrumentos y herramientas que permitan el ejercicio de la acción educativa.

Pedagogía en la formación en servicio

Si el subsistema de formación en servicio es considerado el núcleo de la formación, la pedagogía, es el pivote fundamental de este subsistema, por cuanto es ella y en ella donde el educador, configura su identidad como profesional de la educación. Sus fundamentos, teorías, modelos y perspectivas, le dan la posibilidad al educador de encontrar su lugar en el contexto educativo. Es a través de la pedagogía que el educador construye conocimiento, renueva permanentemente sus estrategias y didácticas y resuelve los conflictos cognitivos que le imponen los desafíos de enseñarle a otros.

La pedagogía, como campo fundamental de saber del educador, se desarrolla a lo largo de una profunda formación en las diversas áreas del conocimiento, del ser humano en cuanto sujeto en permanente evolución, de los múltiples factores que confluyen en el aprendizaje y la enseñanza.

Así como el artista encuentra sentido en su obra, el arquitecto plasma su conocimiento en la estructura de sus diseños, el educador refleja su posibilidad de transformar y educar a los seres humanos a través del profundo conocimiento de las variaciones del aprendizaje y del aprendiz, de la enseñanza y del que enseña. Descubre a través de la reflexión, de la episteme, la esencia y significado de aprender a enseñar y a enseñar para aprender.

La formación pedagógica, es permanente a lo largo de toda la vida activa profesional en servicio, no es determinada a unos tiempos y a unos espacios concretos en razón a las exigencias cambiantes de los estudiantes, de los conocimientos o de los tiempos.

La misma Ley 115 de 1994, artículo 109 expresa lo siguiente con relación a la pedagogía: “desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador”.

Así mismo, el artículo 8 del Decreto 709 de 1996, se refiere en los siguientes términos: “la formación pedagógica que proporciona los fundamentos para el desarrollo de procesos cualificados integrales de enseñanza y aprendizaje, debidamente orientados y acordes con las expectativas sociales, culturales, colectivas y ambientales de la familia y de la sociedad...”.

Aceptar que la pedagogía constituye un ejercicio académico que no se limita a la simple transmisión de conocimientos, dado que hace descifrables los fenómenos del conocimiento y promueve la construcción de saber, se ha convertido en una afirmación recurrente. Es así que la pedagogía se ubica en el espacio-tiempo de la sociedad, de la política y de la cultura, reconociendo el campo de tensiones en que se producen las identidades colectivas, dialoga con los referentes sociales axiológicos y epistémicos, y propone contenidos educativos a desarrollar mediante estrategias diversas. Por estas razones, se da por hecho, que la pedagogía se constituye en la disciplina fundante del educador.

La investigación es consustancial a esta definición integral de lo pedagógico, permite la comprensión holística de la sociedad, incorpora la reflexión sobre la práctica docente y aumenta el acervo interpretativo del docente y directivo docente.

Para el fortalecimiento de la formación y desarrollo pedagógico en el subsistema de formación en servicio, es importante pensar en:

- Propender por una formación pedagógica que conduzca a interpretar críticamente la sociedad y el entorno educativo, cualificando a los educadores como sujetos políticos. Esta formación está asociada a disciplinas comprensivas del entorno y a la investigación de la práctica docente.
- Impulsar la formación pedagógica basada en la práctica, de modo que favorezca revisar la teoría implícita en la enseñanza, sus esquemas de funcionamiento y sus propias posturas y actitudes; al tiempo que mantiene el proceso de autoevaluación, que le sirve para problematizar y reflexionar su evaluación profesional.
- Integrar los aportes del campo de la pedagogía en el subsistema de formación en servicio para que sirvan de base a los diseños educativos en los planes nacionales y territoriales, en los PEI y en los currículos, de manera que se asuman las problemáticas de la institución educativa y sus vínculos locales y globales, como eje de la formación.

- Desarrollar la formación pedagógica a través de estrategias diversificadas con la participación de los educadores en su propia formación que permita configurar rutas e itinerarios formativos diferenciales.
- Procurar la formación pedagógica descentralizada, teniendo en cuenta la diversidad de formación e intereses de los educadores, como punto de partida.
- Comprender la pedagogía como una práctica inclusiva, que atiende el diálogo intercultural y la diversidad.
- Lograr la integración de la pedagogía con el aprendizaje de una segunda lengua y con la mediación de las tecnologías de la información y la comunicación, como vía a la consolidación de la formación de los educadores a fin a las exigencias emergentes del nuevo milenio.

Investigación

Considerando que el rol del educador, sea este directivo o docente, está mediado por la pedagogía, entendida como un campo del conocimiento científico que tiene como objeto de estudio la educación, en el caso particular, de sus prácticas profesionales, la investigación adquiere un valor fundamental, desde el cual es posible dar pertinencia y sentido al proceso educativo, en tanto favorece la movilización de pensamiento y en consecuencia la innovación creativa del conocimiento.

Desde este punto de vista, la investigación adquiere una doble dimensión: como herramienta de conocimiento pedagógico para el educador y como objeto de aprendizaje del estudiante.

Como herramienta de conocimiento pedagógico, implica una formación del educador que le haga posible reflexionar de manera permanente sobre su práctica profesional la cual se constituye en objeto de estudio. Como objeto de aprendizaje por parte de los estudiantes, exige del docente los conocimientos, las estrategias pedagógicas y las habilidades necesarias para que los estudiantes aprendan a investigar en la práctica misma de la actividad escolar.

La investigación educativa en el subsistema de formación en servicio es apoyada por instancias e instituciones gubernamentales y no gubernamentales calificadas para tal fin. En este sentido, la participación en proyectos de investigación y en redes de conocimiento se constituye, en escenarios abiertos de construcción del conocimiento y de teoría pedagógica, de espacios colectivos para la discusión y generación de modelos educativos propios. En este punto, cabe señalar que no basta con el interés de los educadores en proponer y participar en proyectos de investigación educativa; es fundamental que en las instituciones educativas se creen las condiciones de posibilidad para el diseño, desarrollo y análisis teóricos – prácticos necesarios, en tanto que a pesar de que el educador piense y asuma la investigación ligada a su quehacer, es sabido que estos procesos requieren de tiempos y condiciones dentro y fuera de la institución educativa. Entonces, es prioritario asegurar desde la autonomía institucional la disposición para que las investigaciones y las redes de conocimiento cuenten con la infraestructura y el apoyo pertinente. A este respecto el Ministerio de Educación (MEN, no publicado, 2012), estableció lo siguiente:

Las secretarías de educación departamentales y municipales, con la asesoría de los respectivos comités de capacitación de educadores a que se refiere el capítulo V del Decreto 709 de 1996, en desarrollo de sus políticas de mejoramiento de la calidad educativa, organizarán programas dirigidos a fomentar estudios científicos de la educación, con el objeto de fortalecer la formación personal y profesional de los educadores que prestan el servicio en su territorio.

Estos programas estimulan las innovaciones educativas y propuestas de utilidad pedagógica, científica y social, cuya aplicación permita el mejoramiento cualitativo del proyecto educativo institucional y, en general, del servicio público educativo. Para el desarrollo de los programas de investigación referidos, los educadores o los establecimientos que presten el servicio educativo formal, presentan ante la secretaría de educación departamental o distrital, las correspondientes propuestas. Recibidas éstas y oído el concepto del Comité de Capacitación de Educadores, sobre su ajuste a los criterios y condiciones establecidos en los programas mencionados, las propuestas que cumplan tales requerimientos serán remitidas para evaluación y aprobación de la Comisión Regional de Ciencia y Tecnología que atienda la respectiva entidad territorial.

Las propuestas de investigación aprobadas, se ejecutarán con la asesoría de una institución competente de las definidas en los artículos 5o., 6o. y 7o. del decreto en mención, si así lo dispone dicha Comisión (MEN, no publicado, 2012).

Así mismo, en la pretensión de elevar cada vez más la calidad de la educación colombiana, es fundamental que organismos de investigación como COLCIENCIAS, destinen profesionales y presupuestos para asesorar y asegurar el desarrollo de proyectos de investigación en este campo educativo.

Ahora bien, una vez abordado en este aparte las implicaciones, sentidos y la importancia de contar con las condiciones para que los educadores puedan investigar, es relevante entonces precisar las formas en las que esta investigación se lleva a cabo. Una de las formas de investigación que ha tomado fuerza en los últimos tiempos y que reconoce la interacción permanente entre investigación, pedagogía y aprendizaje, es la investigación en el aula. Siguiendo a Restrepo (2003):

“Tres son las formas de investigación en el aula....en un esfuerzo por instaurar la investigación en la práctica pedagógica, es decir acercarse al modelo del maestro investigador,...la investigación del docente sobre su práctica, la investigación del docente sobre las prácticas de los estudiantes y la investigación en la que el docente acompaña procesos investigativos de los estudiantes”.

La investigación en aula ha sido orientada desde la investigación acción pedagógica, que significa, “la construcción del saber pedagógico, puesto que es investigación del maestro sobre su quehacer cotidiano, con miras a convertirlo en saber teórico” y acuña su origen en la teoría de Lewin, sobre transformaciones sociales gestionadas por comunidades populares. (Restrepo, 2003).

La investigación en el aula, realizada desde cualquiera de las formas señaladas, sin duda, se corresponde con los esfuerzos que los educadores realizan permanentemente, muchos de los cuales son apoyados por cuenta propia y otros, a través de las instancias educativas. Sin embargo, muchos otros requieren que se generen los programas y presupuestos que los impulsen para favorecer la transformación educativa necesaria para cada contexto y momento histórico.

La investigación en el aula la adelanta un educador investigador en el laboratorio de aprendizaje, que es ni más ni menos, el contexto educativo donde se desempeña diariamente, aquel que le confronta sus saberes, que le plantea desafíos permanentes, donde se encuentra con diversidad de estudiantes y diferentes estilos de aprender. Es justamente el escenario donde le es posible poner en juego las teorías educativas y pedagógicas, establecer diálogo de saberes intertextuales y contextuales. Allí están vinculadas necesariamente, la pedagogía, la investigación y la evaluación, para lograr movilizar la acción educativa a través de las innovaciones creativas del conocimiento.

Evaluación en la formación en servicio

Situados en el subsistema de formación en servicio, es fundamental hacer claridad que la evaluación es comprendida como la práctica reflexiva permanente centrada en los procesos de formación, aunque con fuertes lazos de relación con la evaluación de desempeño y con la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

La evaluación de la formación de los educadores en servicio, está totalmente vinculada a la estructura y desarrollo de los Planes Territoriales de Formación Docente –PTFD–. En consecuencia, es necesario tener en cuenta que si en el diseño se identifican las necesidades de formación de los educadores en términos de: las evaluaciones internas y externas de los estudiantes; las evaluaciones de desempeño de los docentes; los planes de mejoramiento institucional; los planes de apoyo al mejoramiento; los planes de desarrollo nacionales, regionales y locales; el plan decenal de educación; éstos deben ser considerados durante el proceso de seguimiento de los PTFD. A su vez se espera, que los desempeños de los educadores en los procesos de formación contribuyan a enriquecer las dinámicas educativas de las instituciones y de los estudiantes con la calidad esperada.

Si bien la propuesta de evaluación que hace parte de los Planes Territoriales de Formación Docente –PTFD–, es suficientemente robusta, estructurada y fundamentada, e incluye la evaluación que los docentes hacen acerca de los programas de formación; los procesos de formación de los educadores en servicio no pueden quedar circunscritos únicamente a sus aspiraciones de profesionalización, que son de hecho claves para el desarrollo educativo. Deben además incorporar para su diseño, lecturas transversales del impacto de la cualificación en los procesos académico – administrativos de las instituciones, analizar los aportes de la formación de los educadores en el fortalecimiento del proyecto educativo institucional PEI; desde una perspectiva que permitan la lectura de su relación con los contextos escolares, sus impactos y resultados no solo para la cualificación de los maestros sino para la escuela misma. Así mismo se espera poder determinar cuáles y en qué campos se realizan las innovaciones pedagógicas, cómo se dinamizan las estrategias didácticas y de qué modo se vincula la investigación, la pedagogía y la evaluación de los aprendizajes. En este sentido, la evaluación en

este subsistema tiene una mirada más amplia que la evaluación del desempeño de docentes porque es una evaluación del proceso formativo en sí mismo. En suma, se espera visibilizar cómo circula y se gestiona el nuevo conocimiento. Lo anterior desde procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, antes, durante y una vez concluido el proceso formativo, de modo que realimenten las acciones formativas. De esta manera podrán las instituciones y sujetos formadores formular las proyecciones de mejoramiento que sean necesarias y diseñar propuestas de formación que resulten pertinentes para garantizar la calidad educativa.

Resumen Normativo del subsistema de formación en servicio

Tabla 3 Resumen Normativo del subsistema de formación en servicio

NORMA	OBJETO
Ley 115 de 1994 (Artículo 111)	Ley General de educación: regulación del servicio público de la educación en consonancia con las disposiciones relacionadas con educación de la constitución política
Ley 715 de 2001	Modificada por la Ley 863 de 2003 reglamenta una parte de los ingresos de los municipios de nuestro país, a saber, las transferencia a salud, educación.
Decreto 2277 de 1979	Se establece el Estatuto de Profesionalización Docente
Decreto 709 de 1996 (Artículo 7)	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.
Decreto Ley 1278 de 2002	Se establece el Estatuto de Profesionalización Docente
Decreto 3020 de 2002	Por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones.
Decreto 4791 de 2008	Por el cual se reglamentan parcialmente los artículos 11, 12, 13 y 14 de la Ley 715 de 2001 en relación con el Fondo de Servicios Educativos de los establecimientos educativos estatales.
Decreto 366 de 2009	Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.

Subsistema de formación avanzada

La intención de este apartado es reflejar la estructura y funcionalidad del subsistema de formación avanzada en el contexto del sistema de formación de educadores. En principio se propondrá una definición de formación avanzada en virtud de la relación intrínseca con la educación superior, dados sus fundamentos y organización. Posteriormente se describirán las unidades que lo constituyen, así como el significado y sentido de los ejes transversales. Finalmente, se presentará de manera sucinta la normatividad que la soporta. Durante este recorrido se mostrarán algunos nudos o situaciones problema que, una vez debatidos, guiarán el aporte hacia la consolidación de los lineamientos de política contenidos en el capítulo final.

