CAPÍTULO 1

La formación de maestros en Colombia: tendencias, tensiones y prospectiva frente a la resignificación del papel del maestro colombiano

Por: Pablo Alexander Munévar García. Ph. D1

En la actualidad, el panorama de la formación de los docentes en el contexto colombiano se encuentra soportado fundamentalmente en dos elementos: en primera instancia, en aspectos normativos que se articulan en el conjunto de decretos, leyes, resoluciones y acuerdos que le rigen, y, segundo, en las diversas tendencias que hacen parte del denominado saber pedagógico.

Desde estas premisas, cobra relevancia una pertinente reflexión que, en tal sentido, se encuentra en el trabajo titulado *Crónicas del desarraigo: historia del maestro en Colombia*:

El maestro aparecerá entonces en medio de un doble juego, una doble presencia: de parte, bajo la condición de formador de la juventud, de los vasallos, elemento esencial para la permanencia y cohesión social, elemento útil para asegurar la existencia de la escuela; pero también y en donde lo importante no será tanto su oficio como su persona, la de centro de miradas, motivo de rigurosa vigilancia, calificación y control (Martínez, Castro & Noguera, 1989, p.117).

El conjunto de elementos de orden normativo que rigen el actuar del profesorado colombiano ha sido producto de los planes de desarrollo y de los intereses de los gobiernos de turno. Algunos de ellos responden a exigencias nacionales e internacionales en cuanto al desarrollo de políticas de Estado, los aspectos recomendados por las agencias y organizaciones mundiales (Unesco, OCDE, BID, Banco Mundial, entre otros) y la misma influencia de las entidades que agremian el sector educativo en el país.

Por tanto, podemos encontrar que, aunque existen muy buenas intenciones en dichas reglamentaciones, las cuales apuntan a aspectos basados en la cobertura, la calidad y la respuesta a necesidades en las diversas regiones, algunas de ellas

¹ Doctor en Educación: Currículo, Profesorado e Instituciones Educativas. Universidad de Granada (España). Magíster en Educación y Licenciado en Electrónica. Universidad Pedagógica Nacional. Docente Asociado. Escuela Ciencias de la Educación. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Líder del grupo de investigación UBUNTU categorizado por Colciencias. Email: pablo.munevar@unad.edu.co

son contradictorias y, en ocasiones, lesivas para el gremio educativo nacional, por cuanto se legitiman en la búsqueda de fines políticos y de supervisión y control, dándole prioridad a elementos de orden económico y dejando de lado el ideal de formación desde lo educativo: la calidad, las garantías y la dignificación de la profesión docente sometida, entre otros aspectos, a las denominadas metas de los gobiernos de turno.

Esto tiene un arraigo histórico ya que, desde 1979, el Congreso de Colombia aprobó la denominada Ley del Maestro (Estatuto Docente- Decreto 2277), mediante la cual se especificaban los derechos de los profesores en toda la nación, así como la escala salarial con catorce niveles y beneficios (Hanson, 2006), teniendo en cuenta que, en Colombia, la formación docente se desarrollaba en paralelo en escuelas secundarias que ofrecían un diploma de enseñanza (Bachillerato Pedagógico) o en un programa idéntico en las Escuelas Normales (Formación Normalista).

En este sentido, con el ánimo de potenciar la formación y aclarar el escenario de cualificación del profesorado en la educación superior, el Ministerio de Educación Nacional crea el Decreto 80, para “promover la capacitación científica y pedagógica de los docentes en las universidades” (Hanratty, Meditz & Wellington, citado por Hanson, 2006).

A pesar de las críticas, el nivel de preparación docente aumentó significativamente. En la década de 1960, el 11% de los maestros de escuela primaria contaba únicamente con educación primaria o menos y solo el 2% tenía alguna capacitación postsecundaria. En la década de 1980, el porcentaje de maestros de escuela primaria con capacitación solo en primaria o menos se redujo alrededor del 1%, y el 13% ya contaba con capacitación postsecundaria. Entre los docentes de secundaria, el nivel de preparación era mayor. Durante la misma década de 1980, alrededor del 55% de los maestros de secundaria había completado estudios universitarios (Hanratty & Meditz, 1986).

Con la promulgación de la Constitución Política de 1991, el artículo 68 establece que “la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica y la ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente, lo cual obliga al Estado a cualificar y velar por los procesos de formación de los educadores como garantes primarios del derecho fundamental a la educación con calidad de los niños colombianos”. Este elemento es determinante ya que se define en la Carta Magna colombiana el papel primordial del maestro en la sociedad y la cultura del país; lastimosamente, en la actualidad, las mismas normativas se olvidan de aspectos vitales como el trabajo digno, bien remunerado y estable.

