



*La formación en servicio como parte del desarrollo profesional docente: la experiencia
del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis.*

Eliana Andrea Bran Piedrahita

Trabajo de posgrado como requisito para optar al título de Magíster en Educación
Línea Formación de Maestros

Directora

Rosa María Bolívar Osorio

Doctora (PhD) en Educación

Universidad De Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Línea formación de maestros

Medellín, Antioquia

2024

Cita

(Bran Piedrahita, 2024)

Referencia

Estilo APA 7 (2020)

Bran Piedrahita, E, A. (2024). *La formación en servicio como parte del desarrollo profesional docente: la experiencia del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis* [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín Colombia.



Maestría en Educación, Cohorte XXI

Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A mi recordado padre, Gildardo Bran, quien en vida me guio con su sabiduría sobre la trascendencia de la educación más allá de los condicionamientos impuestos por el Estado. Mi admirable madre, Gudiela Piedrahita, cuya fuerza y resiliencia me acompañan, demostrando que todo es posible con esfuerzo y dedicación. A mi sobrina, Yulissa Bran, cuyo apoyo incondicional, risas y tenacidad me recuerdan constantemente el inmenso valor de la gratitud y el deseo de avanzar hacia ideales que a veces pueden parecer utópicos.

Agradecimientos

Agradezco a la Profesora Rosa María Bolívar Osorio, por su invaluable orientación durante mi periodo de formación en servicio y desarrollo profesional docente. Su generosa contribución de conocimientos, experiencia y guía ha sido fundamental para el desarrollo de esta investigación.

Gratitud con la profesora María Eugenia Villa y las profesoras y profesores integrantes del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polís, por dejar sus voces, experiencias y enseñanzas en esta investigación, el apoyo y acompañamiento disciplinar y emocional han sido un catalizador significativo en este proceso de investigación y formación.

A mi familia, hermanos presentes y amiga Carolina Marín H, por las conversaciones motivacionales, sinceras y con sentido en la etapa inicial de este camino.

Contenido

Resumen	10
Abstract	11
Capítulo 1. Planteamiento del problema: ¿qué se problematiza?.....	12
La formación en servicio como parte del desarrollo profesional docente: una estrategia de trabajo entre pares de profesores/as del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis.	12
1.1 Propósitos de la investigación	19
Capítulo 2. Antecedentes y marco de referencia.....	20
2.1 ¿Qué se ha dicho de la formación en servicio?	20
2.2 ¿Qué se ha investigado sobre la formación en servicio?.....	27
2.2.1 La formación en servicio como parte del Desarrollo Profesional Docente (DPD).....	29
2.2.2 Investigación en la formación en servicio	33
2.2.3 Desafíos de las políticas educativas	37
2.2.4 Contenidos para la formación en servicio	41
2.2.5 Necesidad de la formación en servicio desde el trabajo entre pares	45
Capítulo 3. Diseño metodológico.....	60
3.1 Entrevistas	64
3.2 Observación participante.....	65
3.3 Revisión documental	66
3.4 Análisis de la información -Triangulación.....	68
Capítulo 4. Resultados.....	70
4.1 Motivaciones de los profesores/as que participan del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis.	70
4.1.1 Motivaciones iniciales en el Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis	72

4.1.2	Motivaciones para definir una línea de trabajo	79	
4.1.3	Motivaciones en el contexto del confinamiento por la pandemia COVID-19	83	
4.1.4	Motivaciones para permanecer en el Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis	87	
4.1.4.1	Motivaciones en el marco social: Desarrollo individual y relaciones interpersonales	87	
4.1.4.2	Motivaciones focalizadas en los propósitos de investigar y publicar.	91	
Capítulo 5. Experiencia del trabajo entre pares de profesores/as como una estrategia para la formación en servicio: Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis			93
5.1	Secuencia en el desarrollo de las sesiones del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis	94	
5.2	Definición del objetivo de trabajo	99	
5.3	Ruta del enfoque metodológico.....	101	
5.4	Reconocimiento de conversatorios, discusiones y contenidos conceptuales	103	
5.5	Seguimiento y valoración de los encuentros	108	
5.6	Consideraciones para tener presentes: condiciones para la participación.....	111	
Capítulo 6. Aportes que ofrece el trabajar en un colectivo académico, para la reflexión de procesos de formación continua de profesores/as como parte del desarrollo profesional docente			118
6.1	Cuidado del bienestar emocional de los profesores y profesoras.....	119	
6.2	Cualificación del Desarrollo Profesional Docente (DPD)	121	
6.3	Dignificación de la profesión docente y práctica educativa.....	125	
6.4	Articulación entre instituciones educativas, praxis docente y la universidad	130	
Capítulo 7. Discusión, conclusiones y recomendaciones.....			138
7.1	Discusión.....	138	
7.2	Conclusiones	145	

7.3	Recomendaciones.....	152
	Referencias Bibliográficas	156
	Anexos.....	162
	Anexo n°1. Consentimiento informado	162
	Anexo n°2. Entrevista semiestructurada a profesores/as	164
	Anexo n°3. Formato de observación de las sesiones del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis	169
	Anexo n°4. Formato de revisión documental (Actas de sesión) del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis.....	170
	Anexo n°5: Cronograma del trabajo de campo	171
	Anexo n°6: Triangulación de la información.....	173

Lista de tablas

Tabla n°1. Documentos consultados	27
Tabla n°2: Diseño metodológico.....	62
Tabla n°3: Categorías y subcategorías para el análisis de la información	63
Tabla n°4: Archivo documental	67

Lista de figuras

Figura n°1: Desarrollo profesional docente	30
Figura 2: Participación de los profesores/as	110

Resumen

La presente investigación centra el interés en revisar la estrategia de formación en servicio entre pares de profesores/as como parte integral del desarrollo profesional docente, desde la perspectiva del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis. En un primer momento, se identifican las motivaciones del profesorado respecto a su desarrollo profesional docente. Posteriormente, se detallan las experiencias del trabajo entre pares de profesores/as como una estrategia concreta de formación en servicio. Finalmente, se documenta el reconocimiento de los aportes del trabajo académico en un grupo, contribuyendo así a la reflexión sobre los procesos de formación continua del profesorado como parte fundamental del desarrollo profesional docente.

En esta investigación, la formación en servicio como objeto de estudio se problematiza a través de tres tensiones que permiten considerar la dicotomía entre lo formal y lo informal; la disyuntiva entre titulación o acreditación y motivación; y la dualidad entre formación destinada al ascenso en la carrera docente y la formación integrada al desarrollo profesional.

Por último, se presentan los hallazgos y las discusiones que surgen a partir de las reflexiones, enriqueciendo así el ámbito de la formación de profesores/as en servicio, resaltando las motivaciones intrínsecas durante la formación en servicio, el trabajo entre pares, la comunidad de práctica y el compromiso con el desarrollo profesional docente más allá de escenarios y propósitos convencionales.

Palabras clave: Formación en servicio, desarrollo profesional docente, trabajo entre pares, grupo de trabajo académico, comunidad de práctica.

Abstract

The research focuses interest on reviewing the in-service training strategy between peers of teachers as an integral part of teaching professional development, from the perspective of the Educate for the Polis Academic Working Group. At first, the motivations of teachers regarding their teaching professional development are identified. Subsequently, the experiences of work between pairs of teachers are detailed as a specific in-service training strategy. Finally, the recognition of the contributions that working in an academic work group entails is documented, thus contributing to the reflection on the processes of continuous training of teachers as a fundamental part of teaching professional development.

In-service training is problematized as an object of study through three tensions that allow us to consider, first, the dichotomy between formal and informal; the dilemma between qualifications or accreditation and motivation; and the duality between training aimed at promotion in the teaching career and training integrated with professional development.

Finally, the findings and discussions that arise from the reflections are presented, thus enriching the field of in-service teacher training, highlighting intrinsic motivations during in-service training, peer work, the community of practice and commitment to teacher professional development beyond conventional settings and purposes.

Keywords: In-service training, teacher professional development, peer work, academic work group, community of practice.

Capítulo 1. Planteamiento del problema: ¿qué se problematiza?

La formación en servicio como parte del desarrollo profesional docente: una estrategia de trabajo entre pares de profesores/as del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis.

La formación de **profesores/as** es un eje central en las políticas educativas, es por ello que desde el Ministerio de Educación Nacional se establece el proyecto estratégico para promover una educación de calidad, nombrando el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y lineamientos de política (MEN, 2013), el cual sustenta los subsistemas de formación inicial, en servicio y avanzada. El inicial, entendido como el primer encuentro con el componente pedagógico, disciplinar y didáctico, asignando lugar a la profesión y dando aval para ejercer como docente. El segundo comprende todas las experiencias de cualificación, diversificación e innovación que ocurren formal e informalmente durante el ejercicio de la profesión docente. Mientras que el tercero, concierne a la estructura final del sistema de formación, siendo el más alto nivel alcanzado que está sustentado desde los programas académicos formalmente estructurados y acreditados.

El análisis de este proyecto de investigación está centrado en el subsistema de la formación en servicio, tomando como referencia conceptual que las acciones pedagógicas que realizan los educadores los perfila como intelectuales de la cultura que eligen a la educación como la plataforma de configuración para formar a seres humanos de derechos, con posibilidades de construir pensamientos y saberes que aportan a las aspiraciones personales y a las necesidades y mejoras de la calidad de una educación contextualizada.

Para problematizar el objeto de estudio se advierte la importancia de visibilizar la formación en servicio como un conjunto de prácticas continuas que van más allá de la colección de eventos sujetos a la titulación y acreditación que dan los programas de formación docente. Condición que no cumple con la expectativa de los colectivos de profesores/as sobre la necesidad de conformar espacios de formación permanentes que aporten a la cualificación del desarrollo profesional docente buscando responder a los intereses puntuales de los entornos escolares y personales; de tal manera que se trasciendan las políticas educativas, donde las temáticas, estrategias y participación

están direccionadas bajo la instrucción institucional para cumplir con los objetivos de la formación, sólo como factor asociado a la calidad de la educación de manera general.

Reconociendo la importancia de ahondar en la problemática, se consideran tres tensiones que conducen a revisar las dinámicas que surgen de la interpretación del subsistema de formación en servicio como un proceso permanente que direcciona las prácticas docentes según los intereses y exigencias actuales, el componente formal e informal, la titulación o acreditación frente a lo motivacional, la formación para el ascenso a la carrera docente y la formación como componente del desarrollo profesional.

La primera tensión, que es la relación entre el componente formal e informal, asigna importancia a la formación en servicio centrando la atención sólo en los escenarios formales en los que se instala la institucionalización de los procesos de formación, los cuales son más visibles a través de las comunidades e instituciones académicas como los programas de las facultades de educación, posgrados, diplomados, especializaciones, maestrías y doctorados; otros programas complementarios de las universidades como cursos, capacitaciones y escenarios donde se promueve la participación en eventos de articulación académica. Lo que sitúa a los profesores/as en un punto de reflexión para asumir la formación permanente de acuerdo con las demandas, retos personales y aquellos que emergen de los contextos escolares donde realizan las prácticas, además de trabajar sobre su desarrollo profesional.

Lo anterior conduce a una segunda tensión que es sobre la titulación o acreditación frente a lo motivacional, la cual sitúa al componente formal pensado para fortalecer la profesión docente, impartida en escenarios que garanticen la titulación o acreditación de los programas de formación con el objetivo de estar en la posibilidad de responder a las problemáticas educativas del momento, afianzar los saberes que trascienden de la formación inicial a la inserción profesional durante la carrera docente, estar en la capacidad de dar respuesta asertiva a las necesidades pedagógicas, didácticas, disciplinares y directrices institucionales; además de pensarse para el desarrollo de

habilidades y competencias que respondan a las temáticas que se sitúan urgentes para la educación contextualizada.

De manera que, los eventos de formación en servicio sujetos a la titulación y “diseñados para fomentar el crecimiento de grupos de maestros; es solo una de las intervenciones sistemáticas que se pueden utilizar para el desarrollo docente” (Glatthorn, 1995, p. 41) citado en (Villegas, 2003, p.11) y la cual debe trascender de ser un dispositivo de transmisión de saberes, para que no quede relegada a ser insuficiente desde la estandarización del subsistema de formación, dado que se sitúa desde espacios institucionales legalmente reconocidos, siendo contradictorio con el discurso que se define sobre la formación de docentes en servicio a partir de los escenarios informales, dado que, las instituciones habilitadas para la formación de los maestros están nombradas en categorías estandarizadas citadas en la normativa educativa, como se define:

En el artículo 112 de la Ley 115 de 1994 y los artículos 5, 6 y 7 del Decreto 709 de 1996 se señalan las instituciones legalmente reconocidas para formar docentes: escuelas normales superiores e instituciones de educación superior con facultad de educación. Para la formación permanente o en servicio, además de las anteriores, los organismos e instituciones de carácter académico y científico, o dedicadas a la investigación educativa legalmente reconocidas (MEN, 2012, p. 94).

Es de aclarar que aunque la titulación certificada por las instituciones legalmente reconocidas es importante, son procesos formativos que no conversan en su totalidad con los intereses y motivaciones de los educadores que piensan permanentemente sobre las complejidades de la acción educativa, las estrategias de aprender para desarrollar las prácticas docentes y de cómo responder en la cotidianidad a las problemáticas que emergen del contexto, las cuales impactan directa e indirectamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, es importante pensar en la conformación de espacios donde a partir de la asistencia de manera autónoma, el trabajo cooperativo y la construcción entre pares, se establezcan propósitos para responder a los intereses disciplinares, conceptuales, metodológicos, contextualizados, colectivos e individuales; aportando a cambiar la mirada sobre la formación en servicio como un referente amplio y continuo que hace parte del desarrollo profesional docente (DPD).

En lo que corresponde a la tercera tensión entre formación para el ascenso a la carrera docente y formación como componente del desarrollo profesional, la primera es concebida como un proceso para el mejoramiento de las prácticas docentes con intereses particulares en el reconocimiento de la producción académica y cualificación del perfil docente, de acuerdo al campo o nivel de educación al que se dedican los maestros para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje según los lineamientos del sistema de Educación Nacional, siendo este un factor que promueve la carrera docente a consecuencias de instancias que fomentan el credencialismo, conduciendo a la acumulación de años de desempeño para lograr méritos académicos y el ascenso laboral (Morduchowicz, 2002) citado en Terigi (2010).

Para ampliar la idea se retoman dos aportes que dan credibilidad a la tensión descrita, así, Navarro y Verdisco (2000) citado en Aguerrondo, I. (2004) afirman que el credencialismo es un fenómeno generalizado que recae en un sistema de capacitación en el que no prima la atención a los contenidos y sus efectos, sino la acumulación de puntos; siendo un tema que se convierte en un desafío para los gobiernos de la región, de tal manera que la tarea está en fomentar la formación en servicio mediante mecanismos que hagan posible el desarrollo profesional, sin estimular el credencialismo. Invitando a cambiar las perspectivas sobre el tema en discusión y trascender a revisar que, muchos docentes han elegido su profesión por hechos más integrales, que no se limitan a las remuneraciones, sino que sostienen otros motivos válidos que conducen a un proyecto de cualificación continuo.

Por consiguiente, otro componente que sustenta la necesidad de cambiar la mirada sobre los procesos de formación en servicio es la tendencia que ritualiza o burocratiza el trabajo docente, dado por la articulación que debe tener con los proyectos del Estado (Díaz Barriga, 2001) citado en (IDEP, 2016), pues, independientemente del sector, sea público o privado, se debe responder a un ideal de formación según el proyecto estatal, lo que coacciona las prácticas de libertad de los docentes y relega su actividad al desarrollo de actividades, metas y procesos ya agendados, que ameritan cumplimiento y exigencia de tiempos, los cuales son contrarios con los niveles requeridos para una educación de calidad.

Sin embargo, son funciones que se adoptan y normalizan, internalizando en muchos casos el oficio de empleado y servidor público que cumple con mínimos esfuerzos y comportamientos rutinarios; acciones que no son coherentes con las demandas de la cualificación del perfil docente para aportar al desarrollo profesional de manera amplia y continua según los fines de la formación en servicio, afirmando que la calidad de la educación depende de la calidad de los docentes” (Aguerrondo, 2004) para lo que el desarrollo profesional debe incrementar la eficiencia de la escuela y de los docentes.

Por lo tanto, es importante hacer referencia a la formación en servicio como un componente del desarrollo profesional docente, entendido desde un referente amplio que amerita continuidad y trascender más allá de los objetos de estudio específicos de las disciplinas, ya que parte de la experiencia docente en los entornos escolares, la reflexión sobre las prácticas docentes y la autonomía sobre las demandas de la formación continua, siendo entendida como el crecimiento profesional que el profesorado logra como resultado de adquirir una mayor experiencia y examinar su enseñanza sistemáticamente, desde la formación que obedece a procesos de experiencia práctica más allá de la concebida para el ascenso y la carrera docente, instalando la necesidad de la configuración de un sujeto o profesional de la enseñanza, desde una posición y discurso fundamentados en la reflexión y la crítica, para superar las visiones tecnicistas (Monarca y Manso, 2015).

La problemática descrita permite pensar en la importancia de establecer una articulación entre el contexto universitario y la escuela para configurar nuevos espacios de interacción entre pares y en la importancia de reconocer otras formas de promover la formación de los profesores/as en servicio de manera continua, para aportar al desarrollo profesional docente, siendo la investigación el componente que posibilita la reflexión sobre las acciones dadas durante las prácticas docentes y los diálogos que emergen alrededor de situaciones que generan tensiones en la cotidianidad; dando lugar a una formación en movimiento que posibilita un ir y venir entre los profesores/as en relación constante con el grupo de pares, el aporte o impacto en las instituciones y las acciones, como alternativas del diálogo de saberes de sujetos críticos, propositivos y autónomos (Terigi, 2008;2010).

En esta investigación se estudia al Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis, del cual formo parte como maestra en formación permanente, con asistencia y participación desde sus inicios en el año 2015. Durante ese tiempo, buscaba otros espacios inicialmente más allá de las clases del programa de pregrado de la licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia y actualmente, desde mis estudios de la maestría en educación de la misma universidad; esto con el fin de fortalecer los saberes disciplinares, didácticos y procedimentales que aportan a mi formación continua. Personalmente, mi interés en participar en el grupo es abordar estos aspectos desde un enfoque problematizador, investigativo, democrático, crítico y propositivo para afrontar los retos que plantea el sistema de educación y las problemáticas y situaciones que emergen de la constante interacción con las dinámicas poblacionales de cada contexto.

El grupo está conformado por veinte profesores/as que guían procesos educativos y de educación política en contextos escolares, sociales, comunitarios y organizativos; abarcan los niveles de educación básica, secundaria, media académica y universidad, con especialización en áreas como Ciencias Sociales, Economía y Política. Del profesorado que participo en esta investigación, tres mujeres se desempeñan en el nivel universitario del sector público y una en contextos organizativos. A la vez, una de ellas, otra profesora y tres profesores trabajan en contextos escolares de básica secundaria y media; todas y todos participan activamente en las reuniones programadas para el último sábado de cada mes en la Ciudad Universitaria de la Universidad de Antioquia, específicamente en el bloque 9 de la Facultad de Educación. Estas reuniones tienen una duración de cuatro horas y se llevan a cabo tanto de forma presencial como virtual, para aquellos que, por razones personales, laborales o de desplazamiento, no pueden asistir de manera presencial.

El grupo se forma luego de las reflexiones que se dieron inicialmente al interior de las dos líneas de investigación que orienta el grupo COMPRENDER: Didáctica de las Ciencias Sociales y Formación Ciudadana, ya que se estimó procedente ampliar estas reflexiones al campo de la Educación Política, esto debido a que el énfasis del Grupo ha estado dado desde la perspectiva política (Acta 001, 2015). Para la actualidad se vincula al Grupo de investigación Unipluriversidad de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Acta de sesión, número 64, agosto 27 de 2022).

Los objetivos del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis, están centrados en construir conocimientos referentes a la educación política según las experiencias del profesorado y su relación con los entornos escolares, sociales, comunitarios y organizativos, con la finalidad de cualificar la formación de estudiantes, maestros y maestras en el campo de las Ciencias Sociales y de los saberes sobre las sociedades humanas, posibilitando a través de discusiones internas, la interacción entre redes y grupos académicos, además de evidenciar prácticas educativas que configuran el ejercicio de carácter político dado desde la reflexión sobre la acción, la transformación personal y desde el contexto donde se ejerce la profesión docente.

Por lo tanto, para dar lugar a los intereses de esta investigación, es pertinente considerar el desarrollo de la pregunta que orientó la indagación: ¿cómo el trabajo entre pares de profesores/as puede constituirse en una estrategia para la formación en servicio como parte del desarrollo profesional docente, desde las perspectivas del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis?, pregunta que posibilitó pensar en tres interrogantes que permiten el desarrollo de los propósitos de la indagación: 1) ¿Cuáles son las motivaciones de los profesores/as con formación en servicio por participar en grupos de trabajo entre pares?; 2) ¿Cómo se viene consolidando la experiencia del colectivo de profesores/as que integran el Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis en una estrategia de formación en servicio desde el trabajo entre pares? Y, 3) ¿Cuáles son los aportes que ofrece el trabajar en un colectivo académico, para la reflexión de procesos de formación continua de profesores/as como parte del desarrollo profesional docente?

El desarrollo de cada interrogante tuvo importancia en esta investigación porque posibilitaron analizar la preocupación que existe sobre las problemáticas y demandas en las que se sitúa la formación en servicio de profesores/as, pensadas para trascender finalidades centradas en la capacitación y titulación, considerando el trabajo entre pares un medio para fortalecer el desarrollo profesional desde una posición autónoma, crítica y emancipadora, dando lugar a la reflexión permanente sobre las prácticas y la responsabilidad social que se asume como educadores. En este proceso de análisis, la documentación de las experiencias docentes son una oportunidad para problematizar los aportes que se dan desde la construcción de saberes a la planificación, desarrollo y actualización del ejercicio profesional.

1.1 Propósitos de la investigación

Objetivo general

Analizar la estrategia de formación en servicio entre pares de profesores/as como parte del desarrollo profesional docente, desde las perspectivas del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis.

Objetivos específicos.

Identificar las motivaciones de los profesores/as que participan en el Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis sobre su formación en servicio como parte del desarrollo profesional docente.

Describir la experiencia del trabajo entre pares de profesores/as que integran el Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis como una estrategia para la formación en servicio.

Reconocer los aportes que ofrece el trabajar en un colectivo académico a la reflexión de procesos de formación continua de profesores/as como parte del desarrollo profesional docente.

Capítulo 2. Antecedentes y marco de referencia

2.1 ¿Qué se ha dicho de la formación en servicio?

La formación en servicio como tema de las políticas educativas y las comunidades académicas está pensada a partir de la problematización de las unidades y ejes transversales relacionados con la institucionalidad, los sujetos formadores, la pedagogía, investigación y evaluación; componentes que la integran como un subsistema de formación para el desarrollo profesional y consolidación de una educación de calidad, situando a los profesores/as como sujetos capaces de crear estrategias para dar respuesta a los retos que se instalan como producto de las demandas de cada contexto; razón por la cual en este proyecto de investigación se expone la literatura que permite ahondar en lo que se ha dicho sobre la formación en servicio, identificando los problemas y desafíos citados desde tres referentes a partir de la contextualización del año 2016 al 2021.

Inicialmente, es apropiado tener presente el registro documental del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP, 2016), en el que se sistematiza la experiencia institucional en formación docente contemplada entre 1999-2013, considerando antecedentes que ubican la formación de los profesores/as más allá de la fase inicial y la inserción profesional según cada momento histórico del escenario internacional y regional, como una antesala a los objetivos que se propone el Instituto.

En este informe, se cita por ejemplo, la Conferencia Mundial de Educación para todos en Jomtien (1990), la cual consideró el aprendizaje como finalidad de la preocupación en la formación en servicio, nombrando responsables a los docentes de dicho aprendizaje; el informe Delors (1995), situó al personal docente en busca de nuevas perspectivas, asignando importancia a los conocimientos y competencias de los educadores; asimismo, la Conferencia de Salamanca en (1994), nombró a los docentes y a la enseñanza en un mundo en mutación, centrando el interés en el perfil del docente, el contexto y las presiones que debe enfrentar y resolver en su labor, además de los retos de la nuevas tecnologías.

Mientras que, en la Conferencia Mundial de Educación para Todos (2000) por primera vez trataron temas relacionados con el componente de la profesionalización docente, el lugar que deben ocupar los docentes y la importancia de la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), además de la incorporación del sistema de capacitación (González *et al.*, 2016), lo anterior coincidiendo con la temporalidad de los años noventa cuando se dan los grandes inicios a las reformas de educación y la aparición de los movimientos en torno al lugar que ocupan los docentes en las agendas del campo educativo.

