



Plan Territorial de **Formación Docente** **2021 - 2024**



Plan Territorial de Formación Docente

2021 - 2024

Alcaldía de Santiago de Cali
Secretaría de Educación

JORGE IVÁN OSPINA GÓMEZ

Alcalde de Santiago de Cali - Distrito Especial

JOSÉ DARWIN LENIS MEJÍA

Secretario de Educación Distrital

NORALBA GARCÍA MORENO

Subsecretaria de Calidad Educativa

MARIO HERNÁN COLORADO

Subsecretario de Cobertura

PATRICIA BEDOYA ALVARADO

Subsecretaría de Planeación Sectorial

JANETH VALENCIA BENÍTEZ

Subsecretaria Administrativa y Financiera

JOSÉ ADEMIR AGUDO RAMÍREZ

Fortalecimiento de la Calidad del Servicio Educativo

MARIELA RODRÍGUEZ

Fortalecimiento de la Calidad del Servicio Educativo

JOSÉ ALVEIRO PEDREROS MARULANDA

Fortalecimiento de la Calidad del Servicio Educativo

INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA ANTONIO JOSÉ CAMACHO

HUGO ALBERTO GONZÁLEZ LÓPEZ

Rector

MARÍA ISABEL AFANADOR RODRÍGUEZ

Decana

Facultad de Educación a Distancia y Virtual

YESCENIA PEREA ÑUSTE

Jefe de Relaciones Interinstitucionales

MARÍA ALEJANDRA MONTILLA CHAUX

Coordinadora Proyecto para el Mejoramiento de la Práctica, la Investigación
y las Experiencias Significativas

ANA LUCIA MEDINA MAYA

JULIETH PÉREZ PAREDES

MARILLI TOSSE AGREDO

EDGAR ORLANDO GÓMEZ

MARIA ALEJADNRA MONTILLA CHAUX

MARIA FERNANDA URBANO

DANIELA CARDONA UPEGUI

HERNÁN ZULUAGA ALBARRACÍN

MARIA ISABEL AFANADOR RODRÍGUEZ

Equipo académico - Autores

Contenido

PRESENTACIÓN	6
INTRODUCCIÓN	7
PLAN TERRITORIAL DE FORMACIÓN PARA DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES DE CALI	10
Capítulo 1. Valorar lo Alcanzado.....	11
1.1 Cali Distrito Educador	12
1.1.1 Realidad educativa	12
1.1.2 Realidad sociohistórica	30
1.1.3 Análisis de PTFD 2017-2020	40
Capítulo 2. Gestión del conocimiento	47
2.1 Espacios de participación incluyente, plural y democrática	47
2.2 Reflexión desde la perspectiva global	50
2.3 Dimensiones de formación docente “Hacia la pertinencia social de la educación”	53
2.3.1 Dimensión Territorialidad	55
2.3.2 Dimensión Buen Vivir-Cuidado de la Casa Común- Diversidad	66
2.3.3. Innovación Educativa	75
Capítulo 3. Construcción Del Plan Territorial De Formación Docente	80
3.1 Sistema de Formación	84
3.2 Oferta de Formación	88
3.2.1. Programas de formación	91
Capítulo 4. Seguimiento y evaluación.....	103
4.1. Metodología de seguimiento y evaluación del PTFD	103
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	106

PRESENTACIÓN

Uno de los principales indicadores de mejoramiento integral de la calidad educativa es claramente la formación docente. Por ello, tener un plan de formación docente es estratégico para consolidar un distrito educador. La formación docente es un proceso investigativo, de análisis y de prospectiva clara para dignificar la profesión y redimensionar la educación. Es esta perspectiva los maestros de la enseñanza pública tienen la oportunidad de consolidar claramente en compañía de la Institución Universitaria Antonio José Camacho un pilar clave para fortalecer las prácticas pedagógicas, generar aprendizajes - enseñanzas significativas y posibilitar cambios sustanciales en materia educativa.

Visibilizar las experiencias pedagógicas nos invita claramente a movilizar una nueva naturaleza del campo educativo y por esa vía derribar barreras o paradigmas en los procesos de enseñanza y de aprendizajes. La nueva tarea es, hacer más inclusión efectiva, liberar y trascender para hacer de Cali una ciudad de los aprendizajes y saberes múltiples.

Gracias, maestros y maestras por ser una reserva de esperanza y de dignidad para la ciudad y el país.

Profesor,

José Darwin Lenis Mejía; PhD
Secretario de Educación de Cali

2021 - 2024

INTRODUCCIÓN

Plantear un proceso de formación de docentes y directivos docentes de cara a las necesidades del siglo XXI, a partir de los aprendizajes que ha dejado el tiempo de la pandemia y desde las potencialidades de los actores educativos (maestros, estudiantes, familias, universidades, comunidad), exige un tiempo para repensar la pedagogía y resignificarla. No como mera disciplina sino como experiencia del pensamiento que ayuda a aproximarse al sentido de la educación, a sus saberes vinculados-vinculantes, a reconocer la interacción de los sujetos y a valorar, de una manera renovada, la relación instituciones-sociedad.

El recorrido realizado para materializar este documento como fruto de una reflexión conjunta, nos llevó a pensar en una “nueva educación” en contraste con la tradición que nos legó la modernidad y, aún, pretendemos superar. Para esta innovación del pensamiento y de la acción es necesaria una resignificación del concepto experiencia, para convertirlo en la base sobre la cual deconstruimos y reconstruimos la escuela, toda vez que son los saberes que se construyen en la práctica pedagógica, aquellos que impulsan los anhelos de transformación. Es la reflexión sobre ese conocimiento práctico la que permite otorgar un lugar preponderante a los estudiantes, a sus interacciones sociales, con el conocimiento y aquello que nos permite repensar otras formas de comprender la formación, el acompañamiento y la escuela. La escuela está destinada a fortalecer el desarrollo humano y promover la educación para la vida de los estudiantes y su visión del mundo evitando que, desde pequeños, funcionen como esclavos en la sociedad, quedándose mudos e inactivos frente a la realidad misma.

Esta propuesta exige también el resurgimiento de docentes y directivos docentes progresistas, que superen los límites del sistema tradicional y se conviertan en acompañantes sociocríticos de un proceso pedagógico intencionado a través del cual se utilizan los ambientes físicos, tecnológicos y sociales que existen, los conocimientos disciplinares y los nuevos saberes para fortalecer experiencias que tengan sentido en la formación de los sujetos en un ambiente de pertinencia social, de diálogo permanente, de empatía y respeto por el otro y sus diferencias. Se hace referencia, entonces, a una nueva escuela, y a un docente y directivo docente renovado, quienes coadyuvan en la construcción de ese puente que armonice los anhelos de formación con las realidades contextuales y personales de los sujetos. Docentes y directivos docentes que promuevan el desarrollo del pensamiento, que

movilicen la pasión de sus estudiantes por la vida y que con ello trasciendan en sus familias y en sus entornos cercanos, que se centren en el desarrollo de esos seres humanos que están en sus aulas cada año y no solo en los resultados o vacíos en el aprendizaje.

Los estudiantes son, entonces, protagonistas de esta propuesta ya que se sitúan en el interés supremo de los docentes y directivos docentes, es decir en el centro de la escuela. Su participación genuina resuena en las propuestas formativas de este Plan Territorial y sus voces representan un llamado a la pertinencia social del currículo, a la transformación de las prácticas pedagógicas, a la asertividad de un discurso pedagógico en el que se valoren las particularidades en el aprendizaje de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, al logro de la interdisciplinariedad e integralidad de las propuestas pedagógicas y didácticas y al rompimiento de la tradicional perspectiva centrada en la enseñanza de datos y temas para darle lugar, en palabras de Zubiría, a desarrollar habilidades para pensar, comunicarse y convivir (2018).

Ahora bien, si la escuela requiere repensar su proyecto educativo, es sólo en la reflexión sobre la práctica que se puede realmente validar hasta dónde ese ideal de sujeto que queremos formar para ese ideal de sociedad se concreta, es en la reflexión sobre la práctica del docente y del directivo docente donde se puede comprender el alcance del currículo diseñado y lograr evaluarlo no sólo desde los resultados de aprendizaje sino como un trayecto que le permite a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes construir, paso a paso, su proyecto de vida. Es solo en la reflexión sobre la práctica que la escuela puede comprender la incidencia del ambiente escolar en el desarrollo integral y emprender acciones concretas para que se convierta en un espacio acogedor, protector y de disfrute para los estudiantes.

Esta nueva mirada de la escuela, de los docentes y de los directivos docentes, exige renovadas estrategias de formación, que permitan mejorar su compromiso reflexivo y emprender la tarea de asegurar la comprensión de sus estudiantes. Este camino exigirá la construcción de un entramado de saberes no sólo disciplinares sino afectivos, éticos, axiológicos y procedimentales en el que se reconoce al docente como inspiración para sus estudiantes y en el que se valoran las prácticas de

liderazgo de los directivos docentes como la vía para el logro de los enormes retos en calidad educativa.

PhD. MARÍA ISABEL AFANADOR RODRÍGUEZ
Decana Facultad de Educación
Institución Universitaria Antonio José Camacho

Plan Territorial de **Formación Docente** 2021 - 2024

PLAN TERRITORIAL DE FORMACIÓN PARA DOCENTES
Y DIRECTIVOS DOCENTES DE CALI

2021 - 2024

Formación Docente
2021 - 2024

La Secretaría de Educación Distrital de Cali, en alianza con la Institución Universitaria Antonio José Camacho plantea la construcción del Plan Territorial de Formación Docente (PTFD) 2021-2024 con una ruta metodológica que permitió transitar por cuatro momentos¹: en el primer momento: “Valorar lo Alcanzado”, se revisó, desde el análisis documental, el seguimiento y evaluación del PTFD 2017-2020. En el segundo momento: “Gestión del Conocimiento”, se estudiaron distintos documentos relacionados con la formación docente desde una perspectiva global, nacional, regional y local y se caracterizó el mapa de actores, para conformar el ecosistema con el que se dialogó en mesas de participación. Este ejercicio dialógico tuvo como objetivo comprender, desde cada uno de los interesados en el proceso educativo del Distrito de Santiago de Cali, los intereses y necesidades de formación de los docentes y directivos docentes en correspondencia con el momento sociohistórico por el que se transita.

En el tercer momento, se estructura la propuesta de formación para docentes y directivos docentes para el periodo 2021-2024, enmarcada en un sistema de formación que integra el plan, el seguimiento y la evaluación. Finalmente, en el cuarto momento, se realiza la socialización de la propuesta para el Plan Territorial de Formación para Docentes y Directivos docentes de Santiago de Cali.

A continuación, se entrará en cada una de las fases que constituyen el proceso de formulación del PTFD 2021-2024.

Capítulo 1. Valorar lo Alcanzado

Este capítulo reflexiona en torno al camino recorrido por el Distrito de Santiago de Cali, particularmente desde la Secretaría de Educación, en el enorme reto de formar en servicio a sus docentes y directivos docentes, es así como, teniendo como base el análisis de diversos documentos, se presenta un panorama de Cali como Distrito Educador en el marco de la realidad educativa, la realidad sociohistórica, el análisis en perspectiva global y el análisis del PTFD 2017-2020, por lo tanto, se analiza desde el componente educativo en tanto las instituciones, análisis del proceso y resultados junto al contexto del COVID 19 y el estallido social.

¹ El Ministerio de Educación de Colombia propuso en coherencia con la Guía “construyendo el Plan de Formación Docente” una estructura que es la que se propone a lo largo del PTFD 2021-2014 para Santiago de Cali.

1.1 Cali Distrito Educador

1.1.1 Realidad educativa

El PTFD se contextualiza, en un inicio, desde los análisis presentados en la “Caracterización y perfil educativo Cali Distrito Especial 2020” (Secretaría de Educación Distrital [SED], 2020) y el “Informe de resultados, pruebas saber 11, calendario A, año 2020” (Subsecretaría de Calidad Educativa. Equipo de Evaluación de la Calidad, 2020). Los datos y reflexiones brindados dan pistas sobre el contexto educativo que, a su vez, cimienta la propuesta del PTFD 2021–2024 como respuesta a las necesidades educativas, sociales y culturales de Cali, Distrito Especial.

El documento “Caracterización y perfil educativo Cali distrito especial 2020” elaborado por la Secretaría de Educación Distrital de Santiago de Cali (2020), desde la subsecretaria de calidad educativa específicamente el subproceso evaluación de la calidad del servicio educativo, propone una caracterización contextualizada en la coyuntura de la ciudad, la descentralización política del Estado colombiano y la necesidad de una reflexión sobre los avances de la educación y su gestión. Ahora bien, el documento resalta la importancia de reconocer diferentes aspectos como la tensión entre la agenda nacional de educación y la agenda distrital (p. 3) junto al gran impacto del Covid-19, las crisis generadas a nivel de salud, financiero y educativo, y su efecto en la comunidad, “debiéndose tomar medidas de política que se sintieron en todas las comunidades educativas, obligando a repensar todas las bases relacionales en la escuela a nivel de los aprendizajes, la gestión institucional, el papel de los diversos agentes, como las familias y comunidades” (p.4).

Así, tanto el documento de caracterización como el informe histórico de prueba saber referenciado más adelante y el PTFD 2017-2020 reconocen los aspectos sociales y culturales que impactan el sector educativo para analizar y proponer estrategias puesto que todo proceso de gestión se ve interpelado por las variables sociales, culturales y económicas. Sin duda son documentos que reflejan la crisis sistemática de salud generada por la pandemia del Covid-19 y que llevó a tomar decisiones gubernamentales para mitigar su impacto.

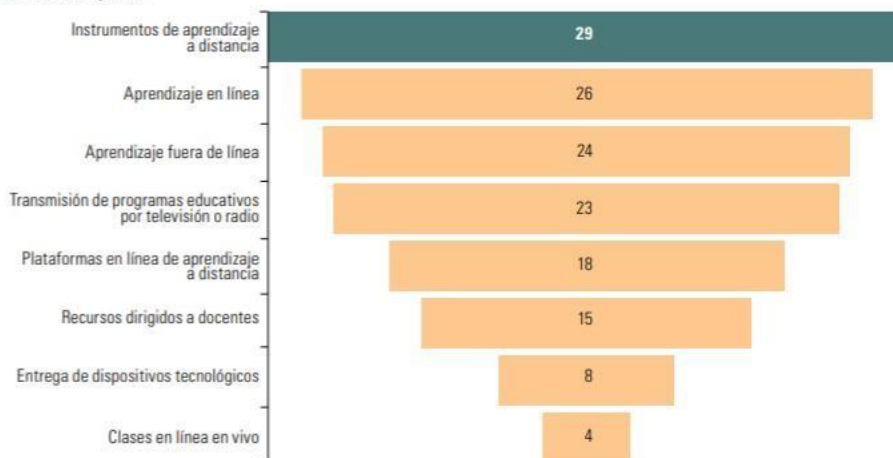
Los procesos educativos se afectaron de manera directa con el cierre masivo de las instituciones educativas que dio paso a las actividades remotas mediadas por la tecnología para evitar el contacto

directo y la posibilidad de la propagación del virus. En la “Caracterización y perfil educativo Cali distrito especial 2020” se referencia el Informe de CEPAL en agosto del 2020 en donde recalcan:

“en el ámbito educativo en América Latina las medidas tomadas se relacionaron con la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles educativos, adicionándose, que el cierre de las escuelas afectó la alimentación y la nutrición de la población estudiantil, especialmente en los sectores más vulnerables.” (p. 8).

A partir de esta información, CEPAL (2020, p.3) comparte un gráfico sobre las estrategias creadas por los gobiernos de Latinoamérica.

Gráfico 2 | América Latina y el Caribe (29 países): estrategias de continuidad de estudios en modalidades a distancia
(En número de países)



Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), “Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19”, 2020 [en línea] https://www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19.

Se puede observar que los países se enfocaron en los instrumentos de aprendizaje a distancia, el aprendizaje en línea y fuera de línea; pocos concentraron sus esfuerzos en reducir la brecha de conectividad con entrega de dispositivos tecnológicos y el desarrollo de recursos dirigidos a los docentes. El informe de caracterización resalta que, en el 2016, “alrededor de un 42% de las personas que viven en áreas urbanas tenían acceso a Internet en el hogar, en comparación con un 14% de aquellas que viven en áreas rurales (CEPAL, 2019)” (SED, p. 9). Existe así un reconocimiento de la brecha entre recursos en las áreas urbanas y rurales que tiene una incidencia en la formación académica.

Ahora bien, los docentes y el personal educativo se vieron enfrentados a demandas de apoyo socioemocional y de salud mental de toda la comunidad académica. Estas condiciones hicieron que los docentes utilizaran plataformas y metodologías virtuales que muchos no conocían. Es por esto que el documento de caracterización propone:

“Debido a lo anterior, requieren formación, asesoría y recursos para trabajar en diferentes formatos de educación a distancia, incluida formación en competencias y metodologías para uso educativo de las TIC y otras plataformas de enseñanza y aprendizaje a distancia, y en criterios para la toma de decisiones curriculares contextualizadas y flexibles, evaluación y retroalimentación para el aprendizaje.” (p. 11).

De esta manera, se reconoce el reto que significó para los docentes la nueva realidad y las formas de mediación pedagógica y/o tecnológica.

Por otro lado, el documento resalta que en América Latina y el Caribe el cuerpo docente está conformado, en su mayoría, por mujeres. Se menciona en relación a la carga laboral antes y durante la pandemia en donde además de su jornada como docentes debían enfrentarse a trabajo administrativo, planeación, trabajo doméstico y de cuidado no remunerado.

En este contexto, Colombia también adoptó la medida de cerrar instituciones educativas y continuar con clases remotas mediadas por tecnología. Sin embargo, durante este proceso se reconocieron grandes dificultades en los colegios públicos como “la falta de acceso a herramientas tecnológicas en los hogares de los estudiantes y el segundo, la carencia de competencias digitales por parte de los docentes.” (p. 11). Estos datos son confirmados por el análisis del Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Javeriana en el documento “El reto que el sector educativo en Colombia debe superar tras la pandemia” (2020) de Luz Karime Abadía Alvarado, Codirectora del Laboratorio, citado en el documento de Caracterización.

De esta manera, Colombia se encuentra ante un enorme desafío social y educativo en procura de brindar una educación de calidad en las condiciones que emergieron con el confinamiento. La pandemia mostró los rezagos en materia tecnológica y de formación en mediación con tecnología que

pone “en desventaja a los estudiantes de colegios públicos frente a los privados, pues contribuye a ampliar las brechas observadas en el desempeño académico y, por tanto, ahonda en las desigualdades sociales existentes en el país.” (p. 12). Así, el documento propone que este contexto abre la posibilidad de diseñar nuevas políticas que respondan a las prácticas actuales de aprendizaje y enseñanza con tecnologías digitales y habilidades del siglo XXI. Así se hace indispensable “masificar la conectividad, dotar a los colegios públicos de herramientas tecnológicas y capacitar a los docentes en el uso de éstas y en pedagogías innovadoras que respondan a los retos actuales del sistema educativo.” (p. 12).

En materia de resultados, dentro del apartado competitividad y educación plantean que en tiempo de crisis los indicadores y diagnósticos permiten medir los impactos, resaltar el cumplimiento de metas y reconocer los desafíos y fortalezas estructurales de los territorios. En el Índice de Competitividad de Ciudades (ICC) 2020, Cali distrito especial tiene un puntaje de 6,19 sobre 10, ubicándose así en el puesto sexto entre 32 ciudades de Colombia. El índice de Competitividad analiza 4 diferentes factores como condiciones habilitantes, capital humano, eficiencia de los mercados y ecosistema innovador; además de 13 pilares “instituciones, infraestructura y equipamiento, adopción TIC, sostenibilidad ambiental, salud, educación básica y media, educación superior y formación para el trabajo, entorno para los negocios, mercado laboral, sistema financiero, tamaño del mercado, sofisticación y diversificación e innovación y dinámica empresarial” (p. 52). Todos estos datos se definen y analizan para el diseño e implementación de políticas públicas que buscan mejorar los aspectos antes mencionados.

En el apartado “Aspectos demográficos y su relación con la demanda educativa” el documento expone: “La población total que arrojó el censo de población una vez se ajustó el mismo por cobertura por parte del DANE, para Cali Distrito Especial fue de 2.227.642 habitantes, constituyéndose en la tercera ciudad en población de Colombia” (p. 52). El documento resalta que el rango de población de cero a catorce años, la población en edad escolar, muestra una disminución representada en 13 puntos, siendo en el 2005 de 27,00% y en el 2018 de 17,70% (p. 58). De la misma manera en la estructura de la población comparada en la pirámide poblacional de los censos entre 2005 y 2018 muestran que hoy la ciudad de Cali tiene una “inegable tendencia a la disminución de la población menor de edad, mientras los adultos mayores de 50 años se incrementan”. Esta tendencia debe tenerse en cuenta

para “alcanzar equilibrio en la política de atención a los más jóvenes y a la población en envejecimiento en incremento” (2020, p.60).

El documento también menciona que, aunque no se han definido las localidades que tendrá el Distrito Especial de Santiago de Cali se debe reflexionar sobre las zonas educativas actuales y aspectos académicos como las especialidades que tienen las IEO. La resolución No.4143.2.21.1481 de marzo 02 del 2010 creó las seis zonas educativas que se conforman de comunas y corregimientos. Las zonas son así “unidad organizativa para prestar un servicio educativo a nivel local, con el propósito de dinamizar los procesos pedagógicos, administrativos, comunitarios, culturales e investigativos que propendan por el mejoramiento de la calidad” (p. 61).

Ahora bien, distribuidas en las zonas y el Distrito Especial de Cali hay 92 Instituciones Educativas Oficiales con 258 sedes Educativas, además de otras 4 instituciones que son oficiales, pero no se les incluye en la oferta educativa: “la Institución Educativa Llano Verde (confesión religiosa), la Institución Educativa Nelson Garcés Vernaza (concesión), el Liceo del Ejército Pichincha y el Colegio Nuestra Señora de Fátima”. (p. 62). Se debe tener en cuenta que el carácter académico de las Instituciones Educativas Oficiales por zonas educativas se compone en un 58% por 53 instituciones con la modalidad media técnica, es decir, desarrollan una especialidad en los últimos dos años de formación. Otro 15% que corresponde a 14 instituciones con modalidad media académica CASD con convenio SENA. Otro 19%, 17 instituciones, son académico técnica y se realiza durante la educación básica y media. Y otros casos específicos de instituciones académico pedagógico y artístico.

La caracterización referencia el Estudio de Insuficiencias y Limitaciones 2021 de la Subsecretaría de Cobertura Educativa, en donde se exponen comunas y corregimientos en donde “la demanda poblacional supera la oferta educativa oficial, por cuanto no existe la capacidad de cupos suficientes para la atención de toda la población en edades entre los 5 y 16 años” (p. 70). La subsecretaría de cobertura tuvo en cuenta diversos aspectos de análisis que iban desde la demanda poblacional hasta información particular del estrato socioeconómico y otras limitaciones del contexto de las instituciones.

Sobre la población atendida, el documento señala que, de los 364.122 estudiantes escolarizados, el 74.4% son atendidos en el sector oficial, con la siguiente distribución: “2.68% en prejardín y jardín,

6.54% en transición, 39,52% y 33,48% en básica primaria y secundaria respectivamente, en educación media un 11.88%, los normalistas representan el 0.12% y finalmente el 5.7% por la educación para adultos” (p. 68). Llama la atención que “el 87.1% de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes matriculados en el sistema educativo, no se reconocen como pertenecientes a algún grupo étnico. Menos del 1% se identifican como indígenas, el 8.1% como afrodescendientes y el 4.1% se clasifican en negritudes” (p. 67).

Según los cálculos realizados por la Subsecretaría de Cobertura Educativa, a partir de los reportes realizados por el Sisbén, “el número de niños y niñas en edad escolar que se encuentran por fuera del sistema educativo son alrededor de 54.000, que representarían un 12.24% del total” (p. 81). Esta cifra se compara con los indicadores oficiales de cobertura, que señalan que “las comunas 19, 3, 4, 22 y la zona rural son las únicas secciones territoriales del municipio que registran tasas de cobertura neta superiores al 100 por ciento” (p. 82).

Las cifras de atención y cobertura deben contrastarse con los reportes de la planta de cargos y las vinculaciones de nuevos docentes al sistema escolar oficial. Según el informe, aunque se ha incrementado levemente el número de docentes oficiales vinculados, son “las comunas 20 y 22 las que menor valor tienen para este indicador registrando 11.5 y 14 estudiantes por docente respectivamente. Por otra parte, las comunas 19 y 15 son las que tienen mayor número de estudiantes atendidos por docente siendo de 38.1 y 40.9 respectivamente” (p. 84). A pesar de lo anterior, la Secretaría de Educación ha establecido que la relación promedio para la zona urbana es de 32 estudiantes por docente, mientras que el número es de 22 en la zona rural.

Esta información permite identificar desafíos en torno a las posibilidades de atención a las necesidades formativas y particularidades del aprendizaje de los estudiantes, la capacidad de seguimiento al desarrollo integral, la implementación de estrategias asertivas para el logro de trayectorias educativas completas y la retención de los estudiantes en el sistema educativo. En este sentido, el indicador de deserción debe considerarse al asumir el reto de la calidad y el desarrollo social. Según la caracterización:

“el comportamiento de la tasa de deserción intra-anual [esta deserción tiene en cuenta a los estudiantes que abandonan la escuela durante el año escolar] por comuna, muestra un amplio rango de variación que va desde 1.90% para la comuna 17 a 8.70% para la comuna 21. Las comunas con

mayor índice de abandono son la 21, 3, 4 y 14 oscilando entre 6.40% y 8.70%; de otro lado las comunas con menor tasa de deserción son la 17, 20 y 18 con un rango que va desde 1.90% a 3%. Esto evidencia que en el distrito de Santiago de Cali existe una capacidad diferencial a nivel territorial, para retener la población matriculada hasta que culmine con todos sus grados establecidos” (p. 93).

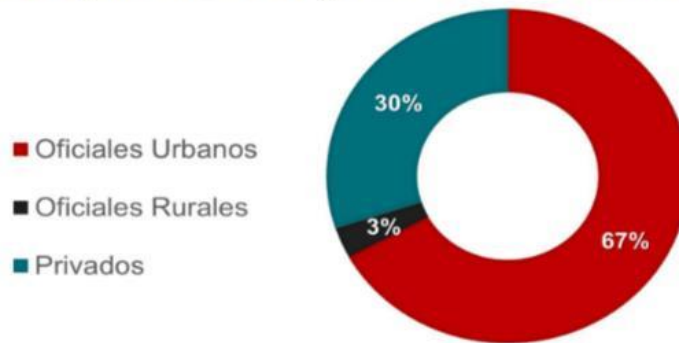
El documento de caracterización (2020) también propone que frente a las causas de esta deserción se reconocen “dificultades económicas de las familias, la necesidad de trabajar, el poco interés y la falta de cupos en las instituciones educativas.” (p.1). Sin embargo, hay que resaltar que más adelante en el fragmento titulado “Estrategias de permanencia” se reconocen algunas estrategias que se utilizaron para remediar la situación como el transporte escolar 2020 y el Programa de Alimentación Escolar PAE (p. 81).

El documento de caracterización señala las preocupaciones que surgen en relación a los resultados de las pruebas estandarizadas como ICFES y PISA. En particular, sobre los resultados comparativos de las pruebas SABER 11, se señala que “Cali es el que menores resultados tiene para todas las áreas respecto a los demás entes territoriales. Esto significa un retroceso respecto a los resultados obtenidos el año anterior, donde Cali se ubicaba en segundo lugar después de Bogotá” (p. 103). Este dato se suma a los resultados del Índice Sintético de Calidad Educativa, que señala un retroceso de la ciudad en el nivel de primaria, a pesar de anotar leves incrementos en los niveles de secundaria y media. Al respecto, el informe agrega que “para el año 2018, los puntajes para Santiago de Cali independiente el nivel, están entre 5.99 y 6.17, lo que evidencia que hay amplias oportunidades de mejora para los establecimientos educativos del municipio” (p. 113).

Así mismo, el “Informe de resultados, pruebas saber 11, calendario A, año 2020” elaborado por el equipo de evaluación de la calidad de la subsecretaría de calidad educativa de Santiago de Cali (2020) da luces sobre el desempeño de los estudiantes y las instituciones educativas oficiales en las pruebas saber. Este informe “permite empezar a identificar oportunidades de mejora” (p. 2) enfocándose en las instituciones oficiales y en categorías como el promedio global y por área, la desviación estándar, los niveles de desempeño, los aprendizajes de cada área y la clasificación de las instituciones. El informe analiza no solo los resultados del 2020 sino también los últimos 5 años, analizando así tendencias y comportamientos.

