

LA FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA

Nota técnica



La educación
es de todos

Mineducación



La educación
es de todos

Mineducación

LA FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA

Nota técnica

Ministerio de Educación Nacional

Bogotá D. C., mayo de 2022

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA
Presidente de la República de Colombia

Iván Duque Márquez

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
Ministra de Educación Nacional

María Victoria Angulo González

**Viceministra de Educación Preescolar,
Básica y Media**

Constanza Liliana Alarcón Párraga

**Directora de Calidad para la Educación
Preescolar, Básica y Media**

Claudia Milena Gómez Díaz

Subdirectora de Fomento de Competencias

Claudia Marcelina Molina Rodríguez

Equipo Técnico

Claudia Gladys Pedraza Gutiérrez

María Camila Sánchez González

Revisión técnica y corrección de estilo

Martha Sofía Serrano Corredor

Coordinación editorial

Corocora RBT S.A.S.

Seguimiento editorial

Andrés Castillo Brieva

Diseño y diagramación

SOLA

Citación sugerida APA 7

Ministerio de Educación Nacional [MEN],
Coalición Latinoamericana para la
Excelencia Docente, Universidad de los
Andes & Universidad de La Sabana. (2022).

*La formación docente en Colombia:
nota técnica.*

ISBN: 978-958-785-364-3

Bogotá, D.C., mayo de 2022

**COALICIÓN LATINOAMERICANA PARA LA
EXCELENCIA DOCENTE**

Denise Vaillant

Luisa Gómez Guzmán

José Javier Bermúdez Aponte

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE EDUCACIÓN

José Darío Herrera

Mónica León

Luz Adriana Urrego

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

Ángela María Rubiano Bello



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

TABLA DE CONTENIDO

7	¿QUÉ SON LAS NOTAS TÉCNICAS?
9	RESUMEN
11	LISTA DE ACRÓNIMOS Y SIGLAS
12	INTRODUCCIÓN
16	I. CONTEXTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA
16	Elementos históricos de la formación docente en Colombia
21	Caracterización de docentes y directivos docentes y sus procesos de formación
28	Formación docente y diversidad
31	Formación docente y ruralidad
33	II. CONCEPTUALIZACIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE
33	Formación docente y desarrollo profesional
35	El sistema de formación docente colombiano
45	III. HACIA DÓNDE AVANZA COLOMBIA EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE
47	Avances en la formación inicial
50	Avances en la formación en servicio o formación continua
62	Avances en la formación avanzada o posgradual
65	CONCLUSIONES: Y EL CAMINO CONTINÚA, DESAFÍOS Y RETOS DEL SISTEMA
67	Atracción de los mejores al ejercicio de la docencia
68	Formación inicial
70	Formación continua
72	Formación avanzada
73	Investigación
74	Algunas recomendaciones finales
76	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LISTA DE FIGURAS

- 22 Figura 1. Caracterización de docentes y directivos docentes por rango de edad
- 23 Figura 2. Distribución de la población docente por estatuto
- 24 Figura 3. Participación de etnoeducadores en la planta docente
- 25 Figura 4. Distribución de la población docente por nivel educativo en formación inicial
- 26 Figura 5. Distribución de la población docente por nivel educativo en formación posgradual
- 27 Figura 6. Configuración de la planta docente
- 28 Figura 7. Distribución de la población docente por área de enseñanza
- 35 Figura 8. Tendencias de modelos de formación docente
- 37 Figura 9. Estructura del sistema de formación docente en Colombia
- 39 Figura 10. Componentes del subsistema de formación en servicio en Colombia
- 53 Figura 11. Componentes de Evaluar para Avanzar
- 61 Figura 12. Componentes de la Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes

LISTA DE TABLAS

- 49 Tabla 1. Escuelas normales superiores elegidas para ser Centros de Liderazgo y Excelencia en Educación Rural



¿QUÉ SON LAS NOTAS TÉCNICAS?

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), en cumplimiento de sus competencias relacionadas con la formulación y seguimiento de las políticas y objetivos para el desarrollo del sector educativo, pone a disposición de la ciudadanía la presente serie de notas técnicas, concebidas como documentos de coyuntura educativa que abordan iniciativas de política que han sido claves para avanzar de manera decidida en la garantía del derecho fundamental a la educación en Colombia.

Estos documentos dan cuenta de las principales apuestas en torno a programas o líneas estratégicas que se han gestado en este periodo de gobierno o que se vienen implementando de periodos anteriores pero que han sido fortalecidas de manera decidida en el marco del Plan Nacional del Desarrollo 2018-2022 “Pacto por Colombia, pacto por la equidad” y el Plan Sectorial “Pacto por la equidad, pacto por la educación”. Las notas técnicas son un insumo para reconocer los antecedentes, avances y logros, así como los desafíos y retos que persisten en el marco de una visión de la educación como una política de Estado.

La descripción detallada y técnica de las apuestas estratégicas objeto de las notas permite la rendición de cuentas y los procesos de empalme con los gobiernos venideros y se constituye igualmente en insumo para discusiones técnicas que permitan seguir nutriendo la construcción de política pública educativa con el aporte de expertos, docentes y directivos docentes, familias, estudiantes y comunidad educativa en general.

Las notas técnicas en educación han sido construidas bajo la orientación del equipo directivo del Ministerio, con el apoyo de entidades adscritas y vinculadas, grupos de investigación, universidades, secretarías de educación, instituciones educativas públicas y privadas del orden territorial y nacional, maestros, directivos y representantes de la comunidad educativa, organizaciones internacionales dedicadas a abordar la agenda educativa, y entidades y organizaciones de la sociedad civil y del sector privado con quienes se ha hecho equipo por la educación.

Con la publicación de la serie de notas técnicas se busca entonces suscitar un diálogo ciudadano amplio para continuar trabajando de manera decidida en el fortalecimiento del sector, a fin de que niñas, niños, adolescentes, jóvenes y sus familias tengan más y mejores oportunidades educativas, que les permitan estructurar trayectorias educativas significativas que aporten así mismo al bien común y a la construcción de una sociedad más solidaria, justa y equitativa.

María Victoria Angulo González
Ministra de Educación Nacional

RESUMEN

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), como resultado de un proceso de construcción colectiva con la comunidad académica, educativa y gremial de sector educativo, ha definido el Sistema de Formación de Educadores como un marco de referencia que ofrece las directrices que orientan la formación de docentes del país. El fin es organizar y articular los subsistemas que lo componen (inicial, en servicio y avanzada), para que desde la autonomía de las instituciones formadoras, las secretarías de educación, los establecimientos educativos, los gremios y los maestros, se avance en el desarrollo de estrategias de formación efectivas para el fortalecimiento de las competencias básicas y profesionales de los futuros docentes y de los educadores en servicio, y en el reconocimiento de su identidad como profesionales de la educación.

El Sistema, establecido desde el año 2013, tiene como objetivos principales fortalecer las capacidades profesionales de los docentes y directivos docentes e impactar positivamente los aprendizajes y desarrollo integral de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, así como aportar al desarrollo de sus trayectorias educativas. Para cumplir con estos objetivos, las estrategias que viene implementando el MEN en torno a la formación de educadores se concentran en fortalecer las prácticas pedagógicas de los docentes y de liderazgo de los directivos docentes¹.

En el marco del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2018-2022 “Pacto por Colombia, pacto por la equidad”, del Plan Sectorial “Pacto por la equidad, pacto por la educación” y alineado con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, el sistema de formación para docentes y directivos se ha fortalecido y a través del Programa de Formación de Docentes y Directivos liderado por el MEN se han desarrollado acciones para lograr 1) la profesionalización de los docentes normalistas superiores cursando licenciaturas, 2) el fortalecimiento de las escuelas normales superiores como instituciones formadoras de docentes que se desempeñan en educación inicial, preescolar y primaria y en la zona rural, 3) la actualización disciplinar y pedagógica a través de diplomados, cursos y acompañamiento contextualizado en varias áreas y temas de actualidad para el ejercicio de la docencia, 4) la profundización o investigación educativa con apoyo para el desarrollo de especializaciones, maestrías o doctorados que impactan los proyectos educativos institucionales y los programas de mejoramiento institucional, 5) el desarrollo de las capacidades de investigación con apoyo al desarrollo y divulgación de recursos educativos digitales y la publicación de artículos de investigación, y 6) la transformación de las prácticas de liderazgo de los directivos docentes con la consolidación y puesta en marcha de la Escuela de Liderazgo para Directivos docentes².

1 Docente: Esta categoría hace referencia a docentes de aula, docente con funciones de orientador, docente con funciones de apoyo, docente tutor.

2 Directivo docente: Esta categoría hace referencia a rector, director rural, coordinador, supervisor y director de núcleo.

Esta nota técnica tiene por objeto presentar los avances y retos de la formación docente en Colombia; inicia con la presentación de un contexto de la formación docente centrado en sus elementos históricos más relevantes, la caracterización de los educadores y los retos que la diversidad y la ruralidad implican para los programas de formación; luego se exponen las comprensiones que fundamentan el sistema de formación y las estrategias que lo consolidan en cada subsistema (inicial, continua, avanzada); a continuación se exponen las principales estrategias y logros alcanzados en los procesos de formación en el marco del PND 2018-2022 y se incluyen las acciones implementadas para responder de manera oportuna a los retos impuestos por la pandemia del covid-19. El documento cierra con los desafíos y oportunidades para la generación de transformaciones y cambios posibles en el sistema educativo a partir del fortalecimiento del sistema de formación y su incidencia en el ejercicio de la profesión de los educadores en el país.

Palabras claves: desarrollo profesional, formación docente, práctica docente, práctica de liderazgo, formación inicial, formación en servicio, formación avanzada, Sistema de Formación de Educadores.



LISTA DE ACRÓNIMOS Y SIGLAS

Ascofade	Asociación Colombiana de Facultades de Educación
CIER	Centros de Innovación Educativa Regional
CNA	Consejo Nacional de Acreditación
CTFD	Comité Territorial de Formación de Docentes
EdLDD	Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes
EE	Establecimientos educativos
ENS	Escuelas normales superiores
ETC	Entidades Territoriales Certificadas en Educación
Fecode	Federación Colombiana de Educadores
FExE	Fundación Empresarios por la Educación
ICETEX	Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior Mariano Ospina Pérez
Icfes	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación
IES	Instituciones de educación superior
MEN	Ministerio de Educación Nacional
Minciencias	Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación
MLE	Mesa de Liderazgo Escolar
MOOC	Massive Open Online Course
NNAJ	Niños, niñas, adolescentes y jóvenes
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
OVA	Objetos Virtuales de Aprendizaje
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PTA	Programa Todos a Aprender
PTFD	Plan Territorial de Formación Docente
RED	Recursos Educativos Digitales
TIC	Tecnologías de la Información y las Comunicaciones
Unicef	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
USAID	United States Agency for International Development

INTRODUCCIÓN

Diversas investigaciones (Fundación Compartir, 2014) han corroborado que uno de los principales determinantes de los procesos de aprendizaje y desempeño de los estudiantes, es el nivel y la calidad de la formación docente y de las prácticas pedagógicas implementadas en el aula. Es así como desde el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017), se plantea que **uno de los diez desafíos de la educación en Colombia para esta década es la construcción de una política pública para la formación de educadores; una de las grandes expectativas es que en 2026 se cuente con docentes en el país que, gracias a su profesionalización y aprendizaje continuo, tengan una mayor formación y valoración social, logrando como fin el desarrollo humano de sus estudiantes y del país a nivel agregado.**

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), como resultado de un proceso de construcción colectiva con la comunidad académica, educativa y gremial de sector educativo, definió en el año 2013 el Sistema de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (MEN, 2013a), como un marco de referencia que ofrece las directrices que orientan la formación de docentes del país, para organizar y articular los subsistemas de formación desde la reflexión conjunta de las distintas instancias comprometidas en el tema y la articulación entre los distintos actores del sistema educativo, de manera que la formación docente se desarrolle coordinadamente y se logren los propósitos de mejoramiento de la calidad educativa derivados de esta.

El Sistema de Formación de Educadores posibilita la articulación de los subsistemas de formación inicial, en servicio (continua) y avanzada, para que desde la autonomía de las instituciones formadoras de docentes, las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas (ETC), los establecimientos educativos, los gremios y los maestros, se avance en el desarrollo de estrategias de formación efectivas para el fortalecimiento de las competencias básicas y profesionales de los futuros docentes y de los educadores en servicio. Además de los tres subsistemas, se definen **tres ejes transversales: la pedagogía, la investigación y la evaluación, que articulan y potencian el sistema como un todo y desde cada subsistema (MEN, 2013a).**

Situar la formación desde la perspectiva del reconocimiento de saberes y del poder transformador del docente y directivo docente, convoca a una distancia entre la perspectiva de formación como capacitación y un decidido acercamiento a la visión de desarrollo profesional. “De esta manera hablar de formación es hablar de desarrollo y proyección profesional y personal” (MEN, 2013a). El desarrollo profesional como trayectoria para y en el ejercicio de la docencia es un proceso continuo mediante el cual, el educador, solo y con otros, y desde su rol como agente de cambio, adquiere y desarrolla críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional como parte esencial de un estilo profesional de pensar, planificar y actuar con los niños, niñas, jóvenes y colegas (Ávalos, 2000, p. 78).

Desde esta perspectiva, y alineado con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, “Educación de calidad”, de la Agenda 2030 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2015), el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2018-2022 “Pacto por Colombia, pacto por la equidad” constituye una propuesta de país construida de manera participativa, que recoge las aspiraciones de las regiones, promoviendo desde la educación la movilidad social para construir una sociedad más equitativa y avanzar hacia el mejoramiento de la calidad de la educación preescolar, básica y media, con enfoque territorial, superando las disparidades en cobertura y calidad educativa entre zonas urbanas y rurales, de tal forma que las niñas, niños y jóvenes permanezcan en el sistema, logren aprendizajes significativos y continúen una trayectoria hacia la educación superior.



Dentro de la línea estratégica del PND “Educación de calidad para un futuro con oportunidades para todos”, se establece que “la política pública educativa para la educación preescolar, básica y media se encamina hacia el reconocimiento del rol de los docentes y directivos docentes como líderes y agentes de cambio para el avance de la calidad” (Departamento

Nacional de Planeación [DNP], 2019). En este orden de ideas, para la política educativa actual es indispensable estructurar estrategias que promuevan el desarrollo personal y profesional de los docentes y directivos docentes, propiciando su bienestar y fortaleciendo sus prácticas pedagógicas y didácticas, a través del fortalecimiento de sus procesos de formación.

Así, el actual PND se propuso el logro de los siguientes objetivos (DNP, 2019): 1) desarrollar proyectos de capacitación, actualización y formación de docentes oficiales en diversos temas, entre ellos educación ambiental y educación para la ciudadanía; 2) consolidar la Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes (EdLDD) beneficiando cerca de 10.000 directivos; 3) fortalecer las Escuelas Normales Superiores (ENS) de tal forma que contribuyan al mejoramiento de la educación inicial y primaria, especialmente en zonas rurales; 4) fortalecer las estrategias de formación de docentes noveles y estimular la elección de la carrera docente, incentivar el ingreso por parte de bachilleres con desempeños académicos sobresalientes y posicionar la carrera como una alternativa significativa de desarrollo profesional; 5) contribuir con el desarrollo profesional de 8.000 docentes con formación posgradual; 6) otorgar becas para posgrado, priorizando docentes que enseñan en zonas rurales y en educación inicial; 7) promover la formación continuada y situada de 126.000 docentes; 8) promover la excelencia docente, a través de cuatro líneas de investigación: recursos didácticos, comunidades de aprendizaje, divulgación del saber pedagógico y jóvenes maestros investigadores con el apoyo del Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación (MinCiencias) y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes); 9) Incluir el enfoque diferencial, de género y territorial en los planes territoriales de formación docente.

Los objetivos mencionados y profundizados en el Plan Sectorial de Educación 2018-2022 “Pacto por la equidad, pacto por la educación” (MEN, 2021a) cons-

tituyen metas concretas que enriquecen e impulsan las decisiones que en esta materia ha venido adelantando el MEN en cumplimiento de los mandatos establecidos en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y el Decreto 709 de 1996 (incorporado en el Decreto 1075 de 2015), así como las recomendaciones contenidas en los planes decenales de educación y de organismos de carácter internacional que señalan que sin un compromiso decidido por parte de los líderes de la política pública con los procesos de formación docente, no será posible contar con una reforma educativa que aporte significativamente al aprendizaje de los estudiantes.



En línea con lo anterior, Vaillant (2019) resalta que la formación docente requiere un abordaje integral. Es decir, no basta con tener buenas políticas si estas no se articulan adecuadamente con otros “componen-

tes esenciales de la profesión docente: condiciones laborales, valoración social, desarrollo profesional y evaluación del desempeño del profesor” (p. 48). Lo anterior es relevante considerando que la formación es “el elemento clave para el buen desempeño de los profesores” (p. 48). Así mismo, ha de tenerse en cuenta que la calidad de la formación docente depende de diversos factores como el perfil de ingreso de quienes optan por dicha formación, los planes de estudio que ofrecen las universidades e institutos de formación e incluso las características de los formadores. Entonces, para reconocer con precisión los aspectos que pueden incidir en la preparación inicial, en servicio y avanzada de los docentes, se hace necesaria la participación de distintos estamentos.

Para desarrollar y profundizar estas ideas, se escribe esta nota técnica, resultado de un trabajo colectivo realizado a partir del año 2019 con la participación de los equipos del MEN y de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes, así como de docentes e investigadores, expertos en formación docente de las facultades de educación reunidas en la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Ascofade), y otros actores educativos, funcionarios de las secretarías de educación, directivos docentes, docentes e investigadores de las entidades territoriales de Antioquia, Medellín, Caquetá, Florencia, Cauca y Popayán, quienes generosamente participaron en los espacios de trabajo liderados por la Universidad de los Andes (tres grupos focales y tres talleres de validación de los principales aspectos conceptuales y teóricos del documento) y en la identificación de recomendaciones o lineamientos por parte de los expertos invitados del nivel nacional y de los territorios priorizados. Adicionalmente, se realizó una caracterización a partir de la información disponible sobre los procesos de formación docente en el país.

Posteriormente, el documento se sometió a la revisión de expertos de la Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente como la académica e investigadora Denise Vaillant; el vicerrector académico de la Universidad de La Sabana, José Javier Bermúdez; y la representante por Colombia en esta coalición, Luisa Gómez. De igual forma, en su consolidación participó la académica de la Universidad de La Sabana, Ángela María Rubiano. Estos expertos ampliaron la perspectiva y la proyección de este trabajo con el fin de reconocer de qué manera el sistema educativo colombiano y el sistema de formación docente pueden anticiparse al cambio, reconociendo algunas megatendencias estructurales que tienen implicaciones en educación y que configuran desafíos globales para los cuales también se requiere estar preparados.

Con estos insumos se ha construido el presente documento, el cual se estructura de la siguiente manera: **en primera instancia se expone el contexto histórico y una reciente caracterización de los docentes colombianos para comprender las conceptualizaciones que sustentan el sistema de formación y sus correspondientes subsistemas.** Posteriormente se reconocen los avances en la formulación y la ejecución de la política pública relacionada con dicha formación; y finalmente se identifican los retos que conviene tener en cuenta para proyectar en el futuro las metas de formación docente que buscan mayor pertinencia e impacto en la educación del país.

Se espera que este documento sirva como oportunidad para continuar enriqueciendo los análisis, los procesos y las prácticas que se vienen adelantando en torno a la formación docente, de la mano del MEN y en asocio con actores públicos y privados del nivel nacional y territorial.



I. CONTEXTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA

El rol de los docentes aparece de manera recurrente en distintas propuestas y análisis de procesos educativos como una de las piezas claves para el fortalecimiento de la calidad de la educación. Los estudios sobre sistemas educativos¹ ponen la lupa en la situación de los procesos de formación docente como uno de los factores determinantes para la calidad de la educación que se ofrece. No obstante, la noción de docente como agente de transformación es reciente en la historia del magisterio colombiano² y ha tenido diferentes tratamientos. En este apartado se abordará sucintamente este aspecto, así como algunos otros relacionados con la caracterización de factores relevantes de los procesos de formación en el país.

Elementos históricos de la formación docente en Colombia

En Colombia, la figura del docente ha sido parte del proyecto de construcción de nación desde el siglo XIX, siglo durante el cual se posiciona la idea de la instrucción pública como un eje fundamental para consolidar un proyecto de nación diferente al de los tiempos de la Colonia. Tal como lo señalan Bayona-Rodríguez y Urrego-Reyes (2019) en su artículo “240 años de profesión docente en Colombia”, existen momentos claves en la configuración no solo de la profesión de educador en el país, sino del proceso de formación que le subyace. A continuación, se comparten los principales hitos analizados por los autores:

- Hacia 1870 se adelanta una reforma educativa en la que se establecen elementos centrales sobre el oficio de la docencia, como la formación y el ingreso para su ejercicio. Influenciados por las misiones alema-

1 Consultar Ávalos (2000), Barber & Mourshed (2008), Bruno-Jofré & Jover Olmeda (2008), Carnoy (2010); para diagnósticos específicos de algunas regiones, Marcelo & Vaillant (2017), Eurydice (2006), OREALC/Unesco (2005, 2015), Pini & Gorostiaga (2008), Tenti (2005), OREALC/Unesco (2016); o de países, Calvo et al. (2004), Desimone & Garet (2015), Di Franco et al. (2016), García et al. (2014), Ministerio de Educación de Perú (2017a, 2017b), Vaillant & Manso-Ayuso (2013), Zambrano Leal (2012).

2 Para efectos de la presente nota, se entiende por *magisterio colombiano* a los educadores que ejercen la profesión docente en el país; sin embargo, las acciones acá descritas están dirigidas principalmente a los educadores vinculados al sector oficial.

nas, se promueve la educación formal de los educadores en instituciones especializadas, siendo las escuelas normales las primeras instituciones destinadas para su profesionalización.

- En los primeros años del siglo XX con la Ley 39 de 1903 se ratifican las escuelas normales como formadoras de formadores tomando distancia de las encomiendas del pasado, fundamentando el proceso formativo en disciplina y pedagogía, motivando una formación que va más allá de la instrucción. Instituciones escolares como el Gimnasio Moderno y la fuerte presencia de las visiones promovidas por el liberalismo movilizan a Colombia hacia el reconocimiento del rol pedagógico y social del docente y hacia una legislación interesada por contar con maestros de alta calidad, conducta social, moral y salud física.

- “En 1917, con la creación del Instituto Pedagógico Nacional se reafirma la necesidad de la formación de los maestros y se habla de la necesidad de su “educación en ciencias pedagógicas como requisito para ser aptos en la enseñanza y las didácticas” (Bayona-Rodríguez & Urrego-Reyes, p. 6).

- Entre 1936 y 1938, con la expedición del Decreto que sería considerado como el primer estatuto docente, se plantea la relación entre el ascenso docente y la certificación de estudios, la experiencia y la evaluación. Con la creación de las universidades pedagógicas (públicas y privadas) en el país, entre los años de 1952 y 1979, y el inicio de las primeras facultades de educación y departamentos de pedagogía, se amplían las posibilidades para la formación de licenciados y se impulsa la definición de lineamientos y criterios sobre la profesión docente.

- En 1979 el MEN promulga, de manera concertada con la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), el Estatuto Nacional Docente (Decreto 2277 de 1979, compilado en el Decreto 1075 de 2015), en el cual se establece, entre otros importantes elementos, como requerimiento para ejercer como maestro

e ingresar al magisterio, el título universitario o la inscripción en el escalafón nacional, siendo la mínima exigencia el título de bachiller pedagógico. Desde entonces la formación y tiempo de servicio constituyen criterios de ascenso en el escalafón.

- En el periodo de 1979 a 1994, el movimiento pedagógico nacional puso sobre la mesa “una discusión nacional sobre la necesidad de profesionalizar al magisterio, así como de fortalecer los procesos de formación docente y su participación en las decisiones relacionadas con el sistema educativo” (Bayona-Rodríguez & Urrego-Reyes, p. 22).

- Con la expedición de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, se sientan las bases para reestructurar las escuelas normales, así como para posicionar los procesos de acreditación de los programas y facultades de educación y regular la calidad de esta oferta educativa. Los procesos de acreditación de calidad cuentan con un avance significativo en el año 2000 para escuelas normales superiores, dados los dos años de formación para los normalistas superiores, así como para el sistema de acreditación de alta calidad para las instituciones de educación superior con oferta de licenciaturas. En el 2002, con el nuevo estatuto docente (Decreto 1278 de 2002, compilado en el Decreto 1075 de 2015) se enfatiza en la formación de alto nivel y se da la apertura del ejercicio docente a profesionales no licenciados en educación.

Así mismo, con la expedición de la Ley General de Educación se establecen las finalidades de la formación de educadores, entre las que se destaca el formar educadores de la más alta calidad científica y ética, y la responsabilidad del Gobierno nacional de crear las condiciones necesarias para facilitar a los educadores su mejoramiento profesional, con el fin de ofrecer un servicio educativo de calidad. Adicionalmente, la Ley establece que los títulos obtenidos y los programas de perfeccionamiento que se adelanten dentro del marco de la ley o normatividad relacionada son válidos

como requisitos para la incorporación y ascenso en el Escalafón Nacional Docente.