Definición y comprensión del subsistema de formación avanzada

Por subsistema de formación avanzada se entiende la estructura final del sistema de formación de educadores que, apoyado en los programas académicos formalmente estructurados en los niveles de especialización, maestría, doctorado y postdoctorado, ofrecidos por las facultades de educación, eleva al más alto nivel educativo a los educadores que culminan la formación inicial y/o aquellos en servicio que aspiran profundizar y avanzar en su formación.

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.

Las dinámicas del subsistema de formación avanzada están orientadas a movilizar el pensamiento pedagógico hacia metas que favorezcan la comprensión de los sujetos de la educación en la multidimensionalidad de las condiciones contextuales y de las exigencias de la mundialización. Ello, para constituir en las generaciones presentes sólidos fundamentos éticos con la perspectiva del reconocimiento de la diversidad y el diálogo de saberes que implica la interculturalidad.

El subsistema de formación avanzada se corresponde con el nivel más alto de la educación superior. En Colombia, ésta ha sido definida como:

“un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de manera integral. Se realiza con posteridad a la educación media y secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional” (Artículo 1. Título primero. Fundamentos de la Educación superior. Capítulo I. Ley 30 de Diciembre 28 de 1992).

De conformidad con la Ley 30 de 1992, la educación superior en Colombia contempla los programas de pregrado y los programas de postgrado. La formación avanzada se realiza a través de los programas de postgrado e implica un proceso sistemático de aprendizaje y creación intelectual. Es realizado en instituciones especializadas por quienes ya poseen una licenciatura, título profesional universitario o grado equivalente. Aunque tiene sus antecedentes en la antigüedad, se puede afirmar que nace y se formaliza en Alemania cuando en 1808 el filólogo y estadista Alejandro de Humboldt (1767-1835) funda la Universidad de Berlín y en ella se establece el Doctorado en Filosofía, como el título académico más alto que se otorga (MEN, no publicado, 2012).

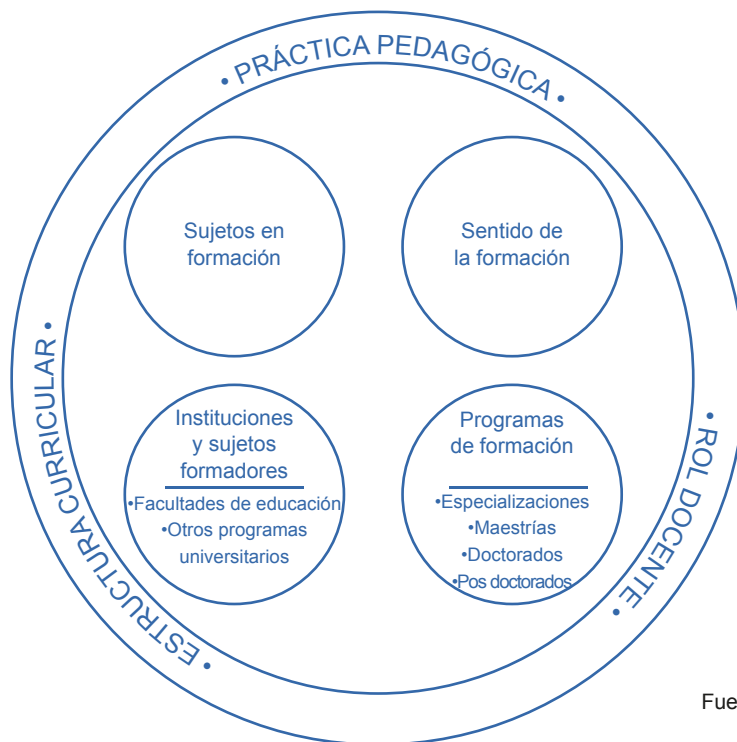
Unidades del subsistema de formación avanzada

Desde la teoría de la complejidad se hace posible la modelización de la estructura del sistema de formación de educadores como un todo y al tiempo sus partes, es decir, los subsistemas constituidos por unidades estructurantes que permiten no sólo describirlo sino problematizarlo y comprenderlo.

En ese orden de ideas se desarrollarán cuatro unidades del sistema de formación avanzada a saber: el sentido de la formación, los sujetos en formación, las instituciones y los sujetos formadores, y los programas de formación.



Ilustración 7.
Unidades del
subsistema
de formación
avanzada



Fuente: el autor

Sentido de la formación avanzada

Teniendo en cuenta que la acción formativa principal de los educadores es la formación integral del ser humano, los programas académicos de este subsistema han de tener en cuenta la multidimensionalidad de relaciones de la acción educativa y de los sujetos que allí circulan. De esta manera, se orienta el currículo para ampliar y desarrollar los conocimientos en los educadores, en la solución de problemas disciplinares e interdisciplinares que, contextualizados en lo local, regional y global favorezcan la comprensión y producción del saber pedagógico con fundamento epistemológico y teórico de cara a los retos que la modernidad le impone.

Los programas académicos contemplados en el subsistema de formación avanzada para los educadores tendrán que considerar por lo menos tres condiciones de sentido: la articulación y continuidad, la contextualización y la educación inclusiva.

La primera condición de sentido, la articulación y continuidad, implica hacer evidentes los principios de articulación y continuidad del sistema de formación de educadores dando secuencialidad a la formación educativa alcanzada por los educadores en el pregrado. Luego, los programas académicos de postgrado deberán contemplar los asuntos fundamentales necesarios que favorezcan la construcción de saber pedagógico y orienten las prácticas de la enseñanza, lo cual exige realizar un ejercicio crítico, analítico y permanente sobre los procesos y dinámicas de los subsistemas de formación inicial y formación en servicio.

La segunda condición de sentido, la contextualización, está relacionada directamente con las exigencias permanentes que el contexto y el momento histórico demandan a la educación. En tal sentido, la formación avanzada en el sistema colombiano de formación de educadores ha de tener en cuenta como mínimo las complejidades de la organización curricular en los múltiples escenarios educativos colombianos. Lo anterior implica promover la transformación pedagógica como base común para los aprendizajes esenciales e incorporar estrategias pedagógicas para desarrollar en sus estudiantes las herramientas para toda la vida, entendidas como las capacidades y habi-

lidades para resolver con éxito diferentes situaciones y de actitudes imprescindibles para vivir en sociedad¹⁸.

Lo anterior está relacionado con la recomendación de pertinencia que debe caracterizar los programas de postgrado dirigidos a los educadores para cualificar sus prácticas de enseñanza, es decir, que debe existir una relación directa entre las problemáticas implicadas en los procesos educativos y sus escenarios, así como con los campos y contenidos de los programas de formación avanzada. Es así como lo establecen Darling-Hammond, 2006 y Crowe, 2010 (citados en OREALC – UNESCO, 2012), cuando afirman:

“...si se pretende impulsar modelos de postgrado relevantes, que enfaticen los componentes de la formación práctica, centrales para la modificación de las prácticas de enseñanza, es insoslayable desarrollar criterios e indicadores complementarios que permitan una criba más fina, centrada en la pertinencia y el potencial de impacto...”.

La tercera condición de sentido la inclusión educativa propone que:

“Ello significa que los programas de formación avanzada propuestos para los educadores deben ser consecuentes con los lineamientos de política para la educación superior inclusiva, entendida allí como “una estrategia central para luchar contra la exclusión social y para afrontar ese proceso multidimensional”, que incluye cinco características: participación, calidad, equidad, diversidad e interculturalidad” (MEN,2013).

La interculturalidad significa interacción, comunicación entre dos o más personas con culturas y condiciones diferentes, que conviven en un mismo espacio - tiempo de manera permanente o transitoria y que están en posibilidad de relacionarse de forma abierta, horizontal, incluyente, respetuosa y sinérgica en un contexto. Es un factor que insoslayablemente hace parte de la labor educativa y, por tanto, debe caracterizar los programas de formación avanzada de los educadores. En una relación intercultural se reconoce al otro como un ser digno de ejercer todos sus derechos, valorando la diversidad como riqueza primordial que se sustenta en el reconocimiento de la diversidad cultural, la práctica de relaciones equitativas, el respeto a las diferencias individuales y el enriquecimiento mutuo, donde los sujetos de la educación se configuran histórica y culturalmente resignificando su cosmovisión en la comprensión del otro.

¹⁸ “Las herramientas para la vida se conciben como la apropiación de conocimientos fundamentales para el mundo de hoy, de capacidades y habilidades para resolver con éxito diferentes situaciones y de actitudes imprescindibles para vivir en sociedad. La carencia en el desarrollo de las HV puede ser causa de exclusión para el sujeto en cualquier momento de su vida; en palabras de Thélot, determinan lo que nadie puede ignorar al acabar la escolaridad, sin peligro de quedar marginado. La Secretaría de Educación de Bogotá ha priorizado las siguientes: Leer, escribir y hablar correctamente para comprender el mundo; dominar el inglés; profundizar el aprendizaje de las matemáticas y las ciencias; fomentar el uso pedagógico de la informática y la comunicación; aprovechar la ciudad como escenario de aprendizaje; fortalecer la formación ambiental para proteger y conservar la naturaleza; educación en libertad, democracia, convivencia y garantía de derechos; articulación de la educación media con la educación superior.” Tomado de www.redacademica.edu.co

Bajo esta mirada, el subsistema de formación avanzada tendría que acoger el propósito de formar un educador inclusivo, y que de conformidad con los lineamientos (MEN, no publicado, 2012) significa:

“que tenga la capacidad de desarrollar el proceso pedagógico, valorando la diversidad de los estudiantes en términos de equidad y respeto por la interculturalidad, que participe de forma activa en el desarrollo de los currículos, que transforme las prácticas pedagógicas siendo auto reflexivo en el desarrollo de su labor, capaz de valorar la diversidad de sus estudiantes y potenciarla como parte del proceso educativo. Un educador capaz de incluir en su didáctica el contexto en el cual desarrolla su acción pedagógica y utiliza material de apoyo para que el conocimiento sea accesible”.

La deuda histórica que la educación colombiana tiene con las comunidades indígenas, afrodescendientes y las comunidades en condición de discapacidad y/o con capacidades y talentos excepcionales, debe ser asumida por todos los momentos de formación de educadores desde los subsistemas de formación inicial, en servicio y avanzada. No obstante a lo anterior cobra especial relevancia en el subsistema de formación avanzada, teniendo en cuenta que los programas que allí se imparten fortalecen y actualizan la formación en servicio. Así mismo se espera que los formadores de educadores hayan pasado por programas de formación avanzada y puedan referirse con profundidad a temas de inclusión educativa en los programas de formación inicial. En conclusión, es en este subsistema que se pueden alcanzar mayores re-comprensiones y desde allí impactar a los educadores tanto en servicio como en formación inicial.

Al respecto, el subsistema de formación avanzada, en su condición de espacio de construcción de política, tiene en cuenta las expectativas y necesidades educativas de los colombianos tal como lo afirma Garcés (2008).

“La pertinencia en materia de educación superior debe estar en estricta relación con los propósitos sociales, culturales y económicos en el marco de la docencia y la investigación de manera articulada a las regiones, de tal forma que pueda responder a las necesidades de formación etnocultural, profesionalización y su contribución a la solución de los problemas considerados prioritarios por las comunidades. La pertinencia se concibe en la medida que se cumplen con objetivos que incrementan o enriquecen la producción de bienes culturales por medio de investigación básica, valores que involucren la moderna ciudadanía y el mejoramiento del nivel socio cultural a través de la crítica y autocrítica”.

El panorama expuesto hasta acá constituye la base para delinear los objetivos del subsistema de formación avanzada, como son:

- Promover la formación de educadores a través de programas académicos que permitan el desarrollo y consolidación de investigación original, de manera que garantice la ampliación de las fronteras del conocimiento en la educación y la formación de investigadores que aporten a la comprensión de las realidades y de la diversidad de circunstancias y sujetos desde la perspectiva de la diversidad e interculturalidad.

- Motivar la conformación y consolidación de vínculos de los estudios de posgrado con la comunidad científica nacional e internacional a través de redes nacionales de investigadores y de programas de investigación interdisciplinarios en materia educativa.
- Crear condiciones y estrategias para la generación y consolidación de grupos y programas de investigación interdisciplinaria que apunten a la construcción desarrollo y evaluación de propuestas educativas hacia el mejoramiento de la calidad de la educación.
- Proporcionar condiciones para la formación avanzada de alto nivel académico que favorezca la calidad de la investigación y la construcción de propuestas educativas coherentes con las necesidades de desarrollo local, regional y nacional.
- Asegurar el contenido de la educación desde la perspectiva de la diversidad e interculturalidad propias de Colombia para desarrollar identidad cultural.
- Garantizar el reconocimiento de las potencialidades de aprendizaje de la diversidad de los estudiantes en el contexto de la educación inclusiva de conformidad con los lineamientos de política que al respecto ha desarrollado el Ministerio de Educación Nacional en un ambiente de construcción colectiva.

Consecuentes con la exigencia de la formación de alto nivel en educación y pedagogía, el subsistema de formación avanzada tiene como funciones:

- Fortalecer el vínculo entre la formación inicial y la formación en servicio a través del diseño y desarrollo de programas de formación que atiendan las necesidades y aspiraciones de formación de los educadores
- Consolidar la relaciones dialógicas y de producción de saber entre la docencia, investigación y extensión, el cual, en el ámbito del sistema de formación docente, daría sentido y significado a la labor del educador. Lo anterior, en términos de transformación permanente de saber pedagógico y en la construcción y circulación de conocimiento que sustente la propuesta de modelos pedagógicos que consulten las condiciones de multiculturalidad y diversidad de Colombia.
- Poner el acento en la investigación educativa y pedagógica a nivel de los diferentes campos disciplinares, estableciendo relaciones dinámicas e interdisciplinares que favorezcan la formación de un educador integral que asuma los retos y dificultades formativas de las generaciones de la modernidad.
- Asegurar el perfeccionamiento docente al fomentar la construcción de conocimiento significativo para las comunidades académicas, entiéndase educadores e instituciones de los tres subsistemas de formación, en los niveles de maestría y de doctorado a través del desarrollo en investigación pedagógica multifocal en los diferentes subsistemas.
- Fortalecer las redes de investigación para la circulación del conocimiento construido.
- Velar porque al interior del subsistema de formación avanzada se cumplan los once criterios de calidad formulados por el CNA (2010), conforme a los lineamientos para la acreditación de alta calidad de maestrías y doctorados: universalidad, integridad, equidad, idoneidad, responsabilidad, coherencia, transparencia, eficacia, eficiencia y sostenibilidad.