Los referentes consolidan tres momentos que contextualizan el papel asignado a la formación docente. En sus inicios durante los años cincuenta y sesenta, se le asigna una concepción de perfeccionamiento, enmarcado en agendas políticas que buscaban garantizar las perspectivas desarrollistas frente al derecho de la educación, orientando la formación continua hacia la necesidad de cubrir los vacíos que dejaban los programas de formación inicial; sin abandonar la idea de la necesidad de revisar y potencializar la formación en sus inicios, como vínculo a los fundamentos de la formación continua.

Un segundo momento se consolida durante los años ochenta, cuando aparecen las políticas educativas y las necesidades creadas en el contexto del ejercicio docente, el requerimiento de la capacitación en servicio creando un perfil de maestro “sujetos capaces” desde la intencionalidad de un aprendizaje técnico, administrativo y jurídico.

Se concibe como un proceso de muy corto plazo, toman lugar los cursos direccionados por entes rectores de la política y lo deficitario ya no se asemejaba a los faltantes de la formación inicial, sino a las demandas de las nuevas reformas (Aguerrondo, 2004). Este momento es motivo de tensiones, en función de la idea del maestro que requiere una formación más allá de la inicial, la cual trasciende a la carrera docente como producto de la institucionalidad, el perfeccionamiento de las prácticas y la consolidación de una educación de calidad.

Para un tercer momento, surge la concepción de la formación docente para el aprendizaje y el desarrollo profesional docente, como otra forma de nombrar la intención de la formación continua, ya en el marco del proyecto de profesionalización docente. Posteriormente, se nombra al

docente como un servidor más del Estado que se rige por los estatutos del funcionario público; su formación, entonces, está ligada a su puesto de trabajo y a la institución donde labora (Ávalos, 2001, 2004; Vaillant, 2004 y Vélez y Vaillant, 2009) citados en González *et al.* (2016), para lo cual debe asumir un conjunto de cambios y retos más allá de los pedagógicos y didácticos, de tal manera que alcance la apropiación de los avances científicos, tecnológicos y del conocimiento contextualizado de las políticas educativas como requisito para comprender los objetivos del posicionamiento estatal de la carrera docente.

Acorde con la trascendencia de la formación docente hacia diferentes ámbitos como los académicos, políticos y administrativos, y según el informe del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), se establece el interés en la formación de maestros desde la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, promoviendo la idea de la ruptura sobre la matriz fundacional de la formación continua, donde el agenciamiento de la autonomía de los maestros se visibiliza a través de su condición de intelectual a la que retribuye, entre otros, al ejercicio de la investigación y sin dejar al margen la respuesta a la estrategia tecnocrática de la educación, la finalidad de las transformación de la misma, la ciudad, la escuela y los maestros.

Además, el IDEP se referencia como el instituto que posibilita “acreditar, de acuerdo con la reglamentación vigente para ascenso en el escalafón nacional docente, los cursos de capacitación que se dicten en el Instituto o en otras instituciones” (González *et al.*, 2016, p. 68). El IDEP, además, cumple funciones encaminadas a crear, promover y difundir investigaciones relacionadas con los programas de lo nacional a lo local, constituyéndose como centro de información en la consolidación del campo educativo, lo cual es un aporte significativo y afín con los intereses situados por el subsistema de formación en servicio a nivel nacional, en la medida que promueve la cualificación docente y el desarrollo profesional hacia una construcción no distanciada entre la institucionalidad respecto a la carrera docente, la pedagogía, la investigación y el maestro intelectual.

En relación con un segundo informe, la encuesta internacional de enseñanza y aprendizaje TALIS (2018), da a conocer los resultados sobre las prácticas de enseñanza y el entorno de aprendizaje en los establecimientos educativos, referencia la formación continua y el desarrollo de

los docentes como un componente fundamental en las agendas políticas y en la demanda que existe frente a los retos de una educación de calidad, objetivos que se sitúan a partir del informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos – OCDE (2005), siendo instalada la educación de calidad como una prioridad para los sistemas educativos a nivel mundial, junto con el requerimiento de atraer, desarrollar y conservar los docentes, promoviendo su formación y las buenas condiciones de sus ambientes laborales.

El estudio realizado por TALIS (2018) toma relevancia en el sentido que permite visualizar, de acuerdo a las agendas políticas, el posicionamiento que tiene cada uno de los países según el lugar de la educación con respecto a la formación del profesorado y las demandas temáticas frente el desarrollo profesional, la cual se asemeja al papel que tienen las capacitaciones para potencializar las habilidades de los profesores/as desde campos específicos, que conducen al estudio y apropiación temática y práctica desde procesos académicos orientados a través de cursos o seminarios y programas formales con asistencia presencial o virtual. Para el contexto colombiano, se priorizan formaciones relacionadas con “competencias pedagógicas (86%), conocimiento y comprensión de la materia que dicta (84%), y conocimiento del currículo (83%)” (ICFES, 2019), quedando pendiente en la agenda temática aquellas cuestiones que obtuvieron un bajo porcentaje como fueron los aprendizajes individualizados, la enseñanza para población inclusiva y los entornos multiculturales.

También, la encuesta TALIS (2018), permite analizar los diferentes factores asociados a la formación de profesores/as promovidos de acuerdo a procesos de capacitación como un vínculo para avanzar en las agendas pendientes que se sitúan desde cada contexto, además de Colombia, en Chile, Brasil y México, siendo coherentes con las temáticas que se tienen como puntos en común: prácticas de evaluación de estudiantes, conocimiento del currículo, conocimiento y comprensión de la materia, competencias pedagógicas, habilidades para las TIC en la enseñanza, entre otras. Las cuales demandan intervenciones más allá de procesos de formación limitados a tiempos de capacitación, abriendo la puerta a distintos análisis e investigaciones que den cuenta de las posibilidades de acceso a los espacios de formación, el desarrollo de las prácticas y el mejoramiento o continuidad para las transformaciones de estas.

Con respecto a un tercer informe, se resaltan objetivos puntuales que obedecen a fortalecer y cualificar la profesión docente como un componente relevante para lograr mejorar los aprendizajes de los estudiantes, planteamiento que se expone en el Mapa de Brechas de Evidencia (MBE) sobre formación docente en América Latina, permitiendo evidenciar seis temas como prioridad en las agendas académicas y políticas: incentivos monetarios, profesionales y de rendición de cuentas para los docentes, el liderazgo, la dirección docente, los estudios posgraduales y el ingreso a la carrera docente.

Preocupaciones que de acuerdo con el Banco Mundial (2018); la OCDE (2018) y Vaillant y Rodríguez (2018) citados en el MBE de la Fundación Sura (2021), pueden ser resueltas en la medida que se garantice la formación de los docentes, direccionando procesos relacionados con las políticas públicas, los lineamientos educativos y las disposiciones de los términos de contratación, lo cual determina la dinámica para superar las brechas que existen durante la carrera docente y su quehacer en la cotidianidad.

De manera que, el estudio expuesto por el Mapa de Brechas de Evidencia (2021), comprende intervenciones que se deben garantizar para la formación inicial y durante la formación en servicio, centrandó el interés en categorías que las conectan y generan impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto de maestros como de estudiantes. Desde la primera etapa se analizan dos criterios que buscan garantizar los lineamientos para lograr el perfil docente una vez egresen los maestros de los programas de educación, en tanto se crean estrategias de selección con un nivel de exigencia considerable para atraer a los mejores estudiantes a la carrera, además de promover en línea con la calidad de los programas, la aptitud de los maestros en sus primeros años de ejercicio docente acorde con las demandas de cada contexto o nivel de profesionalización. Objetivo que debe ir acompañado de estrategias para el desarrollo de competencias pedagógicas, didácticas y curriculares, con etapas de acompañamiento por maestros tutores o cooperadores.

Lo dicho hasta aquí permite tener un referente sobre la necesidad de seguir fortaleciendo la formación docente desde la fase inicial, donde además de los procesos de selección para la inserción a la formación docente, se considere fundamental que las facultades que orientan los programas garanticen planes de estudio que sean acordes con las demandas de un contexto que se

instala desde otras necesidades y exigencias educativas, las cuales no se aíslan de las ya estandarizadas, pero que requieren de transformaciones para ampliar la mirada sobre las formas de aprender a aprender para enseñar, advirtiendo que es primordial antes de “preguntarse cómo lograr que los docentes enseñen mejor, es preciso preguntarse cómo facilitar y asegurar que los docentes aprendan” (Torres, 1999) citado en (González *et al.*, 2016, p. 45).

A su vez, durante la etapa de la formación de maestros en servicio, es importante reconocer y fortalecer el desarrollo de habilidades en busca de una formación de calidad en línea con la inserción laboral; la educación transversal, que incluye el componente socioemocional, inclusivo, el liderazgo docente y las habilidades transferibles al estudiante; el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas y didácticas; y las garantías frente la carrera docente, asignando importancia a los incentivos. Cada componente configura el conjunto de retos que deben asumir los docentes, garantizados y promovidos por las políticas educativas, más allá de procedimientos formativos para la titulación.

En este sentido, cada fase es un eje transversal que aporta a la cualificación docente y a los objetivos de la calidad educativa, siempre y cuando puedan ser observadas y problematizadas, teniendo como inicio un punto de vista práctico, crítico y contextualizado, en la medida que, el marco de posibilidades abra la puerta para la gestión, el trabajo y el desarrollo de cada una de ellas, porque por el contrario, quedan limitadas frente a las mismas dinámicas de las políticas educativas y componentes presupuestales según cada contexto. Si bien el informe demuestra las tendencias en las que se encuentra la formación docente, se considera importante tener presente la realidad a la que se enfrentan los docentes desde cada nivel de formación en los que orientan procesos de enseñanza y desarrollan prácticas que acontecen en el día a día desde las localidades de los entornos educativos.

Conviene subrayar que las intervenciones que integran cada fase de la formación en servicio son multidimensionales de acuerdo a cada escenario, pero que coinciden en ejes normalizados desde la institucionalidad, por lo cual se debe trascender de esta mirada; por ejemplo, la inserción laboral asemejada al proceso de vinculación o contratación laboral, debe visualizarse más allá de esta concepción, en la medida que quienes inician el camino docente requieren también de un

acompañamiento o tutoría por parte del escenario educativo que lo recibe como integrante de la comunidad, con el objetivo de iniciar su formación de inserción profesional, la cual demanda nuevos retos más allá de los superados durante la etapa inicial con el desarrollo de las prácticas pedagógicas y que se convierten en un desafío para quienes comienzan a tejer contacto con la realidad de los escenarios escolares.

En efecto, se analizan las recomendaciones sobre la formación en servicio siendo el indicador que compete a este proyecto, esto, considerando el conjunto de componentes que invitan a la transformación de estrategias con proyección innovadora para lograr un cambio de perspectiva frente a las maneras de planear, enseñar, evaluar y aprender a aprender desde los procedimientos orientados por el profesorado, siendo relevante el trabajo cooperativo, entre pares o colegas de confianza, donde el clima laboral posibilite a los colectivos docentes pensarse otras formas para orientar cada proceso.

Además de lograr el acompañamiento o articulación con maestros investigadores universitarios para visualizar y visibilizar la construcción de saberes, y promover metodologías situadas desde la investigación acción en el aula, asignando importancia a las articulaciones entre las políticas educativas y el currículo institucional en pro de posibilitar la autonomía, los espacios para la reflexión pedagógica, la utilización de las TIC con propósitos formativos y construir garantías para la formación en inclusión y para unas condiciones laborales adecuadas de todos los profesores/as.

Las agendas expuestas dan a conocer en qué va la formación del profesorado y qué se debe seguir investigando, y respecto al subsistema de la formación en servicio exponen la importancia de tener en consideración el trabajo entre pares y el acompañamiento tutorial y de profesores/as investigadores para construir saberes que posibiliten ampliar la mirada y las formas de orientar la enseñanza y el aprendizaje en los entornos escolares, sin estar al margen de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, la interacción con otros escenarios diferentes a las aulas de clase y la implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje que promuevan la investigación acción.

2.2 ¿Qué se ha investigado sobre la formación en servicio?

Para tener un acercamiento a la trayectoria de la formación en servicio, en esta investigación se presentan estudios que permiten analizar la formación docente más allá de la idea del perfeccionamiento de la profesión, la orientación disciplinar y la acreditación por credencialismo y ascenso a la carrera. De esta manera, el registro documental permite identificar categorías que están implícitamente vinculadas con el objeto de indagación, a partir de cuarenta y uno documentos revisados, de los cuales treinta y uno hacen referencia al contexto internacional y diez al contexto nacional y local. En el resultado de la búsqueda de estos documentos predomina la consulta en línea, como se describe en la tabla n°1.

Tabla n°1. Documentos consultados

Documentos consultados					
Contexto internacional	Contexto nacional	Libros en línea	Tesis de maestría	Informes institucionales	Artículos de revista
31	10	12	2	4	23
Países: España, Brasil, Chile, México y Argentina.	Localidades: Bogotá, Medellín, Urabá - Apartadó				

Fuente: Elaboración propia

Los documentos referenciados posibilitan hacer un mapeo sobre la importancia de la formación en servicio y las dinámicas que emergen en este campo, en busca de responder a los nuevos retos no solo de la formación, sino de la finalidad del desarrollo profesional docente. En este sentido, existe la necesidad de superar la conceptualización sobre la formación en servicio más allá del perfeccionamiento disciplinar y acreditación de títulos o capacitaciones, sino haciendo énfasis en la implementación de la investigación como proceso de formación para los maestros en servicio, para potenciar el desarrollo profesional como un componente amplio y continuo que busca

garantizar procesos de educación, enseñanza y aprendizaje de calidad (Diéguez R *et al.*, 2021; Andrade y Morales, 2020).

En la misma línea, según los informes consultados, es latente la necesidad de que las políticas educativas fortalezcan las posibilidades de la formación docente trascendiendo los requerimientos de la formación inicial, revisando la inserción profesional y atendiendo las exigencias de la formación en servicio, como lo exponen Aguerro (2004), Navarro y Verdisco (2000), Piaovani (2013), Quintero *et al.* (2018), Sandoval (2015) y Severo (2008). Además de la importancia de invitar a las comunidades académicas a considerar la articulación práctica entre universidad y los contextos escolares, de modo que la integración de colectivos de maestros y maestras permita un ejercicio pensado en función de la construcción de saberes para integrar los componentes de la formación, en pro de promover el desarrollo de las prácticas desde procesos permanentes y continuos y la cualificación del desarrollo profesional docente; ideas expuestas por Terigi (2008) (2010), Piaovani (2013) y Valles-Ornelas *et al.* (2015).

Indiscutiblemente, los aportes mencionados son una base para seguir pensando la formación en servicio como un campo en el que emergen tensiones, problemáticas, exigencias institucionales y demandas educativas situadas en el contexto actual, relacionadas con la exigencia social y con las necesidades personales de los profesores/as; siendo relevante tener como punto de partida las subjetividades de cada maestro para lograr la implementación de prácticas de libertad, democratizadoras y emancipadoras, las cuales son complementarias para el desarrollo del saber, hacer y ser, lo que permite trascender el discurso construido hasta el momento sobre la validación de la formación de maestros en servicio de acuerdo con políticas que sitúan la acreditación como el referente más importante que promueve la transformación de las prácticas, bajo el presupuesto de lograr mejores rendimientos académicos relacionados con la calidad educativa.

Para ampliar los planteamientos de los autores citados, es relevante revisar las categorías de acuerdo con los trabajos que se vienen desarrollando en el contexto latinoamericano como manifiesto de las preocupaciones que emergen de manera situada, pero que convergen en función de las dinámicas y componentes que integran la formación en servicio como una fase que requiere ser problematizada frente a las nuevas necesidades de la profesión docente.

2.2.1 La formación en servicio como parte del Desarrollo Profesional Docente (DPD)

Emergen concepciones que permiten interpretar la formación en servicio más allá de una visión tecnicista, situándose como un subsistema dado durante las prácticas de los profesores/as en escenarios contextualizados y permitiendo el desarrollo de desempeños, aprendizajes y capacidades durante su ejercicio, lo cual aporta al desarrollo como profesional de la educación y considerándose, según Monarca y Manso (2015) una fase dentro del enfoque sistémico del trabajo docente que integra los componentes del desarrollo profesional. En este sentido, se aclara que los autores ponen de manifiesto que a pesar de la dicotomía del discurso sobre la conceptualización del DPD, este no depende exclusivamente del docente, sino que también depende de políticas sectoriales, pero se sigue situando al maestro/a como dinamizador o motor para responder a las necesidades y cambios que buscan trascender las visiones sobre la formación en servicio y ámbitos de desempeño a partir de distintos enfoques para la mejora de la calidad de la educación y los procesos de formación del profesorado.

Siguiendo el presupuesto descrito, se trae a consideración la conceptualización sobre el DPD situándolo como un concepto amplio integrado por los diferentes niveles de formación docente y por distintas actividades formativas desde los escenarios formales e informales, las cuales se pueden potenciar en articulación con los propósitos de la carrera docente, según las políticas y demandas del currículo educativo. En este sentido, es coincidencia entre el referente anglosajón y el contexto español la idea de que “la formación es parte del desarrollo profesional docente, pero no todo desarrollo profesional docente es parte de la formación” (Ferrerres e Imbernón, 1999) citado en (Cordero y Gárate, 2019, p. 216).

Además, porque según el mismo autor, el DPD implica ir más allá de la formación, ya que es reconocer el carácter profesional del profesorado y las condiciones históricas de la carrera docente y el contexto en el que se desempeña. La importancia de reconocer a los docentes como profesionales radica en identificarlos como verdaderos agentes educativos, planificadores y gestores de la enseñanza y el aprendizaje, generadores de conocimiento y diseñadores de estrategias didácticas.

Las concepciones expuestas dan por advertido que la formación del profesorado sigue siendo agenda dentro de las políticas, los contextos situados, las demandas sociales y las necesidades personales en busca de un reconocimiento, pero también del fortalecimiento de los procesos de formación que permitan desde otras dinámicas, escenarios y condiciones, el marco de posibilidades para hacer de la formación continua procesos de construcción de saberes en pro del DPD, donde se logre la conexión y articulación con cada una de las fases, expuestas por Monarca y Manso (2015) y retomadas por Cordero y Gárate (2019) de manera gráfica para dar claridad de la importancia de la transversalidad de cada una de ellas, como se muestra en la figura n°1.

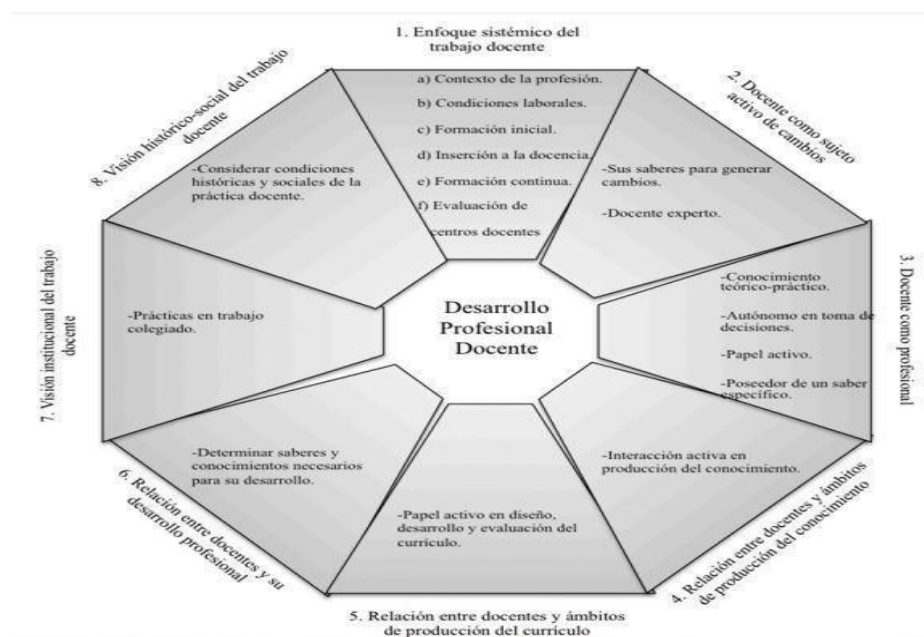


Figura n°1: Desarrollo profesional docente, según Cordero y Gárate (2019)

Las interpretaciones expuestas subrayan la importancia de comprender el DPD como el marco en el que se instaura la formación de los docentes. Perspectiva que anticipa una comprensión holística que sustenta los valiosos aportes presentados en los informes del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Dichos informes, ejemplificados en el libro "Maestros: Enseñantes y aprendices a lo largo de la vida", resultado de dos estudios realizados por el IDEP durante 2012 y 2013, reflejan un dedicado esfuerzo por contribuir con elementos sustanciales al debate en torno a la formación y cualificación continua del magisterio.

Este compromiso se enmarca en la trayectoria del IDEP, evidenciando su papel crucial en el contexto nacional y latinoamericano, (Parra Rodríguez, Jaime, et al. 2014).

El DPD se posiciona asemejando que el profesorado es responsable tanto de su propio proceso de formación permanente, como de los resultados de aprendizaje de los estudiantes en el entorno escolar, enfoque que conduce a revelar tres dimensiones esenciales que las políticas educativas deben abordar con respecto al proceso de formación docente “ a) la formación inicial del docente, b) el desarrollo profesional continuo o en servicio y c) las condiciones laborales, de carrera y escalafón del docente” (Vezub, 2010) citado en (Parra Rodríguez, Jaime, et al., 2014, p. 24), todo ello sin estar al margen de las facultades socio demográficas de los contextos y de los sistemas educativos, políticos, sociales, económicos y culturales.

Escenario que conduce a la gestión y problematización sobre la dicotomía entre los fines, sentido y relevancia del DPD, desde diferentes concepciones como formación permanente, educación continua, cualificación docente, perfeccionamiento docente; advirtiendo la relevancia de establecer la diferencia entre la formación inicial que lleva a la titulación de la formación en ejercicio y logrando clarificar que el DPD esboza una relación con aquellos cambios a lo largo de la vida profesional de los maestros y maestras, asociados a su propio bienestar personal y laboral, desde su hacer en la escuela y la opción real de transformar las prácticas docente, en este sentido

El desarrollo profesional docente, en su acepción de formación en ejercicio, hace referencia al mejoramiento constante de los desempeños, de acuerdo a los requerimientos cambiantes del contexto social, con la pretensión fundamental de contribuir al desarrollo y aprendizaje de los estudiantes y de los procesos educativos y escolares y sin olvidar que también pretende mejorar la calidad de vida personal y profesional de los maestros. En Latinoamérica, especialmente en el espacio social de la educación pública, se ha considerado el desarrollo profesional docente como factor clave de movilización social dentro de la carrera docente y de la transformación y mejoramiento de la escuela (Parra Rodríguez, Jaime, et al., 2014, p. 26)

Ahora bien, en la actualidad, los retos están en mejorar los rendimientos docentes. Este desafío implica la identificación de mecanismos de motivación que no limiten el DPD únicamente a la obtención de títulos académicos y a las oportunidades de ascenso en el escalafón. La clave para abordar esta problemática radica en reconsiderar las concepciones y prácticas asociadas al DPD, evitando la mera acumulación de eventos de capacitación y certificaciones que carezcan de conexión con los desafíos del entorno escolar, social, comunitarios y organizativos.

Así, los aportes de Vélaz de Medrano, C, et al. (2009), subrayan la imperativa necesidad de reconocer que el profesorado desempeña un papel crucial y es fundamental para alcanzar procesos educativos cualificados en entornos escolares y otros contextos y también para promover su bienestar personal. En este sentido, es esencial que los sistemas educativos establezcan políticas que aseguren la continuidad y permanencia en los procesos del DPD, las cuales deben ser diseñadas con el propósito de abordar los desafíos y demandas de la sociedad del conocimiento, permitiendo que el DPD se transforme en un elemento clave para influir en los cambios sociales y adaptarse a los contextos específicos, además de ser un proceso factible en la que se vincule estrechamente con las prácticas docentes cotidianas y los desafíos inherentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Panorama que permite manifestar cómo la cualificación del DPD puede lograrse desde nuevas estrategias de formación, dando mayor significado a los estudios en contraposición a modalidades estandarizadas de profesionalización, poniendo de manifiesto desde lo propuesto por (Oliveira, D. A. 2009) que es una idea superada el pensar que todos los problemas de aprendizaje se resuelven en el espacio intraescolar, donde la centralidad atribuida a los profesores en ese sentido ha dado como resultado una mayor valoración de la formación docente como una estrategia de cambio, siendo importante promover

la participación de los docentes en procesos de formación por iniciativa propia o por la de grupos y redes, en particular la formación en servicio, mediante modelos que tengan en cuenta el trabajo participativo, la reflexión y el debate. Se presentan programas de

desarrollo profesional como innovación, variando los modelos y estrategias: colaborativo (redes de profesores); participativo, basado en la investigación de la propia práctica docente; continuo, flexible y adaptado (Oliveira, D. A. 2009, p. 101).