Por otro lado, la Ley 115 de 1994 establece que la formación de los educadores les corresponde a las universidades y las demás instituciones de educación superior que cuenten con una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, y todos los programas de formación ofertados en este marco deben estar acreditados de acuerdo con las disposiciones que fije el Consejo Nacional de Educación Superior o el MEN. De igual forma, las escuelas normales pueden formar educadores para que se desempeñen en preescolar y básica primaria (normalistas superiores)³, esto mediante convenio con instituciones de educación superior.



Adicionalmente, las universidades, los centros de investigación y las demás instituciones que se ocupan de la formación de educadores deben cooperar con las secretarías de educación, o con los organis-

mos que hagan sus veces, para asesorarlas en los aspectos científicos y técnicos, y presentarán propuestas de políticas educativas al MEN.

A nivel de Latinoamérica, la literatura señala que las reformas promovidas en la región, especialmente durante los últimos años de la década de los noventa,

fueron prolíficas en acciones y transformaciones. Docentes y escuelas fueron focalizados con mayor intensidad en esos esfuerzos. En este periodo hubo un reconocimiento explícito del papel clave de los profesores en el logro de resultados educativos; en ese sentido se desarrollaron políticas que impulsaron la capacitación de los profesores en servicio y se hicieron modificaciones en su formación inicial, la cual por lo general se elevó al nivel terciario o se transformó en una carrera universitaria. (Martínez, 2009, p. 79)

Es así como en algunos países de América Latina como Colombia, Brasil, Chile, México, Perú y República Dominicana se consolidaron políticas públicas para generar mayores dispositivos de apoyo a la formación inicial (Vaillant & Marcelo, 2000).

De esa manera, las perspectivas de calidad que predominaron a finales del siglo pasado e inicios de este incluyeron, inicialmente, la formación docente como un elemento más de la ecuación de la calidad (Barber & Mourshed, 2008; Carnoy, 2010), cuyo enfoque sería la evaluación para el mejoramiento, acorde con el origen del concepto de calidad relacionado con las ideas empresariales (González et al., 2016; Aguerrondo, 2015; Ávalos, 2000; Vegas & Petrow, 2008).

³ A partir de la expedición de Decreto 1236 de 2020, las escuelas normales superiores pueden formar educadores para que se desempeñen además en educación inicial.

De este modo la formación docente se convirtió, a partir de la década de los noventa, en un componente relevante en las propuestas de fortalecimiento de la calidad educativa de los países de la región latinoamericana. En ellas, como lo señalan González et al. (2016), la formación se asume desde dos perspectivas:

- La primera obedece a un orden técnico, enfocada en aspectos metodológicos que atendían a la pregunta alrededor de cómo formar docentes de la mejor manera, dada la incidencia directa que tiene ese proceso en los logros de los estudiantes (García, 2013, citado por González et al., 2016).
- La segunda plantea el rol del maestro no como un factor asociado a la calidad sino como elemento central, cuya reflexión gira en torno a las condiciones de la profesión y el quehacer docente (Ávalos, 2000; Bautista & Gómez, 2017; Marcelo, 1995, 2009; Vaillant, 2007, 2019; Vaillant & Marcelo, 2000; Vélaz & Vaillant, 2009; Vesub, 2005).

En Colombia, los Planes Nacionales Decenales de Educación 1996-2005 y 2006-2016 plantearon la necesidad de desarrollar estrategias de formación y evaluación docente. Así mismo, el Plan Decenal 2016-2026 “El camino hacia la calidad y la equidad” plantea dentro del primer desafío regular y precisar el alcance del derecho a la educación, la creación de un sistema integral de formación y cualificación docente para el desarrollo de habilidades disciplinares, pedagógicas, didácticas y socioemocionales que potencie las competencias para el siglo XXI. Con el cuarto desafío —la construcción de una política pública para la formación de educadores—, se exhorta al MEN a definir planes, programas y acciones que consoliden la calidad y pertinencia en todos los ciclos y modalidades de la formación docente, incluida la formación permanente, para mejorar el conocimiento disciplinar y las prácticas pedagógicas. De igual manera, se anima al fortalecimiento y renovación de las propuestas formativas y pedagógicas de la Universidad Pedagógica Nacional y las escuelas normales superiores (MEN, 2017).

Pese a los esfuerzos de las referidas reformas y del reconocimiento del rol del docente como agente activo y clave de la mejora educativa, tanto los procesos de fortalecimiento de la calidad educativa como los relacionados con el desarrollo profesional docente, continúan siendo un gran desafío para los sistemas educativos en Colombia y en el mundo, precisamente porque las necesidades varían con el tiempo y van surgiendo distintas megatendencias que tienen implicaciones para la educación.



Los procesos de formación docente planteados generalmente se han concentrado en capacitaciones, en especial a través de la oferta de cursos de diferente complejidad. El aprendizaje que se deriva de estas propuestas apunta a que, si bien los cursos tienen ventajas prácticas sobre su manejo en términos académicos, financieros y logísticos, desde la perspectiva del aprendizaje su aprovechamiento en la experiencia práctica o su transferencia al aula y la escuela pueden resultar limitados. Velaz y Vaillant (2009) indican al menos tres razones que explican lo anterior: 1) la distancia de la enseñanza de la realidad de sus alumnos y contextos, 2) las imposibilidades para aplicar el conocimiento fundamentado desde el deber ser, y la distancia de los

valores, relaciones, tradiciones, cultura y ambientes de los contextos en los que ocurre el proceso educativo, y 3) la individualidad de los cursos de formación, ya que “las prácticas docentes del maestro ‘capacitado’ son minimizadas o nulificadas muy pronto por las rutinas imperantes en el plantel”. (Vélaz & Vaillant, 2009, p. 81). Estos tres argumentos bien pueden ser considerados como razones válidas que, en la actualidad, continúan siendo impedimentos para que los docentes transfieran su formación al aula y a la escuela.

En relación con los resultados de los estudiantes colombianos en las pruebas internacionales, los análisis de políticas nacionales de educación y los estudios comparados de sistemas educativos con mejores resultados y logros han reforzado la importancia del rol del docente y su reconocimiento como agente principal del sistema educativo, ya que desde su práctica cotidiana pueden emprender acciones concretas que impacten positivamente en la institución educativa (Rubiano, 2018). Por ejemplo, el estudio realizado por McKinsey & Company (2017), *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*, señala que dos de los tres elementos comunes de los sistemas educativos con mejores resultados en el mundo se relacionan con la calidad de los docentes y con los procesos de formación. Estos procesos son los siguientes: conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia “y desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes”. Es decir, para incrementar la calidad de la educación es clave contar con un proceso de ingreso a la carrera docente que sea altamente selectivo y que potencie sus habilidades, capacidades y destrezas. Así mismo, se requieren “procesos efectivos de selección de los aspirantes más apropiados y buenos salarios iniciales” (Barber & Mourshed, 2008, p. 15).

De manera similar proceden los análisis realizados por la Fundación Compartir (2014), publicados en

Tras la excelencia docente, cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. Como consecuencia de esta investigación comparada se propuso emprender acciones en torno a cinco ejes de transformación analizados para lograr la excelencia docente en el país: 1) formación previa al servicio, 2) selección, 3) evaluación para el mejoramiento continuo, 4) formación en servicio y 5) remuneración y reconocimiento. Nótese que tres de estos ejes propuestos guardan relación con los hallazgos de Barber y Mourshed (2008) y con las propuestas de Vaillant y Marcelo (2000), quienes recalcan la importancia del rol del formador de docentes en la formación inicial, en la inserción profesional de los docentes principiantes y en la formación continua. Así mismo, plantean la necesidad de pensar en nuevos escenarios de formación docente mediados por la tecnología.

Por su parte, la Misión Internacional de Sabios, convocada en 2019 y cuyo informe se conoció a finales de ese mismo año, propone reformar el modelo educativo, pasando de un modelo basado en la enseñanza a uno basado en el aprendizaje contextualizado, que enseñe a pensar, que propicie la crítica constructiva, que apunte a enfrentar retos desde la innovación y la creatividad, y que posibilite soluciones en contexto. Como parte de este informe, se propone, entre otras recomendaciones, la reforma del sistema de formación de maestros del país para atender las nuevas necesidades de educadores y la creación de un Instituto Superior de Investigación en Educación y Alta Formación de Maestros. Según estas recomendaciones, a partir de un trabajo articulado con la Misión, se avanza en el diseño e implementación de pilotos municipales que permitan recopilar información para avanzar en estas transformaciones y a la vez en la universalización de la educación de calidad con atención integral para niños y niñas de 0 a 5 años, y de la educación media, con un sólido fundamento cien-

tífico y con opciones diversificadas que puedan contribuir al desarrollo y la diversidad del contexto local y regional.

Caracterización de docentes y directivos docentes y sus procesos de formación

Después del recorrido histórico sobre las perspectivas de formación docente en Colombia presentado en el apartado anterior, a continuación se describirá este proceso en términos cuantitativos, partiendo de una caracterización del personal docente y directivo docente que conforma el magisterio en el país.

De acuerdo con la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), los educadores son quienes orientan los procesos de formación, enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en los establecimientos educativos, teniendo en consideración las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad; por su parte, los educadores que ejercen funciones de dirección, de coordinación, de supervisión e inspección, de programación y de asesoría, son directivos docentes.

Como lo relaciona el artículo 105 de la Ley 115 de 1994, el personal docente, directivo y administrativo se vincula al servicio público educativo estatal mediante nombramiento hecho por decreto y dentro de la planta de personal aprobada por el MEN a la respectiva entidad territorial certificada (ETC). Para el caso de los educadores esto ocurre únicamente para quienes hayan sido seleccionados por concurso y acrediten los requisitos legales establecidos.

Uno de los factores fundamentales del proceso educativo, según la Ley 115, es que el educador reciba una capacitación y actualización profesional. Es así como se establece que la formación de educadores tiene como propósitos:

a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética; b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. (Ley 115 de 1994, art. 109)

Para ejercer la docencia en el servicio educativo estatal en Colombia se requiere título de licenciado en educación o de posgrado en educación, expedido por una universidad o por una institución de educación superior nacional o extranjera, o el título de normalista superior expedido por las escuelas normales, expresamente autorizadas por el MEN, y además estar inscrito en el Escalafón Nacional Docente. Sin embargo, por demanda del servicio, quien posea un título expedido por las instituciones de educación superior, distinto al de profesional en educación o licenciado, podrá ejercer la docencia en la educación por niveles y grados, en el área de su especialidad o en un área afín, y ser inscrito en el Escalafón Nacional Docente, siempre y cuando acredite estudios pedagógicos en el país o en el extranjero, en una facultad de educación o en otra unidad académica responsable de la formación de educadores, con una duración no menor de un año (Ley 115 de 1994, art. 109).

Actualmente, quienes pueden ejercer la docencia en el país son aquellos que se consideran profesionales de la educación, como lo relaciona el Decreto 1278 de 2002:

Son profesionales de la educación las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto; y los normalistas superiores. (art. 3)

En este contexto, el magisterio colombiano está compuesto por 329.883 educadores, de los cuales 309.273 se encuentran nombrados en calidad de docentes y 20.610 como directivos docentes, y de ellos 211.260 son mujeres (64,04 %) y 118.623 son hombres (35,96 %). De este número total, 64,27 % (212.001) se encuentra nombrado en zonas categorizadas como urbanas, 34,52 % (113.866) en zonas denominadas rurales y el 1,22 % (4.016) restante pertenece a un grupo de educadores que no están categorizados en ninguna de estas, ya que se encuentran en alguna situación administrativa como incapacidad, licencia,

comisión, etc. (cifras del Sistema de Información Nacional de Educación Básica y Media [Sineb], anexo 3A, corte diciembre 2021, preliminar a cierre de vigencia).

Según datos del Sistema de Información Nacional de Educación Básica y Media (Sineb) (anexo 3A, diciembre 2021), 30,95 % de los docentes tiene entre 51 y 60 años, 28,38 % se encuentra entre los 41 y 50 años, 24,37 % tiene 40 años o menos y 16,30 % es mayor de 60 años. La figura 1 muestra la composición etaria de los docentes y directivos docentes oficiales en el país:

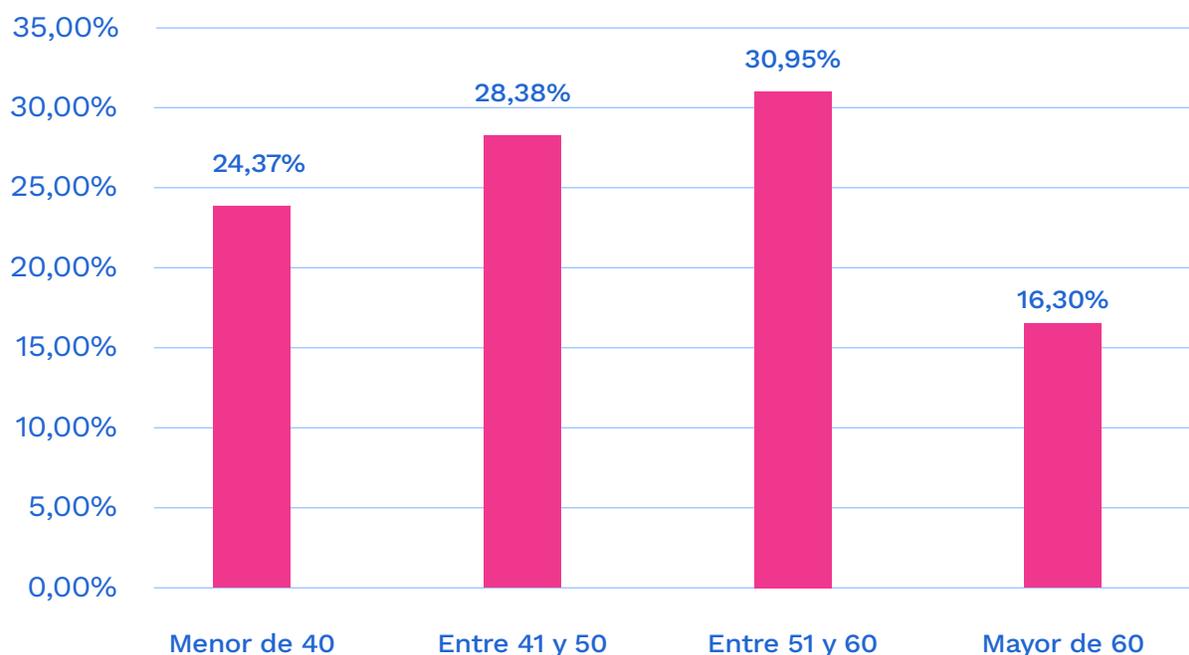


Figura 1. Caracterización de docentes y directivos docentes por rango de edad.

Fuente: Sineb, anexo 3A, diciembre 2021, preliminar a cierre de vigencia

Estatuto docente

En Colombia existen dos estatutos de profesionalización docente, uno regulado por el Decreto 2277 de 1979 y el otro por el Decreto 1278 de 2002. El primero aplica a los educadores que fueron designados para un cargo docente estatal en propiedad y tomaron posesión del mismo antes de la expedición de la Ley 715 de 2001, y a él está adscrito el 39,25% de los educadores del país; mientras que el segundo apli-

ca a quienes se vinculan a partir de la vigencia del Decreto 1278 para desempeñar cargos docentes y directivos docentes al servicio del Estado, y a este está adscrito el 57,81 % de los educadores. Por otro lado, está el Decreto 804 de 1995 por el cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos y se define la vinculación de docentes que atiendan estos grupos, y a él está adscrito el 2,94% de los educadores del país (figura 2).

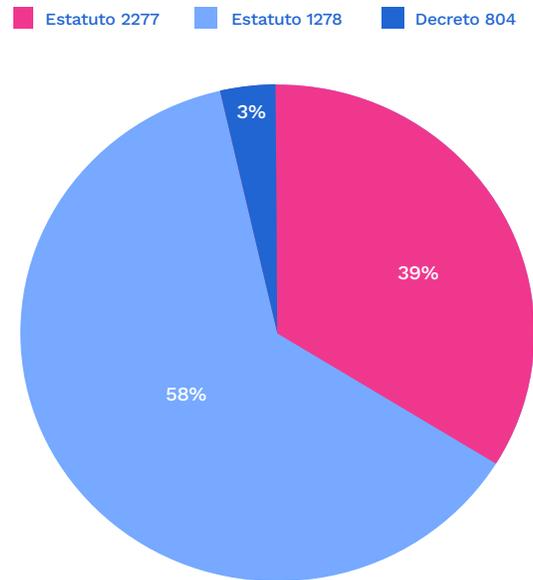


Figura 2. Distribución de la población docente por estatuto.

Fuente: Sineb, anexo 3A, diciembre 2021, preliminar a cierre de vigencia

El Estatuto Docente regulado por el Decreto 2277 de 1979 (compilado en el Decreto 1075 de 2015, Decreto Único Reglamentario del Sector Educación)

establece el régimen especial para regular las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente en los distintos niveles y modalidades que integran el sistema educativo nacional, excepto el nivel superior que se regirá por normas especiales. (Decreto 2277 de 1979, art. 1)

Por su parte, el Estatuto Docente, Decreto 1278 de 2002 (compilado en el Decreto 1075 de 2015, Decreto Único Reglamentario del Sector Educación), tiene el propósito de regular

las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos

esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes. (Decreto 1278 de 2002, art. 1)

Adicionalmente, el Decreto 804 de 1995 (compilado en el Decreto 1075 de 2015, Decreto Único Reglamentario del Sector Educación) establece que

la educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos. (Decreto 804 de 1995, art. 1)

Dada la diversidad cultural y social de Colombia, conviene revisar la participación de los docentes

etnoeducadores en el colectivo docente; de los 329.883 educadores colombianos, 19.876⁴ (6,04 %) son etnoeducadores, y de ellos, 10.343 son afro-

colombianos, 8.729 indígenas y 804 raizales, tal como se evidencia en la figura 3.

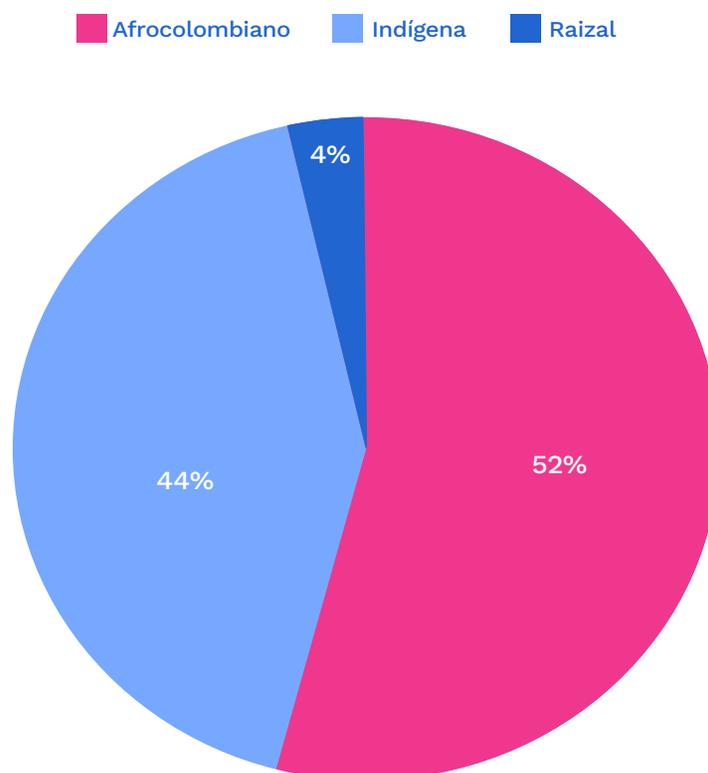


Figura 3. Participación de etnoeducadores en la planta docente.

Fuente: Sineb, anexo 3A, diciembre 2021, preliminar a cierre de vigencia

Señala Lanziano (2016) que los *educadores raizales* en el país cuentan con un nivel alto de formación. También es alto su número de profesionales en educación, así como los que están en la categoría de posgrados; 380 de los 804 docentes reportados en 2021 cuentan con posgrado, y 351 son profesionales o licenciados en educación. En el caso de los *docentes afrocolombianos*, 5.023 de los 10.343 son profesionales o licenciados en educación y 4.206 cuentan con postgrado. Por su parte, los *docentes indígenas* son los que presentan un menor nivel educativo aprobado, por cuanto de 8.729, un grupo amplio de do-

centes cuenta con título de profesional en educación (3.384), seguido de un grupo de docentes normalistas, técnico, tecnólogo o bachiller (4.077) y un tercer grupo de docentes con posgrado (1.268).

Formación académica

Respecto a la formación académica, 53,46 % de los educadores colombianos del sector oficial cuenta con estudios de posgrado (especialización, maestría, doctorado). El 58,94 % de los estudios de posgrado son en educación y 41,06 % en otras áreas. El 39,53 %

⁴ Esta cifra corresponde a la autodeterminación de los docentes al momento de la vinculación, independiente del estatuto al que pertenezcan.

de los docentes del país ha alcanzado el nivel educativo de profesional o licenciado en educación, 4,94 % es normalista superior, 1,81 % es bachiller, 0,23 % es técnico o tecnólogo y 0,03 % no registra título. A continuación, se presenta la situación de la formación académica de los educadores del magisterio:

Formación inicial

La formación inicial tiene el propósito de preparar

en ámbitos del conocimiento disciplinar, pedagógico, ético, estético, investigativo, comunicativo, personal, social y cultural. Estos ámbitos son exigidos para asumir la labor del profesional de la educación, según los requerimientos contextuales y poblacionales específicos del país (MEN, 2013a). En Colombia, 46,54 % (153.539) de los educadores cuentan con una formación inicial como último nivel educativo aprobado, como se evidencia en la figura 4.

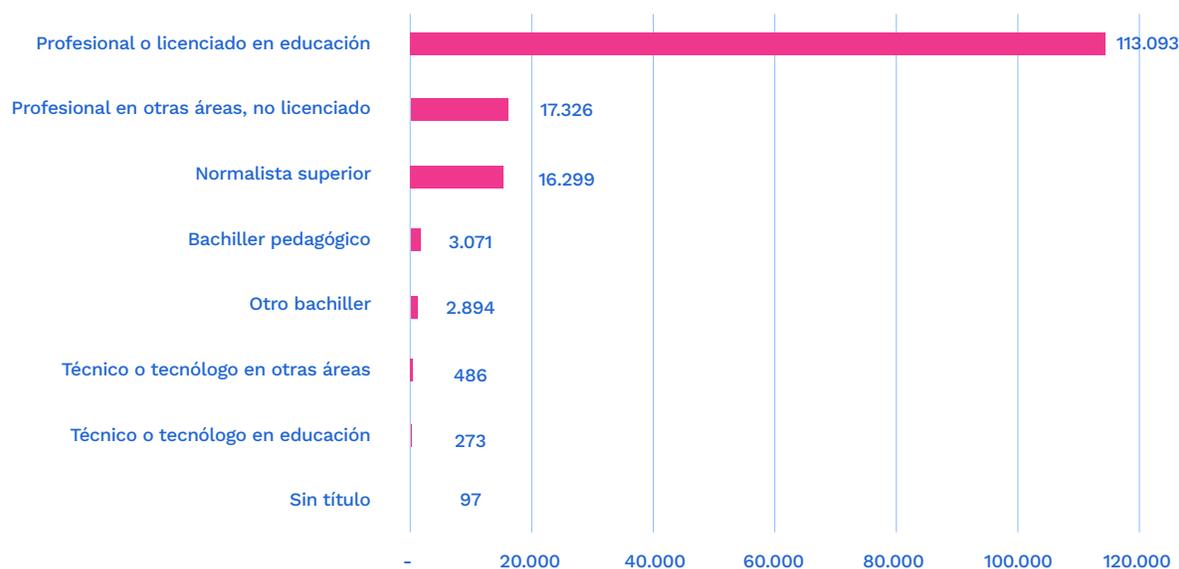


Figura 4. Distribución de la población docente por nivel educativo en formación inicial.

Fuente: Sineb, anexo 3A, diciembre 2021, preliminar a cierre de vigencia

Formación posgradual

La formación posgradual tiene el propósito de promover la construcción y producción de conocimiento educativo y pedagógico a partir de la sistematicidad y rigurosidad en la reflexión e indagación sobre la práctica de los docentes y directivos docentes. A su vez propone diálogos entre los saberes y conocimientos sociales, disciplinares, pedagógicos y didácticos producidos en la escuela y escenarios académicos, que se disponen para la investigación y la construcción de alternativas a las problemáticas generales y particulares de la educación. Igualmente, implementa procesos de investigación, profundización, innovación y gestión educativa, a partir de la

reflexión y la creación de alternativas ante los retos y problemáticas del sistema educativo y del sistema de formación (MEN, 2013a). En Colombia, 53,46 % (176.344) de los educadores cuentan con formación posgradual (figura 5).

53,46 %

de los **educadores colombianos** del sector oficial cuenta con estudios de posgrado (especialización, maestría, doctorado).