Sujetos en formación avanzada



Pensar en los sujetos que circulan en el subsistema de formación avanzada es pensar en los diversos educadores que hacen parte de los tres subsistemas del sistema de formación docente. Tal diversidad se percibe en los educadores que forman educadores en las escuelas normales superiores o en las licenciaturas y que por sus necesidades de cualificación ingresan a la formación avanzada, en los educadores del subsistema de formación avanzada con nivel en especialización o maestría y que continúan con un doctorado o post doctorado o en los profesionales no licenciados que ingresan a la formación avanzada en educación y que están iniciando su carrera de formación docente. Por otra parte, se encuentran profesionales que, una vez terminado su pregrado, es decir saliendo del subsistema de formación inicial, ingresan a la formación avanzada sin que necesariamente hayan pasado por el servicio educativo como docentes. Esta situación necesariamente nos conduce a reconocer que la carrera de formación docente tiene variadas rutas y niveles de entrada.

Los sujetos que conforman cada subsistema están en la posibilidad de direccionar, organizar, tomar decisiones y autorregularse en el desarrollo de los procesos de formación de educadores, independientemente del lugar y momento en que los docentes continúan la formación avanzada. Conforme a ello, el principio de autonomía que caracteriza el sistema de formación de educadores permite contar con dos opciones posibles dentro de las que se movilizan las decisiones en el subsistema de formación avanzada: la primera, un proyecto de formación docente que incluya los tres subsistemas; y la segunda, un proyecto de formación personalizada afín a cada docente, el cual perfila su proyecto de formación desde el subsistema de formación inicial y transita por la formación avanzada hasta su último nivel, el posgradual, de manera que tenga la opción de establecer relaciones intrínsecas y extrínsecas tanto con sus aspiraciones como con las demandas contextuales que exige el subsistema de formación en servicio y conforme a las dinámicas del momento histórico. Por tanto, su proyecto de formación avanzada cobra sentido al reincorporarla en forma de propuesta innovadora de construc-

ción de saberes y circulación de conocimiento pedagógico para transformar o enriquecer el sistema educativo en cualquier nivel de formación, no necesariamente avanzada. Las expectativas, dada la diversidad de perfiles que hacen parte del sistema de formación de educadores, es que aquellos que se benefician, ya sea por sí mismos o a través de los incentivos que ofrece la institucionalidad, estén aportando a la organización y fundamentación pedagógica de los otros de los dos subsistemas.

De acuerdo con la concepción del sistema de formación docente y en los principios establecidos para el mismo, se demanda una sólida formación de educadores, con el convencimiento de que la formación de los educadores es de interés público y reconocimiento social. Significa que su condición de calidad y excelencia es del interés de todos los ciudadanos y por ende de voluntad política y que requiere altos niveles de calidad.

Es así como se propone escuchar la voz de la audiencia conformada por aquellas personas e instituciones que participaron en los talleres regionales y los encuentros nacionales; en los procesos de construcción colectiva del Sistema de Formación de Educadores, cuando dicen que el educador en el sistema de formación debe ser: *aquel reconocido como referente social, como sujeto político y de conocimiento, trabajador intelectual y de cultura cuyos desempeños en su condición de pedagogos se relacionan con la vocación, la reflexividad y el desarrollo humano, condiciones que le dan identidad y autonomía. Plantean que la labor docente debe ser definida como una función social significativa más allá de las coyunturas de política educativa para que puedan volver a concentrarse en la condición de maestro, pensador y profesional de la educación, articulado desde la mirada de las relaciones que se dan entre los estudiantes y la formación en ciudadanía. Hay que pensar un educador con capacidad de desarrollar procesos activos en el aula, que interactúa y tiene en cuenta al estudiante y por supuesto que posea las características para serlo.*

Se advierte con ello que la concepción del educador en formación avanzada, y como sujeto de la educación, es visto en su esencia como educador y constructor de saber pedagógico del más alto nivel. Éste supera el nivel de problematización pedagógica al nivel de construcción de teoría pedagógica innovadora, que aporta a la solución de los problemas teóricos, metodológicos del quehacer educativo en cualquier ciclo de formación con una alta calidad investigativa. En su condición de poseedor de posibilidad de transformación de realidades educativas contribuye a elevar la configuración de la docencia como profesión reconocida en el contexto nacional e internacional.

Sin embargo, la carencia de requisitos de calidad adecuados para ingresar a la formación posgradual, que en educación se acentúa creando una tensión entre los retos de la mundialización y la necesidad de la formación en educación para el ejercicio docente. En tal sentido, Jaramillo (2009) afirma:

“...surgen algunas preocupaciones de coherencia entre las políticas públicas: primero, en cuanto a la transformación con pocos requisitos de exigencia de programas de especialización en maestrías, sin grandes cambios en cuanto a exigencias de calidad y dedicación; segundo, al no establecerse una diferenciación en la titulación sobre el carácter de la maestría realizada, se entrega información asimétrica al mercado en general; tercero, si la política fundamental es hacia la formación doctoral, dado el carácter

de bien escaso, no se explica ni comprende mucho el trade-off existente entre estas políticas para los propósitos de una formación que requiere el país”.

En cuanto a la formación doctoral, relativamente reciente, los programas doctorales continuarán estando estrechamente vinculados con las capacidades científicas de investigación, desarrollo tecnológico e innovación de excelencia.

Los sujetos que transitan en la formación avanzada son aquellos que han escogido, la docencia como profesión en el subsistema de formación inicial y también aquellos que adelantan procesos formativos en las especializaciones, maestrías, doctorados y posdoctorados para formarse en el campo educativo. Con ello, cabe afirmar que la formación avanzada en educación es un campo nutrido para diversas disciplinas y, por ello, la exigencia de contenidos y de sentidos debe cobrar mayor peso en lo pedagógico, en lo investigativo y en lo evaluativo, con el fin de mantener el más alto perfil de la profesión docente.

Perfil del educador en formación avanzada

El nivel más alto del Sistema de Formación de Educadores es la formación avanzada. Por tanto, se requieren investigadores en educación cuyos perfiles responden a las siguientes características: (MEN, no publicado, 2012):

- Desarrollan investigación haciendo aportes significativos a la educación en sus diversas áreas y niveles de la educación.
- Proponen y lideran procesos de innovación en educación. Nuevas líneas, programas y proyectos de investigación, así como el fortalecimiento de la constitución de grupos de investigación en las diferentes áreas del campo educativo.
- Contribuyen a la solución de problemas educativos mediante la construcción y realización de propuestas, en la perspectiva del mejoramiento cualitativo de la educación local, regional y nacional.
- Fortalecen el debate y reflexión sobre los enfoques, líneas, programas y proyectos de investigación en educación.
- Evalúan, apoyan, promueven, y orientan políticas en educación, tanto a nivel local como nacional.

Sujetos e instituciones formadoras del subsistema de formación avanzada

El subsistema de formación avanzada depende, para sus desarrollos, de diferentes entidades que de manera directa o indirecta inciden con sus planes, programas y proyectos. Dentro de ellas están el Ministerio de Educación Nacional, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), COLCIENCIAS, las universidades, los centros o grupos de investigación, las redes de investigación, las organizaciones no gubernamentales (ONG) y los institutos de investigación. (MEN, no publicado, 2012)

Ministerio de Educación Nacional

Como autoridad nacional encargada de la formulación de políticas, y en el marco de la política de fomento y aseguramiento de la calidad de la educación superior, se han establecido estrategias que apuntan al fortalecimiento de la capacidad investigativa de las Instituciones con diferentes acciones: elaboración de lineamientos de política que fomenten la investigación y la formación de investigadores en las instituciones de educación superior IES; apoyo a semilleros de investigación y jóvenes investigadores; realización de convocatorias para incentivar la creación y cualificación de programas de maestrías y doctorados; estructuración y coordinación interinstitucional de convocatorias con recursos públicos y privados por áreas del conocimiento para promover la formación de investigadores y fomento a la formación de alto nivel. El MEN desarrolla sus acciones en educación avanzada a través del Consejo Nacional de Educación Superior CESU y del Consejo Nacional de Acreditación CNA.

Consejo Nacional de Educación Superior CESU

Conformado por representantes del sector educativo (docentes, estudiantes, instituciones, investigadores), sector productivo y Gobierno. El CESU tiene como función asesorar al Gobierno en la definición y seguimiento de las políticas.

Consejo Nacional de Acreditación CNA

El Consejo Nacional de Acreditación es un componente del Sistema Nacional de Acreditación del Ministerio de Educación Nacional de Colombia creado por la Ley 30 del 28 de diciembre 1992 y reglamentado por el Decreto 2904 de Diciembre 31 de 1994 y tiene como compromiso misional:

Contribuir con el fomento de la alta calidad en las Instituciones de Educación Superior y garantizar a la sociedad que las instituciones y programas que se acreditan cumplen los más altos niveles de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos. Este proceso evaluativo mantiene su naturaleza académica y se adelanta en un marco de respeto de la vocación y de las identidades institucionales buscando reafirmar la pluralidad y diversidad del sistema de educación superior del país. Por lo tanto, propende por la inserción del Sistema Nacional de Acreditación en espacios internacionales que permitan mayor visibilidad y reconocimiento de las instituciones de educación superior que hacen parte del mismo y facilite la movilidad de la comunidad universitaria.

Desde este marco de acción de la política educativa y en lo referente a la formación avanzada en Colombia, El CNA inició formalmente la acreditación de alta calidad de maestrías y doctorados en Colombia a partir del mes de julio de 2010. Esta nueva modalidad de acreditación fue aprobada por el CESU. En este sentido, el Consejo Nacional de Educación Superior CESU, mediante el Acuerdo N° 01 del 3 de febrero de 2010, autoriza al Consejo Nacional de Acreditación – CNA – para que diseñe y promulgue los lineamientos para la acreditación de alta calidad de los programas de maestría y doctorado y se unifican los rangos de acreditación para los programas de pregrado, maestrías y doctorados e instituciones (Acuerdo N° 01, febrero 2010).

El proceso de acreditación de los programas de maestría y doctorado mantiene los mismos componentes que los procesos de acreditación de instituciones de educación superior y programas de pregrado.

El CNA elaboró la metodología y los instrumentos que se utilizan en este proceso de acreditación de alta calidad para los programas de formación avanzada, la cual incluye los lineamientos para la acreditación de alta calidad de maestrías y doctorados, como documento principal, y las guías para facilitar la preparación de los informes de autoevaluación: a) Guía de procedimiento: acreditación de alta calidad de programas de postgrado y b) Guía para informes de pares externos de programas de postgrado.

COLCIENCIAS

Es el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación. Como organismo principal de la administración pública, es el encargado de formular, orientar, dirigir, coordinar, ejecutar e implementar la política del Estado en la materia, en concordancia con los programas y planes de desarrollo.

Las actividades alrededor del cumplimiento de su misión implican concertar políticas de fomento a la producción de conocimientos, construir capacidades para CTI, y propiciar la circulación y usos de los mismos para el desarrollo integral del país y el bienestar de los colombianos.

COLCIENCIAS tiene ahora el reto de coordinar el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI), crear sinergias e interacciones para que Colombia cuente con una cultura científica, tecnológica e innovadora, que sus regiones y la población, el sector productivo, profesionales, y no profesionales, estudiantes y docentes de básica, media, pregrado y posgrado, hagan presencia en las estrategias y agendas de investigación y desarrollo.

Instituciones universitarias con programas de formación avanzada

Las universidades juegan un papel destacado en la producción de conocimiento a través de la investigación y la innovación y en el ofrecimiento de programas de formación avanzada en el campo de la educación.

De acuerdo con la Ley 30 de 1992, solamente podrán ser autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional para ofrecer programas de maestría, doctorado y posdoctorado y otorgar los respectivos títulos, previo concepto favorable del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), aquellas universidades que satisfagan los requisitos contemplados en los artículos 19 y 20.

Centros y grupos de investigación

Sus objetos y actividades principales son la producción del conocimiento disciplinar y pedagógico, orientador de los procesos de formación, y la realización de actividades relacionadas con ciencia y tecnología como formación de investigadores, difusión y divulgación científica.

Redes de investigación

Las redes universitarias constituyen un mecanismo de intercambio académico en el establecimiento de proyectos conjuntos a partir de la generación de espacios de cooperación académica y en áreas prioritarias para el desarrollo educativo como: investigación, generación de proyectos de formación conjunta de recursos humanos, intercambio académico, promoción del conocimiento, información, metodología, ideas y planteamientos innovadores, movilidad de estudiantes y profesores en marcos más amplios de colaboración, transferencia de información para el reconocimiento académico de títulos, grados y diplomas, innovaciones académicas y otros aspectos igualmente relevantes.

Organizaciones no gubernamentales (ONG) e institutos de investigación

Estos y otros organismos forman parte del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología y tienen como función la producción del conocimiento disciplinar y pedagógico.

Otro asunto de obligada reflexión es el lugar de los **sujetos formadores en formación avanzada** de las instituciones educativas, es decir aquellos educadores que forman a los educadores del subsistema de formación en servicio: los sujetos formadores en los programas de posgrado. Aparecen aquí dos situaciones a señalar. Por una parte, la presencia de formadores con gran experiencia práctica y directa en educación en los diferentes niveles y modalidades, amparada en una sólida formación en educación y pedagogía, que comprenden la realidad de las condiciones contextuales del subsistema de formación en servicio y cuyas orientaciones en los debates académicos de los espacios académicos de la formación posgradual conducen a los educadores en formación a reflexionar y transformar las prácticas educativas a través de la generación de propuestas alternativas. Por otro lado, se encuentran aquellos sujetos que pasan directamente de la formación de pregrado a postgrado y de allí a ejercer como docentes de las especializaciones, maestrías y doctorados, sin haber tenido experiencia directa en el campo educativo, es decir, sin haberse tenido que enfrentar con la multidimensionalidad de condiciones que encarna ser educador en contextos cada vez más complejos donde circulan estudiantes con diversidad de condiciones y características. Tales sujetos formadores se amparan en las teorías de los libros y sus discursos están muy lejos de comprender la realidad educativa; en consecuencia, los aportes a la formación de los educadores del subsistema en servicio son mínimos y generan descontento, insatisfacción y pérdida de tiempo.