De este modo, el DPD se determina desde las perspectivas indagadas y en esta investigación como un proyecto que requiere esfuerzos colectivos y colaborativos, caracterizados por un enfoque desde acciones críticas y reflexivas, con posibilidad de aprendizajes permanentes desde posiciones autónomas y motivacionales desde un proceso simultaneo entre lo personal, social e institucional, dando lugar al crecimiento y cualificación del mismo DPD y cimentando fundamentos de una nueva cultura profesional arraigada en los valores de la colaboración, el progreso social, la democracia y la participación activa.

2.2.2 Investigación en la formación en servicio

En el contexto de Brasil, las investigaciones han dado lugar a dos referentes; el primero asigna importancia a la transformación en la formación y superación del personal docente, como base fundamental para alcanzar el reto de la educación de calidad, dando argumentos y críticas sobre la calidad de la educación y la formación permanente, centrando los objetivos en determinar regularidades de la formación y superación del profesorado según el proceso de profesionalización. Los resultados son dados a través de la sistematización de la información, retomando la teoría de Ramos (2020) y asignando para el análisis un enfoque crítico reflexivo (Diéguez *et al.*, 2021).

Un segundo referente centra el objeto de estudio en pensar la docencia como posibilidad de investigación y la investigación como proceso formativo. Lo anterior, argumentando una estrategia llamada “viceversa, que consiste en denominar la docencia investigación – investigación docencia” (Andrade y Morales, 2020, p. 4), para demostrar un pensamiento dialéctico que emerge en los retos de los procesos de la formación docente en servicio, referido al entendimiento de la investigación como constitutiva de la docencia y a la docencia como espacio-tiempo en el que se producen conocimientos y, por esa misma razón, posee potencial para ser fundamento de la investigación.

Ambos planteamientos proponen garantizar una formación de maestros en servicio con fines de promover la educación de calidad, siendo la investigación un pilar fundamental para los

procesos de formación docente, pues se piensa que es a través de la investigación que se logran trascender los parámetros de una educación que centra aún los intereses en los rendimientos estandarizados, el desarrollo profesional y la enseñanza por disciplinas. Desde este punto de vista se retoman los aportes de Rodríguez (1996), quien se refiere al término de calidad de la educación considerando tres componentes: eficacia, eficiencia y relevancia, siendo la calidad de la educación una conjunción de la excelencia académica y la pertinencia social dada por los fines del desarrollo histórico, sociocultural y económico.

Lo anterior permite entender la necesidad esencial de fortalecer los procesos de la formación en servicio de tal manera que aporten al desarrollo profesional de los profesores/as al asumir los retos y demandas actuales, permitiendo la articulación dada entre lo institucional, la investigación y el contexto para lograr garantizar la calidad de una educación situada. En este sentido, la formación docente es el “proceso de adquisición, mejoría y optimización de contenidos científicos, aspectos metodológicos, estrategias y actitudes de los que imparten la docencia, a fin de posibilitar una mejor actuación en el logro del aprendizaje de los estudiantes” (Imbernón, 2008; Sánchez, 2009) citados en Diéguez *et al.* (2021, p. 139). Además, considerando que la formación permanente facilita

Un proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y la experiencia de la actividad creadora de los profesionales, que habilitan al sujeto para el desempeño de una determinada actividad; de esta manera, la formación profesional debe garantizar una preparación científica en los aspectos generales, esenciales y básicos de su objeto de trabajo. (Álvarez, 2001) citado en Diéguez *et al.* (2021, p. 142)

La conceptualización anterior coincide con los argumentos referenciados que afirman que la formación profesional permanente y continua de los docentes es “un apoyo imprescindible para afrontar los retos que en cada momento histórico se plantean al profesorado y los que el propio profesorado se formula en el día a día de su práctica docente” (Breijo, 2010; Montero, 2006) citados en Diéguez *et al.* (2021, p. 143).

Sin embargo, aunque se han dado avances en la reflexión sobre la importancia de superar la conceptualización sobre la formación en servicio, en lo práctico se siguen presentando rupturas que conducen a crear nuevas tensiones en función de las dinámicas en las que se sitúan los maestros y maestras según el marco de posibilidades que se tienen desde el sistema de formación y los condicionamientos institucionales en los contextos escolares, afirmándose desde un punto de vista crítico y un consenso teórico que, “se requiere actualizar el soporte teórico y metodológico del proceso de formación del docente para dinamizar su protagonismo desde la autoformación y un enfoque crítico reflexivo” (Castañeda, 2011; Canabal, 2018; Marqués, 2011; Rodríguez, 2019; Salinas, 2018) citados en (Diéguez *et al.*, 2021, p. 140).

Al pensar en fortalecer los escenarios de formación de los maestros en servicio, se nombra la investigación como herramienta articuladora para los procesos de formación pensada como:

Un modo de conexión entre los procesos de teorización y de desenvolvimiento de las prácticas pedagógicas (...) [Haciendo énfasis en la formación continua como] un espacio tiempo propicio para el cuestionamiento y la reflexión de las actividades que cotidianamente se realizan en las instituciones educativas, dando lugar así a la investigación y la producción de conocimientos. (Andrade y Morales, 2020, p. 5)

La relación bilateral propuesta entre formación e investigación sitúa a los docentes, licenciados y con formación en programas de posgrados, en un conjunto de retos que deben asumir durante sus prácticas docentes en la educación básica y media, donde integren la investigación, la enseñanza y la gestión, dentro de un marco de posibilidades según los contextos educativos en los diferentes niveles de educación formal. Pero, si bien la investigación cumple un papel importante para estos procesos, se conoce desde los aportes del mismo autor que, el tema de la inversión de presupuesto para orientar una educación pensada para promover la investigación conduce a revisar los objetivos y fines de las políticas educativas frente al tema del recurso, ya que la inversión de recursos para este propósito ha sido destinada principalmente a la educación superior y a los programas de posgrado.

La estrategia de la formación e investigación permite hacer una crítica a la formación continua pensada sólo desde procesos externos a las instituciones educativas donde se ejerce la profesión docente, ya que modificar las prácticas luego de un proceso de capacitación, seminarios, congresos, maestrías, etc., sin darle continuidad durante los periodos de formación, no invita a pensar el desarrollo de las prácticas desde una planeación orientada hacia la problematización de los saberes y las situaciones reales del entorno que habitan los estudiantes en los entornos escolares. Afirmando que:

En coherencia, es importante que exista un movimiento formativo que se origine desde las instituciones y las subjetividades de los docentes para cuestionar y problematizar su propia práctica pedagógica. Este movimiento de reflexión en/sobre/con la práctica pedagógica (Schön, 1992) es lo que llamamos incorporar la investigación como fundamento formativo a la formación continua de los profesores, convirtiéndose en uno de sus principios. (Andrade y Morales, 2020, p. 11)

La idea descrita sobre investigación y formación debe permitir despertar el entusiasmo frente el desarrollo de las prácticas, se hace un llamado a considerar tres elementos que buscan lograr los objetivos propuestos: el primero, conducido a salir del aislamiento y las rutinas de las prácticas, ya que se considera como un proceso improductivo, desarrollado en los espacios académicos, el segundo, relacionado con las reformas educativas, que han simplificado el ejercicio de la docencia a ser orientada por profesionales que cumpla los indicadores mensurables. (Day, 2011; Elliot, 2000) citados en (Andrade y Morales, 2020, p. 13-14) acrecentando la problemática de la disciplinarización de los fines de la educación.

Como tercer elemento y centro de estos planteamientos, la idea del profesor como sujeto reflexivo, considerando que “la reflexión puede ser entendida como un fenómeno humano que lleva a percibir, examinar, observar, ponderar, buscar entender las situaciones que generan la necesidad de reflexionar” (Schön; Zeichner) citados en Andrade y Morales (2020, p. 18). Siendo necesario tomar una posición activa y crítica, que permita repensar el ejercicio docente desde un marco de

posibilidades para el desarrollo de las prácticas desde un sentido que trasciende a la transformación de procedimientos según las dinámicas del contexto.

2.2.3 Desafíos de las políticas educativas

Según la documentación analizada, en el contexto de Chile, existe poca atención sobre los procesos de formación en servicio de los docentes se expone en una investigación con metodología mixta secuencial con igualdad de estatus cuantitativa–cualitativa, advirtiendo que los intereses están enfocados en su mayoría en “el proceso de formación inicial (83%), sobre los procesos de formación continua y permanente (17%)” (Quintero *et al.*, 2018), lo que se relaciona con una escasa atención en el profesorado en ejercicio, sin ser considerado como un actor que está en posibilidad de aportar a la formación inicial como a la formación continua.

Conjunto de demandas sociales y educativas que advierten sobre la urgencia de potencializar los esfuerzos que se han dado sobre la formación de docentes en servicio; asemejando una tarea, tanto al compromiso de las políticas educativas frente el condicionamiento, marco de posibilidades y de inversión en la formación docente; además al papel crítico y activo que deben asumir para seguir aportando a una educación que corresponda con las necesidades reales de la actualidad y, que en la misma dirección, sea coherente con una formación de maestros en servicio, pensada para el mañana ya actuada desde el ahora.

Lo anterior requiere, de componentes como cambiar la mirada sobre la conceptualización y práctica de la formación en servicio para ir más allá de la titulación; revisar la investigación como proceso integrador de la formación en servicio y como requerimiento de una formación sistemática y sostenida en el tiempo; reflexionar sobre la cuestión docente y los desafíos para las políticas educativas frente la formación docente y el desarrollo profesional.

Lo que indica tendencias de mayor preocupación sujetas a la investigación y revisar la ambigüedad terminológica que persiste, aun reconociendo los esfuerzos por adelantar aclaraciones conceptuales, pero que se asemejan a sinónimos como “capacitación, actualización, perfeccionamiento, aprendizaje adulto, y, en los últimos años, los términos de formación

permanente y DPD” (Quintero *et al.*, 2018, p. 14), esto, complejizando la percepción de lo que puede hacer el maestro desde sus intenciones, intereses y disponibilidades en la escuela.

Lo anterior abre la discusión sobre la pertinencia y los esfuerzos dedicados a cada uno de los componentes que requiere la formación en servicio en el contexto chileno, tomando importancia la investigación en la formación docente e invitando a que se instale como base para garantizar un proceso de formación que vaya más allá de la profundización en las disciplinas enseñadas, la cual también debe ser implementada desde las aulas de clase, utilizando metodologías y estrategias de enseñanza y aprendizaje que propicien la problematización, despierten la curiosidad y potencialicen la reflexión acción debido a que es importante

crear instancias pragmáticas que vinculen la investigación en el aula, con la construcción de una investigación para el aula. Esto, en función de dar prioridad a los fenómenos que identifique y comunique el profesor, y no quedarse solo con la mirada unidireccional (muchas veces a priori) del investigador. (Quintero *et al.*, 2018, p. 18)

En otras palabras, y en la misma línea de Terigi (2010), es clara la necesidad de cambiar la mirada sobre la conceptualización de la formación permanente e interpretarla como un componente del desarrollo profesional entendido como un campo más amplio y continuo, teniendo en cuenta además la poca atención que se da a la formación de maestros en servicio en el contexto analizado. Dicho planteamiento, sin estar al margen de la formación inicial y la inserción profesional¹, sitúa la formación de los maestros como “aquella que potencia y mejora el desempeño de la función, de la que busca viabilizar reformas educativas específicas dispuestas por los gobiernos, y de la formación que hace posible y acompaña los cambios de funciones de los docentes” (Terigi, 2010, p. 6), haciendo de ella un campo muy demandante frente a los dispositivos instalados desde las

¹ Inserción profesional como una preocupación que se sitúa luego de la formación inicial y antes de la formación en servicio, la cual demanda una revisión frente a las situaciones que enfrentan los nuevos maestros en los contextos escolares (Jiménez, 2019).

políticas educativas que orientan e institucionalizan los procesos de formación de los maestros en servicio desde las condiciones y el marco de posibilidades.

En efecto, formación permanente también es considerada como aquella que genera tensión en los profesores/as desde la institucionalidad y acceso a la titulación, pues las condiciones muchas veces no están dadas para avanzar en temas de carrera docente y cuando se dan las posibilidades de formación y ascenso, devienen situaciones como:

Muchos docentes tienen trayectorias educativas que no les aseguran una buena formación previa (...) [creando una alerta sobre los sistemas de formación y las políticas educativas de cada región o contexto, correspondientes a la formación en servicio, donde se debe] realizar un análisis cuidadoso de los saberes con los que cuentan sus destinatarios, pues las titulaciones formales ya no expresan que sus poseedores cuenten con conocimientos, habilidades e instrumentos relativamente homogéneos. (Terigi, 2010, p. 8)

Con lo anterior, es necesario pensar en una formación en servicio que tenga como fin ir más allá de la titulación y el ascenso a la carrera docente, de tal manera que se garantice un proceso de formación que permita centrar la mirada en temas que van más allá de la profundización de las disciplinas, la priorización de contenidos y del énfasis en procesos de formación descontextualizados; por el contrario, promover el trabajo conjunto entre investigadores, formadores y docentes de los centros educativos en condiciones de alternancia entre la escuela y las instituciones formadoras, y así establecer una formación sistemática pero sostenida en el tiempo.

Las anteriores son ideas que se sustentan para advertir sobre los retos que tienen las políticas públicas en relación con los objetivos que deben potenciar la formación en servicio como un componente del desarrollo profesional docente, analizando ejes como el ingreso a la carrera (sus modalidades, condiciones y criterios de admisión), la organización de la carrera, los mecanismos de ascenso y los de evaluación de desempeños docentes en los contextos de países como Argentina, Colombia, Chile y Paraguay (Terigi, 2008), ya que se da a entender que aún no hay una política que fundamente el desarrollo profesional docente pero que desde el ejercicio práctico se viene

avanzando en referenciarla como un componente que está soportado, entre otras fases, por los diferentes niveles de formación y los diversos enfoques del trabajo docente desde el contexto, las condiciones y las prácticas docentes (Monarca y Manso, 2015).

Los planteamientos anteriores invitan a seguir pensando la formación de los maestros en servicio como un proceso de continuidad, el cual está integrado por componentes como la selección para los programas de formación docente, el desarrollo de la formación inicial, hasta el desempeño calificado. Afirmando que, el desarrollo profesional de los maestros requiere de una base institucional estable y al mismo tiempo flexible que permita superar las inconvenientes de lo que se ha llamado “el círculo de la pobreza”, proponiendo así, los instrumentos para superar las brechas que imposibilitan un buen desarrollo profesional (Severo, 2008).

Ahora bien, con motivo de revisar la actualización de las exposiciones que se han dado frente a las problemáticas que atraviesa la formación en servicio, se tienen en consideración aportes que ya venían anunciando los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente enmarcadas en propósitos de mejora, considerando que “la formación docente tiene el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación” (Fullan, 1993) citado en (Aguerrondo, 2004, p. 197) y anunciando los motivos por los que los profesores puedan cambiar, “por un lado, lo necesitan hacer si queremos que los estudiantes desarrollen nuevas formas de aprendizaje; y por el otro, porque si los profesores no acompañan y apoyan las reformas los más hermosos diseños fracasarán” (Ávalos, 1999) citado en (Aguerrondo, 2004, p. 197).

Propósitos que indican la urgencia de revisar el desafío de la cuestión docente para mejorar la calidad de los procesos de formación y por ende su impacto en los desempeños de aprendizaje de los estudiantes. Por un lado, la cuestión docente se cita como un tema complejo que ha demostrado tener alta conflictividad, “la ecuación de buena calidad de la enseñanza en los sistemas educativos a escala masiva a lo largo de América Latina, todavía tiene que ser resuelta. (..) no existen soluciones fáciles ni mucho consenso acerca de por dónde empezar” (Navarro y Verdisco, 2000) citado en Aguerrondo, I. (2004). Situación que está vigente después de varios esfuerzos por estudiar los retos a los que se enfrenta la formación en servicio y con ellos los maestros que ejercen

en contextos escolares públicos o privados, bajo un conjunto de imposibilidades asemejados a las políticas educativas y condiciones del contexto.

De esta manera, las proposiciones nombradas dan cabida a otros desafíos coherentes con las preocupaciones de cómo mejorar la calidad de los docentes en servicio, como son: la dicotomía del perfeccionamiento vs. el desarrollo profesional, identificar las principales estrategias para la transformación hacia la formación continua del personal de la enseñanza, el desafío del e-aprendizaje y la institucionalización del desarrollo profesional. Estos son retos que están enmarcados dentro de componentes y demandas relacionadas con la carrera docente: los profesores como servidores públicos, rasgos de la carrera docente y los actuales desafíos (Aguerrondo, 2004). De modo que todo conduce a pensar en el requerimiento de una formación más amplia y continua, que obedecen a premisas como:

Optimización de la calidad de la enseñanza, que son: dominio de un saber legitimado; capacidad de diagnosticar problemas y encontrar por sí mismo soluciones a los problemas irrepetibles y específicos de la práctica docente; autonomía y a la vez responsabilidad individual respecto de su tarea; y responsabilidad colectiva en relación con el rendimiento del alumno, de la escuela y del sistema. (Núñez y Vera, 1990) citados en (Aguerrondo, 2004, p. 99).

2.2.4 Contenidos para la formación en servicio

Centrar la atención en la formación en servicio permite considerar un conjunto de requerimientos más allá del sentido de la demanda educativa, esto, como necesidad que emerge de los contextos históricos y de las luchas por fortalecer los niveles de formación de profesores/as de acuerdo con el campo de la educación y con el objetivo de mejorar las prácticas docentes en función de dar respuesta a la garantía del desarrollo de los contenidos y problemáticas que surgen como prioridad.

Por lo anterior, es apropiado pensar en una formación con participación deliberada de los profesores/as, siendo sujetos activos en cada una de las fases, de tal modo que la actualización del perfil docente, según los programas de formación y orientados por las instituciones acreditadas,

tengan como fin último además del desarrollo profesional como un componente estratégico para fortalecer su desarrollo personal, superar los ideales de una formación en servicio, como un conjunto de procesos sujetos a estándares limitados a la capacitación según lo propuesto por (Valles *et al.*, 2015) desde el contexto de México.

Así pues, en la actualidad ya no es suficiente la formación del maestro solo durante la fase inicial y el perfeccionamiento en el saber disciplinar y los contenidos a enseñar, pues el ejercicio docente se sitúa dentro de un conjunto de dinámicas a resolver dentro y fuera del aula, sin establecer aislamientos entre las prácticas docentes; afirmando que “es posible decir que la formación permanente, y por consiguiente la profesionalización, son requisitos para el ejercicio de la docencia en los tiempos actuales” (Pozner, 1997) citado en (Valles *et al.*, 2015, p. 205).

Ideas que están en la misma línea con los planteamientos expuestos desde el contexto argentino, siendo necesario aterrizar los intereses en la articulación que se debe dar entre los procesos de formación docente durante los diferentes niveles, los estudios iniciales y continuos (Piaovani, 2013; Severo, 2008; Terigi, 2008, 2010), enfatizando en que uno de los objetivos es fortalecer la formación en servicio y promover reestructuraciones, conceptualizaciones y reflexiones que permitan el desarrollo de estrategias didácticas enfocadas en otras perspectivas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Un ejemplo de ello ha sido el Plan Quinquenal 2012 – 2016, en el marco del Consejo Federal de Educación, de la Resolución 188/12 Plan Nacional de educación obligatoria y formación docente, cuyos fines han estado direccionados a “planificar, evaluar y proponer mejoras en las zonas de debilidad o vacancia, pensar la formación como un derecho de los estudiantes, mirar, en perspectiva política y estratégica” (Piaovani, 2013, p. 234). Para avanzar en la democratización, jerarquización académica y hacer visible la formación docente.

Coincidiendo con los aportes de Sandoval (2015), quien, a través de una revisión documental y de fuentes electrónicas, y de un estudio con enfoque descriptivo, *ex post facto* e interpretativo, expone el conjunto de aportes que se deben garantizar para lograr los avances de la formación docente en servicio. El autor hace énfasis en la importancia de la reflexión docente durante la formación, el conocimiento más allá de lo pedagógico y didáctico y en la pertinencia de la articulación de las universidades desde los programas de formación de posgrados con los

entornos escolares, de modo que el desarrollo de las prácticas puedan tener mayor impacto de manera continua y revisar los tiempos, espacios y currículo, de manera que las condiciones sean mucho más apropiadas con lo que requiere y demanda el proceso de formación en servicio.

Ahora bien, de acuerdo con los objetivos del subsistema de la formación en servicio, es importante pensar en el papel fundamental que cumplen los docentes en la búsqueda por garantizar no solo los procedimientos de enseñanza para el aprendizaje, como uno de los fines de la formación de los maestros; sino en pro de dar respuesta oportuna a las dinámicas que emergen en el día a día, considerando los intereses del sistema pero también los de los estudiantes, los maestros y las comunidades educativas.

Asunto que también implica pensar más allá de la creación de programas por parte de las instituciones acreditadas, de modo que sea posible trascender del ideal de formación inmerso en el consumo cultural maquinario en función del currículo, para generar espacios de aplicación e interacción práctica para el desarrollo y la articulación con la investigación; además de los tiempos asignados para cada fase de la formación, los cuales generan tensiones y barreras que implican la búsqueda de nuevas acciones para lograr los objetivos propuestos por cada intencionalidad de formación.

Por consiguiente, se propone poner atención en temas centrales para lograr aportar al fortalecimiento de la formación en servicio, algunos de ellos encaminados a problematizar sobre la evaluación integral de la formación docente, el fortalecimiento del desarrollo curricular, la formación permanente integrando la investigación, el fortalecimiento de la participación de los estudiantes y la formación pedagógica con soportes digitales. Al mismo tiempo Vaillant (2013) y Salas (2013) coinciden en la necesidad de una formación docente que requiere un proceso de cambio a partir de las políticas educativas, que “incluye explícita o implícitamente al menos tres elementos: una justificación para considerar el problema a ser abordado; un propósito a ser logrado por el sistema educativo; y una teoría o conjunto de hipótesis que explique cómo ese propósito será alcanzado” (p. 45).

Los cambios que requieren los procesos de formación se retoman de las ideas expuestas por Fullan (2002) en la investigación de Vaillant (2013) quien nombra tres fases, la primera llamada iniciación, movilización o adopción; la segunda, implementación o aplicación inicial (normalmente los dos primeros años de aplicación); la tercera llamada continuación, incorporación, “rutinización” o institucionalización, que hace mención a la pertinencia de incorporar los cambios al sistema. Este planteamiento requiere ser revisado en cada proceso de formación, ya que se sustenta que en América Latina existe un fracaso, referente a la fase de movilización y respecto a las políticas de formación docente e innovación en las reformas.

En este sentido, la formación en servicio para un proceso de profesionalización requiere también “condiciones laborales adecuadas; una formación de calidad; y una gestión y una evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica” (Vaillant, 2013, p. 46), de esta manera, se presenta un panorama que está marcado por deficiencias que deben ser trabajadas sobre la implementación de estrategias, metodologías y consolidaciones de políticas, como la necesidad del perfeccionamiento mediante un esfuerzo masivo desde la formación permanente, y la gestión institucional como mecanismos básicos de mejora de los sistemas educacionales.

No muy distante de las anteriores ideas, surge un bloque de problemas direccionados a que la formación de los docentes ha sido muy descuidada, así como las condiciones socioeconómicas inadecuadas de los docentes; existen dilemas, ambigüedades o debates no resueltos en materia educativa y en materia de formación docente y de nuestra visión de los docentes, con los cuales coexistimos en la vida escolar en general y en la política pública (Salas, 2013).

Preocupaciones que demandan seguir encaminando la investigación y las prácticas durante la formación en servicio; donde los maestros sean quienes dinamicen el campo respecto sus motivaciones, prioridades de formación e intereses personales e institucionales, de tal manera que el ejercicio docente se resignifique más allá de la formación permanente, en la medida que los maestros tomen posición activa, crítica, emancipatoria y reflexiva frente a los retos que día a día se vienen presentando y sobre los cuales se instalan nuevos discursos.