De la misma manera que en el documento de Caracterización y perfil educativo, este informe de resultados, resalta las condiciones atípicas resultantes de la pandemia y el contexto, que llevaron a que la prueba se realizará en meses distintos. El informe afirma “en Cali, presentaron la prueba 14088 estudiantes de grado 11°, 9503 pertenecientes a colegios oficiales urbanos, 462 de oficiales rurales y 4123 de establecimientos educativos no oficiales” (p. 3).

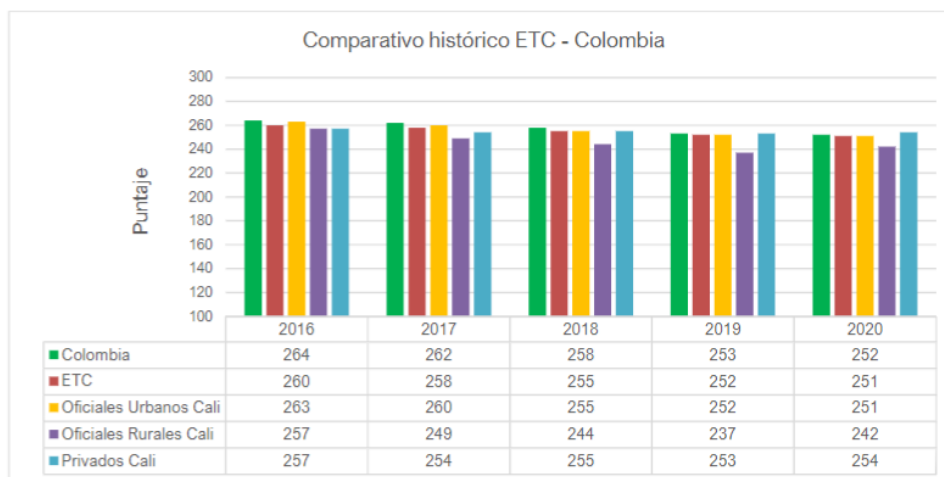
Figura 1.
Composición de la población evaluados según carácter del establecimiento educativo



De esta manera, la mayor participación la tienen las instituciones educativas oficiales urbanas con el 67% del total de evaluados en Cali, como se puede ver en la figura 1 del documento de “Informe de resultados, pruebas saber 11, calendario a, año 2020” (2020, p. 3).

La siguiente figura del informe (p. 4) muestra y compara los resultados de las instituciones de Cali en relación al país durante los años 2016, 2017, 2018, 2019 y 2020.

Figura 2.
Comparativo histórico de promedios globales, ETC- Colombia

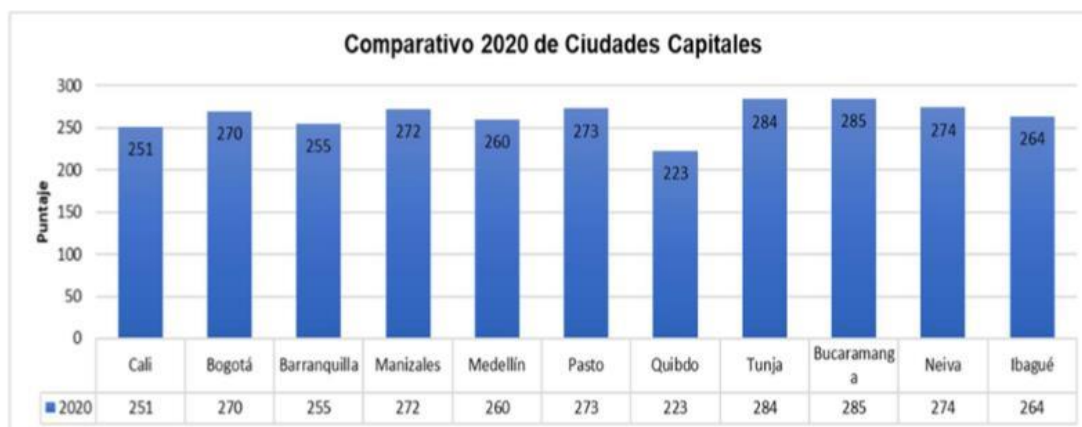


Fuente: ICFCES

En 2020, el promedio de Cali se ubicó en 251 puntos de 500 puntos globales y el promedio nacional fue de 252 puntos. El informe destaca “el descenso progresivo de los promedios tanto de Cali como de Colombia en los últimos 5 años”.

La siguiente tabla del documento (p. 6) da cuenta de la comparación de resultados en el 2020 entre ciudades capitales. El promedio más alto es de Bucaramanga, Cali en esta escala, es la ciudad número 10 de 11, estando por encima solamente del Choco.

Figura 4.
Comparativo promedio global de ciudades capitales, 2020



Fuente: ICFES
Adaptación: Equipo de Evaluación, SED

Finalmente se presenta la tabla (p. 25) que representa la clasificación de las instituciones públicas en relación a las categorías A+, A, B, C y D. El informe compara la clasificación del año 2020 con la del 2016, en donde se ve que, aunque se mantiene el número de instituciones en la categoría más alta, el resto disminuye.

Tabla 9.
Comparativo número de IEO por categoría, 2019-2020

Clasificación	Número de IEO 2019	Número de IEO 2020
A+	3	3
A	11	6
B	32	28
C	28	36
D	13	17

Otro referente mencionado en Caracterización y perfil educativo 2020 son los resultados de la prueba PISA en donde se propone que “Cali tiene deficiencias en las tres áreas de conocimiento evaluadas.

Los puntajes de Cali en las áreas evaluadas estuvieron por debajo de las ciudades referentes (Bogotá y Medellín e incluso Manizales), pero por encima del total de Colombia.” (p. 18). Sin embargo, los resultados presentados proponen que los estudiantes no tienen conocimiento suficiente para la “educación superior y para realizar actividades propias en una sociedad del conocimiento” (p. 18).

Otro aspecto a tener en cuenta, referenciado en la Caracterización, es el desempeño laboral de un docente o directivo docente como forma de evaluación de la calidad educativa. Para esto se refieren las competencias que “se manifiestan en resultados y actuaciones intencionales observables y cuantificables, relacionados con sus responsabilidades profesionales, que a su vez se derivan del propósito de su cargo dentro de la institución y aportan al cumplimiento de los objetivos misionales y organizacionales” (p. 111). Estos resultados serán insumo para el diseño e implementación de planes de apoyo para crear estrategias de mejoramiento. Según los resultados brindados en el documento, la mayor parte de los docentes alcanzan desempeños satisfactorios y sobresalientes. Solo aparece un caso en donde el resultado es no satisfactorio (p. 112). En el caso de los directivos, se considera la gestión escolar desde cuatro áreas: directiva, académica, administrativa y comunitaria. Los resultados obtenidos y analizados están entre los 95 y 96 puntos, en el caso de los coordinadores. Los rectores se sitúan en el rango de 94 a 96 de 100 puntos posibles.

En términos generales, el documento de Caracterización y perfil educativo Cali Distrito Especial 2020 (SED, 2020) da cuenta de resultados cuantitativos positivos en la evaluación docente. Sin embargo, propone que encontrar resultado así plantea un estrecho margen de mejora y la dificultad para focalizar acciones de mejoramiento específico. Es por ello que el documento plantea la necesidad de un análisis cualitativo que pueda brindar una visión integral del desempeño y que así los resultados puedan ser utilizados en la mejora de la educación. Por otro lado, el documento de Caracterización hace un proceso intenso de recopilación y análisis con base en la guía 34 del Ministerio de Educación Nacional (MEN) del 2008 donde se plantea la importancia de la autoevaluación. En esa recopilación se determinan cuatro áreas de gestión: directiva, académica, administrativa y financiera; y gestión de la comunidad. A su vez se pueden ubicar en cuatro categorías: Existencia – 1, pertinencia – 2, apropiación - 3 y mejoramiento continuo – 4. Cada una de estas categorías demuestra una forma de relacionarse con cada gestión y su importancia para el desarrollo global. En este proceso, la

Caracterización da cuenta que en el 2019 las Instituciones Educativas Oficiales realizaron “un esfuerzo por mejorar al interior de cada área sus procesos y componentes” (p.134).

Frente a la Autoevaluación Institucional 2020 el documento de Caracterización presenta que se dieron orientaciones que respondían al contexto de la “Emergencia Sanitaria por el Covid-19” (p. 135). Con este enfoque la autoevaluación tiene diferentes propósitos, entre ellos: “servir como ruta metodológica para reflexionar sobre las limitaciones y fortalezas que se han dado en los procesos educativos como respuesta a la prestación del servicio educativo en casa” (p. 135), analizar los procesos desde una mirada integradora y sistemática, reconocer las realidades institucionales y revisar alternativas para el mejoramiento institucional. Todo esto desde una herramienta diferente que busca que la autoevaluación sea “consensuada, reflexiva y sistémica” para delimitar propósitos para la planeación institucional. De esta manera, se evaluaron diferentes gestiones utilizando las siguientes categorías: existencia, pertinencia, apropiación y mejoramiento continuo.

El resultado de la Autoevaluación da cuenta de que: “el área de gestión de la comunidad, es la que presenta el mayor porcentaje en existencia y pertinencia, con un 26% y el menor porcentaje en mejoramiento continuo con un 29%, sin embargo, en el consolidado de los Planes de Mejoramiento, es el área de gestión que menos objetivos a trabajar presenta, 15%, indicando que no hay una coincidencia sobre lo que se proponen las Instituciones con lo analizado en la autoevaluación 2019.” (p. 140). Ahora bien, la Caracterización da cuenta de los cambios que las instituciones presentaron en los objetivos del Plan de Mejoramiento Institucional respondiendo al contexto que se vivía, de esta manera se recalca que algunos objetivos no mostraron resultados por ello y que otros los modificaron para responder al aprendizaje desde casa. Este aspecto da cuenta sobre cómo el ejercicio de autoevaluación requiere ser transformado en consonancia con las realidades y particularidades de la escuela.

De la misma manera, el documento de Caracterización resalta la apuesta de acompañamiento a los Proyectos Educativos Institucionales en el marco del “Plan de desarrollo 2020-2023 Cali Unida por la Vida” (p. 19). Este plan se estructura en cuatro dimensiones y en cada una se proponen diferentes proyectos transversales que buscan impulsar la economía y el tejido social. Las dimensiones son: Cali, inteligente por la vida; Cali, solidaria por la vida; Cali, nuestra Casa común y Cali, gobierno incluyente.

El primero se enfoca en las oportunidades económicas articuladas a las tecnologías digitales hacia la innovación social. El segundo a las políticas y servicios sociales y comunitarios para el bienestar integral desde la educación, salud, etc. El tercero reconoce el territorio ambientalmente sustentable que además busca prevenir, enfrentar y mitigar riesgos. El último se enfoca en la nueva institucionalidad democrática para las nuevas dinámicas de gestión y ciudadanía. En este marco, se procura por Instituciones Educativas Oficiales (IEO) que “fortalecen sus prácticas pedagógicas desde un enfoque de ciudad en el marco de sus currículos” (p. 147). Por otro lado, IEO rurales para resignificar sus Proyectos Educativos Institucionales Rurales (PEIR) desde “la seguridad alimentaria, la diversidad ambiental y las relaciones productivas” (p. 147) con el programa Ruralidad sustentable que hace parte de la línea Fortalecimiento y gestión de los ecosistemas.

Las metas propuestas comprenden tres líneas de acción, importantes para este PTFD. La primera se enfoca en la formación de docentes en aspectos pedagógicos para favorecer nuevas tendencias educativas y reflexionar sobre ellas para “renovar” la práctica docente. La segunda, habla del acompañamiento situado y diferencial para reconocer las dinámicas de cada institución, su PEI y así fortalecer la construcción conjunta y fortalecer la autonomía institucional. La tercera línea se enfoca en el intercambio de saberes y experiencias, de esta manera busca reflexionar sobre la pedagogía al interior de las IEO con “comunidades de práctica y aprendizaje” que gire en torno a “lo disciplinar, lo didáctico o lo curricular, pero también a cuestiones que abarquen lo cultural, lo estético y lo ético, como parte de los saberes que promueve la escuela.” (p. 148).

Importante referir que como parte de las acciones de la SED, en correspondencia con el PED 2020-2023, para atender los resultados de la ciudad en la evaluación estandarizada Saber 11, se promovió la suscripción de un pacto de ciudad por la calidad educativa durante la vigencia 2020², en esa iniciativa, se invitó a las IEO de Cali para que, en un ejercicio consensuado con los diferentes actores de la comunidad educativa, se pensara en torno a la calidad, algunos aspectos comunes se relacionan a continuación (UNIAJC, 2020):

² Los Pactos por la Calidad Educativa se suscribieron con cada una de las IEO de Santiago de Cali, mediante una metodología acompañada que trabajó en el análisis de los Bajos Resultados Pruebas Saber, Relación técnica Docente Estudiantes, Cualificación Docente, Articulación de Niveles, Ambientes Escolares y pertinencia del PEI. La información amplia de este proceso reposa en la SED

- a. Necesidad de implementar proyectos y programas desde los primeros meses del año escolar,
- b. Proyectos y programas pertinentes, situados, concertados y continuos de acuerdo a las necesidades específicas de cada institución educativa, tomando en cuenta su modelo pedagógico, su historia y avances en los diferentes aspectos de su estructura organizacional.
- c. Proyectos y programas que implementa la Alcaldía de Cali, lleguen a las instituciones de forma articulada e integrada, para una mayor eficiencia y eficacia en las inversiones, los esfuerzos y los impactos.
- d. Hacer énfasis en la formación de docentes en modelo por evidencias para implementar competencias en todo el currículo y hacer formación por competencias y evaluación formativa, todo orientado al mejoramiento en los rendimientos de los estudiantes en las pruebas SABER.
- e. Formación docente en aprendizaje por problemas y proyectos, así como en investigación e innovaciones pedagógicas y didácticas.
- f. Inclusión de la totalidad de IEO en el Plan Talentos, reforzando lo expuesto en el punto anterior.
- g. Seguimiento cercano a los impactos de la formación docente y un acompañamiento en la inclusión de los resultados en el currículo, prácticas de aula y didácticas en la institución.
- h. Acompañamiento psicosocial permanente y durante todo el año.
- i. Cualificación en Tecnología, pero sobre todo dotación de equipos y ampliación de capacidad y cobertura de conectividad.
- j. Énfasis en bilingüismo y procesos de lectura y escritura.
- k. Gestión de becas para estudiantes en su paso a la educación superior.
- l. Subsidio de hasta para 100% de becas y maestrías para docentes.

Este ejercicio que se desarrolló mediante el acompañamiento situado a las 92 Instituciones Educativas de Cali, concluye frente a cinco aspectos que fueron pretexto para el diálogo y el consenso frente a la calidad educativa, lo siguiente:

- Resultados en las pruebas saber: Frente a este aspecto se reconoce la necesidad de fortalecer los procesos de motivación y generación de interés por parte de los estudiantes para presentar la prueba. Una de las estrategias puede ser la transversalización curricular en las distintas áreas. Resulta importante la formación docente en estos temas, para ayudar a

los estudiantes en la presentación de las pruebas, para integrar saberes y prácticas desde los primeros ciclos de estudio de los estudiantes, y para resignificar las prácticas evaluativas en correspondencia con la evaluación por competencias de las pruebas saber.

- **Relación técnica en diversidad:** Teniendo en cuenta que algunas instituciones atienden población estudiantil con necesidades diversas (baja visión, movilidad reducida, discapacidad cognitiva, entre otras) es importante que se contribuya a la mejora de estas prácticas de atención e inclusión, siendo una necesidad formativa para los miembros de la comunidad educativa.
- **Cualificación docente:** El aumento de la calidad educativa remite a un trabajo en el uso y aplicación de herramientas tecnológicas; asunto que ha emergido como una necesidad sentida de los docentes. Desde este aspecto se hace necesario potenciar la práctica pedagógica, mediante el diseño de estrategias de acompañamiento para la transformación, evaluación y mejoramiento didáctico.
- **Pertinencia del PEI:** A partir de pequeñas acciones mencionadas en el ítem anterior, la institución irá consolidando un trabajo más articulado de los planes de área y/o de aula, fortaleciendo, unificando y dándole vida académica al modelo pedagógico institucional. Acciones como las señaladas, contribuyen a la apropiación de la comunidad educativa frente al conocimiento y ejecución del PEI, y ayudan a superar los límites formales del documento de PEI, para convertirlo en un escenario de formación conjunta, actualizado y contextualizado.
- **Articulación de niveles:** Una de las banderas de acción para una institución educativa innovadora, pertinente y contextualizada está en el diseño de un proceso de articulación entre los niveles, desde la educación inicial, la primaria, la secundaria y la media, que supere los límites de las áreas convencionales del conocimiento y propenda por un trabajo más integral. Este proceso contribuirá a la mejora en la comunicación y planeación entre los docentes de los diferentes niveles, y ayudará a encontrar puntos comunes de acción entre disciplinas y saberes que, en ocasiones, se encuentran dispersos en los espacios escolares. De manera similar, fortalecer estos encuentros y diálogos, permitirá consolidar las comunidades académicas y la emergencia de Proyectos Transversales.

En relación con este último aspecto, el documento de caracterización al que se ha venido haciendo referencia, menciona algunas de las acciones para la articulación de las IEO con el SENA e

Instituciones de Educación Superior junto a las propuestas para mejorar las competencias básicas (p.162). La primera reconoce los convenios que la Secretaría Distrital de Cali articula entre IEO y programas técnicos laborales, SENA, técnicos profesionales y profesional universitario “en pro de la ampliación de cobertura, en el mejoramiento de la pertinencia y calidad educativa.” (p. 162). En este fragmento se explicitan los convenios que becan y apoyan a los estudiantes en el desarrollo de su proceso académico en educación superior. El fortalecimiento de las competencias básicas se enfoca en la lectura, escritura y matemáticas en preescolar, básica y media. De esta manera apoya el proceso para el Plan Territorial de Lectura, Escritura y Oralidad, además de donar obras para las IEO que ya han elaborado sus proyectos (PILEOS). En este mismo registro se “organizó la franja Cali, Distrito Educador” (p. 164) que busca visibilizar experiencias y prácticas innovadoras en IE de Cali en la Feria Internacional del Libro de Cali. Junto al programa ya mencionado “Radio cuentos” y los procesos para resignificar las bibliotecas escolares a través de una red de bibliotecas articuladas a las bibliotecas comunitarias con ofertas educativas y culturales.

En el recorrido de la Contextualización se da cuenta sobre los proyectos pedagógicos transversales (PPT) implementados en las IEO en tanto estos promueven la formación ciudadana de los estudiantes y su proyección a la comunidad atendiendo alguna(s) problemáticas del contexto cercano a la IEO. Los PPT son sin duda una muy valiosa estrategia pedagógica para la concreción de las apuestas por la integralidad curricular y la transversalización de los aprendizajes. El documento de Caracterización resalta la importancia de seguir acompañando estos esfuerzos que construyen y fortalecen los procesos pedagógicos, brindan espacios para la reflexión colectiva y construcción de sentido entre la comunidad educativa y promueven el trabajo en redes de práctica y de conocimiento como “estrategia de empoderamiento y motivación para trabajar por la calidad de la educación” (p. 169).

Dentro del capítulo sobre el fortalecimiento de la calidad, en el documento de la caracterización, se menciona la formación docente y las experiencias significativas que se fortalecieron por medio de acciones como la formación de directivos docentes en competencias para “el liderazgo de la gestión escolar integral”, el acompañamiento para el seguimiento de los programas y proyectos nacionales y territoriales. El acompañamiento situado y diferenciado a directivos en su proceso para el Plan de Gestión MTIC³ y su articulación con el Plan de Mejoramiento Institucional. Diferentes procesos de

³ Plan de Gestión de Medios y Tecnologías de la Información y las Comunicaciones

formación para la formación integral, procesos de investigación-acción pedagógica, investigación formativa en contextos escolares, procesos para orientar las “Rutas del Saber Hacer”⁴, ampliación de la Red Distrital de Experiencias Significativas de las IEO y elaboración de informes de sistematización de la experiencia. Durante la pandemia se resaltaron experiencias pedagógicas significativas que se socializaron en el Encuentro Distrital de Experiencias Significativas en el marco del Foro Educativo 2020 y en la Feria Internacional del Libro. El documento de contextualización hace una referencia importante y es que

“los momentos de crisis por los que atraviesa la Escuela, debido a la pandemia, han permitido resignificar los procesos pedagógicos, cómo han emergidos nuevos saberes en medio de las nuevas dificultades y del incremento en la visibilidad de brechas en la conectividad y el acceso a recursos tecnológicos, pero sobre todo cómo cada experiencia guarda en sí misma una intención que une la esperanza y la confianza en la educación como el camino para continuar fortaleciendo el tejido social y transformando realidades y entornos” (p. 171).

Finalmente, el documento de Caracterización plantea en el perfil educativo la necesidad establecer estrategias para potenciar el rol de los docentes mediante formación, asesoría y recursos para utilizar diferentes formatos en educación a distancia, además de formación en competencias y metodologías para el uso de las TIC⁵ en relación a las plataformas de enseñanza y aprendizaje a distancia. Apoyo para la implementación de esta clase de alternativas, integrando el currículo y contextualizando. El texto propone otros como fortalecer las redes creando espacios de apoyo y aprendizaje con programas como Mi comunidad es escuela⁶. Y recalca aspectos ya mencionados como la necesidad de apoyo y formación para el aprendizaje socioemocional, la articulación de gestión con el gobierno nacional, la reflexión necesaria a nivel económico para los recursos, las alianzas y la proyección de los egresados. Así se plantea el esquema de gestión de alta calidad que debe estructurar la Secretaría de Educación Distrital para generar indicadores, seguimientos y análisis para continuar mejorando. Se reconoce

⁴ Las Rutas del Saber Hacer se conciben como una oportunidad de reflexionar y transformar las prácticas educativas de los docentes, profundizar en los ejercicios investigativos dentro del aula y sistematizar las experiencias.

⁵ Si bien el documento de Caracterización tomado como referencia para este apartado hace alusión a las TIC, el Plan Territorial de Formación Docente propone trascender ese concepto genérico por las Tecnologías para Aprendizaje y la Comprensión y las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación, lo que implica una transformación en la comprensión y uso de la Tecnología en los procesos educativos.

⁶ Mi Comunidad es Escuela fue un proyecto liderado por la Alcaldía de Cali entre los años 2016-2019, desde el eje de gobierno de Educación para el Progreso, a través de seis organismos claves: la Secretaría de Educación, Secretaría del Deporte y la Recreación, Secretaría de Cultura, Secretaría de Bienestar Social, Secretaría de Paz y Cultura Ciudadana y DATIC.

además la “deuda histórica con las IEO de la ciudad (...) Se sabe que este factor incide en una gran proporción, en la calidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas.” (p.). Como parte de esta contextualización, se describen algunos elementos que caracterizan la planta docente en Santiago de Cali. La Secretaría de Educación Distrital de Santiago de Cali, cuenta con una planta de 5949 cargos docentes, aprobada por el Ministerio de Educación Nacional, para atender una población aproximada de 176219 estudiantes en 92 Instituciones Educativas Oficiales. Según se reporta en el “Estudio de insuficiencia y limitaciones 2021” (2020, p. 93) realizado por la Secretaría de Educación, a partir de un estudio técnico de optimización y distribución de planta realizado durante el año 2020. El documento de caracterización respalda esta información basada en la comunicación con radicado “No. 201541110m82932-2 con fecha 18 de agosto de 2015 del Ministerio de Educación Nacional” (p. 82) y resume de esta manera:

Cuadro 19. Planta docente y directivo docente Cali Distrito Especial 2019 – 2020

CARGO	PLANTA VIABILIZADA
Total Cargos Docentes	5.949
Docentes de aula	5.850
Docentes Jornada única	99
Total Cargos Directivos Docentes	435
Rectores	91
Coordinadores	322
Supervisores	7
Directores de Núcleo	15
Administrativos EE	1.192
Administrativos Nivel Central	128
Total Cargos	7.704

Fuente: Estudio Técnico de Necesidades Docentes Lectivo 2019-2020 de la Secretaría de Educación Distrital de Santiago de Cali

Tabla: Planta docente y directivo docente Cali Distrito Especial 2019 – 2020. Tomada de Caracterización y perfil educativo de Cali Distrito Especial 2020 (2020, p.82).

Como parte del análisis documental y en coherencia con lo mencionado anteriormente, llama la atención el documento del marco del trabajo articulado de la Mesa Intersectorial de Cali, publicado por la Fundación Empresarios por la Educación (2019) bajo el título “Retos para transformar la calidad educativa de Cali, horizonte 2020-2036”. Este trabajo, que compila las ideas, propuestas y

proyecciones de diversas instituciones, fundaciones, programas y actores sociales, traza en primera instancia el horizonte de transformación de la educación y su relación con la calidad, en torno al reconocimiento de nuevas “formas de aprender”, diversas estrategias para “el acompañamiento social y emocional en las aulas, la necesidad de adaptar la educación a la diversidad social y cultural, a la motivación por el conocimiento y por la innovación” (p. 9).

El horizonte señalado permite proyectar que al año 2036 la escuelas de Cali serán escenarios con las siguientes características: “incluyentes, con enfoque diferencial y valoran la diversidad cultural; fomentan el deseo de conocer, de saber y de aprender; facilitan espacios dignos y ambientes de aprendizaje diversos, que propicien la creatividad, la construcción conjunta y permanente de conocimiento; educan en lo social y lo emocional para aprender en la convivencia y en el respeto por los otros; se conectan con la sociedad y el mundo; construyen conocimiento en red, con comunidades de aprendizaje que promueven el trabajo colaborativo.” (p. 19).

Para alcanzar ese objetivo, el trabajo colaborativo de la mesa intersectorial compiló una serie de retos y lineamientos que señalan el camino hacia la calidad, no sólo con ideales o metas, sino con la pretensión de responder a “las problemáticas actuales como la atención integral de la primera infancia, la necesidad de articulación entre la educación media y la formación superior conectadas con la vocación productiva de la región” (p. 9). Los retos para alcanzar esa escuela ideal son:

1. Acceso universal, integral y sostenible a la atención de la primera Infancia y educación Inicial.
2. Permanencia y continuidad en el sistema educativo.
3. Mejoramiento de los aprendizajes a partir del fortalecimiento de competencias básicas y socioemocionales.
4. Articulación de la educación media con la educación superior (técnica, tecnológica y profesional).
5. Educación inclusiva.
6. Cobertura universal con calidad en Educación Básica y Media.
7. Mejorar la convivencia en las instituciones educativas a partir de la transformación de prácticas educativas y pedagógicas para la construcción de una sociedad democrática y en paz.
8. Integración y apropiación de las TIC para el mejoramiento de los aprendizajes y la innovación.
9. Fortalecimiento Institucional de la Secretaría de Educación.
10. Aumento Sostenido de la Inversión en Educación.

11. Fortalecimiento Organizacional de las IE.
12. Movilización de los imaginarios sobre la educación. (p. 41).

Con esta información se perfila la realidad educativa de Santiago de Cali, que siendo un asunto de alta complejidad quizá no logra recabar en algunos aspectos, no obstante, es un esbozo de los retos que la educación sigue teniendo, máxime en el contexto del Distrito de Santiago de Cali, pese a los esfuerzos que se realizan desde le Secretaría de Educación.

1.1.2 Realidad sociohistórica

La escuela es una entidad viva, en la que convergen diversos tipos de interacciones, que se derivan de las transformaciones sociales y culturales de las comunidades en las que está inmersa. Es un escenario que permite leer los fenómenos que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, en lo corrido del tiempo se ha podido evidenciar que muchas veces la Escuela se concibe como un lugar material e inamovible, en la que sus actores aparentemente solo se dedican a transmitir y recibir información.

Es por eso que coyunturas como las vividas en los últimos años, que se relacionan con la pandemia por Covid-19 y el estallido social vivido en el 2020, suponen un retorno a la pregunta acerca de cuál es el lugar que la Escuela asume en medio de las crisis, pero, sobre todo, cómo el reconocimiento de esas problemáticas y la comprensión de su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, llevan a la reflexión sobre qué aprende la Escuela en medio de las crisis.