En este orden de ideas, los programas de pregrado y posgrado de las facultades de educación están obligados a considerar los perfiles de los sujetos que forman educadores y a elevar el nivel de exigencia para ocupar ese importante lugar. Es allí donde debe problematizarse y debatirse la calidad de la formación de los educadores que se encuentran en servicio de cara a la realidad, de modo que se construya el pensamiento pedagógico que permita orientar los destinos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de Colombia.

Secretarías de educación

Tal como se expresó en el subsistema de formación en servicio, las secretarías de educación, establecen los Planes Territoriales de Formación Docente –PTFD– a través de los Comités Territoriales de Formación Docente –CTFD–, donde las facultades de educación tienen representatividad y en este sentido se establece en conjunto el plan de formación conforme a las necesidades de formación. Allí hay representación de los programas académicos de postgrado, de modo que a partir del análisis de contexto que realiza el Comité Territorial de Formación Docente –CTFD– y del diálogo concertado

entre los integrantes, se organiza el Plan Territorial de Formación Docente –PTFD–. Es la oportunidad para que a partir de la lectura de la realidad educativa, se encaminen, consoliden o diseñen los programas de formación avanzada que se requieren para atender las necesidades de formación.



Programas de formación avanzada

El subsistema de formación avanzada está constituido por los programas de posgrados en cuatro niveles: especializaciones, maestrías, doctorados y posdoctorados (Ley 30 de Diciembre 28 de 1992, Artículo 10).

La Ley 30 de 1992, define los programas de posgrados así:

Los programas de especialización son aquellos que se desarrollan con posterioridad a un programa de pregrado y posibilitan el perfeccionamiento en la misma ocupación, profesión, disciplina o áreas afines o complementarias (Ley 30 de Diciembre 28 de 1992, Artículo 11).

“Los programas de maestría, doctorado y posdoctorado tienen en la investigación el fundamento y ámbito necesarios de su actividad. Las maestrías buscan ampliar y desarrollar los conocimientos para la solución de problemas disciplinarios, interdisciplinarios o profesionales del subsistema de formación en servicio, con el fin de proporcionar a los educadores los conocimientos e instrumentos básicos que la habilitan como investigador en un área específica de las ciencias o de las tecnologías o que le permitan profundizar teórica y conceptualmente en un campo de la filosofía, de las humanidades y de las artes. Culminan con un trabajo de investigación y no es condición para acceder a los programas de doctorado” (Ley 30 de Diciembre 28 de 1992, Artículo 12).

Los programas de maestría podrán ser de profundización o de investigación. La maestría de profundización busca el desarrollo avanzado de competencias que permitan la solución de problemas o el análisis de situaciones particulares de carácter disciplinar, interdisciplinario o profesional, por medio de la asimilación o apropiación de saberes, metodologías y, según el caso, desarrollos científicos, tecnológicos o artísticos. La maestría de investigación debe procurar el desarrollo de competencias científicas y una formación avanzada en investigación o creación que genere nuevos conocimientos, procesos tecnológicos, obras o interpretaciones artísticas de interés cultural según sea el caso.

Los programas de doctorado se concentran en la formación de investigadores a nivel avanzado tomando como base la disposición, capacidad y conocimientos adquiridos por la persona en los niveles anteriores de formación. El doctorado debe culminar con una tesis (Ley 30 de Diciembre 28 de 1992, Artículo 13).

Los programas de formación avanzada o posgrado constituyen el máximo nivel de educación superior y tienen por objeto la preparación para la investigación, para la actividad científica o para la especialización. La investigación constituye el fundamento y ámbito necesarios de esta modalidad. Los programas de formación avanzada pueden ser de índole académica o de especialización, los primeros conducen al título de Magister o de Doctor y los segundos al título de Especialista (Decreto.080 de 1980, Artículo 34 y 35).

En el subsistema de formación avanzada se piensa la formación docente como aquella que va a fortalecer de manera importante el pensamiento pedagógico y las prácticas educativas, con altos niveles de formación y exigencia investigativa que conduzcan a alcanzar la calidad del sistema educativo de los colombianos. En este sentido se retoman los planteamientos que hiciera Misas (2004) y que resaltan la importancia determinante de la investigación, al afirmar:

...En términos generales, la formación de posgrado debe proporcionar a los estudiantes ciertas competencias que les permitan mejorar su desempeño profesional, competencias que van a depender del nivel de formación de posgrado que reciban. i) Especialización. Estudios que tienen como propósito dotar al estudiante que ha obtenido una formación de pregrado en la respectiva área, de los conocimientos teóricos y técnicos en un área específica de ese saber, que le proporcionen las competencias necesarias para mejorar su desempeño profesional. ii) Maestría. Estudios que tienen como propósito dotar a los estudiantes de una sólida formación teórica en los principios fundamentales en un campo amplio del saber a través de programas de formación que les permitan desarrollar sus competencias profesionales, su madurez intelectual, su capacidad para plantearse autónomamente problemas y buscarle soluciones alternativas. En general, gran parte de estas competencias no son muy diferentes a las que se proponen para una formación de calidad en el pregrado. iii) Doctorado. Aparte de la formación propia de la maestría, la formación doctoral se centra en la capacitación del estudiante en la investigación. Es una formación en investigación mediante la investigación. Los estudios doctorales y de maestría se desarrollan en torno a los programas de investigación que lleve a cabo la respectiva institución, razón por la cual este tipo de programas no pueden ser adelantados por parte de instituciones con bajos o nulos desarrollos investigativos.

Mientras las especializaciones orientan sus procesos de formación hacia la profundización de saberes propios de la disciplina y preparan al docente para un mejor desempeño, las maestrías y doctorados se constituyen en los niveles de formación avanzada que promueven docentes investigadores, con el propósito de incrementar la capacidad investigativa en educación.

Según el Decreto 1295 de 2010, por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior:

Los programas de formación avanzada deben contribuir a fortalecer las bases de capacidad del país para la generación, transferencia, apropiación y aplicación del conocimiento; mantener vigente el conocimiento ocupacional, disciplinar y profesional impartido en los programas de pregrado; constituirse en espacio de renovación y actualización metodológica y científica, y responder a las necesidades de formación de comunidades científicas, académicas y a las necesidades del desarrollo y el bienestar social.

Por su parte, en los lineamientos para la acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorado en Colombia del CNA. Mayo, 2010, se afirma:

“Las maestrías y los doctorados desempeñan un papel especialmente importante en el desarrollo de las capacidades de investigación y por lo tanto, de generación de conocimiento. La actual política de posgrados pone un mayor énfasis en el desarrollo de las maestrías tanto de investigación como de profundización y en los doctorados, más que en las especializaciones. Debe reconocerse que en ciertos contextos y para ciertos fines, las maestrías de profundización desempeñan un papel de gran importancia en la cualificación del tipo de profesional que el entorno requiere. Es importante reconocer el papel diferente que estos diversos posgrados desempeñan”.

Las maestrías en educación se orientarán a la profundización de las relaciones entre: aprendizajes—enseñanzas, pedagogías—didácticas; sujetos de la educación, problemas de la educación y contextos culturales—diversidad, que desde la investigación multimodal redefinan el lugar de la producción de saberes pedagógicos. Ello dará lugar a la comprensión de la diversidad de formas de ser inserta en el mundo de los sujetos de la educación, que exigen el reconocimiento de las diferencias y la unidad en la diversidad. Este propósito conducirá necesariamente hacia un desempeño profesional de alta calificación con niveles de profundización teórica superiores a los de la especialización en todas las dimensiones.

Los doctorados y posdoctorados en el subsistema de formación avanzada, dentro del Sistema colombiano de formación de educadores, comportan un reto aún más alto, el de la construcción de teoría pedagógica que movilice la innovación creativa del conocimiento y circulación de saber pedagógico orientado a la transformación educativa, a la generación de modelos educativos propios para los múltiples contextos colombianos, a partir de estudios investigativos de altísima valor pedagógico, que realimenten de manera permanente los horizontes de la formación docente. En aras de una educación de calidad, para un país multiétnico y multicultural como Colombia, deben exigirse re-comprensiones permanentes de los procesos educativos que atiendan las condiciones sociopolíticas.

Puntos de articulación del sistema de formación avanzada

- Secuencialidad en la estructuración de programas de formación posgradual que marquen y estimulen líneas de formación desde el pregrado y den respuesta a las necesidades contextuales en el subsistema de formación en servicio.
- Estructuración de proyectos de formación de educadores a nivel de macrocontextos y microcontextos que encuentren respuestas formativas en el subsistema de formación avanzada.
- Asumir los ejes de investigación, pedagogía y evaluación como factores multifocales, fundantes y de reflexión permanente, respectivamente. De este modo se consolida un corpus determinante en la formación de educadores donde los sujetos e instituciones del subsistema de formación avanzada desarrollen líneas de investigación y acción de manera permanente para enriquecer y renovar el sistema de formación de educadores continuamente.
- La formación de educadores, desde el sistema de formación avanzada, debe generar la construcción de pensamiento pedagógico incluyente, que reconozca la diversidad y la interculturalidad y lo plasme en los diseños de programas académicos de todos los ciclos de formación de educadores con los más profundos principios éticos y políticos, de modo que se logre en todo el territorio nacional el reconocimiento de los diversos sujetos que circulan en la educación y cuya educación debe ser atendida desde el enfoque de derechos con la más alta calidad educativa y humana.
- Construir y fomentar redes de investigación integradas por los sujetos de la educación de los tres subsistemas, con el propósito de intercambiar, sistematizar, socializar experiencias entre educadores y fortalecer la práctica pedagógica en diferentes ciclos, niveles, espacios y escenarios académicos (MEN, no publicado, 2012).

Ejes transversales en el subsistema de formación avanzada

Pedagogía en la formación avanzada

La formación de educadores en el subsistema de formación avanzada configura sus comprensiones desde los significados que cobran en este nivel la pedagogía, la evaluación y la investigación, asuntos desde los cuales se hacen exigibles los perfiles de los educadores y los desempeños esperados. A continuación se presentan las comprensiones que de ellas se hacen en coherencia con lo planteado acerca de la concepción del sistema de formación de educadores.

Desde allí, la formación avanzada es considerada el motor de desarrollo, lo cual hace pensar que las pedagogías que movilicen los currículos en este nivel formativo son necesariamente aquellas que promuevan la comprensibilidad de la humanidad en la multidimensionalidad que ella comporta pedagogías que promuevan el valor de la vida, que fomenten la solidaridad y la relación con el ambiente, y que estimulen el reconocimiento del otro en la diversidad cultural.

Se espera entonces que la triada pedagogía, currículo y evaluación, en el subsistema de formación

avanzada, alcance un equilibrio que favorezca la permanente construcción y circulación de saber pedagógico y teoría educativa, en un ambiente de evaluación reflexiva que mantenga la mirada en los retos del siglo XXI.

Bajo estas circunstancias puede decirse que dentro de las condiciones a contemplar en la relación mencionada, el sistema de formación avanzada pensado para la formación docente debe contar con las siguientes características:

- Sensibilidad contextual, que atienda y tenga en cuenta la multidimensionalidad de los contextos y escenarios educativos
- Sólida intención productiva que favorezca la producción de saber pedagógico
- Notable acento relacional. Es decir, elevada integración temática y de recursos profesionales
- Pleno ejercicio de diálogo intersubjetivo y disposición interdisciplinar e intertextual
- Notoria flexibilidad y actualización disciplinares
- Innovación pedagógica y didáctica

Investigación en la formación avanzada

Como se señaló en párrafos anteriores, la formación investigativa es el componente de mayor peso en la formación de maestrías, doctorados y posdoctorados, en tanto brinda a los docentes los fundamentos para construir teoría pedagógica, generar encuentro de saberes y resignificar el ejercicio docente. La formación investigativa se constituye así en referente social determinante de la calidad de la educación colombiana, con miras a equiparar sus propuestas con universidades de alto nivel nacional e internacional.

En las últimas décadas surge en el país la preocupación por la investigación en educación y pedagogía en distintas instancias. Producto de la reflexión y análisis, por parte de la comunidad educativa, se hicieron propuestas que se concretaron en los lineamientos para el desarrollo de un Programa Nacional de Ciencia y Tecnología específico para el campo educativo. Estas reflexiones fueron la base para que en el Decreto 585 de 1991 se creara del Programa Nacional de Estudios Científicos de la Educación como uno de los programas del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología.

Es así como empieza el fortalecimiento de la educación en el campo del conocimiento, a través del fomento de investigaciones en líneas prioritarias en educación, el fortalecimiento de la comunidad de investigadores en el campo educativo y el apoyo a la consolidación de los grupos y centros de investigación en este tema.

El programa señala la investigación en educación como un recurso básico para la transformación de las prácticas educativas, el replanteamiento de las relaciones entre el conocimiento, la escuela y la sociedad y como punto de partida hacia la conjugación de esfuerzos que articulen los desarrollos de la ciencia, la tecnología y la educación con otros desarrollos hacia una sociedad abierta, flexible y pluralista. Ello demanda la formación de investigadores en educación con un gran desarrollo intelectual.

Se plantea en el debate de la comunidad educativa, convocado en el año 2013, para consolidar el Sistema de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, que la formación avanzada con las maestrías y doctorados debe necesariamente ponerse al servicio de los subsistemas de formación inicial y en servicio y asumir la investigación como estrategia pedagógica didáctica agenciadora del proceso de enseñanza–aprendizaje, en la génesis y promoción del conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar, desde lo que se configura el saber, el conocer, el hacer y el ser docente.