2.2.5 Necesidad de la formación en servicio desde el trabajo entre pares

Respecto al contexto de España y Colombia, son importantes las categorías de indagación relacionadas con los programas de formación del profesorado en el nivel de posgrado, la transformación de la práctica docente según las nuevas demandas, calidad educativa y la necesidad de conformar grupos de trabajo académico para dar lugar a los nodos disciplinares, redes académicas y comunidades de práctica, que respondan a intereses contextualizados y de profesionalización como clave para fomentar el intercambio de conocimientos, colaboración interinstitucional, experiencias y prácticas entre profesionales de la educación.

En esta línea, los aportes de López Rupérez, F. (2021); Braslavsky, C. (2006); Montecinos, C. (2008); Seuba, M. C., *et al.*, (2023) y Trillo, F., *et al.*, (2017) advierten desde el contexto español sobre la urgencia de incluir estrategias de colaboración entre pares a partir de la formación del profesorado y su DPD para mejorar la calidad educativa. Afirman la importancia de realizar cambios en el diseño e implementación de los programas de la formación del profesorado en servicio y profundizan en modelos que sustentan un aprendizaje colectivo facilitado por pares a partir de la observación recíproca, para dar lugar a diferentes enfoques que propician pasar de una cultura del ejercicio individual al desarrollo profesional colectivo.

En concordancia con estos planteamientos, es necesario considerar los modelos de acceso a la profesión y DPD más allá de un sistema de delegación, para asignar prioridad al modelo por cooperación según los aportes de López Rupérez, F. (2021). En el primero el Estado delega en las instituciones universitarias la competencia exclusiva para establecer las condiciones de acceso a la profesión docente; mientras que en el de modelo por cooperación, el Estado coopera con las instituciones universitarias y las administraciones educativas autónomas para garantizar un acceso equitativo a la formación docente.

El modelo tiene como objetivo crear una red nacional de Institutos Superiores de Formación del Profesorado (ISFP) que se encargaría de la formación profesionalizada de postgrado, la acreditación de los establecimientos escolares para la fase de inducción, la acreditación de los tutores de formación y la evaluación periódica de su práctica formativa, debido a que, el modelo

por delegación estaría apartado de un pilar –el del desarrollo profesional– el cual requiere de éxito y sostenibilidad en el largo plazo para trascender a

un modelo de interacciones entre fortalecimiento profesional y acceso a la profesión docente que comprende componentes esenciales como fortalecimiento de la profesión docente, investigación sobre la práctica, implicación de cada generación de profesionales en la formación de la siguiente y consolidación de una comunidad de prácticas (López Rupérez, F. 2021, p. 87).

Sin embargo, concebir un modelo de transición fundamentado en enfoques de acreditación y estandarización, pueden generar un sentido homogéneo sobre el DPD, desde la revisión y evaluación de los programas o criterios de evaluación en todos los aspectos de la formación del profesorado, revelando la prioridad por la coherencia y uniformidad sobre la diversidad y la adaptación a contextos específicos que generan tensiones entre la necesidad de cumplir con estándares predefinidos y la realidad heterogénea de los contextos educativos.

Contrariamente, los hallazgos de las investigaciones publicadas por Braslavsky, C. (2006); Montecinos, C. (2008); Seuba, M. C., *et al.*, (2023) y Trillo, F., *et al.*, (2017), abordan la necesidad del trabajo colaborativo, la resistencia de los docentes hacia el proceso de Observación Recíproca Entre Iguales (OREI) y las percepciones sobre este, respectivamente, al destacar la colaboración docente como un componente esencial en un nuevo enfoque de desarrollo profesional, a la vez que el paradigma resalta la participación del profesorado y la co-construcción del conocimiento.

Por lo tanto, es necesario tener una visión que involucre cambiar la cultura organizacional tradicional en la cual un profesor trabaja de manera aislada, hacia la transición del trabajo en equipo de manera colaborativa, permitiendo heterogeneidad, articular una educación continua a lo largo de la vida y complejizar el conocimiento intelectual e investigativo del profesorado. En tal sentido, “las escuelas que logran construir una educación de calidad son escuelas en las cuales los adultos trabajan juntos; y que este trabajo conjunto se promueve más y mejor cuando también el sistema educativo como tal trabaja junto” (Braslavsky, C. 2006, p.9).

Dichos retos, conducen a considerar una formación que garantice el aprendizaje y el DPD desde estrategias colaborativas entre pares, como la inmersión en la indagación e investigación, implementación y desarrollo curricular, adaptaciones, talleres, cursos, y seminarios, investigación-acción, estudio de casos, grupos de estudio, redes de apoyo profesional, fundamentadas en la aplicación de un conjunto (Montecinos, C. 2008). Estando articuladas con las condiciones del bienestar docente, los espacios, materiales didácticos, creación de otras estrategias y revisión de estas, utilización de situaciones estructuradas dentro y fuera de los espacios escolares, logrando la observación, acompañamiento y apoyo permanente de los pares interesados en objetivos académicos, disciplinares y profesionales.

Siguiendo esta perspectiva, los aportes de (Seuba, M. C., *et al.*, 2023) enfatizan en el estudio de la Observación Recíproca Entre Iguales (OREI), el cual se llevó a cabo con 224 docentes en servicio, en dos redes escolares en España. Los participantes realizaron prácticas de OREI como parte de su formación continua, incluían las fases de planificación de la observación, la observación en sí misma y la retroalimentación, así como la reflexión escrita individual. Los resultados del estudio se analizaron mediante análisis cuantitativos y cualitativos. Se encontró que la OREI tiene un impacto positivo en el desarrollo profesional de los docentes, pero también se identificaron desafíos como la resistencia y la falta de tiempo, reflejando la necesidad de la importancia de más investigación y apoyo institucional para superar estos obstáculos y fomentar el uso efectivo de la OREI en las escuelas.

Los Beneficios identificados de la observación entre iguales son:

Mejorar mis habilidades de observación, mejorar mi motivación como docente, mejorar mi autoestima profesional y la confianza en mí mismo, concentrarse en las áreas de mejora y empezar a hacer cambios, ser más consciente del estilo de enseñanza de mi colega y de lo que tenemos y no tenemos en común, reflexionar sobre mi propia enseñanza a través del análisis de las prácticas de otros para conocerme mejor (Seuba, M. C., *et al.*, 2023, p. 248).

Los resultados muestran una visión positiva de la OREI, encontrando fases beneficiosas para el DPD, dado que, las prácticas desde los roles de observador y observados ayudan a reflexionar sobre la propia enseñanza y la de sus colegas, identificar áreas de mejora, mejorar sus habilidades de observación y aumentar la motivación y confianza profesional. Estos hallazgos respaldan la importancia de la OREI como estrategia de formación continua del profesorado contrarrestando las emociones negativas asociadas con la evaluación entre pares.

Ahora bien, el DPD y la colaboración docente son considerados elementos fundamentales para un nuevo paradigma de desarrollo profesional, según los resultados expuestos por Trillo, F., *et al.*, (2017) en una investigación con enfoque metodológico de corte interpretativo, que tuvo como muestra 1.413 docentes durante el curso académico 2013- 2014, pertenecientes a CCAA de Andalucía, Canarias, Galicia, Murcia y País Vasco, quienes expresaron a través de las respuestas al cuestionario online aplicado, perspectivas y experiencias docente sobre la participación en actividades formativas; la presencia, propósitos y valoraciones de la colaboración docente; el anclaje de las actividades colegiadas con la práctica, relación con la teoría y factores; además de las condiciones facilitadoras y obstáculos.

En este escenario, la colaboración docente genera intersubjetividades compartidas entendimientos, cultura, normas, valores y objetivos en común, consolidando formas de cómo llevar a cabo diversas actividades construidas socialmente, que incluyen metodologías, procedimientos, herramientas y artefactos, que trascienden a lograr participación efectiva y fines comunes fundamentados en comunidades de aprendizaje y práctica, lo que permite

suponer una oportunidad para la creación de conocimiento profesional no solo práctico sino también discursivo, cognitivo y emocional (identidad, sentido de pertenencia), siempre que se cuente y se logre crear un clima de confianza, apoyos recíprocos, reconocimientos y compromisos en proyectos deliberados y asumidos (aprendizaje social como proceso y resultados) (Trillo, F., *et al.*, 2017, p. 6).

En relación con estos hallazgos, es relevante enfatizar la participación del profesorado, la construcción conjunta del conocimiento y promover una colaboración que integre la sabiduría de

la práctica, además del conocimiento externo, así como la inclusión de otros agentes educativos. Esto permitirá reconocer y conectar con propósitos educativos democráticos que posibiliten superar las barreras que dificultan la inclusión educativa, los profundos cambios sociales, culturales y tecnológicos; junto con el acceso ilimitado a la información y la constante generación de nuevos saberes, materiales y formas de actuar en un mundo globalizado, por lo tanto, para que las interacciones sociales y el diálogo entre profesores sean educativamente valiosas, deben estar focalizadas y contextualizadas.

La colaboración puede servir al valor cultural de la excelencia excluyente o a la inclusión justa. Asimismo, es fundamental un encuentro recíproco entre la práctica y la teoría que propicie cambios del razonamiento pedagógico y la capacidad de re-imaginar nuevas prácticas ya que, de no darse, el trabajo conjunto puede determinar rutinas en lugar de transformaciones (Seidel et al., 2017) citado en (Trillo, F., *et al.*, 2017, p. 8).

En este sentido, la colaboración entre el profesorado, puede ser una vía para revitalizar enfoques, narrativas y prácticas que son marginadas en los discursos predominantes, además de servir como resistencia activa al declive gradual del carácter cultural educativo, que se enfoca en procedimientos que generan problemas como la obsesión por los resultados, la competencia en la rendición de cuentas, la estandarización y el mercantilismo.

Finalmente, la colaboración entre pares no solo enriquece la formación y labor docente, sino que también beneficia directamente a los estudiantes al proporcionarles un entorno educativo más dinámico y enriquecedor. El ejercicio práctico emerge como catalizador para transformar la cultura educativa hacia una que priorice el desarrollo integral de los estudiantes y el bienestar de la comunidad educativa en su conjunto.

En otro orden de ideas, para hacer mención de las prácticas docentes como un eje central en la formación en servicio, referente al contexto colombiano, específicamente desde la ciudad de Bogotá, es de considerar la posición reflexiva de los profesores/as sobre su propia práctica pedagógica, para trascender de la condición rutinaria y técnica de los procesos de enseñanza e implementando la investigación acción como secuencia metodológica para dar respuesta al hecho

de problematizar la práctica docente, desarrollando la estrategia de los proyectos de aula y enfatizando en que “el conocimiento profesional de los docentes debe formarse en un complejo y prolongado proceso de conocimiento en la acción (saber hacer) y de reflexión en, y sobre la acción (saber pensar, investigar)” (Elliot, 2000) citado en (Martínez, 2017, p. 49).

Pues bien, el desarrollo de proyectos de aula en los contextos escolares posibilita otras formas de orientar los procedimientos de las clases porque al ser direccionados a través de la investigación acción, el maestro se posiciona en la condición de ejecutar un plan de acción y volver sobre él para hacer los ajustes pertinentes, en compañía de sus pares según las fases de interpretación y reflexión que se van dando, y de esta manera, identificar las situaciones que requieran ser intervenidas y nuevamente modificadas.

Dicho procedimiento fortalece la posibilidad de la reflexión sobre el hacer y el ser, a partir de la reflexión sobre la práctica del mismo maestro, siendo su planeación y ejecución momentos que parten de lo intrínseco y subjetivo, obedeciendo a las demandas o necesidades del momento y con proyección a futuro. Las prácticas pueden darse de manera individual o colectiva, según sea la intencionalidad o proyección de los procesos de intervención, entendidos como “una compleja red de interacciones, no solamente tiene que ver con - hacer cosas-, es decir no puede reducirse a un asunto técnico, la práctica pedagógica es una práctica intencionada, establecida con un propósito” (Martínez, 2017, p. 103).

En la misma línea y para ahondar en la formación en servicio desde las prácticas docentes, es importante considerar los estudios realizados dentro del contexto del Urabá antioqueño, realizados por Uribe y Arcila (2014) y Andrade *et al.* (2012), quienes se enfocan en el componente de la formación continua de los maestros, el primero, explorando la relación entre las propuestas de los programas de educación y la formación docente dada en la subregión del Urabá; mientras que el segundo, con intereses similares, centra la atención en reconocer las transformaciones dadas en los maestros que orientan procesos de enseñanza en contextos escolares. Ambas investigaciones se desarrollan a través del estudio de caso.

Es de resaltar que en los dos referentes citados se advierte sobre la descontextualización de los programas de formación para maestros en servicio, afirmando que las finalidades no son coherentes con las necesidades y demandas del contexto social y cultural, ni con los requerimientos de los maestros sobre la formación continua para hacer énfasis en los nuevos retos de la educación contextualizada. En un primer momento, Uribe y Arcila (2014) argumentan que es esencial posibilitar los espacios para que los colectivos de maestros tengan una participación activa en la planeación y proyección de los programas de formación, pues se dejan al margen intencionalidades que están relacionadas con la riqueza y diversidad regional, realidad y niveles educativos, educación superior, condiciones de los maestros y las maestras, el papel de la universidad y el proceso de construcción de comunidad.

En un segundo momento, el análisis está centrado en las transformaciones de las prácticas docentes a partir del impacto que tienen los procesos de formación continua, aportando a la comprensión de las experiencias formativas de los maestros de básica primaria. Los aportes enfatizan en la importancia de los procesos de iniciación profesional como base para el ejercicio pedagógico y didáctico de los profesores/as, lo que permite al docente “empezar a vivir una sucesión de experiencias desde los entornos escolares en relación con los estudiantes, pares, autoridades y padres de familia, que definirán y modelarán su práctica docente” (Escudero, 2005) citado en Andrade, L. y Zapata, R. (2012).

Es importante los procesos que adelantaron los maestros de este contexto antioqueño a partir del 2010, porque lograron desarrollar y poner en práctica destrezas que les posibilitaron nuevas formas de pensar, planear y actuar, superando los condicionamientos tradicionales y asumiendo nuevos roles y retos frente a lo que demanda el ser docente en la actualidad y en el entorno habitado.

Existe una preocupación mediada por la autonomía de los maestros y las necesidades subjetivas de modificar los procesos conceptuales y metódicos, teniendo como recomendación la posibilidad de situarse en una perspectiva de cambio sobre las demandas de cada contexto educativo, implementando estrategias que permitan trascender la orientación de una enseñanza disciplinar tradicional, tomando fuerza la transición del trabajo individual a los colectivos de áreas, consolidando así otras prácticas de formación y enseñanza entre pares.

No obstante, los esfuerzos dados por maestros que asumen su formación en servicio como componente de la profesionalización con responsabilidad y compromiso, se ven obstaculizados por el marco de imposibilidades, pocas garantías y aplicabilidad continua de las propuestas realizadas en cada investigación, pues en los aportes presentados según Uribe y Arcila (2014) y Andrade, L. y Zapata, R. (2012), no se evidencian sugerencias de seguimiento y articulación para la continuidad de los ejercicios y logros propuestos, de tal manera que sea visible una continuación de las propuestas realizadas.

Lo anterior puede indicar que los procesos de formación en servicio direccionados, independientemente de la región o localidad citada, quedan con un limitante de ser esfuerzos individuales, los cuales no se pueden asemejar propiamente a un interés más allá de la titulación, cualificación personal o práctica continua de los objetos investigados y aplicados en un primer momento, sin caer en el error de pretender que los resultados de las investigaciones traídas a colación y las muchas otras que se dan en el plano de la formación en servicio, caigan en el error de ser estáticas, sin modificaciones a través del tiempo y las nuevas necesidades que van emergiendo de cada contexto.

En este sentido, es importante ir más allá de la idea de realizar investigaciones durante la formación en servicio solo con fines de acumulación de saberes disciplinares, de la obtención de titulaciones y de la intervención en los contextos educativos de manera momentánea, los cuales perduran por el tiempo del trabajo de campo y donde muchas de ellas no trascienden a su aplicabilidad, muchas veces no por decisiones de los maestros investigadores, ya que quizás muchos toman la posición de continuar con sus ejercicios académicos e investigativos, sino por las mismas condiciones del sistema, la limitación de las posibilidades para la continuidad de los proyectos propuestos y las condiciones de la institucionalidad frente al factor de ser maestro en Colombia.

Las anotaciones anteriores permiten hablar en este apartado de la formación de los profesores/as en servicio, pensada para aportar al desarrollo profesional docente (DPD) y a la calidad de la educación, concibiendo que los procesos de cualificación asemejados a las capacitaciones responden a un conjunto de necesidades que van desde la preocupación sistemática

sobre la profesión docente, hasta las tensiones que genera el proceso frente a los requerimientos de la profesionalización, donde las tendencias de la capacitación se instalan para responder a la institucionalidad y a las demandas estandarizadas del momento.

En tal sentido, la calidad de la educación está en parte condicionada por la formación permanente de los maestros, la cual ha estado orientada por programas con fines para lo que se concibe como la capacitación, asignándole un papel fundamental para el fortalecimiento de las necesidades individuales, con impactos no muy positivos en los procedimientos de formación, para tener presente

No es la capacitación en sí la que se cuestiona, sino su deficiente calidad tanto en contenidos como en estilos de enseñanza usados. Se realiza como un compromiso personal y aislado del maestro que satisface sus necesidades particulares, muchas veces descontextualizada de las características propias de la institución donde trabaja y de las necesidades de los estudiantes y del sistema educativo. (Camargo, 2009, p. 84)

La autora expone la importancia de revisar la relación entre los objetivos de la calidad educativa y la capacitación, abogando por una capacitación en la que los maestros puedan tomar posición frente a su autonomía y decisión de formación respecto a su cualificación, lo que indicaría un aporte al desarrollo de su profesionalización, comprendida a través de dos puntos de vista: el primero como mejoramiento de las condiciones de trabajo del maestro y el segundo como desarrollo de su capacidad profesional.

Lo que indica que, los profesores/as al enfrentarse a la orientación disciplinar y desarrollo de problemáticas dentro de los contextos escolares, demandadas por una sociedad cambiante, siempre han estado en la necesidad de fortalecer los saberes y cualificar su profesión, para orientar una mejor práctica. Ahora bien, se afirma que el acto de profesionalización se ve imposibilitado por las condiciones del sistema, las cuales recaen en la condición del trabajo, escenario que no está dado para superar las brechas existentes entre remuneración, promoción, reconocimiento social; pero que a la vez, en caso de ser dadas las condiciones, se tendría que revisar qué impacto tendría

en lograr mejores niveles de profesionalización, cuando las condiciones son dadas sin atender al desempeño laboral (Camargo, 2009).

En consecuencia, algunas de las problemáticas que siguen la discusión son:

Prácticas de aula que no responden a los enfoques pedagógicos conocidos y estudiados por los docentes durante su formación universitaria; necesidad de los educadores de recibir formación pluridisciplinar, más allá del énfasis formativo en un área del conocimiento; políticas educativas estatales, que no parten de reflexiones de los docentes sobre el acto educativo, sino que son formuladas por quienes conocen las necesidades de los estudiantes y las instituciones educativas; finalmente, necesidades de formación originadas en las demandas propias del contexto de cada institución educativa y del PEI que las orienta. (Camargo, 2009, p. 79)

Estas problemáticas, a la vez, conducen a dilemas y tensiones, que se dan, antes y durante la elección de un proceso de formación, y que condicionan al maestro, más allá de una posición autónoma frente al marco de imposibilidades, marcando nuevos retos, frente a las elecciones que se hagan para dar continuidad a la cualificación de su formación y profesionalización. De las diferentes que se anuncian en el informe, se retoman aquí la formación del docente en el marco de su profesionalización, relacionada con la autonomía, y la tensión entre el maestro que enseña y el maestro que investiga.

Ahora bien, las demandas en las que se ha situado la formación en servicio de los profesores/as comprometidos con el desarrollo profesional posibilitan pensar en escenarios paralelos a los niveles de posgrados, los cuales no son menos importantes, pero que no suficientes cuando se quiere trascender a una formación amplia y continua que responda a las necesidades personales y colectivas de los docentes y del entorno social. Los espacios o escenarios de formación que se vienen articulando aportan a la construcción y deconstrucción de saberes sobre los fines de las prácticas en servicio y los intereses del desarrollo de las misma, pero dentro de un marco de la institucionalización y la acreditación.

En este sentido, en el contexto colombiano, hay iniciativas consolidadas que presentan unos escenarios de formación más allá de los que corresponden a las facultades de educación, con la finalidad de pensar los procesos de cualificación y superando el ideal de la titulación desde un nivel de posgrados; sin embargo, estos escenarios siguen estando nombrados dentro de la categoría de la formalización, de tal manera que quienes se incluyen en ellos, están condicionados por fases de formación, aplicación y desarrollo, sujetos al factor tiempo y espacio.

Un ejemplo de ello se da en los informes presentados por Guarnizo y Peña (2015) quienes exponen sobre la conceptualización del trabajo en red y la configuración de nodos por bloques disciplinares o intereses particulares que aportan a la problematización de situaciones de impacto colectivo; mientras que González *et al.* (2016) sitúa la caracterización de los diferentes escenarios de formación para la cualificación docente a partir de la interlocución con los otros, propiciando momentos de apoyo y reflexión, durante el intercambio y producción de saberes y prácticas. Y por su parte, Acevedo (2019) presenta una investigación situada en el contexto de Medellín, en la que expone las prácticas de subjetivación que se dan en los maestros que forman parte de las redes pedagógicas, centrando su ejercicio en el componente de las redes de formación.

Es importante resaltar que las redes de maestros y maestras son entendidas como espacios que posibilitan la cualificación del ejercicio docente, con base en prácticas y decisiones que se toman a partir de las experiencias que trascienden la formación inicial y la inserción profesional (Jiménez, 2019), además de los programas de formación que referencian un nivel de posgrados o capacitaciones, de modo que, se continúan procesos que aportan al desarrollo profesional desde “otros modos de organización y de cualificación, paralelos a los sistemas institucionalizados” (Guarnizo y Peña, 2015, p. 18).

Se puede decir que la necesidad de formación de los profesores/as del contexto colombiano tiene sus bases en dos momentos dados para la educación. El primero, referente al surgimiento del Movimiento Pedagógico Nacional en el año de 1982 y el segundo en el marco normativo para la formación de maestros en la Constitución Política de 1991 (Acevedo, 2019) y (Guarnizo y Peña, 2015). En un primer momento, considerando nuevos mecanismos de cualificación para el profesorado, en los que el papel de un maestro activo, reflexivo, crítico y con capacidad de diseñar

otras estrategias de formación, toma importancia para avanzar en los temas no solo de la formación docente, sino de la enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes en los entornos escolares y no escolares, los cuales van siendo sistematizados y visibilizados durante el desarrollo de las prácticas docente.

En un segundo momento, el marco normativo fundamenta la formación de los maestros con sentido de profesionalización de tal manera que se establezca una continuidad a través de los estudios como especialización, maestría, doctorado y posdoctorado, lo que comienza a generar una tensión entre los objetivos de la educación contextualizada y de calidad, pues precisamente la problematización sobre la formación en servicio viene dada en el sentido en que los niveles de formación no han garantizado en su totalidad la satisfacción frente a los requerimientos de la formación y en articulación con las demandas del contexto como las problemáticas de los entornos escolares, además de los intereses individuales de los docentes que están en constante relación con el campo de la educación y sus desafíos.

Sobre lo expuesto, es necesario aclarar que los niveles de posgrados que ofrecen las universidades “generan insatisfacción en los maestros porque los temas y derroteros que se siguen no corresponden a la realidad escolar o se convierten en una continuación de los programas de formación inicial o simplemente porque los niveles académicos no son satisfactorios” (Calvo, 2004) citado en (Guarnizo y Peña, 2015, p. 18), causando una preocupación, que condiciona el desarrollo profesional según los procesos de formación que suelen estar direccionados y pensados para responder al campo educativo e intereses institucionales estandarizados, algunos de ellos relacionados con la producción académica y la otorgación de titulaciones, lo cual está muy acorde con los objetivos a alcanzar para el ascenso en la carrera docente.