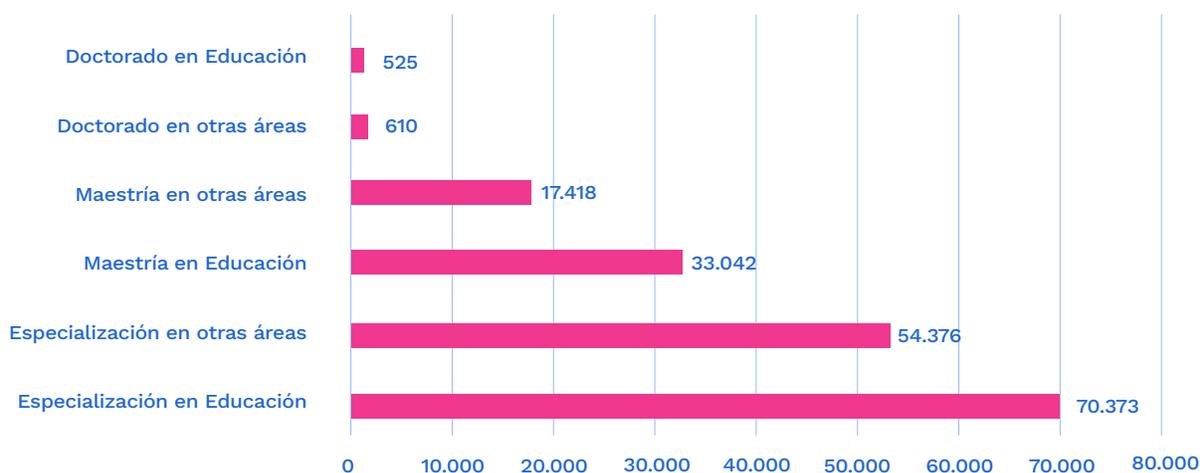


Figura 5. Distribución de la población docente por nivel educativo en formación posgradual.

Fuente: Sineb, anexo 3A, diciembre 2021, preliminar a cierre de vigencia

Carrera y planta docente

En relación con la selectividad para el ingreso a la carrera docente en Colombia, y como un aspecto importante que incide en los resultados de calidad de la educación, es importante anotar que los procesos de vinculación están marcados por diversas situaciones que lo afectan. La primera es que en los procesos de ingreso para cursar la carrera docente aplican algunos de los estudiantes con los más bajos desempeños en pruebas Saber 11.^o y se postula el menor número de graduados sobresalientes en comparación con otras carreras como ingenierías o ciencias económicas.

En cuanto a la distribución de los docentes

las diferencias regionales entre profesores no solo se ven en relación con sus resultados en el concurso. También existen diferencias en el perfil de los educadores (...), no solo el cen-

tro del país concentra los docentes con mejor desempeño en el concurso, sino que también concentra la mayor proporción de docentes con mayor nivel académico (postgrado en educación o en otras áreas del conocimiento); en contraste, el sur, oriente y una parte importante del norte del país experimentan una menor proporción de docentes con postgrado. (Forero & Saavedra, 2019, p. 56)

Ahora bien, la planta docente se encuentra conformada en su mayoría por docentes de aula (90,40 %), en menor proporción por coordinadores (3,66 %), rectores (1,94%), docentes con funciones de orientador (1,68 %) y docentes tutores⁵ vinculados al Programa Todos a Aprender (PTA) (1,14%), de los cuales 51,02 % se encuentra ubicado en zonas urbanas. Se cuenta igualmente con una proporción más baja de docentes con funciones de apoyo⁶ (0,53 %), directo-

5 El tutor PTA “es el docente que hace acompañamiento formativo a los docentes de los establecimientos educativos seleccionados para brindarles oportunidades de mejorar sus prácticas en el aula, en un ambiente de formación e intercambio de conocimientos, actitudes y buenas prácticas relacionadas con la creación, puesta en marcha y mejoramiento de ambientes de aprendizaje efectivos en contextos especialmente difíciles” (MEN, 2012, p. 1).

6 Según Decreto 2105 de 2017, los docentes de apoyo tienen como función principal acompañar pedagógicamente a los docentes de aula que atienden estudiantes con discapacidad, para lo cual deberán: fortalecer los procesos de educación inclusiva a través del diseño,

res rurales (0,43 %), directores de núcleo (0,15 %) y supervisores (0,05 %). Estos últimos cargos son exclusivos del primer estatuto docente (Decreto 2277

de 1979) y ejercen funciones de organización de establecimientos educativos y de inspección y vigilancia en las ETC (figura 6).

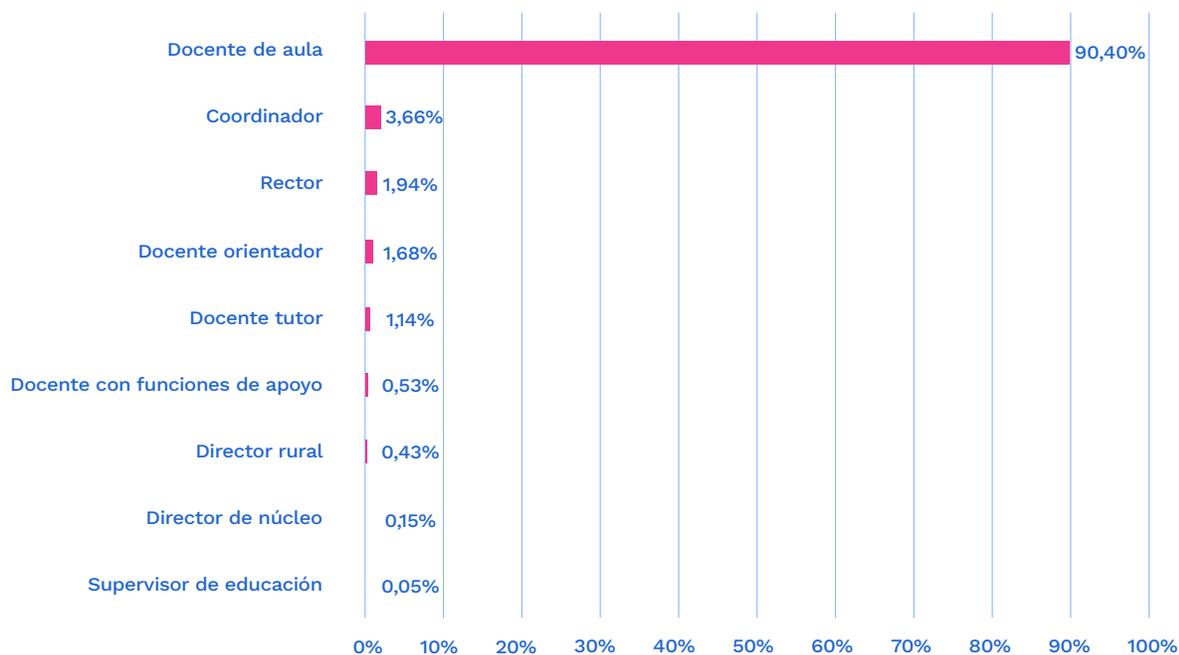


Figura 6. Configuración de la planta docente.

Fuente: Sineb, anexo 3A, diciembre 2021, preliminar a cierre de vigencia

Docentes en zonas rurales

Respecto a la caracterización de docentes de zonas rurales, se encuentra que, de los 329.883 educadores del país, 113.866 (34,52 %) son educadores ubicados en zonas rurales. El 91,74 % de ellos se desempeña como docente de aula y 5,41 % como directivo docente. De los 6.166 directivos docentes, 2.300 son mujeres y 3.866 hombres, y del total de maestros de la planta docente rural, 66.312 son mujeres (61,57 %), y 41.388 hombres (38,42 %). Predomina como nivel de enseñanza la primaria (55,19%), y el desempeño por áreas es de 5,99 % en matemáticas, 5,35 % en humanidades y lengua castellana, 4,33 % en ciencias

sociales y 3,41 % en ciencias naturales. Se identifica que el área que cuenta con menor cantidad de docentes es idioma extranjero con énfasis en francés.

Según el informe de Bautista y González (2019), *Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto*, el nivel de formación promedio de los docentes rurales es inferior al observado en los directivos rurales, “reduciendo significativamente la presencia de maestros con posgrados y aumentando la presencia en otros niveles de formación” (p. 124).

acompañamiento a la implementación y seguimiento a los Planes Individuales de Apoyos y Ajustes Razonables (PIAR).

Áreas de desempeño docente

Por otro lado, de los 309.273 docentes que existen en el país, 43,77 % son docentes de primaria. Los demás se distribuyen como se muestra en la figura 7, según área de desempeño en la enseñanza.

66.312

mujeres maestras en área rural, lo que equivale a 61,57 % de la planta rural docente.

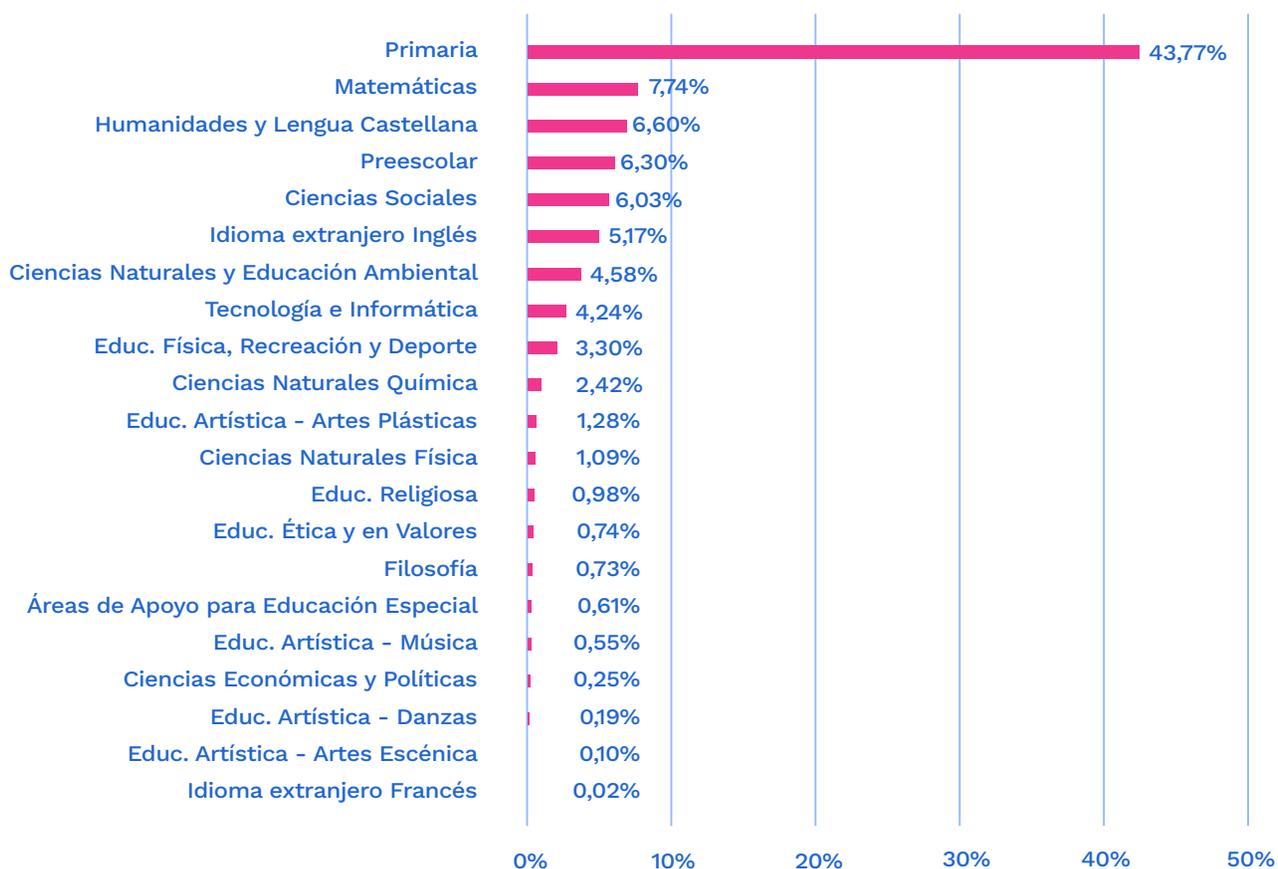


Figura 7. Distribución de la población docente por área de enseñanza.

Fuente: Sineb, anexo 3A, diciembre 2021, preliminar a cierre de vigencia

Formación docente y diversidad

Como se ha señalado, la diversidad es una oportunidad para el sistema educativo y materia prima para una escuela inclusiva que potencia el desarrollo y el aprendizaje, y la consolidación de relaciones y encuentros con posibilidades para todos.

Si se tiene en cuenta que un propósito central de la educación es promover el desarrollo humano, se entiende el importante desafío que esto implica para el

sistema educativo en cuanto a garantizar las condiciones para que niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) ejerzan sus derechos, hagan realizable su proyecto personal y aprendan para toda la vida sin ninguna limitación atribuible a su contexto social, cultural, económico e histórico. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible motiva a los Estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) a priorizar la participación de todos los niños,

niñas y adolescentes en el sistema educativo para aportar a la construcción de sociedades, justas, inclusivas y equitativas. En este contexto,

la educación inclusiva puede interpretarse como un proceso continuo en un sistema educativo en permanente evolución que prioriza a los que actualmente no pueden acceder a la educación y los que están escolarizados, pero no aprenden (...) internacionalmente se considera cada vez más como un concepto más amplio, una reforma que apoya y atiende la diversidad de todos los educandos. Esto supone que la educación inclusiva tiene por objeto eliminar la exclusión social como consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad en términos de raza, clase social, origen étnico, religión, género y aptitudes. En cuanto tal, parte de la convicción que la educación es un derecho humano fundamental y el cimiento de una sociedad más justa. En este sentido, es una manera de asegurar que la Educación Para Todos signifique realmente todos. (Unesco, 2008 p. 7)

En efecto, han existido tres importantes focos asociados a la inclusión en educación: la interculturalidad, la equidad de género y la atención a población con discapacidad y talentos excepcionales. Como un avance en la garantía del derecho a la educación para todos, el país cuenta con el Decreto 804 de 1995 (compilado en el Decreto 1075 de 2015, Decreto Único Reglamentario del Sector Educación), que reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. El Decreto reconoce que

La educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura,

su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos. (art. 1)

Así mismo, señala la responsabilidad de las entidades territoriales donde existan asentamientos de comunidades indígenas, negras y/o raizales de incluir en los respectivos planes de desarrollo educativo, propuestas de etnoeducación. Adicionalmente, aunque no es un estatuto docente, establece las condiciones de formación de etnoeducadores proponiendo con claridad la inclusión de áreas de enseñanza e investigación sobre la lengua de los grupos étnicos y los procesos de coordinación y concertación con las autoridades correspondientes. Además, orienta sobre las instituciones de educación superior y escuelas normales para su formación.

A partir de estos avances normativos, en los últimos años se ha fortalecido la producción académica que busca indagar acerca de la educación apropiada para atender y respetar la diversidad presente en diferentes regiones, estableciendo como uno de los enfoques el de la mirada intercultural.

Así, Sánchez (2018) establece que

una educación intercultural genera procesos significativos de aprendizaje que se caracterizan por un entorno cultural e histórico donde la convivencia entre quienes son actores de estos reconfigura el sentido que sirve de horizonte a la comprensión e interpretación de las cuestiones que se debaten e interrogan. (p. 2).

Avanzar en una educación intercultural para todos incluye propuestas que potencien la interrelación de saberes y conocimientos entre culturas (Krainer & Guerra, 2016).

Estudios como el de Krainer y Guerra (2016) por su parte señalan que la formación de docentes en y para la interculturalidad debe ser continua e integral, ya que es el maestro quien lleva la responsabilidad de “la transformación de los conceptos en herramientas prácticas para el ejercicio de la interculturalidad en las aulas” (p. 18), estableciendo en sus prácticas pedagógicas un diálogo de saberes que permita y guíe la interacción entre conocimientos, culturas y creencias (De Sousa Santos, 2010). De esa manera, se busca que el docente eduque desde la diversidad, el respeto y el reconocimiento de los procesos educativos endógenos y las pedagogías propias de las cuales debe partir (Sánchez, 2018; Walsh, 2008). Como señala la Unesco (2008),

la educación inclusiva puede considerarse como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para atender a todos los educandos. Por consiguiente, es un principio general que debería guiar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo de la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental y el fundamento de una sociedad más justa (...) este objetivo solo podrá lograrse si las escuelas comunes se vuelven más inclusivas, en otras palabras, si aumenta su capacidad de educar a todos los niños en sus comunidades. (p. 12)

Avanzar hacia esta tarea tiene enormes implicaciones en los diferentes niveles (nacional, regional y local) y en los diferentes actores (líderes y equipos técnicos del MEN y de las entidades territoriales certificadas en educación, directivos docentes y docentes).

La escuela entonces se constituye en un importante escenario para potenciar las habilidades y capacidades y convertir la diferencia y la diversidad en una oportunidad, desde una triple perspectiva: la del reconocimiento y generación de oportunidades para las comunidades históricamente vulneradas; la del

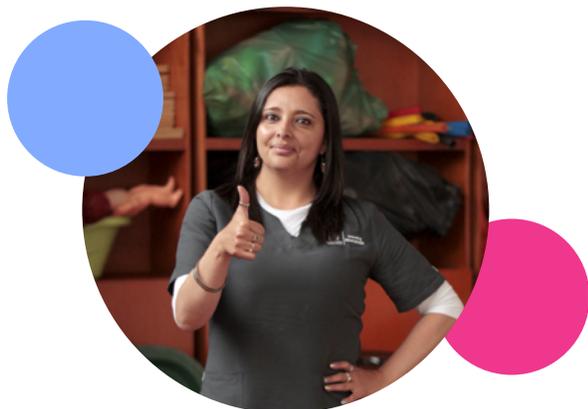
reconocimiento de la capacidad de aprender de todas las personas y la diversidad de formas para hacerlo, y la de la consolidación de comunidades en las que es posible aprender a vivir juntos y convivir con principios democráticos, de cooperación y justicia.

En cada contexto sociocultural los docentes construyen sus propias perspectivas de inclusión y equidad desde las que orientan sus prácticas escolares y sus relaciones pedagógicas. Esto es relevante, ya que, siendo la inclusión y la equidad propósitos fundamentales de la agenda de desarrollo del país, no podrían ser ajenos a la política de formación docente. La consolidación de culturas inclusivas en las instituciones educativas depende en gran medida del abordaje que se dé al tema en la formación docente.

En este sentido, recogiendo los avances normativos y los lineamientos internacionales sobre el tema de inclusión y equidad, el MEN ha avanzado en la configuración de un nuevo marco de política de educación inclusiva orientado a una educación de calidad, accesible y pertinente desde la educación inicial hasta la educación superior, que potencia la interculturalidad y la diversidad para una mejor inclusión social y laboral en el marco de la equidad e igualdad de oportunidades. Así, este año el Ministerio pone a disposición de todos los colegios y comunidades educativas del país los *Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación*, un documento que orienta el accionar de todos los actores que forman parte del sistema educativo con el fin de reconocer la diversidad de todas las personas buscando eliminar la exclusión social por razones de raza, etnia, religión, género, orientación sexual, discapacidad, condición de migrante, entre otras, y avanzar hacia la consolidación de una sociedad más justa y equitativa.

Estos lineamientos brindan un derrotero articulado desde los enfoques del desarrollo humano integral, la atención a las diversidades, los derechos huma-

nos, la equidad e igualdad de género, el cuidado y autocuidado, con perspectiva territorial e intersectorial, y orientarán a los distintos actores para la apropiación y construcción de políticas, prácticas y culturas inclusivas que promuevan el respeto, valoración y atención a las diversidades étnicas, lingüísticas y culturales, respeten las identidades y características de las distintas poblaciones, garanticen el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad para todos, y aporten a la eliminación de todas las formas de discriminación y exclusión en los entornos educativos (MEN, 2021a). En torno a esta gran apuesta es necesario profundizar en la formación de docentes y directivos docentes, de manera que el enfoque de la política de una educación inclusiva permee el ejercicio de su rol y por ende la garantía del derecho a la educación en igualdad de oportunidades para todos⁷.



Formación docente y ruralidad

Los docentes y directivos rurales son la clave para lograr una educación de calidad que transforme los mecanismos de reproducción del conflicto armado y la violencia del país y avance hacia la construcción de escenarios pacíficos de convivencia. Esto implica el reconocimiento de unas necesidades de formación particulares en estos territorios, tales como

habilidades que les permitan (a los docentes y directivos), por una parte, enfrentar la falta de motivación e interés de los estudiantes en los procesos educativos; convertir a la escuela en un factor protector frente al riesgo que presentan niños, niñas y jóvenes de caer en actividades de tipo delictivo; y proteger la vulneración de sus derechos. Por otra parte, los maestros requieren habilidades para generar mecanismos de protección de su propia vida y la de sus familias frente a las amenazas e intimidaciones de los actores armados. En contextos de superación de conflicto armado, los docentes se retan a convertir los sentimientos y las emociones de dolor y miedo, que surgieron de los distintos tipos de violencia, en dispositivos pedagógicos que aporten a la reconciliación de las comunidades y la cohesión social. (Bautista & González, 2019, p. 139)

En el marco de los diferentes cambios sociales experimentados por los países latinoamericanos y sus diversas características sociales, económicas, educativas y culturales, un elemento que se mantiene en común es que la disminución de la pobreza en los sectores rurales es aún una tarea pendiente. Estudios sobre la situación de la ruralidad (Arango, 2009; Bautista & González, 2019; Corvalán, 2006; Cragno-lino & Lorenxatti, s. f.; Perfetti, 2003) sitúan la pertinencia de la educación para el sector rural como una de las prioridades para cerrar las brechas educativas entre el sector urbano y rural. Esta necesidad conlleva en sí misma una relación con los procesos de formación que deben asumirse para los docentes y directivos docentes que forman parte del sistema educativo en la diversa ruralidad.

En términos de calidad educativa, la situación en distintos países latinoamericanos no representa muchas

⁷ Para profundizar en la Política de educación inclusiva consultar la nota técnica *Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia*.

diferencias. Corvalán (2006), sin entrar en conflicto con la necesidad de escuelas con estrategias como la de multigrado en la que un docente “multiseriado o polidocente” atiende a estudiantes de diferentes grados en el mismo espacio, resalta que “para que mediante tal modalidad se puedan equiparar los resultados de las escuelas urbanas completas debe hacerse una formación inicial y también permanente en este tipo de práctica pedagógica de los profesores, e igualmente una supervisión constante hacia los mismos” (p. 70). Este planteamiento está vigente en la actualidad. Así lo señalan Bautista y González (2019), quienes indican que para generar cambios en la calidad de los sistemas educativos rurales se requiere intervenir diversos factores, entre ellos la formación inicial y en servicio de los docentes.

Los estudios coinciden en que para lograr avances en términos de calidad educativa y cierre de brechas educativas en Colombia, debe existir una política diferenciada de formación para docentes y directivos docentes desde el nivel inicial hasta el avanzado, enfocada en el sector rural que se centre en su diversidad, en el territorio, así como en la diversidad de modelos educativos flexibles y en procesos de desa-

rollo emocional y ciudadanos, para la promoción de la convivencia pacífica (Bautista & González, 2019; Corvalán, 2006; MEN, 2015; Perfetti, 2003; Soler, 2016).

Teniendo en consideración que los docentes y directivos docentes son reconocidos como actores fundamentales para avanzar a una educación inclusiva, pertinente, con equidad y calidad, desde el MEN se han adelantado acciones para potenciar sus prácticas a través de estrategias de formación en todos los momentos de la carrera docente, promoviendo su desarrollo personal y profesional y favoreciendo en los programas de formación acciones afirmativas acordes con la diversidad y contextos de sus estudiantes. En el capítulo III se presentan los avances en este propósito por la inclusión, la equidad y el fortalecimiento de la educación rural desde las estrategias de formación docente implementadas en el marco del PND 2018-2022.

II. CONCEPTUALIZACIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE

Como se mencionó anteriormente son múltiples los estudios que relacionan la formación docente con los resultados de calidad de la educación. En el centro de estos análisis se encuentra la visión de reconocer la docencia como una profesión relevante para los países y su desarrollo, y que por tanto la buena formación docente es determinante, pues “ningún sistema educativo podrá ir más allá del techo que ponen sus maestros” (Barber & Mourshed, 2008). Al respecto, Vaillant (2019) resalta que la formación docente requiere la articulación de políticas públicas con adecuadas condiciones laborales, valoración social del rol de los educadores y desarrollo profesional entre otros aspectos.

Formación docente y desarrollo profesional

En línea con lo anterior, quizás el giro más importante con relación a los procesos de formación docente está en el reconocimiento de los educadores no como reproductores de saberes formulados sino como agentes de cambio social cuya permanente

reflexión sobre su práctica es un impulsor de la calidad del sistema educativo. “En este contexto, empieza a ser incontrovertible que la construcción de conocimiento del profesorado requiere dispositivos que valoren sus saberes pedagógicos como fuentes de sentido y de transformación de las prácticas” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2018, p. 12).

Situar la formación desde la perspectiva del reconocimiento de saberes y del poder transformador del docente convoca a una distancia entre la perspectiva de formación como capacitación y un decidido acercamiento a la comprensión de lo que es el desarrollo profesional. De esta manera hablar de formación es hablar de desarrollo y proyección profesional y personal (MEN, 2013a).

Los procesos de formación desde la perspectiva del desarrollo profesional tienen fines múltiples:

- Promover un proceso multidimensional en el que interactúan las diferentes etapas del profesorado, sus experiencias biográficas, factores ambientales,

carrera profesional y fases de aprendizaje a lo largo de la vida (Day, 1999).