En éste contexto, se reconoce el imperativo de la investigación durante todo el ciclo de la formación docente en los tres subsistemas, en el convencimiento que:

“La investigación en la formación de educadores es un proceso que genera reflexiones entre la teoría y la práctica que debe ser concebido en todos los niveles como un proyecto y estilo de vida, como una herramienta pedagógica que permite pensar el que hacer del docente y da la posibilidad a los estudiantes de interrogar y re-pensar el mundo que los rodea. Implica hacer y producir nueva información para actuar en cualquier contexto dentro de la sociedad, que afronte las necesidades de hoy y permita construir el futuro. En este sentido, la investigación no se puede reducir a técnicas metodológicas que se transmiten de manera discursiva en las aulas de clase, sino por el contrario, debe romper los límites de la institucionalidad para pasar a interrogar el mundo y sobre ello pensar nuevas posibilidades que se han considerado como absurdas o imposibles” (MEN, no publicado, 2012)

Evaluación en la formación avanzada

Hablar de evaluación en el subsistema de formación avanzada significa situar dos asuntos fundamentales que se abordarán secuencialmente: la concepción de evaluación y los niveles en que se sucede. Esta última contempla tres procesos: la evaluación de los programas académicos en educación y pedagogía orientados a un campo disciplinar específico, la evaluación de los sujetos formadores de educadores y la evaluación de los aprendizajes de los educadores que se forman, es decir, de aquellos que están en servicio y decidieron cualificarse en el nivel más alto.

Respecto a la evaluación de los programas de posgrado, es necesario recordar que Colombia decide, para éste milenio, responder a una tarea que tenía pendiente:

“una educación superior con una fuerte capacidad de autoevaluación, comprometida con la calidad, generadora de desarrollo humano, impulsora de cambios culturales, e inspiradora de profundas reformas sociales. Una educación superior dialogante y abierta, capaz de ejercer el liderazgo del conocimiento y de la prevalencia de los intereses colectivos sobre los particulares, en la construcción de un nuevo país, más culto, más civilizado y profundamente democrático” (Villa, 2002, p. 9).

Este proceso de autoevaluación se sujeta a los lineamientos del Consejo Nacional de Autoevaluación y Acreditación CNA (2010, p. 10), cuyo objetivo es:

“La consolidación de una cultura de la evaluación de la calidad es un presupuesto básico de todas las instituciones de educación superior que estén comprometidas con el mejoramiento continuo y la búsqueda de la excelencia. En este sentido, la autoevaluación debe ser una práctica permanente, que posibilite una mirada crítica a la forma como las instituciones y los programas asumen el desarrollo de todos los procesos académicos, de forma que aseguren la calidad de los servicios que ofrecen. Si el proceso de autoevaluación se realiza con fines de acreditación se deben seguir los lineamientos definidos para tal fin por el CNA”.

Incluido en este proceso se encuentra la evaluación de los sujetos formadores que, atendiendo al principio de autonomía, da libertad para que los programas académicos generen sus propias propuestas de evaluación de desempeño.

Por último está la evaluación de los aprendizajes de los educadores que estando en servicio deciden por la formación avanzada. En este sentido, por una parte se espera evaluar que estos aprendizajes sean pertinentes con su ejercicio educativo, es decir que se vea reflejado en una cualificación y profundización de saberes aplicables y contextualizados, para mejorar su práctica docente en favor de la calidad educativa para sus estudiantes. Por otra parte se plantea a su vez a la evaluación de los aprendizajes como el pretexto para que las prácticas evaluativas a los que son expuestos los educadores de este subsistema durante sus estudios, sean también la oportunidad para que resignifiquen y apropien nuevas formas de evaluar que podrán replicar con sus propios estudiantes.

Para finalizar, cabe señalar que el subsistema de formación avanzada necesariamente ha de focalizar y dinamizar puntos de articulación y puntos de confluencia, tanto con los subsistemas de formación inicial y de formación en servicio, es decir, al interior del mismo sistema, como hacia el exterior, con programas, servicios y otros sistemas del sistema educativo, con el fin de lograr consolidar su lugar.

Resumen normativo del subsistema de formación avanzada

Tabla 4 Resumen normativo del subsistema de formación avanzada

Normatividad	Objeto
Ley 30 de Diciembre 28 de 1992	Servicio Público de Educación Superior
Ley 715 de 2001	Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros Título II. Sector educación.
Ley 1188 de 2008	Por la cual se dictan, entre otras disposiciones, el registro calificado de programas de educación superior.
Decreto 1295 del 20 de abril de 2010	Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior.
Resolución 1036 de Abril 22 de 2004	Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado y especialización en educación
CONPES 146	Distribución parcial doce doceavas de la participación para la educación 2012 (antecedentes)
CONPES 159	Distribución parcial doce doceavas de la participación para la educación 2013
Lineamientos para la educación superior. Principios Plan Decenal de Educación 2006 - 2016	Lineamientos para la educación superior
Lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad de Programas de Maestría y Doctorado. Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Mayo 2010	Lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad de Programas de Maestría y Doctorado
Guía de procedimiento. Autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorado. Consejo Nacional de Acreditación (CNA). 2010	Autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorado



4. LINEAMIENTOS DE LA POLÍTICA COLOMBIANA DE FORMACIÓN DE EDUCADORES

Los lineamientos expuestos en este documento son producto de un ejercicio participativo que convocó a representantes de ASONEN, ASCOFADE, diferentes universidades, facultades de educación, escuelas normales superiores, secretarías de educación y agremiaciones, cuyas voces fueron puestas en común para dialogar acerca de las problemáticas y desde allí proponer los caminos a seguir en el campo de la formación de educadores. Como resultado de esos debates, y con el aporte de trabajos anteriores retomados por el equipo del Ministerio de Educación Nacional, este documento presenta el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, en el que dichos lineamientos se describen como una ruta de acciones y caminos para hacer posibles las transformaciones, el engranaje y el funcionamiento del sistema propuesto, con el concurso de todos los actores involucrados en la formación de educadores del país.

Transformaciones como retos para la formulación de la política colombiana de formación de educadores

Un conjunto de nuevos problemas y necesidades de desarrollo educativo se desprenden de la transformación de época que se ha vivido. Tanto en el orden de la organización de la escuela, incluidos aquellos relacionados con el cambio tecnológico, como en los asuntos que tienen que ver con su sostenimiento social y estatal. De la misma manera, influyen los profundos cambios generacionales resultado de la expansión educativa y los desarrollos sociales de la época anterior que resultaron de las transformaciones informacionales y digitales que hoy vemos.

La necesidad de extender el compromiso de los docentes a la participación de las comunidades educativas, además del cumplimiento de las normas técnico-administrativas ahora incorporadas en la escuela, demandan de los educadores un tiempo que intensifica la jornada (Caetano Della, 1999). Así mismo, se producen tensiones entre el docente y el directivo docente en una sociedad que ha sufrido profundas transformaciones en las últimas décadas. A manera de síntesis éstas pueden resumirse en:

- Transformaciones culturales, que aparecen en el discurso postmoderno como la reivindicación de lo individual y lo local frente a lo universal y el final de lo que se denomina “metarrelatos” en una sociedad que experimenta un presente sin historia. “El modo más seguro de comprender el concepto de lo postmoderno es considerarlo como un intento de pensar históricamente el presente en una época que ha olvidado cómo se piensa históricamente” (Jamenson, 2001). En la generación de jóvenes estas transformaciones culturales producen una ausencia de referentes sociales colectivos. Una forma de establecer un diálogo crítico con estas nuevas lógicas culturales, es precisamente recuperar la historia en un país que constitucionalmente ha aceptado la pluralidad de naciones y en donde la existencia de comunidades étnicas abre la posibilidad de un diálogo intercultural con comprensiones plurales del pasado. En la medida en que Colombia ha sido parte de los países que han sufrido el colonialismo, la recuperación de la historia puede acompañarse de la propuesta interpretativa que Boaventura Dos Santos ha denominado como “Epistemología del sur”.¹⁹
- La aplicación de la ciencia a gran escala, que ha terminado por producir la tercera revolución tecnológica o de la informática, en la historia del capitalismo. Esta revolución tecnológica ha

¹⁹ “Entiendo por epistemología del sur la búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que le otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos por el colonialismo y el capitalismo globales. El sur es, pues, usado aquí como una metáfora del sufrimiento humano sistemáticamente causado por el colonialismo y el neocolonialismo. Es un sur que también existe en el norte global geográfico, el llamado tercer mundo interior, de los países hegemónicos...” Boaventura Dos Santos, *Una Epistemología del Sur; la reinención del conocimiento y la Emancipación social*, CLACSO-Siglo XXI editores, Buenos Aires, 2009, pag 12.

producido transformaciones sociales en la comunicación y unas nuevas exigencias laborales, al punto de cuestionar no solamente el ejercicio de la docencia, sino también a la propia escuela. En conjunto, el actual Plan Decenal de Educación, el aparte educativo del Plan de Desarrollo vigente y las políticas del Ministerio de Educación Nacional, han venido insistiendo en que la formación de educadores incluya el manejo de las Tics y el de por lo menos, una lengua extranjera para adecuar el ejercicio de la profesión a las transformaciones de la globalización. Éste propósito es loable, siempre y cuando las habilidades programadas puedan acompañarse de una formación que incluya la comprensión integral de los cambios que vienen operando en el mundo globalizado. De otra parte, la generalización de la información exige que el docente cambie de énfasis en el ejercicio pedagógico, obligándolo a desarrollar un tipo de formación interpretativa y con sentido de pertinencia social de esa información.

- La desagregación social producida por la violencia interna que sufre el país desde hace décadas, que afecta a los propios educadores y que opera dentro de un aumento de la marginalidad social y la pobreza. Esta generalización de la violencia se expresa como fractura de las familias, conformación de pandillas juveniles y la práctica del “acoso” escolar, que se ha asimilado socialmente como si fuera solamente responsabilidad del magisterio. La solución a estos problemas requiere el diseño e implementación de una política pública que incluya la participación de diferentes agentes sociales como la familia y la escuela, que incida sobre las causas de la violencia y abra posibilidades diferentes, por fuera de los escenarios violentos para los niños, niñas, jóvenes y adolescentes en la que además los docentes puedan desempeñar un papel importante.

Además de las transformaciones abordadas en el apartado anterior como retos para la formulación de la política colombiana de formación de educadores, desde la mirada de los sistemas complejos, se han identificado tres nudos problemáticos que intervienen e impactan las dinámicas del sistema de formación de educadores.

- El primero hace alusión a las tensiones que existen entre las exigencias de la reforma educativa que se inició en el país desde la década del noventa relacionadas con la denominada sociedad del conocimiento, que demandan a los educadores las más altas calidades tanto profesionales como personales, y las inercias formativas que subsisten en el actual sistema de formación de docentes.
- El segundo nudo problemático es la desarticulación entre los programas académicos que ofrecen las instituciones formadoras en los subsistemas de formación inicial, en servicio y avanzado. Cada una de las instituciones diseña e implementa sus programas sin que necesariamente se consideren como unidades que interactúan dentro de un sistema por el que circulan los sujetos en formación.
- El tercer y último se refiere a la desarticulación funcional entre las autoridades educativas de los niveles nacional y territorial, que no ha logrado conseguir las sinergias administrativas y la coordinación política que requiere una adecuada ejecución de los planes y programas para la formación de los educadores. En este capítulo se presentan lineamientos para adecuar los planes territoriales de formación docente, para promover el diálogo de saberes entre la academia, los educadores y las autoridades locales en espacios participativos, y particularmente en los Comités Territoriales de Formación.

Escenario para definir una política pública de formación de educadores

La formación de los educadores ha adquirido una relevancia particular en la definición de las políticas educativas y obligan a propiciar una formación que posibilite profesionales de la educación autónomos, críticos y con compromiso ético con la sociedad. A este marco de la reflexión presentada debe añadirse el hecho de que la formación de educadores está mediada por una serie de implícitos que no se encuentran en las normas o en las definiciones de las políticas educativas, como la imagen colectiva de la profesión y su estatus social, las crisis económicas y sociales que afectan a los educadores y a los estudiantes, así como las propias percepciones que los docentes y directivos docentes tienen de su actividad, para citar los más importantes. Estos han sido caracterizados como “plataformas tácitas” en el documento titulado Bases para una Política de Formación de Docentes de Carlos Vasco, Alberto Martínez Boom, Eloisa Vasco, Heubeyn Castro, (MEN, no publicado, 2007).

Por lo anteriormente expuesto, la obtención de un sistema de formación de educadores amerita la definición e implementación de una política pública concertada entre el gobierno, las comunidades educativas y la sociedad en general. Una política de largo plazo que pueda ser evaluada y que no solamente involucre al sector educativo, sino también al conjunto de la administración pública. Ello por cuanto la educación es un tema transversal dentro de la complejidad de las sociedades contemporáneas, decisivo en el fortalecimiento de la democracia y potenciabile solamente a través de educadores cualificados. Una política pública de estas características requiere una convocatoria amplia y plural con espacios democráticos de discusión y debe ser parte de una propuesta gubernamental, bien sea por iniciativa propia o ciudadana.

Por otra parte, cabe aclarar que estos lineamientos no incorporan como única fuente lo estipulado en la legislación vigente sobre el tema (que por sí sola se ha mostrado insuficiente frente a los fines perseguidos). En algunos casos, las acciones propuestas acuden al cumplimiento de las normas, mientras que en otros, explicitan el vacío legislativo.

Lineamientos generales del sistema de formación de educadores

A continuación se presentan los lineamientos de política para el Sistema Colombiano de Formación de Educadores en consonancia con los principios y los objetivos definidos en el capítulo dos de este documento.