Santiago de Cali, así como diferentes entidades de todo el territorio nacional, emprendieron en este marco diversos mecanismos que permitieran a la Escuela seguir desarrollando su objeto misional. La estrategia “Cali Educa en Casa”⁷ derivada del confinamiento, supuso repensarse las formas de interacción que permitirían llevar a cabo los procesos de formación desde la distancia. ¿Cómo lograr aprendizajes en esta nueva realidad? La inmediatez que sugirió el confinamiento puso como imperativo la mediación tecnológica para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tan arraigados al encuentro en un aula física de clases.

⁷ “Cali educa en Casa” buscaba crear estrategias pedagógicas y didácticas para posibilitar el aprendizaje desde casa en tiempos de emergencia por la pandemia.

No obstante, la estrategia conllevaba un desafío en términos de la conectividad para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las 92 IEO de la ciudad. La pandemia acentuó la brecha digital existente. Es así como “de acuerdo con el DANE, apenas el 9,4 % de los hogares en zonas rurales cuenta con un computador de escritorio, portátil o tableta” (El Tiempo, 2020, s.p.). Estas cifras encendieron las alarmas de las instituciones educativas de la ciudad, pues el acceso remoto a los procesos educativos mediados por tecnología se restringiría a un sector de la población, tal y como lo señaló en un informe el Observatorio de Políticas Públicas (Polis) de la Universidad Icesi, pues se afirmó que “el 28 % de los hogares en Cali no tienen acceso a internet” (El país, 2020, s.p.), agudizando el problema en estratos socioeconómicos bajos, en los que menos de la mitad tienen acceso a este tipo de servicio: “en el estrato 1 solo el 47% sí tienen internet” (El país, 2020, s.p.).

Para afrontar este reto, la Secretaría de Educación Distrital de Santiago de Cali, orientó sus esfuerzos a trabajar conjuntamente con diversas entidades y empresas de servicios públicos, para garantizarle a las instituciones educativas las condiciones básicas para el trabajo educativo remoto mediado por tecnología, teniendo en cuenta que el Concejo de la ciudad informó que “a julio de 2020, 51100 estudiantes estaban afectados por falta de conectividad o no contaban con equipos de cómputo para recibir clases virtuales en casa” (2020, s.p.), razón por la cual se fortaleció la infraestructura de fibra óptica en algunas instituciones, mientras que en “la zona rural se orientó el trabajo con radio enlace y con sistema ADSL o tecnología de cobre” (Concejo de Santiago de Cali, 2020, s.p.). Así mismo en alianza con el Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de las TIC se implementó: Navegación gratuita para recursos educativos y el programa Última Milla que es Internet a bajo costo en estrato 1 y 2. Además se entregaron módems y sim card para facilitar acceso de navegación por Internet a contenidos pedagógicos en el mes de agosto y noviembre del 2020. (SED, 2021, p. 155).

Se desarrolló el uso de recursos tecnológicos para el fortalecimiento de los ambientes de aprendizaje. Esto conllevó el uso de redes sociales para publicar contenido pertinente, haciendo uso de las TIC en el aula. La Secretaría de Educación Distrital se apoyó en las redes sociales para divulgar contenido y capacitar a los docentes en el uso de plataformas educativas. En esta línea, se crearon productos como el programa radial Radio cuentos: “Donde las voces cuentan y se encuentran”. Este programa de contenido educativo se emite a través de la emisora clásica 88.5 FM liderada por la Fundación Carvajal junto a Fundación Gases de Occidente. Su objetivo es consolidar una propuesta educativa para fortalecer las competencias de los estudiantes de IEO en especial la lectura crítica, la oralidad y

“las prácticas de buena crianza en el marco de la estrategia Cali educa en casa” (p. 156). Entre sus logros está que se vincularon distintas obras de autores de literatura colombiana y universal, respuesta positiva por parte de padres de familia y docentes, almacenamiento y difusión que garantiza su acceso libre y permanente.

El documento de caracterización al que se ha venido haciendo referencia enuncia el reconocimiento de algunos aspectos frente a las prácticas pedagógicas durante la pandemia en coherencia con estos desafíos:

1. Preocupaciones por parte de los docentes frente a temas como “los niveles de la deserción de sus estudiantes. Las condiciones de pobreza extrema de algunos de sus estudiantes. La poca conectividad. El bajo acceso a dispositivos móviles. El desinterés o poca participación de las familias. La desesperación y, en algunos casos, el desconuelo que los alberga por no tener la respuesta a cómo abordar el trabajo profesoral en condiciones para las que no estaban preparados.” (p. 150).
2. Resistencia al acompañamiento por parte de la SED a raíz de las condiciones de trabajo.
3. Se reconocieron las estrategias que se utilizaron para las dificultades presentadas como la articulación entre docentes por áreas, grados, proyectos o comunidades de aprendizaje (p.151). También resaltan la elaboración de las guías que movilizó actividades que se desarrollaban entre una semana y un mes.
4. Se destacaron aspectos del quehacer profesoral como la importancia de la familia en el proceso formativo, el uso de dispositivos móviles para las actividades académicas, la utilización de plataformas y redes sociales para la comunicación, la creación de materiales de distintos formatos como producto académico y la creación de guías o talleres que integraron disciplinas curriculares.
5. Recalcan que en algunas IEO se flexibilizó la exigencia académica para darle paso al acompañamiento socioafectivo, hablando de temas como la salud mental, autocuidado y otros. Sin embargo, mencionan que la falta de comunicación muestra las “condiciones de vulnerabilidad a la que se ven expuestos los niños, niñas y jóvenes de la ciudad.” (p.151).
6. Algunas IEO continuaron con el trabajo que ya realizaban en materia de articulación y proyectos pedagógicos para adaptarse al contexto de la formación en casa por la pandemia

y el confinamiento. Y se reconocen que a las IEO que no utilizan esas estrategias se les hizo más difícil el adaptarse a otras formas de enseñanza y aprendizaje.

7. Entre los aspectos que potenciaron los procesos educativos se resalta las comunidades de aprendizaje.
8. El nivel de primaria se destaca por la participación de las familias en los procesos y lo que esto significa frente al desempeño.
9. Las condiciones socioeconómicas tienen una incidencia en la población escolar frente a su éxito o dificultad en el trabajo en casa. Se brinda un ejemplo en las diferencias entre el Distrito de Aguablanca y otras instituciones en el centro u oeste de la ciudad.

Este panorama evidencia cómo la educación mediada por tecnología sugirió cambios sustanciales en las prácticas pedagógicas, en el desarrollo de las actividades y en las formas de comprender y propiciar los encuentros profesor-estudiante-conocimiento. Para Díaz Barriga (2005) la mediación con tecnología debe proponer espacios creativos, fortalecidos por diversos recursos y herramientas de tipo digital que posibiliten jugar, crear y sobre todo aprender colectivamente. La educación remota o desde casa exige cambios sustanciales en el tratamiento de los contenidos y en las estrategias para la promoción de su comprensión.

Estas exigencias, como ya se ha mencionado, develaron el escaso dominio de recursos digitales tanto de estudiantes, docentes y directivos docentes. Frente a este aspecto se realizó la Cátedra virtual en TIC confío del Ministerio de las TIC que buscaba promocionar el uso seguro de las TIC, reconociendo peligros como grooming, sexting, ciberacoso, etc. La herramienta Classroom, solicitada por los docentes, se brindó para la creación de ambientes virtuales de aprendizaje. La Secretaría de Educación, hasta octubre del 2020, creó “6.994 correos institucionales bajo el dominio @cali.edu.co en la herramienta Classroom” (SED, p. 157).

Otra de las acciones fue la Capacitación de Docentes y Directivos en Classroom Gsuite ya que fue la plataforma que se utilizó en las IEO. De esta manera se unió el correo institucional con las herramientas Gsuite y el quehacer pedagógico de los docentes. También se utilizó la plataforma Moodle en donde se crearon los grados “octavo, noveno, décimo y once” que a su vez tienen categorías para las siguientes áreas de conocimiento “Tecnología e informática; matemática;

humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros; educación religiosa; educación física, recreación y deportes; educación ética y en valores humanos; educación artística y cultural; ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; ciencias naturales y educación ambiental” (SED, p. 161).

Así mismo, se idearon protocolos de netiqueta⁸ en las instituciones y autoformación digital, se aprendió de manera práctica y exploratoria el uso de diversos recursos y plataformas. También se acudió al uso de tutoriales para la comprensión del uso de variados programas, pero, sobre todo, la formación digital se volvió un asunto familiar. Un asunto que como consecuencia logro conectar no solo a estudiantes con sus profesores, sino que, además las familias de ambas partes pasaron a ser actores fundamentales en el desarrollo de las clases. La educación se tornaba entonces como un verdadero proceso comunitario que, frente a las limitaciones de acceso de algunos, permitió buscar maneras alternativas como las comunicaciones asincrónicas mediante el uso de mensajería vía mail y Whatsapp o en su defecto con la impresión de guías orientadoras.

Como ya se mencionó en la caracterización, las guías formativas lograron un esfuerzo insospechado y quizá olvidado en el proceso educativo que, si bien pueden tener diversas aristas para analizar y en muchos casos para fortalecer desde su estructura didáctica, se constituyeron en una posibilidad de mantener el contacto de los estudiantes con la Escuela, pero quizá lo más importante es que al momento de diseñarlas propicio el reencuentro de los docentes y ellos mismos evidenciaron que la fragmentación disciplinar suponía un sobre esfuerzo tanto para ellos como para sus estudiantes. Este ejercicio, permitió reconocer que la división tradicional que se ha hecho de las áreas y disciplinas aporta poco a la promoción del pensamiento y al desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes, que evidencien una formación que atienda las dimensiones del ser humano, la ciudadanía, la democracia y la convivencia.

Fue así como algunos docentes y directivos docentes toman la decisión de repensar los objetivos de propuestas pedagógicas y las estrategias para el aprendizaje. Surge la posibilidad de hablar de interdisciplinariedad e integración curricular en la escuela, de manera orgánica y atendiendo al llamado social de empatizar, flexibilizar y fomentar espacios colaborativos en el proceso educativo. La

⁸ Conjunto de reglas que regulan el comportamiento de los usuarios para comunicarse en la red. Etiqueta del ciberespacio.

integración curricular es el vehículo que se mueve hacia la formación integral con sentido, pertinencia y coherencia, todo lo que se necesita para un mejor desarrollo humano. Exige un importante trabajo en equipo porque requiere una construcción basada en la interdisciplinariedad y en la valiosa experiencia de los estudiantes, los maestros y el contexto, tiene fundamento en los principios del aprendizaje dialógico y brinda la oportunidad de caminar con firmeza hacia la promesa de una escuela que aporta significativamente a la construcción de proyectos de vida. Para Torres (2000) la integración debe procurar un reconocimiento de los actores inmersos en la educación como *sujetos históricos*, lo que sitúa las experiencias pedagógicas dentro de una visión no solo enmarcada en la lectura del contexto, sino que, a profundidad debe permitir la comprensión y formación de criterios frente a lo que se aprende con relación al mundo académico y al mundo en el que se desarrollan los sujetos.

Es justamente cuando se hace un llamado reflexivo a las prácticas que aparecen las guías integradoras, antes de la pandemia resultaban cotidianas, como la excusa para diversificar las apuestas, innovar en las prácticas y fortalecer las interacciones entre los sujetos y la construcción de saberes. No hay una sola manera de integrar, de hecho, su riqueza se basa en la versatilidad de su propuesta de contenidos, apuestas didácticas y herramientas que proporcionan acceso al conocimiento y desarrollo de habilidades y competencias. Esto se evidenció en las múltiples formas en las que las Instituciones Educativas Oficiales (IEO) presentaron sus propuestas, en el Foro Educativo de Cali, donde socializaron sus experiencias desde diferentes lugares que tenían como temas centrales: el cuidado medio ambiental, las huertas caseras, la globalización, entre otros.

Estos procesos integradores dieron lugar en la Escuela a los cuestionamientos sobre las competencias socioemocionales y su influencia en los procesos educativos no solo de los seres que aprenden, también de quienes enseñan. El manual Paso a Paso del Banco Mundial (2016) define las competencias emocionales como:

“Aquellas que incluyen no solo el desarrollo de procesos cognitivos o mentales sino también áreas afectivas como la conciencia y gestión emocional, de relacionamiento con otros y de proyección hacia la sociedad. Así, les permiten a las personas conocerse mejor a sí mismas, manejar sus emociones, trazarse metas y avanzar hacia ellas, construir mejores relaciones con los demás, tomar decisiones responsables en su vida, disminuir la agresión y aumentar la satisfacción con su vida.” (p. 5).

De ahí que el reconocimiento de aspectos tan importantes como la salud mental y el manejo de las emociones, se tornará cada vez más discutido y tenido en cuenta. ¿Cómo enseñar y aprender mientras se están sufriendo pérdidas familiares, cuando falta comida, cuando se sufre maltrato? Las condiciones de vulnerabilidad de los y las estudiantes fueron evidentes, conectarse por unos minutos limitados resultado de una recarga a equipos móviles, “incorporar” a los espacios limitados de su vivienda un espacio para estudiar, y reconocer que las condiciones socio económicas ponen en el interés supremo aspectos relacionados con la supervivencia y no el acceso o la permanencia en el sistema educativo. No obstante, existía también la necesidad de escuchar y ser escuchados.

En lógica de este aspecto socioemocional, es importante referir que se desarrolló la estrategia de apoyo socioemocional a los miembros de la comunidad educativa del distrito pues como se ha mencionado, es un factor importante en la realidad educativa y social. De esta manera se busca contribuir al bienestar integral con el trabajo conjunto de los Comités Escolares de Convivencia y acciones entorno a la ley 1620 de 2013 (Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar). Entre sus acciones está el apoyo psicosocial mediante orientación, la activación de rutas, la gestión de berreras, talleres para la comunidad llamados Encuentros Vida y la atención de 25 profesionales que apoyaban desde la estrategia Cali Educa en Casa en el componente de apoyo psicosocial. Entre sus resultados se menciona 125 casos detectados entre mayo y junio, 867 docentes participantes de talleres sobre manejo emocional y del conflicto, 635 familias participantes en talleres sobre vínculos familiares y autocuidado, entre otros.

Estas situaciones resultaron en fuertes cuestionamientos ante los contenidos “eternamente” dispuestos y se empieza a pensar de manera sensata sobre la pertinencia y el significado de lo que se enseña y lo que realmente necesitan aprender los estudiantes en la escuela. Se tejen redes de solidaridad entre las comunidades educativas como sostén de la vida de las familias, los directivos y los docentes. Se acoge en la distancia a quienes necesitan apoyo moral y económico. Se muestra con agudeza la importancia de la Escuela. No solamente como lugar físico, sino como un espacio insospechado, que resguarda y acompaña las vidas de quienes la conforman.

Sumado a lo anterior se presenta el desafío de cómo evaluar y cómo establecer los aprendizajes que deben ser priorizados, una enorme tensión entre la tradicional escuela cargada de información y el momento sociohistórico que pone en un lugar preponderante la vida y el desarrollo humano. Tradicionalmente la evaluación se ha distinguido por limitarse a medir resultados, sin dar cuenta de los procesos adelantados por los estudiantes para lograrlo. No se realiza un seguimiento valorativo a los acercamientos continuos que demuestran la consecución de los aprendizajes. Suena reiterativo, pero, la evaluación es un proceso continuo que se transforma según las necesidades que se van identificando en el desarrollo de los procesos educativos. Como lo menciona Cabra (2010) la evaluación se trata de encuentros entre sujetos, en donde la valoración de los resultados media entre las relaciones que se establecen. Esta afirmación sitúa a la evaluación no solo como el ejercicio de poner una calificación, sino que, adhiere a la discusión principios éticos y de reconocimiento del otro. Dentro de esta lógica desde la SED se propone dentro de las orientaciones para la alternancia educativa, ajustes a los procesos educativos que atiendan la nueva normalidad. Estas orientaciones hacen un llamado a la reflexión sobre los procesos evaluativos en donde se armonicen, los objetivos de aprendizaje, las prácticas pedagógicas y las evaluaciones. Esta armonización debe dar cuenta de la comprensión extensa de las nuevas dinámicas relacionales que implican las lógicas actuales en la presencialidad.

A estos esfuerzos se suman programas y proyectos desde el MEN que están apostando a la formación de docentes y directivos docentes, en reformas evaluativas que dialoguen con las lógicas de la evaluación externa en específico con las pruebas saber. Es por eso que la estrategia más sobresaliente que se ha venido desarrollando, tiene que ver con una propuesta de evaluación formativa, que busca responder al llamado ministerial y distrital desde la armonización de los currículos, las prácticas de aula y la valoración de los resultados a partir de una lectura secuencial y lógica que se deriva de los lineamientos curriculares del MEN (estándares de competencias y los DBA) y las evidencias de aprendizaje (tareas propuestas para el desarrollo de las competencias).

La evaluación comprendida como un diálogo entre las partes, que permite establecer planes para el fortalecimiento al proceso formativo, que indaga por las realidades de quienes están inmersos en las actividades y aprovecha los elementos del contexto para promover el aprendizaje de las competencias.

En conclusión, a la pregunta ¿Qué aprendió la Escuela? Se podría afirmar que el mayor aprendizaje se instaló en la comprensión global del fenómeno que en su interior se suscita. Se entendió la *Escuela* no, como espacio físico demarcado, sino como una posibilidad de establecer ambientes diversos en los que las personas a través de las relaciones con otros y con lo otro, aprenden. También se logró enfatizar en la escuela como una oportunidad de resguardo y sostén de la vida, de compromiso con los proyectos de vida de los y las estudiantes, que además son proyectos de familia y de comunidad. Aprendió que las relaciones e interacciones son dinámicas, se transforman en el tiempo, por eso la importancia de constituirse como comunidades de aprendizaje, en la que todos y todas aprenden. En la escuela se genera país y se abraza la vida de profesores y estudiantes. La *Escuela* no es solo una réplica de las lógicas culturales e históricas, la *Escuela* es en sí misma una creadora y posibilitadora de nuevos discursos, nuevas historias y nuevas maneras de ser.

El esfuerzo debe mantenerse ahora, en el fortalecimiento de la relación recuperada entre la escuela y la comunidad. En ese diálogo constante que permite la disertación de ideas pero que tiene como principio fundamental acompañar los y las estudiantes en su proceso formativo, como garantes de sus derechos. También en el uso de recursos digitales que procuren la innovación educativa y sobre todo de herramientas de apoyo que permitan el acceso y la participación de todos. Es importante mencionar que la mediación tecnológica juega un papel principal en los procesos de adaptaciones curriculares que buscan reconocer la diversidad. Finalmente, el mayor aprendizaje se centra en una escuela que también aprende.

Durante el trabajo de este PTFD y en lógica del momento sociohistórico que se esboza, Cali se posicionó como uno de los grandes epicentros dentro de movilizaciones sociales a nivel nacional, durante el 2021, poniendo en evidencia situaciones que en la voz de los manifestantes se generaron desde problemáticas a nivel económico, social y por supuesto educativas dentro del territorio.

El profesor Adolfo Álvarez durante el evento de lanzamiento “Acuerdos por Cali” llevado a cabo a finales de julio del 2021, enuncia que una de las primeras causas que genera el estallido social, comienza desde las afectaciones a nivel económico que trajo la pandemia, puesto que poco a poco dejó en evidencia brechas de exclusión e inequidad en los ciudadanos de estrato socioeconómico bajo y medio, observando desempleo no solo en la población de mayor edad como una constante, sino en

Los jóvenes que se sumaron a estas cifras, en donde se pasó del 25% en el 2019 al 40% en el 2021 dentro del territorio; es decir que más de 350.000 caleños, según el DANE, se sumaron a la lista de personas que no tienen los suficientes ingresos para suplir sus necesidades básicas.

Esta crisis económica obligó a que muchos jóvenes e incluso niños desertaran del sistema educativo por falta de recursos o con el objetivo de apoyar a sus familias en actividades que permitieran suplir estas necesidades; es por esto que, durante el Paro Nacional del 2021, los estudiantes fueron los protagonistas o actores principales de las denominadas primera, segunda y tercera línea, manifestando voces de protesta frente al derecho a la educación en aspectos como acceso, permanencia, pertinencia y calidad, en palabras del profesor Álvarez “Alrededor de 60 mil jóvenes y adolescentes de la educación básica, media y superior no están terminando su ciclo formativo por deserción dentro las IE”, lo cual se sustenta además de las dificultades económicas, a los últimos informes de calidad, cobertura, gestión y tecnología que ubicaron a la ciudad de Cali en el puesto 25 dentro de las 32 principales del país, develando dificultades a nivel de infraestructura, recursos y políticas que garanticen una educación para todos.

En este mismo sentido, las manifestaciones fueron movilizando otros aspectos a nivel social como la incidencia de mesas de diálogos entre los líderes y lideresas de la movilización, en donde la subsecretaría para el manejo de desastres de la alcaldía de Santiago de Cali, abrieron espacios de concertación entre los jóvenes de la llamada “Resistencia” y la institucionalidad territorial.

Como equipo de gobierno se avanzó en este camino bajo una premisa: transitar de la crisis a la transformación. Impulsando que el estallido social genere verdaderas transformaciones en un lenguaje de inclusión social. Se marcaron dos hitos. Uno, que gracias a la orientación del alcalde de Cali Jorge Iván Ospina se logró el reconocimiento de miles de voces, en su mayoría jóvenes, que alzaron su protesta para expresar temas relacionados con su futuro inmediato, empleabilidad, seguridad alimentaria, salud y procesos culturales y sociales. A partir de allí se instala la mesa de diálogo que permitió, con un ejercicio constante de interlocución y comunicación, avanzar y trazar líneas de trabajo en lo que tiene que ver con inclusión social. (Jiménez en Payán, 2021).

A nivel cultural y educativo sectores como a la academia e instituciones públicas y privadas, desempeñaron un papel importante, no solo como mediadores en la comprensión del conflicto, sino como promotores de la expresión artística, política y cultural de la ciudad, a través de apuestas situadas como la universidad de la calle, bibliotecas móviles, conversatorios virtuales y ágoras de ciudad que abrieron realmente los llamados diálogos de ciudad, así mismo se dio paso a la resignificación de los espacios públicos de ciudad con ollas comunitarias, bailes, música y performance enfocados en las raíces y la identidad cultural de Cali, lo que fue dejando pistas sobre la gran transformación educativa, social y cultural que estaba demandando el pueblo caleño.

Estas revelaciones que surgen durante la emergencia sanitaria de la Covid -19 y el estallido social, nos permiten pensar en un nuevo enfoque de formación docente, el cual se teje desde el diálogo participativo, plural y colaborativo con actores diversos, quienes aportan desde el acumulado de sus experiencias y saberes, acciones conducentes a cualificar y materializar la labor pedagógica y educativa en la ciudad de Santiago de Cali.

1.1.3 Análisis de PTFD 2017-2020

Como ya se ha mencionado, este capítulo en el que se valora lo alcanzado, concluye con el análisis del PTFD 2017-2020, los informes de seguimiento y evaluación entregados por la Universidad Autónoma de Occidente (2018), Universidad del Valle (2019) y la matriz de formación entregada por la Secretaría de Educación Distrital de Cali.

En el análisis de los informes de seguimiento y evaluación (2018-2019), se destacaron las narrativas de los docentes sobre emergencia de necesidades de formación relacionadas con la formación profesional general de los docentes y con las necesidades de aprendizajes de los estudiantes.

Como ya se ha mencionado, en las narrativas de los maestros sobre la ejecución del PTFD 2017-2020, se plantea que se deben mejorar los tiempos en los que se desarrollan los programas de formación, pues *“hay saturación en el desarrollo de los cursos y diplomados, ya que llegan a las IEO en los últimos meses del año, sobrecargando de actividades y ofertas al docente”*⁹. También advierten

⁹ Los textos en cursiva son tomados de manera textual de los informes referenciados

la desarticulación de los proyectos frente a las necesidades de formación en relación con las dinámicas institucionales, como ya se mencionó anteriormente.

En cuanto a la oferta formativa, sugieren que no se continúe bajo la estrategia de diplomados, sino que la formación esté relacionada con su práctica docente y con las necesidades de las instituciones, preferiblemente que sea una formación in situ, con acompañamiento permanente y acción en la práctica educativa.

Frente a las convocatorias, tanto de cursos como de socialización del PTFD, los docentes plantean que debe *“llegarles directamente a ellos, pues en ocasiones los directivos docentes no transmiten la información”*. También anotan que la formación debe desarrollarse dentro de los tiempos de la jornada laboral, aunque, debe existir un compromiso en dedicación de tiempo por parte de directivos y docentes.

En otras voces docentes, se pudo corroborar un malestar generalizado sobre los procesos de formación que se adelantan durante el último semestre del año lectivo, cuestionando el proceso de diseño de los procesos, su temporalidad, continuidad y pertinencia con respecto a las necesidades de formación que cada institución posee; sugieren trascender este tipo de ejercicios y migrar hacia Planes de Apoyo al Mejoramiento PAM, que resulten de las revisiones de los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI).

Por otro lado, proponen *“diseñar un plan de formación docente orientado a maestrías y doctorados y formación de mayor alcance, con todos los materiales de estudio y experiencias que producen las IEO”* (Voces actores, 2021¹⁰).

En resumen el análisis de las narrativas de los maestros sobre la valoración de la propuesta y ejecución del PTFD 2017-2020, deja ver la necesidad de realizar un ejercicio de *“creación conjunta que considere las necesidades de formación continua”*, como una oportunidad de mejoramiento de sus prácticas pedagógicas con *“aprendizajes permanentes, que garantice la continuidad de los*

¹⁰ Resultado de las mesas de participación del ecosistema de autores para la construcción del PTFD, alianza UNIAJC - SED, realizadas en el 2021.

procesos iniciados, con tiempos establecidos” e incentivos monetarios y pedagógicos para el “ejercicio de sistematizar” y divulgar las prácticas innovadoras, a través de “publicaciones y eventos que propicien la divulgación” y socialización de sus prácticas de aula y de los proyectos institucionales. Esta propuesta con un acompañamiento a los procesos de formación de los maestros in situ, promoviendo el trabajo colectivo en la institución o entre varias instituciones.

A partir de estas apreciaciones se vio la pertinencia y el valor que los maestros le atribuían a la línea de formación del PTFD (Currículo, Pedagogía, Didáctica); sin embargo, colocan en tensión las enormes diferencias en los procesos de aprendizaje, entre los estudiantes de colegios oficiales y privados en las pruebas Saber o en las pruebas PISA¹¹; por lo que se hace necesario, “discutir y replantearse la manera de evaluar, pues no todos los estudiantes tienen las capacidades de aprender de la misma manera, esto influye en los resultados y por ende en la construcción de trayectorias de vida progresivas para el desarrollo de la movilidad social” (Voces actores, 2021).

En este aspecto, las demandas de formación deben estar orientadas a las necesidades de aprendizaje que los estudiantes requieren para un momento histórico particular, ya que los maestros no sólo requieren la formación para pensar y transformar su práctica, sino que les es necesario aprender a desarrollar habilidades que ayuden a desarrollar en sus estudiantes: la problematización, el pensamiento científico, las habilidades comunicativas y emocionales atravesada por el arte, así como las expresiones artísticas/culturales; de esta manera, se contribuiría a disminuir las brechas entre los resultados y oportunidades de los estudiantes del sector privado y público.

Siguiendo esta línea de pensamiento, los maestros proponen que se deben diseñar *líneas de formación universales, vitales y pertinentes*, integrando lo emocional para generar un mayor impacto en las comunidades educativas.

¹¹En 2020, el promedio en las pruebas saber 11 de las IEO urbanas fue de 251, mientras que el promedio de las IEO rurales, aunque mejoró en 5 puntos pasando de 237 en 2019 a 242 en 2020, se mantenía por debajo. Por su parte, los colegios privados tuvieron un promedio de 254 puntos, siendo el más consistente entre los globales referenciados. (SED, 2020)

En este aspecto, los maestros se aproximan a lo que Cajiao (MEN, 2021) menciona sobre la necesidad de una formación docente que permita el desarrollo integral de todos los miembros de la comunidad educativa, asegurando que los maestros estén bien formados y se comprometan con el derecho a la educación de calidad, pertinente a sus realidades culturales y territoriales.

En el análisis de la matriz consolidada de formación docente 2019-2020, se encontró una valoración positiva al considerar que la formación es útil para la praxis cotidiana en el aula y solicitan dar continuidad a la formación en el desarrollo de habilidades socioemocionales y el fortalecimiento de redes de maestros.