En cuanto a la calidad de la educación, la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (1994), conformada por la “comisión de sabios”, diez notables y connotados intelectuales colombianos, publicaron un informe fundamental para el país, denominado, *Colombia al filo de la oportunidad*, en el que manifestaban:

No se ha desarrollado aún una concepción adecuada de la calidad de educación. Ello se manifiesta en la ausencia de currículos integradores que estimulen la creatividad y fomenten las destrezas superiores del pensamiento, lo cual rebaja aún más el nivel de la educación en Colombia. Además, la inversión total en educación permanece muy baja. De acuerdo con cifras de Fedesarrollo, mientras que la mayoría de los países desarrollados destinan entre el 5 y 7% del PIB a la inversión pública en educación, en Colombia esa cifra apenas alcanza el 3%. (Si se tiene en cuenta la inversión privada, el total podría llegar al 4% del PIB). Persiste de otra parte el desorden del sistema educativo y en particular del sistema escolar. Como en otros países del mundo, este desorden ha aumentado por políticas estatales que resultaron en un incremento acelerado del número de estudiantes, maestros, administradores y edificaciones pero que, por atender a la cobertura, descuidaron la calidad (p.14).

Estas reflexiones, sumadas a todos los planteamientos generados en el informe, son bastante pertinentes frente al porvenir y devenir de la educación en Colombia. Sin embargo, iniciativas como estas y las demás estipuladas en propuestas de este tipo no son tenidas en cuenta y hacen parte del anecdotario; esfuerzos muy bien pensados y prometedores, pero ignorados por los gobiernos de turno en la implementación de políticas públicas en educación, no solo es un problema de Colombia, sino, también, de aquellos países donde la educación se releva a un segundo plano.

Cobra sentido, por tanto, los planteamientos de Thomas Dye (como se citó en Meny & Thoeing, 1992):

La política pública es aquello que el gobierno escoge hacer o no hacer por sus ciudadanos. Una política estatal es esa toma de posición que intenta, o más precisamente, dice intentar alguna forma de resolución de una cuestión. Por lo general, incluye decisiones de una o más organizaciones estatales, simultáneas o sucesivas a lo largo del tiempo, que constituyen el modo de intervención del Estado frente a esa cuestión. Es por eso que la toma de posición no tiene por qué ser unívoca, homogénea ni permanente. De hecho, suele ser todo lo contrario, y las precisiones introducidas aspiran a facilitar el manejo conceptual de las ambigüedades y variaciones involucradas (p.27).

La política pública en el campo de la educación colombiana, como se mencionó anteriormente, se vislumbra en dos tensiones y, a su vez, escenarios: la normativa y la legislación que subyace, y la vocación y motivación que es lo emergente frente a la formación y el trabajo digno, lo cual se soporta en las diversas tendencias pedagógicas que fomentan la formación del profesorado en relación con modelos y enfoques pedagógicos que han sido transversales a momentos (generaciones) específicos de la cualificación y la carrera docente en el mundo. Casos como la evolución del conductismo al constructivismo, de las pedagogías y didácticas

contemporáneas a las emergentes y los mismos procesos evaluativos y de la calidad educativa, son aspectos que deben ser consecuentes con la dignificación de la profesión docente en el contexto mundial, como ya lo han hecho algunas naciones. En América latina y, particularmente en Colombia, esta tarea debe ser asumida e implementada por los entes legisladores.

Según Cuenca (2015), en dicho sentido:

Existen dos generaciones de regulaciones sobre las carreras docentes en América Latina. Entre 1950 y 1990 se registró la primera generación de regulaciones, las cuales tenían un enfoque credencialista, porque la entrada y los ascensos en la carrera estaban basados en los títulos obtenidos por los docentes. Esa ola de normas reconoció a los profesores como trabajadores con derechos laborales amparados por el Estado. Las carreras se caracterizaban, entonces, por buscar una mayor estabilidad laboral, promociones verticales (hacia funciones directivas dentro de la escuela o fuera de ella) y ascensos que premiaban la antigüedad y la acumulación de certificaciones. En este grupo se encuentran las carreras profesionales de Argentina, Bolivia, Uruguay y los países de Centroamérica (p.12).

De acuerdo con los datos del BID (2018), existe una “segunda generación de regulaciones” enfocada al fortalecimiento de la carrera docente en Latinoamérica, la cual replantea la capacidad y el desempeño de la labor del profesorado en la formación del estudiante.