- Reconocer al educador como un profesional de la educación y a su formación como un proceso de profesionalización en sus diferentes subsistemas: inicial, en servicio y avanzada.
- Valorar la importancia de cualificar a los profesionales tanto en lo pedagógico como en lo disciplinar, con los valores humanos y éticos en todas las etapas de la formación.
- Dignificar la profesión docente. Esta debe ser una política pública concertada con la academia y las comunidades educativas para mejorar el reconocimiento social del educador. Dado que el sistema de formación de educadores contiene principios y orientaciones nacionales, esta resignificación de la profesión debe incluir tanto a los docentes y directivos docentes escalafonados en el sector oficial, como a los de colegios privados. Resulta oportuno añadir que este reconocimiento no puede quedar reducido a una simple reivindicación gremial o corporativa, sino que debe hacer parte de un compromiso ético de los docentes y los directivos docentes con las comunidades educativas y con la sociedad en general. Es así como el mismo educador deberá asumir la resignificación de su lugar social, desde el ejercicio profesional de su quehacer, actuando como un sujeto intelectual consciente de su propio proceso de cualificación y profesionalización.
- Generar una aspiración positiva hacia ejercer la profesión del educador desde un compromiso ético-político, en donde la condición salarial a pesar de no ser la única, sí incide en las demás dimensiones. Mejores condiciones laborales dignifican la labor docente y el directivo docente y aumentan su autoestima en el desarrollo de su proyecto de vida. Así mismo, le permiten actuar con mayor impacto como agente social de cambio en una sociedad que cree en sus capacidades.
- Desarrollar capacidades que le permitan a los docentes y directivos docentes la utilización de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula y el dominio adecuado de una lengua extranjera, no simplemente como instrumentos técnicos, sino también desde procesos formativos para la reflexión, discusión y problematización de estos conocimientos obligatorios en la sociedad globalizada.
- Incorporar en la formación y desarrollar en los educadores las competencias para una verdadera educación inclusiva en todos sus subsistemas, entendida como la capacidad de atender con calidad y desde el enfoque de derechos a grupos diversos, que incluyan por ejemplo, poblaciones en condición de vulnerabilidad o discapacidad, diferentes grupos étnicos o multiculturales y comunidades LGTB, entre otros.
- Definir los espacios nacionales, territoriales y de aula que tipifiquen al sistema de formación de educadores como un sistema incluyente en el que puede desarrollarse un diálogo intercultural de saberes con las comunidades étnicas y un intercambio de conocimientos con las poblaciones históricamente discriminadas.
- Revisar las relaciones entre la calidad de los procesos formativos de los educadores y los presupuestos que se destinan para tales fines, de manera que se procuren aumentos en el presupuesto para la formación de educadores, como parte de una política fiscal que incremente el gasto educativo en general. Esta es una recomendación aceptada por organismos internacionales como la UNESCO, dado el aumento de las exigencias formativas en las sociedades globalizadas.

Acciones para promover la articulación entre los subsistemas de formación inicial, en servicio y avanzada

Tal como se enunció en este documento en el apartado sobre los principios del Sistema Colombiano de Formación de Educadores, la articulación entre los subsistemas es indispensable para dinamizarlo y así lograr que su funcionamiento sea realmente sistémico a través de las relaciones de los elementos que lo componen. El principio de articulación supone visualizar la continuidad e interacción entre los programas de formación de educadores en busca del perfeccionamiento profesional en sus diferentes momentos. Así mismo, se considera importante la articulación de normas y políticas tanto del mismo sector educativo como con otros sectores sociales y económicos que inciden en los procesos de formación de educadores y en su ejercicio profesional.

A continuación se enuncian algunas acciones propuestas para promover la articulación entre los diferentes subsistemas de formación de educadores: inicial, en servicio y avanzada.

- Fortalecer la operatividad y funcionalidad de los Comités Territoriales de Formación de Docentes – CTFD- (Decreto 709 de 1996 y la Directiva Ministerial 28 de 2009). La normatividad vigente ha determinado algunas funciones pertinentes para promover la calidad de la formación y cualificación de los educadores. Sin embargo, en gran parte de las entidades territoriales del país, las propuestas y acciones del CTFD, aún se encuentran débiles en su impacto real, no están articuladas entre los diferentes subsistemas y carecen de pertinencia para el contexto o las necesidades de los educadores. Se propone entonces, desde la reflexión colectiva de la norma promover una mayor apropiación de la misma para desarrollar de manera planificada a corto, mediano y largo plazo, el devenir de la formación docente en cada secretaría de educación a través del Plan Territorial de Formación Docente. Así mismo, se espera una participación de educadores no solo en servicio sino representantes de los estudiantes de los programas de formación inicial y de formación avanzada.
- Incluir en los Planes Territoriales de Formación Docente acciones articuladoras entre los subsistemas de formación inicial, en servicio y avanzada, alrededor de la investigación. Promover desde las secretarías de educación investigaciones conjuntas que involucren educadores de las escuelas normales superiores, facultades de educación en pregrados y posgrados y estudiantes de los programas de pedagogía para no licenciados.
- Determinar desde los Comités Territoriales de Capacitación de Docentes – CTFD; los escenarios de pasantías y prácticas docentes que enriquezcan los procesos de formación en los subsistemas inicial, en servicio y avanzado. Estos programas deberán tener definidos los objetivos y las condiciones académicas y pedagógicas en las que se deben desarrollar, considerando los contextos y realidades educativas de estos escenarios locales.
- Promover los mecanismos para el intercambio de saberes y experiencias innovadoras de trabajo del comité territorial de formación con otros pares. Es decir, interactuar con otros comités territoriales de formación de docentes en otras secretarías de educación del país o a nivel internacional.

- Desarrollar y/o fortalecer los convenios y alianzas interinstitucionales entre escuelas normales superiores y facultades de educación que permitan la movilidad de los estudiantes para que puedan circular entre estos programas de manera fluida, con las homologaciones correspondientes entre uno y otro. Lo anterior requiere de una gestión de trabajo colectivo con directivos que cuenten con la disposición y voluntad para alcanzar las flexibilidades y adaptaciones curriculares necesarias en favor de sus estudiantes-educadores y de la calidad de la oferta educativa.
- Generar espacios de diálogos regionales que promuevan el desarrollo de localidades y municipios en cada secretaría de educación que cuenten con la participación de representantes tanto de directivos como de estudiantes de los diferentes programas de formación: inicial, en servicio y avanzada.
- Formular e implementar estrategias de acompañamiento a los nuevos educadores (docentes noveles) en sus primeros años de ejercicio profesional (paso del subsistema de formación inicial a servicio).

Lineamientos para la pedagogía como eje transversal del sistema de formación de educadores

La pedagogía constituye el saber fundante de la profesión del educador. Integra la epistemología, la historia, la sociología y todas aquellas disciplinas que interpretan la sociedad y la cultura. La pedagogía en asocio con la didáctica permite al educador la formación de las generaciones que a futuro reproducirán el sistema social. De allí que la adquisición de saberes pedagógicos y didácticos por parte de los docentes constituye una responsabilidad social considerable. Se proponen los siguientes lineamientos para este eje transversal:

- Concebir la pedagogía como la disciplina y saber fundante de la práctica formativa asociada a conocimientos interdisciplinarios, históricos, epistemológicos que definen al educador como un sujeto crítico; capaz de formar estudiantes con visión integral y compromiso ciudadano. La pedagogía debe comprometerse con una interpretación crítica de la misma.
- Entender la pedagogía como reflexión permanente del acto educativo y como eje transversal del sistema de formación de educadores. La misma que debe aportar a la construcción de un pensamiento pedagógico pluridiverso que se corresponda con la naturaleza pluriétnica y la diversidad cultural de las regiones que configuran el territorio nacional.
- Considerar que la pedagogía es una disciplina con diferentes niveles de profundidad y análisis en cada uno de los subsistemas, que van desarrollándose desde los intereses y experiencias de los sujetos educadores.
- Responder al interrogante sobre cuál es el ciudadano colombiano que el país requiere, para que desde esta mirada las instituciones formadoras planeen sus referentes pedagógicos, didácticos, antropológicos, filosóficos, epistemológicos, sociológicos y psicológicos.
- Reconocer la didáctica como pilar para los procesos de enseñanza y de aprendizaje, vinculándola con las prácticas sociales y los saberes que circulan más allá del aula, que permiten dimensionar

esta relación desde la perspectiva de la educación inclusiva, que se piensa y se hace para todos, dentro de las poblaciones vulnerables y las poblaciones en condición de discapacidad y/o con talentos y capacidades excepcionales.

- Valorar la producción de conocimiento pedagógico y didáctico que los educadores colombianos realizan a diario a través del diseño de estrategias, recursos y dispositivos de diversos grados de especialización; dándoles la posibilidad de configurarse como sujetos creativos, innovadores y propositivos en beneficio del país. En este sentido, se hace necesario que se promuevan planes de incentivos pertinentes para realmente motivar a los educadores a innovar en sus prácticas.

Lineamientos para la investigación como eje transversal del sistema de formación de educadores

La investigación debe ser entendida como producción de conocimiento, como forma para reflexionar sobre el contexto y de interpretar la realidad bajo supuestos críticos. La investigación educativa permite explorar las relaciones entre los educadores, la escuela, el territorio y de sistematizar los saberes que resultan de esas relaciones posibilitando su actualización. Con la investigación como componente fundamental de la formación de docentes y directivos docentes, se enfatiza la necesidad de pensar un perfil del educador de acuerdo con las necesidades locales, regionales, nacionales e internacionales, sensible frente a las dinámicas y los problemas sociales y los requerimientos pedagógicos, didácticos y disciplinares de su práctica. Por ello constituye un eje transversal del sistema de formación de educadores que articula los subsistemas que lo integran. Los lineamientos que se proponen a continuación se ubican en esa perspectiva:

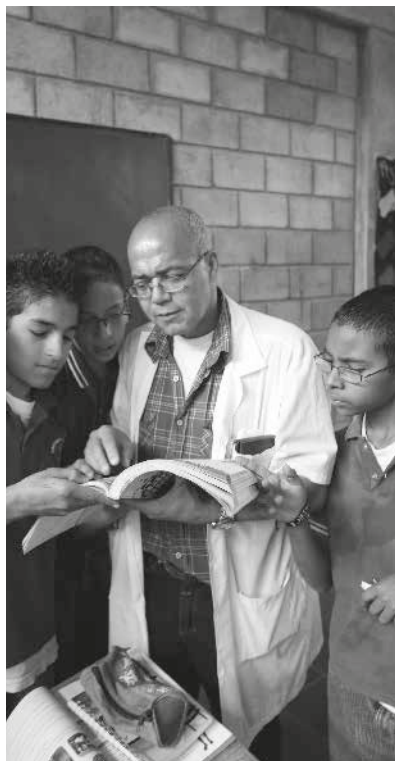
- Asumir la investigación en educación como eje transversal y articulador de los subsistemas de formación, en cuanto produce sistemáticamente un flujo de conocimientos que desde la reflexión y problematización sobre la práctica pedagógica, el campo educativo y del conocimiento; sirven para mejorar el diseño curricular y permiten fortalecer el componente pedagógico y la interpretación de fenómenos sociales y políticos contemporáneos. Promover la utilización de la investigación como estrategia pedagógica y didáctica agenciadora del proceso de enseñanza y de aprendizaje; útil en la génesis y promoción del conocimiento desde lo que se configura el saber, el conocer, el hacer y el ser docente.
- Reconocer que la realidad educativa es dinámica, interactiva y compleja, conformada por aspectos teóricos, metodológicos, disciplinares, prácticos, éticos, morales, políticos, económicos y sociales. Estos aspectos constituyen retos y desafíos para la educación colombiana que deben ser enfrentados desde los diversos contextos del sistema de formación de educadores. En este entorno, el papel protagónico corresponde a los actores del sistema; y particularmente a los educadores, como sujetos sensibles a esta realidad, capaces de generar una comunidad académica a partir de equipos, pares, nodos, redes y semilleros de investigación. Así mismo permiten potenciar el conocimiento con el empleo de TIC y articular el proceso investigativo a la práctica identificando situaciones que se van a estudiar en la realidad escolar que les es propia, con una disposición crítica para comprender, modificar y transformar una situación problemática en oportunidad de desarrollo y mejoramiento tanto propio como de la comunidad escolar.

- Orientar la conformación de equipos multidisciplinarios de investigadores universitarios y académicos del sector educativo junto con los docentes en ejercicio para fomentar investigación que posibilite la formalización de los saberes que los docentes desarrollan en la escuela. Esta propuesta ya ha sido implementada por algunas secretarías de educación y se fundamenta en la necesidad de que los educadores accedan a los métodos y a las orientaciones académicas que demanda una pesquisa profesional, partiendo del convencimiento que la investigación en todas las unidades o subsistemas es igualmente importante y debe ser explicitada. Bajo esta forma de organización, la investigación en educación se opone a la jerarquización de saberes en el sistema educativo, reconoce la asimetría de conocimientos establecida por este y propugna por la democratización de la información. Una orientación de estas características obliga revisar esta concepción de la investigación y del educador investigador con el modelo de proyectos que promueve y ejecuta COLCIENCIAS, de manera que se estudie incluir los tres subsistemas que configuran el sistema de formación de educadores y de la relevancia académica y presupuestal a la investigación educativa y pedagógica, como una de las principales vías para el avance hacia una educación de calidad para los colombianos.
- Promover la existencia de los centros de investigación institucionales, la creación y reconocimiento de grupos de investigación, el desarrollo de líneas de investigación, diseño de proyectos, el establecimiento de redes y nodos y la formalización de acuerdos y convenios interinstitucionales entre los actores del sistema.



Lineamientos para la evaluación como eje transversal del sistema de formación de educadores

Se ha establecido la evaluación en el Sistema Colombiano de Formación de Educadores como uno de los ejes transversales. La evaluación ocupa un lugar estratégico en el sistema de formación de educadores, porque a partir de ella se regula la formación para los tres subsistemas y se definen las funciones o la participación de los entes territoriales y de las instituciones formadoras. Esta debe ocupar un lugar privilegiado enfocado hacia la búsqueda de la calidad educativa. Se espera entonces desde los lineamientos que se presentan a continuación, dinamizar la evaluación desde la aproximación que la define como un proceso formativo que contribuye a retroalimentar los tanto los procesos de formación en sus diferentes subsistemas, como las prácticas educativas de los sujetos educadores.