En cuanto a esta última demanda, el informe refiere que, la SED fortaleció el trabajo de las redes de docentes y directivos docente y acompañó la sistematización de lo que estas redes han venido construyendo. Los maestros manifiestan la enorme necesidad de que se asigne tiempo para su participación en las redes y se brinde apoyo financiero para seguir realizando esta labor. Hasta la fecha se destacan la Red Generando Investigación en Red para el Aprendizaje-GIRA, Red de Educación Artística-REDARTI, Red de Educación Física -REDEF, Red de Docentes Líderes Tic, Red de Directivos Docentes -Nodo Cali y Red de Docentes de Lengua Extranjera de Cali.

En cuanto al uso pedagógico de las TIC, los maestros mencionan que obtuvieron nuevas herramientas y actualización en medios tecnológicos y le dieron un uso pedagógico dentro de su quehacer docente; también se construyeron espacios no convencionales para la interacción estudiante – docente (OVAS, AVAS). Sugieren a la SED acompañar a las IEO en los procesos de implementación de las plataformas virtuales de aprendizaje (LMS), para lo cual se necesitará también inversión en tecnología para las IEO.

La valoración de los maestros en relación con la formación en lengua extranjera se constituye como una necesidad a fortalecer en las IEO, sugieren contar con nativos extranjeros que aporten a los procesos de formación y ofertar cursos avanzados para que haya una secuencia en la formación.

En lo relacionado con el aspecto de la estética, la artística y el deporte, sugieren una oferta de formación que les permita sensibilizar y humanizar sus prácticas pedagógicas.

Finalmente, sobre la formación para la diversidad y la inclusión, los maestros sugieren que la oferta formativa se realice alrededor de temas como la inclusión, formación ciudadana y construcción de paz.

Frente al balance del programa Mi Comunidad es Escuela – MCEE, se señala que el informe de INFOMETRIKA, monitoreó los 10 proyectos y dos subproyectos del programa, manifiesta la importancia de poner en diálogo las experiencias de las IEO y *el agenciamiento de procesos de formación docente, basados en el intercambio de experiencias y en el análisis de las prácticas de articulación.*

El documento sugiere que, para el mejoramiento de la gestión curricular, las IEO deben *superar el trabajo solitario e individualista que realizan algunos docentes y permitirles que se puedan conectar, apoyar, integrar y hacer parte de redes más amplias de su región y de latitudes diversas.* De otro lado, es necesario *optimizar el uso y acceso a las tecnologías para asumir el reto de desafiar limitantes de tiempo y espacio; para emplear métodos de trabajo y de seguimiento del proceso de investigación de su práctica en el aula y que esto sirva para el registro y la sistematización de la experiencia, así como para socializar los hallazgos y avances de la propia práctica pedagógica.*

Sobre los Proyectos Pedagógicos Productivos, el documento menciona que las instituciones deben propender por la formalización de estas iniciativas de sustento a partir de principios relacionados con la sostenibilidad y sustentabilidad de los proyectos productivos. En el ámbito del currículo y su articulación con el PEI, se requiere mantener lo construido y fortalecer los proyectos educativos de acuerdo con los lineamientos y principios que plantean los PPP.

En cuanto a la oferta formativa en Arte y Cultura en Instituciones Educativas, fue una apuesta de gran impacto para los docentes acompañados, quienes resaltan que este proceso cualificó su práctica,

además proporcionó otras formas de habitar la escuela fuera del territorio local, porque *la ciudad se convirtió en un escenario educativo*, y con ello los aprendizajes y motivaciones de los estudiantes fueron distintos.

Las informaciones rescatadas en este informe dan cuenta de la relevancia que tiene para la formación docente la construcción de las *Comunidades de Aprendizaje*, el estudio y la *transformación de la práctica pedagógica* y el fortalecimiento del *trabajo por proyectos pedagógicos* para alcanzar mayor articulación.

Todo esto redundando en que las necesidades de formación docente continúan integradas con más fuerza a las líneas *Pedagogía, Currículo, Didáctica, Evaluación, Formación Científica e Investigativa, sin embargo, según este informe, aparece como línea vital de formación la Estética, Artística y Deporte.*

En el marco de las demandas educativas de orden global se indagó sobre los postulados de la Declaración del Derecho a la Educación / Derecho humano y sus Indicadores -ONU- (Tomasevski, 2004), Asequibilidad, Acceso, Aceptabilidad, Adaptabilidad, así como de los objetivos de desarrollo sustentable que se aproximan a su consolidación: ODS4 (2030) Garantizar una educación inclusiva, equitativa, de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Con respecto al paradigma educativo que emerge en relación con el derecho a la Educación como derecho humano, es el Aprendizaje a lo largo de la Vida (ALTV) el que reconoce el aprendizaje como un continuo a lo largo de la vida -desde el nacimiento hasta la muerte- y a lo ancho de la vida -en entornos de aprendizaje formales, no formales e informales-. Esto implica reconocer que hay *aprendizaje dentro y fuera de las aulas y que toda edad es buena para aprender*. Implica, en consecuencia, cambios profundos en la manera convencional de entender y organizar la educación, la política y la reforma educativa. (UNESCO, 2020. p.5).

Otro documento que se consideró oportuno analizar y que el MEN sugirió como fuente de consulta fue el Informe de la Misión Internacional de Sabios 2019 que está en Colombia hacia una sociedad del conocimiento (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación; 2020). En este se plantea la reforma del sistema educativo para que prevalezca el *aprendizaje permanente y a lo largo de la vida*, que

permita a los ciudadanos desarrollar los *valores y competencias pertinentes para la vida, el trabajo actual y futuro*. El documento deja ver entre líneas las enormes demandas de aprendizajes que se deben adquirir para vivir en sociedades rápidamente cambiantes. Plantean lo siguiente:

- Las transformaciones en la comunicación por las realidades virtuales que atraviesan todos los ámbitos de la vida diaria.
- La Universalización y diversificación de la educación secundaria y media.
- Las artes como instrumento de desarrollo personal y de fortalecimiento de la diversidad.
- El desarrollo de las habilidades socioemocionales como objetivo central del sistema educativo.
- Nuevos textos y contenidos educativos.
- Siempre habrá niños con necesidades especiales, con dislexia, discalculia, dispraxia, y que se requiere adaptar los colegios, la escuela y los sistemas de evaluación a este contexto particular.
- El aprendizaje de una segunda lengua, especialmente el inglés, debe ser un componente de la formación en todos los niveles.

Con respecto al Plan Decenal de Educación 2018-2022 “Pacto por Colombia, Pacto por La Equidad” se identificó:

- La Sostenibilidad, la Ciencia, la Tecnología e Innovación.
- Transformación Digital.
- Construcción de Paz y Cultura Ciudadana.
- Equidad de Oportunidades para Todos.
- Equidad para la Mujer.

El Plan de Desarrollo “Cali unida por la vida”; nos remite a las prácticas del buen vivir y del buen hacer. Cali Distrito Especial, se plantea el pacto por una ciudad educadora, orientada a reconocer la diversidad y la diferencia en todas sus manifestaciones, permitiendo de esa forma potenciar los conocimientos en nuevas ciudadanías y equidad como valor de la democracia local, y el diálogo como instrumento para la acción colectiva. En este plan se priorizó *Cali, inteligente por la vida, Cali, solidaria por la vida, Cali, nuestra Casa Común, Gobierno Incluyente*.

Este apartado sin duda, permite evidenciar coherencia y trazabilidad en distintos aspectos que además de apreciar el camino recorrido y los esfuerzos realizados, exhibe una realidad educativa y sociohistórica que se constituyen en hitos para la formulación del PTFD 2021-2014 y son las base para emprender una metodología en la que se logre la participación de los miembros de la comunidad educativa y la sociedad en esta construcción dialógica.

Capítulo 2. Gestión del conocimiento

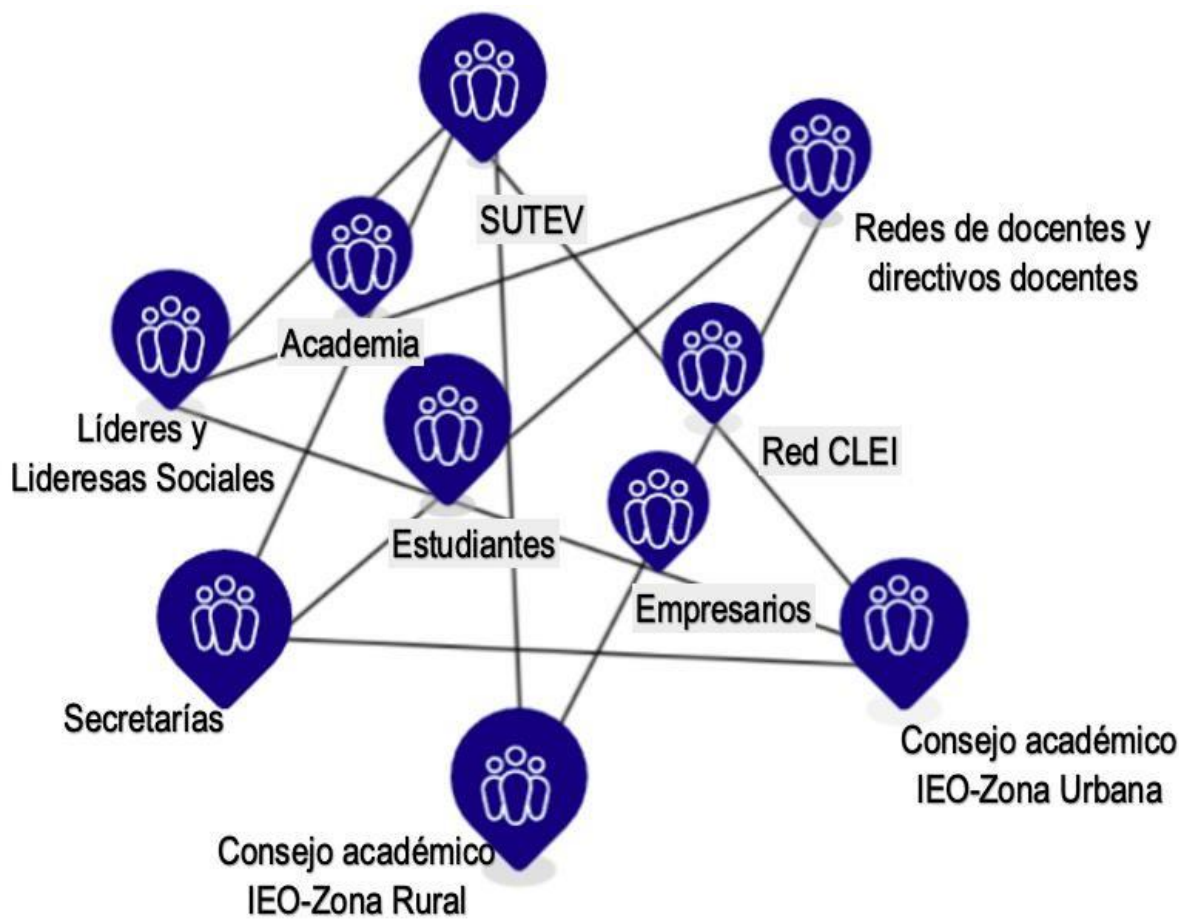
En coherencia con la complejidad de este ejercicio, entendido desde Morin y su apuesta al conocimiento multidimensional (Uribe, 2009), que se ha evidenciado en los apartados anteriores y en correspondencia con el compromiso por construir un ejercicio participativo, dialógico y diferenciado, el Plan Territorial de Formación de Docentes y Directivos Docentes es llevado al análisis de diversos actores de la sociedad caleña, que en un marco de respeto y desde el enfoque apreciativo, logren reflexionar en torno a las necesidades de formación de los docentes y los directivos docentes para responder a la compleja realidad del Distrito de Cali y a sus apuestas por el fortalecimiento de la calidad educativa.

Este capítulo desarrolla justamente la metodología implementada para garantizar la participación y dar continuidad a una propuesta dialogante.

2.1 Espacios de participación incluyente, plural y democrática

Para concretar estos espacios, se realiza un ejercicio de focalización de actores que involucra los Consejos Directivos de las EIO urbanas y rurales con sus representantes, las redes de docentes y directivos docentes formalizadas en la ciudad, las Escuelas Normales y las Facultades de Educación, el Sindicato de maestros del Valle del Cauca, líderes y lideresas sociales participantes de la movilización social, empresarios, estudiantes y sus familias, comité territorial de formación docente y las diferentes Secretarías de Cali.

Gráfica 1. Ecosistema de actores



Metodología desarrollada

Se definió un cronograma y un ejercicio metodológico a manera de grupo focal para recabar en los aspectos que ya se habían analizado en la revisión de los documentos, es así como se conforman mesas de participación bajo la premisa de círculo de participación con una jornada movilizadora en tres momentos:

El primero denominado *contextualización* en donde se realiza un recorrido sobre lo que es el Plan Territorial de Formación Docente, cómo se desarrolla desde cada una de las etapas propuestas (valorar lo alcanzado, gestión del conocimiento, formulación y divulgación del plan), cuáles son las demandas de los maestros que emerge de la evaluación del PTFD 2017-2020, los principales aportes del Ministerio de Educación Nacional, el Comité Territorial de Formación Docente y la Secretaría de

Educación Distrital y finalmente cómo estas voces se materializa en cinco grandes dimensiones: (1) Territorialidad (urbano y rural) Gobierno incluyente, ciudadanía Contextualización (pandemia y estallido social), (2) Diversidad (cultura), inclusión, interculturalidad y género, (3) Investigación, desarrollo tecnológico, innovación, aprendizajes, currículo, (4) Cuidado de la Casa Común (seres sintientes, buen vivir, preservación de los ecosistemas) y (5) Relación escuela/universidad-mercado laboral- empresa.¹²

En el segundo momento denominado *comunidades de participación* se invita a tejer e identificar de manera colectiva las necesidades de formación del territorio a través de grupos de diálogo, como punto de partida para motivar la conversación se plantea algunas preguntas movilizadoras, las cuales se focalizan desde las dimensiones de trabajo propuestas.

Investigación, desarrollo tecnológico, innovación, aprendizajes, currículo	Diversidad (cultural), Inclusión Interculturalidad, género	Territorialidad (urbano y rural) Gobierno incluyente, ciudadanía	Cuidado de la Casa Común (seres sintientes, buen vivir, medio ambiente)	Relación escuela/universidad-mercado laboral- empresa.
¿Qué habilidades requiere un maestro para ser investigador en su propia aula? ¿Qué habilidades debe desarrollar para promover el pensamiento científico en sus estudiantes? ¿Cómo desarrollamos aprendizajes, empoderamiento y participación desde la medición tecnológica? ¿Cómo relaciona la integralidad y la transversalidad curricular en los aprendizajes significativos y en contexto? ¿Cómo analizar y problematizar los fenómenos del entorno con los estudiantes en el contexto escolar?	¿Cómo reconocemos nuestras diferencias y cómo conocer la otredad? ¿Qué acciones desde los espacios educativos posibilitarían reconocimiento de las diferencias? ¿Cómo promover acciones que impulsen el respeto e igualdad de oportunidades para todos? ¿Cómo avanzar en el respeto de los derechos para la población en general? ¿Cómo integrar los saberes populares y los aportes de los diferentes grupos sociales a los procesos educativos? ¿Cómo fortalecer el intercambio cultural para consolidar la	¿Cómo fortalecer los lazos con los diferentes espacios de la ciudad? ¿Qué influencia tiene el contexto histórico en la concepción/construcción/relación con el territorio y la escuela? ¿Qué aportes generan los diferentes colectivos sociales para la consolidación de un territorio incluyente? ¿De qué manera se puede potenciar la apropiación de la ciudad y las formas de habitar? ¿Cómo articular la escuela con las necesidades del territorio? ¿Cómo articular los saberes disciplinares con los saberes existentes en el territorio?	¿Cómo articular nuestras relaciones con los demás y con otras especies? ¿Cuál es el aporte que me generan y les genero a los demás, incluyendo otras especies? ¿Qué aportes podemos realizar a la construcción del tejido social, para fortalecer nuestra sociedad y la relación con la naturaleza?	¿Cuál crees que debería ser la relación entre la escuela/universidad/educación y el mercado laboral? ¿Cómo desarrollar alianzas de extensión con universidades, fabricas, empresas que permitan el desarrollo profesional y laboral de los estudiantes?

¹² Tras el análisis documental y la convicción de hacer un quiebre en la propuesta se definen 5 categorías para el diálogo.

	imagen de Cali como ciudad pluriétnica y multicultural?			
--	---	--	--	--

En el tercer momento se abre el espacio denominado *plenaria* para que los relatores de cada una de las salas comuniquen al auditorio central sobre los principales hallazgos y conclusiones de la jornada.

Para la mesa de estudiantes y padres de familia se propone un ejercicio diferente en el que en un primer momento se plantea una contextualización desde lo qué es el PTFD y la incidencia de la voz de ellos dentro este proceso de actualización de la política.

Como segundo momento se realiza un conversatorio a través de las siguientes preguntas:

- ❖ ¿Qué quieren aprender?
- ❖ ¿Cómo quieren que se les enseñe?
- ❖ ¿Qué quieren de su profesor(a)?

Estas preguntas se desarrollaron dentro de una plenaria por subgrupos y posteriormente con todo el auditorio con el fin reconocer todas las voces. De igual manera se dejó abierta una plataforma interactiva a través de Padlet para dejar registrado algunos comentarios.

Se desarrollaron en total 12 mesas de participación¹³, espacios de diálogo franco, crítico y sobre todo comprometido con la calidad de la educación de Santiago de Cali

2.2. Reflexión desde la perspectiva global

Este contexto, anteriormente descrito, propone cambios en cómo entendemos la relación con el medio ambiente, las relaciones sociales y la vida en general. A partir de este complejo contexto histórico, social, cultural y de la polifonía de voces de los diversos actores se plantea un PTFD que se construye

¹³ La relatoría de cada una de las mesas de participación se encuentra disponible en los archivos de la SED

en el diálogo y la participación de la comunidad. Reconociendo, además, que la ciudad no es un agente distante en el mundo, sino que también se encuentra en un contexto y se relaciona con las problemáticas globales. Así se reconocen tres puntos focales que serán la base de la propuesta en tanto que se plantean estrategias para abordarlas. La pandemia, el estallido social, la crisis medioambiental, la diversidad, la salud mental, el avance de la tecnología, son solo algunos de los tópicos que deben ser considerados al pensar en las dinámicas del territorio educador de la ciudad y que se pueden percibir en el mundo como la crisis civilizatoria, crisis medio ambiental y crisis en el desarrollo.

La crisis civilizatoria tiene un carácter integral pues “incluye factores ambientales, climáticos, energéticos, hídricos y alimenticios” (Vega, 2013, p.43). Esta crisis perfila el agotamiento de un “modelo de organización económica, productiva y social, con sus respectivas expresiones en el ámbito ideológico, simbólico y cultural” (p.43). Todas estas a su vez se ven afectadas por el contexto anteriormente señalado: la pandemia, las restricciones, el efecto emocional y psicológico, la brecha económica, social y tecnológica, y en el centro de todo la comunidad y el ámbito educativo.

La crisis medio ambiental pone en riesgo las condiciones de producción y de vida. Esta crisis plantea diferentes componentes como:

“la destrucción de fuentes de agua, la desaparición de tierras y suelos aptos para la agricultura, el arrasamiento de selvas y bosques, la reducción de recursos pesqueros, la disminución de la biodiversidad, la extinción de especies animales y vegetales, la generalización de distintos tipos de contaminación, la reducción de la capa de ozono y la destrucción de ecosistemas.” (Vega, p. 48).

Estos componentes mencionados pueden rastrearse como problemáticas actuales a nivel mundial. Es por esto que el autor propone que esta crisis, y su relación a las otras, pone en riesgo la continuidad de la especie humana a partir de una visión capitalista de todo lo que rodea al ser humano. En donde la producción prima por encima de las propias necesidades humanas y sociales.

Por otro lado, no se pueden entender estas crisis por separado pues es justamente la medioambiental aquella que reconoce la crisis de desarrollo, ¿hacia donde se va? Y a su vez se debe pensar sobre cómo crear estrategias y vivir en estas crisis, es decir, la crisis civilizatoria. Lander (2019) reconoce las principales dimensiones de la crisis civilizatoria multidimensional que confronta la humanidad como

"la necesidad de superar el antropocentrismo, el patriarcado, la colonialidad, el racismo, las relaciones de explotación/dominación del capital y los límites excluyentes de la democracia liberal." (p. 11).

Estos conceptos aparecen al pensar un horizonte con conceptos como el buen vivir y la casa común que reflexiona sobre el saber vivir, convivir en armonía y con todas las formas de existencia (Mora, 2019, p. 4) pues responden a estas tres crisis interrelacionadas que afligen a la sociedad. La sociedad y la educación, desde esta perspectiva, reconoce al ser humano como un ser integral que se ve atravesado por este momento histórico, social, económico, ambiental, civilizatorio y de desarrollo. Es así como UNESCO (2020) en Educación para el desarrollo sostenible en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible reconoce el contexto antes planteado y sostiene:

"Reconociendo también el papel que la educación para el desarrollo sostenible desempeña en la sensibilización y la toma de una mayor conciencia sobre la erradicación de la pobreza, el consumo y la producción sostenibles, la lucha contra el cambio climático, la conservación de la biodiversidad y los ecosistemas, la creación de comunidades resilientes a los desastres y la promoción de una cultura de paz y no violencia, entre otras cosas" (p.4).

De esta manera, la educación tiene un papel fundamental en las dinámicas de las crisis y en las estrategias para afrontarlas. Este papel se ve reforzado desde la educación integral que revaloriza "la libertad y la emancipación del hombre, debido a que busca la superación de la formación intelectual propia del modelo capitalista" (Montalvo, 2021, p.40). Esta visión se puede reforzar desde la pedagogía dialogante de Julián De Zubiría Samper y la importancia de la comunicación planteada por Paulo Freire. Montalvo (2021) resalta

"De Zubiría (2012) propone un modelo educativo de carácter dialogante que respete el contexto sociocultural. Identifica al mundo como flexible y cambiante, y que por tal razón es vital que los aprendizajes propiciados desde las instituciones educativas estén contextualizadas y tengan permanencia en el tiempo, asimismo, prepara a los estudiantes al constante cambio en el planeta. Se necesita la garantía de una formación de aprendizajes flexibles."

Así, se plantea una educación contextualizada que además reconozca las cinco competencias que De Zubiría reconoce en el ser humano integral "analíticas o cognitivas, afectivas o valorativas, prácticas, comunicativas y sociales" (De Zubiría, 2006, p. 3).

Por todo lo anterior se puede ver la necesidad de una educación contextual e integral que responda al momento que se vive y que desarrolle las competencias que integran al ser humano ya que son necesarias para una sociedad libre y justa.

De esta manera, el PTFD parte de un análisis contextual e integral para, al mismo tiempo, brindar estrategias que respondan a estas necesidades. Reconociendo las voces de los actores de la comunidad educativa, planteando posibles soluciones y recorridos para lograr una educación de calidad planteada para el desarrollo sostenible y sus objetivos. Estos objetivos reconocen aspectos como fin de la pobreza, hambre cero, salud y bienestar, educación de calidad, igualdad de género, agua limpia y saneamiento, energía asequible y no contaminante, trabajo decente y crecimiento económico, reducción de las desigualdades, producción y consumo responsables, etc. (UNESCO, 2017, p.6).

Lo anterior se constituye en el escenario educativo, sociocultural y global en el que se construye el Plan Territorial de Formación para Docentes y Directivos docentes para Santiago de Cali 2021-2024 que exhibe algunas de las realidades que determinan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, traza un horizonte en el que converge el interés común por el fortalecimiento de la calidad educativa en Santiago de Cali y enmarca las necesidades de formación de los docentes y directivos docentes de los establecimientos educativos oficiales. De esta manera, en coherencia con la realidad del momento sociohistórico que, exige una inflexión en las perspectivas tradicionales para la formación de docentes y directivos docentes, y los enormes retos que emergen del análisis de las problemáticas ambientales, sociales y de desarrollo, así como de la polifonía de voces de la comunidad educativa, se trabajan las siguientes dimensiones que responden a las demandas actuales y que serán abordadas desde el enfoque territorial, diferencial, contextual, apreciativo e innovador: Territorialidad; Buen Vivir- Cuidado de la Casa Común-Diversidad e Innovación Pedagógica.

2.3 Dimensiones de formación docente “Hacia la pertinencia social de la educación”

Hay consenso en que no se trata de hacer borrón y cuenta nueva, pero tampoco se puede actuar como si las condiciones sociales, los ambientes de aprendizaje y la comunidad educativa fuese la

misma de años anteriores. Fenómenos explicados previamente como la pandemia y el estallido social aunado a las aceleradas transformaciones tecnológicas de los últimos años, se constituyen en base de la nueva propuesta formativa. Así las cosas, sin duda existen coincidencias entre las líneas de formación del Plan Territorial de Formación Docente 2017-2020 y la propuesta de dimensiones para la construcción del PTFD 2021-2024. De esas coincidencias se observan ampliación y ubicación en el contexto histórico.

Entre las novedades a tener a en cuenta se sugiere, casi que como un imperativo, tener presente los cambios originados por la pandemia para el sistema educativo: ¿cómo organizarse ante la alternancia y repensar la escuela?, además de otros interrogantes que surgen al respecto del uso de la tecnología y la incorporación en los procesos educativos logrando transitar de la concepción de TIC hacia las Tecnologías para el Aprendizaje y la Comprensión (TAC) e incluso llegar a las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP).

En el plan 2017-2020, se contemplaba una línea en diversidad e inclusión. Frente a esto se identificó en el ecosistema de actores que en el desarrollo se hizo énfasis al enfoque de género y hoy es necesario ampliar este enfoque, resaltando el desarrollo de una línea diferencial con una apuesta por lo intercultural; que se piense la praxis docente más allá de la especie, el género y la interétnica, logrando comprender la diversidad en perspectiva de desarrollo humano y con ello inherente a todos y a todas.

Entre los tópicos nuevos que obedecen a las realidades no solo de Colombia sino de Latinoamérica y que demandan soluciones autosostenibles a las graves problemáticas de desigualdad social, exclusión cultural y el uso incorrecto de los recursos ambientales y naturales, está el cuidado de la casa común. En anteriores planes esto no está tan claro y es imprescindible ante la inminente y progresiva destrucción del planeta. A esto se añaden nuevas aristas relacionados, como la necesidad de promover una ética inter especie. Muy aunado a este aspecto también aparecen nuevamente los llamados a pensar en la educación de la zona urbana y la ofrecida en las áreas rurales, en clave de pertinencia contextual.

En cuanto a otra de las líneas del anterior plan, nos referimos a la formación científica e investigativa, se trae nuevamente a la discusión a propósito de la necesidad de fortalecer la sistematización de experiencias, pero también se garantice el pensamiento científico en los estudiantes.

Como se señaló en líneas anteriores se propone que el nuevo PTFD se piense alrededor de dimensiones y no de temáticas. El enfoque por dimensiones sugerido proviene de una extrapolación o traslape de los ejercicios de investigación en las ciencias sociales y humanas, en los cuales, como forma de indagar la realidad social a partir de la recolección de material empírico, se crean mediaciones o instrumentos teóricos que sirven como dispositivos mentales para organizar el pensamiento y comprender los fenómenos estudiados.

Las categorías sirven para guiar y ordenar el trabajo descriptivo por su nivel de abstracción y generalidad; hacen parte de una estrategia metodológica que permite reducir unidades particulares y específicas de lo empírico para expresarla de manera conceptual y general. “Una categoría puede definirse como una abstracción de las características y atributos de los fenómenos, que contribuye a organizar la visión de la realidad” (Alonso et al, 2002, p. 23). En este sentido, las categorías o dimensiones que se plantean en el PTFD servirán para comprender los fenómenos educativos desde una perspectiva integradora e interdisciplinar, para ser tratados como pretexto para la reflexión, pero también como nodos para la transformación de las prácticas pedagógicas y la innovación educativa.