- Mejorar el conjunto de competencias intelectuales, personales, sociales y necesarias para que los estudiantes aprendan (Terigi, 2009, p. 90).
- Potenciar y mejorar el desempeño de los docentes en ejercicio (Vaillant, 2019).
- Favorecer el aprendizaje en el encuentro y colaboración con otros, además de carácter organizacional y colectivo (Martínez, 2009).
- Actualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, específicamente la forma de organizar la enseñanza de tal suerte que responda a los desafíos de cada contexto y momento sociohistórico (Vaillant, 2009).

La formación docente, desde la perspectiva del desarrollo profesional y personal, se evidencia en algunos de los objetivos definidos para el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (MEN, 2013a):

- 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.

La visión de procesos de formación docente con foco en el desarrollo profesional invita a reconocer al docente como un sujeto con saberes y conocimientos que se potencia con las oportunidades de formación que se adelanten desde diferentes contextos y escenarios. El ámbito de conocimiento no está circunscrito a lo específicamente académico o disciplinar, pues el desarrollo profesional es también una invitación a que los procesos de formación reconozcan a los docentes como personas que pueden fortalecerse, crecer y aprender. Esto implica la inclusión de tópicos y experiencias orientadas al crecimiento personal (inteligencia emocional, competencias ciudadanas y socioemocionales, desarrollo del ser, etc.).

Lo anterior se sustenta además en dos importantes comprensiones que justifican la inclusión de acciones encaminadas al desarrollo de los docentes en el ámbito personal: 1) la perspectiva de un aprendizaje significativo mediado por el vínculo, la empatía y el reconocimiento mutuo, y 2) el reconocimiento de la profesión docente como una labor estresante que requiere de los docentes capacidades emocionales para su manejo.



De otra parte, los procesos de formación y desarrollo profesional docente involucran dos visiones: la primera orientada a responder y subsanar los déficits de los docentes respecto a su formación inicial frente a las demandas actuales y la segunda a motivar un continuo proceso de aprendizaje para enseñar a lo largo de toda la vida; en esta última se centra el desarrollo profesional (Vaillant, 2004). Posiblemente, considerando las necesidades del sistema educativo, es pertinente apostar por una visión complementaria que permita atender los vacíos de la formación inicial y a la vez promover el desarrollo profesional, de manera que se continúen emprendiendo acciones para fortalecer el sistema desde la formación inicial.

El sistema de formación docente colombiano

La formación del profesorado va a la par con el desarrollo de nuevas ideas y prácticas, es decir, involucra necesariamente a los procesos de innovación. La reflexión acerca de la preparación de futuros profesores y de docentes en ejercicio exige una mirada desde lejos y a lo lejos que permita identificar y responder a los retos y desafíos que plantea el futuro. (Vaillant, 2019, p. 1)

Lo anterior lleva a concebir el sistema de formación docente como una oportunidad de anticiparse a las

megatendencias que se vislumbran para las siguientes cinco décadas a través de estudios prospectivos, atender los déficits de la formación inicial o los requerimientos de la formación en servicio, ofrecer puntos de apoyo para la mejora curricular y guías para la evaluación docente.

Conviene destacar que existe un punto en común a los análisis sobre los diferentes sistemas educativos y su abordaje de la formación docente: el reconocimiento de esta como un sistema compuesto por diferentes niveles, categorías o subsistemas, los cuales vistos desde una perspectiva relacional y complementaria plantean la visión de la formación como un proceso permanente y continuo.

En Latinoamérica los docentes se forman en universidades y en instituciones superiores de formación docente. En este último caso se trata de formación superior posterior a la educación media para el caso de Colombia, aunque se debe tener en cuenta que “la formación inicial docente en América latina y el Caribe se caracteriza por su heterogeneidad y diversificación” (Vaillant, 2019, p. 10). Para el caso colombiano, Bautista y Gómez (2017) identificaron tres tendencias de modelos de formación, analizando las experiencias de países de regiones diversas a nivel mundial (figura 8).

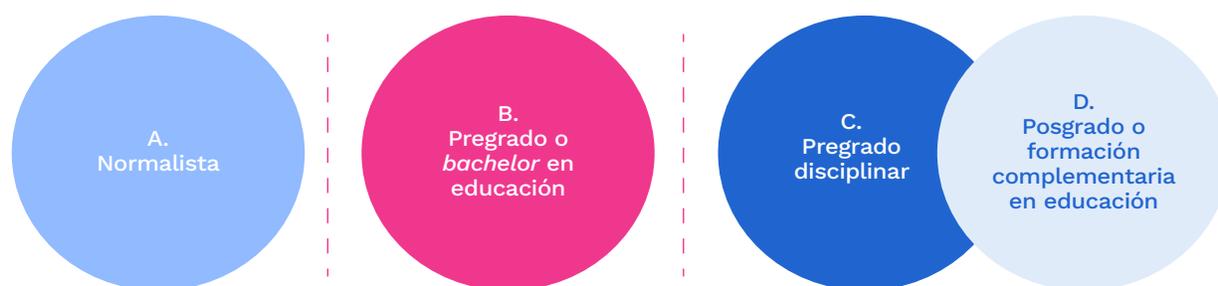


Figura 8. Tendencias de modelos de formación docente.

Fuente: Bautista y Gómez (2017, p. 21)

El primero, denominado normalista, está relacionado con la preparación de docentes en escuelas de educación secundaria y media, y subsiste en algunos países latinoamericanos incluido Colombia. Este proceso de formación inicia antes de que los futuros docentes finalicen su ciclo educativo básico y está enfocado en el caso colombiano, en la formación de docentes para los niveles de preescolar y primaria. “En general, este modelo surge como un mecanismo efectivo para alimentar la planta de docentes en países donde hay una alta demanda de profesores, debido al aumento de escolarización de la población” (Bautista & Gómez, 2017, p. 20). A partir del Decreto 1236 de 2020 (compilado en el Decreto 1075 de 2015, Decreto Único Reglamentario del Sector Educación), las escuelas normales superiores de Colombia pueden formar educadores para que se desempeñen en educación inicial, preescolar y básica primaria.

El segundo modelo ubica la formación de docentes en el nivel de educación superior en programas de pregrado (licenciaturas), los cuales incluyen formación tanto en algún saber disciplinar como en pedagogía y didáctica. De acuerdo con Bautista y Gómez (2017), esta es ofrecida por algunos países latinoamericanos (Brasil, México, Argentina y Colombia), así como asiáticos (Singapur, China y Corea del Sur) y europeos (Alemania y Holanda). En ellos, los docentes en formación cuentan con un componente fuerte en la práctica profesional, para lo cual

se establecen currículos mixtos que combinan la enseñanza del saber disciplinar con conocimientos y habilidades de tipo pedagógico y didáctico. En general, estos programas consideran un espacio para la práctica profesional donde los futuros maestros tienen su primer espacio de interacción con la realidad escolar. (Bautista & Gómez, 2017, p. 21)

Por último, en el tercer modelo, Bautista y Gómez (2017) ubican experiencias de países como Finlan-

dia, Holanda, Estados Unidos, Chile y Colombia, en los cuales se complementa la formación profesional en un área disciplinar específica con una formación a nivel de posgrado sobre ámbitos específicos de la pedagogía y la didáctica. En este modelo está presente la intención, por un lado, de elevar la calidad de los maestros y, por otro, de responder a las necesidades específicas de los territorios.

Por otro lado, autores como Marcelo y Vaillant (2017) se refieren a la formación docente como un proceso de aprendizaje permanente orientado al desarrollo profesional. En los niveles distinguen la formación inicial que imparten los formadores de formadores en universidades, institutos de formación docente o escuelas normales y la formación en servicio o continua que consiste en el proceso de prolongación de dicha formación. Para autores como Zambrano Leal (2012), la formación docente

es inicial o continua y se enmarca en la prolongación de los estudios básicos. Así, se hablará de formación inicial para delimitar el paso de los estudios básicos a los superiores; continua, la que se rige por los estudios posgraduales. Una diferencia entre estos dos conceptos es la temporalidad (corta o larga) y la naturaleza de los saberes, competencias, habilidades y destrezas impartidas. (p.15)

Marcelo y Vaillant (2017) resaltan la importancia del periodo de inserción en la carrera docente por considerar que el educador novel no da simplemente un salto en el vacío entre esos dos niveles de formación.

Muchos de los problemas que los profesores principiantes reportan en las investigaciones tienen que ver con asuntos que enfrentan otros docentes con mayor experiencia, tales como la gestión de la disciplina en el aula, la motivación de los estudiantes, la organización del trabajo en clase, los materiales insuficientes, los pro-

blemas personales de los estudiantes o las relaciones con los padres. Aunque los nudos gordianos son los mismos en las diversas etapas de la carrera docente, los docentes principiantes experimentan los problemas con mayores dosis de incertidumbre y estrés debido a que tienen menores referentes y mecanismos para enfrentar estas situaciones. (Marcelo & Vaillant, 2017, p. 1226).

Así mismo, el papel de los formadores de formadores como actores claves del sistema de formación docente hace necesario el conocimiento, análisis, reflexión, profundización y mejora permanente sobre sus concepciones y metodologías. Por ejemplo, el papel del mentor, como docente experimentado que acompaña la formación de los docentes en formación o principiantes es fundamental, pues su acompañamiento puede contribuir en la configuración de concepciones y prácticas.

De la misma manera, diversos estudios organizan los niveles de la formación docente en inicial y continua o en servicio, diferenciando en esta última subniveles o submodalidades (Álvarez et al., 2015; Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) & Unesco, 2014; Figueroa et al., 2018; Messina et al., 2005). En Colombia,

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. (MEN, 2013a, p. 48).

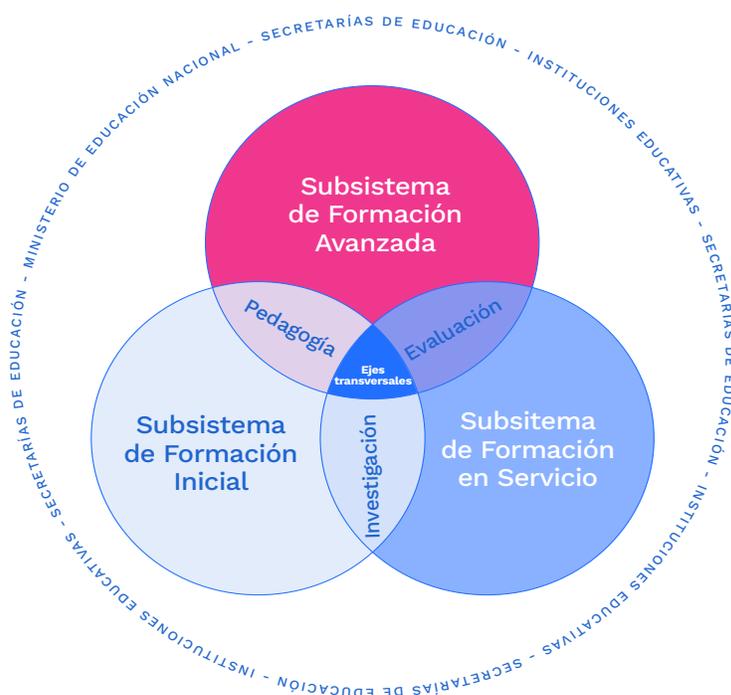


Figura 9. Estructura del sistema de formación docente en Colombia.

Fuente: MEN (2013a)

Como se observa en la figura 9, el sistema está compuesto por tres subsistemas: subsistema de formación inicial, subsistema de formación en servicio y el subsistema de formación avanzada. A su vez está mediado por tres ejes transversales: pedagogía, investigación y evaluación, teniendo como punto de confluencia la práctica pedagógica, los diseños curriculares, la identidad y el rol docente.

Cabe anotar que el Sistema de Formación de Educadores es liderado por el MEN a través del Programa de Formación de Docentes y Directivos en Servicio, inscrito en la Dirección de Calidad del MEN, de conformidad con los objetivos y la estructura definidos en el Decreto 5012 de 2009.

A continuación, se presenta una breve referencia de cada uno de estos subsistemas en los que se organiza la experiencia en Colombia:

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 (...) [Los focos de este subsistema] 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. (MEN, 2013a, pp. 60, 69)

Para asegurar la pertinencia del subsistema de formación inicial es clave reconocer que uno de los mayores retos referidos por los mismos docentes es que, en muchos casos, existe desconexión entre la teoría y la práctica. Diversos estudios (Berry et al., 2016; Korthagen, 2017) sobre las mallas curriculares de los programas de formación docente evidencian una clara fragmentación y descoordinación entre contenidos disciplinares, contenidos pedagógicos y conocimiento didáctico del contenido, los cuales por lo general se presentan de forma separada e inconexa.

La formación inicial docente necesita integrar el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico del contenido, ya que la investigación ha mostrado que están positivamente correlacionados (Vaillant, 2018, p. 24). Otro aspecto importante que revelan los estudios es que, en algunos currículos, la formación inicial suele ser predominantemente teórica, mientras que en otros es excesivamente reflexiva, pero sin fundamento conceptual. Por tanto, cuidar el equilibrio entre teoría, práctica y reflexión ha de ser uno de los propósitos de la formación inicial.

En Latinoamérica, algunos de los ejes claves en los procesos de formación docente en el nivel inicial atienden la importancia de un enfoque en la práctica como eje articulador (Calvo et al., 2004; Vaillant, 2012; Vaillant, 2018), así como la importancia de la atención a las necesidades y habilidades de los estudiantes del siglo XXI, dado que, tal como lo menciona Vaillant (2012), es evidente una falta de adaptación de los programas de formación a la “gran complejidad de la sociedad del conocimiento que exige iniciativas y propuestas diversas y flexibles” (p.12).

Los análisis realizados con relación a los procesos de competencia de este subsistema alertan sobre la necesidad de tomar medidas que garanticen una mejor calidad docente de partida. García et al. (2014) plantean como una recomendación “homogeneizar

y elevar la calidad de los programas de pedagogía para que, entre otras acciones, promuevan la práctica y la investigación pedagógica” (p. 24). Para ello desglosan su recomendación en cuatro propuestas:

1. Crear nuevos programas de licenciatura y maestría y transformar aquellos que no cumplen con estándares de excelencia, todo esto acompañado de un sistema de subsidios asignados por concurso.
2. Revisar y actualizar los estándares de Acreditación de Alta Calidad (AAC) para todos los programas de licenciatura.
3. Modificar los requisitos del registro calificado para los programas de pedagogía.
4. Reglamentar y certificar los programas de pedagogía que deben cursar los profesionales no licenciados.

Por su parte, Forero y Saavedra (2019) agregan otros dos elementos: contar con instituciones de educación superior caracterizadas por su alto desempeño y programas acreditados para que sirvan de referente al resto de instituciones, y definir los requerimientos curriculares para las propuestas de formación de profesionales no licenciados.

Subsistema de formación en servicio

Para el MEN (2013a), este subsistema se comprende como el conjunto de 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. En la figura 10 se ilustran los componentes de este subsistema.

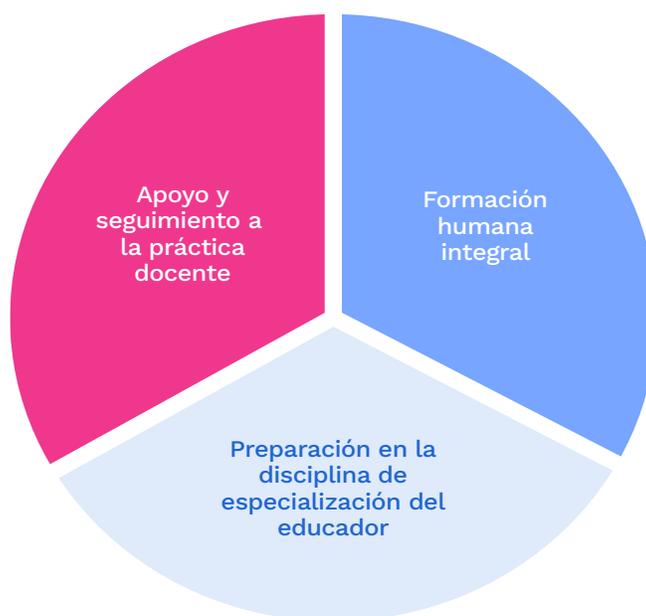


Figura 10. Componentes del subsistema de formación en servicio en Colombia.

Fuente: Elaboración propia



Con estos tres componentes se espera que la formación en servicio contribuya a la cualificación de la profesión docente y al desarrollo integral de los estudiantes, apunte al fortalecimiento de las instituciones educativas y al mejoramiento de los resultados de aprendizaje de los NNAJ que cursan preescolar, básica y media. Además, brinda a los educadores la posibilidad de reflexionar permanentemente y de manera articulada sobre su desarrollo humano, sus prácticas de aula, sus conocimientos pedagógicos y disciplinares, la formación integral y los aprendizajes de sus estudiantes.

En el marco de este subsistema, el educador reafirma su decisión de ser un profesional de la educación; identifica, desde su práctica, sus necesidades de cualificación, las necesidades de formación integral y de aprendizaje de sus estudiantes y las de profundización del proyecto educativo institucional (PEI).

Aquí se incluyen los procesos formales y no formales vinculados con la formación y acompañamiento situado en tanto se considera que los docentes pueden mejorar su labor a partir del establecimiento de comunidades entre pares basadas en el diálogo, la crítica y el aprendizaje colaborativo, acordes con la visión del desarrollo profesional docente.

En cuanto a este subsistema es clave resaltar dos aspectos de gran impacto para la implementación del subsistema de formación en servicio en el país, en alianza con las ETC:

1. Los Comités Territoriales de Formación Docente (CTFD), conformados por representantes de las universidades, facultades de educación, escuelas normales superiores y centros especializados en investigación educativa, con la misionalidad de apoyar y asesorar a la ETC en el análisis y selección de programas de formación que beneficiarán a los docentes y a las secretarías de educación en la formulación del Plan Territorial de Formación Docente (PTFD). Lo anterior acorde con lo dispuesto en la Ley 115 de 1994 y el Decreto 709 de 1996 que se compila en el Decreto 1075 de 2015.
2. Los Planes Territoriales de Formación Docente (PTFD), herramienta de gestión que recoge en las regiones las necesidades de cualificación de los docentes y directivos docentes en servicio y las de los estudiantes en términos de sus aprendizajes. Aparte de ser un requerimiento normativo estipulado en la Ley 115 de 1994 y el Decreto 709 de 1996, define las rutas de implementación de las posibilidades de desarrollo profesional a las que tienen acceso los educadores adscritos a las secretarías de educación del país y permiten la viabilización de las políticas territoriales de formación.

Ahora bien, las acciones derivadas de este subsistema son fundamentales tanto para los docentes cuya trayectoria laboral está regida por los estatutos definidos por los Decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002, los cuales plantean en los artículos 57 y 58 para el primero y el artículo 38 para el segundo el valor de los procesos de formación para la cualificación docente y su relación con los ascensos en el escalafón docente⁸.

8 En el Decreto 2277 de 1979 se entiende por *escalafón docente* el sistema de clasificación de los educadores de acuerdo con su preparación académica y experiencia docente y méritos reconocidos. La inscripción en dicho escalafón habilita al educador para ejercer los cargos de la carrera docente. Para el Decreto 1278 de 2002, el escalafón es entendido como el sistema de clasificación de los docentes y directivos docentes estatales de acuerdo con su formación académica, experiencia, responsabilidad, desempeño y competencias, constituyendo los distintos grados y niveles que pueden ir alcanzando durante su vida laboral y que garantizan la permanencia en la carrera docente con base en la idoneidad demostrada en su labor y permitiendo asignar el correspondiente salario profesional.

El impacto de la formación en servicio es de gran alcance, de allí que las investigaciones revisen y planteen minuciosamente recomendaciones. Al respecto, García et al. (2014), Forero y Saavedra (2019), y Vaillant y Marcelo (2000) recomiendan varias acciones en torno a este subsistema, que se conjugan en los siguientes puntos:

- Desarrollar un programa de acompañamiento a docentes novatos durante los primeros dos años de ejercicio. Es decir, diseñar programas de inserción entre la formación inicial y la de servicio.
- Fortalecer el papel de los formadores de formadores ya que su acompañamiento o mentoría es clave para la etapa de inserción y la formación en servicio.
- Identificar las necesidades de formación de los docentes y así ofrecer capacitaciones pertinentes que permitan subsanar déficits de la formación inicial y a la vez responder a los desafíos actuales.
- Realizar un censo y diagnóstico de los programas actuales de formación en servicio y realizar un concurso para financiar la creación o fortalecimiento de estos. El propósito es fortalecer la relación entre teoría, práctica y reflexión en los currículos.
- Crear un concurso de becas condonables para maestrías y doctorados para aquellos docentes sobresalientes cuyas evaluaciones muestren un nivel alto de compromiso y excelencia.
- Financiar cursos de alta calidad diseñados por instituciones de educación superior acreditadas.
- Promover que los cursos de formación sean homologables con créditos universitarios.
- Aprovechar los resultados de la evaluación diagnóstico-formativa como insumo para el desarrollo de cursos.
- Consolidar redes de docentes que favorezcan la interacción y el aprendizaje entre docentes. Este aspecto puede ser clave para configurar un marco para la buena enseñanza en el país.

Subsistema de formación avanzada

El subsistema de formación avanzada se refiere a la formación posgradual, representada en las especializaciones, maestrías, estudios doctorales y posdoctorales de los educadores. La formación posgradual ofrecida por las facultades de educación tiene como propósito proporcionar el más alto nivel educativo a docentes en servicio de modo que este se refleje en su práctica y en los aprendizajes de los estudiantes. “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” (MEN, 2013a, p.110).

Para el logro de este propósito el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) tiene un papel fundamental como garante de la alta calidad de las instituciones de educación superior (IES). Así mismo, el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias) puede impulsar la calidad de los programas posgraduales. Por lo tanto, la articulación entre el CNA, Minciencias, MEN y las facultades de educación es clave para que el subsistema de formación tenga un impacto tangible.

Durante los últimos años, los sistemas educativos de diferentes países latinoamericanos han realizado esfuerzos significativos para el desarrollo de la formación en posgrado de los docentes, como una apuesta para resolver los problemas de rezago, bajo aprovechamiento e inequidad educativa (Sandoval, 2015).

La idea que subyace a la importancia de la formación avanzada es que el acceso a los programas posgraduales permitirá al educador afectar de manera positiva sus prácticas, interviniéndolas y transformándolas a partir de una mirada rigurosa y consciente de su contexto. Así mismo, contempla la posibilidad de replicar y difundir sus aprendizajes a sus comunidades académicas (López & Yepes, 2016).

De hecho, estudios y reflexiones adelantados por Glewwe et al. (2011), Krishnaratne et al. (2013) y Vaillant y Marcelo (2000), en consideración a los costos que implica promover y apoyar la formación posgradual de los educadores, permiten concluir que se justifica priorizar la calidad docente sobre cualquier política que pretenda mejorar la calidad educativa y que esta inversión es altamente rentable para la sociedad en su conjunto, toda vez que el docente se beneficia personal y profesionalmente y a su vez aporta al desarrollo integral de los estudiantes y la comunidad educativa. García et al. (2014) formulan la misma recomendación pues su investigación comparada de algunos de los sistemas educativos más exitosos del mundo demuestra que esta inversión tiene incidencia en el fortalecimiento de la práctica pedagógica y en el reconocimiento social del educador.

No obstante, diferentes estudios han cuestionado la pertinencia de este tipo de formación en las realidades escolares, ya que muchas veces los currículos

propuestos para estos estudios “no están articulados con las realidades que se viven en las aulas y no tienen una incidencia notoria en la solución de los problemas que allí se presentan” (Vega & Herrera, 2015). En la misma vía, algunos estudios sugieren que, en muchas ocasiones, los docentes que forman parte de procesos de formación posgradual no pueden llevar a la práctica sus aprendizajes dado que se encuentran con establecimientos educativos rígidos, resistentes a la implementación de innovaciones (Sandoval, 2015). Para Colombia,

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. (MEN, 2013a, p. 62)



El sistema educativo colombiano desde el cual se orientan los procesos de formación docente afronta el importante reto de visibilizar las interrelaciones entre los diferentes subsistemas (formación inicial, formación en servicio y formación avanzada) expuestos, sus actores y propósitos, así como de poner en práctica, como parte del ciclo completo de la gestión de los procesos formativos, los siguientes principios: articulación, transparencia, continuidad, comunicación e información, autonomía, participación, identidad e integralidad profesional, formación de alto nivel, interés público y reconocimiento social, formación en función de derechos, diversidad e interculturalidad y favorabilidad (MEN, 2013a).

Con estos principios se busca avanzar hacia una política de Estado que garantice la continuidad de los procesos, la respuesta pertinente a la diversidad y riqueza cultural de cada contexto y una formación de alta calidad orientada por un horizonte de país colaborativamente construido. El sistema de reciente concreción para el país es una importante línea sobre el cual los gobiernos pueden cimentar los aportes y decisiones para hacer que el colectivo docente en Colombia sea uno muy bien formado. En el siguiente capítulo se presentan los esfuerzos que, de manera decidida en el marco del PND 2018-2022, se realizaron para avanzar hacia este propósito común.

El subsistema de formación avanzada se refiere a la formación posgradual, representada en las especializaciones, maestrías, estudios doctorales y posdoctorales de los educadores. La formación posgradual ofrecida por las facultades de educación tiene como propósito proporcionar el más alto nivel educativo a docentes en servicio de modo que este se refleje en su práctica y en los aprendizajes de los estudiantes.