Al respecto, Elacqua, Hincapié, Vegas & Alfonso (2018) mencionan:

Estas nuevas carreras docentes se caracterizan por tener salarios diferenciados por niveles de desempeño, mecanismos de promoción horizontal (hacia funciones que permiten obtener mejoras económicas y seguir enseñando en el aula) y ascensos e incentivos basados en los resultados en evaluaciones de desempeño. En este grupo se encuentran países como Chile, Ecuador, México y Perú. En América Latina también hay carreras docentes que se ubican entre estas dos generaciones debido a que la profesión fue modificada parcialmente o bien las modificaciones solo afectan a los nuevos docentes, como ocurre en Colombia (p.76).

En el país existe una tendencia marcada hacia la formación de docentes de educación básica y media con propósitos profesionalizantes; es decir, se busca cualificar para ascender en el escalafón y profundizar en temas de interés. En el año 2017, según el MEN, 322.473 maestros fueron nombrados en el magisterio colombiano.

Por otra parte, diversos factores motivan la decisión de escoger la carrera docente. Para Vegas y Umansky (2005) (como se citó en OCDE, 2005), “entre los factores monetarios se encuentran los salarios, los bonos y las pensiones. Entre los factores no monetarios se destacan la motivación intrínseca para ser docente, el reconocimiento y prestigio de la profesión, las oportunidades de crecimiento profesional, y las condiciones de trabajo”.

Según lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional (2016), la carrera docente en Colombia está regulada por dos disposiciones básicas:

- a) el Decreto Ley 2277 de 1979, se unificó por primera vez las normas de carrera docente en un Estatuto aplicable para educadores oficiales y privados, el cual hoy continúa vigente; y b) El Decreto Ley 1278 de 2002 o nuevo Estatuto de Profesionalización Docente aplicable sólo para educadores que se vincularon desde su expedición al sector educativo oficial.

Tabla 1
Escala salarial para docentes (Decreto 2277).

TABLA SALARIAL MAGISTERIO DECRETO 2277 DE 1979

1990	
GRADO	ASIGNACIÓN BÁSICA MENSUAL
A	893.558
B	989.865
1	1.109.341
2	1.149.906
3	1.220.268
4	1.268.441
5	1.348.445
6	1.426.379
7	1.596.290
8	1.753.425
9	1.942.430
10	2.126.818
11	2.428.528
12	2.888.878
13	3.197.767
14	3.641.927

Fuente: Departamento Administrativo de la Función pública –DAFP (2018). Decreto 317 de 2018.

Con el surgimiento del Decreto Ley 1278 en febrero de 2002, se perfila una perspectiva de profesionalización docente que evoluciona lo planteado en el Decreto 2277 de 1979 y mantiene los niveles de ascenso de acuerdo con una escala salarial basada en los diversos enfoques que se suman a la cualificación, ahora implementando los aspectos de la denominada evaluación del desempeño.

Tabla 2
Escala salarial para docentes (Decreto 1278)

199 TABLA SALARIAL + BON.MENSUAL DOCENTE (3%) - 2018			
TÍTULO	GRADO ESCALAFÓN	NIVEL SALARIAL	ASIGNACIÓN BÁSICA MENSUAL
Normalista Superior o Tecnólogo en Educación	1	A	1.506.519
		B	1.920.390
		C	2.475.525
		D	3.068.850
Licenciado o Profesional no Licenciado	2	NIVEL SALARIAL	SIN ESPECIALIZACIÓN
		A	1.896.063
		B	2.477.441
		C	2.893.617
Licenciado o Profesional no Licenciado	2	D	3.457.870
		NIVEL SALARIAL	MAESTRÍA
		A	2.180.471
		B	2.849.058
Licenciado o Profesional no Licenciado con Maestría o con Doctorado	3	C	3.327.659
		D	3.976.548
		NIVEL SALARIAL	DOCTORADO
		A	4.209.738
Licenciado o Profesional no Licenciado con Maestría o con Doctorado	3	B	4.941.710
		C	6.240.112
		D	7.163.444

Fuente: Departamento Administrativo de la Función pública –DAFP (2018). Decreto 316 de 2018.

El Decreto Ley 1278 de 2002 “Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente” establece entonces:

Las relaciones del Estado con los educadores a su servicio garantiza que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, con fundamento en el reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias, como los atributos esenciales que orientan todo lo referente a su ingreso, permanencia, ascenso y retiro, buscando con ello una educación con calidad y el desarrollo y crecimiento profesional de los docentes (MEN, 2018).

El artículo 26 del Decreto en mención plantea que la carrera docente está estrechamente relacionada con la evaluación permanente y, que se encomienda al gobierno nacional la reglamentación del sistema de evaluación de los docentes y directivos docentes para los respectivos ascensos en el escalafón y las reubicaciones salariales.