Ahora bien, con el objetivo de desarticular la idea de la formación en servicio centrada en la estandarización de los procesos de formación, es donde toman importancia el trabajo entre pares desde los colectivos de maestros, nombrados desde los referentes consultados como redes que propician escenarios desde diferentes perspectivas; siendo un ejemplo de ello los de formación para el quehacer administrativo, formación a través de los programas institucionalizados y acreditados; encuentros entre maestros y un especialista propiciando conversatorios; escenarios de incentivos a

maestros como el Premio a la Investigación; los asociados con la innovación educativa y los que están asociados con la investigación pedagógica (González *et al.*, 2016) Estos son una muestra de que las redes al ser un dispositivo de formación están articuladas con los colectivos de maestros que desarrollan prácticas y trabajos académicos dando prioridad a los intereses desde un contexto situado, pero que están sujetas a la institucionalización, dejando ver que esta idea es muy acorde con lo expuesto en el informe de Acevedo (2019) al decir que,

Respecto al panorama de su configuración se identifican, por un lado, aquellas redes que se organizan a partir del interés y la iniciativa propia de maestros y que fueron visibilizadas por la Expedición Pedagógica Nacional (1995); por otro lado, aquellas redes conformadas en los últimos diez años a partir de la convocatoria de la institucionalidad, esto es, de organizaciones públicas y privadas que ponen su interés en la educación y la formación continua de maestros. (p. 19)

Por consiguiente, las redes son nombradas como una estrategia de formación continua, más que como red de colectivos o red como movimiento, donde se convocan a maestros para organizar encuentros con intereses direccionados, trascendiendo la idea de la capacitación formalizada, donde “tejen comunidad académica y de aprendizaje a través de lazos pedagógicos que vivifican y conectan apuestas personales, profesionales y políticas por revitalizar el sentido de la colectividad en la formación de maestros y en las luchas que gestan” (Acevedo, 2019, p. 20).

En el mismo sentido, centrar la atención en las redes sólo como dispositivos de formación, desde la institucionalidad y desde la acreditación respaldada por programas de formación, da cuenta de un trabajo desarticulado que responde a intereses particulares, en la medida que las prácticas que se retribuyen a los escenarios escolares suelen quedar aisladas de los componentes institucionales y del contexto desde lo colectivo. Por lo tanto, es importante anotar que, si bien el trabajo de las redes de formación aporta a revisar las problemáticas que emergen de la cotidianidad de los entornos y las prácticas de los profesores/as, estas son condicionadas por el aval de la acreditación y direccionamiento que conducen a cumplir con índices de formación permanentes sugeridos por las administraciones locales o estatales.

En consecuencia, se toma posición para advertir que la articulación entre los escenarios de formación acreditados y los espacios escolares requieren de una conexión y acompañamiento amplio y continuo, donde el trabajo por nodos disciplinares o entre pares permita un ejercicio más cercano y constante sobre la implementación de estrategias para direccionar procesos de enseñanza y aprendizaje que estén orientados, más allá de ser revisados como estrategia de evaluación del desempeño docente; teniendo lugar las prácticas deliberadas, que permitan una crítica constructiva y la reflexión permanente de las demandas de las prácticas docentes y los componentes del desarrollo profesional, para que no quede el ejercicio acotado en el tiempo como recetas instrumentales que no permiten tener otra perspectiva sobre el objetivo de la formación docente.

Aportes que permiten considerar a los entornos escolares como puntos de partida, específicamente la escuela; siendo necesaria una articulación entre los diferentes escenarios, instituciones y sujetos involucrados, de tal manera que la escuela sea entendida como el espacio donde emergen los saberes pensados desde el cómo y el para qué enseñar, es decir, cómo:

La escuela tiene que aprender para saber y para saber enseñar, para saber a quién enseña y dónde lo hace; lo que lleva a la necesidad imperiosa de estar en formación permanente. Aprender qué, a quién, en qué condiciones, cómo son los niños, qué requieren estos tiempos de tanto cambio y a esta velocidad, radica la tarea principal de la labor intelectual del maestro (Santos, 2001) citado en (Valle *et al.*, 2015, p. 203)

Por lo tanto, queda instalada una tarea que requiere atención por parte del profesorado, esta vez no propiamente de manera aislada, individual y fragmentada, pues se hace un llamado a lo institucional desde la conformación de grupos y comunidades de trabajo académico, como profesionales activos, autónomos y comprometidos con enfrentar las demandas y problemas que traen con sí las dinámicas de los estudiantes situados en el contexto actual; con la finalidad de ir más allá de modificar las prácticas de enseñanza en un tiempo y espacio determinado, permitiendo construir bases para responder de manera continua a los procesos de formación, de tal forma que los desafíos dados y la respuesta a los mismos, aporten al DPD según la perspectiva de un ejercicio continuo que trasciende el ideal de la formación permanente de los maestros, enfocada solamente al mejoramiento de los procesos de enseñanza y al aprendizaje de los estudiantes.

En síntesis, la formación en servicio se posiciona como un pilar fundamental de las políticas educativas y las comunidades académicas. Este proceso abarca una amplia gama de aspectos para el desarrollo profesional docente (DPD) y la mejora de la calidad educativa. Al analizar diferentes momentos históricos y referentes, se logra trascender la visión simplista de perfeccionamiento técnico hacia un enfoque integral centrado en el aprendizaje y desarrollo profesional continuo. Se destaca la importancia de abordar desafíos como la inserción laboral, el desarrollo de competencias pedagógicas, estrategias colaborativas entre pares, acompañamiento tutorial e integración de la investigación acción en la práctica docente.

La promoción de estrategias de formación participativas, reflexivas y colaborativas impulsa un DPD efectivo arraigado en valores democráticos y de progreso social. Es esencial vincular la formación con la investigación, reconociendo la falta de inversión en este ámbito; asimismo, romper con rutinas y simplificaciones en la práctica docente es clave para fomentar la reflexión activa y democrática entre pares académicos, entornos escolares, comunitarios y organizativos.

La colaboración entre pares durante la formación docente en servicio es fundamental para enriquecer el intercambio de conocimientos, colaboración y prácticas entre educadores. Es importante destacar modelos como la Observación Recíproca Entre Iguales (OREI) y los proyectos de aula orientados por la investigación-acción. Es crucial orientar la formación hacia procesos de cualificación continua que superen la insatisfacción del profesorado con los programas de posgrado no contextualizados, donde tome lugar el trabajo en grupos académicos y redes de profesores/as como espacios de formación centrada en las necesidades específicas de los docentes y sus entornos. Sin embargo, persiste el desafío de lograr una articulación efectiva con los contextos escolares, sociales, comunitarios y organizativos de manera permanente y duraderas en el tiempo.

Capítulo 3. Diseño metodológico

Para la ejecución del proyecto se eligió adoptar una perspectiva cualitativa. Esta elección se fundamentó en su capacidad para facilitar la interpretación, destacándose como una característica distintiva crucial para analizar los datos recopilados. Además, se optó por utilizar un lenguaje natural con el fin de contribuir a la construcción de conocimiento a partir del caso estudiado.

Durante este ejercicio, se destacó la relevancia del trabajo de campo, la consideración de juicios subjetivos, la aplicación de la observación participante y la interacción entre los profesores/as con formación en servicio. Esto, siendo el enfoque de la investigación, el estudio de caso único intrínseco propuesto por Stake (1999), que da lugar a la descripción del contexto como punto de partida y a las preguntas para recoger los datos clasificados, de acuerdo con la formulación del caso identificado, y teniendo comprensión del caso o problemática mediante la experiencia y la interpretación como método, componentes que conforman la naturaleza de la investigación y estructuran la ruta según las finalidades.

El estudio de caso se llevó a cabo con la participación y las voces de los profesores/as que forman parte del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis. Se consideraron sus contribuciones como componentes esenciales para el análisis en el ámbito educativo, especialmente sus perspectivas y puntos de vista sobre las actividades vivenciales desde el marco de la formación en servicio. En esta experiencia, la vivencia misma se convirtió en un sentir que generó curiosidad en torno al caso particular como lo expone Stake (1999) “sentimos curiosidad por unos determinados procedimientos o cuando asumimos la responsabilidad de evaluar un programa. No nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular” (p.16).

El diseño metodológico implementado permitió, desde sus primeras fases, la captura de los datos del caso. Así, se logró identificar y diagnosticar la situación, comprendiendo los hechos surgidos de la interacción entre las particularidades de las experiencias de los profesores/as investigados. En este proceso, adquirió relevancia el desarrollo de tres etapas consideradas como

momentos clave que guiaron el ejercicio: a) Definir la unidad o caso: la población el *Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis*, el cual toma importancia dentro de los objetivos desarrollados ya que, durante los encuentros, se posibilitó a los profesores/as fortalecer su formación en pro de un desarrollo profesional, más allá de la asistencia a una capacitación o formación para la titulación. b) Caracterización: descripción de los actores o participantes del caso. c) Admisión en el entorno de investigación: invitación a los profesores/as del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis, a través de una carta formal socializada en un encuentro con el grupo, desde la estrategia virtual o presencial de acuerdo con las posibilidades del momento; posterior a la aceptación, tomó lugar diligenciar el consentimiento informado, como admisión al entorno de la investigación y formalización de la población participante.

En este sentido, el caso en cuestión permitió preparar la investigación para garantizar la claridad en la información recopilada y su conexión con la interpretación correspondiente. Esto se logró mediante el uso de diversos instrumentos como la observación participante en los encuentros programados por el grupo, entrevistas semiestructuradas a profesores/as con participación activa en cada sesión y la revisión de documentos, como las actas que registraron las conversaciones en cada reunión. Además, se empleó la triangulación como estrategia para lograr una mayor precisión y alternativas de análisis acordes a las distintas interpretaciones, lo que condujo a “observar de manera naturalista e interpretativa las interrelaciones de orden superior entre los datos observados. Siendo los resultados generalizables y resultado de un análisis riguroso” (Stake,1985) citado en (Mackerman, 1999, p. 96).

Por consiguiente, para garantizar el componente ético durante la investigación, fue fundamental socializar a nivel grupal el consentimiento informado sobre las consideraciones éticas (ver anexo n°1), el cual expresa la importancia de la participación como integrante del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis, los detalles sobre la identificación, registro, documentación, privacidad, confidencialidad y fidelidad de los aportes y relato de la experiencia individual y grupal; dejando claro que los aportes serían utilizados con la intencionalidad académica que la investigación amerita y publicados con previo conocimiento, para considerar la participación activa, aceptación o modificación sobre los resultados descritos.

En síntesis, para el desarrollo de la investigación se configuró el siguiente diseño metodológico.

Tabla n°2: Diseño metodológico

Objetivos	Técnicas	Instrumentos
Identificar las motivaciones de los profesores/as que participan del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis sobre su formación en servicio como parte del desarrollo profesional docente.	Análisis documental y entrevistas.	Guion de entrevista semiestructurada. Ficha de análisis documental.
Describir la experiencia del trabajo entre pares de profesores/as que integran el Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis como una estrategia para la formación en servicio.	Análisis documental y entrevistas. Observación participante.	Guion de entrevista semiestructurada. Ficha de análisis documental y registro de observación.
Reconocer los aportes que ofrece el trabajar en un colectivo académico, que sirven para la reflexión de procesos de formación continua de profesores/as como parte del desarrollo profesional docente.	Análisis documental y entrevistas. Observación participante.	Guion de entrevista semiestructurada. Ficha de análisis documental y registro de observación.

Fuente: Elaboración propia

Para cumplir con los objetivos planteados y analizar los datos recopilados, se llevó a cabo la tematización y categorización de la información observada y obtenida. Este proceso permitió identificar los componentes esenciales de cada subcategoría, los cuales se convirtieron en objetos de revisión e interpretación en la elaboración del informe final.

Es importante destacar que se evitó emitir juicios de valor durante la estructuración del informe, ya que el análisis requería comprender la información de manera objetiva a través de las diversas técnicas e instrumentos mencionados anteriormente. En este contexto, resultó pertinente el uso de un software de procesamiento cualitativo, siendo Atlas.ti versión 23 la herramienta

específica utilizada para facilitar este proceso. Para ejemplificar el diseño de la categorización, se muestra a continuación la tabla n°3.

Tabla n°3: Categorías y subcategorías para el análisis de la información

Objetivo	Categoría	Subcategoría
Identificar las motivaciones de los profesores/as que participan del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis sobre su formación en servicio como parte del desarrollo profesional docente.	Motivaciones de profesores/as.	Motivaciones intrínsecas. Motivaciones extrínsecas.
Describir la experiencia del trabajo entre pares de profesores/as que integran el Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis como una estrategia para la formación en servicio.	Trabajo entre pares.	Trabajo entre pares como estrategia de formación de profesores/as. Formas de abordar las sesiones/conceptos/contenidos. Problemáticas/narrativas de las prácticas docentes expuestas en los encuentros. Trabajo entre pares, condiciones de participación. Trabajo entre pares desde la perspectiva del grupo de profesores/as.
Objetivo	Categoría	Subcategoría
Reconocer los aportes que ofrece el trabajar en un colectivo académico, que sirvan para la reflexión de procesos de formación continua de profesores/as como parte del desarrollo profesional docente.	Desarrollo Profesional Docente (DPD)	Prácticas de formación formal/informal. Relación entre docentes y su desarrollo profesional. Relación docente y ámbitos de producción de conocimiento/currículo. Docente como profesional y sujetos activos de cambios. Visión institucional e histórico social del trabajo docente.
Contextualización del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis.	Perfil de grupo y de los profesores/as.	Contextualización del grupo de Investigación Educar para la Polis. Formación y experiencia académicas de los profesores/as Campo y nivel laboral de los profesores/as.

Fuente: Elaboración propia

3.1 Entrevistas

Durante esta investigación, las entrevistas se llevaron a cabo con el propósito de identificar y articular las características implícitas en cada una de las categorías a investigar. De esta manera, estas entrevistas facilitaron el diálogo y la recepción de la información a través de preguntas semiestructuradas orientadas por catorce interrogantes de focalización y profundización, siendo las dos primeras de apertura e iniciación. En este proceso, se destacaron dimensiones relacionadas con las motivaciones intrínsecas y extrínsecas manifestadas por el profesorado, la estrategia del trabajo entre pares y los aportes que ofrece trabajar en un grupo de para las reflexiones de la formación en servicio, considerada como un eje central del desarrollo profesional docente. Para ejemplificar el cuerpo de la entrevista se invita a ver el anexo n°2.

Los aportes del profesorado entrevistado se entrelazaron entre perspectivas subjetivas, objetivas y experienciales. En este contexto, se entrevistaron ocho profesores/as cuyos discursos permitieron construir un conjunto de descripciones, intervenidas posteriormente por la interpretación, la cual se convirtió en el elemento que guio el análisis del caso desde diversas perspectivas, fortaleciendo la validez para la transcripción, registro y sistematización de la información recolectada a través de parámetros de un plan detallado de acuerdo con las categorías a investigar, analizando las intencionalidades y evitando respuestas cerradas y desviaciones sobre los objetivos.

Se establecieron como hipótesis sobre las preguntas la presencia de indicadores y manifestaciones relacionadas con la apertura al diálogo, el reconocimiento del entrevistado y su disposición para la discusión. Además, se exploraron aspectos como la apertura y el acercamiento a las perspectivas y conocimientos conceptuales y el conjunto de motivaciones según intereses personales, profesionales, de carrera docente, contexto e institucionales. También se visualizaron los espacios de formación, centrándose en procesos formales e informales en tensión con las demandas de procesos de formación para la acreditación y titulación. Todo esto enmarcado en una formación en servicio como componente del desarrollo profesional docente (DPD).

3.2 Observación participante

Como integrante activa del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis, participo en las sesiones de manera constante desde el 7 de noviembre de 2015, facilitando el registro necesario para esta investigación hasta el período del 27 de agosto de 2022. Durante este tiempo, llevé a cabo una observación participante, registrando detalladamente las actividades y discusiones que tuvieron lugar en cada encuentro. Esta experiencia me ha permitido reconocer la importancia de visibilizar el valioso trabajo colectivo que el grupo realiza y subrayar el papel fundamental del trabajo entre pares en la labor docente promoviendo la formación de comunidades de práctica educativa, donde los profesores comparten conocimientos, experiencias y recursos para enriquecer su formación y desempeño profesional.

Un ejemplo de las sesiones fue el encuentro del 24 de septiembre de 2022, en cumplimiento de la reunión mensual del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis. El evento tuvo lugar en el salón de reuniones, bloque 9-109 de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, siendo presencial y contando con la participación de ocho maestros y la ausencia de cuatro profesores/as que se excusaron. De este modo se consideró la pertinencia de la observación de las sesiones, dadas las condiciones programadas y ajustadas al cronograma para la realización del trabajo de campo. Durante las sesiones se realizó un registro detallado de lo observado, teniendo en cuenta los interrogantes que conformaron el formato de observación de la sesión. Para obtener información más específica sobre las preguntas orientadoras se invita a ver el anexo n°3.

La sistematización de la información en el marco de esta observación se vinculó directamente con los objetivos de la sesión, los contenidos discutidos y las perspectivas conceptuales y contextuales propuestas, dialogadas y desarrolladas durante el encuentro. Se buscó comprender las motivaciones y tensiones manifestadas por los profesores/as, así como la metodología empleada en el desarrollo del encuentro, los materiales, espacios y herramientas utilizados.

Además, la observación se centró en captar la esencia de los diálogos y discusiones que permitieron evidenciar la participación del profesorado, contribuyendo a la creación de un

ambiente propicio para el diálogo y la colaboración. Se destacó la importancia de la interacción en la modalidad presencial, resaltando las relaciones interpersonales mediadas por los aportes y cuestionamientos que surgieron a medida que se expresaron las ideas.

En este contexto, se priorizó el análisis de la dinámica y metodología con la que se desarrolló la reunión, considerando que estas son fundamentales para la cualificación del proceso que se teje y consolida al interior de Educar para la Polis. No obstante, se reconoció que la riqueza de la observación no se limitaba solo a la estructura de las sesiones, sino que se extendía a las interacciones abordadas durante el encuentro. Finalmente, la interconexión entre estos elementos reveló cómo la forma en que se estructuraron las reuniones impactó directamente en la calidad y profundidad de las discusiones y en la obtención de resultados presentados en esta investigación.

3.3 Revisión documental

Los documentos se revelan como una fuente rica en elementos significativos durante la investigación, guiando la clasificación de las ideas aportadas según el orden de las categorías de análisis y los intereses inherentes al proyecto. Entre estos documentos se encuentran las actas de los encuentros, donde los escritos proporcionados por el grupo se destacan como insumos clave para revisar la experiencia narrada a través de las memorias registradas. Es en estos documentos en los que las voces de los profesores/as adquieren una relevancia crucial durante todo el proceso de la investigación.

En este sentido, se realizó un análisis del contenido desde una perspectiva cualitativa. La comprensión de los hechos, experiencias, aportes, proposiciones y el registro detallado en las actas de cada sesión se abordó desde un enfoque imparcial y metódico, utilizando el formato de revisión documental (ver anexo n°4) como herramienta esencial. Este material permitió identificar y sistematizar de manera precisa los datos objeto de análisis, estudiándolos de forma lineal en función de las temporalidades identificadas y volviendo sobre cada uno de manera cíclica según las necesidades específicas de cada apartado, esto último como método de validación de la información.

En este proceso se revisaron un total de 64 documentos correspondientes desde los inicios de las sesiones de Educar para la Polis, abordando un período que transitó a través de etapas desde temporalidades identificadas dando origen a motivaciones iniciales, la configuración de una línea de trabajo, la implementación de la estrategia entre pares mediante el trabajo colaborativo y la proyección hacia nuevos propósitos centrados en la investigación y la escritura como producto de un trabajo articulado en líneas de un desarrollo profesional docente (DPD) amplio y continuo.

Durante la intervención con el Grupo de Trabajo Académico, específicamente en la fase del trabajo de campo, el archivo documental se constituyó mediante la revisión de las actas de sesión, la grabación y transcripción de entrevistas y el registro de observación de sesiones, intervenciones y diálogos. Todo esto se realizó de acuerdo con los tiempos estimados en la planificación del cronograma (ver anexo n°5), con el fin de seguir la secuencia de manera pertinente y acorde a los plazos establecidos. A continuación (ver tabla n°4) se proporciona un detalle del contenido del archivo documental.

Tabla n°4: Archivo documental

Nombre del archivo	Ubicación/Modalidad	Revisión/Observación/ Fecha	Tiempo de interacción	Codificación
Acta de sesión n°1 hasta acta de sesión n°64	Carpeta Drive del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis.	Formato de revisión documental.	Indeterminado	Archivo programa Atlas.ti versión 23.
Observación de sesiones	Salón de reuniones, bloque 9-109, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Modalidad presencial.	Formato de observación de sesión (Ejemplo) del 24 de septiembre del 2022.	4 horas y 25 minutos.	Archivo programa Atlas.ti versión 23.
Entrevistas	Ubicación/Modalidad	Grabación/fecha	Transcripción	Archivo programa Atlas.ti versión 23.
Profesor n°1	Encuentro a través de la Plataforma Google Meet.	3/noviembre/2022	1 hora y 10 minutos	
Profesora n°2	Encuentro presencial.	9/noviembre/2022	1 hora y 40 minutos.	

Profesor n°3	Encuentro a través de la herramienta WhatsApp.	16/noviembre/2022	1 hora.
Profesora n°4	Encuentro a través de la Plataforma Google Meet.	16/noviembre/2022	1 hora y 25 minutos.
Entrevistas	Ubicación/Modalidad	Grabación/fecha	Transcripción
Profesora n°5	Encuentro a través de la Plataforma Google Meet.	17/noviembre/2022	1 hora y 10 minutos.
Profesor n°6	Encuentro a través de la Plataforma Google Meet.	6/diciembre/ 2022	1 hora y 15 minutos.
Profesora n°7	Encuentro a través de la Plataforma Google Meet.	6/diciembre/ 2022	1 hora y 10 minutos.
Profesora n°8	Encuentro presencial.	7/diciembre/ 2022	1 hora y 25 minutos.

Fuente: Elaboración propia

3.4 Análisis de la información -Triangulación

La triangulación se erigió como un componente esencial para el análisis de los datos recolectados, contribuyendo a la precisión y a las interpretaciones desde perspectivas alternativas, lo que otorga más valor a la disciplina adoptada por aquellos que colaboran en el desarrollo de la estrategia, que a la intuición y la visión única del investigador. En palabras de Stake (1999), la lógica aplicada a la interpretación del significado de las mediciones es crucial para validar con certeza el caso. En este contexto, surge la responsabilidad ética y el compromiso de reducir falsas representaciones e interpretaciones en cada categoría de análisis, así, tanto el investigador como los lectores deben evidenciar con claridad la validez, pertinencia y contribución de los resultados al campo educativo.

Para llevar a cabo el proceso de triangulación en la investigación se adoptaron estrategias recomendadas por Denzin (1970), según Stake (1999) y Mackerman (1999). Estas estrategias se

centran en combinar diferentes enfoques para el estudio y análisis de los datos, asegurando la claridad y veracidad de la información e incluyen la observación participante, observación directa, entrevistas de reconocimiento, análisis de documentos, registro de diálogos durante y al finalizar cada encuentro, uso de la observación y complemento de esta desde la observación directa y con la revisión de registros anteriores. Este procedimiento se fundamenta también en las ideas de Elliott, J (1978), quien aboga por una triangulación que integra perspectivas de diversos actores dentro del entorno de investigación.

En este sentido, se analizaron los datos obtenidos de las tres fuentes centrales que configuraron los resultados de la investigación: entrevistas, observación participante y revisión documental. De esta manera, se abordó la pregunta de investigación y se validaron los resultados de acuerdo con lo propuesto en cada uno de los objetivos mediante el cruce de información entre el archivo documental revisado.

En el proceso descrito anteriormente, fue crucial identificar el número de documentos que contenían información pertinente y significativa para cada categoría de análisis. Este paso permitió obtener un mapeo más preciso en la categorización de la información, contribuyendo así a una comprensión más profunda y detallada de los resultados obtenidos en el estudio. Para ejemplificar lo descrito se invita a ver el anexo n°6, en el que se evidencia que prevalece la categoría de trabajo entre pares, seguida de los aportes que ofrece estar vinculado en un grupo de trabajo académico a la formación en servicio del profesorado, sin ser menos importante la categoría sobre las motivaciones, que se convierten en un eje central de la discusión en los resultados presentados.

Capítulo 4. Resultados

4.1 Motivaciones de los profesores/as que participan del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis.

En el Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis, inicialmente existía un cuerpo docente con la necesidad de cuestionar el campo disciplinario enseñado que abarca Ciencias Sociales, Economía y Educación Política, se percibía la urgencia de ir más allá de los procedimientos tradicionales en las aulas de clase, orientados a desempeñar un papel que trascendiera las prácticas comunes de una educación cívica centrada en directrices estandarizadas. En palabras de la maestra n°8 (comunicación personal, 7 de diciembre, 2022).