En coherencia con la realidad del momento sociohistórico que, exige una inflexión en las perspectivas tradicionales para la formación de docentes y directivos docentes, los enormes retos que emergen del análisis de las problemáticas ambientales, sociales y de desarrollo, así como de la polifonía de voces del ecosistema de actores, se proponen las siguientes dimensiones: Territorialidad. Buen Vivir-Cuidado de la Casa Común-Diversidad. Innovación Educativa

2.3.1 Dimensión Territorialidad

Esta dimensión busca aportar conocimientos y competencias que permitan a los docentes y directivos docentes desarrollar procesos educativos aterrizados a sus contextos sociales. En especial, se hace énfasis en la necesidad de construir una oferta de formación que contribuya a fortalecer el Proyecto Educativo Institucional y la planeación educativa.

El territorio ha sido estudiado por múltiples disciplinas, entre ellas, la geografía, la sociología, la antropología, la psicología, e incluso, desde las ciencias naturales con una perspectiva ambiental y ecológica; pero debido a la gran complejidad que implica el abordaje de este concepto, para entenderlo, es necesario considerarlo en un sentido amplio.

En el sentido tradicional, desde la visión más simplista de territorio, este ha sido concebido como un área o porción de tierra, refiriéndolo como una categoría concreta que se determina físicamente a partir de la definición de límites geográficos; pues etimológicamente se señala que el territorio proviene del latín *terratorium*, que era utilizado para señalar “la tierra que pertenece a alguien”, aunque esta visión ha sido trascendida desde la misma geografía, que no lo concibe solamente desde el marco espacial que delimita, pues este es visto como un espacio/campo con características específicas y límites que es utilizado para delimitar alguna área o, para establecer divisiones político administrativas en función de la construcción/apropiación de esos espacios sociales y de la significación que este tiene para sus habitantes como escenario donde transcurren sus vidas, es decir, como escenario de las relaciones sociales, pues como lo plantea Escobar (2010), el territorio se concibe en clave de materialidad, simbolismo, apropiación y construcción de identidad, en una simbiosis “territorio/cultura/identidad” (Escobar, 2010).

Esta triada propuesta por Escobar nos lleva a trascender la concepción homogeneizadora del territorio, proponiendo la existencia de diversos y múltiples territorios, que contemplan características diferenciadas de acuerdo con la apropiación que los sujetos realizan de estos, ya que como seres sociales nos vemos obligados a establecer espacios para interactuar, intercambiar, conversar, opinar, confrontarse y preocuparse por los demás, generando grupos de interés o imaginarios colectivos que surgen como forma de construir sentidos de pertenencia o arraigos con el territorio que se ocupa/habita. Desencadenando una apropiación simbólica del espacio que condiciona el proceso de inserción social en el territorio urbano/rural, haciendo que el territorio no sea fijo, sino móvil, mutable y desequilibrado, toda vez que la realidad es cambiante y requiere nuevas formas de organización del territorio.

En este sentido, el territorio es concebido en acuerdo con lo propuesto por Jiménez y Novoa como el “lugar material donde se desarrollan las relaciones sociales” (2014, pág., 8), agregando un elemento importante para la conceptualización del territorio, entendiendo que este da lugar a un cúmulo de interrelaciones en las que factores como las tradiciones, las experiencias y las prácticas. Pero también la convivencia, la integración e incluso la exclusión y la segregación, entre otras, convergen simultáneamente, para posibilitar una construcción social que es realizada por los sujetos (individual o colectivamente), generando formas de organización social y de acción colectiva en un espacio común, que se articula en lo glocal (global/local), es decir, a escalas diferenciadas, como resultado de las esferas personal, familiar, institucional, comunitaria, distrital, regional y nacional; lo que permite construir lugares comunes que generan sentido de pertenencia con el territorio, pero también con un sistema de valores y con un ordenamiento que apunta a una significación particular.

Desde esta mirada, el territorio va a ser concebido como el cúmulo de experiencias personales y colectivas que atraviesan al sujeto y a través de las cuales su entorno adquiere significados específicos en función de los sentimientos que le genera (felicidad, amor, disfrute, rabia, etc.), apreciando o rechazando el territorio en función de sus vivencias, por lo que el papel simbólico del territorio (Giménez, 2000), va a ser fundamental como elemento constitutivo que permite incorporar una historia que da cuenta del sentido en el que se concibe y de las formas de organización de las relaciones sociales y con la naturaleza.

Pero según Ussher (2015), en el territorio también se despliegan conflictos, solidaridades, saberes y sentidos comunes, así como experiencias de vida, racionalidades, discursos, capacidades, e intereses particulares y proyectos de vida, que hacen necesario incorporar el aspecto social al territorio, lo que trasciende su dimensión meramente geográfica, extendiendo las fronteras conceptuales e incorporando representaciones y sentidos construidos socialmente como constitutivos de los factores territoriales, donde emergen y se consolidan acuerdos, pero también tensiones y conflictos, ya que el territorio es “el espacio y el tiempo (que) estructuran la vida cotidiana” (Berger y Luckmann, 1972, pág. 42), ya que este es construido, pero también transformado en la medida en que se apropia.

En este contexto surgen nuevas formas de apropiación y resignificación del territorio, atravesadas por la circulación de imaginarios que interactúan con las estructuras sociales y posibilitan la emergencia

de nuevos contextos en donde subyacen diferentes modos de relacionarse con el territorio habitado, permitiendo interiorizar algunos rasgos o elementos constitutivos de la identidad territorial, por medio de los cuales los individuos se hacen parte de un colectivo y responden a estímulos generados de manera común debido a la conciencia colectiva que desencadena la pertenencia a un mismo territorio, pues, como lo plantea Bourdieu, esto supone que los miembros de un mismo grupo social, en este caso los habitantes de un mismo territorio, han vivido procesos similares de socialización que hacen converger sus formas de pensar, sentir y actuar, e incluso sus gustos y preferencias, toda vez que se produce una correspondencia entre sus ocupantes.

Aunque este argumento desconoce los factores culturales y simbólicos que condicionan la reproducción del orden social y deja por fuera el condicionamiento que el habitus le impone a las estructuras mentales y sociales (Bourdieu, 1980, 1991), asimilando esta función al factor territorial, equiparándolo al territorio con el habitus como “estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes” (Bourdieu, 1980, pág. 88), también concebido como “una estructura mental o cognoscitiva internalizada mediante la cual la gente se maneja en el mundo social”¹⁴

Se introduce, por la vía de lo planteado por Bourdieu sobre el habitus, un campo de explicitación acerca de la problemática que plantean las concepciones sociales y su relación con la naturaleza. En este orden de ideas, Harris, plantea que la superficie de contacto entre el hombre y la naturaleza es la cultura. Su entidad biológica comparte con el mundo de los seres vivos, como otro más; cumple sus funciones biológicas con una complejidad no superada por otra especie. Nacer, crecer, reproducirse, conservar la salud, defenderse no son sino impulsos para afrontarla. Los sistemas de producción y reproducción de la especie se desenvuelven en los territorios y los recursos, aquellos a los que se valora al interior de sus sistemas económicos, son significados y resignificados en escalas de valores que se comparten como consenso social tácito y por tanto de enorme sentido simbólico.

Es así como, desde esta posición teórica se dice que, para “los materialistas culturales, las causas más probables de variación en los aspectos mentales o espirituales de la vida humana son las variaciones en las limitaciones materiales que afectan a la forma en que las personas se enfrentan con los problemas de satisfacer las necesidades básicas en un hábitat particular”¹⁵

¹⁴ Ritzer, George, (1993), Teoría sociológica clásica, Mc Graw Hill, Madrid, pág. 85, citando a Bourdieu.

¹⁵ Harris, Marvin, (2001), Antropología cultural, Alianza editorial, 3a reimpression, Madrid, pág. 553.

La visión del mundo, cosmovisión o *weltanschauung*, se constituye en el universo simbólico que ordena las particularidades de las culturas; allí caben los mitos acerca del origen humano, como las ideas acerca de la muerte, los objetos sagrados y las formas ideales de conducta como ética. La ciencia, los juegos, el deporte, los sistemas de comunicación, las expresiones artísticas y la filosofía, entre otros, le dan forma a las especificidades de la cultura observadas desde la superestructura mental, como aquellos elementos simbólicos que le dan organización a las ideas y pensamientos.

En un juego entre infraestructura como sistemas de producción, estructura como organización social y superestructura como lo mental prevalece la visión materialista de la cultura dados los nodos de relación y los puntos de encuentro posibles tomando como elemento de análisis la naturaleza biológica humana. De esta manera, podemos entender que, son las acciones desarrolladas por los hombres para la producción y el trabajo componentes materiales sobre los que se organiza la vida social de producción, distribución y consumo y da origen a los procesos simbólicos identitarios para la organización de los valores en las diversas manifestaciones cotidianas.

Desde esta fundamentación para el materialismo cultural, esta superficie de contacto, es decir, la cultura, y su ordenamiento como cosmovisión, indefectiblemente, tiene que considerarse como un factor o elemento central para entenderla a la naturaleza biológica del hombre y su sistema de producción alimenticio y de conservación del hábito de vida que lo ancla a un territorio sobre el que se sustenta y da continuidad a su propia vida.

El territorio proporciona los recursos para vivir y reproducir la vida, todo dentro del juego cíclico de nacimiento y muerte, que, como puntos de entrada y salida de energía, nos sitúan con nuestra presencia física, material, como entidad de ser vivo, en redes de relación con los demás elementos constituyentes del territorio, como ecosistema.

Por eso el *eco*, como prefijo es la casa, el hogar, el *oikos*, el lugar en donde nos reciben y recibimos en interacciones permanentes que nos afectan como seres vivos; la *casa común* es la metáfora para nosotros como habitantes del planeta azul¹⁶.

¹⁶ Denominación que se da a la tierra porque tiene atmósfera habitable con oxígeno e hidrógeno.
<https://www.diarionorte.com/154833-por-que-se-le-llama-a-la-tierra-planeta-azul>

Esta imagen, planeta azul, cambió el paradigma cultural y de percepción propia, en una época de enormes transformaciones en todos los ámbitos del desempeño humano, los desarrollos científicos y tecnológicos, con el ejemplo de los viajes espaciales, hicieron pensar al hombre que era superior a la naturaleza que le prodigaba recursos para la subsistencia.

Las alertas masivas sobre el deterioro del planeta tuvieron su punto más crítico en el siglo XX con el manejo de la energía atómica, su uso y los efectos aterradores que nos mostró, nos puso frente a una visión escatológica ante inminente peligro de la destrucción instantánea del mundo.

Luego, esas advertencias son el efecto de las pésimas relaciones de producción que alteran los ciclos naturales de la vida, introduciendo modificaciones que transforman relaciones construidas en millones de años de evolución de la materia. El calentamiento global, la desaparición de especies, el envenenamiento de los ríos, la deforestación, la superpoblación de determinadas áreas son apenas una muestra de la acción antrópica nociva sobre el medio ambiente.

Así pues, el territorio pasa a formar parte de esa realidad que se construye socialmente y que responde a valores que se transforman a la luz de los acontecimientos históricos, pues el territorio se transforma de acuerdo con los significados y usos que le asigna una persona, un grupo o una sociedad de acuerdo con las representaciones compartidas, ya que este se construye en un contexto (histórico) que emerge como una representación social compartida (memoria), crea huellas/marcas cuando se transita, dando cuenta de su historia.

Por otro lado, el territorio se piensa como ese espacio donde obtenemos los servicios ambientales que nos brinda la naturaleza, pero también como la infraestructura necesaria para el proceso productivo, teniendo en cuenta los procesos de apropiación que se dan en su interior, pues el territorio aparece como:

“una red, un tejido que articula componentes físicos, procesos ecológicos y procesos sociales históricos que delinear su configuración en tanto forma sistémica peculiar asociada a la disposición, pero también a las relaciones de dependencia, proximidad, inherencia, información, etc. Es un contenedor y un escenario de procesos y dinámicas ecológicas, poblacionales, relaciones de poder

interconectadas con el contexto (...) el territorio es un ámbito donde se desarrollan espacios, relaciones y determinantes que combinan los impactos del proceso local, nacional y global, de lo urbano y lo rural” (Sosa, 2012, pág. 17)

Ya que como lo propone Lefebvre (2000), la comprensión del proceso de urbanización global implica un reconocimiento de que la distinción entre lo rural y urbano se diluye porque el campesinado queda subordinado a la industrialización de la agricultura y es sometido por las formas de vida urbanas.

Una ampliación necesaria para intentar dilucidar la dicotomía entre lo urbano y lo rural, necesaria para nuestro caso, en el entendimiento de que la ciudad de Santiago de Cali, posee territorios sobre espacios calificados como urbanos y rurales, puede iniciarse desde lo esbozado por Pineda (1994; 73 y ss) cuando reconoce que las áreas urbanas son los espacios: “... donde se gestan las creaciones y los cambios más significativos de la cultura y, al mismo tiempo, los que reciben con mayor frecuencia e intensidad los acaeceres de trascendencia en el arte, la ciencia, la política, la tecnología...”. Otro dinamismo de la vida es el que se observa en los paisajes rurales en donde los ritmos son más pausados y las afectaciones a las se someten sus pobladores son más atenuadas. Aunque aquí sería necesario recurrir a la historia de la violencia en Colombia para determinar si, con este fenómeno social, todavía cabría pensar en la vida rural como una vida pausada.

Mucho se ha escrito sobre estas diferencias de grado que afectan los paisajes tanto rurales como urbanos, esto para no entrar en polarizaciones entre ambos modelos de poblamiento. Sin embargo, como recurso metodológico, permiten establecer diferencias que nos llevan, necesariamente, a situar en puntos de vista opuestos el análisis de los modelos de asentamiento referidos.

Lo rural, ha sido caracterizado desde una perspectiva que lo hace más cercano al contacto permanente con la naturaleza, sin embargo, en la complejidad del análisis se introduce una variable que toma en cuenta el *continuum* entre el campo y la ciudad.

En este orden, no existe, por supuesto, ruptura abrupta entre lo rural y lo urbano porque ambos modelos se complementan en ambos sentidos, es decir, lo urbano está dentro de lo rural y lo rural está dentro de lo urbano, hecho constatado en amplias y diversas manifestaciones de la cultura. Diversos ejemplos de categorías culturales pueden ser caracterizados en expresiones arquitectónicas

y de usos y costumbres sociales que se comparten indistintamente sin obrar como mundos tan diferentes que sea necesario hablar ellos como polos opuestos.

Es justo reconocer que algo tienen de característico, de diverso, ambos modelos de asentamiento; el ambiente físico rural es descrito como: “más abierto, de horizontes despejados, de visuales amplias... más cercano al *estado de naturaleza*”, en donde la relación hombre/medio natural se presenta *sin efectos desgarradores, ni deformaciones fatales*, en una suerte de placidez de los campos (como visión romántica) que se opone, o que resulta asimétrica frente a la agitación propia de las ciudades (Pineda, pág. 76).

Lo urbano denota el estado de civilización, estado que, en tanto *civitas*, ciudad, refiere una vida organizada desde la complejidad de vida que eclosionó con el advenimiento del modo de producción agrícola; modo que llevó al hombre a obtener excedentes de producción y a dejar el patrón de asentamiento nómada. Este estilo de vida derivó en la especialización de las actividades y su consiguiente asunción de múltiples labores y roles productivos dentro de una organización social más compleja; lugar en donde las clases sociales empiezan a diferenciarse por su relación con el trabajo. Frente a la parsimonia y al decurso y ritmo lentos con que algunos describen la vida sosegada del campo, en la ciudad se produce una pérdida de la raigambre “... quizás porque no hay más raíces que las naturales” como lo expresa Danilo Cruz (Pineda, pág. 74).

Dicha especialización encuentra su origen y nos lleva a plantear las relaciones entre evolución científica y tecnológica como un rasgo distintivo del mundo cultural urbano; esto se decanta en las profesiones que, como especialización del trabajo, dan cuenta de la complejidad de este mundo. Otro elemento que podría ser tomado en cuenta para delimitar lo urbano estriba en las relaciones operativas del hombre con la naturaleza, su actuar es más agresivo, transformando y afectando los ciclos naturales, más allá del límite de la sustentabilidad, en post de la obtención de un producto (Pineda, pág. 74).

Cuerpo como territorio

Pero el cuerpo también se constituye como un territorio (de significación), ya que como constructo cultural, confluyen y se expresan en él las particularidades del entorno y, sus prácticas, constituyen un

referente como espacio personal, familiar y comunitario, pero también de identidad, comunicación y expresión; además, según Anascas Del Río (2019), el cuerpo aparece como territorio digno pero a la vez en disputa y como expresión de resiliencia y vía para sanar en situaciones de conflicto, ya que en el cuerpo se plasman angustias, luchas, pasiones e incluso resistencias, pues como territorio habitado, expresa los conflictos que vivimos a través de la representación de este en nuestro propio cuerpo.

En esta línea, según Haesbaert “es como si el territorio, en tanto unidad espacial funcional y expresiva, en una sociedad cada vez más individualista estuviese siendo comprimido en la “unidad espacial mínima” que es el cuerpo -en otras palabras, el cuerpo en cuanto entidad relacional, sumergida en un universo dinámico y complejo de relaciones sociales, es igualmente algo próximo de un individuo-territorio, como indica Maffesoli (2001)” (citado por Haesbaert 2004, pág. 274).

De otro lado, Baudrillard (1974), propone el cuerpo como “ese bello objeto de consumo”, lo que permite entenderlo como parte del sistema económico y político, pero también como un territorio en disputa, que refleja resistencias hegemónicas y contrahegemónicas, pero también porque exige ubicarnos de forma corporal en los conflictos territoriales, pues como lo propone Foucault (2007) la utilización y el control de los cuerpos constituye una estrategia de poder para ejercer control sobre los otros, a través de vigilancia constante sobre el territorio.

Por otro lado, el sentido humanista del sujeto se presenta como la materialización corporal del territorio al permitirnos un conocimiento amplio de nuestra conciencia y capacidad alrededor de los territorios emocionales, psicológicos, inconscientes e imaginarios del cuerpo, erigiendo al territorio como “un espacio de vida humana que se expande en negociación con otros espacios (naturales y sociales)” (Echeverry, 2004, pág. 271), determinando sus capacidades, ya que “cada cuerpo vivo es un espacio y tiene su espacio: se produce en el espacio y produce el espacio” (Lefebvre, 1986, pág. 199), pues el espacio es un producto social y hay una interrelación directa y fuerte entre lo social y lo espacial, ya que el espacio es producido por la sociedad, teniendo en cuenta los elementos históricos.

A modo de conclusión, podemos establecer que el territorio deviene de, al menos, dos fuentes conceptuales y estratégicas. Una es la perspectiva del “desarrollo local”, como espacio delimitado y como escenarios de organización y de interacciones socioeducativas y productivas, donde se

desarrollan prácticas y sentidos en el “espacio local”, entendido como los alrededores de la vivienda (cuadra, manzana, barrio, comuna) que puede caracterizarse por posibilitar relaciones sociales, que crean y fortalecen un tejido social relativamente denso que favorece el sentido de pertenencia y el arraigo local. La otra refiere a “lo local como lugar físico” común de las relaciones comunitarias, que retoma la noción de “comunidades de aprendizaje”, teniendo en cuenta que es la propia comunidad la que educa y aprende. Así, una comunidad local implica un entramado relacional, constituye un territorio que conjuga determinadas relaciones de producción y estructura económica, una trama socio-institucional que se refleja en las características de lo local como una historia y cultura propia y con una inserción específica en el sistema nacional y global (Duhau y Giglia, 2008).

Estas dinámicas sociales permiten aflorar las ideas de identidad como categoría conceptual y herramienta útil que articula las características del territorio y la cultura como elementos básicos en la interpretación de los contextos de actuación docente.

La relación entre territorialidad como dinámica de la distribución de los seres humanos en el espacio, lleva articulada la distribución espacial de la ciudad con redes sociales, que como las que se tejen en la escuela, llevan signadas las historias no sólo del barrio como territorio sino las historias personales de las personas que los conforman. Esta idea puede ubicar la mirada del docente para llevar a cabo proyectos investigativos en la articulación de teorías y métodos de la sociología, la antropología, la ecología y otras disciplinas, que contribuyan a los estudios de contexto barriales; esto sin olvidar que la escuela, genéricamente, es el espacio sinónimo en donde la producción y circulación del saber le imprimen dinámicas y movilizan socialmente los sectores de población estudiantil, sus familias y las instituciones del Estado.

Ahora bien, teniendo el territorio y contexto como dimensiones para el distrito de Santiago de Cali, como territorio habitado, se abren enormes posibilidades de investigación por parte de los directivos docentes y docentes; el abanico de temas investigativos que pueden vincular está relacionado con los diversos mundos que habitamos los ciudadanos. La riqueza cultural desperdigada por todo el territorio físico de la ciudad tiene que llevarnos a comprender esos mundos que, como cruces de caminos, hablan de historias biológicas de mestizajes y sincretismos culturales que expresan mediante diversas actividades en su apropiación de la ciudad como ecosistema.

La confluencia de diversos actores sociales en la escuela, todos ellos con disímiles intereses, normas, valores e historias hacen que, en tanto, institución y espacio cultural ocupe un lugar importante movilizándolo, no sólo el pensamiento, sino liderando procesos sociales en acuerdo con su misión de formar para la ciudadanía; es decir, respondiendo la pregunta por el telos de la educación: ¿para qué educar?

Tener los referentes de la historia reciente del distrito de Santiago de Cali, con sus acontecimientos de pandemia y estallido social que, como fenómenos sociales produjeron una enorme transformación social, que todavía está por investigarse¹⁷ y deben hacernos pensar que el laboratorio de lo social está ante nuestros ojos.

El lugar privilegiado del docente y directivo docente debe ser aprovechado en las investigaciones sobre territorialidad, problemática social y crisis civilizatoria; cuando se habla de lugar privilegiado, en metodología de la investigación, se está reconociendo que el investigador, al estar inmerso en el universo objeto de su problema de investigación, él no es un observador externo y no es un extraño a la problemática de investigación que se plantea desde la escuela en concordancia con los planes de desarrollo institucionales.

Conocer y comprender el contexto es un elemento importante que posibilita el ajuste curricular y a los planes de mejoramiento institucional, tomando en consideración elementos de la lectura del contexto; por ejemplo, un indicador de aumento de la pobreza en este primer semestre de año 2022 no es un indicador menor; las problemáticas que subyacen a esta situación son realidades que viven amplios sectores de la población caleña como contexto.

Por estas razones, resulta pertinente tomar en consideración los resultados de las Mesas de Participación hacia la Construcción del Plan Territorial de Formación Docente, en donde se delimitan, las orientaciones que debe tener dicho plan. En el segundo momento denominado *comunidades de participación* se invita a: “tejer e identificar de manera colectiva las necesidades de formación del territorio a través de grupos de diálogo”.

¹⁷ Esta es una invitación a que nosotros como educadores asumamos procesos investigativos que nos permitan tener una comprensión de las transformaciones que está experimentando la ciudad en este momento histórico.

Se tratan las problemáticas relacionadas con la dimensión Territorialidad en donde se incluyen lo urbano y lo rural, el Gobierno incluyente y la ciudadanía. Las preguntas que se deben considerar dentro del Plan de Formación, como rectoras del proceso, serían las siguientes:

- ¿Cómo fortalecer los lazos con los diferentes espacios de la ciudad?
- ¿Qué influencia tiene el contexto histórico en la concepción/construcción/relación con el territorio y la escuela?
- ¿Qué aportes generan los diferentes colectivos sociales para la consolidación de un territorio incluyente?
- ¿De qué manera se puede potenciar la apropiación de la ciudad y las formas de habitar?
- ¿Cómo articular la escuela con las necesidades del territorio?
- ¿Cómo articular los saberes disciplinares con los saberes existentes en el territorio?

En acuerdo con las preguntas planteadas en el segundo momento, algunas reflexiones coadyuvan para la contextualización de la formación docente en: una escuela que se deje permear por la realidad social y que asuma una posición frente a las problemáticas del contexto, es una escuela que ejerce su reflexión en la práctica, con sentido crítico, indagando y problematizando; pero también ofreciendo, a través de acciones transformadoras, solución a algunas de estas problemáticas identificadas. El rol del docente como agente transformador se orienta hacia la defensa de los derechos humanos, el respeto a la diferencia y la transformación social en acuerdo con el sentido humanista que emana de su profesión.

2.3.2 Dimensión Buen Vivir-Cuidado de la Casa Común- Diversidad

El concepto de buen vivir está atravesado por múltiples tensiones, aunque pueden destacarse tres corrientes centrales de pensamiento en diferentes planos; uno originario, asociado con los movimientos étnicos indígenas que es el más extendido y viene ganando una creciente visibilidad; otro estatista o socialista, asociado con los gobiernos principalmente de izquierda o progresistas y con las organizaciones políticas de este tipo, especialmente en Latinoamérica, y una corriente posestructuralista vinculada a la academia (Salamanca, Astudillo y Fedele, 2016).

La noción de buen vivir o “Sumak Kawsay”, como se le conoce en quechua, surge como una corriente de pensamiento que cuestiona la visión de desarrollo desde la perspectiva tradicional asociada con el

productivismo/extractivismo, proponiendo una nueva racionalidad económica y ambiental que “problematiza el lugar de la naturaleza en la sociedad, desde una perspectiva cultural y política” (Salamanca, Astudillo y Fedele, 2016, pág. 42).

Por su parte, Leff (2004), asocia el buen vivir con una racionalidad ambiental que promueve la apropiación de la naturaleza, integrando la humanidad y el medio ambiente, para que estos se junten naturalmente; por lo que Singer (1999) propondrá que es necesario superar la visión antropocéntrica de la realidad, considerando al universo como un todo, propendiendo por un estilo de vida comunitario que derive en un nuevo modelo de organización tanto social, como estatal, involucrando una nueva forma de pensamiento.

De otro lado, relacionándolo con las cosmovisiones de las comunidades indígenas, el buen vivir hace referencia a la realización del ser humano en conjunción con el planeta, es decir, en equilibrio, ya que Sumak significa “realización ideal y hermosa del planeta” y kawsay significa “vida digna o en armonía”, haciendo alusión a la vida en plenitud, por lo que el “buen vivir” o el “vivir bien”, está referido al “bien común”, a la responsabilidad de la sociedad con la naturaleza, con su conservación y con una visión alternativa al desarrollo tradicional y su cultura extractivista y explotadora, que desconoce el principio de autosostenibilidad que da sustento a la vida de todos los seres vivos que habitan la tierra.

Desde esta visión (de los pueblos indígenas), la vida se funda en un principio de equilibrio con el entorno (medio ambiente) para lograr una convivencia armónica, observando a la naturaleza no como un recurso para el consumo, como lo promueve el “desarrollo económico” que se orienta a la productividad, explotación y extractivismo, sino como lo propone Houtart (2016), como una propuesta desde el conservacionismo y el cuidado del medio ambiente desde la comunidad, considerando los aspectos territoriales, culturales, sociales y políticos como alternativas de reconstrucción, superando “el saqueo, acumulación, devastación (neo) colonial, así como la evolución del capitalismo moderno e incluso las ideas de desarrollo y subdesarrollo” (Acosta, 2016, pág. 26).

En esta línea, el “buen vivir” o el “vivir bien” como también se le conoce, plantea la realización del ser humano en comunidad, pensado al individuo como algo que hace parte de un todo, un todo al cual pertenece y dentro del cual alcanza su plenitud, pues la armonía sólo se alcanza de manera colectiva

y en equilibrio con la naturaleza, tomando solo lo necesario para la satisfacción de nuestras necesidades, con una visión sustentable que procura permanecer en común-uniión no sólo consigo mismo, con el otro (humano) y con lo otro como lo plantea Lucie Sauv  (2018), sino con todas las especies que habitan el planeta, pero también con el medio ambiente (naturaleza) y con el entorno.

El buen vivir es una expresión de lo común en equilibrio con la naturaleza, una concepción en la que los seres humanos, el medio ambiente y la naturaleza “se presentan como elementos mutuamente integrados que atraviesa los campos del activismo, la academia y la política. La noción de buen vivir ha trascendido las fronteras académicas y ha sido recogida en la cultura popular y el activismo, los nuevos movimientos sociales y en la política institucional de los gobiernos” (Salamanca, Astudillo y Fedele, 2016, pág. 40), ya no es posible hablar de buen vivir sin referirse a un desarrollo sostenible, pensado en los términos de una solidaridad intergeneracional como lo plantea el Papa Francisco (2019).