Así mismo, el artículo 35 citado en el Decreto 1278 y reafirmado en el Decreto 2172 de 2018, señala:

La evaluación de competencias es uno de los mecanismos para lograr que los educadores que voluntariamente la presenten asciendan de grado en el escalafón o cambien de nivel en un mismo grado. Mediante esta evaluación se miden sus competencias de logro y acción, sus competencias de ayuda y servicio y sus competencias de influencia, de liderazgo y dirección, cognitivas y de eficacia personal” (p.1).

En la tabla 3 se puede observar el comparativo entre los Decretos 2277 y 1278 frente a la profesión docente en Colombia y los cambios que se han generado.

Tabla 3
Comparativo Decretos 2277 y 1278 en Colombia

Decreto 2277 (1979)		Estatuto de Profesionalización Docente - Decreto 1278 (2002)
POLÍTICAS PARA QUE LA PROFESIÓN DOCENTE SEA MÁS ATRACTIVA		
Estructura de la carrera y salarios	Escalafón conformado por 14 grados, según título, años de experiencia y cursos de capacitación.	Escalafón conformado por tres grados relacionados con la formación académica. Cada grado está compuesto por cuatro niveles salariales.
Evaluación de desempeño	No existe.	Evaluación obligatoria anual a cargo del director de la escuela, con posibilidad de desvinculación.
Promociones y ascensos	Ascensos en función del título, los años de experiencia y los cursos de capacitación.	Además de exigir el título y determinada cantidad de años de experiencia, el ascenso de un docente depende de los resultados de la evaluación diagnóstico-formativa, que incluye video de la práctica docente, autoevaluación, encuestas a estudiantes, pares y padres, y resultados en la evaluación de desempeño (2015).

Decreto 2277 (1979)		Estatuto de Profesionalización Docente - Decreto 1278 (2002)
POLÍTICAS PARA SELECCIONAR A LOS MEJORES CANDIDATOS Y APOYAR A LOS DOCENTES NUEVOS		
Nivel educativo	Permite el ingreso con educación secundaria.	Se requiere contar con educación superior.
Ingreso de profesionales de otras disciplinas	No está permitido.	Permitido, pero deben cursar una especialización o un posgrado en Educación.
Proceso de selección	Nombramientos a través de actos administrativos a cargo de gobernadores o alcaldes.	Concurso público nacional de ingreso que incluye pruebas, entrevista y evaluación de antecedentes.
Período de prueba	No existe.	Período de prueba de cuatro meses a un año escolar. Evaluación al final del año escolar, con posibilidad de desvinculación.

Fuente: Elacqua et.al (2018. p. 83).

De la misma manera, con la expedición del Decreto 3782 de 2007, la evaluación de desempeño se enfoca a los docentes y directivos docentes que ingresaron al servicio educativo estatal en consonancia con lo establecido en la normatividad, en los siguientes casos:

Para quienes superaron la evaluación de periodo de prueba; han sido nombrados en propiedad y llevan mínimo tres (3) meses, continuos o discontinuos, laborando en un establecimiento educativo. Los docentes a que hace referencia este apartado pueden estar trabajando en cualquier nivel de educación: preescolar, básica primaria, básica secundaria o media. A su vez, los directivos docentes son de tres tipos: rectores, directores rurales y coordinadores (MEN, 2007).

Con el surgimiento de la Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativa ECDF se establecen los criterios de orden operativo en la implementación de lo establecido en la normatividad vigente, donde en términos del MEN (2015), esta se concibe como:

Un proceso de reflexión e indagación, orientado a identificar en su conjunto las condiciones, los aciertos y las necesidades en que se realiza el trabajo de los docentes, directivos docentes, directivos sindicales, docentes tutores y orientadores, con el objeto de incidir positivamente en la transformación de su práctica educativa pedagógica, directiva y/o sindical; su mejoramiento continuo; sus condiciones y favorecer los avances en los procesos pedagógicos y educativos en el establecimiento educativo.

En consonancia con lo anterior, esta evaluación tendrá un enfoque cualitativo, centrado en la valoración de la labor del educador en el aula o en los diferentes escenarios en los que se ponga en evidencia su capacidad de interactuar con los actores de la comunidad educativa, en el marco del Proyecto Educativo Institucional. En dicha valoración, se considerarán las características y condiciones del contexto en el cual se desempeña el educador. (MEN, 2015, p.3).

En el Decreto 1657 de 2016, que subrogó las secciones 1, 2, 3 y 4 del Capítulo 4, Título 1, Parte 4, Libro 2, del Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación, se incorporó un carácter cualitativo al proceso de evaluación de competencias, centrado en la reflexión e indagación de la práctica educativa, pedagógica y de aula de los educadores.