La motivación inicial estuvo muy clara, estando centrada en dignificar la profesión de profesores y profesoras que querían ir más allá de lo curricular e institucional, además de considerar que en muchos de sus espacios laborales no existían colectivos que brindaran posibilidades para ir más allá de las tareas que se deben cumplir como servidores públicos.

Esto permite enfocar los intereses hacia la reivindicación docente desde un grupo de trabajo académico, ya que su propósito es hacer la transición entre las prácticas centradas en el cumplimiento de un currículo y aquellas que demanda el estudiantado, considerando los escenarios sociales que ejercen presión y coacción sobre lo aprendido en el ámbito educativo. Surge así como prioridad buscar respuestas a las tensiones relacionadas con la formación de los profesores/as en servicio, ya que estas no se resuelven de forma aislada o al margen de las discusiones y diálogos que surgen en la constante interacción con los otros; siendo diálogos que se producen en espacios concebidos con propósitos específicos en el campo disciplinario enseñado, lo que da lugar a la formación como intelectuales y al propósito de formar ciudadanos activos y participativos en las dinámicas sociales.

Durante la investigación se pudo analizar lo que ocurre dentro del colectivo. De esta forma, se observó que la formación del profesorado en servicio se enmarca en prácticas que generan tanto motivaciones intrínsecas como extrínsecas, principalmente a partir de la colaboración entre pares. Esta colaboración se establece como una estrategia que fortalece la formación docente,

trascendiendo el propósito de ser simplemente un ejercicio para ingresar al sistema de carrera docente establecido por el Decreto 1278 de 2002 o enfocado en el plan de Incentivos para Docentes y Directivos Docentes diseñado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2002).

Las motivaciones intrínsecas y extrínsecas encontradas en esta investigación son consideradas desde la teoría de la autodeterminación, teoría que establece tres necesidades básicas para desarrollar prácticas de formación a partir de acciones motivadas: competencia, centrada en lograr resultados tanto internos como externos con el fin de ser competente en el conocimiento y habilidades; relación, con el propósito de consolidar conexiones seguras y satisfactorias con otros en los entornos sociales; y autonomía, que permite acciones y proyecciones autoiniciadas y autorreguladas.

Desde esta perspectiva, es necesario discutir la necesidad de competencia, ya que se formula para establecer y tener control sobre los resultados, ser autoeficaz, tener confianza y habilidad estratégica para el éxito. Sin embargo, esto no es suficiente para movilizar una motivación intrínseca a través de la autodeterminación e integración de componentes, ya que las acciones pueden estar reguladas por orientaciones externas, relegando las acciones a una condición de "peón eficaz" (Deci, E. L., *et al.*, 1999, pág. 17).

Las motivaciones se pueden comprender a través de la taxonomía tripartita, que indica que las motivaciones intrínsecas están relacionadas con acciones para aprender y conocer, aprender a hacer en la acción y experimentar para lograr estímulos. Las primeras se vinculan con la investigación educativa, basadas en constructos de exploración, curiosidad, establecimiento de objetivos de aprendizaje e intelectualidad intrínseca.

Las segundas contemplan a los individuos que actúan para sentirse competentes y obtener procesos centrados en los logros más que en los resultados. Mientras que la tercera está enfocada en la participación en actividades en busca de sensaciones estimulantes, placer sensorial, experiencias estéticas y cognitivas. Por otro lado, las motivaciones extrínsecas representan una variedad de comportamientos realizados para alcanzar un fin, no son logros en sí mismos, ya que

son impulsadas por regulación externa, introyección e identificación, reguladas por medios externos en función de recompensas y estímulos (Vallerand, R. J., *et al.*, 1992).

Por otro lado, a lo largo del desarrollo del grupo se han identificado cuatro etapas significativas que delinear la evolución del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis. Estas etapas muestran claramente cómo sus motivaciones iniciales han ido evolucionando con el tiempo hacia una perspectiva más amplia. Transformación que va más allá de los objetivos tradicionales de los sistemas de formación, para abordar de manera contextualizada, divergente y democrática las problemáticas a nivel nacional, regional y local; en este sentido, se reconoce la importancia de la educación no formal y la interacción con otros profesores/as como elementos fundamentales para enriquecer la práctica docente y enfrentar los desafíos educativos contemporáneos de manera coherente y situados.

Este análisis abarca la temporalidad comprendida desde el acta de sesión número 1 del 7 de noviembre de 2015 hasta el acta de sesión número 64 del 27 de agosto de 2022, fecha límite de la intervención investigativa. Durante este lapso, se otorga especial relevancia a las voces de los profesores/as, que surgen a partir de las experiencias compartidas durante el ejercicio entre pares, tal como se detalla a continuación.

4.1.1 Motivaciones iniciales en el Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis

La primera etapa está vinculada al proceso de iniciación, que responde a la razón por la cual se decide participar en los encuentros del Grupo de Trabajo Académico. En esta etapa, se destacan las motivaciones que impulsan la socialización y discusión entre pares con miras a iniciar una línea de trabajo, la cual configura una estrategia de formación desde un colectivo que comparte intereses disciplinares. Se enfatiza en la importancia de considerar las necesidades remanentes de la formación inicial, así como la profesionalización durante la formación en servicio y los campos de acción. Esta etapa se observa a partir del acta de sesión número 1 del 7 de noviembre de 2015 hasta el acta de sesión número 4 del 27 de febrero del 2016.

La formación inicial se entiende como el primer subsistema de formación para los educadores, estableciendo las bases para que los futuros profesores/as adquieran conocimientos

disciplinarios, pedagógicos, didácticos, investigativos y actitudinales necesarios para ejercer la profesión docente. Además, esta formación reconoce la preparación disciplinaria y la continuidad entre los subsistemas de formación de educadores (MEN, 2012). Sin embargo, se advierte en este proceso sobre las tensiones y desafíos que surgen al tener contacto con los escenarios de formación, los sujetos participantes, las estrategias a desarrollar y los discursos que orientan los procesos educativos en diversos y pluralistas contextos. Estos demandan atención a través de decisiones e intervenciones mediadas y contextualizadas entre el saber, el saber hacer y el saber ser y deben ser concebidas, situadas y ejecutadas más allá de la obtención de una acreditación y titulación respaldada por los subsistemas de formación.

Educación para la Polis, considerado un espacio de diálogo y trabajo académico, facilita la socialización entre pares y, por ende, la formación de profesores/as en servicio que va más allá de parámetros estandarizados. Este grupo sigue una línea de trabajo colaborativo formativo que trasciende los objetivos de los subsistemas de formación debido a que el colectivo busca una continuidad que impulse la cualificación disciplinaria, intelectual e investigativa del profesorado en el marco de la educación problematizada y contextualizada, observando las problemáticas a nivel nacional, regional y local. Esto se hace para fortalecer no solo las necesidades básicas que persisten tras la formación inicial, sino también para abordar la transición entre estas, las demandas del campo disciplinario enseñado y las del Desarrollo Profesional Docente, desde una posición crítica, propositiva y emancipadora.

Esto permite, en la etapa inicial, identificar dos motivaciones como resultado de necesidades surgidas durante la formación inicial: la primera busca cualificar los referentes disciplinarios y prácticos relacionados con la Educación Política, mientras que la segunda busca reconocer la importancia de la investigación en la formación docente. La primera se refiere a la disciplina propia de las Ciencias Sociales, siendo esta el campo de acción del profesorado, y la segunda se presenta como un puente que facilita la investigación en la acción, con impactos significativos en el desarrollo profesional docente (DPD) y la mejora de los procesos formativos del profesorado, como se expresa a continuación:

Mis motivaciones han ido cambiando a lo largo de los años. Cuando se formó el grupo no teníamos muy bien definidos los objetivos, ya que te puedes acercar a las actas y vas a ver que es una construcción que ha tomado tiempo, era más un interés por una disciplina, la Ciencia Política que dentro de la licenciatura en Ciencias Sociales nos acercamos desde una materia; la Ciencia Política se vuelve un saber más transversal, inicialmente no hay una verdadera profundización; entonces mi interés como docente, es poder acercarme a ese campo de la filosofía política y la Ciencia Política de forma amplia. (Maestra n°4, comunicación personal, 16 de noviembre de 2022)

Esta necesidad es abordada y trabajada por Educar para la Polis, proponiendo mejoras en la educación y, por ende, en la formación tanto individual como colectiva. Inicialmente se parte de una línea conceptual y luego se retoma la observación de los contextos escolares, sociales, comunitarios y organizativos para identificar problemáticas que puedan ser abordadas, discutidas y consideradas como objeto de investigación. Los profesores/as, a partir de un interés común, permiten la transformación de sus motivaciones de acuerdo con las dinámicas del grupo. Esto se da a medida que se apropian de conocimientos que posibilitan cuestionar nuevos desafíos, centrándose en la necesidad constante de continuar un proceso de aprendizaje que fortalezca la profesión docente, lo que se traduce en la capacidad de actuar con convicción en los diferentes escenarios educativos. Retomando las palabras de uno de los maestros participantes:

Durante el proceso formativo, no tuve la posibilidad de asistir a espacios en los cuales pudiese fortalecer el ámbito investigativo. Cuando me gradúo, supe que tenía ese déficit y ya cuando estoy graduado siento que era vital para el ejercicio docente seguir dentro de las dinámicas, no solo de la academia sino también del ejercicio docente; pero no tenía el acceso económico para seguir dentro de las dinámicas de la academia, por medio de una especialización, de una maestría. Entonces tenía ese déficit investigativo y quería seguir actualizándome, seguir empapándome de narrativas y discursos que estén hablando en torno a la educación y la Educación Política. (Maestro n°6, comunicación personal, 6 de diciembre de 2022)

Este aporte permite afirmar la necesidad que se presenta desde la formación inicial respecto al tema de la investigación, el cual se revela como crucial en las dinámicas de formación en servicio del profesorado. La investigación se percibe como un proceso continuo que proporciona herramientas para construir conocimientos y fortalecer los intereses disciplinares e interdisciplinarios, contribuyendo al enriquecimiento de teorías, metodologías y enfoques. Además, permite retroalimentar la práctica docente de forma cíclica y construir entornos de aprendizaje relevantes que trascienden el desarrollo de las prácticas educativas. Estos entornos facilitan la toma de decisiones y acciones focalizadas en los desafíos y retos presentes en el contexto, las demandas estudiantiles y aquellos aspectos fragmentados, olvidados o no intervenidos desde el currículo educativo, el trabajo en las aulas, el liderazgo docente como sujeto político y las políticas educativas. Estas ideas son expresadas por la Maestra entrevistada n°5 al referirse al campo de la educación política y a una perspectiva sobre la profesión docente.

Yo estoy en el grupo desde que se inició. Cuando la profesora María Eugenia hace la convocatoria, pues me parece muy interesante el tema propuesto sobre la Educación política y lo político, sintiendo que es algo que no se ha abordado demasiado en la educación. También tuvo que ver con la perspectiva que tengo sobre la profesión docente, en la que comprendo que el maestro es un sujeto político y, por tanto, pues lo que ocurre aquí dentro del grupo, eh digamos que encuentra como eco, dentro de lo que yo pienso y creo. (Maestra n°5, comunicación personal, 17 noviembre de 2022)

Los aportes mencionados destacan la falta de investigación en el campo de la Educación Política, el cual se considera un tema crucial como objeto de estudio y para la participación en el Grupo de Trabajo Académico. Este vacío insta a los educadores de la educación a asumir un rol activo y tener la posibilidad de tomar medidas en la orientación de procesos dirigidos a la transformación social, lo que se logra a través de prácticas de formación ciudadana, la orientación de ideologías y valores, la participación en la toma de decisiones y la conexión con las comunidades, todo ello desde una reflexión política.

De tal manera que las motivaciones en los profesores/as posibilitan dar lugar a diálogos, discusiones y debates que surgen en los espacios laborales y se traen a colación en cada sesión o

encuentro, desde una participación autónoma, donde cada maestro/a se permite expresar sus sentimientos, experiencias personales, académicas e institucionales; aspectos que ameritan una reflexión y nuevas intervenciones después de las acciones realizadas, ya sea por la necesidad de cumplir con los requisitos institucionales o, por las prácticas concebidas desde metas y propósitos dirigidos hacia un aprendizaje activo, crítico y participativo de los estudiantes y la comunidad educativa, como se manifiesta en las siguientes líneas:

Me sentí identificado con las preocupaciones del grupo. Y, de alguna manera me invitan a pensar mi carrera, mi trabajo, el gremio en el que me encuentro, las problemáticas de la escuela, también las alternativas, las soluciones, escuchar cómo los compañeros efectivamente lidian con la cantidad de coyunturas y son capaces de sacar adelante sus trabajos, proyectos y reconocer la humanidad en medio de un gremio que en ocasiones también se deshumaniza, en medio de una sociedad que en ocasiones cree la escuela como una institución sin darle lugar o darle la importancia que se merece. (Maestro n°1, comunicación personal, 3 de noviembre de 2022)

Pues bien, los encuentros de Educar para la Polis posibilitan abordar no solo la preocupación sobre el campo disciplinario enseñado, sino también las problemáticas y tensiones que enfrentan los maestros en los escenarios contemporáneos, las cuales responden a dinámicas que generan discursos en confrontación entre la escuela, la institucionalidad y la sociedad misma. Los profesores/as, en su rol de profesionales de la educación, se ven cuestionados por estas dinámicas, lo que instala la necesidad de trabajar en habilidades y capacidades disciplinares e investigativas, además de las contextuales y de esta manera, implementar la orientación de estrategias metodológicas con propósitos y horizontes que respondan desde un marco de posibilidades a las barreras y fragmentaciones instaladas desde la institucionalidad, el contexto y las dinámicas poblacionales.

Esto también requiere de un liderazgo docente que motive a llevar a cabo prácticas educativas para superar las brechas establecidas en los procesos que afectan el desarrollo profesional docente en los diversos contextos formativos. En este sentido, los profesores/as reconocen la importancia de la educación en escenarios que aplican la educación popular y

encuentran en diferentes entornos de formación situaciones propicias para ejercer la práctica docente. Esta evidencia proviene de la experiencia mencionada por la Maestra entrevistada n°7:

Mi mayor motivación tiene que ver con el hecho de que como no ejerzo la profesión en un espacio formal de educación, es la posibilidad de aprender de los otros y compartir experiencias. Poder ver cómo lo hacen, cómo se enfrentan en el día a día a sus contextos escolares, cómo resuelven problemas. Me motiva la posibilidad de exigirme estudiar, de leer un documento, de aprender, de no desligarse del contexto educativo. El hecho de estar en la red [Grupo de Trabajo], donde uno comparte desde el punto de vista de las cargas, las preocupaciones que tenemos en cuanto a lo social; entonces es el poder tener las diferentes miradas en relación con las problemáticas sociales y las problemáticas que hay alrededor de la educación. (Maestra n°7, comunicación personal, 6 de diciembre de 2022)

Esta práctica refleja la importancia de la interacción y los aprendizajes que se pueden lograr en colaboración con los pares, reconociendo y valorando los diversos referentes que marcan las dinámicas del contexto formal e informal, aspectos que dan lugar a dimensiones motivacionales relacionadas con el aprendizaje continuo y el desarrollo personal; así como a la interacción y colaboración, y a la relevancia y conexión con las dinámicas sociales para superar desafíos.

La primera dimensión se refiere a los deseos que pueden surgir desde una posición autónoma y propositiva, la segunda implica reconocer en otros los saberes, experiencias y el manejo de estrategias y metodologías en los campos de acción desde enfoques que pueden servir como referencia para abordar retos y tareas, y la tercera presenta la necesidad y urgencia de involucrarse en el conocimiento e intervención de problemáticas para contribuir de manera pertinente y significativa en la superación de los desafíos identificados e instalados. Esta perspectiva es respaldada por las siguientes ideas:

Ha sido una posibilidad de entender que la educación no se limita a las cuatro paredes que tenemos, a veces está ese imaginario de que la educación se desarrolla en un ámbito escolar sólo formal. Hay una educación no formal, una educación alternativa que se desarrolla en otros contextos, con otras metodologías, formas distintas de evaluación, de

valorar lo que se aprende ahí, y que tiene una carga bastante grande a nivel de una postura política; lo que permite enriquecer nuestros aprendizajes, porque todos los que hacemos parte del grupo, estamos en diferentes escenarios, entonces, eso enriquece mucho la discusión y, obviamente, nos presenta elementos para ampliar nuestros conocimientos. (Maestra n°7, comunicación personal, 6 de diciembre de 2022).

El profesorado juega un papel fundamental al permitir que cada miembro del grupo se sienta parte de él, lo cual se logra al fomentar una participación basada en el respeto y reconocimiento del conocimiento disciplinario, profesional, pedagógico, didáctico y práctico de los colegas, sin fragmentar las relaciones, ya sea que provengan de prácticas educativas en un contexto formal o informal. Además, existe un reconocimiento y aceptación tanto de la educación formal como de la no formal y estas se consideran aspectos cruciales a fortalecer a través de la formación en servicio del profesorado y la constante interacción con otros docentes que comparten sus experiencias en diferentes escenarios, siendo ambas modalidades educativas que promueven diversas formas de enseñanza y aprendizaje, además de permitir que los maestros enriquezcan los discursos, perspectivas, enfoques y prácticas a través de referentes contextualizados.

Los aportes presentados permiten comprender la progresión de las motivaciones que han ido configurando los intereses del profesorado durante cada una de las etapas del devenir del Grupo de Trabajo Académico, lo que impulsa la participación reconociendo la importancia de la formación en servicio para superar las limitaciones de la formación inicial y la inserción profesional. Este último aspecto se considera crucial en un contexto educativo dinámico y cambiante, con demandas que plantean desafíos y prácticas que apuntan al desarrollo y la transformación de la educación. Se evidencia la diversidad de perspectivas y enfoques, lo cual enriquece la reflexión y el crecimiento profesional.

En este punto inicial, se destaca el papel fundamental de la investigación como herramienta formativa clave, reconociendo su importancia para fomentar la reflexión crítica sobre las acciones que emergen constantemente de la práctica educativa o la orientación de procesos formativos. Asimismo, el objetivo central es resaltar la relevancia de la Educación Política, ya que permite a los docentes abordar problemáticas sociales y políticas desde una perspectiva crítica y propositiva.

Además, se plantean cuestionamientos sobre los paradigmas tradicionales, mostrando una preocupación y la necesidad de ampliar la comprensión de la educación más allá del ámbito formal para atender otras demandas educativas que surgen en la educación no formal.

Todo esto conduce a una reflexión sobre los principios y metas que desafían el acto de educar en la actualidad, las cuales son cuestiones esenciales que deben encontrar respuestas y puntos de transición en la labor de los profesionales de la educación; abordarlas plenamente solo es posible al comprender su papel en el ámbito educativo, redefinir las limitaciones y contradicciones que dificultan la implementación y replantear los debates sobre la perspectiva actual de estos temas.

4.1.2 Motivaciones para definir una línea de trabajo

Durante la segunda etapa de desarrollo del grupo se delimitó una línea de trabajo que otorgó prioridad a la construcción teórica y metodológica adoptada por el colectivo. Este periodo se encuentra documentado desde el acta de sesión número 5 del 12 de marzo de 2016 hasta el acta de sesión número 42 del 14 de marzo de 2020. En este análisis se abordaron las dinámicas que transcurrieron hasta el último encuentro presencial previo al confinamiento general impuesto por el gobierno colombiano para contener la expansión de la COVID-19 entre la población.

Durante esta fase se definieron los propósitos, centrando la atención en el campo de la educación, especialmente de la Educación Política, llegando a un consenso sobre la dinámica para abordar cada línea de construcción. De esta manera, se optó por desarrollar las sesiones bajo la modalidad de seminario, permitiendo la socialización de los documentos de estudio de forma colectiva y asignando roles y tareas que facilitarían la interacción de todos los participantes. Identificaron dos momentos centrales a abordar: el espacio para la revisión teórica y la construcción metodológica, tal como queda registrado en el acta de sesión número 13.

Para los próximos encuentros, se recomienda organizarlos en torno a la formación en lo teórico y metodológico, utilizando la modalidad de seminario. De esta manera, se podrían alternar las reuniones participando en el seminario sobre métodos de investigación en Educación Política y en el seminario sobre Educación Política. Para ello, se designará

una moderadora o un moderador para cada encuentro y una persona encargada de redactar el acta. (Acta de sesión número 13, del 18 de febrero de 2017)

Por lo tanto, se establece un plan de acción que guía la dinámica de cada encuentro. Esta estrategia buscó instaurar un orden o secuencia a seguir, así como fomentar la participación activa de los integrantes y centrar las discusiones en aspectos claves de la Educación Política y su campo de acción. El objetivo era abordar procesos y procedimientos teóricos y prácticos relevantes que contribuyeran a la formación del profesorado. Además, se pretendía poner en práctica la sistematización y documentación de las discusiones, aportes, construcciones teóricas, metodológicas, inquietudes, motivaciones, conclusiones y posibles acciones a seguir. De este modo, se estableció una estructura organizada y enfocada, no solo en cuestiones motivacionales, sino también en la formación académica y metodológica de los profesores/as, quienes buscaban apropiarse de enfoques más efectivos para aplicar en diversos contextos orientados desde la investigación hacia la Educación Política.

El ejercicio permite considerar la viabilidad de participar como Grupo de Trabajo Académico en eventos como el Coloquio Colombiano de Investigadoras e Investigadores en Formación Ciudadana, el Encuentro Latinoamericano de Metodologías de Investigación en Ciencias Sociales, la Red Colombiana de Grupos de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales o la Red Iberoamericana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. (Acta de sesión número 37 del 27 de julio de 2019).

Eventos académicos que convocan a la presentación de comunicaciones en la línea del enfoque de Educar para la Polis y los resultados de investigaciones surgidas del trabajo colectivo y colaborativo. Es importante subrayar que la metodología para abordar los proyectos estaba centrada en la tradición de la Investigación Acción y, por lo tanto, era óptimo emplear métodos como la investigación acción participativa y la investigación acción educativa.

Por lo tanto, la comprensión de los contextos educativos para la formulación de proyectos de investigación en Educación Política se erigió como un pilar fundamental. Este enfoque permite identificar las dinámicas sociales que necesitan atención y que están relacionadas con la orientación

de procesos hacia la Educación Política. Para lograrlo, se consideraron las prácticas educativas, metodologías y estrategias de observación utilizadas en los distintos ámbitos laborales de los profesores/as, las cuales fueron compartidas por el colectivo durante las sesiones; pensando en objetivos como centralizar, abordar e intervenir las problemáticas o tensiones que surgen durante la labor docente, de tal manera que puedan ser investigadas, analizadas, reflexionadas y adaptadas a nuevos desafíos y propósitos, yendo más allá de lo que se considera *normal* en la realidad social.

Estos intereses fomentan que el profesorado continúe con un trabajo colectivo articulado, dada la importancia de comprender los contextos educativos, establecer relaciones entre la teoría y la práctica, y cuestionar lo que se considera normal en la realidad social mediante reflexiones y acciones constantes. Aunque este trabajo está orientado hacia objetivos grupales, se alinea con los intereses particulares y el proceso de formación continua de cada maestro/a, pues en esta fase, se observan motivaciones que dirigen la atención hacia una revisión teórica, que sirve de base para comprender las relaciones entre las dinámicas que desafían el ideal establecido frente a los procesos de Educación Política, democracia, socialización, política y lo político, lo instituido, lo instituyente y la politización. Esto da lugar a manifestaciones por parte del profesorado, que surgen de las reflexiones en los entornos laborales, ya sea en contextos escolares, comunitarios, sociales u organizativos.

Claro, estoy comenzando a ver cómo abordar este tema. A mí me interesa explorar otros contextos. Allí, conocí a otras profesoras y nos organizamos en sub-equipos de trabajo, ya que había personas con intereses similares. Así podíamos desarrollar investigaciones en equipos. Entonces, la motivación es escribir esta investigación. Empezamos a plantearnos preguntas sobre la participación juvenil, especialmente en San Francisco, que es uno de los lugares donde trabaja la [ACA]. Nos interesaba conocer las formas en que los jóvenes se movilizan y participan, diferentes a las tradicionales. Queríamos entender cómo se perciben a sí mismos y cuáles son sus necesidades en términos de educación política, para poder mejorar esas otras formas que utilizan. (Maestra n°2, comunicación personal, 9 de noviembre de 2022).