Esto plantea que las masas pueden cohabitar, compartir e intercambiar en “un espacio común sin brechas en las calidades de los espacios urbanos. Nos referimos a un territorio común para un uso común del mismo como base para una construcción social” (Salamanca, Astudillo y Fedele, 2016, pág. 32), lo que proyecta una explotación razonable de los recursos de la tierra, es decir, “consumir de una manera que no dilapide inútilmente, no solo hoy para no perjudicar al otro, sino también en la perspectiva del desarrollo sostenible, para no perjudicar a las generaciones futuras” (Bret el al, 2016, pág. 81); ya que esta noción incorpora el reconocimiento de un destino común, que involucra a quienes vienen detrás de nosotros, aplicando el principio de la subsidiariedad al pensar en el bien común.

Este “buen vivir”, “vivir bien” resume en su carácter social e identitario la idea de comunidad en tanto común-unidad, es decir, la unidad que nos posibilita el encuentro con el otro, con el que compartimos territorio, organización y comunidad de ideas. Su conjunción la hallamos en el *nos-otros*, para significar que construimos con los otros, que somos con los otros esa comunidad que ocupa un territorio y comparte sus vivencias socialmente.

Así, surge la idea de una ecología humana que implica la relación con mi vida, pero también con la de los demás seres humanos y con la naturaleza, pues la ecología del hombre pretende crear un ambiente más digno, reconociendo que el hombre es naturaleza y debe respetar su propio cuerpo,

situándose en una relación directa con el medio ambiente y los demás seres vivos. Desde esta visión, se propone el propio cuerpo como una “casa”, que el sujeto debe aprender a cuidar y respetar, creando una ecología humana efectiva, pensada desde una “geografía pluriescalar” que considera el cuerpo y el hogar, pero también la ciudad, la región, la nación y hasta el planeta, a una escala global.

Este panorama conecta con la noción de que en tiempos modernos, la casa es concebida como un lugar privado que sirve de resguardo para las exigencias de la cotidianidad, convirtiéndose en ese espacio donde nos sentimos protegidos del caos y las amenazas del entorno, olvidándonos de todo, aunque la misma modernidad nos insta a pensar nuestra casa como ese espacio social compartido por todos, que conecta con la idea de una casa común, donde rige un principio de reciprocidad en el que como seres humanos, debemos pensar en el bien común, devolviendo algo de lo que recibimos de la madre naturaleza, ya que como seres humanos, somos parte de la naturaleza y habitamos un mismo espacio.

En este sentido, es necesario actuar en concordancia con estos principios que plantean la existencia de una “casa común” para todos, de la cual somos copartícipes, pero también responsables por su perpetuación y sostenibilidad, ya que el término “casa común” hace referencia a los demás, con quienes compartimos esta casa: tanto seres humanos como demás seres vivos que habitan en nuestro mismo hogar (Chuvieco, 2016).

Lo anterior, hace un llamado a reconocer que el objetivo de la sociedad debe ser el florecimiento humano de una manera sostenible (Díaz, 2017), procurando pensar en la importancia de generar conciencia ambiental, dejando de lado la mirada utilitarista tanto de los seres vivos, diferentes al ser humano, como del entorno que le rodea, creando así una Ética Interespecie, tal como lo expone el Papa Francisco en la “CARTA ENCÍCLICA LAUDATO SI” (2015), donde, a partir de una relectura del Cántico de las criaturas de San Francisco de Asís, recomienda una conversión ecológica integral que permita pasar de la cultura del descarte a la del cuidado, enfocado tanto en el ser humano, como en la naturaleza.

Inicia el documento papal recordándonos “El Cántico de las criaturas” de San Francisco de Asís, que esta casa común es: “... también como una hermana, con la cual compartimos la existencia, y como

una madre bella que nos acoge entre sus brazos: «Alabado seas, mi Señor, por la hermana nuestra madre tierra, la cual nos sustenta, y gobierna y produce diversos frutos con coloridas flores y hierba»¹⁸ Es así que, no en vano, San Francisco ha sido reconocido como el “patrono de los ecologistas”, honrando su visión sobre todos los seres de la naturaleza, de tal manera que se hermanaba con ellos, aún con los considerados “salvajes” como el lobo a quien denominaba “el hermano lobo”.

Nociones sistémicas que nos sitúan en un plano de igualdad en la relación con todos los seres vivientes, por eso la casa común es la casa que habitamos con todos los demás, eso sí, dejando de lado la perspectiva antropocéntrica y utilitarista del hombre como amo y señor del universo.

Aquí resulta importante la revisión del concepto de economía desde sus raíces *oikos* (*eco, la casa,*) y *nomos* (*las normas*) intentando vincular al análisis del territorio las necesarias relaciones entre biología y cultura; partiendo de la naturaleza humana como especie y de su componente cultural y social que se manifiesta en los modos y las relaciones de producción y reproducción de las unidades sociales, producen bienes de subsistencia, los distribuyen y consumen al interior del grupo familiar. Las normas de la casa, se refieren a la organización de la economía de las sociedades, al ciclo productivo, se establecen los sistemas económicos de producción, distribución y consumo de los bienes; fundamentalmente la producción de alimentos para la subsistencia que debe ser distribuida y consumida para preservar la vida de sus miembros.

La significación que tiene la raíz griega *oikos* cuando la encontramos formando parte del concepto ecología, puede ser entendida, prematuramente, como la ciencia de la casa o el tratado sobre la casa, por extensión de Gaia, la tierra, la naturaleza; aduciendo a las relaciones entre el ecosistema natural y el hombre.

Desde estos planteamientos, se concibe una nueva forma de interpretar el mundo, trazando una conciencia colectiva que permita entender la interdependencia de las especies, donde la educación tiene un rol central para fortalecer las cuestiones ecológicas, sociales y culturales, a través del respeto de las formas de valorar la vida y el entorno, para cuidar nuestra “Casa Común”, entendiendo la casa común como nuestro planeta, al que debemos la construcción de un nuevo paradigma eco social, que permita revertir la degradación que se ha causado en los ecosistemas, así como adoptar un estilo de

¹⁸ <https://www.oas.org/es/sg/casacomun/docs/papa-francesco-enciclica-laudato-si-sp.pdf>

vida más sencillo y cuidadoso del medio ambiente y la naturaleza, ralentizando efectos como el cambio climático global y conllevando a una mejoría del planeta.

El centro de esta dimensión es el fortalecimiento de los proyectos pedagógicos transversales, en ellos, los relacionados con el medio ambiente, su preservación y el cuidado de la casa común. Se resalta aquí la formación en un nuevo paradigma ético-ecológico: la ética Inter especie, la cual exige ir más allá de la clásica y supremacista visión antropocéntrica que tiene a los seres humanos en el centro de todos los procesos del planeta tierra (Singer, 1999). Para continuar viviendo en este planeta en las condiciones en las que nos fue dado hace menos de un millón de años, es necesario establecer otra relación con los demás seres sintientes y pensantes: es indispensable relacionarnos de otro modo con la pacha mama.

En paralelo a estas relaciones encontramos la diversidad como un nuevo paradigma que ha sustituido el concepto de diferencia y da cuenta de la variabilidad social y cultural. La diversidad así entendida “no es una suma mecánica de diferencias, sino un enfoque multidimensional y multiperspectivista” (Dietz, 2012, p. 94).

La diversidad en los contextos escolares tiene que ver con la interculturalidad, la inclusión, el reconocimiento del otro, con la multiplicidad de formas de hacer escuela, de ser estudiante y de ser maestro y maestra. Los espacios escolares se convierten en espacios interseccionales en la medida en que no subsumen saberes etnoculturales y etnocientíficos bajo la tradición monológica occidental, sino que institucionalizan en su propio seno la diversidad.

La declaración Universal sobre la Diversidad aprobada en París en 2001, define que: La cultura toma diversas formas a través del tiempo y el espacio. Esta diversidad esta personificada por la singularidad y pluralidad de las identidades de grupos y sociedades que conforman la humanidad. Como una fuente de intercambio, innovación y creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria, como la biodiversidad para la naturaleza (Unesco, 2002, p. 4).

La escuela inclusiva está planteada como un espacio educativo para todos y todas, lo cual abre paso al término diversidad, que hace referencia a las diferencias presentes entre todas las personas y “se

produce en los más distintos campos: social, cultural, filosófico, religioso, moral y político” (Magendzo_K, 2004). El reto para todos los espacios sociales y educativos, es precisamente transformarse en “un espacio de encuentros, un escenario donde se reconozcan, se valoren y se potencien las diferencias en la lengua, la religión, la cultura, el género, la situación de discapacidad y el nivel socioeconómico, entre otras. Para lograrlo, en primer lugar, la institución debe reconocer las diferencias y aportar las acciones requeridas según las necesidades identificadas en cada caso” (Dussan., 2011, pág. 149).

La diversidad, según el MEN, se refiere a un “derecho consagrado en múltiples instrumentos nacionales e internacionales. Requiere ligar este derecho con otra serie de derechos sociales, culturales, económicos y políticos, y mostrar las tensiones que la vigencia de estos derechos tiene en una sociedad que promueve la homogenización con fines de dominación”. (Magendzo_K, 2004) Este hecho supone para todos los actores que participan en el proceso educativo, centrar esfuerzos con el fin de transformar los paradigmas tradicionales que suponen un modelo de normalidad estandarizado que históricamente ha estado empoderado.

La diversidad propone la “multiculturalidad como un nuevo paradigma de organización social en el que conceptos como la responsabilidad social, la ciudadanía activa, el empoderamiento, la participación ciudadana y la democracia deliberativa se redefinen y vigorizan” (Magendzo_K, 2004). Se requiere, por lo tanto, innovar desde una educación basada en el conocimiento y la investigación donde desde la perspectiva de derechos se reconozca a otros y otras “como legítimos”, lo cual implica asumirlos y estar atentos con el fin de responder a sus necesidades (Levinas, 2000, págs. 79-85).

Las referencias que hace el Cántico de la Criaturas se expresan con un tono de respeto por todos los elementos constituyentes de la naturaleza; es una invitación a sentirnos en fraternidad con nuestra casa común. Las problemáticas ambientales como el calentamiento global, la crisis de agua, el manejo de los residuos, el ruido, la desaparición de especies y bosques, la contaminación, entre otros, son problemáticas mundiales que no dan espera; por eso resulta necesario tomar en cuenta la educación ambiental como una manera de generar conciencia acerca del daño que causamos con nuestras acciones al planeta.

Estos fenómenos nocivos han alterado de tal manera la faz del planeta que hoy se reclama por una ética ambiental que nos lleve a la reflexión acerca de nuestras relaciones con la naturaleza; dicha ética como conducta exige una educación urgente que tome en consideración los entornos ecológicos propios de nuestras escuelas y colegios.

Otro documento que no puede faltar en nuestras reflexiones sobre la casa común es la Carta que envió en 1854 al gran Jefe blanco de Washington, presidente Franklin Pierce el jefe indio Seattle, de la tribu Suwamish, en respuesta a la oferta de éste de comprarle una gran extensión de tierras indias y crear una "reserva" para el pueblo indígena; dicha carta cita, en uno de sus pasajes, estas hermosas reflexiones sobre la Ética Interespecie, fundamentada en un pensamiento sistémico, que hoy se reclama como una necesaria actitud que debemos adoptar los humanos como muestra de respeto por nuestra casa común:

“... el hombre blanco deberá tratar a las bestias de esta tierra como hermanos. Yo soy un salvaje y no entiendo ningún otro camino. He visto miles de búfalos pudriéndose en las praderas, abandonados por el hombre blanco que pasaba en el tren y los mataba por deporte. Yo soy un salvaje y no entiendo como el ferrocarril puede ser más importante que los búfalos que nosotros matamos sólo para sobrevivir. ¿Qué será del hombre sin los animales? Si todos los animales desaparecieran, el hombre moriría de una gran soledad espiritual, porque cualquier cosa que le pase a los animales también le pasa al hombre. Todas las cosas están relacionadas. Todo lo que hiera a la tierra, herirá también a los hijos de la tierra¹⁹”.

Las reflexiones citadas en los párrafos anteriores, obligan a que retomemos el tema de los currículos, los PEI y los Planes de Mejoramiento Institucional, dado que el cuidado del medio ambiente, que ha sido detallado en numerosas investigaciones, escritos, conferencias, es un tema que orienta las políticas de los Estados y cobija acciones que deben seguir las instituciones educativas.

En este sentido, los Objetivos de Desarrollo Sustentable ODS²⁰ trazan una ruta que orienta las políticas públicas, dentro de ese camino, las instituciones educativas cumplen un papel principal fomentando

¹⁹ <http://s01.s3c.es/imag/v2/documentos/indio-zapatero.pdf>; Firmado: Noah Seathl, jefe de la Tribu Suwamisu. SEATTLE (EE. UU.); consultado el 7 de abril de 2022.

²⁰ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

actividades y generando conciencia sobre el problema medioambiental desde la reflexión práctica acerca del entorno escolar; en clave ecológica, con el fin de cuidar la casa común.

Temas como agua limpia y saneamiento, energía sostenible y no contaminante, ciudades y comunidades sostenibles, acción por el clima, vida submarina y vida de ecosistemas terrestres, por mencionar los más pertinentes objetivos de desarrollo sostenible, son problemáticas que pueden ser abordadas en contenidos curriculares, en los Proyectos educativos institucionales y en los Planes de mejoramiento institucional.

Como parte importante del sistema escuela, problematizar sobre estos temas es una primera aproximación que obliga al docente a indagar sobre las realidades ecológicas presentes en sus espacios de trabajo; las propuestas de cambio, agenciadas desde la escuela, tienen en los conceptos de territorio y casa común un referente conceptual que, como esbozo teórico, permite organizar las acciones transformadoras, las que, desde las aulas de clase, propendan por el cumplimiento de los objetivos señalados.

La sincronía de estos proyectos es un ejercicio mancomunado que involucra diversos actores sociales, pero que, la escuela en su papel de liderazgo, debe promocionar entre todos los actores sociales que confluyen; directivos docentes y docentes, padres de familia, estudiantes, vecinos, agentes sociales del Estado y las diversas instituciones vinculadas a la educación, como habitantes de la casa común, están llamados a fortalecer una educación que sea más benigna con el planeta.

En concordancia con el objetivo de formación docente, el tema del cuidado de la casa común, requiere que el docente realice investigaciones dentro y fuera de las aulas, sistematice sus prácticas pedagógicas, escriba artículos científicos, analice, socialice y evalúe con la comunidad educativa los resultados de dichas evaluaciones. (MEN,2013, p.92).

Las preguntas de la dimensión Cuidado de la Casa Común, que se recogieron en las Mesas de participación, expresan las inquietudes que tienen los directivos docentes y docentes y son referentes para continuar reflexionando sobre la práctica educativa, la problematización e indagación sobre la realidad, la puesta en ejercicio de acciones transformadoras y la divulgación e intercambio pedagógico

para continuar nutriendo la labor docente educativa; las preguntas que rondan el tema y que pueden ser una hoja de ruta son:

- ¿Cómo articular nuestras relaciones con los demás y con otras especies?
- ¿Cuál es el aporte que me generan y les genero a los demás, incluyendo otras especies?
- ¿Qué aportes podemos realizar a la construcción del tejido social, para fortalecer nuestra sociedad y la relación con la naturaleza?

2.3.3. Innovación Educativa

Cuando hablamos de innovación, es importante fijar la mirada desde un campo de conocimiento situado, su sentido y alcance varía de acuerdo con la perspectiva con la que dialogue y por supuesto se comprenda; no es lo mismo hablar de “innovación” en el sector productivo que, en el ámbito educativo, por lo que se hace necesario reflexionar sobre dos posturas epistémicas con la que cada una establece su incidencia en la sociedad.

La primera nos dice que a nivel general el innovar es entendida como una acción que involucra “Mudar o alterar algo, introduciendo novedades”, concepto que se posiciona desde una perspectiva que Margalef y Arenas (2006) plantean como un cambio que permite “poseer algo nuevo para alguien y que esa novedad sea asimilada por ese alguien” (p.4), sin embargo, esta representación de “cambio” conlleva a que lo nuevo logre reemplazar algo ya existente.

Por otro lado, se precisa que la innovación “Es un proceso humano intencionado, planificado y metódico, tendiente a la transformación de concepciones, modelos, enfoques y sistemas” (Díaz y Segovia, 2015, p. 7), postura que invita a hablar de procesos y no de cambios y justo desde la perspectiva de reconocer lo existente para transformar es que esta dimensión cobrar sentido al poner en diálogo la educación con la innovación.

En este orden de ideas, la educación se plantea como un proceso de transformación permanente y continuo de la humanidad, precisando el contexto y la interacción dentro de este como el punto de partida para la formación del hombre. *“El maestro debe ser inquieto y conocer el contexto, debe ser un gran observador, tiene que saber comparar, tener habilidades integrales que pueda transmitir a sus*

estudiantes, establecer relaciones, desarrollar habilidades de pensamiento que le permitan desarrollar una visión crítica que le permita tomar decisiones” (Voces de los actores, 2021)

En otras palabras, el educar se convierte en un aspecto inherente dentro del desarrollo humano, posibilitando que el sujeto explore y construya su propio mundo para comprender los fenómenos y realidades como parte de los retos a los que se debe enfrentar desde su misma existencia y naturaleza (León, 2012). Con lo anterior, se hace hincapié en como a través de ese mismo entendimiento y construcción del mundo, se puede migrar a la realización de acciones tangibles que promuevan transformaciones en el cómo se enseña y cómo se aprende, encaminando el sentido de la educación en generar prácticas contemporáneas e innovadoras dentro de la escuela.

Siguiendo con la construcción del tejido epistémico que se quiere establecer, el concepto de innovación dialoga con la educación desde lo planteado por Díaz y Segovia (2015) como “transformaciones de mentalidades y prácticas” (p.5), sugiere partir de las necesidades reales de los diferentes contextos o escenarios educativos para generar procesos de enseñanza y aprendizaje con un sentido crítico, reflexivo, contextualizado y diverso en la praxis pedagógica, es ahí donde se configura la innovación educativa.

La UNESCO (2014) nos dice que “la innovación educativa es un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma tradicional. Implica trascender el conocimiento academicista y pasar del aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos” (p.3), lo que significa reflexionar en la práctica para llegar a acciones innovadoras que vayan más allá de la integración de nuevas formas de concebir el desarrollo o formación del ser humano, y den paso a la cualificación de acciones concretas que enriquezcan de una forma pragmática el qué y cómo se aprende en el entorno escolar. Díaz & Segovia (2015) afirman que la educación como una práctica innovadora aporta al progreso de una sociedad cuando se identifica, analiza, investiga y se interviene para crear y renovar las acciones educativas desde la participación y protagonismo propio del sujeto. En otras palabras, se debe comprender como el elemento multicausal que observa, explora, reflexiona y apunta al mejoramiento de la práctica, cuyo gran objetivo es la transformación del currículo.

Uno de los desafíos actuales planteados en la educación se enmarca en el sentido que le damos a las prácticas educativas dentro del desarrollo del ser humano, es decir, el entender cuál es la dirección y el propósito que tiene el educar en el sujeto y su incidencia dentro de la sociedad; justo ahí la innovación educativa se convierte en un proceso intencionado que permite integrar nuevas estrategias e ideologías de forma organizada con el fin de generar cambios en actitudes, métodos, contenidos y formas de intervención pedagógicas (Carbonell, 2001 como se citó en Margalef & Arenas, 2006). Cambios que deben situarse como la oportunidad para generar propuestas que permitan cualificar los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde la creación de espacios y métodos que renueve el acto de educar como una práctica contextualizada y que aporta al desarrollo de una sociedad. Estos cambios son posibles cuando se comprende que el innovar implica un proceso de indagación permanente para el docente y el directivo docente, cuando existe una “reflexión autónoma y compartida sobre el sentido de la práctica” (Gonzales et.al, 2007, p. 4), en este sentido la praxis se convierte en una de las vías no solo de la construcción de saberes, sino en la transformación y creación de posibles soluciones a problemáticas propia de la escuela, en Voces de los actores “Este PTFD, nos obliga a soñar con un instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico o en un centro de innovación para el maestro” (2021).

Es entonces importante entender que todo acto de innovación en la educación propone un ejercicio sistemático, epistémico y contextualizado a la realidad de la escuela y todos los agentes involucrados dentro de esta, realidad que se comprende desde la interacción y reflexión del saber con la experiencia, y es justo allí, donde la sistematización de experiencias entendida como un “proceso de reconstrucción que busca obtener aprendizajes críticos de nuestras experiencias para comprenderlas, extraer sus enseñanzas y comunicarlas...Estas experiencias son procesos sociales dinámicos en permanente cambio y movimiento” (Jara,2021,p.3), invita en paralelo con la investigación a hacer partícipe de procesos intencionados en pro de la labor y rol docente, aspecto que la UNESCO atribuye como una “cultura innovadora” que cause en la escuela y todos sus agentes educativos la sistematización de experiencias innovadoras como un proceso subyacente a la práctica pedagógica, que genere el intercambio de saberes, la participación de la comunidad, el fortalecimiento del saber docente entre otros (2016).

Ahora, los desafíos propios de la innovación se relacionan estrechamente con el uso educativo de las tecnologías, casi que se podría decir que hacen sinergia siempre y cuando sea en pro de generar y renovar el propósito de la educación dentro de la sociedad. Esta relación se convierte en la complementariedad de elementos que busca resignificar el sentido de las prácticas educativas emergentes, visualizándolas como el escenario perfecto para tejer y crear espacios cada vez más creativos, participativos y de inclusión social. El sentido o finalidad de la conversación entre estos dos conceptos está en la búsqueda de un mejoramiento continuo de los modelos, enfoques, miradas, y demás elementos que son inherentes al acto de educar (Díaz & Segovia, 2015), aspectos que deben ser evidenciados desde una reforma curricular pensada desde las necesidades del sujeto como ser transformador de un contexto.

Lo anterior solo puede ser posible al entender las tecnologías como el canal o camino para diseñar e implementar procesos de innovación. Premisa que no solo hace referencia a la necesidad de responder a las exigencias de un mundo cada vez más inmerso en la información y desarrollo tecnológico, sino a la vía de acceso que permita un trabajo articulado con el fin de resolver problemáticas sociales como la exclusión, inequidad y el difícil acceso a la educación, es por esto que la sociedad educativa caleña señala que *“es necesario concebir la tecnología como un medio y no como un fin. En la pandemia cambió la herramienta, pero no el currículo y a través del tiempo se entendió que los currículos deben ser modificados”* (Voces actores, 2021).

En este sentido la aplicación de diversas tecnologías desde la intencionalidad pedagógica y no como el objetivo de la educación, tal y como lo contempla el Plan Decenal de Educación al enfatizar en su uso *“como instrumentos hábiles en los procesos de enseñanza - aprendizaje y no como finalidades”* (MEN, 2017, p. 51). De manera que la integración de estas tecnologías permitiría cualificar los elementos didácticos y curriculares en el aula, pensando una resignificación del espacio social donde se desarrollan las clases. Posición que va encaminada al desarrollo de competencias digitales como ventaja de la articulación de las tecnologías con los procesos educativos.

En suma, el PTFD entiende la innovación educativa como un proceso de transformación de prácticas y paradigmas que buscan a través del pensamiento disruptivo, proponer soluciones a problemáticas sociales, ambientales y culturales dentro del territorio, comprendiendo qué, a medida que el mundo

cambia como parte de la globalización, el contexto social y educativo plantea nuevos retos como respuesta a las demandas y problemáticas que surgen de esta misma evolución, es decir, “*desarrollar habilidades de pensamiento que le permitan desarrollar una visión crítica que le permita tomar decisiones*” (Voces actores, 2021). El Ministerio de Educación Nacional (MEN), precisa que estos desafíos buscan generar reflexiones frente a las nuevas formas de concebir la educación, fijando su posición desde una mirada innovadora que responda también a nivel político y tecnológico (MEN, 2017). La UNESCO en la convención del 2016 hizo un llamado a adecuar dentro de los procesos educativos los cambios que vive constantemente la sociedad entorno a la tecnología, la sociedad del conocimiento, las nuevas formas de relacionarse, comunicarse e investigar, precisando el acto de innovar como un eje articulador en el escenario social.

El diálogo con actores desarrollado como estrategia de participación ciudadana en la construcción del PTFD de Santiago de Cali en el 2021, reafirmó este llamado en las voces de los actores que expresaban la necesidad que la escuela se fortaleciera en aspectos como “*habilidades blandas, competencias digitales, educación para la paz, territorio, salud mental...*” (Voces actores, 2021) que develan y marcan la ruta para pensar en un Plan de Formación que construya caminos para la , entre estos el uso de tecnologías como herramientas y vías para generar cambios trascendentales a nivel mundial, que permitan resignificar las formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje del ser humano. No obstante, esta nueva concepción busca romper paradigmas que giran en torno a problemas sociales, económicos, políticos, educativos, culturales e incluso religiosos, promoviendo la aplicación de nuevas prácticas que permita la evolución del conocimiento (Trejo, Llaven, & Culebro, 2014). Y es justamente desde lo educativo, donde este progreso puede reflejarse a través del uso prácticas emergentes que garanticen el acceso, la adaptabilidad y permanencia del estudiante dentro de su proceso formativo e intelectual, permitiendo atender las necesidad e interés de un mundo globalizado.

Capítulo 3. Construcción Del Plan Territorial De Formación Docente

El devenir formativo y educativo se entrelaza con nuevos interrogantes en medio de las condiciones que la humanidad está atravesando. Nuevos elementos, nuevas maneras, nuevas posibilidades, nuevas posturas, que implican crítica para dar sentido y caracterización a lo educativo. El sujeto, el tiempo y la historicidad son los que tienen una participación constitutiva de la realidad contemporánea.

El debate educativo, específicamente en temas como los de la formación de docentes y directivos docentes está relacionada en su mayoría con la calidad de la educación basada en los aprendizajes y los resultados de los estudiantes. Este paradigma ha permeado la mayoría de las políticas de formación docente. Es necesario reflexionar entonces acerca de propuestas formativas que integran los saberes, que buscan el diálogo entre la teoría y la práctica, acorde con los contextos, las particularidades del territorio y el reconocimiento de los momentos sociales, históricos y culturales en los que se desarrolla el acto pedagógico.

Es necesario repensar propuestas formativas que contribuyan con el cambio de paradigmas para que docentes y directivos docentes logren centrar su quehacer pedagógico en el diálogo constante, la reflexión frente a su práctica y que problematice con sus estudiantes y sus pares los fenómenos sociales, políticos, culturales y ambientales (Freire, 1970).

Es también una invitación al reconocimiento de los docentes y directivos docentes como sujetos complejos, multidimensionales, que requieren para sí mismos propuestas de formación con enfoque humano e integral, que valoren la diferencia como inherente al ser humano y que los movilice hacia la transformación educativa a través de la innovación.

Entender todo lo que esto implica desde lo pedagógico y la práctica de enseñanza permite que las dinámicas, realidades, subjetividades que están en la escuela pueden ser retomados como parte de la formación y la transformación de la práctica pedagógica del maestro.

“...En fin, la formación de un nuevo profesional de la educación, reflexivo, competente, crítico, que exige desarrollar el pensamiento alternativo del profesional a través del conocimiento en la acción, de la reflexión en la acción y sobre la acción”. (Addine, F. y García, G., 2013).

En esta misma línea de pensamiento Nelson López (1997) expresa: “El divorcio que se manifiesta entre la dimensión propositiva y la dimensión operativa, entre el discurso teórico y la acción práctica, entre los ideales para alcanzar altos grados de desarrollo humano y cultural en una sociedad y los desarrollos que propicia el proceso educativo, constituye un pretexto para que los maestros de todo ámbito social inicien un proceso de reflexión crítica, reconstructiva y transformadora de sus propias prácticas, saberes y propósitos educativos”.

Desde hace ya un buen tiempo se viene discutiendo la importancia de estudiar la práctica pedagógica como fundamento para la formación y la innovación. De hecho, en Colombia desde el Movimiento Pedagógico de 1982, la Constitución Política de Colombia de 1991 y la Ley General de Educación de 1994 se ha fortalecido el estudio y análisis de las prácticas pedagógicas desde la idea de transformación, la cual se fundamenta en la ruptura con el modelo educativo tradicional.

El movimiento Pedagógico Nacional trajo consigo también la reflexión sobre el papel del maestro en la sociedad y la importancia del saber pedagógico (Flores, R. 1994), debates que se constituyeron en el cimiento de las concepciones recogidas por la vigente Ley general de educación de 1994; donde por primera vez se esboza un marco normativo basado en la Constitución Política de 1991: “La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente”.