Frente a las oportunidades que subyacen a la formación de maestros en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (2014) define el sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política, 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” (p.1).

Como se observa en la figura 1, el sistema de formación de educadores articula los **subsistemas de formación inicial, en servicio y avanzada**, junto con elementos transversales que permiten potenciar la integración de los diversos actores y niveles del sector educativo nacional.

Figura 1: Sistema colombiano de formación de educadores. Fuente: MEN.2014.

En este sentido, la carrera docente en Colombia, la cual surge desde la articulación de las escuelas normales hasta la formación posgradual, debe ser reconocida, legitimada, remunerada y garantizada como una profesión digna y vital para el país; además, gracias al fortalecimiento de políticas que al respecto se estipulan en la región como se observa en la tabla 4, debe ser motivo de promoción y reconocimiento para que los mejores estudiantes opten por esta profesión.

Tabla 4

Estrategias de motivación del profesorado en la región

	Lo que se está haciendo para atraer, formar y seleccionar a mejores docentes				
	Políticas vigentes en la región				
	Chile	Colombia	Ecuador	México	Perú
Políticas para que la profesión docente sea más atractiva					
Incremento de los salarios y modificación en su estructura	▲	▲	▲	▲	▲
Oportunidades de crecimiento profesional a través de una carrera meritocrática	▲	▲	▲	▲	▲
Regulación del tiempo no lectivo en la jornada laboral	▲		▲		▲
Incentivos para atraer a docentes a las escuelas donde más se los necesita	▲	▲	▲	▲	▲
Políticas para mejorar la formación inicial de los futuros docentes					
Mayores requisitos para el ingreso a programas de formación inicial docente	▲			●	
Incentivos económicos para candidatos talentosos	▲	▲	▲	■	▲
Regulación de los contenidos y/o resultados de los programas	▲	▲		■	■
Sistemas de acreditación	▲	▲	▲		▲
Financiamiento de proyectos de mejora	▲	▲		■	
Políticas para seleccionar a los mejores candidatos y apoyar a los docentes nuevos					
Concursos de ingreso a la carrera pública magisterial	●	▲	▲	▲	▲
Programas de inducción	▲	▲	▲	●	▲
Periodos de prueba		▲	■	●	
Año de la ley de carrera docente más reciente	2016	2002	2011	2013	2012

- ▲ Política implementada o en proceso de implementación
- Aplica solo a ciertas instituciones de formación inicial docente o grupos de docentes
- La implementación varía según el estado o el municipio

Fuente: Elaboración propia a partir de leyes, reglamentos y normas de la carrera docente en cada país, y consultas a expertos.

Notas: El cuadro incluye las políticas docentes vigentes, las cuales provienen de las leyes de carrera docente y de otras normas aprobadas previamente. Ley de carrera docente más reciente: Sistema de Desarrollo Profesional Docente en Chile, Estatuto de profesionalización Docente en Colombia, Ley Orgánica de Educación Intercultural en Ecuador, Ley General del Servicio Profesional Docente en México, Ley de Reforma Magisterial en Perú.

En el contexto nacional e internacional, en particular, en los países de América Latina y el Caribe, la formación ha sido influenciada por los aportes de movimientos como el de educación popular, el movimiento pedagógico nacional y el de pensamiento pedagógico, entre otros. Por tanto, la historia política reciente de la región, marcada por la resistencia a regímenes autoritarios, una transición a la democracia y la reconstrucción nacional a partir del posconflicto y el posacuerdo, en los que la capacidad de la sociedad civil para autoorganizarse y movilizarse desempeña un papel destacado, requiere asumir nuevas formas de pensar nuestras prácticas docentes.

Otro elemento fundamental es el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE 2006-2016), que propuso, entre otros aspectos, la creación de programas de posgrado con el propósito de: “Fortalecer e implementar la formación de alto nivel (maestrías, doctorados y postdoctorados) con pertinencia regional, nacional e internacional y con proyección laboral en todas las áreas del conocimiento y con énfasis en el campo educativo” (p. 26). Así mismo, plantea:

1. En el 2016 el 20% de docentes universitarios y el 5% de docentes de los niveles de preescolar, básica, media, educación laboral y desarrollo humano tendrán título de maestría y doctorado; el 40% estará vinculado a actividades de investigación.
2. En el 2016 se habrá incrementado anualmente en un 10% el número de magísteres y doctores graduados y la oferta nacional de programas de maestrías y doctorados.
3. En el año 2016 se tendrá capacitado el talento humano necesario para el funcionamiento de los programas, planes y proyectos de tecnología ciencia e innovación”.
4. Para el 2016 se incrementará en un 50% la oferta de programas de maestrías y en un 5% programas de doctorados desarrollados en saberes disciplinares y profesionales específicos, así como en temas concernientes a educación, pedagogía, didáctica, evaluación y currículo (p. 26).