HACIA DÓNDE AVANZA COLOMBIA EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE

Si bien Colombia tiene por delante desafíos significativos en cuanto a los procesos de formación docente, es necesario reconocer los importantes esfuerzos que ha realizado en los últimos años, reflejados tanto en el establecimiento de orientaciones normativas como en la puesta en marcha de programas y acciones relevantes.

Sobre las orientaciones normativas se resalta que, en el año 2002, con la expedición del Decreto 1278, se ubicó el concurso de méritos docente en el centro del desarrollo profesional, brindando transparencia a los procesos de ingreso, ascenso y retención, en la perspectiva de incorporar a los candidatos más idóneos para ejercer la docencia. Aunque esto sigue siendo un gran desafío en Colombia, pues en los últimos años el país no ha logrado retener a los estudiantes con mejores desempeños, autores como Forero y Saavedra (2019) afirman que “se ha encontrado evidencia que muestra cómo la introducción del concurso docente mejoró significativamente el perfil de los aspirantes a docente, así como el desempeño académico de los alumnos”. Ome (2013, citado por Forero & Saavedra, 2019) encuentra así mismo que la

introducción del concurso mediante el nuevo Estatuto Docente ha permitido atraer docentes con un nivel educativo más alto que los que atraía el antiguo estatuto, especialmente dentro del grupo de docentes más jóvenes, es decir, los que están empezando la carrera docente, un resultado confirmado por un trabajo reciente del Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2018, mimeo). El autor también encuentra que el concurso docente redujo la deserción escolar en promedio en 1 p. p. en los colegios de primaria y secundaria, y al mismo tiempo mejoró el desempeño de los alumnos en las pruebas Saber 9 en aproximadamente 0,25 desviaciones estándar. (Forero & Saavedra, 2019, p. 53)

De igual forma, el MEN en los últimos años ha compartido material orientativo para las entidades territoriales sobre el rol asesor del Comité Territorial de Formación Docente (CTFD) y la formulación e implementación de los Planes territoriales de formación docente: guía “Construyendo el Plan Territorial de Formación Docente” (MEN, 2011) y la Directiva Ministerial 65 de 2015. Este hecho se considera un

avance, pese a que existen aspectos que es necesario seguir trabajando de la mano de las ETC para lograr procesos locales articulados con las políticas nacionales y pertinentes a cada contexto. De otra parte, el MEN ha dirigido sus esfuerzos hacia procesos de formación avanzada:

Entre 2015 y 2016, el Ministerio de Educación implementó el programa Becas para la Excelencia Docente, el cual tenía como objetivo otorgar becas, 100 % condonables, a docentes y directivos docentes del país, para cursar programas de maestría que siguieran las orientaciones metodológicas diseñadas por el MEN, y cuyo énfasis estuviera en la práctica docente. (...) Para mediados de 2018, se habían entregado alrededor de 7,200 becas para el desarrollo profesional con una inversión de 120.000 millones a los mejores docentes en universidades acreditadas de alta calidad, beneficiando a aproximadamente el 4 % del total de educadores del país. (Forero & Saavedra, 2019, p. 88)

Si bien la estrategia contó con el acompañamiento de la Universidad Nacional y con propuestas curriculares centradas en la práctica de aula, tuvo una baja relación costo-beneficio. Esto puede explicarse por el reto que representa asegurar la pertinencia de los contenidos que no están basados en las evaluaciones de los docentes y por su focalización al no priorizar los docentes a quienes sería más oportuno cualificar (Forero & Saavedra, 2019; MEN, 2016).

Actualmente, en el marco del PND 2018-2022, “Pacto por Colombia, pacto por la equidad”, el Ministerio de Educación Nacional fortalece el reconocimiento de los docentes y directivos docentes como los principales agentes de cambio para el logro de una educación de calidad y enfoca los esfuerzos en su reconocimiento y dignificación mediante la generación

de oportunidades que aporten a su desarrollo personal y profesional. El MEN tiene como premisas que orientan sus decisiones en este frente:

- Fortalecer el liderazgo directivo docente dada su importante incidencia en el mejoramiento de la convivencia y los aprendizajes de los estudiantes.
- Disminuir la brecha de la calidad de la formación docente entre los sectores rural y urbano.
- Fortalecer las prácticas pedagógicas y didácticas de tal forma que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea pertinente, significativo, efectivo y esté centrado en los niños, niñas y jóvenes como actores claves del proceso educativo.
- Incentivar procesos de formación situada reconociendo a los establecimientos educativos como comunidades de aprendizaje o espacios de formación que brindan oportunidades para promover la reflexión y la mejora de las prácticas pedagógicas.
- Promover un proceso de desarrollo personal y profesional desde el inicio de la carrera docente y durante el tiempo de servicio de manera equitativa y con altos niveles de calidad.

Con estas premisas el MEN se propuso para el periodo 2018-2022 las siguientes metas en cuanto a los procesos de formación docente en sus diferentes subsistemas, inicial, en servicio y avanzada:

- Acompañar a las 129 escuelas normales superiores (ENS) oficiales para su fortalecimiento como instituciones formadoras de docentes y el empoderamiento de 20 de ellas como centros para la formación de educadores rurales.
- Promover y apoyar la continuidad de las trayectorias de formación y profesionalización de 305 normalistas superiores en programas de licenciatura.
- Apoyar a 14.000 docentes y directivos para la realización de cursos y diplomados.

- Fortalecer las capacidades de investigación de 700 educadores con procesos de formación y acompañamiento que conduzcan a la divulgación de su saber.
- Consolidar la plataforma Contacto Maestro para la divulgación de la oferta de formación de educadores y de experiencias docentes.
- Fortalecer las capacidades institucionales de las 96 ETC para el diseño e implementación de los PTFD.
- Continuar el desarrollo del Programa Todos a Aprender (PTA) para acompañar a 112.000 educadores en el fortalecimiento de sus prácticas.
- Consolidar la Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes beneficiando a cerca de 10.000 directivos.
- Apoyar a 8.000 docentes y directivos en servicio para adelantar estudios de formación avanzada (posgradual: especialización, maestría, doctorado).

A continuación, se presentan las principales estrategias y logros asociados a los objetivos y metas relacionados y orientados al fortalecimiento de las capacidades de docentes y directivos docentes en el marco del Sistema de Formación Docente y del PND 2018-2022.

Avances en la formación inicial

Como lo relaciona el Sistema Colombiano de Formación de Educadores (MEN, 2013a), la formación inicial prepara en ámbitos del conocimiento disciplinar, pedagógico, ético, estético, investigativo, comunicativo, personal, social y cultural, requeridos para asumir la labor del profesional de la educación, atendiendo a los requerimientos contextuales y poblacionales específicos del país. Busca fortalecer las siguientes capacidades:

- Desarrollar competencias básicas, disciplinares, pedagógicas y didácticas para fomentar los aprendizajes hacia el desarrollo integral y diverso de las poblaciones en diferentes niveles y contextos.

- Desarrollar la comprensión analítica y reflexiva sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en los NNAJ y adultos, en reconocimiento de las diferencias.
- Desarrollar el pensamiento crítico y conocimiento reflexivo de la educación, la pedagogía y los campos disciplinares de la educación.
- Desarrollar la capacidad de investigación educativa para lecturas analíticas y propositivas sobre la realidad y los contextos.
- Fortalecer las destrezas en tecnologías de la información y la comunicación para el diseño, desarrollo y evaluación de herramientas educativas.
- Fomentar el diseño, desarrollo y mejoramiento del proyecto educativo institucional (PEI) y currículos flexibles, que se correspondan además con la educación inclusiva e intercultural.
- Contemplar diferentes referentes, alternativas y modalidades de evaluación.

En el marco del fortalecimiento de estas capacidades, a continuación se presentan los principales logros del subsistema de formación inicial en el actual periodo de gobierno:

Licenciaturas

Para lograr que 305 educadores en ejercicio, con último título de normalistas superiores y que se desempeñan en establecimientos educativos oficiales ubicados en los municipios clasificados como rurales y rurales dispersos por la Misión Rural del DNP o en las áreas rurales de los municipios intermedios, ciudades y aglomeraciones del país, se brindan oportunidades de profesionalización a través de programas de licenciatura.

Para esto, el Ministerio define con el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) el “Fondo de formación en programas de pregrado y posgrado para educado-

res del sector oficial, mediante el otorgamiento de créditos educativos condonables-Contrato interadministrativo 261 de 2019” (MEN & ICETEX, 2021), a través del cual se financian estos programas de licenciatura por 100 % de su valor. Estos programas de formación se desarrollan en distintas modalidades: presencial (de manera remota y apoyados en la virtualidad), a distancia tradicional o 100 % virtual.

Entre los años 2020 y 2021 se han conformado tres cohortes para un total de 261 educadores beneficiarios⁹ en ocho instituciones de educación superior del país (54 en 2020 y 207 en 2021). Para 2022 se adelanta una nueva convocatoria para beneficiar a 44 educadores más, y así cumplir con 305 educadores formados en programas de licenciaturas.



Las licenciaturas ofertadas tienen una duración de ocho a diez semestres regulares. Ahora, teniendo en cuenta que los beneficiarios de esta estrategia cuentan con último nivel educativo normalista superior, ellos tienen la opción de solicitar a la IES la homolo-

gación de periodos académicos con base en la valoración de saberes que se aplica en estos programas de formación, permitiéndoles iniciar estudios en promedio a partir de los semestres tres o cuatro de la licenciatura.

Finalmente, se resalta que los beneficiarios deben comprometerse con el desarrollo de una propuesta de intervención y/o investigación que permita transformar una problemática del ámbito escolar que sea de interés y aporte significativo para el Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Mejoramiento Institucional del establecimiento educativo. Con esta condición, se busca incidir en la vida escolar, beneficiando a las comunidades donde los educadores ejercen su práctica.

Acompañamiento a las escuelas normales superiores (ENS)

El acompañamiento para fortalecer a las 129 escuelas normales superiores oficiales del país como instituciones formadoras de docentes que se desempeñan en educación inicial, preescolar y básica primaria se ha realizado a través de la formación y el acompañamiento en liderazgo y gestión a directivos docentes rurales, y con el desarrollo de planes de formación complementaria de las ENS actualizados a las estrategias educativas rurales. Para este proceso se plantearon tres momentos:

Deconstrucción (2020): Esta primera etapa buscó visualizar el nivel tanto de las prácticas pedagógicas de sus docentes, como de las prácticas de la institución alrededor de sus ejes misionales (formación, evaluación, investigación y extensión), con énfasis en ruralidad, educación inclusiva, competencias en liderazgo educativo, bilingüismo, innovación y uso de TIC, educación inicial, ciencia, arte, tecnología y deporte, competencias ciudadanas y socioemocio-

9 Dentro de los que se encuentran quince educadores afrocolombianos y quince indígenas.

nales. Para ello, se adelantó una caracterización a través de un conjunto de instrumentos de carácter personal y colectivo que permitiera a la ENS reconocer su quehacer como institución formadora de docentes y focalizar aspectos en las cuales se identifica que requiere acompañamiento y formación para fortalecer sus procesos institucionales.

Por otra parte, se adelantó un proceso de selección para que 20 ENS se consoliden como Centros de Liderazgo y Excelencia en Educación Rural (CLEER) y formen educadores rurales de su territorio. Las ENS elegidas son las que se reseñan en la tabla 1.

Tabla 1. Escuelas normales superiores elegidas para ser Centros de Liderazgo y Excelencia en Educación Rural

NODO	ESCUELAS NORMALES SUPERIORES
NODO CARIBE (1)	<ul style="list-style-type: none"> • ENS de Manatí • ENS de La Mojana • ENS de la Depresión Momposina
NODO ANTIOQUIA (2)	<ul style="list-style-type: none"> • ENS de Jericó • ENS Miguel Ángel Álvarez • ENS de San Roque*
NODO OCCIDENTE (3)	<ul style="list-style-type: none"> • ENS Sagrado Corazón • ENS San Pío X • ENS María Escolástica
NODO SANTANDERES (4)	<ul style="list-style-type: none"> • ENS Cristo Rey • ENS María Auxiliadora de Cúcuta • ENS Sady Tobón Calle
NODO BOYACÁ, ORINOQUÍA (5)	<ul style="list-style-type: none"> • ENS de Saboyá • ENS Sagrado Corazón de Chita
NODO CUNDINAMARCA Y TOLIMA (6)	<ul style="list-style-type: none"> • ENS de Ubaté • ENS Pitalito • ENS Fabio Lozano Torrijos
NODO SUR Y AMAZONÍA (7)	<ul style="list-style-type: none"> • ENS Miguel de Cervantes Saavedra • ENS de Popayán • ENS Marceliano Eduardo Canyes Santacana

*En 2021 la escuela normal superior de San Roque fue reemplazada por la escuela normal superior de Abejorral.

Fuente: Elaboración propia

De igual forma, en 2020 el MEN expidió el Decreto 1236 (14 de septiembre) que reglamenta la organización y el funcionamiento de las ENS oficiales y privadas, reafirmando su rol como asesoras de las entidades territoriales certificadas en temas relacionados con la formación de docentes y en desarrollos científicos, pedagógicos y culturales.

Resignificación (2021): Las escuelas normales superiores realizaron procesos de análisis y reflexión sobre condiciones de diverso orden que sirven de contextos formativos e insumos para desarrollar los ajustes a los componentes macro, meso y micro-curriculares del proyecto educativo institucional (PEI). Este proceso implicó la articulación sinérgica de varias reflexiones que incluyen la revisión de los

horizontes institucionales (misión, visión, perfiles de formación, orientación pedagógica) y la construcción curricular de los campos de pensamiento (cultura, arte y deporte; ciudadanía, inclusión y socioemocionalidad; comunicación, lenguaje y bilingüismo; ciencia, tecnología e innovación).

Así mismo, en este proceso se incluyeron de manera articulada otras reflexiones y ajustes como los realizados en los ejes identitarios de las ENS (formación, evaluación, investigación y extensión) y a los procesos de educación rural que se concretan en los Proyectos Pedagógicos del Territorio y los de liderazgo directivo, en medio de los cuales se fortalecieron las prácticas pedagógicas de los directivos docentes, esto último a partir del despliegue curricular de la Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes (MEN et al., 2020).

En lo que atañe a los 20 CLEER, estos se acompañaron en la reflexión y análisis de factores como los contextos territoriales en los que prestarán sus servicios; las condiciones de talento humano, organizativas y logísticas con las que cuentan; las comprensiones educativas, pedagógicas y didácticas desde las que realizan sus procesos de formación; las alianzas que deben establecer con los actores territoriales, y las ofertas formativas específicas para los directivos y maestros del entorno. Cada uno de los 20 ENS-CLEER condensa todas estas reflexiones en un documento maestro que sirve de orientación para la prestación de los servicios de formación de educadores rurales en su entorno.

Así, en 2021, 125 ENS iniciaron la implementación de sus planes de fortalecimiento para consolidarse como laboratorios pedagógicos y avanzaron en la resignificación de sus PEI, y 20 ENS-CLEER definieron sus documentos maestros con las condiciones pedagógicas y administrativas necesarias para ser

centros de formación de educadores rurales. De otra parte, el Ministerio expidió la Resolución 017614 (16 de septiembre), que reglamenta el traslado de los educadores para proveer vacantes en las escuelas normales superiores según criterios de experiencia, investigación, publicaciones y estudios, entre otros.

Reconstrucción (2022): En esta última fase se busca diseñar una propuesta de intervención educativa al PEI, la propuesta curricular de la ENS, los planes de área, las organizaciones de la institución y las prácticas de los educadores. Está articulado al Plan de Mejoramiento Institucional y da cuenta del proceso realizado en los dos momentos anteriores para fortalecer las prácticas de las ENS. Este ejercicio se está desarrollando por colectivos de docentes y directivos de las 129 ENS.

Es importante mencionar que previo al desarrollo de estos momentos se realizó un ejercicio de alistamiento de la ruta y, al finalizar la misma, la valoración total del proceso. Así mismo, se asume un proceso de acompañamiento y seguimiento constante, tanto a las actividades realizadas como a la estrategia misma en lo conceptual y metodológico, de manera que sea posible contar con una experiencia documentada acerca de cómo fortalecer a una ENS.

Avances en la formación en servicio o formación continua

La formación continua de los educadores aporta a nuevas configuraciones de la práctica pedagógica de docentes y de liderazgo de directivos docentes, a través del desarrollo de habilidades que permitan enriquecer los currículos y los procesos de gestión escolar de manera pertinente con los contextos de las instituciones educativas. Busca que los educadores, junto con sus comunidades educativas, generen soluciones disruptivas a los desafíos educativos, pe-

dagógicos y didácticos que les proponen los diversos contextos educativos y con ello, aporten a la calidad de la educación y al desarrollo integral de NNAJ de su comunidad.

Orientado por la convicción de que los directivos docentes y los docentes son los principales agentes del cambio y movido por la importancia del reconocimiento y la dignificación docente, el MEN ha adelantado estrategias que enfatizan en el desarrollo personal y profesional, con el diseño de un fondo de promoción de oportunidades para la formación continua (diplomados y cursos), el fomento de las competencias en investigación de los docentes, la definición de la plataforma Contacto Maestro para la autoformación de los educadores, el acompañamiento a las ETC para la definición e implementación de sus planes territoriales de formación docente y el mejoramiento del Programa Todos a Aprender. A continuación, se presentan cada una de estas estrategias.

Diplomados y cursos

El Ministerio definió junto con el ICETEX el fondo “Formación continua para educadores en servicio de las instituciones educativas oficiales” (MEN, 2019), que se organiza en dos estrategias:

La estrategia 1 comprende tres líneas de formación con diplomados y cursos:

- **Línea 1. Actualización pedagógica:** En esta línea se desarrollan diplomados de actualización en temas relacionados con educación inclusiva, etnoeducación, educación inicial, gestión escolar para la jornada única, entre otros.
- **Línea 2. Evaluación y sistematización:** En esta línea se desarrolla el Diplomado de Sistematización de Prácticas Pedagógicas, en el marco del programa Escuela como Territorio de Paz.
- **Línea 3. Liderazgo directivo:** En esta línea se desa-

rrolla el Diplomado en Liderazgo, dirigido a directivos docentes del país, en articulación con la Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes.

Con esta estrategia del fondo, los educadores del país se benefician con el desarrollo de programas de diplomados financiados en 100 % de su valor a través de convocatorias abiertas o con el desarrollo de cursos que se enmarcan en la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF) que presentan los educadores para ascender o reubicarse salarialmente. Estos cursos se cofinancian en un 70 % de su valor y para viabilizar estos programas, se cuenta con más de 21 universidades aliadas y un portafolio de más de 21 diplomados y cursos.

Algunas de las capacidades que se busca desarrollar en los docentes y directivos a través de los diplomados son:

- Fortalecer la capacidad de reflexión, revisión y transformación, y aportar a nuevas configuraciones de la práctica pedagógica.
- Potenciar y/o desarrollar habilidades para enriquecer el desarrollo del currículo acorde con el contexto en que se desenvuelven las comunidades educativas.



- Fortalecer los procesos de gestión escolar de las instituciones educativas y aportar a la calidad educativa y el desarrollo integral de NNAJ y adultos de su comunidad.
- Potenciar las habilidades de investigación e innovación que permitan a los educadores generar con sus comunidades educativas soluciones disruptivas a los desafíos educativos, pedagógicos y didácticos que les proponen los diversos contextos educativos.
- Promover interacciones pedagógicas relevantes y de calidad que posibiliten ambientes escolares inclusivos y democráticos a través de la evaluación formativa, el aprendizaje dialógico y currículos flexibles y pertinentes, entre otros.

Los diplomados y cursos ofertados cuentan con una estructura modular de 144 horas de formación, tres créditos homologables con educación superior, modalidad presencial, semipresencial y virtual, una estrategia de acompañamiento y seguimiento con al menos un acompañamiento *in situ*, y tutores o formadores con nivel de posgrado.

La propuesta curricular de los diplomados buscó promover así mismo la educación inclusiva con equidad, el enfoque de derechos humanos y ciudadanía, el uso y apropiación pedagógica de TIC, el reconocimiento de contextos diversos, educativos, culturales y sociales, el reconocimiento de prácticas pedagógicas en contextos rurales y comunitarios, y la apropiación de herramientas conceptuales y metodológicas para la innovación de las prácticas pedagógicas. Adicionalmente, los diplomados promueven la sistematización de las prácticas pedagógicas o de liderazgo y/o la construcción de un proyecto pedagógico que desarrollan los educadores a lo largo de los módulos de formación.

Junto con la estrategia de seguimiento, desde el MEN se llevan a cabo acciones de acompañamiento técnico, tanto en el ajuste de la propuesta de forma-

ción presentada por las universidades como en el montaje de los contenidos y el desarrollo de la implementación del diplomado. Adicionalmente, se hace seguimiento mediante la solicitud de informes, en los que la universidad emite un reporte de tipo administrativo y pedagógico. Entre 2019 y 2021, 6.486 educadores se han formado a través de diplomados.

En 2020 se beneficiaron 66 educadores afrocolombianos y ocho indígenas con formación en diplomados. En 2021, se abrió una convocatoria (2021-2022) dirigida a directivos docentes para realizar diplomados en liderazgo directivo y como resultado de esta, 280 directivos docentes, de los cuales 37 eran afrocolombianos y nueve indígenas, cursaron estos programas en cuatro universidades del país. De igual forma, con recursos del BID se abrió una convocatoria (2021-2022) dirigida a educadores y etnoeducadores rurales para cursar diplomados en temas como modelos flexibles, aula multigrado, equidad e inclusión educativa, sistematización de experiencias, cultura y territorio, entre otros. Con este proceso se han beneficiado 382 educadores, entre ellos 57 afrocolombianos, 83 indígenas y tres raizales.

La estrategia 2 ha tenido como objetivo brindar oportunidades de formación continua y acompañamiento a docentes y directivos para el fortalecimiento de los aprendizajes de NNAJ. A su vez, busca aportar al cierre de brechas, al desarrollo socioemocional de los NNAJ, a la cualificación de las prácticas pedagógicas de los docentes, al fortalecimiento del liderazgo educativo de los directivos, al uso y apropiación de los resultados de la evaluación interna y externa, y al acceso a materiales y recursos educativos para apoyo curricular y el aprendizaje autónomo.

Para ello, se estructuró una estrategia de valoración de aprendizajes para el uso de los docentes y con propósito formativo, la cual se denominó Evaluar para Avanzar, iniciativa definida por el Icfes y el MEN que busca contribuir al cierre de brechas de aprendi-

zaje y de desarrollo de NNAJ en los establecimientos educativos oficiales y no oficiales.

Esta estrategia, creada en tiempos de pandemia, promueve el liderazgo escolar y la participación permanente de directivos docentes, docentes y familias desde el uso y apropiación de los resultados de la valoración y la evaluación formativa, el acceso y uso de materiales y recursos educativos para la organización curricular, el trabajo colaborativo y solidario entre las familias y la escuela, el fortalecimiento de la práctica pedagógica y el desarrollo de competencias socioemocionales y para el aprendizaje autónomo.

Evaluar para Avanzar se configura en tres componentes (figura 11) que, en conjunto, permiten aportar en la generación de condiciones para el cierre de brechas a lo largo de la trayectoria educativa. La estrategia trasciende la comprensión de la evaluación como un ejercicio estandarizado, y la posiciona como un proceso continuo que fortalece y orienta las prácticas pedagógicas, al tiempo que favorece el desarrollo del liderazgo educativo; da respuesta oportuna y pertinente a las características propias de los contextos sociales, culturales y educativos; promueve la mejora escolar, la gestión del conocimiento, la innovación, y moviliza la alianza familia-escuela para la promoción del desarrollo y aprendizaje de NNAJ.

EVALUAR PARA AVANZAR

COMPONENTES

PLAN DE FORTALECIMIENTO ACADÉMICO Y PEDAGÓGICO

Acciones pertinentes para fortalecer aprendizajes a partir de la valoración de cada estudiante, las orientaciones y referentes y de la comunicación con la familia.



VALORACIÓN DEL DESARROLLO Y DE LOS APRENDIZAJES

Observación y recopilación de información sobre lo que los estudiantes **saben y pueden hacer** sus intereses, ideas y conceptos.

POSICIONAMIENTO Y DIVULGACIÓN

APROPIACIÓN DE RESULTADOS

Lectura y análisis de resultados para **identificar y valorar la situación de cada estudiante**, logros y desafíos en su proceso.

Figura 11. Componentes de Evaluar para Avanzar

Fuente: Estrategia Evaluar para Avanzar

Evaluar para Avanzar ofrece dos cuadernillos o pruebas para cada grado y en cada una de las cinco áreas del conocimiento: Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales e Inglés. Adicional-

mente ofrece tres cuestionarios auxiliares para los estudiantes: desarrollo de las habilidades socioemocionales, contexto socioeconómico y contexto de aprendizaje durante la crisis sanitaria.

Los resultados de la aplicación de estos instrumentos permiten que los docentes conozcan las fortalezas y debilidades de sus estudiantes en cada una de las competencias y componentes valorados, constituyendo un insumo valioso para establecer los niveles de aprendizaje alcanzados y, con base en ellos y otras herramientas de apoyo que ofrece esta estrategia (guías de orientación y para análisis de resultados), definir estrategias específicas para propiciar la nivelación o recuperación, particularmente en aquellos aspectos donde se identifiquen las mayores debilidades. A su vez, los cuestionarios auxiliares ayudan al docente a analizar los resultados de aprendizaje en el contexto de cada uno de sus estudiantes.