Pero es sólo hasta la década del 2000 cuando se emprenden procesos como la “Expedición Pedagógica Nacional” cuyo propósito era identificar las prácticas educativas cotidianas como escenario para promover en los maestros el intercambio de experiencias, la conformación de redes, el desarrollo de investigaciones en el aula y la sistematización de las reflexiones sobre la práctica pedagógica (Universidad Pedagógica Nacional, 2001).

Es importante referir que acorde con Ávalos (2006); Vaillant (2005) y Vezub (2007; 2013), la formación en servicio de los docentes y directivos docentes, enfrenta problemáticas relacionadas con: a) las políticas y su gestión se muestran desarticuladas y fragmentadas entre los entes nacionales, regionales y locales, así como interrumpidas por el cambio de los gobiernos y con dificultades para evaluar y hacer seguimiento a los resultados e impacto de las acciones formativas;

- b) la dificultad en las normas que orientan la formación y que conllevan al desarrollo de procesos únicamente con fines de ascenso en el escalafón docente que en ocasiones se puede entender desde la mercantilización de la formación y que pone en duda la calidad de la misma, al no responder a los problemas pedagógicos ni al mejoramiento de las experiencias educativas de los estudiantes;
- c) Ofertas formativas con enfoque tradicional y homogénea, tradicionalmente estructurada bajo la estructura de curso, taller, diplomado que no llevan a los docentes y directivos docentes a la reflexión de su práctica desde la perspectiva sociocrítica;
- d) Modelo de formación basado en conocimiento técnico que se sustenta en contenidos, objetivos y metodologías homogéneas y extremadamente disciplinares, desarrollados en perspectiva individual, que no invitan a los docentes y directivos docentes a construir el saber de manera colectiva y que dista de la reflexión en y para la práctica que incida en el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje

A partir de la complejidad que subyace al proceso de formación docente y la diversidad de estudios y concepciones, para comprender la formación docente, nodo central del PTFD, se destacan los aportes de H. Fuentes (2008), quien le otorga a la formación carácter integral y de desarrollo humano multidimensional y de I. Parra (2002) que la considera resultado de la interacción con la teoría, la práctica y los sujetos del contexto para la reflexión permanente.

Como ya se ha mencionado, tratar la formación de docentes y directivos docentes implica comprender su relación directa con la calidad de la educación, con el interés en la renovación de las prácticas de aula (Diker, G., y Terigi, F., 1997), que redunde en el fortalecimiento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, con el crecimiento y desarrollo económico de las naciones y con el fortalecimiento del capital humano (Unesco, 1998; OCDE, 2012). Sin embargo, a pesar de la aparente claridad en esta relación, los esfuerzos de los programas de formación parecieran no responder efectivamente a las necesidades de formación de docentes y directivos docentes de manera pertinente con las realidades y problemáticas contemporáneas de la sociedad, la escuela y los estudiantes.

Desde una mirada general, estudios como el de R.B. Bullough (2000), señalan que los docentes al enfrentar las realidades contextuales de la escuela terminan por adaptarse a las rutinas escolares y a las prácticas institucionalizadas, sin generar transformación e innovación. La Organización de los

Estados Iberoamericanos (2017), por su parte, ratifica esta premisa, al enunciar que los docentes y directivos docentes muestran habilidades para resolver las situaciones cotidianas de la práctica docente y no hacia la reflexión sobre su práctica pedagógica que le permita contribuir a la transformación de la escuela.

Colombia concibe la formación docente como un sistema, organizado por tres unidades internas vinculadas entre sí por múltiples vías:

- el subsistema de formación inicial, (punto de partida en los que se inicia la formación del educador y los tránsitos entre niveles de la Educación Superior),
- el subsistema de formación en servicio (formación contextualizada, consecuente con las acciones educativas dirigidas a los niveles, poblaciones y campos de saberes en los que se ocupa.),
- y el subsistema de formación avanzada (formación posgradual, proyecta los espacios de acción de los titulados hacia la implementación de procesos de investigación, innovación y gestión educativa). Las relaciones entre unidades, en su conjunto, le permiten al sistema conformarse como una unidad compleja más amplia con características particulares.

Este sistema reconoce tres ejes de articulación que son transversales a los subsistemas: *la pedagogía, la investigación y la evaluación*. Además, considera como puntos de confluencia y de significativa importancia: *la práctica pedagógica, los diseños curriculares, la identidad y el rol docente*. Cada uno de ellos adquiere significación para cada subsistema y en conjunto se complementan y determina la movilidad entre sistemas.

En todos los casos se concentra en los momentos de preparación del sujeto educador en ámbitos del *conocimiento disciplinar, pedagógico, ético, estético, investigativo, comunicativo, personal, social y cultural*; requeridos para asumir la labor de un educador profesional en los niveles nacional, regional y local; atendiendo a los requerimientos contextuales y poblacionales específicos del país.

En cada subsistema de formación se propende por un perfil específico, para el caso que nos compete en el PTFD, la formación docente está dirigida a la *formación en servicio* donde se requiere que el maestro logre hacer *investigación dentro y fuera de las aulas, sistematice sus prácticas pedagógicas,*

escriba artículos científicos, analice, socialice y evalúe con la comunidad educativa los resultados de evaluaciones. (MEN,2013, p.92).

Los docentes y directivos docentes en el subsistema de formación en servicio se caracterizan por *reflexionar permanentemente sobre su práctica pedagógica* y su responsabilidad social como educadores; así mismo son conscientes de la importancia de aportar en la *planificación, formulación, revisión, actualización, seguimiento y evaluación de programas, planes y proyectos educativos*, organizados como colectivos de educadores, se comprometen con el logro de metas comunes y promueven cambios y transformaciones que aumenten la capacidad institucional e impulsen el *mejoramiento, gestión y administración de los contextos educativos* a los cuales pertenecen. Los docentes y directivos orientan el enfoque pedagógico construido colectivamente en el Proyecto Educativo Institucional –PEI-, *conocen el currículo, promueven el desarrollo de proyectos pedagógicos que articulan diferentes áreas, grados y niveles.* Así mismo, los educadores *fomentan el desarrollo de investigaciones*, según necesidades del entorno; demuestran conocimientos actualizados, *dominio curricular y didáctico* de su disciplina y de las áreas a cargo; gestionan con eficiencia y eficacia los recursos necesarios para el desarrollo de su actividad pedagógica. (MEN, 2013, p. 92).

Tomando como base el subsistema de formación en servicio, los ejes transversales definidos en el Sistema Colombiano de Formación de Educadores: Pedagogía, Investigación y Evaluación, y en coherencia con los elementos que emergieron en el ejercicio de las mesas de participación de actores se ha definido la *propuesta de formación de docentes y directivos docentes por dimensiones y no por líneas o temáticas*, pues ese enfoque permite partir de núcleos integrales de formación no compartimentados o hiper disciplinares. Esas dimensiones, estructuradas desde el enfoque territorial, diferenciado, contextualizado e innovador, asociadas a las demandas del momento histórico que atraviesa la humanidad, así como a las demandas locales institucionales.

3.1 Sistema de Formación

Con la intención de hacer un quiebre en la perspectiva tradicional y los problemas que, ya se han enunciado para la formación de docentes y directivos docentes, que guarde coherencia con los cambios que han emergido en el último siglo, relacionados con problemáticas ambientales, sociales y

del desarrollo, y que nos invitan a repensar en nuevas concepciones y comprensiones de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se propone para la vigencia 2021-2024 del Plan Territorial de Formación para Docentes y Directivos de Docentes de Santiago de Cali, un sistema que integra la formación, el acompañamiento, el seguimiento y valoración del impacto y que se cimienta desde lo teórico en un entramado epistemológico en torno a las dimensiones de territorialidad, cuidado de la casa común/diversidad e innovación educativa.

Desde la comprensión sistémica, la propuesta articula elementos de orden teórico y de orden metodológico, que se explican a continuación:

Desde lo teórico el Sistema de Formación para docentes y directivos docentes parte de construir *nuevas concepciones en torno a la formación, la escuela, el contexto y la participación* de los estudiantes que se suma a los resultados en los aprendizajes y con ello a la calidad educativa. Un sistema comprendido no solo desde la mirada simplificada de los fenómenos que atañen a la cultura y las interacciones derivadas de ella. Es poder profundizar cómo lo afirma Ricoeur (1995) en la comprensión del todo desde sus partes. Descomponer los fenómenos, interpretarlos y analizarlos a la luz de las pretensiones formativas. No sólo se forma para el aprendizaje de las disciplinas. La búsqueda debería orientarse hacia la formación del sujeto en todas sus dimensiones como lo menciona De Zubiría (2010). Los procesos cognitivos están presentes en el acto educativo, pero a su vez son tensionados por las emociones, experiencias y capacidad de acción que desarrollan los sujetos en formación.

La resignificación de estos conceptos permite estructurar un nuevo punto de vista sobre la formación en servicio de los docentes y directivos docentes, un nuevo punto de vista que reconoce la centralidad de los estudiantes en las apuestas formativas, es decir, la formación de docentes no puede hacerse sin reconocer que sus intenciones pedagógicas y didácticas y que los resultados de sus prácticas educativas redundan en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Una formación que reconoce la necesidad de la escucha pedagógica en las relaciones de los diferentes estamentos de la comunidad educativa y que pone como interés supremo los derechos de todos y todas por aprender, por acceder a educación de calidad, por participar y hacer parte activa de los procesos de una escuela viva.

El sistema de formación de docentes y directivos docentes que se propone para Santiago de Cali se instala en las siguientes ideas rectoras:

- El docente y directivo docente es un sujeto que requiere no sólo formación para cualificarse en su campo disciplinar, es un profesional que requiere soporte y acompañamiento socioemocional, para con ello lograr ser también apoyo para pares, estudiantes y familias.
- La formación en servicio a la que tributa el sistema de formación de Santiago de Cali, se erige en, por y para la Práctica Pedagógica, reconoce los saberes que se construyen con la reflexión sobre la misma y su sistematización.
- La formación de docentes y directivos de docentes debe lograr desarrollar habilidades para aprender a pensar, a convivir y a comunicarse (Zubiría, 2018) para de esta manera modelar posteriormente estas habilidades con los estudiantes mediante la transformación de sus prácticas pedagógicas y evaluativas
- El modelo sociocrítico debe ser premisa en las propuestas de formación para docentes y directivos docentes con esto se logran ejercicios contextualizados y con pertinencia social que contribuyan a la transformación de los territorios.
- La formación de docentes y directivos docentes debe superar la visión hiper-especializada, el aprendizaje de temas y la fragmentación del conocimiento. Las propuestas formativas deben lograr una estructura integral y una perspectiva transversal que permita caminar hacia la interdisciplinariedad

Así mismo y por el enfoque de sistema, la formación de docentes y directivos docentes que se propone para la vigencia 2021-2024 considera las siguientes características:

- Permanente: como proceso de revisión de la realidad y las prácticas pedagógicas y en procura de transformar las experiencias educativas de los estudiantes y los ambientes de formación.
- Reflexiva: entendido en palabras de Dewey (1989) como “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (p. 25). Este concepto de reflexión ha de ser una condición básica para entender la profesión docente.

- Producción de conocimiento: El proceso de formación debe llevar consigo la posibilidad de transferir los saberes, en ese sentido la sistematización, entendida como una forma de investigación que intenta romper las dicotomías tradicionales y positivistas entre pares dialécticos: razón/emoción, conocimiento científico/saber local/saber popular, conocimiento natural/conocimiento social, conocimiento experto/conocimiento lego, trabajo manual/trabajo intelectual, y sujeto/objeto; buscando legitimar el rigor, el método y la veracidad que emerge de sus relaciones esenciales (De Souza, J. 2001). El proceso de sistematización hace vivas las prácticas para que se constituyan en experiencias con finalidades visibles, muestra la experiencia de los actores involucrados, permite determinar las relaciones esenciales entre las variables para suscitar la reflexión, la innovación y la producción de saberes y teoría (Afanador y Muñoz, 2014)
- Aporte al Plan de Mejoramiento Institucional y al Proyecto Educativo Institucional – Proyecto Educativo Comunitario: Como un ejercicio que facilite a las IE encontrar la relación entre el modelo pedagógico de la IE con la realidad de las prácticas pedagógicas en un proceso de reflexión, indagación y construcción del horizonte institucional.

Para lograr los propósitos de esta nueva visión del sistema de formación para docentes y directivos docentes de Santiago de Cali, se hace necesario que todas las propuestas o iniciativas de formación mantengan los siguientes principios:

- Construcción de confianza
- Ética profesional
- Reconocimiento y valoración de la Educación Pública

Hasta aquí se han planteado las premisas epistemológicas del Sistema de formación para docentes y directivos docentes, en cuanto a lo metodológico se plantea una ruta que permita la operación de esta propuesta y que pone en el centro a los estudiantes y sus procesos de aprendizaje.

Es así como se espera partir de la **reflexión sobre la práctica**, no sólo la pedagógica sino también la evaluativa e incluso las prácticas de liderazgo de los directivos docentes, una reflexión que permita reconocer las realidades del territorio y el contexto, que considere la pertenencia a la casa común y por tanto la responsabilidad que las acciones conllevan para su sustentabilidad, que valore la diferencia en perspectiva de desarrollo humano y que con ello se logre la **problematización de esas prácticas** y los fenómenos educativos que a ella subyacen, **Generación de acciones transformadoras** (sistematización mediante la narración pedagógica, comunidades de aprendizaje) y la **Divulgación o intercambios pedagógicos** (encuentros de saberes, congresos de maestros para maestros, expediciones pedagógicas) el intercambio con otros maestros que facilita de nuevo la reflexión de la práctica.

Algunas de las estrategias que permiten avanzar en esta propuesta sistémica son: Aprendizaje por Proyectos. DUA, ABP y ABPro. Seminarios in situ y prácticas. Herramientas para investigar en el campo. Investigación colaborativa interinstitucional. Construcción de problemas conectivos relacionados con el territorio en redes de docentes y directivos docentes. Revisión de las estructuras curriculares. Superar el centralismo de las disciplinas. Aprovechar los PPT para cristalizar los esfuerzos por la integración curricular y la transversalización de los aprendizajes (Construir la integración curricular PPT / macroproyectos). Transitar de la formación en las disciplinas hacia la comprensión de su disciplina en relación con el territorio y las necesidades de los estudiantes. Acompañamiento Situado. Perspectiva de la reflexión y la problematización: Territorio, Casa Común/diversidad, Innovación Pedagógica

3.2 Oferta de Formación

Durante una revisión exhaustiva, emerge como central el requerimiento de formación en investigación, teniendo en cuenta que es necesario problematizar la realidad, pero partiendo de la idea de investigar en la escuela y desde el aula, lo que permitiría generar habilidades integrales para observar, describir, comparar, analizar y/o establecer relaciones, entre otras, considerando lo ocurrido en el aula, lo que contribuiría a la generación de caracterizaciones que permitan conocer y mapear el territorio, posibilitando un mayor conocimiento del contexto. Para ello, se propone brindar entrenamiento en sistematización de experiencias y, en general, en actividades para divulgación de los diferentes

procesos adelantados al interior de las instituciones educativas, lo que contribuiría al conocimiento y socialización de estas experiencias.

De otro lado, se encontró que entre las principales necesidades de los docentes es imperativo incorporar una oferta formativa en el manejo de tecnologías (competencias digitales y hasta robótica, según el caso), dado el nuevo contexto planteado por la pandemia, pero también, por la necesidad de actualización de los docentes y directivos docentes a la actual realidad, que incorporó las tecnologías a la escuela y a los procesos de enseñanza y aprendizaje, como herramienta de mediación didáctica.

En esta misma línea, se propone promover el pensamiento crítico entre los docentes y directivos docentes para desarrollar una capacidad de análisis que permita transversalizar los contenidos en todas las asignaturas, fortaleciendo un diseño curricular que posibilite entender los contextos institucionales y estudiantiles, trascendiendo la enseñanza por contenidos e integrando el currículo con los proyectos de vida de los estudiantes, orientándose a la evaluación por competencias e intentando superar la estandarización de la educación, teniendo en cuenta el PEI y las necesidades del territorio.

Para los docentes y directivos docentes la formación en metodologías flexibles y emergentes, que permitan atender las necesidades formativas específicas de los niños adultos, de la población en extra edad, de la educación para adultos (andragogía), así como la incorporación de formación en temas como diversidad, como característica inherente al ser humano, permiten la transversalización de la práctica pedagógica con una formación situada que promueva el ajuste del currículo, flexibilizándolo en torno a su pertinencia social e impulsando una pedagogía del diálogo y de la pregunta, pero además, se propone un Plan de Mejoramiento Institucional, con gestión del talento humano, que promueva la apropiación de los procesos pedagógicos desde la gestión administrativa y curricular para docentes y directivos docentes.

En este contexto, es necesario implementar estrategias de educación inclusiva y crear una ruta de inclusión para todos, que permita a los docentes y directivos docentes generar la articulación con los saberes ancestrales, incorporando estos últimos al aula. Aquí se propone incorporar el trabajo por

proyectos pedagógicos, teniendo en cuenta las realidades y necesidades de los estudiantes y de sus entornos, promoviendo la apropiación del conocimiento con un anclaje territorial.

Asimismo, emergió la formación en habilidades socioemocionales, ya que esto les permite gestionar las emociones de sus estudiantes, brindando la posibilidad de lograr una armonización en los tránsitos educativos y los proyectos de vida de sus estudiantes; además, posibilita pensar el desarrollo integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, generando trayectorias educativas completas. Asimismo, debe ofrecerse formación en competencias ciudadanas y en formación en derechos, pero también en resolución de conflictos y formación para la paz.

Los docentes y directivos docentes solicitan la formación en lengua extranjera (no necesariamente el inglés), que les permita afrontar los desafíos de la globalización, pero también para incentivar a los estudiantes el uso de lengua extranjera. También se plantea la formación en musicalidad pedagógica, para implementarla en el aula, dado que esta promueve la cohesión social y potencializa las experiencias en el aula.

Por otra parte, está la formación en temas ambientales como la generación de conciencia ambiental y cambio climático y al mismo tiempo en el reconocimiento del cuerpo como territorio, del ser y el sentir, contemplarse desde el cuerpo hacia afuera, pensarse como ser biopsicosocial y cultural, considerando el cuerpo como medio para el aprendizaje, lo que requiere pensar una escuela del cuerpo.

Finalmente, los docentes resaltan que estas necesidades pueden gestionarse a través del establecimiento y promoción de comunidades de aprendizaje, potenciando el trabajo en redes desde la educación inicial, para generar unión entre maestros desde el aprendizaje dialógico.

Si bien tradicionalmente el Plan ha estado orientado a la formación docente, en esta ocasión y como parte de la oferta, es importante referir que, a la formación de los directivos docentes, se suma el trabajo para el fortalecimiento de las prácticas de liderazgo directivo, pedagógico, personal y comunitario.

3.2.1. Programas de formación

El círculo, como forma de organización del aula, rompe con una estructura pedagógica jerárquica y hace circular entre nosotros, conocimientos y experiencias. Por esta razón, Freire lo denominó Círculo Cultural, el lugar de encuentro (Nima, 2016). La metodología de trabajo del Círculo, está anclada en los principios de la identidad cultural (sujeto-maestro), entendida como el espacio donde se concentran las acciones que discuten las identidades de los docentes, llevando a que nos preguntemos ¿Cómo nos constituimos como personas y profesionales? permitiendo ampliar nuestra lectura del mundo (paradigmas educacionales), con el propósito de expandir nuestra lectura de la palabra, atravesada por la realidad.

La problematización: los ¿por qué?, los ¿cómo?, ¿a quién favorece?, ¿a quién perjudica?, los ¿para qué? como espacio educativo que implica conflicto, esperanza, transformación, surge del encuentro de identidades y realidades comunes, permitiendo, en este encuentro, construir autonomías y registrar una “forma de pensar”, construida en ese encuentro entre las Identidades y las lecturas del mundo. Los registros del “pensar docente”, son ideas en las que estas reflexiones están sistematizadas y pueden ayudar en la praxis, pues en cuanto registros (relatos o escrituras pedagógicas), podemos considerarlos como parte de una propuesta donde el *aprendizaje se torna horizontal*, el maestro se posiciona como intelectual fruto del *acumulado de experiencias en el campo*.

Bajo esta premisa, y con el fin de superar la tensión entre teoría y práctica, en el presente documento se proponen dos alternativas de formación para los docentes, cada una concebida como un círculo que permite conectar y potenciar los diferentes saberes docentes. La primera, que posibilita al docente ingresar al proceso formativo en cualquier momento en el tiempo, sin ningún prerrequisito, diseñada para que cualquier docente y/o directivo docente acceda. La segunda, pensada para responder a las necesidades específicas de los docentes y directivos docentes, contemplada como un círculo que supone la superación de ciclos, como forma de avanzar en el proceso formativo, cumpliendo los requisitos de cada instancia del proceso, articulando incluso niveles de formación.

Gráfico de Formación general



Fuente: Elaboración propia

Para la "formación general", se han considerado como primera instancia pretextos de formación (tradicionalmente denominados cursos) orientados a intereses generales de los docentes y directivos docentes, con una duración de entre 8 a 12 horas y en los que se puedan inscribir en cualquier momento del año; estos pueden ser complementados con actividades de autoformación o intercambio de saberes, que permitan potenciar la formación docente a partir de las fortalezas de los mismos docentes, quienes a través de espacios de encuentro, diálogo y escucha puedan compartir e intercambiar experiencias que generen aprendizajes significativos a partir de encuentros docentes, intercambios institucionales, cafés pedagógicos y encuentros de saberes/experiencias, en los que se socialicen sus conocimientos con otros pares. Estos espacios de autoformación e intercambio de saberes se proponen con una intensidad de entre 4 y 12 horas, según el caso, para que, a su vez, puedan articularse con otros procesos de formación en el marco metodológico de un seminario.

Por su parte, los seminarios tratarán los aspectos que hemos venido mencionando en este documento y que, de alguna manera, se han concretado en el apartado: oferta de formación, proporcionando un desarrollo teórico conceptual de estos saberes, permitiendo que el docente y/o directivo docente apropie y fortalezca sus competencias; mientras que los seminarios taller les permitirán a los docentes y directivos docentes poner en práctica los saberes construidos, a través de actividades centradas en su práctica docente o directiva y sus reflexiones en los aprendizajes de los estudiantes. Para el caso

de los seminarios, se propone una intensidad horaria de entre 20 y 24 horas, pero si se trata de un seminario taller se propone una intensidad de 30 a 38 horas según el caso.

La idea, tal como se presenta en la gráfica, es que mediante la ruta que ya se ha mencionado, esta propuesta de formación general inicié con un proceso de reflexión sobre la práctica, que llevé a una problematización pedagógica que, a su vez, generé acciones transformadoras en el aula para la transformación de la práctica docente.

Como aspecto diferenciador y para la gestión de los líderes del proceso de PTFD en la Subsecretaria de Calidad de la Secretaría de Educación, esta propuesta pretende integrar las diferentes ofertas en un sistema de créditos que permita homologar la formación recibida con el sistema de créditos de la formación posgradual, posibilitando sumar las horas de los cursos cortos, las actividades de autoformación y los seminarios o seminarios taller, hasta completar un total de 48 horas para obtener un (1) crédito.

Gráfico de Formación específica



Fuente: Elaboración propia

Para la formación específica, se propone partir de la realización de seminarios taller, que se desarrollen por módulos y que permitan reflexionar sobre la práctica, trascender a la problematización

pedagógica y generar acciones transformadoras, que posibiliten generar procesos de investigación, al superar los diferentes seminarios de formación que se presentan a manera de niveles. En esta etapa, se propone el desarrollo de tres seminarios taller con acompañamiento situado, que agregados tomarán la forma tradicionalmente concebida como diplomado, por lo que podrán ser tomados de manera independiente o como una unidad.

En lógica de la propuesta por créditos académicos, al desarrollar el ejercicio de tres seminarios taller con acompañamiento situado, se completa un total de tres créditos, lo que equivaldría a un curso de postgrado, ya que en esta formación cada seminario taller tendrá una intensidad de 48 horas.

Este tipo de formación, está pensada para aquellos que se inclinen por una formación continuada que pueda desembocar en procesos de Innovación educativa o una formación posgradual al completar los diferentes niveles propuestos inicialmente, proponiendo proyectos de investigación que transformen la realidad a mediano y/o largo plazo. En este sentido, los diplomados están pensados para articularse con la formación posgradual y homologarse por un curso de especialización o maestría, pero esta instancia, estará pensada como un incentivo para quienes demuestren mayor compromiso y completen el ciclo de seminarios taller.

El objeto de esta formación específica es fortalecer los conocimientos, pero también las habilidades y capacidades en investigación, a la vez que genera comunidades de aprendizaje y potencia el trabajo en redes. Esta formación se propone como un trabajo integrado por instituciones que comparten objetivos y apuestas comunes para generar sinergias que posibiliten el trabajo colectivo para el alcance de metas comunes. Se proyecta que los seminarios taller se desarrollen de manera itinerante en las instituciones educativas participantes del proceso, articulando ya sea por zonas educativa o comunas, en la medida de lo posible y según sus afinidades.

En este bucle de formación, los procesos de divulgación de la formación específica entrarían a fortalecer los procesos de autoformación ya que quienes se embarquen en este proyecto, habiendo recibido el apoyo de la SED a través de los operadores, deberán retornar/retribuir a la comunidad docente, mediante procesos de divulgación (sistematización) de sus proyectos de investigación, el conocimiento adquirido durante la formación recibida.

3.2.2 Plan operativo de Formación (Anual)

El presente Plan operativo de Formación Docente, se propone como una estrategia de formación continua que permita reproducir el esquema año a año, permitiendo que los docentes se vinculen en cualquier momento en el tiempo a las diferentes ofertas disponibles, lo que implicaría que la formación debe iniciar al comienzo del año escolar, debe proyectar y apropiar los recursos que permitan operar la formación desde el inicio del año escolar, para no saturar de trabajo a los docentes. Esto también requiere una articulación entre las diferentes secretarías para coordinar las acciones adelantadas, pero también con los directivos docentes, para que posibiliten la participación de los docentes.