La manifestación refleja un fuerte interés en explorar y comprender las interacciones que pueden ocurrir en contextos relacionados con la participación juvenil. Se destacan actitudes proactivas hacia el trabajo en equipo, buscando colaborar con colegas que comparten intereses y así realizar investigaciones conjuntas; anunciando una motivación central hacia la escritura. Estas motivaciones colectivas del grupo están en sintonía con las necesidades en evolución que el profesorado muestra en términos de formación continua. Asimismo, surgen interrogantes a medida que se avanza en el proceso de construcción y se van articulando prácticas con propósitos situados, como se menciona en las aportaciones de la siguiente maestra:

Como docente en ejercicio comienzo a experimentar nuevas necesidades al empezar a orientar procesos desde la ciencia política. Me preguntaba qué enseñar y con qué objetivo, ya que debe haber finalidades claras. Esta búsqueda de propósitos en mi labor docente me motiva a querer seguir siendo parte de este grupo. Me interesa entender qué sucede en la educación política y cómo, desde mi función, puedo contribuir a los objetivos del grupo. Estos objetivos realmente aportan a la formación política y, a su vez, a la transformación de la sociedad al fomentar la politización de los ciudadanos en Colombia. Creo que el objetivo que hemos establecido en el Grupo Educar para la Polis, construido entre todos, es realmente significativo. (Maestra n°4, comunicación personal, 16 de noviembre de 2022).

La reflexión da lugar a la evolución como docente y a cómo la experiencia en la enseñanza de la ciencia política puede generar nuevas inquietudes y necesidades, lo que lleva a cuestionar el propósito y horizonte de la enseñanza, buscando finalidades que propicien un panorama claro durante la labor docente. Pues bien, la participación en el Grupo de Trabajo Académico es una respuesta a estas inquietudes, ya que proporciona un espacio colaborativo para abordar de manera concertada y priorizada lo relacionado con el campo de la Educación Política y sus transiciones a lo largo de la línea histórica en Colombia. Además, permite alinear los esfuerzos educativos con los objetivos del grupo, que van más allá de la simple formación política, siendo relevante buscar la transformación social a través de la politización de los ciudadanos.

En esta etapa también se muestra cómo un colectivo de profesores/as integran un espacio concebido como estrategia de formación que configura el trabajo entre pares como comunidad de

práctica (Wenger, 2011), trascendiendo las motivaciones iniciales e introduciendo métodos de estudio que facilitan la revisión, problematización, construcción y adopción de estrategias para fortalecer el ejercicio docente y la formación en servicio, reconociendo las vivencias individuales y colectivas relacionadas con el contexto y la realidad social que han influido en el grupo, generando sentimientos y emociones que permiten un renacimiento del profesorado en el campo académico y educativo.

4.1.3 Motivaciones en el contexto del confinamiento por la pandemia COVID-19

Las motivaciones experimentadas por el profesorado durante la tercera etapa dieron lugar a considerar la perspectiva emocional, a partir del confinamiento prescrito por el gobierno colombiano, experiencia registrada en las actas de sesión número 43 del 25 de abril de 2020 hasta el acta de sesión número 57 del 25 de septiembre de 2021, momento dado desde el inicio de los encuentros virtuales hasta el encuentro previo al recibimiento de las personas que atendieron la segunda convocatoria de manera presencial. Este período permitió centrar la atención en la dignificación de la profesión docente, la vida misma y los procesos de educación, en medio de tensiones instaladas por directrices estructurales e institucionales que ponían en declive las prácticas educativas y el conjunto de capacidades humanas básicas como requisitos para la dignificación del ser humano, la justicia social y la garantía de los derechos sociales (Nussbaum, 2007).

Las emociones se nombran como la función del movimiento, que tiene el poder de conmover la acción, de agitar el ser, que no consiste ante todo en lanzarlo fuera de sí, sino en sacarlo de la inercia por una espontaneidad que siempre resulta peligrosa para el dominio de sí mismo; si la voluntad debe siempre recuperarse de esta espontaneidad, es con todo a través de ella como puede mover su cuerpo. Haciendo tres distinciones: la emoción sorpresa, emoción choque y emoción pasión. (Ricoeur, 1988, p. 278-279) citado en (Cárdenas Mejía, 2011, p. 90).

Las emociones como fuerzas dinámicas ejercen una fuerte influencia en cómo interpretamos e interactuamos en contextos sociales. Estas no son estáticas, porque poseen un poder dinámico

que afecta nuestras acciones, comportamientos y tienen la capacidad de movilizar nuestra inercia, además de provocar respuestas y acciones que llevan a examinar soluciones para diversas situaciones. Este poder emocional se manifiesta en impulsos espontáneos e impredecibles, sacando a las personas de la rutina, exigiendo tomar nuevas decisiones, realizar otras acciones para responder de formas distintas ante estímulos y situaciones. Esta naturaleza dinámica de las emociones impulsa a asumir riesgos en la toma de dichas decisiones, lo que a su vez enriquece la experiencia y desafía a crecer y tener procesos de adaptación en el entorno social en constante cambio.

El planteamiento invita a considerar el poder de las emociones en la acción humana y su vinculación con la espontaneidad y el control personal en el ámbito docente, en la medida que influyen y afectan la esencia misma de las motivaciones intrínsecas actuando como fuerzas impulsoras detrás de las decisiones y acciones. En este sentido, la consideración de la emoción sorpresa lleva a dirigir la atención no solo hacia intereses vitales, sino también hacia la anticipación de lo positivo y lo negativo o el bien y el mal; conduciendo a enfrentar las emociones de choque que pueden desencadenar miedo, ira, abatimiento extremo o regocijo desbordado.

Estas emociones pueden mantener la voluntad atrapada en la esfera de los males imaginarios, alimentando así la emoción en medio de tensiones y conmociones. Mientras que, la emoción pasión durante los momentos de tensión social, profesional y personal, puede impulsar a actuar, avanzar, retroceder, buscar posibles soluciones y trascender del pensamiento a la acción. También puede llevar a evadir los desafíos, manteniéndose al margen de las problemáticas emergentes que demandan compromiso y responsabilidad en la profesión docente. En este complejo entramado emocional, se encuentra la dinámica de la toma de decisiones y acciones en la labor docente, donde las emociones desempeñan un papel fundamental.

La fundamentación de las ideas expresadas se basa en las expresiones proporcionadas por los maestros, las cuales permiten mencionar las motivaciones que surgieron durante el período señalado en esta fase.

Durante la pandemia, como mencioné anteriormente, mi objetivo fue cambiando. En este contexto, se convierte en algo muy personal. Creo que varios de nosotros lo hemos expresado así; el grupo se transformó en ese apoyo que cada uno de nosotros necesitaba, permitiéndonos desahogarnos sobre todo lo que nos estaba ocurriendo en la escuela. Nos ayudó a recuperar nuestra motivación y a no perder de vista ese horizonte que va más allá de la educación panóptica en la que todos estábamos inmersos; no quiero decir que éramos víctimas, sino que estábamos atrapados en esta situación sin un culpable claro. Nos encontrábamos en medio de la improvisación y el encierro, donde el grupo se convirtió en una pequeña ventana de luz, ayudándonos a reafirmar que nuestro objetivo iba más allá de simplemente transmitir conocimientos, ¿verdad? teníamos la posibilidad de contribuir realmente a la formación de ciudadanos, a fomentar la politización en nuestros estudiantes. (Maestra n°4, comunicación personal, 16 de noviembre de 2022)

De esta manera, se produjo una transformación significativa en la percepción y el propósito de la enseñanza durante la pandemia. La crisis sanitaria impactó en los objetivos educativos, llevando a los docentes a una profunda reflexión y adaptación desde su enfoque personal, afectando sus decisiones y acciones individuales con repercusiones sociales. Durante este período, Educar para la Polis se consolida como un espacio crucial para enfrentar los desafíos emocionales y profesionales que surgieron, en la medida que se brindaban el apoyo necesario para que el profesorado expresara sus inquietudes y frustraciones, permitiéndoles recuperar la motivación perdida en medio de las dificultades.

Además, la noción de educación panóptica se señala para cuestionar el enfoque tradicional centrado en la transmisión de conocimientos, haciendo evidente la necesidad de un cambio en la forma en que se percibe y se lleva a cabo la enseñanza, lo que permite referenciar al período de la crisis sanitaria como un catalizador para una introspección profunda y un cambio en la comprensión de la educación, subrayando la importancia de la comunidad, los sistemas sociales, la adaptabilidad y la redefinición de los objetivos educativos hacia metas más significativas y transformadoras, como la formación ciudadana y la politización de los estudiantes.

Para abordar la relevancia del grupo, se consideran los aportes que destacan su papel central como columna vertebral, rol fundamental para abordar y trabajar en los desafíos que generan desequilibrios y tensiones en un contexto educativo agitado por la necesidad de proporcionar respuestas y mantener el orden establecido.

Durante la pandemia, el grupo se convirtió en un espacio sumamente importante para mantenerse enfocado. Era crucial mantener la salud mental en equilibrio, allí, uno se encontraba con otros y podía hablar sobre lo que estaba experimentando, analizarlo desde una perspectiva académica y también desde lo personal y emocional. Me pareció increíblemente valioso. Durante ese tiempo, estaba realizando mi maestría y decidí no alejarme del grupo. Continué asistiendo de forma un poco más pasiva, sin muchas responsabilidades, simplemente porque en ese momento no me resultaba posible. Ahora que he terminado mi maestría, sigo aquí y encuentro esta experiencia muy motivante. (Maestra n°5, comunicación personal, 17 noviembre de 2022)

Los aportes reflejan cómo el Grupo de Trabajo Académico proporcionó un escenario para mantenerse enfocado en sus propósitos y abordar el equilibrio de la salud mental. Esto se logró al compartir y reflexionar sobre las experiencias vividas desde cada ámbito de acción educativa, tanto desde una perspectiva profesional como personal y emocional. Es notable el valor equiparable al apoyo que brinda el grupo a la trayectoria académica del profesorado, permitiendo un ir y venir durante la proyección de los estudios que emprenden los profesores/as, de modo que, regresar a los encuentros defiende el impacto positivo y motivador que este tiene en el colectivo, destacando especialmente los momentos críticos y de transición en la vida educativa y profesional.

En esta sección, se profundiza en las motivaciones experimentadas por el profesorado en un contexto en el que las emociones actuaron como fuerzas dinámicas que moldean las acciones y decisiones en medio de circunstancias cambiantes. Se considera el poder que estas ejercen sobre las acciones y su relación con la espontaneidad y el control personal en el ámbito docente, presentando una visión enriquecedora de cómo la hermenéutica de las emociones puede influir en la percepción y la acción en situaciones desafiantes en el ámbito educativo; permitiendo tomar posturas, consolidar el discurso y la práctica académica a partir de decisiones informadas y

efectivas en el proceso de enseñanza y formación ciudadana, siendo fundamental la colaboración y el apoyo grupal para superar los desafíos del contexto educativo.

4.1.4 Motivaciones para permanecer en el Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis

La participación de los profesores/as en el contexto educativo impulsa a un constante proceso de formación, donde desempeñan un papel esencial. No solo actúan como problematizadores de saberes, sino también como agentes activos que, a través de sus prácticas educativas, establecen redes de colaboración en busca de la cualificación profesional y el fortalecimiento del campo educativo contextualizado.

Este análisis se basa en las dinámicas registradas desde el acta de sesión número 58 del 6 de noviembre de 2021 hasta el acta de sesión número 64 del 27 de agosto de 2022. Periodo de tiempo que abarca la revisión de documentos para la investigación, los cuales contienen la sistematización de los encuentros, sirviendo como referencia alineada con las contribuciones expresadas por el profesorado en las entrevistas realizadas. A partir de este estudio, se han identificado dos componentes esenciales en esta etapa, los cuales se detallan a continuación.

4.1.4.1 Motivaciones en el marco social: Desarrollo individual y relaciones interpersonales

La base de esta reflexión son las prácticas educativas de los profesores/as, las cuales actúan como un motivador clave para emprender una formación continuada, centrándose en acciones e intervenciones proactivas para asegurar que los procedimientos educativos favorezcan el derecho a la educación de los estudiantes sin verse afectados por influencias sociales negativas. Objetivo en común que se convierte en un punto central para el análisis, ya que surge como una preocupación compartida que genera tensiones a los docentes, enfrentando condicionamientos tanto institucionales como sociales, lo que impulsa a la búsqueda de estrategias para abordar los problemas y obstáculos que restringen la efectividad educativa. No obstante, esta confrontación se lleva a cabo priorizando las metas del campo disciplinario enseñado, ya que esto permite establecer propósitos alineados con la realidad del docente en la actualidad.

Los profesores/as que laboran en el ámbito de la educación local, tanto a nivel de la ciudad como en zonas cercanas al municipio de Medellín, manifiestan una serie de inquietudes que no se originan sólo a partir de las políticas educativas actuales, sino también de la necesidad de llevar a cabo una observación minuciosa de los territorios, los sujetos participantes, las herramientas y estrategias utilizadas en cada proceso; aspectos que son cruciales para evaluar cuáles de ellos están al alcance del profesorado que se encuentran desempeñando la prácticas educativas que demandan un ejercicio más allá del saber disciplinar, en la medida que se deben ampliar los referentes didácticos específicos de cada campo de saber.

Lo expuesto conduce a tener motivaciones pedagógicas, didácticas y disciplinares relacionadas con la responsabilidad inherente a la guía de procesos que abarcan la política de educación inclusiva, educación flexible, cobertura y aprobación. Ello implica la necesidad de alinear la orientación con los proyectos institucionales y lidiar con los dilemas que surgen de la relación entre lo público y lo privado, factores que se derivan de los diálogos sostenidos durante las sesiones del Grupo de Trabajo, destinados a problematizar la orientación de las prácticas, para abordar las problemáticas actuales y concebir estrategias que permitan vislumbrar horizontes que faciliten la transición hacia la atención de los educandos que requieren una participación democrática e igualitaria.

El planteamiento anterior debe ser concebido en un contexto de posibilidades que debata sobre temas como la jerarquización, discriminación y la exclusión de los estudiantes del sistema de educación formal. Esto permitiría asumir el desafío de no eludir los cuestionamientos, sino de encauzar las acciones desde perspectivas críticas, interviniendo en la búsqueda de mecanismos preventivos y de atención que dinamicen la manera de abordar las problemáticas. Reafirmando en esta línea de reflexiones la trascendencia de las motivaciones que impulsan a continuar en este valioso ejercicio donde los profesores/as se preocupan por construir alternativas frente a proposiciones que invitan a cuestionar el qué, cómo, para quiénes y para qué de los procesos de educación. En este sentido, la participación activa en un Grupo de Trabajo Académico no solo constituye una experiencia común, sino un camino significativo que forma y transforma en la trayectoria continuada del profesorado.

En este trayecto, las motivaciones se entrelazan y encuentran su punto de partida en las experiencias situadas, los conocimientos adquiridos y las perspectivas que cada maestro/a posee sobre la educación y la formación docente. Este camino de aprendizaje y crecimiento se revela como un viaje distintivo que otorga un lugar destacado a la comunidad académica en la vida tanto profesional como personal, en el que el grupo se convierte en un motor impulsor del Desarrollo Profesional Docente, alimentado por aquellas motivaciones que fundamentan y sostienen la permanencia en Educar para la Polis para dar lugar a aquellas que motivan hacer investigación y escribir en el ámbito académico.

Lo fundamental de las motivaciones en los encuentros radica en que no se limitan solo a discusiones académicas, sino que se convierten en un espacio donde se construyen relaciones interpersonales sólidas, llegando incluso a un estado de amistad. Esta dinámica ha permitido establecer un apoyo mutuo basado en motivaciones como la escucha activa, la crítica constructiva y el reconocimiento de los demás, dando lugar a interacciones que contienen valoraciones y recomendaciones valiosas que se convierten en elementos de retroalimentación para las prácticas docentes individuales

La perspectiva anterior fue resaltada por la Maestra n°2.

En este momento, experimento un sentido de confianza profunda. Puedo anotar, investigar y compartir lo que sé con seguridad. Siento que he adquirido una cantidad significativa de conocimiento, y ahora tengo la confianza para expresarlo. Es como si asistir a estos encuentros abriera posibilidades todos los días desde lo que hablamos; siendo una necesidad tener consenso y disenso; siempre hay la posibilidad del diálogo, de la palabra, y se valora lo que cada persona aporta, sin importar su posición laboral, si eres licenciado o no como yo se valoran también las experiencias de la persona; entonces ya el asunto del aprendizaje académico viene por añadidura, si hay disposición. (Maestra n°2, comunicación personal, 9 de noviembre, 2022).

Los profesores/as sienten motivación por la confianza que genera el proceso de intervención y retroalimentación que resulta altamente significativo, trascendiendo hacia nuevas perspectivas y

hacia un mayor empoderamiento de la profesionalidad docente. Proceso que a la vez parte de la motivación de tener en cuenta los contextos específicos que van más allá de lo establecido en el currículo para lograr un enfoque más holístico y adaptado a las realidades concretas, donde se valora la interconexión, así como las interdependencias mediante la colaboración y el trabajo colectivo entre colegas, abogando todos por el éxito en el ejercicio y ampliando la comprensión de cada situación contextual al someterlas a un diálogo y discusión enriquecedora. De esta manera, se fomentan miradas más referenciadas y completas hacia los desafíos que enfrentan los docentes en sus prácticas educativas.

En este sentido, estas motivaciones se interconectan para no solo propiciar el crecimiento intelectual, sino también para brindar seguridad y estímulo, buscan abordar la necesidad integral de compartir ideas y conocimientos, así como de conectarse con otros más allá del círculo familiar o fuera de lo académico. Esto se corrobora desde la perspectiva de una de las maestras entrevistadas, quien destaca que este grupo no solo se enfoca en el ejercicio teórico investigativo, sino que también se configura como un espacio de colegaje y catarsis emocional.

Siento que en muchas ocasiones los docentes no llevamos eso al hogar, a nuestra intimidad, a nuestra individualidad. En algunas reuniones hemos pasado una o dos horas hablando del sentir desde el ser y, no molesta a nadie. Es el hecho de que haya ese complemento entre investigaciones, teoría, praxis, emociones; es algo muy interesante y, creo que es a eso a lo que apuntaba precisamente le apuesta el movimiento pedagógico y de las influencias que tiene el grupo. (Maestra n°7, comunicación personal, 6 de diciembre de 2022).

Ahora bien, en este caminar conjunto los profesores/as están convencidos de que la reflexión crítica sobre sus acciones y nuevas intervenciones es fundamental. Son las movilizadoras de perspectivas que permitan problematizar sus prácticas, desde una posición autónoma, que centra los objetos de estudios en componentes y situaciones situadas, referenciando que, si bien es un ejercicio que se complejiza por las dinámicas que emergen de cada contexto, es precisamente la tarea que se establece para mirar e intervenir las problemáticas o situaciones desde diferentes

perspectivas, considerando la apuesta por la investigación y escritura en el campo académico de manera autónoma.

4.1.4.2 Motivaciones focalizadas en los propósitos de investigar y publicar.

En este punto se consideran los propósitos de investigar y publicar como componentes que toman fuerza para visibilizar las reflexiones construidas desde el Grupo de Trabajo Académico, donde las motivaciones intrínsecas y extrínsecas en la participación activa durante los encuentros y en los procesos que va consolidando el Grupo de Trabajo Académico nutren el querer permanecer en un espacio que se percibe como un verdadero catalizador de la participación sin las presiones y coacciones académicas estandarizadas. Además, se posibilita una autenticidad marcada por acciones deliberadas e impulsadas por intereses que van más allá de lo convencional, donde se erigen la libertad y la flexibilidad como referentes esenciales en la continuidad, permanencia y compromiso dentro del grupo, permitiendo así una experiencia enriquecedora y autónoma.

En este momento, creo que la motivación sigue siendo la misma que al principio, que es la cualificación. Además, algo muy importante que ocurre en el grupo es que, a diferencia de lo que sucede cuando uno está estudiando la maestría o realizando un curso, aquí estamos enfocados en la investigación. Se realizan reflexiones en torno a conceptos, pero no hay una presión con fechas o calificaciones específicas. Eso es muy interesante porque hay una sensación de libertad y todo fluye de manera más natural, basado en las capacidades e intereses de cada persona que participa. (Maestra n°5, comunicación personal, 17 noviembre de 2022)

Dinámica que permite a los integrantes tener la posibilidad de pensarse sobre la publicación de las reflexiones que han construido, apuntando así a uno de los objetivos iniciales sobre la participación en eventos académicos y redes de construcción “todo está en constante cambio, siempre manteniendo los objetivos del grupo como horizonte, pero proyectándose a diversos niveles. En este momento, la motivación principal es la publicación de estas reflexiones que hemos ido construyendo a lo largo de estos años” (Maestra n°4, comunicación personal, 16 de noviembre de 2022). Siendo una experiencia que fortalece los procesos de investigación y escritura del

profesorado, en la medida que existen motivaciones muy en línea con las necesidades de desarrollo profesional, los cuestionamientos que surgen frente problemáticas que giran en torno a las dinámicas institucionales y contextuales.

El grupo me está motivando a escribir y a investigar. Encontré lo que quería, estoy aprendiendo métodos de investigación, pero también aprendo mucho sobre metodología de enseñanza porque al compartir espacio con docentes en ejercicio, siempre en las conversaciones, en los debates, alguien ejemplifica su experiencia y, han salido muchas ideas, he adquirido algunas herramientas y te hablo de herramientas materiales, físicas, pues herramientas de enseñanza que han nutrido mi ejercer docente. (Maestro n°6, comunicación personal, 6 de diciembre de 2022)

Sin duda se pone de manifiesto que la pregunta sobre las motivaciones que llevan a los maestros a participar en el Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis profundiza en los intereses del profesorado en medio de las tensiones entre los procesos de formación en servicio y la búsqueda de un desarrollo profesional docente en constante cualificación. Esto implica tomar decisiones y acciones que fomenten no sólo la vinculación estatal, sino también la transición del rol de servidor público hacia el fortalecimiento de la formación intelectual y la posición del docente en la sociedad.

La transición hacia un enfoque educativo más comprometido implica la adopción de aptitudes y competencias que se nutren de discursos, acciones y reflexiones mediadas por la crítica, la proposición y la emancipación. El objetivo subyacente es guiar procesos y prácticas educativas contextualizadas que reflejen un conocimiento respaldado por convicciones y acciones (Giroux, citado en Mayordomo, 1998), este enfoque no solo busca proponer nuevas perspectivas, sino también transformar y superar los desafíos presentes en los contextos escolares, sociales, comunitarios y organizativos.

Además, se enfatiza en la importancia de fomentar la formación intelectual del profesorado, promoviendo prácticas educativas deliberadas basadas en la investigación, la crítica, la proposición y la reflexión-acción. Estas prácticas deben ser concebidas desde la perspectiva del profesorado

como sujetos políticos y sociales, investigadores en sus campos disciplinarios, creadores y orientadores de contenidos y procedimientos en busca de ir más allá de la mera transmisión de conocimientos, aspirando a alcanzar las metas educativas y de formación mediante un ejercicio sin coacciones. Sin embargo, este planteamiento enfrenta un desafío significativo, especialmente en relación con los dispositivos de formación por lo que es necesario repensar el escenario de posibilidades e imposibilidades, generando interrogantes constantes sobre los propósitos de la formación docente en medio de las limitaciones institucionalizadas y de la producción académica.

Capítulo 5. Experiencia del trabajo entre pares de profesores/as como una estrategia para la formación en servicio: Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis

La formación en servicio del profesorado representa un fundamento esencial para su desarrollo profesional continuo. En este contexto adquiere relevancia el trabajo entre pares, referenciado desde la estrategia de una comunidad de práctica, porque permite construir y deconstruir saberes desde un trabajo colaborativo que potencia y enriquece la profesión docente desarrollando habilidades desde la interacción social, se comparte un interés y compromiso mutuo, pasión por el aprendizaje y se dialoga desde diversidad ideológica. El estar en línea con lo que tiene importancia al interior del Grupo de Trabajo Académico es un requisito para participar de dicha comunidad, de la misma manera que el compromiso define la afiliación, en este sentido, la característica de la práctica como fuente de coherencia de Educar para la Polis, se puede definir como

El resultado de un proceso colectivo de negociación que refleja toda la complejidad del compromiso mutuo, la definen los participantes en el proceso mismo de emprenderla... no es una simple meta establecida, sino que crea entre los participantes unas relaciones de responsabilidad mutua que se convierten en una parte integral de la práctica. (Wenger, 2011, p. 105).