Con el fin de continuar avanzando en la implementación de la estrategia en lo relativo a los componentes (apropiación de resultados; plan de fortalecimiento académico y pedagógico; y el proceso transversal de desarrollo de capacidades de los actores del sector), se ha propuesto la organización de dos comunidades de aprendizaje a través de las cuales se busca dar respuesta pertinente y oportuna a las formas de aprender de NNAJ de acuerdo con su momento de vida. Los escenarios de comunidades de aprendizaje definidos son: 1) educación inicial y primeros grados de básica primaria (primero y segundo), y 2) grados de 6.º a 11.º. En cada comunidad de aprendizaje se incluyen líneas de acción dirigidas a docentes, directivos docentes y profesionales de las secretarías de educación de las ETC.

En este sentido, cuando se hace referencia a una comunidad de aprendizaje se hace alusión a una estrategia que propende por la transformación educativa y de gestión del conocimiento que favorece el diálogo entre pares (directivos docentes y docentes) de diferentes niveles y grados con el propósito de reflexionar, analizar y establecer estrategias y mecanismos que favorezcan el cierre de brechas de los procesos de desarrollo y aprendizaje, lo que conlleva también un ejercicio de flexibilización y armonización curricular.

Para dinamizar este proceso, el Ministerio convoca en 2022 a instituciones de educación superior nacionales acreditadas en calidad, instituciones de educación superior internacionales y organizaciones del tercer sector, para que presenten proyectos que apoyen el desarrollo de capacidades en el marco de la política Evaluar para Avanzar.

Con esta estrategia, para el caso de la comunidad de educación inicial, grados 1.º y 2.º, se benefician 6.000 docentes de aula en servicio de grado transición, 1.240 docentes de aula en servicio de grados 1.º y 2.º, y 300 directivos docentes (rector, coordinador y director de núcleo) de establecimientos educativos oficiales en 82 ETC. Para la comunidad de secundaria y media (grados 6.º a 11.º) se benefician 6.508 docentes en servicio, y 3.605 directivos docentes (rectores, directores rurales y coordinadores), en 2.185 sedes de 1.288 establecimientos educativos oficiales de 91 secretarías de educación de ETC.



Adicional a las estrategias enmarcada en el fondo “Formación continua para educadores en servicio de las instituciones educativas oficiales”, el MEN adelanta procesos de formación continua que se enmarcan en la ejecución de programas específicos, tales como el Programa Nacional de Bilingüismo, Entornos Escolares para la Vida, la Convivencia y La Ciudadanía, el Plan Nacional de Lectura y Escritura y la línea estratégica de inclusión y equidad.

El Programa Nacional de Bilingüismo tiene por objetivo fortalecer la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en estudiantes en educación preescolar, básica y media. En el marco del Programa se han priorizado cuatro líneas estratégicas con el fin de adelantar procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés: 1) *Inspiring Teachers* (maestros que inspiran), que incluye acciones de capacitación y acompañamiento a docentes en el fortalecimiento de sus prácticas pedagógicas; 2) *Contenidos innovadores*: oferta de recursos educativos digitales y análogos para la enseñanza y aprendizaje del inglés; 3) *Conectando Culturas*: acciones de intercambio cultural y práctica del inglés con maestros y estudiantes; 4) *Ecosistemas de bilingüismo*: acciones de capacitación y acompañamiento a los territorios para impulsar proyectos de bilingüismo y plurilingüismo a nivel local. En el marco de la ejecución de los componentes, y especialmente de la estrategia *Inspiring Teachers* se han formado 5.159 con corte a diciembre de 2021. Así mismo, en la estrategia *Conectando Culturas* se han realizado convocatorias libres y abiertas a todo el país, en las que los docentes interesados se pueden registrar en el horario y fechas según su disponibilidad; en el marco de esta estrategia, entre 2020 y 2021, se beneficiaron 3.500 de primaria y secundaria.

El Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) implementado por el MEN en alianza con el Ministerio de Cultura, busca promover la lectura y la escritura como prácticas socioculturales que favorecen las capacidades de NNAJ y adultos para la participación, la construcción de tejido social y el mejoramiento de sus condiciones de vida, y también para promover y recuperar prácticas de las diferentes culturas y revitalizar lingüísticamente a las comunidades que hacen parte de la nación. El PNLE tiene cuatro líneas estratégicas: 1) Gestión y Desarrollo de Políticas, 2) Renovación de Prácticas Pedagógicas, 3) Acceso a Materiales de Lectura, y 4) Movilización de Procesos

de Lectura, Escritura y Oralidad. Especialmente, la línea dos, Renovación de Prácticas Pedagógicas, contempla la cualificación de docentes y bibliotecarios para el fortalecimiento de la biblioteca escolar y los proyectos transversales de lectura, escritura y oralidad; la línea está compuesta por formación *in situ*, acompañamiento no presencial y dotación de colecciones bibliográficas. Entre las vigencias 2020 y 2021 se acompañaron 6.085 docentes y bibliotecarios de 1.000 sedes educativas en el país. Adicionalmente, en el marco de la estrategia *Tertulias Literarias Dialógicas* se benefició a 500 docentes, quienes desarrollaron tertulias literarias con sus estudiantes en 100 instituciones educativas; y finalmente en torno a la estrategia *Lecturas de Aula*, orientada a que los docentes de educación inicial amplíen las experiencias pedagógicas relacionadas con la comunicación, el lenguaje y el acceso a literatura infantil de calidad, se desarrolló un curso virtual, en el que participaron 2.220 docentes, y cuyo objetivo fue fortalecer la práctica pedagógica de maestras y maestros alrededor de la literatura, como una oportunidad para promover la oralidad, la lectura, la escritura y las múltiples maneras de expresión que tienen las niñas y los niños, conjugando el juego, la exploración y el arte, en las diversas experiencias cotidianas y así, aportar a su desarrollo integral. En 2021 se dispuso de un equipo de 28 docentes virtuales y catorce tutores virtuales que fueron los encargados de orientar la formación de 1.000 docentes participantes.

Por otra parte, en el marco de las competencias del sector, de la Ley 1620 de 2013 y del CONPES de Salud Mental, el MEN avanza en la implementación de la línea **Entornos para la Vida, la Convivencia y la Ciudadanía**, cuyo objetivo es promover corresponsablemente con la familia, la escuela y la sociedad, el desarrollo socioemocional, el ejercicio de los derechos y la construcción de una ciudadanía ética, democrática e inclusiva de niñas, niños y adolescentes, con lo cual puedan consolidar sus proyectos de vida y la vivencia de trayectorias educativas completas. En torno a esta línea en 2020 se estructuró la estrategia Emociones: Conexión Vital, a través de un proceso estructurado de formación y acompañamiento que llegó a 170 servidores de los equipos técnicos de 48 secretarías de educación, 330 establecimientos educativos, 1.843 docentes y directivos docentes para el desarrollo socioemocional. La estrategia contempla dos líneas: 1) Conexión Emociones, dirigida a fortalecer las competencias socioemocionales y la resiliencia y 2) Inclusión Emociones, que fortalece la capacidad de las secretarías de salud y de educación, de los establecimientos educativos y de los docentes en aula para aportar a la inclusión de estudiantes con discapacidad y a la valoración de la diversidad en el aula. Este proceso continuó en 2021 ampliando la cobertura a 95 ETC, 883 establecimientos educativos, 4.417 docentes, 609 profesionales de las secretarías de educación y 405 de las secretarías de salud.



Adicionalmente, dentro de la línea se enmarcan las acciones del Sistema Nacional de Convivencia Escolar, que incluyen la formación de actores del Sistema de Convivencia Escolar. Así, entre 2020 y 2021, 96 ETC han recibido asistencia técnica para el fortalecimiento de sus Comités Territoriales de Convivencia Escolar y la puesta en marcha del Sistema Unificado de Información de Convivencia Escolar (SUICE). Así mismo, considerando el rol del docente orientador en la convivencia escolar, en convenio con el Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli (CISP), se formaron 616 docentes orientadores en el uso de herramientas para promover desde la Ruta Integral de Convivencia. Además, el Ministerio organizó y realizó en coordinación con la Universidad CES el VI Simposio Internacional de Acoso Escolar, con la participación durante toda la agenda de 1.500 personas en promedio, dentro de las que se encuentran docentes y directivos docentes de diversas regiones del país.

En torno a la línea estratégica de educación inclusiva, se han llevado a cabo una serie de seminarios y espacios de intercambio en los que han participado docentes y directivos docentes de diversas regiones del país. Dentro de estos se destacan los siguientes espacios: “Más allá de una etiqueta, la participación de las personas con discapacidad en el sistema educativo”; “Atención educativa a niñas, niños, adolescentes y jóvenes con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la inclusión y la equidad en la educación” y el encuentro “Atención educativa a niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos en el aprendizaje o el comportamiento en el marco de la inclusión y la equidad”. En estos tres espacios participaron aproximadamente 2693 personas de diferentes perfiles.

De igual forma, a través del convenio de asociación entre el MEN, el Ministerio de Salud y Protección Social (MinSalud) y la Fundación Saldarriaga Concha, en 2020 se implementó la ruta de acompañamiento

con 48 ETC, 193 funcionarios de las secretarías de educación, 305 establecimientos educativos y 1.801 docentes con el fin de garantizar la inclusión y equidad en la educación de niñas, niños y adolescentes. En 2021 se desarrolló la estrategia de movilización social dirigida a las familias y a la comunidad para incentivar el ingreso y la permanencia de personas con discapacidad en el sistema educativo formal (infografías, piezas de radio, videos animados), la cual se piloteó con quince ETC y en la que se implementó el curso Emociones Conexión Vital Inclusión con el que se formó a 3.669 docentes.

Docente investigador

En asocio con Minciencias, el MEN habilitó un proceso de formación y acompañamiento para promover las competencias de investigación en 700 educadores del país. Busca enriquecer las didácticas de los educadores a través de la apropiación digital, la investigación y la divulgación del saber pedagógico. Este proceso se adelanta a través de dos líneas de acción:

- *Producción de Recursos Educativos Digitales (RED)*: Tiene como finalidad el fortalecimiento de las competencias pedagógicas, investigativas y tecnológicas en los docentes de preescolar, básica y media mediante el desarrollo de Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) en tres áreas básicas y obligatorias establecidas en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994): Educación Artística y Cultural; Educación Física, Recreación y Deportes; Historia y Ética; y en dos temáticas: Competencias Ciudadanas y Habilidades Socioemocionales, y Pensamiento Creativo. Desde esta línea se espera desarrollar competencias en investigación, pedagógicas y tecnológicas en los docentes; incentivar, acompañar y asesorar a los docentes en el desarrollo de RED; contribuir a la consolidación del catálogo de recursos del portal educativo Colombia Aprende del MEN; y promover la

creación y uso pedagógico de la estrategia. A la fecha se encuentran 257 educadores activos en el proceso.

- *Línea de Divulgación del Saber Pedagógico*: Tiene como finalidad el fortalecimiento de las competencias de investigación en los docentes de preescolar, básica y media, mediante la formación y publicación de procesos de investigación desarrollados por los docentes. La línea se orienta a promover la divulgación de procesos de investigación implementados en el campo de la educación; acompañar a los docentes en la elaboración de artículos producto de sus investigaciones y lograr la publicación de 20 artículos en revistas indexadas y 180 artículos en libros. A la fecha se han acompañado 253 docentes, quienes desarrollaron un proceso de formación en investigación y publicación de artículos científicos y se acompañan en la ruta de escritura y presentación de sus trabajos ante los comités de revistas indexadas o libros. De igual forma, en el marco de este proceso se creó un Massive Open Online Course (MOOC) para que los educadores del país, a través de un proceso de autoformación, tengan la oportunidad de fortalecer sus capacidades de investigación y escritura de artículos publicables. Este MOOC se encuentra en Colombia Aprende, a disposición de todos los educadores interesados.

Plataforma Contacto Maestro

La plataforma Contacto Maestro¹⁰ es un espacio para que los docentes y directivos del país cuenten con herramientas gratuitas que les permitan continuar con su proceso de desarrollo profesional y personal desde posibilidades de autoformación. Esta plataforma se consolida con cuatro espacios diferenciados:

- *Transformar*: Presenta diversas posibilidades de formación y autoformación para los educadores como por ejemplo Webinars, MOOC, oportunidades de formación.

10 Disponible en: <https://contactomaestro.colombiaaprende.edu.co/>

- *Cuidar*: Espacio con herramientas que hacen del bienestar docente una oportunidad para pensar en el autocuidado, la salud mental, emocional y física; el reconocimiento emocional y la motivación de los docentes y directivos.

- *Conectar*: Espacio que promueve las conexiones entre pares a través de mentorías, tertulias pedagógicas, redes y comunidades de práctica para interactuar, compartir información y formar parte de una construcción colaborativa de conocimiento.

- *Inspirar*: Este espacio ofrece referentes de consulta para ahondar en desarrollos que animen a nutrir, con propuestas innovadoras, las prácticas pedagógicas de los docentes.

Adicionalmente, cuenta también con un Banco de Recursos para que los docentes y directivos docentes tengan una oferta de materiales educativos digitales, entre los que se encuentran documentos, artículos, videos, tutoriales y otras herramientas que les brindan elementos para profundizar su proceso de aprendizaje y fortalecer sus prácticas. La plataforma cuenta con 611.053 usuarios y 829.303 visitas desde su lanzamiento el 20 de mayo de 2020.

Fortalecimiento de la política y la gestión local para la formación de educadores

Acompañar a las secretarías de educación de las ETC es una estrategia que promueve el fortalecimiento de sus capacidades de gestión en la definición, implementación y evaluación de sus políticas locales de formación de docentes que se consolidan y operacionalizan a través de sus Planes Territoriales de Formación Docente (PTFD). Es un trabajo técnico colaborativo para lograr que las políticas territoriales y los planes sean coherentes con las políticas nacionales, las necesidades de formación de educadores detectadas en la región, y las de aprendizaje de los NNAJ, de tal forma que sean pertinentes al contexto cultural-educativo y viables administrativa, técnica y financieramente.

Este proceso de acompañamiento se hace continuamente y de manera abierta para las 96 secretarías de educación de las ETC que hay en el país. En el marco de esta estrategia se han establecido las *Recomendaciones para la formulación, la implementación y la evaluación de políticas locales de formación de educadores y Planes Territoriales de Formación Docente* (MEN. 2021b).

Estas recomendaciones promueven la articulación de las políticas y las estrategias de formación de los educadores entre los ámbitos local y nacional, brindan elementos básicos, útiles para la construcción de la política pública en materia de formación de educadores, la participación de los actores involucrados y los beneficiarios de estas políticas y para avanzar en su materialización a través de la construcción e implementación de los PTFD.

Además proponen una ruta de trabajo que permite a las entidades territoriales valorar las políticas existentes de formación de educadores, ofreciendo pautas y criterios para la evaluación y la actualización

de las estrategias de formación en los planes territoriales, así como para el funcionamiento de los Comités Territoriales de Formación mediante espacios de diálogo y concertación que permitan la articulación entre las instituciones formadoras de educadores y las entidades locales, territoriales y nacionales.

Programa Todos a Aprender

El Programa Todos a Aprender (PTA) es una estrategia a gran escala de formación de docentes y directivos docentes en ejercicio que laboran en establecimientos educativos oficiales en Colombia. Desde su puesta en operación en 2012, el PTA ha sido orientado, coordinado y financiado a nivel nacional por el MEN y ha sido ejecutado con la participación de las secretarías de educación. **Sus principales objetivos son mejorar las habilidades en Lenguaje y Matemáticas de estudiantes de básica primaria (de 1.º a 5.º grado) y contribuir al desarrollo integral de los estudiantes que están cursando el grado de transición.** Para cumplir con estos objetivos, el Programa se concentra en fortalecer las prácticas pedagógicas de los docentes y de liderazgo pedagógico de los directivos docentes.

En la actualidad el PTA se ha fortalecido con énfasis en educación inicial y liderazgo, con la mejora de los procesos de formación situada acompañando anualmente a más de 90.000 docentes de algo más de 14.500 sedes de 4.500 establecimientos educativos focalizados ubicados en 805 municipios de 88 ETC. El 74 % de estas sedes están ubicadas en zonas rurales. Del total de sedes acompañadas, 4.992 están ubicadas en 166 municipios del Programa de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET). Además, también de manera anual, entrega alrededor de siete millo-

nes de guías para los docentes y libros de texto para los estudiantes¹¹. **Con corte a diciembre de 2021, el PTA ha acompañado a 102.569 docentes de diversas regiones del país.**

Las fortalezas del PTA radican en que trabaja de manera integral tres componentes (pedagógico, estratégico y administrativo/financiero), involucra docentes y directivos docentes bajo la metodología de pares acompañando a pares (mentores) y cuenta con la trayectoria del trabajo continuo de años atrás bajo esquemas de revisión para su mejora continua.

Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes

En este mismo subsistema, se ubica la **Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes (EdLDD)**, apuesta innovadora contenida en el PND que busca reconocer el rol del directivo docente en los resultados escolares. Así, la Escuela es entendida como

un sistema de desarrollo profesional para los directivos docentes (rectores, directores rurales y coordinadores), que busca transformar sus prácticas de liderazgo para mejorar los procesos de desarrollo integral y de aprendizaje de los estudiantes y la gestión de las instituciones educativas de preescolar, básica y media. (MEN, s. f., p. 80).

Las prácticas a fortalecer en los directivos se centran en la gestión personal, pedagógica, administrativa y comunitaria y en el marco de estas, la Escuela se construyó sobre cinco componentes que suponen un constructo complejo que solo se activa con su interrelación y articulación permanente, sinergia que per-

¹¹ Para un mayor detalle sobre el desarrollo del programa PTA consultar la nota técnica *Programa Todos a Aprender* del Ministerio de Educación Nacional (Colombia), que forma parte de la presente serie de documentos de política.

mite anclar el desarrollo profesional de los directivos docentes a su contexto institucional a través de las diferentes rutas de formación y acompañamiento.

Los cinco componentes de la EdLDD son los siguientes: 1) formación, 2) bienestar y desarrollo personal, 3) redes de aprendizaje, 4) investigación y 5) banco de recursos.

Los tres primeros son componentes nodales en la transformación y fortalecimiento de las prácticas de liderazgo de la Escuela. Los dos últimos son componentes que aportan estratégicamente al desarrollo y soporte de los tres primeros. Se espera que la investigación posibilite el conocimiento para analizar y comprender asuntos de interés propios del liderazgo y sus prácticas en el sistema educativo colombiano. Adicionalmente, el banco de recursos, teniendo como vehículo la plataforma Contacto Maestro, juega un rol relevante en autoformación, circulación, uso y apropiación de conocimientos tanto para los participantes directos de la EdLDD como para todos los ciudadanos. (MEN et al., 2020, p. 41)

En la figura 12 se evidencian los tres componentes nodales en interacción, donde la base la constituyen la formación, el bienestar y el desarrollo profesional de los directivos. Las redes, por su parte, representan una interacción de doble vía que se entiende como el enlace entre la realidad de los directivos en los establecimientos educativos, sus necesidades y los desafíos de la formación, soportados mediante el apoyo mutuo entre pares bajo el principio de solidaridad.

En cuanto a la investigación y el banco de recursos, se les reconoce como los componentes que cohesionan los tres elementos nodales y permiten la articulación con factores externos. Por otro lado, se evidencia el seguimiento y la evaluación conectados con las prácticas de liderazgo al proporcionar in-

formación sobre la eficacia en la transformación de estas. Vale la pena mencionar que los cinco componentes adquieren sentido y pertinencia en el territorio donde ocurre la transformación.



Componentes de la Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes

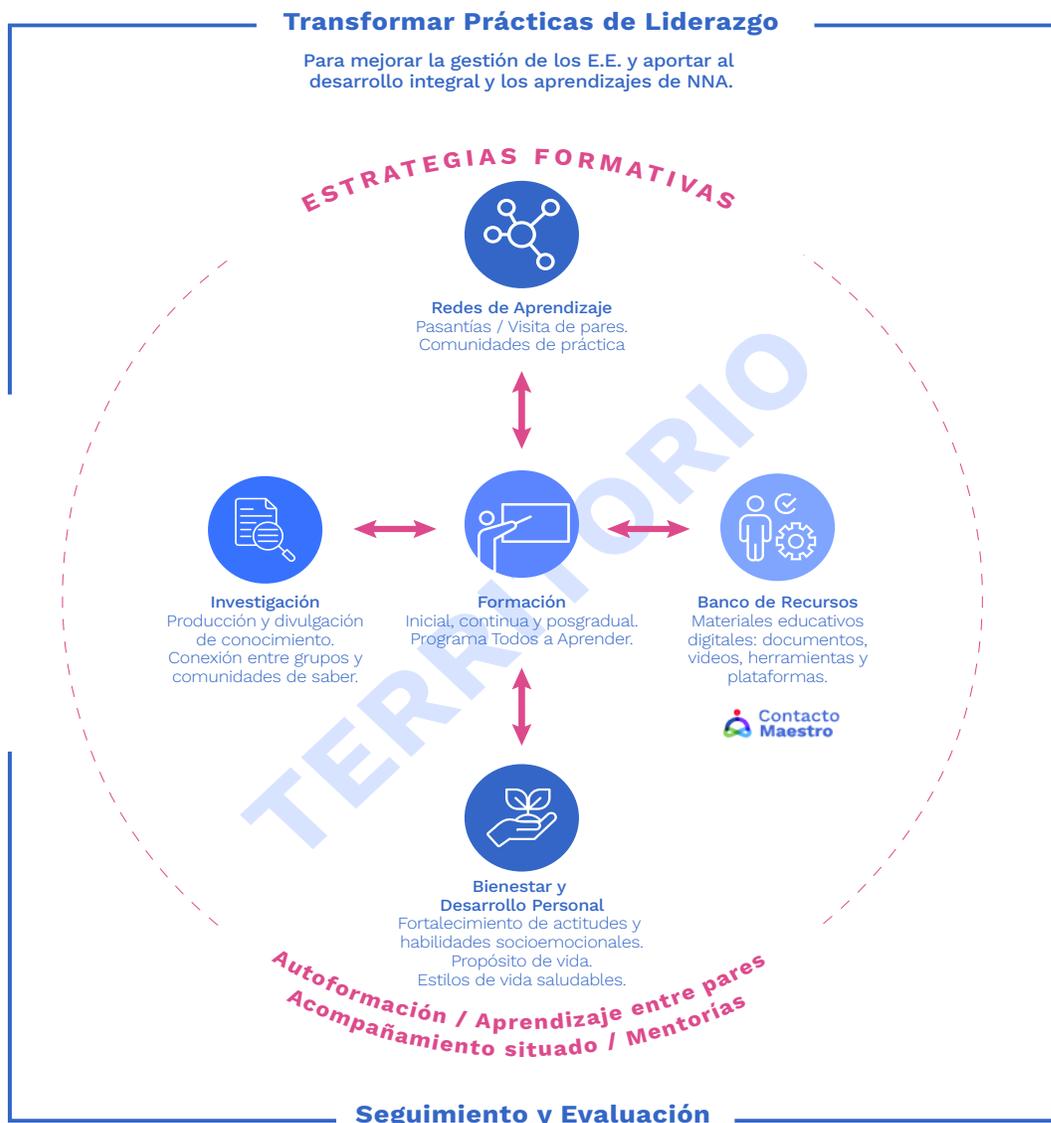


Figura 12. Componentes de la Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes.

Fuente: MEN, 2021, micrositio Escuela en Territorio, <https://escuelaenterritorio.colombiaaprende.edu.co/>

Ahora bien, las prácticas de liderazgo son consideradas en la Escuela como el conjunto de acciones movilizadas por los directivos docentes en función de unas situaciones particulares para conseguir que el establecimiento educativo cumpla su función social. En este orden de ideas, las ocho prácticas de liderazgo priorizadas por la Escuela se agrupan en cuatro categorías: personal, pedagógica, administrativa y comunitaria.

Desde el año 2020 la EdLDD se ha constituido con una amplia y variada oferta de procesos y estrategias de formación orientados al desarrollo y al fortalecimiento de las prácticas de liderazgo de los directivos docentes del país. Dentro de las principales estrategias de formación de la Escuela se encuentran:

- **Autoformación:** “En esta ruta los directivos docentes son los responsables y protagonistas de su pro-

pia formación continua al integrar la diversidad de recursos, modalidades, sujetos y contextos para la consecución del desarrollo de las prácticas de liderazgo” (MEN et al., 2020, p. 48).

- *Mentorías*: “La mentoría propone un desarrollo profesional a partir de la relación con un colega que tiene el conocimiento del quehacer del directivo docente, producto de la experiencia y reflexión sobre su hacer” (MEN et al., 2020, p. 51).

- *Aprendizaje entre pares*: “El aprendizaje entre pares como estrategia formativa de la EdLDD posibilita que los directivos docentes interactúen entre sí con el propósito de alcanzar objetivos educativos comunes. Esta estrategia no solo potencia diversos aspectos académicos, sino que facilita el desarrollo de la autoestima, las habilidades comunicativas y el espíritu colaborativo, entre otros” (MEN et al., 2020, p. 53).