Al respecto, según los datos del Sistema de Información Nacional de Educación Básica y Media, Sineb (2014), el MEN ha convocado a tres concursos de méritos en los últimos nueve años, los cuales han cubierto la planta docente estatal en un 35,3%; no obstante, frente al tema de ascensos que reflejan la formación posgradual y la evaluación de competencias de desempeño, solo un 12% de los docentes en el país cuenta con nivel de maestría.

Tabla 5

Estado actual de la vinculación estatal de docentes en educación básica y media en Colombia en el periodo 2004-2014, correspondiente a concurso de méritos

ACTIVIDAD	PRIMERA 2004	SEGUNDA 2005	TERCERA 2006	CUARTA 2009	AFRO COLOMBIA- NA 2005	ORIENTA- DORES
Entidades que convocaron concursos	69	66	49	66	29	38
Vacantes	50.947	23.355	14.579	25.392	6.121	1.015
Presentaron pruebas ICFES	140.541	134.090	109.487	228.985	12.932	19.891
Aprobaron pruebas ICFES	60.078	32.720	27.931	66.687	10.568	3.561
Nombrados en período de prueba	30.568	14.092	13.620	39.468	4.320	1.204

- 116.197 docentes y directivos docentes activos en carrera docente regidos bajo el Decreto Ley 1278 de 2002 (Fuente: SINEB, 2014).

- Del concurso 2009 quedaron en situación de elegibilidad 54.384 y se expidieron 858 listas para 66 Entidades Territoriales.

- Se realizaron Audiencias públicas para escogencia de plaza docente en establecimiento educativo, en las 66 entidades territoriales participantes en el proceso y en algunas de las que no participaron en el concurso con la utilización de listas Territoriales, Departamental y Nacional. (Resolución 2318 de 2010).

- Participantes licenciados y normalistas 77.4% en el proceso de concurso 2009.

Fuente: Sineb, (2014)

Según las Memorias de las Asambleas de 2010 y 2011 de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (Ascofade), se requiere de la *“formación de nuevos programas de posgrado en educación, con miradas alternativas e innovadoras más allá de lo que tradicionalmente se orienta en las facultades de educación”* (p.76). Este es un elemento más que soporta la necesidad de generación de propuestas que lleven a fomentar el trabajo hacia el desarrollo de pensamiento y cultura en el ámbito educativo, y que se evidencia igualmente en el estudio concluido por Rueda R. (2007), en el que se manifiesta lo siguiente:

Ahora bien, la incorporación de las TIC a los currículos no responde a una reflexión de las ciencias, ni de la pedagogía sobre los modos de producir conocimiento en las sociedades actuales, sino que se concibe como un asunto casi exclusivo del área de lo didáctico y, en algunos casos, metodológico. En consecuencia, las TIC se insertan en una matriz curricular de teorías y prácticas, de tiempos y espacios, cuyo dispositivo pedagógico está centrado fuertemente en la cultura letrada, por lo tanto, se tiende a incorporar la nueva tecnología, pero no la lógica y las nuevas habilidades y posibilidades que la caracterizan.

Se refuerza así un modelo de enseñanza de las ciencias y de la comunicación de epistemologías modernas, donde la división entre ciencia, tecnología y cultura se mantiene, y donde la verdad, la razón y la escritura son incuestionables.

Como en las políticas, los currículos dejan por fuera otras tecnologías –y los consecuentes saberes, lógicas, narrativas y modalidades de producción ligados a ellas–; el concepto de diseño propio del modo de producción de conocimiento tecnológico; la reflexión sobre el lugar subordinado de nuestro país en la producción de conocimiento tecnocientífico; y las apuestas tecnoculturales de reflexión y producción desde lo local, desde nuestros contextos y problemáticas (p.239).

De este modo, dicho estudio ratifica la pertinencia de innovar en programas de formación posgradual que apunten a la consolidación de currículos que contribuyan a la construcción de conocimiento en la comunidad académica a partir de la reflexión sobre las necesidades y problemas locales y con una fuerte formación en educación y tecnología.