- Promover la cultura de la evaluación y asumirla como un sistema integral, multidimensional, formativo, abierto y permanente cuya intención es transformar. La evaluación se plantea como un proceso de reflexión crítica, participativa, integral, flexible, dimensionada desde el ser, desde la concepción de la heterogeneidad, tendiente a favorecer un proceso de cualificación del docente.
- Lograr coherencia entre la evaluación, las políticas y las orientaciones generales definidas para el sistema de formación de docentes bajo un criterio horizontal, de diálogo entre los diversos actores educativos y de una perspectiva de mejoramiento continuo,
- Asumir la evaluación como un proceso integral, que involucra una mirada del desempeño, de los saberes y de las actitudes del docente en los tres subsistemas. La evaluación no puede ser una herramienta para la competitividad, ni puede reducirse al nivel de un mecanismo para el logro de reconocimientos o incentivos económicos. Por el contrario, la evaluación está ligada a la valoración de la profesión del educador; en la medida en que pueda ser usada para superar metas, movilizar pensamiento y conocimiento, y pueda constituirse en una posibilidad de empoderamiento. La evaluación vista con una intencionalidad formativa debe conducir a un plan de mejoramiento en el marco institucional y profesional.
- Articular los procesos de evaluación con los procesos mejoramiento de la institución educativa, debe hacerse evidente a través de productos académicos que enriquezcan el Proyecto Educativo Institucional -PEI-.

Lineamientos para el subsistema de formación inicial

Dentro del sistema de formación de educadores, el subsistema de formación inicial es el que permite un primer acercamiento al ejercicio de la profesión docente y obligatoriamente remite a la forma en que se realiza la selección del futuro educador y a las condiciones que le brinden las instituciones que conforman este subsistema (escuelas normales superiores, universidades y facultades de educación) para ejercer la investigación y la práctica docente. Bajo estos supuestos se proponen las siguientes líneas de acción:

- Establecer estrategias entre las instituciones formadoras y las entidades locales, territoriales y nacionales para revisar las condiciones de ingreso de los aspirantes a los programas de formación inicial y para definir perfiles de ingreso de los aspirantes a docentes, aumentando las exigencias académicas. Desafortunadamente, y como efecto del proceso de selección de los aspirantes en muchas universidades, el ingreso a las licenciaturas opera como alternativa para estudiantes que

no pudieron acceder a otras carreras. En muchas regiones del país, las escuelas normales superiores aparecen como única posibilidad de oferta educativa. Es necesario cambiar esta situación modificando los mecanismos de ingreso al sistema universitario y ampliar la oferta educativa en las regiones, ya sea mediante la creación de nuevas instituciones educativas en convenio con las universidades o mediante la diversificación de los programas en las propias escuelas normales superiores.

- Diseñar y flexibilizar currículos que le posibiliten al licenciado tener una formación básica pertinente y de alta calidad para su futuro profesional, será la tarea de las escuelas normales superiores y las facultades de educación.²⁰ Esta formación básica en el subsistema de formación inicial obliga a recrear la pedagogía y la didáctica en toda su complejidad, en la perspectiva de formar sujetos con autonomía y dimensión ética y crítica; sin desconocer la importancia del conocimiento disciplinar y de la inclusión de áreas formativas como el arte y la lúdica, que amplíen el horizonte interpretativo del docente.
- Fomentar semilleros, grupos y redes de investigación en las escuelas normales superiores y en las universidades con programas de licenciaturas y facultades de educación, tomando como criterio de organización la eliminación de las jerarquías investigativas en el subsistema y asumiendo que el estudio de los aprendizajes escolares es tan importante en las normales como en las universidades, y tan relevante en el preescolar como en la educación básica y media. Este criterio debe incorporarse en los convenios mediante los cuales se implemente el programa en las escuelas normales superiores con las facultades de educación.
- Recuperar y fortalecer la vida académica en las instituciones educativas mediante la programación de jornadas pedagógicas, seminarios y debates sobre diversos temas de la educación en las instituciones formadoras de educadores, asegurando que estos faciliten los tiempos necesarios para propiciar este tipo de actividades.
- Aumentar la oferta de programas de licenciatura en preescolar. Este hecho se explica a partir de la realidad de la primera infancia, en donde la responsabilidad estatal frente al preescolar se ha focalizado principalmente en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar- ICBF-, institución que asume su responsabilidad con trabajadoras como las madres comunitarias, que no son educadoras de profesión.
- Promover la calidad de la formación pedagógica a profesionales no licenciados ni normalistas. La Ley 115 de 1994 y específicamente el Decreto 1278 de 2002, Art. 3º, habilitó a los profesionales no licenciados a ejercer la docencia y los reconoce como profesionales de la educación. La anterior normatividad pone de manifiesto que el trabajo de formación a este grupo específico de profesionales no licenciados, busca motivarlos a optar por las rutas de formación en servicio, acordes con sus intereses, para lograr niveles de profundidad y especialización en el conocimiento pedagógico. Sin embargo, es importante

²⁰ Los “núcleos pedagógicos” definidos por los decretos 3012 de 1998 para el caso de las normales y 272 de 1998 para las facultades de educación, apuntaban en esa dirección.

precisar que las propuestas de formación deben, fundamentalmente, articularse a las prácticas como espacios de formación que pueden aportar, de manera más clara, las estrategias pedagógicas y didácticas que se ponen en juego en las interacciones pedagógicas (MEN, no publicado, 2012).

- Asumir que la política de formación de educadores debe dialogar con las demás políticas que se relacionan con la formación de docentes y directivos docentes, de manera que la formación inicial, en servicio y avanzada, se proyecte desde miradas más amplias y abarcadoras, más contemporáneas; pensar que no hay una sola manera de formar y en consecuencia deben revisarse los conceptos sobre la diferencia y el reconocimiento de los estudiantes diversos; trabajar a profundidad los debates sobre las subjetividades plurales, aceptando el criterio de que deben interactuar en un espacio global.
- Procurar que los currículos de la formación inicial estén de cara a la realidad y sean flexibles a partir de la lectura y la comprensión del contexto. Algunas de las estrategias son: promover prácticas en escenarios diversos, fortalecer los procesos de la inclusión a través de la investigación, enfatizar y privilegiar el desarrollo de competencias que generen en los docentes una disposición al cambio y la capacidad para correr riesgos. En todo caso, en la formación inicial no se espera que sea una -cátedra de inclusión-, es un cambio de cultura que debe ser transversal en el proceso de formación de docentes de formarse para la diversidad.
- Diseñar e implementar desde las secretarías de educación, con el apoyo del Ministerio de Educación y las instituciones educativas, estrategias de acompañamiento a docentes noveles, es decir los educadores debutantes que deben iniciar su carrera profesional en diferentes contextos de la práctica educativa. “Se considera, por lo planteado, que la mejor manera de apoyar a los educadores principiantes es proporcionándoles apoyo en espacios de reflexión sobre sus prácticas de gestión de la clase, sobre los aprendizajes a construir, las metodologías utilizadas y los logros y dificultades del proceso. Se hace necesario, entonces, investigar sobre el docente principiante en el aula, para comprender qué dificulta su trabajo, cuáles son los procesos cognitivos, y actitudinales, que pone en juego, cómo organiza los aprendizajes de los estudiantes, entre otros aspectos” (MEN, no publicado, 2012).
- Diversificar las prácticas pedagógicas y articularlas a los procesos de formación. “La práctica pedagógica se constituye en la estrategia fundamental de la formación inicial de educadores pues en ella se conjugan los procesos pedagógicos de interacción entre los participantes del evento pedagógico (educadores y estudiantes) y los procesos didácticos de construcción de los aprendizajes escolares, por la mediación del docente” (MEN, no publicado, 2012).
- Potenciar los convenios entre las Escuelas Normales Superiores y las universidades como espacios de diálogo de saberes que fortalezcan a los programas de formación inicial de educadores.

Lineamientos para el subsistema de formación en servicio

En el caso del subsistema de formación en servicio, el énfasis debe ubicarse en los currículos, en la profundización pedagógica y en los saberes que los docentes obtienen en la práctica pedagógica de aula, en el intercambio grupal de experiencias en la escuela, desde donde se reflexiona e interpreta las problemáticas de la sociedad. Esta formación persigue el mejoramiento profesional de los educadores vinculados al servicio público educativo (Decreto 709 de 1996, artículo 7) y debe determinar los contenidos de la investigación dentro del subsistema, favoreciendo su articulación con los restantes subsistemas. Para el fortalecimiento de este subsistema, se proponen las siguientes acciones:

- Desde el Ministerio de Educación Nacional “acompañar de manera diferenciada a las secretarías de educación en su gestión para la definición de planes de apoyo coherentes, pertinentes y viables, que apunten a la definición y desarrollo de programas y proyectos para el mejoramiento educativo en distintos ámbitos, tales como: el uso y apropiación de medios y tecnologías de la información y la comunicación, fortalecimiento de la gestión escolar y formación de educadores y directivos educadores. Se trata de apoyar los procesos institucionales y de transformación de las prácticas pedagógicas de aula de los educadores, de sus saberes disciplinares, en correspondencia con los programas, planes y proyectos de mejoramiento” (MEN, no publicado, 2012).
- Promover y fortalecer los procesos de formulación y desarrollo de los Planes Territoriales de Formación Docente –PTFD– de los distintos entes territoriales, propiciando la participación activa de todas las instituciones formadoras en los comités territoriales de formación, liderados por las secretarías de educación. Lo anterior, teniendo en cuenta que es necesario que los subsistemas de formación inicial y en servicio tengan instancias de acción conjunta e interacción permanente, en donde los actores de cada subsistema asuman roles específicos de manera articulada. (MEN, no publicado, 2012).
- Definir en los planes territoriales de formación docente de las secretarías de educación, lineamientos académicos que permitan que los programas de educación formal y de formación en servicio promuevan la reflexión de las prácticas de aula e incorporen los saberes que el educador adquiere en su práctica pedagógica. Y que estos procesos formativos a su vez, impacten en los contextos escolares de los educadores que están siendo formados.
- Las secretarías de educación con el apoyo de los Comités Territoriales de Formación Docente –CTFD–, deberán cualificar las ofertas de formación en servicio, en diversas modalidades para lograr mayor cobertura y calidad. Esto teniendo en cuenta que:

“Una de las dificultades que encuentran los educadores de determinadas regiones del país es la baja cobertura de los programas de formación en servicio, debido a la ubicación geográfica de las instituciones formadoras que generalmente se concentran en las grandes ciudades. Teniendo en cuenta las necesidades de formación tanto en la ruta de capacita-

ción, actualización y perfeccionamiento docente, como en la de formación posgradual, las instituciones formadoras, deben descentralizar la oferta educativa creando modalidades no presenciales, con el uso de medios y tecnologías de la información y la comunicación MTIC” (MEN, no publicado, 2012).

- Fomentar grupos y redes de investigación en el aula, en la escuela y en el entorno regional; definir las líneas y acciones que posibiliten la interacción coordinada de la investigación y la formación en servicio con las de las instituciones formadoras para eliminar las actuales fracturas en los currículos y los planes de estudio.
- Incluir la formación permanente de docentes y directivos docentes a partir de las jornadas pedagógicas, seminarios, debates sobre temas diversos de la educación; facilitar los tiempos y propiciar las actividades para su desarrollo. En este sentido, es necesario que la labor del educador incluya la investigación de prácticas de aula, socioeducativa, de tipificación de actores educativos, pedagógica, curricular, didáctica y metodológica, como estrategia de formación permanente y actualizada. También se integran aquí la proyección social y la extensión a través de proyectos de desarrollo en alianza con el Estado, las comunidades, las instituciones y las organizaciones que contribuyen al desarrollo social y cultural de las regiones.
- Proyectar y socializar los resultados de los procesos de formación y de los saberes que se obtienen en la práctica pedagógica en los PEI y en los Planes Territoriales de Formación Docente –PTFD–.
- Definir y viabilizar una política de incentivos que garantice al docente las condiciones de posibilidad (movilidad, tiempos, recursos, reconocimientos) para el desarrollo de la investigación y el acceso a los programas formativos de este subsistema.
- Construir comunidades académicas a través de la realización de pasantías y de las prácticas educativas en otras instituciones educativas para su enriquecimiento, mediante convenios y proyectos definidos.
- Fomentar encuentros académicos entre las escuelas normales superiores y las facultades de educación, crear redes de conocimiento, fomentar las experiencias significativas entre pares académicos, posibilitar espacios para la reflexión del maestro; todo esto en pro de hacer y permitir un seguimiento y autoevaluación al sistema.
- Promover la sistematización de experiencias significativas articuladas a los programas y proyectos de los planes territoriales de formación. Esta acción constituye un valioso aporte para la formación inicial y en servicio de educadores, si se tiene en cuenta su caracterización: para el Ministerio de Educación Nacional, es una práctica concreta (programa, proyecto, actividad) que nace en un ámbito educativo con el fin de desarrollar un aprendizaje significativo a través del fomento de las competencias, que se caracteriza porque se retroalimenta permanentemente a través de la auto-reflexión crítica, porque es innovadora, atiende una necesidad del contexto identificada previamente, tiene una fundamentación teórica y metodológica coherente y porque genera impacto saludable en la calidad de vida de la comunidad en la cual está inmersa. (MEN, no publicado, 2012).

- Entender que la investigación en servicio, valida los saberes que se adquieren en el aula. Esto, considerando que las políticas sobre formación de docentes deben reconocer la capacidad de los educadores para expresar los conocimientos que adquieren en la enseñanza, a pesar de que en su ejercicio desarrollan la capacidad de asociar lo que observan y reflexionan en la cotidianidad, con juicios de valor que demandan un marco conceptual más amplio.
- Las secretarías de Educación al convocar los comités territoriales de formación deben reconocer que la práctica pedagógica en la escuela permite interpelar la realidad educativa y cultural del territorio y produce efectos transformadores en los sujetos que la realizan. Por lo anterior es necesario comprender que la definición de los PEI y los currículos hacen parte de una dinámica creadora y no simplemente administrativa que aporta a la definición de las prioridades formativas en la región en un sentido amplio. De allí que la participación de los docentes en estos comités debe desempeñar un papel protagónico.
- Promover dentro de los planes de formación docente, componentes que además de la cualificación y la actualización incorporen estrategias de trabajo colectivo de los educadores y de acompañamiento, en favor del mejoramiento de su quehacer educativo y sus prácticas de aula.
- Identificar y desarrollar las necesidades de formación de los directivos docentes en los diferentes componentes: de la gestión directiva, administrativa y financiera, académica y de comunidad, e incorporarlos en los planes de formación territorial, incluyendo acciones de acompañamiento en campo.
- Revisar dentro de los planes territoriales de formación docente la efectividad de las estrategias de seguimiento y evaluación a los programas de formación en servicio.
- Revisar los aspectos de la normatividad actual para identificar los vacíos o contradicciones que limiten la funcionalidad del subsistema de formación en servicio planteado y los lineamientos de política aquí expuestos. En ese sentido será necesario gestionar nuevos marcos legales que permitan dinamizar el futuro del sistema de formación de educadores de acuerdo a los objetivos propuestos.