- *Acompañamiento situado*: “El acompañamiento situado se comprende como una estrategia formativa en campo, es decir, que se realiza en el establecimiento educativo. El propósito es fortalecer las prácticas de liderazgo de los directivos docentes a partir de un proceso sistemático y permanente de trabajo colaborativo en el que participan pares, agentes externos y la comunidad educativa. Se enfoca en el análisis de las prácticas de liderazgo mediante procesos de observación, reflexión pedagógica, diseño y puesta en marcha de estrategias de mejoramiento y evaluación” (MEN et al., 2020, p.56).

Con base en lo anterior, entre 2020 (1.412) y 2021 (3.390), 4.802 directivos docentes se activaron en programas que promueven la transformación de sus

prácticas de liderazgo personal, pedagógico, administrativo y comunitario, mediante su participación en una o más estrategias ofertadas desde alguno de los cinco componentes de la Escuela¹².

Avances en la formación avanzada o posgradual

Es el subsistema en el cual, mediante acciones de profundización o de investigación, se promueven oportunidades de formación avanzada para mejorar las prácticas docentes y para apoyar el desarrollo profesional de los mismos. En asocio con el ICETEX y dada la importancia de la formación posgradual para la mejora de la calidad, se constituyó el “Fondo de formación en programas de pregrado y posgrado para educadores del sector oficial”¹³.

Las oportunidades de formación avanzada son un significativo avance porque reconoce a los directivos docentes y los docentes como agentes de transformación y enriquecen la práctica pedagógica, las miradas reflexivas y las competencias investigativas. Es muy importante el seguimiento analítico que se realice a estos procesos identificando aprendizajes, oportunidades de mejora y logros, escuchando a los protagonistas y articulando las experiencias entre las diferentes regiones.

A través de esta estrategia de formación, se generaron oportunidades de formación avanzada para 1.564 docentes a través de tres convocatorias desarrolladas entre los años 2018 y 2021, educadores que actualmente se forman a nivel de posgrado en 31

¹² Para un mayor detalle sobre el desarrollo de la Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes consultar la nota técnica *El liderazgo directivo: una apuesta por la calidad de la educación en Colombia*, que forma parte de la presente serie de documentos de política.

¹³ El convenio suscrito con ICETEX prevé el siguiente esquema de financiamiento: 70 % por parte del Ministerio y 30 % por parte del educador, y en las maestrías, un esquema de financiamiento de 85 % por parte del Ministerio para etnoeducadores indígenas y afrocolombianos.

instituciones de educación superior (IES), en los niveles de especialización, maestría y doctorado¹⁴. Todos los programas de formación se desarrollan con universidades acreditadas o con programas acreditados en educación o en otras áreas de interés para el ejercicio docente. Para 2022 se adelantan dos nuevas convocatorias: la de formación avanzada 2022-2022 (especializaciones y maestrías con 861 cupos para docentes y directivos docentes de establecimientos educativos oficiales); y la Convocatoria Olga del Carmen Villegas Robles formación avanzada 2022-2 (maestrías y doctorados, con 79 cupos para docentes y directivos docentes de establecimientos educativos oficiales del Distrito de Cartagena).

En el marco de las convocatorias desarrolladas, estos educadores se comprometen a realizar sus trabajos de grado basados en una temática que permita la resolución o abordaje de una problemática del ámbito escolar del establecimiento educativo donde laboran. Las IES acompañan a estos docentes en el desarrollo de sus propuestas, de modo que estas respondan a las necesidades reales de la comunidad educativa.

Es de resaltar que el “Fondo de formación en programas de pregrado y posgrado para educadores del sector oficial” facilita a las ETC adherirse como constituyentes del fondo y adicionar recursos propios, que son administrados por el ICETEX y permiten poner en marcha convocatorias para educadores de la ETC adherente. Hasta la fecha, se ha unido a esta iniciativa la Alcaldía de Cartagena de Indias, en-

tividad que adelantó una convocatoria en el año 2021, con la cual benefició a 65 docentes de la ciudad con programas de especialización y maestría.

De igual forma, el MEN, en alianza con Minciencias, desarrolla proyectos con recursos de regalías. A través del Fondo de Ciencia, Tecnología e Innovación del Sistema General de Regalías, se han financiado programas de maestrías investigativas para docentes de las regiones que han presentado proyectos de formación docente al OCAD¹⁵ en conjunto con Minciencias y el MEN. Dicho fondo tiene como objetivo incrementar la capacidad científica, tecnológica, de innovación y de competitividad de las regiones, mediante proyectos que contribuyan a la producción, uso, integración y apropiación del conocimiento en el aparato productivo y en la sociedad en general, incluidos proyectos relacionados con biotecnología y tecnologías de la información y las comunicaciones contribuyendo al progreso social y al dinamismo económico.

La financiación de los programas de maestrías investigativas a los docentes y/o directivos se realiza a través de créditos educativos condonables hasta en un 100 %, en los que se financia la totalidad del programa de maestría, es decir, la matrícula de cuatro semestres en las universidades que participan en el proyecto de formación. La financiación no incluye gastos asociados a la manutención, transporte ni matrículas extemporáneas.

14 En 2020, se beneficiaron con especializaciones dos educadores afrocolombianos, con maestría 244 educadores afrocolombianos y 82 indígenas, y con doctorados tres afrocolombianos. En 2021, se abrió una convocatoria para que educadores en servicio (directivos docentes y docentes) con nombramiento en propiedad y como etnoeducadores (comunidades negras, afrocolombianas, palenqueras, raizales o indígenas) que se desempeñan en establecimientos educativos oficiales del país cursen programas de maestría. Con esta convocatoria se beneficiaron 180 educadores, de los cuales 104 son afrocolombianos y 76 indígenas, financiados con créditos educativos condonables por 85 % del valor de la matrícula.

15 Los Órganos Colegiados de Administración y Decisión (OCAD) son los responsables de definir los proyectos de inversión sometidos a su consideración que se financiarán con recursos del Sistema General de Regalías, así como evaluar, viabilizar, aprobar y priorizar la conveniencia y oportunidad de financiarlos, y designar su ejecutor (Sistema General de Regalías [SGR], 2021).

A través de este proceso se han aprobado siete proyectos con recursos del Sistema General de Regalías (SGR) para otorgar 1.199 créditos educativos condonables para estudios de maestrías investigativas a docentes y directivos docentes de las regiones.

A la fecha, se desarrollan proyectos de formación a nivel de maestría financiados con recursos de regalías en los siguientes departamentos: La Guajira, Cauca, Cesar, Bolívar, Boyacá y Cundinamarca.

Más de
163.900

maestros y directivos apoyados con procesos de formación inicial, continua o posgradual (2018–2021).



CONCLUSIONES: Y EL CAMINO CONTINÚA, DESAFÍOS Y RETOS DEL SISTEMA

En esta nota técnica se ha realizado un recorrido por los principales aspectos, decisiones y desafíos que subyacen a la formación docente, soportado en estudios nacionales e internacionales que la reconocen como factor asociado a los resultados de la calidad de la educación. Se resalta así la necesidad de consolidar sistemas de formación docente que estén a la vanguardia de las transformaciones de los sistemas educativos, y conformados por subsistemas que incluyan la formación inicial, en servicio y avanzada o posgradual, garantizando así un proceso permanente y continuo orientado al desarrollo profesional de los educadores y a impactar de manera efectiva los aprendizajes de los NNAJ para garantizar trayectorias educativas completas en condiciones de inclusión, equidad y calidad.

Se observa en el documento cómo Colombia en las últimas décadas ha dado importantes pasos hacia la consolidación de un sistema de formación docente que reúna los atributos mencionados, con acciones como la expedición de normatividad para promover procesos de ingreso que permitan incorporar a los candidatos más idóneos para ejercer la docencia,

esquemas de articulación con los territorios para organizar la oferta formativa a través de la conformación de los Comités Territoriales de Formación Docente y la construcción de los respectivos Planes de Formación (PTFD) y la promoción de líneas de financiamiento para la formación inicial, en servicio y avanzada a través del trabajo sinérgico con ICETEX, universidades y entidades territoriales.

En este camino por el fortalecimiento de la docencia en el país, el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 “Pacto por Colombia, pacto por la equidad” se propuso como uno de sus objetivos principales el reconocimiento de los docentes y directivos docentes como agentes de cambio en el logro de una mejor calidad educativa. Para tal fin, en la presente nota técnica se expusieron los principales resultados en el fortalecimiento del sistema de formación de educadores y de sus tres subsistemas (inicial, continua y posgradual) en los años recientes, con los que se ha beneficiado (con corte a diciembre de 2021) a más de 163.900 maestros y directivos apoyados con procesos de formación.

En formación inicial, se resalta la profesionalización a través de programas de licenciatura para 305 normalistas superiores, el fortalecimiento de las 129 escuelas normales superiores oficiales del país como instituciones formadoras de docentes con énfasis en las estrategias educativas rurales y la selección de 20 ENS para convertirse en Centros de Liderazgo y Excelencia en Educación Rural (CLEER).

En formación continua o en servicio se destaca el apoyo a programas como cursos y diplomados a través de los cuales 6.486 educadores se formaron con corte a diciembre de 2021; la creación de la estrategia Evaluar para Avanzar que ha permitido que docentes del país cualifiquen sus prácticas pedagógicas a partir del uso de los resultados de la evaluación de aprendizajes permitiendo cerrar brechas en las áreas del conocimiento y en las competencias socioemocionales de sus estudiantes; la puesta en marcha de un proceso de formación y acompañamiento para promover las competencias de investigación de docentes en el país y de la plataforma Contacto Maestro como un espacio creado para que los docentes y directivos cuenten con herramientas gratuitas que les permitan continuar con su proceso de desarrollo profesional y personal desde las posibilidades de autoformación.

Así mismo, en el subsistema de formación en servicio se destaca el fortalecimiento del Programa Todos a Aprender (PTA) a través del énfasis en educación inicial, liderazgo directivo y docente y la mejora de los procesos de formación situada, logrando acompañar con corte a diciembre de 2021 a 102.569 docentes de diversas regiones del país. También se destaca la creación de la Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes, una iniciativa pionera a nivel regional que recoge las propuestas públicas y privadas que se han gestado en el país en las últimas décadas y que se convierte en una posibilidad para la consolidación de una línea de política para el fortalecimiento del liderazgo directivo, a través de la cual se ha

acompañado las prácticas personales, pedagógicas, administrativas y comunitarias de más de 4.800 directivos con corte a diciembre de 2021, mediante las estrategias diseñadas en sus cinco componentes. Se destacan así mismo los procesos de formación propios de diversos programas y líneas estratégicas del Ministerio como el Programa Nacional de Bilingüismo, el Plan Nacional de Lectura y Escritura, Entornos Escolares para la Vida y Educación Inclusiva, que han formado a 28.780 docentes con corte a diciembre de 2021.

Finalmente, en el subsistema de formación avanzada o posgradual, se resalta el esfuerzo para promover formación de posgrados para los educadores a través del fondo creado con el ICETEX y mediante el cual con corte a diciembre de 2021 se adelantaron tres convocatorias que benefician a 1.564 docentes, y en 2022 se avanza en el desarrollo de dos nuevas convocatorias que beneficiarán a nuevos educadores. Estos resultados se complementan con los esfuerzos de las ETC y los de la línea de maestría investigativa que adelanta el MEN en alianza con Minciencias, la cual ha permitido apoyar con créditos educativos condonables a 1.199 docentes y directivos docentes en varios departamentos del país.

Es importante resaltar adicionalmente que el Gobierno nacional, además de fortalecer el sistema de formación de educadores, desarrolló importantes acciones de bienestar laboral que permiten mejorar las condiciones para el ejercicio docente y su calidad de vida. Así, con el propósito de equilibrar salarialmente a docentes y directivos docentes y cerrar la brecha con respecto a otras profesiones, en los últimos siete años se dieron incrementos salariales adicionales consecutivos que permitieron llegar a 17 puntos porcentuales reales adicionales, cerrando así la brecha salarial. Sumado a eso, el Gobierno creó la Bonificación Pedagógica, para educadores del sector oficial; por este concepto en 2018 se pagó 6 % de la asignación básica mensual del cargo desempeñado,

porcentaje que en 2019 se incrementó a 11 %, en 2020 a 15 % y en 2021 y en adelante a 19 %.

Así mismo, el PND destinó \$1 billón para el pago de la sanción por mora de cesantías y con base en ello ya se ha logrado el reconocimiento a 23.000 maestros que tenían pagos pendientes y se continúa en dicho proceso, además implementando ajustes para lograr que en adelante se cuente con un trámite de pago oportuno de las cesantías.

A partir de los avances señalados, y de los elementos de análisis que aportan los mencionados estudios referenciados en el documento y que posibilitan la toma de decisiones para definir acciones que conducen a fortalecer el sistema de formación, resulta conveniente reconocer hacia dónde apuntan los hallazgos de la investigación prospectiva, así como los resultantes de los proyectos y estrategias que a la fecha se han diseñado para continuar apoyando el desarrollo profesional de los educadores en Colombia.

En tal sentido, [a continuación se presentan algunos desafíos, como una posible carta de navegación que permita seguir fortaleciendo la política pública y el sistema de formación de educadores en el país, a través de mayores niveles de articulación entre los subsistemas y la movilización de sus actores \(MEN, secretarías de educación, instituciones de educación superior, establecimientos educativos\)](#) desde un trabajo conjunto y de corresponsabilidad para el fortalecimiento de sus ejes (pedagogía, investigación y evaluación), buscando impactar positivamente en el reconocimiento de la identidad profesional de los educadores, en su poder transformador y de liderazgo, con el fin de lograr mejoramientos en el desarrollo integral, los aprendizajes y las trayectorias educativas de los NNAJ.

Atracción de los mejores al ejercicio de la docencia

Como lo señalan el informe McKinsey & Company (2007) y otros estudios, en el sistema de formación de educadores persiste la dificultad de atraer al ejercicio de la docencia a bachilleres altamente calificados. Las razones citadas son variadas, haciéndose necesario continuar afianzando el reconocimiento social que tiene ser educador en el país, así como promoviendo su rol mediante un trabajo sinérgico con todos los actores del sistema educativo y en especial con las instituciones de educación superior que ofrecen licenciaturas.

Con el ánimo de lograr que los educadores del país sean las personas con los mejores desempeños escolares, es necesario contar con una *política de atracción* que genere acciones para la detección, acompañamiento y reclutamiento del mejor talento humano que se encuentra en los establecimientos educativos del país, y que aparte de tener vocación, cuente con las competencias necesarias para ser excelentes profesionales de la educación. Para el desarrollo de esta política es necesario identificar la relación entre la oferta y la demanda de plazas de educadores a nivel territorial y nacional, incluyendo el comportamiento de los tiempos de jubilación y de retiro forzoso de los maestros, las áreas y niveles en los que se desempeñan y los grupos poblacionales que atienden; este diagnóstico permitirá evidenciar las necesidades de docentes y directivos en cuanto a cobertura, pero también las áreas, niveles y énfasis en los que se requiere formación inicial. A partir de esto, se generarán acciones que posibiliten profundizar en la pertinencia de los programas según las necesidades del país y de los territorios.

Dentro de la estrategia de la política de atracción se pueden prever proyectos para generar una cultura del valor de la profesión docente con estrategias publicitarias en medios, alianzas con actores interesados en los temas del sector, reconocimientos públicos, apoyos para la divulgación del saber docente, entre otros. De igual forma, es necesario dar a conocer las condiciones laborales favorables que ofrece la carrera docente a través de piezas comunicativas en diversos formatos y de amplia divulgación. Experiencias como la desarrollada en la Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes, en la que se visibiliza el rol del directivo docente a través de diversas estrategias comunicativas y de trabajo en red, pueden constituir un insumo de referencia para esta propuesta.

Por otra parte, se debe identificar y acompañar a los mejores estudiantes de los últimos grados escolares (10.º y 11.º) para que definan como proyecto de vida el ejercicio de la docencia. Esto a través de una estrategia que se diseñe e implemente en conjunto con las secretarías de educación y los establecimientos educativos con mejores desempeños. Como lo relacionó la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en 2011, es necesario concientizar sobre el atractivo de la docencia como una opción de carrera y utilizar criterios de selección que aseguren que los mejores candidatos posibles ingresen a la formación docente. En este punto, se recomienda la revisión de los requisitos de ingreso a los programas de formación inicial en educación por parte de las instituciones formadoras, en los que se identifiquen elementos que permitan valorar si las personas que desean ser maestros tienen la motivación, las habilidades, el conocimiento y las cualidades personales necesarias para ser educadores.

Lo anterior debe aunarse al establecimiento de un esquema de incentivos para los candidatos con competencias de alto nivel que definan cursar programas de formación inicial o posgradual para el ejercicio

de la docencia, como por ejemplo, el establecimiento de un programa de becas condonables y subsidios de manutención para los candidatos que sean admitidos a carreras de licenciatura o maestrías en educación (para el caso de profesionales de otras áreas del conocimiento) (Fundación Compartir, 2014).

Formación inicial

A pesar de los avances en los procesos de formación inicial, en la búsqueda de contar con los mejores profesionales que ejerzan la labor docente, el sistema de formación presenta desafíos en términos de la conceptualización de los programas de formación inicial en aspectos como la duración de los programas, el perfil del docente y el diseño del currículo de las ofertas formativas que vale la pena revisar.

El país cuenta con dos tipos de instituciones formadoras de educadores por excelencia, las escuelas normales superiores con programas de formación complementaria que forman docentes para educación inicial, preescolar y primaria en un lapso de cuatro o cinco semestres (dos o dos años y medio) y las instituciones de educación superior que forman educadores para que se desempeñen en todos los niveles y áreas del sistema de educación preescolar, básica y media, a través de programas de licenciatura que duran cuatro o cinco años (ocho o diez semestres). En este aspecto, es preciso analizar la duración de los programas en términos del alcance de los mismos, y las áreas de profundización de las ofertas. Adicionalmente, en ambos casos se carece de un perfil de ingreso para los estudiantes de programas en educación y de un modelo de docente y directivo docente al que se aspira que lleguen los egresados, los cuales pueden ser orientados en un trabajo conjunto con los actores del sistema y de manera consensuada con las instituciones formadoras de formadores, acorde con las necesidades educativas y diversidad de contextos educativos y sociales. Estos acuerdos sobre el perfil del estudiante y del egresado

de los programas de formación pueden formar parte de un ajuste normativo que amplíe el alcance de las disposiciones actuales.

Por otra parte, las instituciones formadoras de educadores deben continuar sus procesos de mejoramiento de los programas con el fin de que los futuros docentes y directivos desarrollen las competencias profesionales necesarias que impliquen un profundo conocimiento disciplinar y pedagógico de las áreas. En este proceso es importante la promoción de capacidades para el uso de la tecnología y de habilidades socioemocionales, las cuales en el marco de los modelos híbridos de aprendizaje que se desarrollaron en tiempos de pandemia, como lo señala Unesco (2021), fueron fundamentales para la creación de nuevas formas de relacionamiento entre docentes, estudiantes y familias, y en donde las competencias socioemocionales cobraron un papel fundamental para acompañar los procesos formativos y garantizar el desarrollo integral de NNAJ. Igualmente, los programas de formación en educación deben fomentar el interés continuo por el desarrollo profesional del educador desde el sentido reflexivo y crítico de las prácticas (pedagógica y de liderazgo); así, es importante que fomenten la capacidad de los futuros educadores para que consideren la formación continua como ruta para la actualización constante con el reconocimiento de formas diversas de aprendizaje permanente, que incluyan por ejemplo, la autoformación, la formación dirigida, la participación en redes o comunidades¹⁶, y el acompañamiento con pares.

Lo anterior implica a su vez un estudio continuo de los currículos, metodologías, sistemas de evaluación y modelos de práctica de los programas de formación inicial para que, desde la observación,

la evidencia empírica y el reconocimiento de las dinámicas, estructuras organizativas y misionales de los establecimientos educativos en los que se desempeñan los educadores, se tomen decisiones de fortalecimiento de estas ofertas. Los procesos de mejoramiento deben tener así mismo una orientación hacia la innovación pedagógica y de liderazgo en la propuesta curricular que implique un conocimiento profundo de las disciplinas y las didácticas y de su conexión desde el “conocimiento pedagógico del contenido”; un énfasis en la evaluación para el logro de los aprendizajes de los futuros educadores, según conocimientos, saberes y competencias que deben ser aprendidas y desarrolladas; y un reconocimiento de las prácticas docentes acorde con los diversos contextos.

De igual forma, los programas de formación inicial han de fortalecer sus propuestas para influir en las actitudes de los docentes hacia el trabajo en áreas rurales con el fin de atraer educadores para que se desempeñen en establecimientos y centros educativos de zonas rurales y rurales dispersas, así como garantizar una formación que reconozca las diferencias propias de los distintos niveles educativos y modalidades para la formación de NNAJ, y acorde con esto generar rutas que respondan a las necesidades diferenciadas de formación. En este sentido, la apropiación de los *Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación* desde los programas de formación inicial constituye un reto, de manera que se logre formar a los docentes en el reconocimiento a la diversidad de todas las personas buscando permear sus prácticas pedagógicas y de esta manera eliminar la exclusión social, la discriminación y avanzar hacia la consolidación de una sociedad más justa y equitativa.

16 Comunidades de aprendizaje, entendidas como comunidades de conocimiento y de práctica que reflexionan y encuentran soluciones a las problemáticas específicas de aula en torno a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, comparten inquietudes e identifican colectivamente alternativas pedagógicas. Algunas características de las comunidades de aprendizaje es que investigan, documentan sus experiencias, comparten sus prácticas y se nutren de las problemáticas del contexto escolar (MEN, 2011, p.18).

Es necesario entonces que las instituciones formadoras de docentes y directivos revisen y actualicen sus currículos, considerando referentes nacionales e internacionales con principios de flexibilidad, inclusión, pertinencia y calidad.

Otro de los retos que se presenta en la formación inicial obedece a identificar el lugar de la investigación contextualizada y la usabilidad y divulgación de las investigaciones que desarrollan los futuros educadores en el marco de sus procesos de formación. Esto requiere de la promoción de currículos y actividades que fomenten la formación investigativa, la investigación para y en el ejercicio de la docencia y la divulgación del saber pedagógico a través de estrategias como semilleros, grupos y redes o comunidades de investigación, entre otros.

Además de lo expuesto antes, un tema a considerar es el relacionado con las características de los formadores de formadores, considerando que sean profesores de las más altas calidades, que además de dominar lo disciplinar, identifiquen los contextos y ambientes de desempeño de los futuros educadores, conozcan sobre las dinámicas de las instituciones educativas, tengan el interés por autoformarse, participen constantemente en procesos de formación, investiguen y divulguen su trabajo en publicaciones académicas.

Finalmente, el diálogo y trabajo conjunto con los establecimientos educativos y con otras entidades formadoras de educadores, como lo son las escuelas normales superiores (ENS) posibilita el conocimiento del sector y de las dinámicas propias de estas instituciones, así como el aprendizaje entre pares para el fortalecimiento mutuo en temas relacionados con currículo, evaluación e investigación.

Formación continua

La formación continua fortalece las capacidades y competencias profesionales en la práctica pedagógica de los docentes y directivos docentes, acorde con los contextos, las poblaciones y los niveles de escolaridad, así como con las apuestas de política de carácter educativo. Exige de la reflexión, sistematización e innovación del quehacer docente (MEN, 2013a).

La profesión docente reposa sobre la base de conocimientos que cambian rápidamente y exigen respuestas al sistema. Las transformaciones que se requieren para responder a estos cambios implican la apertura de los docentes para aprender y modificar sus marcos de comprensión y acción, y permear su práctica pedagógica. Es así como la movilidad del conocimiento hace que las entidades formadoras se vean retadas para repensar sus procesos de formación en servicio, en particular desde la capacidad que tienen para propiciar las condiciones que permitan a los docentes la apropiación y desarrollo de las competencias sobre las exigencias cambiantes del entorno.

Los retos en formación continua dirigida a los educadores en servicio comprenden temas relacionados con la política de formación local que establecen las ETC en la definición e implementación de los Planes Territoriales de Formación Docente (PTFD), y con el desarrollo profesional de docentes en el marco de su propia ruta de desarrollo como profesionales de la educación.

Sin embargo, es claro que, ya sea que una entidad territorial defina su plan de formación para los educadores de su territorio o que un educador defina su ruta de desarrollo profesional, es necesario fundamentar las decisiones que se tomen a partir de

la identificación de las necesidades de formación, en función de la caracterización de los educadores, para el primer caso, o de su interés, para el segundo; sin embargo, en ambos es necesario reconocer primero las oportunidades de mejora en el aprendizaje y desarrollo integral de los NNAJ. En tal sentido, estrategias como Evaluar para Avanzar, que se basan en las necesidades de fortalecimiento de competencias a partir de los resultados de la evaluación de aprendizajes de los NNAJ resultan fundamentales para este propósito, como punto de partida para el despliegue de acciones de formación que mejoren las prácticas pedagógicas de los docentes.

En cuanto a las políticas de formación a nivel local, es importante que las entidades territoriales definan las características de calidad básicas que deben cumplir las ofertas de formación, independiente de si son cursos cortos, diplomados o programas con titulación como licenciaturas o posgrados; esto permitirá contar con una oferta a la medida de lo que necesitan los educadores y definir e implementar procesos de seguimiento y evaluación contextualizados. Algunas de las características de calidad a definir se relacionan con la metodología, organización interna de los contenidos, sistema de evaluación, metas de aprendizaje, estrategias de acompañamiento y modalidad, y deben ser definidas a través de un proceso de participación de los miembros del comité territorial de formación para construir un entendimiento compartido y garantizar la legitimidad de los estándares de calidad acordados. En tal sentido, es importante seguir afianzando el acompañamiento a las secretarías de educación para que la formulación, implementación y evaluación de los Planes Territoriales de Formación (PTFD) sean coherentes con las políticas de formación territorial y nacional, pertinentes con las necesidades de formación de educadores y viables técnica y financieramente.