Es así, que en las políticas propuestas por Colciencias (2012) en Colombia, se encuentra, entre otras:

Promover la formación del recurso humano para desarrollar las labores de ciencia, tecnología e innovación, en especial en maestrías y doctorados, en aquellos sectores estratégicos para la transformación y el desarrollo social, medio ambiental y económico del país, en cumplimiento del ordenamiento constitucional vigente. (p.4)

En el caso de Latinoamérica se da la particularidad de contar con una diversidad de situaciones con relación a las instituciones que están a cargo de la formación docente como lo plantean Cardelli y Duhalde (2001):

En países como Brasil, existen Escuelas Normales y Universidades para los primeros años de la educación básica y para los años posteriores, respectivamente; experiencias que pasaron de las Normales a las Universidades Pedagógicas como México y Colombia; países donde la formación docente se da casi con exclusividad en las Universidades como es el caso de Chile; experiencias como la de Cuba que mantiene la estructura de Institutos terciarios, pero con un sistema organizativo propio del modelo universitario; procesos de terciarización que comenzaron en los años 90, como es el caso de Bolivia y Ecuador; o, países donde la formación docente recae mayoritariamente en los Institutos Terciarios No-universitarios, como sucede en la Argentina. Sin embargo, y a pesar de las diferencias, hay ciertos rasgos que permanecen invariantes en todas las experiencias, que en general conciben a la formación docente como en un modelo tradicional al que hay que superar (p.8).

La carrera docente debe estar acompañada de la formación, la actualización y la evaluación de desempeño como un proceso que permita innovar y transformar las maneras de resignificar la profesión en nuestros países latinoamericanos. No debe ser dicha evaluación contemplada únicamente con fines sancionatorios o punitivos que impidan ascensos o crecimiento profesional. Las acciones deben estar acompañadas de la cualificación y la formación permanente.

La importancia de la cualificación del profesorado

Los docentes son una de las fuerzas productivas más influyentes y poderosas para promover la equidad en la educación, el acceso a esta y su calidad y, además, son la clave para el desarrollo global sostenible.

Sin embargo, su formación, cualificación y condiciones dignas de trabajo siguen siendo preocupantes, así como la escasez mundial de docentes bien capacitados. Según el Instituto de Estadística de la Unesco (IEU), deben contratarse sesenta y nueve millones de docentes para alcanzar a cubrir la educación primaria y secundaria universal en el año 2030.

Por tanto, la Unesco (2016) en sus prioridades ha incluido la oferta de docentes bien capacitados, apoyados y calificados. Este enfoque se ha visto reforzado por el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación de calidad a través del Marco de acción educativo 2030, que tiene como objetivo aumentar sustancialmente el número de docentes calificados mediante la mejora de su formación, contratación, retención, estado, condiciones de trabajo y motivación (objetivo 4.c).

Así mismo, proyecta acciones para la educación 2030 y se enfoca en abordar la “brecha docente” y analizar las cuestiones planteadas en la meta 4.c y en la Declaración de Incheon, que pide específicamente a los Estados miembros que los docentes “sean debidamente contratados, reciban una buena formación, estén cualificados profesionalmente, motivados y apoyados dentro de sistemas

que dispongan de recursos suficientes, que sean eficientes y que estén dirigidos de manera eficaz “ (p.6).

Como se evidencia en la figura 2, en países latinoamericanos como Colombia, Ecuador, México y Perú se hace necesario incentivar la formación docente ya que el incremento de los estudiantes en las aulas en cada década no se equilibra con el número suficiente de docentes para formarlos. Iniciando el siglo XXI, en estos tres países se contaba con una cifra histórica de casi veinte millones de estudiantes en las aulas, y un número de docentes que no llegaba a los ochocientos mil.

Figura 2: Relación de docentes y estudiantes en el contexto de cuatro países latinoamericanos. Fuente. BID (citado por Elacqua et.al, 2018)

Dentro de los aspectos más relevantes en el desarrollo de la cualificación y dignificación del profesorado está la posibilidad de acceder a programas que permitan el reconocimiento y resignificación de las prácticas docentes que se ejercen en los diversos contextos, así como la actualización y formación permanentes, con el fin de darle significado al quehacer pedagógico en todos los niveles.

En Colombia, en el año 2015, luego de negociar con los gremios de educadores, entre otros, Fecode, el gobierno acordó incrementar los salarios de forma gradual y reemplazar la evaluación de competencias por la evaluación diagnóstico-formativa (ECDF). Esta nueva evaluación incluye diferentes instrumentos: video de

la práctica docente evaluado por pares, autoevaluación, encuestas a estudiantes, pares y padres y resultados de la evaluación de desempeño. En dicho año, el 71% de los docentes que presentó esta evaluación, la aprobó (Icfes, 2016).