Lineamientos para el subsistema de formación avanzada

El subsistema de formación avanzada busca el desarrollo y profundización del sujeto educador que construye saber pedagógico del más alto nivel. Su proceso formativo es apoyado en la investigación y en la comprensión de las realidades educativas que le permiten desde estos saberes impactar y transformarlas en beneficio de las comunidades educativas. Se proponen las siguientes líneas de acción para el subsistema de formación avanzada:

- Promover desde las facultades de educación y las universidades con programas de formación avanzada para educadores, la importancia de la articulación y secuencialidad de programas de formación de posgrado, para que desde su estructura y diseño marquen y estimulen líneas de formación que inicien en el pregrado y den respuesta a las necesidades y problemáticas contextuales surgidas dentro del subsistema de formación en servicio.
- Organizar redes que propicien espacios de diálogo a nivel intersectorial, como estrategia para fomentar la consolidación de líneas y proyectos de investigación que transformen y enriquezcan la producción de saber pedagógico. Estas redes de investigación estarían integradas por sujetos de la educación en los tres subsistemas y tendrían el propósito de intercambiar, sistematizar y socializar experiencias entre educadores buscando fortalecer la práctica pedagógica en diferentes ciclos, niveles, espacios y escenarios académicos.
- Construir gradualmente ofertas y propuestas curriculares con investigación permanente y un trabajo articulado con la práctica pedagógica y escolar. De esta forma se desarrollaría un trabajo mucho más enriquecedor, que tuviera en cuenta tanto las expectativas del programa de formación avanzada como las necesidades del educador, junto con las necesidades del contexto que plantea la práctica de aula. Estas investigaciones se realizarían desde diferentes ámbitos (epistemológico, histórico, político, sociológico, pedagógico y didáctico). Se espera que recojan y sean nutridos desde las experiencias de educación que llevan los docentes y los directivos docentes como parte de su práctica y permitan superar las fragmentaciones entre la teoría y la práctica, trascendiendo el nivel puramente individual y estático, para incorporarse en el sistema articulado, dinámico y autónomo que se requiere y se busca en la educación colombiana.
- Realizar los análisis y revisiones de carácter normativo y financiero para que el subsistema de formación avanzada cuente con las condiciones de posibilidad y realización efectiva a mediano y largo plazo.

Complementando lo anterior, a continuación se presentan las estrategias de acción planteadas en el documento del Ministerio de Educación Nacional, titulado Política y Sistema Colombiano de Formación y desarrollo Profesional de Educadores (MEN, no publicado, 2012), para este subsistema de formación avanzada:

- Apoyar y fortalecer los centros de investigación educativa, institutos de desarrollo pedagógico y universidades para el desarrollo de programas de formación avanzada en el campo de la educación.
- Fortalecer los procesos de formación avanzada con metodologías virtuales, incorporando las MTICs, de manera que posibiliten encuentros a distancia y formas de organización, acción colectiva y de formación entre pares, como también el trabajo en red.
- Evaluar y diseñar un sistema de incentivos que: promueva el apoyo a estudios de posgrado (maestrías y doctorados), estableciendo el ofrecimiento de becas a los educadores para estudios tanto en el país como en el exterior, ofrezca alternativas de pasantías en centros de investigación científica, a nivel nacional e internacional, promueva intercambios entre docentes nacionales y docentes extranjeros, y motive la producción, incorporación y difusión social de conocimiento educativo y pedagógico.
- Establecer esquemas de financiación, convenios con entidades nacionales como COLCIENCIAS, ICETEX, COLFUTURO, fondos estructurales y de soporte de las instituciones de investigación, fondos de cooperación internacional, que permitan apoyar iniciativas de formación avanzada a los educadores.
- Incorporar en los programas de estudio en educación posgradual, mecanismos que contribuyan a la consolidación de una cultura científico-tecnológica, humanística, ecológica y de aprendizaje permanente.
- Cualificar los programas de formación posgradual, como ruta de profesionalización que requiere transformaciones, en cuanto a la interlocución de estos programas con las necesidades y problemáticas de los contextos educativos y escolares, la preponderancia del trabajo colectivo y la consolidación de comunidades académicas fuertes en el dominio disciplinar y pedagógico.

Referencias

- Angulo Calzadilla, G. (2012). Las concepciones sobre el docente o diferentes maneras de concebir el ejercicio de la docencia. *Revista de Investigación*, 36(75).
- Bertalanffy, L. V. (2006). *Teoría General de los Sistemas*. Fondo de Cultura Económica.
- Bustamante Rojas, Á. (2006). Educación, compromiso social y formación docente. *Revista Iberoamericana de Educación -OEI-* (37).
- CAB, Convenio Andrés Bello. (2000). Los docentes, protagonistas del cambio educativo. En R. M. Torres, *Reformadores y Docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas*. Bogotá.
- Caetano, D. (1999). Seminario taller sobre perfil del docente y estrategias de formación; modelos y tendencias de la formación docente.
- Consejo Nacional de Acreditación CNA (2010). www.colombiaaprende.edu.co. Obtenido de Autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorado: guía de procedimiento.: <http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/arti>
- Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Correa Valderrama, S., Correa de Urrea, A., & Álvarez Atehortúa, A. (s.f.). *La gestión Educativa un nuevo paradigma*. Obtenido de virtual.funlam.edu.co
- De la Garza, E. (2000). *Subjetividad, Cultura y Estructura*. –Consultado en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/Mexico/dcsh-uam-i/20100518064934/garza.pdf>
- Escobar, J., & Martínez, D. (2012). El Reconocimiento de las exigencias contextuales y legales de las facultades adscritas a ASCOFADE, Capítulo Antioquia- Chocó: una mirada a los componentes sociales de las instituciones, al maestro y las demandas laborales actuales. *Revista Tecnología, Comunicación, Educación*, 7, 13.
- Escuela Normal Superior de Pasto, sin publicar. (2013). *Propuesta política sobre formación docente en las Escuelas Normales de Colombia*. Pasto.
- Frederic, J. (2001). *Teoría de la Posmodernidad*. Madrid: Trotta.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Fuente: Paz e Terra SA. Sao Paulo.
- Fullan. (2002). *Las fuerzas del Cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*. Akal.
- García, R. (2006). *Sistemas Complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Centro de Publicaciones del MEC / Ediciones Paidós Ibérica.
- IESALC, UNESCO, & UPN. (2007). *La formación de los docentes en Colombia - Estudio Diagnóstico*. Coordinación: Gloria Calvo (pág. 29). Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina, UNESCO y Universidad Pedagógica Nacional.
- Ingersoll, R. M. (2011). *Estudio comparado sobre la formación y antecedentes académicos de los docentes en seis naciones. Chile, San Marino: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe - PREAL*.
- Jaramillo, H. (2009). La información de posgrado en Colombia: maestrías y doctorados. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 5, 13.

- Loyo, A. (2001). Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica Profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 4.
- Manfred, M.-N. (1991). Las incertidumbre de la certeza y las posibilidades de lo incierto. En P. C. Creatividad (Ed.), Conferencia. Bogotá.
- Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Editorial Morata. Madrid.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN -. (2013). Lineamientos de política de educación Superior. Bogotá.
- MEN-, (2013). Propuesta de orientaciones para promover la calidad de los programas de pedagogía para profesionales no licenciados (pppnl) .
[www.colombiaaprende.edu.co.html/docentes/1596/w3-article-335527.html](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/w3-article-335527.html)
- MEN-, (2013). www.mineduccion.gov.co. Obtenido de Documento proyecto de Inversión IDEP 2012-2016. Instituto para la Investigación educativa y desarrollo pedagógico: <http://www.idep.edu.co/convocatoria.php?cual=9>
- MEN-. (2012). Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores - sin publicar -. Bogotá.
- MEN -. (2010). Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores - sin publicar -. Bogotá.
- MEN-, (2010). www.mineduccion.gov.co. Obtenido de Orientaciones generales para la conformación y consolidación del comité territorial de formación docente: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-208800_archivo_pdf_CTFD.pdf
- MEN-. (2008). Guía No. 31. Guía metodológica: evaluación anual de desempeño laboral. Bogotá.
- MEN-, (2008). www.colombiaaprende.edu.co. Obtenido de Tensiones entre el desarrollo curricular del sistema educativo colombiano y el proceso de construcción cultural afrocolombiana: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174672_archivo.pdf.
- MEN-, (s.f.). www.colombiaaprende.edu.co. Obtenido de Formación en TICS para docentes colombianos en Corea del Sur: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-propertyname-3040.html>
- Misas, G. (2004). *La educación superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Morin, E. (2000). *El desafío del siglo XXI: unir los conocimientos*.
- OREALC / UNESCO. (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Profesores para una Educación para todos*. Santiago: Proyecto estratégico regional sobre docentes.
- OREALC / UNESCO. (2006). *Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente: Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Santiago de Chile.
- Paniagua, M. (2004). *La formación y la actualización de los docentes: herramientas para el cambio en educación*.
- Peñuela, D. (2010). *La cuestión docente en Colombia: reforma educativa, función docente y salud laboral*. Buenos Aires: Ponencia del Congreso Iberoamericano de Educación - Metas 2021.
- Prats, & Reventós. (2005). *Los sistemas educativos europeos ¿crisis o transformación?* Colección de estudios sociales. No. 18. Barcelona: Fundación “La Caixa”.
- Pulido Chaves, O., Heredia, M. I., & Angel Primera, C. (2010). *Las Desigualdades educativas en Colombia*.
- Restrepo Gómez, B. (2009). www.aprendeenlinea.udea.edu.co. Obtenido de Investigación de aula. Formas y Actores. *Revista Investigación y pedagogía*. Vol 21 # 53:

- <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyep/article/viewFile/9835/9034>.
- Rodriguez, H. (2001). Tendencias pedagógicas contemporáneas. maestros gestores de nuevos caminos. Medellín.
- Rolando, G. (2006). Sistemas Complejos. Conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria. España: Editorial Gedissa.
- Ruge, A. K. (2013). La pedagogía como campo intelectual: tensiones en el origen del Movimiento Pedagógico. *Educación y Cultura*(100), 130 -138.
- Schön, D. (1987). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales. (L. y. Montero, Trad.) Madrid: Centro de Publicaciones del MEC / Ediciones Paidós Ibérica.
- Secretaría de Educación Distrital (Bogotá). (2012). www.redacademica.edu.co. Obtenido de Herramientas para la vida: hacia la consolidación de la base común de aprendizajes esenciales: <http://www.redacademica.edu.co/index.php/preescolar-y-basica/colegios-02/politicas-educativas/item/136-herramientas-para-la-vida-hacia-la-consolidaci%C3%B3n-de-la-base-com%C3%B3n-de-aprendizajes-esenciales>
- Tamayo Valencia, A. (2006). El movimiento pedagógico en Colombia. *Revista HISTEDBR*(n.24), p. 102 -113.
- Tarabini Castellani, A., & Bonal Sarró, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. (355), 235-255.
- Torres, R. M. (1995). "La formación de los docentes: ¿Qué se dice?, ¿Qué se hace? Ponencia en: Seminario "Nuevas formas de aprender y de enseñar, demandas a la formación inicial del docente". Santiago: CIDE / UNESCO-OREALC / UNICED.
- UNESCO. (2010). Formación de Docentes. Obtenido de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/teacher-education/>
- UNESCO. (2004). ¿Cómo estamos formando a los maestros en América Latina? Santiago de Chile: Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo - PROEDUCA-GTZ.
- UNESCO. (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. París.
- UNESCO. (1998). www.unesco.org. Obtenido de Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- Vasco, C., Martínez Boom, A., Vasco, E., & Castro, H. (2007). Bases para una política de formación de docentes. Ministerio de Educación Nacional.
- Villa, M. (2002). Flexibilidad y Educación Superior en Colombia. Bogotá.: ICFES.
- Woods, P. (1986). La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós.
- World Bank. (1990). Poverty. The World Development Report.
- XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación. (2008). La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Metas Educativas 2021. El Salvador, 19 y 20 de mayo de 2008.

Leyes, decretos y normatividad citada

Ley 1188 de 2008

Ley 749 de 2002

Ley 715 de 2001

Ley 115 de 1994

Ley 30 de 1992

Decreto 1295 de 2010

Decreto 366 de 2009

Decreto 4791 de 2008

Decreto 4790 de 2008

Decreto 2035 de 2005

Decreto 2566 de 2003

Decreto 2230 de 2003

Decreto 3020 de 2002

Decreto 1278 de 2002

Decreto 272 de 1998

Decreto 3012 de 1997

Decreto 709 de 1996

Decreto 2903 de 1994

Decreto 2277 de 1979

Decreto 1487 de 1932

Resolución 6966 de 2010

Resolución 5443 de junio 2010

Resolución 505 de 2010

Resolución 1036 de 2004

Acuerdo 02 de 2012

CONPES 159

CONPES 146

Guía de procedimiento. Autoevaluación con fines de acreditación de alta calidad de programas de maestría y doctorado. Consejo Nacional de Acreditación (CNA). 2010

Lineamientos para la educación superior. Principios Plan Decenal de Educación 2006 - 2016

Sistema Nacional de Acreditación. Lineamientos para la acreditación de programas de pregrado. Comisión Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior – CONACES, y Consejo Nacional de Acreditación – CNA. 2013

Lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad de Programas de Maestría y Doctorado. Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Mayo 2010

Calle 43 No 57 - 14
Centro Administrativo Nacional, CAN
Bogotá D.C. - Colombia
Conmutador: (+571) 222 2800
Fax: (+571) 222 4953

Línea gratuita fuera de Bogotá 01 8000 910122
Línea gratuita Bogotá (+571) 222 0206

www.mineduccion.gov.co
www.mineduccion.gov.co/cvne
www.colombiaaprende.edu.co