Ahora bien, los procesos de formación continua desde la actualización disciplinar y pedagógica han de inci-

dir de manera efectiva en las prácticas pedagógicas o de liderazgo de docentes y directivos, de tal forma que generen desde la reflexión continua cambios significativos que favorezcan los aprendizajes de los estudiantes, y de igual forma han de brindar las herramientas necesarias para que los educadores fortalezcan sus capacidades profesionales en cuanto a reconocer y actuar en condiciones emergentes y cambiantes, en contextos complejos, con poblaciones diversas y multiculturales, así como para sistematizar, divulgar y socializar con otros su experiencia, y promover el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad, el trabajo colaborativo, las habilidades socioemocionales, las capacidades de investigación, la participación en redes o comunidades, el uso pedagógico de TIC, la evaluación de aprendizajes, la flexibilización curricular, el uso de resultados de las evaluaciones y las prácticas de liderazgo.

Por otra parte, es importante que a nivel nacional y territorial se fortalezca el diseño e implementación de programas de formación continua para la actualización pedagógica y disciplinar de los educadores; esto implica contar con portafolios de programas de calidad estructurados en diversas modalidades y que cuenten con posibilidades de financiación o cofinanciación. Los programas de formación deben ser diferenciados para docentes y directivos dado el rol que cada uno de estos cargos desempeña y desde la comprensión como factor preponderante en los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación.

En la oferta de estos programas de formación continua se recomienda continuar la implementación de estrategias pedagógicas como la formación y el acompañamiento situado, la creación de redes de aprendizaje entre pares y la disposición de herramientas para la autoformación que nutran las didácticas y hagan más pertinentes los programas, según las necesidades y realidades del contexto escolar. Igualmente, la estrategia de mentoría puede potenciar los resultados esperados de los programas, ya que el acompañamiento de un colega con trayectoria

y experiencia puede profundizar los conocimientos y habilidades que se busca afianzar en proceso formativo, desde la práctica. Se sugiere así revisar las experiencias significativas en la implementación de estas estrategias innovadoras realizada recientemente en el Programa Todos a Aprender y en la Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes.

Finalmente, conviene revisar la normatividad relacionada con la formación continua. en especial lo que estipula el Decreto 709 de 1996 dado que el sistema de formación en la práctica ha surtido cambios significativos que implican ajustes. Para este proceso es importante contar con la participación de los actores representativos de la formación continua de educadores, como lo son las ETC, las instituciones de educación superior, los educadores y el MEN, entre otros. Igualmente, es importante revisar la reglamentación de los programas de pedagogía para profesionales con título diferente al de licenciado en educación y que son necesarios para adquirir los derechos de carrera y ser inscrito en el escalafón docente del sector oficial, luego de haberse desempeñado en el cargo por lo menos cuatro meses, según lo estipula el artículo 12 del Decreto 1278 de 2002. Estos programas de pedagogía se reglamentan mediante el Decreto 2035 de 2005, normatividad que requiere de estudio y actualización, de tal forma que esté acorde con las características del sistema de formación y establezca un sistema de verificación de las condiciones de calidad de los programas impartidos.

Formación avanzada

El principal desafío del subsistema de formación avanzada es quizás la pertinencia de los programas de formación posgradual (especializaciones, maestrías y doctorados) ofrecidos, según las necesidades personales y profesionales de los educadores, y según la misionalidad del establecimiento educativo, orientada a la formación y el desarrollo integral de los NNAJ. En tal sentido, se espera que estos pro-

gramas sean contextualizados, aporten alternativas de solución a las oportunidades de mejora de los ambientes escolares y promuevan el desarrollo de planes para fortalecimiento pedagógico o de gestión propios de los establecimientos educativos en los que se desempeñan los educadores, permitiendo robustecer el proyecto educativo institucional y la gestión de la institución para el mejoramiento de los aprendizajes de los NNAJ y las dinámicas propias de trabajo de los mismos docentes y directivos.

Un reto específico sobre la pertinencia de los programas se da en el fortalecimiento de los programas posgraduales dirigidos a docentes y directivos etnoeducadores (afrocolombianos o indígenas) sobre los cuales se evidencia una escasa oferta que responda a las necesidades específicas de su desarrollo profesional. Resulta entonces necesario contar con programas dirigidos a estos educadores y que se diseñen con la participación activa de las comunidades representativas de estos grupos étnicos y las instituciones de educación superior, de modo que el diálogo y el reconocimiento de saberes propios sean el centro del trabajo en el diseño curricular de la oferta formativa.

Por otra parte, las situaciones excepcionales que se presentan en el contexto educativo y a las que se ven enfrentados los educadores en su quehacer pedagógico y directivo como, por ejemplo, la emergencia sanitaria ocasionada por el covid-19, han implicado que los programas de formación posgradual hayan implementado nuevas modalidades, especialmente a través de la promoción de actividades académicas asistidas por diversas herramientas mediante el uso de las TIC. Conviene entonces seguir profundizando en el uso de estas herramientas y modalidades con el objetivo de ampliar las posibilidades de oferta de programas para que lleguen a la mayor cantidad de educadores, teniendo en cuenta las circunstancias del contexto geográfico y las capacidades propias de los territorios en los que se desempeñan.

Así como las instituciones formadoras de educadores acompañan a los futuros educadores en el desarrollo de sus prácticas, resulta pertinente también establecer estrategias de acompañamiento situado a los docentes y directivos que cursan posgrados con el ánimo de identificar las realidades de su desempeño y desde allí definir posibles cambios a sus currículos.

De igual forma que se ha planteado para los programas de formación inicial, es importante que las instituciones que ofrecen programas de posgrado cuenten con un plan de capacitación continua para la actualización pedagógica, disciplinar y de investigación de docentes y directivos docentes, de tal forma que los educadores en formación fortalezcan sus capacidades profesionales según las tendencias y desarrollos recientes en materia de educación.

Investigación

La investigación es uno de los ejes que atraviesa, dinamiza y articula el sistema de formación docente, como espacio de producción de conocimiento, herramienta de conocimiento pedagógico del educador y objeto de aprendizaje del estudiante. Forma parte de la naturaleza de la práctica docente, la cual se constituye en un objeto de estudio. Al desarrollarse dentro y fuera de las aulas, permite sistematizar las prácticas pedagógicas, escribir artículos científicos, analizar, socializar y evaluar con la comunidad educativa los resultados de las evaluaciones (MEN, 2013a).

Con el ánimo de fortalecer las capacidades profesionales de los educadores para reflexionar, problematizar, innovar, ser creativos y participar en comunidades académicas, el MEN y Minciencias diseñaron en 2020 el proyecto de excelencia docente, que busca fortalecer la cultura de la investigación en la escuela, a través de la formación y acompañamiento a educadores investigadores para que publiquen los

artículos productos de su investigación educativa en revistas indexadas y otras publicaciones autorizadas por Minciencias, y produzcan Recursos Educativos Digitales (RED) y Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) derivados de su investigación educativa, como insumo para la formulación de política pública.

La participación de un número importante de educadores en este proyecto (510 en el año 2022) muestra que existe un potencial para que las investigaciones desarrolladas por los docentes y directivos investigadores compartan su saber con sus pares. En este sentido, es necesario seguir afianzando proyectos que tengan como objeto apoyar con formación y acompañamiento a docentes y directivos investigadores en la sistematización de experiencias pedagógicas y de liderazgo directivo, en metodologías de investigación y en diversos medios de divulgación digitales, escritos u otros para que las investigaciones desarrolladas sean conocidas. La divulgación del saber fortalece espacios de intercambio de conocimiento y promueve redes de trabajo conjunto entre pares.

Aquí las instituciones de educación superior y los centros de investigación desempeñan un rol fundamental y son los llamados a acompañar e implementar procesos de formación dirigidos a los educadores investigadores en la formulación y desarrollo de sus investigaciones para que, aparte de dar soluciones, generen conocimiento.

En conclusión, la investigación debe ser promovida en todos los subsistemas del sistema de formación, de manera que se fomente la formación investigativa, la investigación para y en el ejercicio de la docencia y la divulgación del saber pedagógico a través de estrategias como semilleros, grupos y redes o comunidades de investigación, entre otros.

Algunas recomendaciones finales

Finalmente, se presentan las siguientes recomendaciones transversales para continuar la senda de mejoramiento del Sistema de Formación Docente en Colombia:

- Analizar iniciativas inspiradoras que se hayan implementado en otros países de Latinoamérica y el Caribe con un impacto medido que permita definir acciones de escalamiento pertinentes para el contexto colombiano, así como dar continuidad a aquellas experiencias exitosas a nivel nacional que se convierten en referentes a nivel externo.

En relación con los sistemas de formación docente conviene destacar algunas experiencias latinoamericanas que podrían servir de referente para el caso colombiano. Sobre estas iniciativas inspiradoras, Vaillant (2019) afirma que “es posible identificar en América Latina y el Caribe una tendencia innovadora referida a los estándares que orientan los programas de formación inicial docente, entre estos figuran los casos de Chile, Ecuador, Perú y el Caribe anglófono” (p. 13). El Marco para la Buena Enseñanza (Chile), el Marco para el Buen Desempeño Docente (Perú), los marcos para el desempeño profesional docente (Ecuador) y el *Joint Board of Teacher Education* (JBTE) (Bahamas, Belice y Jamaica) son ejemplos de estas iniciativas que han aportado elementos para la mejora curricular de las universidades que forman a los educadores. Estos marcos también permiten formular recomendaciones para fortalecer el currículo de la formación docente, “examinar y evaluar el progreso de los estudiantes, hacer recomendaciones y actuar como centros de información para promover cambio y excelencia en las instituciones formadoras” (Vaillant, 2019, p. 10).

Como se mencionó anteriormente, en el año 2020, el MEN, en convenio con la Fundación Empresarios por la Educación (FExE) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), presentó las *Bases para el despliegue curricular de la escuela de liderazgo de directivos docentes* (MEN et al., 2020). En la misma línea, la Mesa de Liderazgo Escolar¹⁷ (2021) publicó el *Acuerdo nacional para el fortalecimiento del liderazgo escolar y las prácticas directivas*, que aporta, desde la sociedad civil, una propuesta para consolidar un marco para la buena dirección en Colombia. Estos documentos constituyen referentes para las instituciones formadoras de directivos docentes en el fortalecimiento de los subsistemas de formación y pueden considerarse iniciativas inspiradoras para otros países latinoamericanos.

- Articulación entre los actores que forman parte de los diferentes subsistemas de formación —inicial, en servicio (continua) y avanzada—. Quizás este es uno de los mayores desafíos que se tiene en el sistema de formación docente ya que se trata de compartir un proyecto común comprendido y priorizado en sus ejes por todos los actores y orientado por la coherencia y la sincronía de los propósitos y acciones desde la educación inicial hasta la posgradual poniendo en el centro de sus acciones el desarrollo profesional de los educadores en cumplimiento de la misión de orientar el proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en los establecimientos educativos.

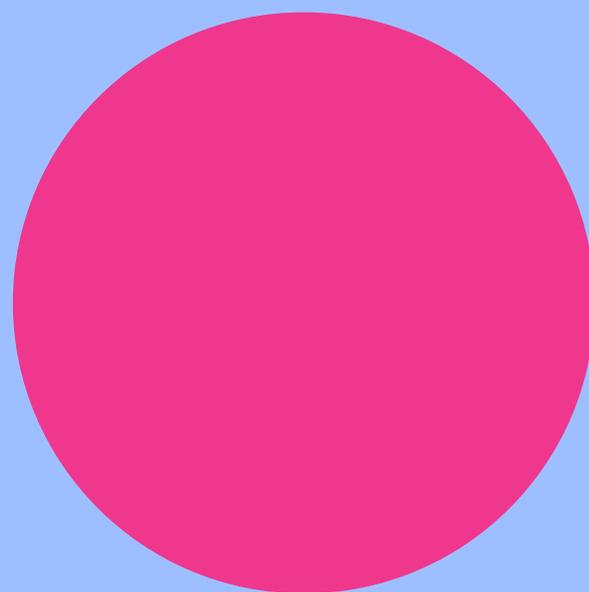
- Es necesario contar con un sólido andamiaje para el sistema de formación docente. Para ello se deben continuar profundizando las acciones de articulación entre los niveles nacional, territorial e institucional, con las facultades de educación y demás ac-

17 La Mesa de Liderazgo Escolar (MLE) es una iniciativa de diversas organizaciones de la sociedad civil que surgió en diciembre de 2018. La MLE busca avanzar en la reflexión y elaboración de propuestas orientadas al fortalecimiento del rol de los directivos docentes y de su importancia en el sistema educativo, y por ende al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

tores de la sociedad civil interesados en aportar en la profesionalización y reconocimiento de la labor del docente y del directivo docente en el país. En tal sentido, es necesario afianzar el acompañamiento del MEN a las ETC en la construcción de los planes de formación docente, sobre la base de los principios rectores del sistema y la lectura de las necesidades propias de los docentes y de las comunidades educativas presentes en los territorios.

- Sistematización de la implementación de los procesos de formación para la toma de decisiones.

Esto es posible mediante la definición de alianzas con universidades y otras organizaciones para desarrollar estudios diagnósticos situados en cada ETC sobre los alcances, resultados e impacto de los procesos de formación, que permitan nutrir el análisis sobre la pertinencia y calidad de los procesos de formación ofrecidos y tomar decisiones de mejora, con el fin aportar a la consolidación de un sistema de formación de educadores con gran impacto en el desarrollo integral y las trayectorias educativas de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en Colombia.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguerrondo, I. (2015). *La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación*. <https://tallereduca.files.wordpress.com/2014/07/aguerrondo-calidad-educac3b3n-ejes.pdf>

Álvarez, A., Aguilar, D. A., Barrantes Clavijo, R. B., Bustamante, G., Cadavid, A. M., Díaz, J. E., Díaz F. O. C., Echeverry J., L. M., Marín A., L. F., Mariño, G., Niño, L. S., Ortega, P., Rickenmann, R., & Tamayo, A. (2015). *Subsistema de formación de educadores en servicio: lineamientos para la formación en el contexto de la evaluación docente* (Volumen II). http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360276_foto_portada.pdf

Arango, E. (2009). La formación de maestros del sector rural para la transformación humana. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (27), 1-22.

Ávalos, B. (2000). Policies for teacher education in developing countries. *International Journal of Educational Research*, 33(5), 457-474. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00029-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00029-X)

Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos* [Documento n.º 41]. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.

Bautista, M., & Gómez, V. (2017). *Calidad docente: un desafío para la tradición pedagógica*. Universidad Nacional de Colombia.

Bautista, M., & González, G. (2019). *Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado*. Fundación Compartir.

Bayona-Rodríguez, H., & Urrego-Reyes, L. A. (2019). 240 años de profesión docente en Colombia. *Educación y Ciudad*, 2(37).

Berry, A., Depaepe, F., & Van Driel, J. (2016). *Pedagogical content knowledge in teacher education*. Springer Publisher.

Bruno-Jofré, R., & Jover Olmeda, G. (2008). Los estudios de formación docente y pedagógica en Canadá y España: cambios programáticos e institucionales en el escenario de internacionalización de la educación. *Revista de Educación*, 347, 397-417.

Calvo, G., Rendón, D., & Rojas, L. (2004). Un diagnóstico de la formación docente en Colombia. *Red Académica* (47), 15. <https://doi.org/10.17227/01203916.5519>

Carnoy, M. (2010). *La ventaja académica de Cuba* (1ª ed.). Fondo de Cultura Económica.

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual: estrategia regional sobre docentes*.

- Corvalán, J. (2006). Educación para la población rural en siete países de América Latina: síntesis y análisis global de resultados por países. *Revista Colombiana de Educación* (51), 40-79.
- Cragolino, E., & Lorenzatti, M. (s. f.). Formación docente y escuela rural: dimensiones para abordar analíticamente esta problemática. *Páginas* (2-3), 63-76. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14988>
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Taylor & Francis Inc.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20Cópia.pdf
- Decreto 804 de 1995. “Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos”. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1377>
- Decreto 2277 de 1979. “Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente”. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf
- Decreto 1278 de 2002. “Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente”. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2019). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 “Pacto por Colombia, pacto por la equidad”*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best practices in teachers’ professional development in the United States. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 252. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.515>
- Di Franco, M., Di Fanco, N., & Siderac, S. (2016). La formación docente en las políticas públicas: el campo de las prácticas como posibilidad. *Praxis & Saber*, 7(15), 17. <https://doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5721>
- Eurydice. (2006). *La evaluación de la calidad de la formación del profesorado europeo*. http://www.oei.es/docentes/articulos/evaluacion_calidad_formacion_profesorado_europeo_eurydice.pdf
- Figuerola, M., García, S., Maldonado, D., Rodríguez, C., Saavedra, A., & Vargas, G. (2018). *La profesión docente en Colombia: normatividad, formación, selección y evaluación* [Documentos de trabajo n.º 57] (Vol. 7816). <https://egob.uniandes.edu.co/images/books/DT/DT-54.pdf>
- Forero, D., & Saavedra, V. (2019). *Los 10 pasos para hacer de Colombia la mejor educada de América Latina*. Fedesarrollo. <https://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/3761>
- Fundación Compartir. (2014). *Tras la excelencia docente, cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*.
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C., & Saavedra, J. (2014). *Tras la excelencia docente: cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos: resumen ejecutivo*. <https://doi.org/10.1787/9789264097780-3-es>

- Glewwe, P., Hanushek, E., Humpage, S., & Ravina, R. (2011). School resources and educational outcomes in developing countries. In P. Glewwe, *Education Policy in Developing Countries*. Chicago Scholarship <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226078854.003.0002>
- González, M., Barrantes, R., & Lache, L. M. (2016). *La formación de maestros: el oficio del IDEP: Sistematización de la experiencia institucional en formación docente, 1999-2013*. Ed. IDEP. <https://doi.org/10.5897/AJMR11.668>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R., & Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Krainer, A., & Guerra, M. (2016). *Interculturalidad y educación: desafíos docentes*. Ed. FLACSO.
- Krishnaratne, S., White, H., & Carpenter, E. (2013). *Quality education for all children? What works in educating in developing countries* [3ie Working Paper 20]. International Initiative for Impact Evaluation.
- Lanziano, C. (2016). Estado de la información del Ministerio de Educación Nacional sobre la garantía del derecho a la educación en los grupos étnicos en los niveles preescolar, básica y media. *Journal of Chemical Information and Modeling*.
- Ley 115 de 1994. "Por la cual se expide la Ley General de Educación". https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- López, C., & Yepes, J. (2016). Lineamientos de políticas públicas para la calidad de la educación en formación avanzada. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(27), 78-89.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*.
- Marcelo, C. (2009). La evolución del desarrollo profesional docente. En C. Vélaz de Medrano Ureta & D. E. Vaillant Alcalde, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 119-127). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=674194>
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cuadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249.
- Martínez., A. (2009). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. En C. Vélaz de Medrano Ureta & D. E. Vaillant Alcalde, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 79-88). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=674194>
- McKinsey & Company. (2017). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*.

- Mesa de Liderazgo Escolar. (2021). *Acuerdo nacional para el fortalecimiento del liderazgo escolar y las prácticas directivas*. Punto Aparte Editores.
- Messina, G., Enríquez, G., & Ríos, H. (2005). *La formación docente: la educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe*.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (s. f). *Informe de gestión anual 2020*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385377_recurso_17.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2011). *Planes territoriales de formación docente: guía “Construyendo el Plan Territorial de Formación Docente”*.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2012). *Aspectos laborales de los docentes tutores*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-280058_archivo_pdf_guia_laboral_tutores.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013a). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2015). *Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo*.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación en Colombia [Traducción del original del OECD, Education in Colombia]*. http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/oecd_educacion_en_colombia.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 “El camino hacia la calidad y la equidad”*. http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2019). *Contrato 1400 de 2016 (MEN-ICETEX). “Fondo ‘Formación continua para educadores en servicio de las instituciones educativas oficiales’”*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-389967_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2021a). *Plan Sectorial 2018-2022 “Pacto por la equidad, pacto por la educación”*.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2021b). *Recomendaciones para la formulación, la implementación y la evaluación de políticas locales de formación de educadores y planes territoriales de formación docente*.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN], Fundación Empresarios por la Educación [FEXE] & Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]. (2020). *Escuela de Liderazgo para Directivos Docentes: bases para su despliegue curricular*. https://contactomaestro.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/maestrospublic/descargables_block/Escuela%20de%20Liderazgo%202020.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] & Instituto Colombiano de Crédito Educacito y Estudios Técnicos en el Exterior [ICETEX]. (2021). *Fondo formación en programas de pregrado y posgrado para educadores del sector oficial, mediante el otorgamiento de créditos educativos condonables-Contrato interadministrativo 261 de 2019 (MEN)-2019 0510 (ICETEX)*. https://web.icetex.gov.co/documents/20122/643733/texto_convocatoria-men-posgrado-para-educadores-del-sector-oficial.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Perú. (2017a). *Programas de formación docente en servicio en el Perú: experiencias y aprendizajes durante el período 2011-2015*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco).

Ministerio de Educación Nacional de Perú. (2017b). *Una mirada a la profesión docente en el Perú*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260917>

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC/Unesco]. (2005). *La educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe: hacia un estado del arte*.

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC/Unesco]. (2015). *Las carreras docentes en América Latina: la acción meritocrática para el desarrollo profesional*.

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe [OREALC/Unesco]. (2016). *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2008). *Conferencia Internacional de Educación “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”*. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2015). *Declaración de Icheón y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2021). *Adverse consequences of school closures*.

Perfetti, M. (2003). *Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia*.

Pini, M., & Gorostiaga, J. M. (2008). Teacher education and development policies: critical discourse analysis from a comparative perspective. *International Review of Education*, 54, 427-443.

Rubiano, A. (2018). Índice sintético de la calidad educativa: ¿un reto o una oportunidad para la calidad? *Revista Magisterio*, 94, 28-31.

Sánchez, E. (2018). Etnoeducación y prácticas interculturales para saberes otros. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(83).

Sandoval, F. (2015). La formación permanente del docente en Latinoamérica. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11).

Secretaría de Educación de Bogotá. (2018). *Política pública para la formación de docentes y directivos docentes en el Distrito Capital*. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/835>

Sistema General de Regalías [SGR]. (2021). Órganos Colegiados de Administración y Decisión (OCAD). <https://www.sgr.gov.co/>

- Soler, J. E. (2016). Educación rural en Colombia: formación de maestros en entornos rurales, su trayectoria y retos. *International Journal of Humanities and Social Science*, 6(11), 296-305.
- Tenti, E. (2005). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI Editores.
- Terigi, F. (2009). Carrera docente y políticas de desarrollo profesional. En C. Vélaz de Medrano Ureta & D. E. Vaillant Alcalde, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 89-98). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=674194>
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates* [N.º 31]. PREAL. <https://studylib.es/doc/4746079/construcci%C3%B3n-de-la-profesi%C3%B3n-docente-en-am%C3%A9rica-latina>
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 1-16.
- Vaillant, D. (2009). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En C. Vélaz de Medrano Ureta & D. E. Vaillant Alcalde, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 29-38). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=674194>
- Vaillant, D. (2012). Alternativas para la formación de docentes en el contexto de los países latinoamericanos. *Voces y Silencios*, 2(1), 79-80.
- Vaillant, D. (2018). *Estudio exploratorio sobre modelos organizacionales y pedagógicos de instituciones dedicadas a la formación docente inicial: un análisis en clave comparada*. Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Unesco [IIFE-Unesco].
- Vaillant, D. (2019). *Formación docente para la justicia social en América Latina*. Universidad de Santiago de Chile; Universidad de Barcelona.
- Vaillant, D., & Manso-Ayuso, J. (2013). La formación del profesorado en Estados Unidos: iniciativas orientadas a la mejora educativa. *Foro de Educación*, 11(15), 125-148. <https://doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.006>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2000). *¿Quién educará a los educadores? Teoría y práctica de la formación de formadores*. https://www.researchgate.net/publication/44825490_Quien_educara_a_los_educadores_Teoria_y_practica_de_la_formacion_de_formadores
- Vega, V., & Herrera, J. (2015). *El lugar de la investigación en la formación posgradual de los docentes del Distrito en la Bogotá Humana*.
- Vegas, E., & Petrow, J. (2008). *Incrementar el aprendizaje estudiantil en América Latina: el desafío para el siglo XXI*.
- Vélaz, C., & Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente: metas educativas 2021*.

Vesub, L. F. (2005). *Tendencias internacionales de desarrollo profesional docente: la experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España*. https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/nseve/doc/200911252152150.Tendencias_internacionales_de_desarrollo_profesional_docente_LFVezub.pdf

Walsh, C. (2008). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En U. P. N. Mayor (Ed.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad* (pp. 9-11).

Zambrano Leal, A. (2012). Formación docente en Colombia: arqueología de la política pública y del escenario internacional. *Educere: Revista Venezolana de Educación* (54).