Objetivo 1	Formación General
Estrategia 1	Autoformación/intercambio de saberes

Programa	Meta	Indicador	Cronograma		Responsable
			Inicio	Final	
Encuentros docentes y directivos docentes	Generar encuentros entre docentes y directivos docentes.	Congresos de docentes para docentes y directivos docentes			SED
Intercambios institucionales.	Posibilitar el intercambio de las experiencias entre instituciones.	Número de intercambios experiencias.			SED
Cafés pedagógicos.	Generar espacios de reflexión y divulgación sobre la práctica docente y las experiencias.	Número de cafés pedagógicos programados. Número de docentes y directivos docentes asistentes.			SED
Encuentro de saberes y experiencias.	Suscitar encuentros de saberes y experiencias entre docentes.	Número de encuentros realizados.			SED

Acompañamiento de Docentes a Docentes y directivos docentes	Retomar las asesorías de docentes para acompañar los procesos de autoformación.	Número de Docentes y directivos docentes acompañados.			SED
---	---	---	--	--	-----

Objetivo 1	Formación General
Estrategia 1	Cursos cortos

Programa	Meta	Indicador	Cronograma		Responsable
			Inicio	Final	
Cuerpo, mente, emociones y salud.	Promover el autocuidado (hábitos de vida saludables). Cuidado del cuerpo, la mente y las emociones	Formar a los docentes y directivos docentes en el cuidado de su cuerpo, mente y emociones.			SED
Mediación en lectura, escritura, oralidad y medios.	Promover la lectura, escritura y oralidad entre los docentes y directivos docentes.	Número de docentes y directivos docentes participantes			SED
Promoción y divulgación de la literatura infantil y juvenil (de Colombia y Latinoamérica)	Promover la divulgación de la literatura infantil y juvenil (de Colombia y Latinoamérica).	Cantidad de obras literarias infantiles y juveniles divulgadas.			SED

Objetivo 1	Formación General
Estrategia 2	Seminario

Programa	Meta	Indicador	Cronograma		Responsable
			Inicio	Final	
Identidades, territorio y etnoeducación.	Ofrecer seminario en Identidades, territorio y etnoeducación.	Número de seminarios y asistentes a cada seminario.			SED

Educación Inclusiva para el fortalecimiento a la atención a la diversidad.	Ofrecer un seminario en educación Inclusiva para el fortalecimiento a la atención a la diversidad.	Número de seminarios y asistentes a cada seminario.			SED
Habilidades socioemocionales.	Ofrecer un seminario en Habilidades socioemocionales.	Número de seminarios y asistentes a cada seminario.			SED
Ética Inter especie: conceptualización y perspectivas.	Ofrecer un seminario en Ética Inter especie: conceptualización y perspectivas.	Número de seminarios y asistentes a cada seminario.			SED
Investigación y Sistematización.	Ofrecer un seminario en Investigación y sistematización.	Número de seminarios y asistentes a cada seminario.			SED

Objetivo 1	Formación General
Estrategia 3	Seminario taller

Programa	Meta	Indicador	Cronograma		Responsable
			Inicio	Final	
Innovación Educativa	Ofrecer un seminario en Innovación Educativa	Número de seminarios y asistentes a cada seminario.			SED
Diseño de estrategias didácticas con énfasis en competencias comunicativas.	Ofrecer un seminario en Diseño de estrategias didácticas con énfasis en competencias comunicativas.	Número de seminarios y asistentes a cada seminario.			SED
Diseño de estrategias didácticas con énfasis en pensamiento científico.	Ofrecer un seminario en Diseño de estrategias didácticas con énfasis en pensamiento científico.	Número de seminarios y asistentes a cada seminario.			SED

Diseño de estrategias y acompañamiento a estudiantes con necesidades específicas.	Ofrecer un seminario en Diseño de estrategias y acompañamiento a estudiantes con necesidades específicas	Número de seminarios y asistentes a cada seminario.			SED
Desarrollo emocional.	Ofrecer un seminario en Desarrollo emocional.	Número de seminarios y asistentes a cada seminario.			SED
Trabajo colaborativo entre pares.	Ofrecer un seminario en Trabajo colaborativo entre pares.	Número de seminarios y asistentes a cada seminario.			SED
Superación de obstáculos para la enseñanza y de problemas para el aprendizaje.	Ofrecer un seminario en Superación de obstáculos para la enseñanza y de problemas para el aprendizaje.	Número de seminarios y asistentes a cada seminario.			SED
Atención integral de la primera infancia.	Ofrecer un seminario en Atención integral de la primera infancia.	Número de seminarios y asistentes a cada seminario.			SED
Transformación de prácticas educativas y pedagógicas para la construcción de una sociedad democrática y en paz.	Ofrecer un seminario en Transformación de prácticas educativas y pedagógicas para la construcción de una sociedad democrática y en paz.	Número de seminarios y asistentes a cada seminario.			SED
Integración y apropiación de las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación	Ofrecer un seminario en Integración y apropiación de las Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación	Número de seminarios y asistentes a cada seminario.			SED
Innovación curricular para fortalecer trayectorias	Ofrecer un seminario en Innovación curricular para fortalecer	Número de seminarios y asistentes a cada seminario.			SED

educativas completas.	trayectorias educativas completas.				
Flexibilización y transformación curricular para una educación de calidad en contextos rurales.	Ofrecer un seminario en Flexibilización y transformación curricular para una educación de calidad en contextos rurales.	Número de seminarios y asistentes a cada seminario.			SED
Medios para educar: innovación, ciencia y tecnología.	Ofrecer un seminario en Medios para educar: innovación, ciencia y tecnología.	Número de seminarios y asistentes a cada seminario.			SED
Prácticas evaluativas/Evaluación por competencias	Ofrecer un seminario en Prácticas evaluativas/Evaluación por competencias	Número de seminarios y asistentes a cada seminario.			SED
Identities, pluralidad y etnoeducación.	Ofrecer un seminario en Identidades, pluralidad y etnoeducación.	Número de seminarios y asistentes a cada seminario.			SED
Desarrollo sostenible, sustentabilidad, seguridad y soberanía.	Ofrecer un seminario en Desarrollo sostenible, sustentabilidad, seguridad y soberanía.	Número de seminarios y asistentes a cada seminario.			SED
Gestión escolar de la educación inclusiva para el fortalecimiento de la atención a la diversidad.	Ofrecer un seminario en Gestión escolar de la educación inclusiva para el fortalecimiento de la atención a la diversidad.	Número de seminarios y asistentes a cada seminario.			SED
Prácticas de liderazgo pedagógico, comunitario, personal y directivo	Ofrecer un seminario en Prácticas de liderazgo pedagógico, comunitario, personal y directivo	Número de seminarios y asistentes a cada seminario.			SED

Fortalecimiento de la lengua extranjera	Ofrecer un seminario para el fortalecimiento de la lengua extranjera	Número de seminarios y asistentes a cada seminario.			SED
---	--	---	--	--	-----

Objetivo 2	Formación Específica
Estrategia 4	Diplomados

Programa	Meta	Indicador	Cronograma		Responsable
			Inicio	Final	
Diplomado en Pedagogía en la Educación (UNIVALLE).	Diplomar a los docentes en Pedagogía en la Educación.	Número de docentes diplomados en Pedagogía en la Educación Superior.			SED
Diplomado en Cultura Ciudadana (U. Camacho).	Diplomar a los docentes en Cultura Ciudadana.	Número de docentes diplomados en Cultura Ciudadana.			SED
Diplomado en Sistematización de experiencias (U. Camacho).	Diplomar a los docentes en Sistematización de experiencias.	Número de docentes diplomados en Cultura Ciudadana.			SED
Actualizaciones para la educación media técnica.	Ofrecer actualizaciones a los docentes de las instituciones técnicas.	Número de docentes de instituciones técnicas actualizados.			SED

Objetivo 2	Formación Específica
Estrategia 4	Especializaciones y Maestrías

Programa	Meta	Indicador	Cronograma		Responsable
			Inicio	Final	
Especialización en Ciudadanía, Derecho y Gestión de Paz (U. Camacho).	Formar Docentes de IEO como Especialistas en Ciudadanía, Derecho y Gestión de Paz.	Número de docentes formados.			SED
Especialización en Educación en	Formar Docentes de IEO como Especialistas en	Número de docentes formados.			SED

Derechos Humanos (U. Católica).	Educación en Derechos Humanos.				
Especialización en Enseñanza del inglés (USC).	Formar Docentes de IEO como Especialistas en Enseñanza del Inglés.	Número de docentes formados.			SED
Especialización en pedagogía infantil (USC).	Formar Docentes de IEO como Especialistas en pedagogía infantil.	Número de docentes formados.			SED
Especialización en Gestión de Proyectos Multimediales para la Educación (USB-virtual).	Formar Docentes de IEO como Especialistas en Gestión de Proyectos Multimediales para la Educación.	Número de docentes formados.			SED
Maestría en Educación (UniCamacho-TDEA).	Formar a Docentes de IEO como Magister en Educación.	Número de docentes formados.			SED
Maestría en Educación (U. Cooperativa-virtual).	Formar a Docentes de IEO como Magister en Educación.	Número de docentes formados.			SED
Maestría en Educación (U. ICESI).	Formar a Docentes de IEO como Magister en Educación.	Número de docentes formados.			SED
Maestría en Educación (U. Javeriana).	Formar a Docentes de IEO como Magister en Educación.	Número de docentes formados.			SED
Maestría en Educación (U. LIBRE).	Formar a Docentes de IEO como Magister en Educación.	Número de docentes formados.			SED
Maestría en Educación (USC).	Formar a Docentes de IEO como Magister en Educación.	Número de docentes formados.			SED
Maestría en Educación (U. Valle).	Formar a Docentes de IEO como Magister en Educación.	Número de docentes formados.			SED
Maestría en Educación: Desarrollo Humano (USB).	Formar a Docentes de IEO como Magister en Educación: Desarrollo Humano.	Número de docentes formados.			SED
Maestría en Educación Física (UNILIBRE).	Formar a Docentes de IEO como Magister en Educación Física.	Número de docentes formados.			SED

Maestría en Enseñanza de las matemáticas (UNIAJC-UTP).	Formar a Docentes de IEO como Magister en Enseñanza de las Matemáticas.	Número de docentes formados.			SED
Maestría en Educación para la Primera Infancia (USB).	Formar a Docentes de IEO como Magister en Educación para la Primera Infancia.	Número de docentes formados.			SED
Maestría en Enseñanza y aprendizaje del inglés (USC).	Formar a Docentes de IEO como Magister en Enseñanza y aprendizaje del inglés.	Número de docentes formados.			SED
Maestría en Proyectos para el Desarrollo Integral de los niños y adolescentes (Cooperativa-virtual).	Formar a Docentes de IEO como Magister en Proyectos para el Desarrollo Integral de los niños y adolescentes.	Número de docentes formados.			SED
Maestría en Educación ambiental y desarrollo sostenible (USC).	Formar a Docentes de IEO como Magister en Educación ambiental y desarrollo sostenible.	Número de docentes formados.			SED
Maestría en Alta Dirección de Servicios Educativos (USB).	Formar a Directivos docentes de IEO como Magister en Alta Dirección de Servicios Educativos.	Número de docentes formados.			SED
Maestría en Educación mediada por las TIC (ICESI).	Formar a Docentes de IEO como Magister en Educación mediada por las TIC.	Número de docentes formados.			SED
Maestría en Innovación Educativa (ICESI).	Formar a Docentes de IEO como Magister en Innovación Educativa.	Número de docentes formados.			SED
Master's Program in the Teaching of English as a foreign Language (ICESI).	Formar a Docentes de IEO como Magister en Teaching of English as a foreign Language (ICESI).	Número de docentes formados.			SED

Capítulo 4. Seguimiento y evaluación

En las condiciones actuales, la situación de los docentes se ha visto impactada en diversos ámbitos, afectando principalmente el aspecto emocional, lo que ha generado consecuencias en su desempeño laboral y evidenciado algunas falencias no sólo a nivel de la formación, sino a nivel pedagógico, por lo que se hace necesario establecer un plan que permita atender estas necesidades para empoderar y fortalecer el quehacer docente.

En este escenario, ante la propuesta desplegada en el presente documento, es necesario establecer una ruta que permita realizar el seguimiento y la evaluación de las acciones aquí propuestas, contrastando la realidad inicial, donde se identificaron las principales necesidades y reclamos de los docentes, con la situación que se pretende alcanzar, luego de transitar la formación trazada en el PTFD, logrando la consolidación de Cali como Distrito Educador.

4.1. Metodología de seguimiento y evaluación del PTFD

La metodología planteada, contempla una serie de indicadores de carácter mixto (cuantitativo/cualitativo), que permite realizar un adecuado seguimiento al plan que ha sido trazado y al logro de las metas que van siendo alcanzadas. Para la etapa cuantitativa, se torna fundamental el ejercicio de cuantificación de actividades realizadas, pero también, del número de docentes participantes de las actividades y de los docentes y directivos docentes cualificados en los diferentes procesos propuestos, por lo que a continuación se presentan los indicadores cuantitativos.

Actividad	Meta	Indicador	Responsable
Congresos de docentes para docentes.	Generar espacios de encuentros entre docentes.	Numero de congresos/Número de participantes.	SED/Operador.

Intercambios institucionales.	Posibilitar el intercambio de experiencias instituciones.	Número de intercambios de experiencias instituciones.	SED/Operador
Cafés pedagógicos.	Generar espacios de reflexión y divulgación sobre la práctica docente.	Numero de cafés pedagógicos programados/Número de docentes y directivos docentes asistentes.	SED/Operador
Encuentro de experiencias y saberes.	Suscitar encuentros de experiencias y saberes.	Número de encuentros realizados/Número de participantes.	SED/Operador
Acompañamiento de Docentes a Docentes.	Realizar acompañamiento/ asesorías a docentes.	Número de Docentes y directivos docentes acompañados/asesorados.	SED/Operador
Expediciones Pedagógicas.	Promover Expediciones Pedagógicas institucionales.	Número de Expediciones Pedagógicas realizadas.	SED/Operador
Cursos cortos.	Realizar Cursos cortos.	Número de cursos cortos realizados/ Número de participantes.	SED/Operador
Seminarios.	Realizar Seminarios.	Número de Seminarios realizados/ Número de participantes.	SED/Operador
Seminarios Taller.	Realizar Seminarios Taller.	Número de Seminarios Taller realizados/Número de participantes.	SED/Operador
Diplomados.	Realizar Diplomados.	Número de Diplomados/Número de participantes diplomados.	SED/Operador
Formación de Especialistas.	Formar Especialistas.	Número de Docentes y directivos docentes con título de Especialistas.	SED/Operador
Formación de Magister.	Formar Magister.	Número de Docentes y directivos docentes con título de Magister.	SED/Operador

Para complementar este esquema de seguimiento y evaluación, a través de indicadores sintéticos, también se han contemplado aspectos de carácter cualitativo, que posibilitan una mejor perspectiva para medir el alcance e impacto en la formación de los docentes y directivos docentes. Para esto, se

propone tener en cuenta que existen dos rutas de formación, una general y otra específica, que ameritan la generación de indicadores concretos para cada fase del proceso de formación.

En este sentido, para el ciclo de formación general, se deben considerar:

- ❖ Las posibilidades de formación, en términos de la amplitud de oferta que se formule, considerando pretextos de formación de diversa índole en el marco de las dimensiones que se han propuesto.
- ❖ El impacto de la formación en la labor del docente y del directivo docente, como forma de mejorar su quehacer, particularmente sus prácticas.
- ❖ La incidencia de la formación recibida, en los proyectos institucionales y aquellos implementados en el aula
- ❖ El cumplimiento en tiempo y forma de las actividades propuestas en las actividades de formación.
- ❖ La continuidad de los procesos formativos en el ciclo de formación general, transitando entre las propuestas formativas, o avanzando al ciclo de formación específica.
- ❖ El reconocimiento y análisis de las problemáticas contextuales institucionales y la conceptualización de dichas problemáticas.
- ❖ La proposición de soluciones a las problemáticas identificadas en las instituciones.
- ❖ La construcción de proyectos de investigación en la institución.
- ❖ La transformación de la práctica docente al interior de la institución.

Para el ciclo de formación específica, se debe considerar:

- ❖ La participación de formaciones específicas, situadas y diferenciadas, en coherencia con el proceso iniciado en el ciclo de formación general.
- ❖ La construcción de un proyecto de investigación pedagógica.
- ❖ El inicio de procesos de escritura.
- ❖ Los procesos de sistematización de la experiencia vivida.
- ❖ La implementación de acciones transformadoras.
- ❖ La participación en intercambios de saberes con otros equipos o redes de maestros.

- ❖ El cumplimiento en tiempo y forma de las actividades propuestas en las actividades de formación.
- ❖ La postulación a becas posgraduales.
- ❖ La asignación de becas posgraduales, de acuerdo a la trayectoria recorrida en los ciclos.
- ❖ La finalización de los procesos formativos posgraduales y sus productos.

Plan Territorial de **Formación Docente** 2021 - 2024

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abadía, L. (2020) El reto que el sector educativo en Colombia debe superar tras la pandemia. *Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Javeriana*.

Acosta, A. (2016). Aporte al debate: El Extractivismo como categoría de saqueo y devastación. *Fiar*, 9(2), 25-33.

Alcaldía de Cali. (2018). *Diagnóstico estratégico del sector educativo*. Anuario Educativo del Municipio de Santiago de Cali 2018.

Alonso, de R; et al (2002) *Proceso y Diseño de Investigación*.

Álvarez, A. [Universidad del Valle]. (2021) *Lanzamiento Acuerdo por Cali*. Video. YouTube.
<https://youtu.be/iPyLMYwo88w>

Anascas Del Rio (2019). El cuerpo: primer territorio que habitamos. coordinadora de la territorial Tolima de la Comisión de la Verdad. TALLER | Julio 02 de 2019. Víctimas y excombatientes.

Ávalos, B. (2006) "El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua". En Tenti, E. (comp.) *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: UNESCO, IIPE y Fundación OSDE.

Banco Mundial (2016) *Paso a paso. Estrategias de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media*. Adaptado para Colombia. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385321_recurso.pdf

Baudrillard, J. (1974). *El más hermoso objeto de consumo: el cuerpo*. La sociedad de consumo.

Berger, P. y Luckmann, T. (1972). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bourdieu, P. (1980). *El sentido práctico*, Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*, México: Grijalbo.

Bret, B; Gervais-Lambony, P; Hancock, C y Landy, F (comps.) (2016) *Justicia e injusticias espaciales* Rosario: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.

Bullough, R. V. (2000) "Convertirse en profesor: La persona y la localización social de la formación del profesorado", en Bruce J. Biddle, Thomas L. Good e Ivor F. Goodson. *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar*, España, Paidós.

Cabra, F. (2010) El diálogo como fundamento de comunicación ética en la evaluación. *Educ. Educ.* Vol. 13, No. 2 | Mayo-agosto de 2010 | pp. 239-252. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v13n2/v13n2a05.pdf>

Chuvieco, E. (2016) Ciencia y Religión para el cuidado de la casa común. *Teología y Catequesis*, vol. 136, pp. 13-30.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2020) *La educación en tiempos de la pandemia de Covid 19*. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

Concejo de Santiago de Cali. (2020). *Cali avanza en educación virtual, concejales analizaron estrategias*. (2020). Concejo Santiago de Cali.

Culebro, Ma; & Trejo, M, & Llaven, G. (2014). Retos y desafíos de las tic y la innovación educativa. *Atenas*, 4(28),130-143. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047204011>

De Zubiría, J. (2006) Versión sintética del último capítulo del libro Los modelos pedagógicos. Recuperado de: <https://www.institutomerani.edu.co/noticias/hacia-una-pedagogia-dialogante.pdf>

De Zubiría, J. (2010) *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. 3. ed. Bogotá: Aula Abierta Magisterio.

De Zubiría, M. (2018). *Pedagogía conceptual: una puerta al futuro de la educación*. Ediciones de la U.

Departamento Nacional de Planeación (2019) *Bases del plan nacional de desarrollo 2018 – 2022. Pacto por Colombia, pacto por la equidad*. Bogotá. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/BasesPND2018-2022n.pdf>

Dewey, J. (1998) *¿Cómo pensamos? (How we think)*, Editorial Paidós, Barcelona.

Díaz, D., Segovia, Y. (2015). *Documento Maestro Maestría en Innovación Educativa mediada por TIC*. Centro de Tecnologías para la Academia. Universidad de La Sabana. Chía, Colombia.

Díaz, F. (2005) *Desarrollo del currículo e innovación*.

Dietz, Gunther. (2012) *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación, una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.

Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

Duhau, E. y Giglia, A. (2008). *Las reglas del desorden: habitar la metrópoli*. México: Siglo XXI Editores, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.

Dussan, C. (2011) Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. Revista *Educación y Desarrollo Social*. Vol. 5, No.1 Enero – Junio.

Echeverry, A. (2004). Territorio como cuerpo y territorio como naturaleza: ¿Diálogo intercultural? En Surrallés, A. y García, P. (Dir.), *Tierra adentro. Territorio indígena y percepción del entorno*. Copenhague.

El País. (2020). Los retos de la educación virtual en Cali por la pandemia. *El país*.
<https://www.elpais.com.co/educacion/los-retos-de-la-virtual-en-cali-por-la-pandemia.html>

El Tiempo. (2020). La educación virtual en Colombia, entre retos, ventajas y desventajas. *El tiempo*.
<https://www.eltiempo.com/vida/educacion/como-esta-la-educacion-virtual-en-colombia-530024>

Escobar, A. (2010) *Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes*. Colombia, Envión Editores.

Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia: lugar, movimientos, vidas, redes*. Popayán: Envión.

Flórez, R. (1994) *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Santafé de Bogotá.

Foucault, M. (2007) *Nacimiento de la biopolítica*. Curso en el Collège de France (1978-1979), trad. Horacio Pons, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Freire, E. (1970) *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Nueva Tierra.

Freire, E. (1998) *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*.

Fuentes, H. (2008). *La formación de los profesionales en la contemporaneidad: Concepción Científica Holística Configuracional en la Educación Superior*. Santiago de Cuba, Cuba: Universidad de Oriente.

García, G., & Addine, F. (2013). *La práctica pedagógica y la profesionalidad del docente*. Pedagogía 2013, La Habana, Cuba.

García, José (1976). "Territorio y Estructura Social" En *Antropología del Territorio*. España: Ediciones José Fina Betancor. Págs. 63-86

Giménez, G. (2000). "Territorio, cultura e identidades. La región sociocultural" En Barbero Jesús, López, Fabio y Robledo, Ángela (Editores) *Cultura y Región Universidad Nacional de Colombia* Facultad de Ciencias Humanas Centro de Estudios Sociales. Págs. 87-132.

González, N; Pirela, ; Gutierrez, D; & Zerpa, M. (2007). *La investigación educativa en el hacer docente*. *Laurus*, 13(23),279-309. en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102315>

Haesbaert, R. (2004). *Dos múltiplos territorios à multiterritorialidade*. Porto Alegre.

Houtart, F. (2016). *América Latina en Movimiento*. Recuperado de <https://www.alainet.org/es/active/47004>

Jara, O. (2021) Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Recuperado de: http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf

Jiménez, C. y Novoa, E. (2014). *Producción social del espacio: el capital y las luchas sociales en la disputa territorial*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Lander, E., & ARCONADA, S. (2019). *Crisis civilizatoria*. Guadalajara: Editorial Universitaria.

Lefebvre, H. (1986). *La violencia y el fin de la historia*, Buenos Aires, Leviatan.

Lefebvre, H. (2000) *La production de l'espace*. París: Anthropos.

Leff, E. (2004) *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. Siglo xxi editores.

Lévinas, E. (2000). *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Daniel E. Guillot (tr.). Salamanca: Sígueme.

López, N.E. (1996). *Currículo y calidad de la Educación Superior en Colombia*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología Francisco José de Caldas.

Magendzo K, A. (2004) *Educación para la diversidad*. Recuperado de: <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87388.html>

Margalef, L; Arenas, A. (2016) ¿Qué entendemos por innovación educativa? a propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, núm. 47.

MEN (2011) *Construyendo el Plan Territorial de Formación Docente*. Guía para su elaboración. Ministerio de educación nacional. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-190313_archivo_pdf_guia_ptfd.pdf

MEN (2013) *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Imprenta Nacional de Colombia.

MEN (2017) *Plan nacional decenal de educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad.*
Af&m producción gráfica s.a.s.

MEN (2021) Recomendaciones para concretar la ruta de trabajo hacia la implementación de la política territorial de formación de docentes.

MEN (2021) Recomendaciones para la formulación, la implementación y la evaluación de políticas locales de formación de educadores y Planes Territoriales de Formación Docente. Recuperado de:
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-190313_archivo_pdf.pdf

Mirón, M. (2004), Oikos y oikonomia: El análisis de las unidades domésticas de producción y reproducción en el estudio de la Economía antigua. *Revista Gerión*, 2004, 22, núm. 1 61-79, España, págs. 63 y ss.

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (2020) *Colombia hacia una sociedad del conocimiento.* Reflexiones y propuestas volumen 1. Recuperado de:
https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/paginas/ebook-colombia_hacia_una_sociedad_del_conocimiento.pdf

Montalvo, N. (2021) *La educación integral en el enfoque de Julián De Zúbiria Samper. Tesis de doctorado.* Universidad Peruana Unión. Recuperado de:
https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12840/4676/Nidia_Tesis_Doctor_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mora, A (2019) *Buen vivir/Vivir bien. Aportes a la comunicación-educación en Buen vivir, cuidado de la casa común y reconciliación.* Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Muñoz, C.A. y Afanador, M.I. (2018). Algunas potencialidades epistémicas de la pedagogía crítica. En: *Brasil Faz Ciência*. V.19, fasc.30.

Nima i. (2016) Spigolon e camila b. G coletânea "círculos de cultura: teorías, prácticas e de práxis".

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020) *Informe anual virtual: Aprendizaje a lo largo de la vida.*

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020) *Educación para el desarrollo sostenible en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Asamblea general de naciones unidas. Recuperado de: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N19/436/44/PDF/N1943644.pdf?OpenElement>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017) *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible Objetivos de aprendizaje*. Paris, Francia. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2014) *Innovación educativa texto 1*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005>

Orihuela, M. (2019) Territorio. Un vocablo, múltiples significados. Área, agenda de reflexión en *arquitectura, diseño y urbanismo*; Vol 25, No 1. Recuperado de: https://www.area.fadu.uba.ar/wp-content/uploads/AREA2501/2501_orihuela.pdf

Papa Francisco (2015) Carta Encíclica Laudato si' del santo Padre francisco sobre el cuidado de la casa común. Tipografía vaticana.

Papa Francisco (2019) Mensaje del Santo Padre a los participantes en la Conferencia Internacional "El bien común en nuestros mares comunes" en curso en Copenhague , 05.05.2019. Recuperado de: <https://press.vatican.va/content/salastampa/es/bollettino/pubblico/2019/05/05/mar.html>

Parra, I. (2002). *Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial* (Tesis de doctorado). La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Payán, X. (2021) La inclusión social, eje fundamental tras el estallido social en Cali. Recuperado de: <https://www.cali.gov.co/publicaciones/166144/la-inclusion-social-eje-fundamental-tras-el-estallido-social-en-cali/>

Restrepo-Quiceno, S., Lozano Ríos, A. M., & Saavedra Montoya, D. (2021). Brecha digital y educación virtual: entendiendo la exclusión social desde el caso de los colegios públicos de Cali. *Trans-Pasando Fronteras*, (17). <https://doi.org/10.18046/retf.i17.4620>

Ricœur, P. (1995). *Crítica y convicción*. Madrid: Editorial síntesis.

Salamanca, C; Astudillo, F y Fedele, J. (2016), "Trayectorias de la(s) justicia(s) espacial(es) en América Latina. Un estudio introductorio". En Bret, Bernard et al. (Comps.) *Justicia e injusticias espaciales*. Trad. Horacio Pons. Rosario: UNR.

Secretaría de Educación Distrital Fortalecimiento de la Calidad de la Educación [SED]. (2020) Informe sobre la evaluación del Plan Territorial De Formación Docente 2018-2019.

Secretaría de Educación Distrital, Subsecretaría de Calidad Educativa, Subproceso de Evaluación de la Calidad del Servicio Educativo [SED]. (2020) Caracterización y Perfil Educativo Cali Distrito Especial.

Secretaría de Educación Distrital (2020) Matriz consolidada de formación docente 2019/2020.

Singer, P. (1999) *Liberación Animal*. Trotta, Madrid.

Sosa, M (2012). *Como entender el territorio*. Guatemala: Ed. De la Universidad Rafael Landivar.

Subsecretaría de Calidad Educativa. Equipo de Evaluación de la Calidad. (2020) Informe de resultados Pruebas Saber 11.

Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación, *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, (96).

Torres, A. (2000) Educación popular, subjetividad y sujetos sociales. *Pedagogía y Saberes*, N° 15.

UNIAJC (2020). Acompañamientos a la Calidad Educativa. Informe de actividades, contrato interadministrativo 4143.010.26. 1.1455 -2020. Documento de trabajo inédito.

Universidad autónoma de occidente. (2018) Informe de seguimiento y evaluación al desarrollo de las líneas de formación del PTFD –2017-2020. Secretaria de educación municipal, Subsecretaría de calidad educativa.

Universidad del Valle (2019) Realizar seguimiento y evaluación a la implementación del plan territorial de formación docente en las I.E.O en Santiago de Cali. Secretaria de educación municipal, Subsecretaría de calidad educativa.

Uribe, J. (2009) El pensamiento complejo de Edgar Morin, una posible solución a nuestro acontecer político, social y económico. Espacios Públicos, vol. 12, núm. 26, diciembre, pp. 229-242. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/676/67612145012.pdf>

Ussher, M. (2015). Salud mental y territorio. Reflexiones en torno al concepto de intersectorialidad. En VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXII Jornadas de Investigación. XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 249-252. Disponible en <https://bit.ly/30MdzcD>.

Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventado el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro

Vega Cantor, R. (2009). Crisis civilizatoria. En *Herramienta*. Recuperado de: <https://opsur.org.ar/wp-content/uploads/2013/07/Marxismo-Ecol%C3%B3gico-ed.pdf#page=43>

Vezub, L. (2007). "La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad". Profesorado. *Revista de Currículum y formación del Profesorado*, Nº 11, (1), Universidad de Granada.

Vezub, L. (2013). "Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Revista Páginas de Educación*, Vol. 6, Núm. 1, 97-124. Montevideo. Disponible en: http://paginasdeeducacion.ucu.edu.uy/inicio/item/43-pags_edu6.html

Escanea y conoce más
sobre la educación de Cali



ALCALDÍA DE
SANTIAGO DE CALI
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

www.cali.gov.co/educacion

 @EducacionCali

 @educacioncali

 @Educacion_Cali