Producto, entonces, tanto de la regulación normativa, como de los escenarios de negociación con los gremios de educadores, los cursos ECDF durante los años 2016 y 2017 se convirtieron en un espacio ideal para la resignificación de la práctica pedagógica en el contexto colombiano, superando las tensiones y realidades que subyacen al sector, hacia la transformación y reconocimiento de la importancia de la mediación pedagógica y la práctica docente.

En este sentido, el *Curso de evaluación con carácter diagnóstico formativa* (ECDF) ofertado por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia -UNAD- se contempla como un escenario de construcción de conocimiento, para que los docentes puedan resignificar sus prácticas pedagógicas con base en el contexto educativo colombiano.

Este escenario conjuga desde una perspectiva formativa, el abordaje de la apropiación del saber pedagógico y didáctico y el apoyo en las tecnologías como mediadoras del aprendizaje, así como la sistematización de las experiencias docentes en tan digna y noble labor como lo es formar a las futuras generaciones.

Igualmente, se concibe como un espacio donde se da sentido y significado al quehacer docente en cuanto a lo pedagógico, investigativo y evaluativo y, de esta manera, mediante proyectos que respondan a las realidades y necesidades regionales y locales desde una perspectiva social, diversa, intercultural, incluyente, solidaria y global, valorar los procesos de enseñanza – aprendizaje tanto en el aula como fuera de ella.

El papel del maestro como agente central en el sistema educativo es vital para el desarrollo de las sociedades. El rol actual del docente trasciende y evoluciona como mediador, facilitador y gestor social, cuya función transformadora se contempla como eje y pilar de formación en las diversas comunidades. Por ello, vale la pena generar escenarios propicios y pertinentes para la reflexión, la construcción y la innovación que es la labor cotidiana que realizan con empeño y esfuerzo los profesores en las instituciones educativas colombianas.

REFERENCIAS

- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América latina: la acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Unesco.
- Duhalde, M., & Cardelli, J. (2001). Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 38-45.
- Departamento Administrativo de la Función pública –DAFP. (2018). Decreto 317 de 2018. Recuperado de https://www.fecode.edu.co/images/Decretos/2018/DECRETO_SALARIAL_2018/DECRETO%20317%20DEL%2019%20FEBRERO%20DE%202018.pdf
- Departamento Administrativo de la Función pública –DAFP. (2018). Decreto 316 de 2018. Recuperado de https://www.fecode.edu.co/images/Decretos/2018/DECRETO_SALARIAL_2018/DECRETO%20316%20DEL%2019%20FEBRERO%20DE%202018.pdf
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., & Alfonso, M. (2018). *Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?*. Recuperado de <https://publications.iadb.org/bitstreamhandle/11319/8953/Profesion-Profesor-en-America-Latina-Por-que-se-perdio-el-prestigio-docente-y-como-recuperarlo.pdf>
- Hanson, E. M. (1995). Democratization and decentralization in Colombian education. *Comparative Education. Review*, 39(1), 101-119.
- Martínez Boom, A., Castro, J., & Noguera, C. E. (1989). *Crónica del desarraigo: historia del maestro en Colombia*. Bogotá, Magisterio, 37.
- Meny, I & Thoenig, J-C. (1992) *Las políticas públicas*. Ariel: Barcelona
- Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (Colombia), (1995). *Colombia, al filo de la oportunidad: informe conjunto* (Vol. 22). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). Decreto 1278. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2015). Decreto 1075. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-351080.html>

- Ministerio de Educación Nacional (2015). *Resolución ministerial 15711*. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/docman/institucional/transparencia/marco-legal/resoluciones/1337-resolucion-no-15711-de-septiembre-del-2015-proceso-de-evaluacion>
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Evaluación Diagnóstico Formativa*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-244742.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores*. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-48467.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2018). *Decreto 2172 de 2018*. <http://www.adebogota.org/pdf/2018/decreto-2172-del-28-de-noviembre-de-2018.pdf>
- Rueda Ortiz, R., Rozo, C., y Rojas, D. (2007). *Formación de docentes y tecnologías de la información; políticas y campos de saber en tensión*. Nómadas (Col), (26). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241022.pdf>
- Sistema Nacional de Información Nacional de Educación Básica y Media (Sineb) (2014). *Estadísticas de concurso de méritos 2004 – 2009*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/fo-article-233974.pdf>
- Unesco (2016). *El mundo necesita casi 69 millones de nuevos docentes para cumplir con los objetivos de educación 2030*. Ficha informativa del UIS. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002461/246124s.pdf>
- Unesco. (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Vegas, E., y Umansky, I. (2005). *Improving teaching and learning through effective incentives. Incentives to improve teaching, 1*. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/8694/33266.pdf;sequence=1>