En consecuencia, se consolida la práctica en comunidad como un pilar fundamental del Grupo de Trabajo Académico, además de fomentar la construcción de conocimientos a partir de espacios que promueven la reflexión y el aprendizaje mutuo, lo que da lugar a la iniciativa de

estudiar la experiencia del trabajo entre pares de profesores/as planteando la exploración de interrogantes claves que estructuraron la indagación.

Primero, se analizó en detalle cómo se desarrollan las sesiones dentro Educar para la Polis, segundo tomó importancia la pregunta sobre qué consideraciones se deben tener presentes para el trabajo entre pares desde el colectivo del profesorado, entendiendo el ejercicio como una estrategia valiosa para la formación en servicio; lo que da lugar a comprender las sesiones como un espacio caracterizado por el intercambio de conocimientos teóricos y experiencias prácticas, fomentando un enfoque de comunidad de práctica colaborativa durante la formación en servicio del profesorado.

Las deliberaciones y experiencias compartidas por los profesores/as partícipes de este estudio brindaron una importante visión desde múltiples perspectivas en el ámbito educativo, aportando ideas personales y perspectivas grupales referentes a lo conceptual, metodológico, experiencias vocacionales y vivenciales durante los procesos que demandan la profesión docente. En este apartado, se deja evidencia de los testimonios que posibilitaron destacar elementos cruciales que influyen en la dinámica del grupo como lo son el reconocimiento mutuo, la promoción de la participación autónoma y el constante enriquecimiento tanto a nivel personal como profesional; narrativas que emergen de cada una de las etapas que se vienen construyendo, proporcionando una comprensión más profunda de los procesos que están en constante desarrollo en el Grupo de Trabajo Académico.

5.1 Secuencia en el desarrollo de las sesiones del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis

Las voces de los profesores/as marcaron el camino hacia el entendimiento y enriquecimiento profesional permanente pues desde sus conocimientos, perspectivas y diálogos tejieron la estructura y organización del desarrollo de las sesiones. Estas inicialmente estuvieron enfocadas en hacer aclaraciones conceptuales a través de presentaciones que abordaron perspectivas teóricas sobre la Educación Política en contextos escolares, con un énfasis particular enfocado en la construcción de la paz, registro tomado durante las actas número 2, 3 y 19.

Momentos centrales durante los encuentros porque de manera conjunta se promovieron discusiones, diálogos y la presentación de diversas posturas teóricas, buscando alcanzar consensos sobre las intervenciones y problemáticas que se debían analizar a profundidad.

Un aspecto clave de estas sesiones fue la asignación de roles para la participación conjunta en la revisión de textos y la socialización de estos, lo que contribuyó al fortalecimiento del ejercicio de la escritura de manera colectiva. Además de tomar la iniciativa de brindar espacios para que los profesores/as compartieran sus experiencias desde la práctica educativa, lo que permitía enriquecer las discusiones y ampliar la comprensión de la Educación Política en la realidad educativa.

Retomando la palabra de los participantes, durante el desarrollo de las sesiones de Educar para la Polis se crea un ambiente que fomenta la deliberación, el reconocimiento mutuo y la participación autónoma. Cada encuentro se inicia con un orden establecido que incluye elementos como el saludo, el preguntarse por cómo están los otros, y el compartir experiencias personales y familiares, seguido de la lectura y aprobación del acta de la reunión anterior, siendo importante el encuadre inicial de la sesión tal como lo afirma la Maestra n°2:

Yo creo que las sesiones, obligatoriamente siempre va a tener un asunto sobre el encuadre personal y de preguntarnos cómo estamos, lo que me parece muy valioso porque creo que esto hace que no sea un encuentro entre desconocidos; e incluso la pregunta no se comenta sólo por el estado de los presentes, sino también de los ausentes, porque hay ausentes que por asuntos de enfermedad, laborales o porque no tienen trabajo, y tuvieron que desplazarse a otras zonas del país, pues no pueden estar, pero siempre se está pensando, ¿tal persona está enferma?, ¿no tiene trabajo?, ¿qué le pasa?, ¿está estudiando? Y siendo así, entonces nos alegramos mucho porque empezó un proceso de formación., etc. (Comunicación personal, 9 de noviembre de 2022)

La idea de comenzar las sesiones con un encuadre personal puede abordarse desde perspectivas que fomentan las relaciones interpersonales y la empatía, el preguntarse por los otros y la preocupación por los ausentes pueden crear un ambiente de confianza y apoyo mutuo en el grupo, lo que es especialmente valioso para establecer relaciones más cercanas entre los miembros

y promover una mayor comprensión de las circunstancias personales de cada uno. Además de mostrar interés por la superación de barreras sociales y el estigma asociado con problemas personales, como la enfermedad o la falta de trabajo, así como prestar atención y fomentar la formación continua, lo que puede motivar a los integrantes a seguir formándose y mejorar sus vidas, logrando un impacto positivo en su bienestar general.

Sin embargo, es importante considerar algunas reflexiones críticas relacionadas con el balance entre lo personal y lo académico, privacidad y límites, eficiencia y tiempo. Por un lado, siendo valioso preocuparse por el bienestar personal de los participantes, Educar para la Polis, reconoce la importancia de mantener un equilibrio adecuado entre el aspecto personal y el académico o profesional de las sesiones y mientras que la empatía como la preocupación son importantes, se respeta la privacidad de los integrantes del grupo como también la delimitación del tiempo de las discusiones y el registro de las mismas, considerando la sistematización de la información como un insumo esencial de los encuentros, afirmación que hace la maestra entrevistada:

Poco a poco las hemos ido configurando, yo en algún momento descubrí, pues desde el principio por pura intuición, me di cuenta de que hacer un acta de la reunión y tomar asistencia era importantísimo y en algún momento descubrí que la lectura del acta era central para hacer lo que se dice en teatro, esto lo aprendí en mi paso por el buen teatro, ponernos en situación. Entonces, qué sucede con la lectura del acta, nos sitúa de dónde venimos, en qué estamos. Entonces en el protocolo es, primero importantísimo presentarnos, por estado de criterio el reconocimiento, o sea quiénes estamos aquí y quiénes somos y cuando llega una persona nueva que se presente, que cuente su historia, el por qué está aquí para acercarnos a ella y saber quién es. (Maestra n°8, comunicación personal, 7 de diciembre de 2022)

En este sentido, todos los profesores/as entrevistados coincidieron en una afirmación sobre la estructura y orden del desarrollo de cada sesión, dejando claridad sobre la relevancia que toma el reconocimiento de los otros y la interacción interpersonal entre los pares, además de los componentes disciplinares; y que según lo manifestado por la maestra entrevistada n°4 “antes de

la pandemia, este espacio no se generaba. Ahora, el grupo tiene este espacio de mirar en qué estamos, cada uno cómo está, si había compañeros en busca de empleo se contaba, es más algo personal” (Comunicación personal, 16 de noviembre de 2022).

Luego de ello, se procede a leer el acta, para iniciar a trabajar sobre el tema y avanzar en lo específico de la reunión lo que puede incluir aspectos conceptuales, metodológicos, de contexto e incluso temas de actualidad o coyuntura, poder seguir un hilo conductor en función de la escritura, además de socializar trabajos académicos como producto de los resultados de maestrías de quienes han ido finalizando sus estudios en este nivel de posgrado, procediendo a tener espacios para la deliberación de ideas y proposiciones.

Las reuniones tienen un componente deliberativo donde todos pueden participar, nadie efectivamente es coartado para que dé su punto de vista, la gente puede discrepar. Se defiende también el interés y el espíritu del grupo a la hora de marcar unas pautas de la tradición que ha tenido el grupo. Eso me parece muy bonito, me parece loable, directo y válido porque se defienden unos postulados allí también. Por ejemplo, no vamos a estar preocupados por la publicación anual de un artículo o no, ellos tienen sus postulados y los muestran allí. (Maestro n°1, comunicación personal, 3 de noviembre, 2022)

La idea expresada resalta aspectos fundamentales relacionados con la dinámica de las reuniones, considerando el mecanismo deliberativo y la toma de decisiones. En este sentido, se pueden identificar tres elementos clave: en primer lugar, se considera el tiempo para discutir y considerar cuidadosamente los temas en cuestión, fomentando la participación activa de todos y todas, siendo un punto esencial para garantizar la escucha de las diversas perspectivas para la toma de decisiones fundamentales y fundamentadas.

En segundo lugar, es central el respeto a la libertad de expresión, al no ser los participantes coaccionados para manifestar su punto de vista, dando pie a consolidar entornos de discusión democráticos con pensamiento abierto, donde se expresen las ideas sin temor a acciones de represalia. En tercer lugar, resaltar la tradición del grupo que busca mantener los intereses que permiten establecer pautas basadas en la consolidación del ejercicio al interior de las sesiones, lo

que implica valorar la trayectoria, historia e identidad para mantener la cohesión, consistencia, equilibrio y permanencia desde decisiones y acciones, siendo autónomos en la definición de las proyecciones, objetivos y prioridades sin seguir propiamente las tendencias o expectativas externas.

Otro componente a destacar es el fomento de la participación en las reuniones, la asistencia se da una vez al mes desde la libertad para asistir o no, lo que crea un espacio de confrontación, revisión y liberación, porque se subraya que no se invita a hablar sin fundamentos, sino que “se promueve respaldar los puntos de vista desde la experiencia, argumentos sólidos y un andamiaje epistemológico mostrando las fuentes desde las cuales hablan o legitima el discurso desde algunos horizontes académicos, científicos, teóricos” (Maestro n°1, comunicación personal, 3 de noviembre de 2022). Perspectiva que no solo da cuerpo al trabajo del equipo, sino que también refleja un deseo de participar activamente en la formación, crecimiento personal y académico, destacando la preocupación por el campo de la educación.

Finalmente, la secuencia comprende el momento de cierre y la generación de acuerdos para el siguiente encuentro “definir, digamos, las coordenadas para el siguiente encuentro, cuándo nos vamos a ver, dónde y que todo sea conversado y acordado” (Maestra n°8, comunicación personal, 7 de diciembre de 2022). Sin embargo, aunque se establece un orden, los profesores/as afirman que no siempre se logra cumplir rigurosamente con los objetivos preestablecidos, idea manifestada con más precisión en las palabras del Maestro n°6 durante la entrevista, quien afirma que, se busca alcanzar los objetivos que se tienen establecidos tanto desde la primera reunión del año, pero cuando no se logra también es formador porque permite recorrer diferentes caminos que enriquecen la construcción teórico práctica que se hace en el grupo.

Yo soy un amante del concepto del ridículo de Mikhail Bajtín, quien dice que lo único que merece la pena vivir, es ser ridículo y que ser ridículo es no ser perfecto y, que lo perfecto es seguir patrones establecidos entonces, me gusta porque precisamente emergen una serie de discursos emocionales, vivenciales, teóricos, prácticos, que en muchas ocasiones se va por los linderos de lo que realmente tenía establecido y eso posibilita para mí, que haya más perspectiva, visión, que haya más contexto para esta

creación que se está ejerciendo en el grupo de lo que es la educación política; entonces hemos terminado hablando de literatura africana y quien dice que la literatura africana no aporta a la educación política. (Maestro n°6, comunicación personal, 6 de diciembre de 2022)

Perspectiva que refleja la importancia de la imperfección y la apertura a la diversidad de discursos en el contexto del grupo y la educación política sin caer en el riesgo de falta de enfoque, donde las interacciones entre pares suscitadas de las discusiones no se alejen de los objetivos establecidos, manteniendo la proyección grupal y la dirección en las discusiones para lograr resultados concretos. Permitiendo a la vez la reflexión y autocrítica de cada integrante sobre el hecho de que no tenemos afán, porque nadie está exigiendo el tener que entregar una producción de material o elaboraciones en determinado tiempo (Maestra n°7, comunicación personal, 6 de diciembre de 2022).

5.2 Definición del objetivo de trabajo

La experiencia del trabajo entre pares de los profesores/as ha permitido la formulación del objetivo que vincula los propósitos de formación y aprendizaje. Esto se ha logrado a través de una afiliación y cohesión en relación con las propuestas y competencias de cada integrante del grupo, señalando que las comunidades que tienen una práctica específica, “lo incluye todo, aunque a veces haya diferencias entre lo que decimos y lo que hacemos, aquello a lo que aspiramos y aquello con lo que nos conformamos, lo que sabemos y lo que podemos manifestar” (Wenger, 2011, p. 72) utilizando las contribuciones y conocimientos de los demás como recursos. En este contexto, se promueve un compromiso mutuo intrínsecamente parcial, que impulsa el desarrollo de metas centradas en el estudio, la construcción de saberes, el proceso de investigación, la apropiación, la práctica docente y la reflexión sobre los avances y logros. Todo esto es llevado a cabo por parte del profesorado como resultado de la participación en la experiencia formativa.

Para abordar la definición del objetivo, los maestros integrantes del grupo realizaron un sondeo en el cual participaron los profesores y profesoras, este estaba integrado por cuatro preguntas que tenían como finalidad vislumbrar las perspectivas de los educadores en relación con

la educación política y las líneas a trabajar en el grupo. Dicho ejercicio arrojó como resultados aspectos relacionados con la interacción y formación docente, propuestas y prácticas educativas, conocimiento de la cultura política, trabajo en el aula y el actuar bajo parámetros de tipo académico e investigativo asociados al campo de la educación, así como del rastreo conceptual de autores que apuntan al reconocimiento del acto político. Después de un diálogo colectivo se definió como objetivo para la línea: “propiciar espacios de interacción, donde se cualifique la formación y la investigación de maestros y maestras en Educación Política, para la transformación de sus prácticas en diferentes contextos” (Acta de sesión, número 8, junio 11 de 2016).

El ejercicio refleja una visión del trabajo colaborativo destacando la importancia de enfocarse en los intereses comunes en el ámbito de la educación política. También, resalta el papel activo de los profesores/as sirviendo como un punto de partida para consolidar los propósitos y las futuras discusiones sobre el crecimiento profesional docente.

En este sentido, asumen un papel central en la formulación de los propósitos de Educar para la Polis, su voz y participación son elementos cruciales en cada práctica relacionada con la colaboración entre los integrantes del grupo, lo que implica tener una comprensión clara de los objetivos como también del desarrollo de los mismos, ampliar el conocimiento investigativo y conceptual en el área de estudio, asegurar la inclusión de todos los participantes, además de valorar y brindar acompañamiento mutuo para las propuestas, tareas y compromisos que se asumen de manera autónoma.

En el proceso de construcción de las finalidades de la línea se recuerda que,

una línea de investigación es un grupo de trabajo académico que se configura en torno a procesos de investigación. Estos procesos son propiciados por problemas que se han construido en un campo de construcción de sentido determinado. En donde el concepto campo alude a los combates que se libran entre quienes lo integran por objetivizar unos sentidos determinados. El concepto de campo así definido deviene de los planteamientos con los que Pierre Bourdieu cuestiona el concepto de comunidades académicas. (Acta de sesión, número 8, junio 11 de 2016)

En este proceso de construcción colectiva se lleva a cabo la discusión en torno a la naturaleza de la investigación como un medio para construir conocimiento y significado, lo que permite hacer hincapié en los aportes que se han retomado a partir del acta citada, para resaltar la importancia de crear un estado del conocimiento en el campo de la educación política y desarrollar los campos de investigación relacionados con esta línea. Enfoque que permite cuestionar y determinar lo que ya se conoce y ya se entiende, así como lo que queda por conocer y entender en el ámbito de la educación política; además, permite identificar qué nuevas contribuciones pueden hacerse a través de futuras investigaciones, enfatizando en la construcción de problemas que estimulen procesos de investigación en el campo de la educación política, utilizando como base el informe de las prácticas y su respectiva sistematización; para ello los “intereses se enfocan en el contexto escolar y no escolarizado, desde el campo didáctico y epistemológico, enfatizando en las relaciones de poder, con posibles subtemas como la convivencia escolar, democracia escolar y legitimidad e ilegitimidad del profesorado” (Acta de sesión, número 9, julio 16 de 2016).

El proceso de la construcción del objetivo a partir del trabajo entre pares es muestra del compromiso con el desarrollo profesional docente y la mejora continua de la educación política; resaltando la cooperación, colaboración, reflexión e investigación en este campo. La experiencia de los profesores/as, demarca un camino que conecta propósitos de formación y aprendizaje individual y colectivo, donde se combinan conocimientos existentes y la búsqueda y construcción de nuevos planteamientos problematizados desde la observación y el estudio de los contextos habitados, asignando importancia a propósitos centrados, así como a la investigación y al reconocimiento de la práctica docente de los maestros con formación en servicio.

5.3 Ruta del enfoque metodológico

Durante la experiencia entre los profesores/as de Educar para la Polis, las discusiones y acuerdos sobre la ruta del enfoque metodológico ha desempeñado un componente fundamental para la construcción de saberes referentes a la formación ciudadana, educación política y su formación en servicio. En esta línea, se enfatiza en la necesidad de contar con una sólida formación y comprensión respecto al enfoque cualitativo en la investigación; asimismo, se destaca la importancia de seguir procedimientos para la presentación de ideas con base en estructuras sólidas

para el diseño de proyectos de investigación y la definición del interés temático para ser desarrolladas desde un trabajo de campo exploratorio y la aplicación del método de trabajo desde la modalidad de seminario, direccionado desde un componente teórico y metodológico durante las sesiones.

En primer lugar, se consideró la invitación de académicos con una destacada trayectoria en la investigación educativa y cualitativa como un punto de partida fundamental para abordar las problemáticas que afectan el entorno educativo. Entre estas cuestiones se puso énfasis en la necesidad de contar con claras definiciones conceptuales y procedimentales con respecto al enfoque cualitativo en la investigación. Un ejemplo de esta iniciativa se encuentra registrada en el Acta de sesión número 9 (julio 16 de 2016), sesión en la que una profesora que orienta procesos de formación del profesorado en la Facultad de la Universidad de Antioquia, es invitada a la sesión del grupo, en este momento jugó un papel crucial; durante el encuentro ella proporcionó una explicación detallada acerca del enfoque cualitativo en la investigación, utilizando la investigación acción participativa como punto de referencia para explorar las problemáticas que demandan los entornos escolares, sociales, comunitarios y organizativos.

Iniciativa que posibilita categorizar de manera conjunta los pasos a tener presentes para construir una idea de proyecto de investigación, de tal manera que los asistentes se permiten situarse frente a los componentes que se proponen según lo discutido durante uno de los encuentros, así, “definir el interés temático, formular el problema que propicia la investigación, para ello, realizar una exploración teórica, desarrollar un trabajo de campo exploratorio para avanzar en las respectivas investigaciones y se proponen momentos de formación en diferentes instancias” (Acta de sesión número 13, febrero 18 de 2017).

Como parte de este proceso, se da inicio a la concertación de un cronograma de trabajo que contempla la división de las sesiones en dos áreas específicas: formación en lo teórico y formación en lo metodológico, además de “designar una moderadora o un moderador para cada encuentro y una persona que vaya tomando nota de las construcciones teóricas que se vayan realizando, también se trabajará en torno a los avances en la formulación de los proyectos de investigación” (Acta de sesión número 14, marzo 11 de 2017). Propósitos que permiten trazar metas en función de la

participación en encuentros de investigación, para lo cual los integrantes asumen responsabilidades sobre la socialización de textos para ponerlos en discusión durante las reuniones.

Este proceso demuestra la relevancia del aprendizaje mutuo y cómo la organización de un cronograma y el acompañamiento de académicos e invitados externos a las sesiones contribuyen al proceso de formación en servicio relacionada con la investigación en la línea de educación política, en un contexto de trabajo entre pares retomando los aportes de la consolidación de una estructura organizada con propósitos definidos proyectados para lograr un desarrollo profesional docente significativo. Modalidad que se conserva durante el período estudiado sobre la trayectoria de Educar para la Polis, comprendido desde sus inicios en noviembre de 2015 hasta agosto 27 de 2022, quedando un registro sobre la organización del cronograma de trabajo y las sesiones que propiciaron encuentros y conversatorios con invitados en el transcurso de las sesiones comprendidas desde el Acta de sesión número 24 (Abril 7 de 2018) hasta el Acta de sesión número 58 (Noviembre 6 de 2021).

5.4 Reconocimiento de conversatorios, discusiones y contenidos conceptuales

Para el reconocimiento de las discusiones y temáticas en el entorno de las sesiones, los profesores/as utilizan sus experiencias, prácticas y procedimientos de enseñanza para expresar de manera precisa qué y cómo enseñar, centrándose especialmente en los procesos relacionados con la educación política; lo que implica tener en cuenta los contextos, dinámicas, retos y preocupaciones que surgen a lo largo de las asignaciones académicas e institucionales, así como las demandas conceptuales, procedimentales y actitudinales. Estas actúan como un referente para consolidar los intereses de los educadores, ajustándose a las particularidades del profesorado.

En este contexto, los diálogos sobre las discusiones y temáticas se organizan alrededor de tres ámbitos esenciales: el componente vivencial, las proposiciones sobre cómo orientar procedimientos durante los procesos de enseñanza y el epicentro de las reflexiones surgidas en medio de la crisis por la pandemia por el COVID-19.

En primer lugar, está el componente vivencial, el cual se adapta según el contexto en el que se lleva a cabo la práctica docente, aspecto que implicaba una conexión directa entre las

experiencias de los educadores y las realidades que enfrentan en sus entornos educativos. El objetivo principal es establecer una vinculación profunda entre la teoría y la práctica, permitiendo procedimientos con un horizonte pedagógico institucional, proyección que permitió desde un inicio centrar el interés en interrogantes que propiciaron las reflexiones de los profesores/as.

Las preguntas que direccionaron el ejercicio fueron: "¿Cuál es su práctica pedagógica?, ¿Qué problema identifica con su práctica pedagógica?, ¿Qué elementos comparte con las prácticas presentadas hoy?, ¿Qué relación hay entre la política y su práctica pedagógica?" (Acta de sesión número 7, mayo 14 de 2016) siendo puntos de partida, que direccionaban la conversación esclarecedora sobre elementos claves que requieren ser problematizados, estudiados, investigados e intervenidos.

Pues el diálogo generado a partir de preguntas catalizadoras para la reflexión y la acción no solo destaca la importancia del componente vivencial, sino que también sienta las bases para abordar de manera crítica y reflexiva las intersecciones entre la Política, la Educación y la Educación Política, proceso que se posiciona como esencial para una formación integral, ya que no solo se limita a la transmisión de conocimientos, sino que también busca la comprensión profunda y la acción informada en el ámbito educativo.

Para continuar se narra una de las situaciones manifestadas por el profesorado.

Emprendiendo la tarea de diseñar un plan de área acorde a los estándares, planteo como estrategia general para la asignatura de Cátedra para la Paz, la generación de diálogo y empatía, el reconocimiento del conflicto y su importancia en el desarrollo de la sociedad. Empiezo a plantear actividades en la que los estudiantes tengan participación, en la que puedan hablar de situaciones de la vida donde el conflicto está presente, y poder proponer soluciones. Todo esto se ve truncado desde el principio, en cada grupo me encuentro con cuatro o cinco estudiantes que repiten por tercera vez el mismo grado y que su único interés es hablar de las hazañas emprendidas en la esquina, con los del combo. (Acta de sesión número 7, mayo 14 de 2016)

Concretamente, se habla de un problema de convivencia, de relaciones de poder que se tejen fuera de la institución pero que inciden en ella, la violencia como pauta de crianza, de solución de conflictos y de relacionamiento con el otro, y en este contexto la palabra, el diálogo, la escucha, se convierten en herramientas que han sido invalidadas, pero que se necesitan con urgencia. Las actas de sesión capturan los ecos de los cuestionamientos que resuenan entre los educadores:

¿Qué Ciencia Política se ha enseñado en la escuela?, ¿A qué atiende su enseñanza?, ¿Cuáles son las relaciones de poder que tiene el estado y la institución ante el docente para una apropiada enseñanza de las Ciencias Sociales Políticas?, ¿Será que es la estructura misma de la escuela la que mantiene los esquemas tradicionales de educación y por tanto se pretende sostener las relaciones de poder históricas de la escuela? Si es así, entonces ¿cómo desarrollar modelos pedagógicos alternativos dentro de estos esquemas? (Acta de sesión número 7, mayo 14 de 2016)

Preocupaciones que están relacionadas con el interés que suscita en los profesores/as el promover procesos de educación política en diferentes contextos educativos, estableciendo una relación con las responsabilidades educativas y formativas que se les otorgan desde el ámbito legal, disciplinar, pedagógico, didáctico, ético y moral, sumados a la instrumentalización y tecnificación de la educación que la convierten en muchos casos en un asunto de administración; siendo problemáticas las relaciones entre los maestros y los alumnos a partir de situaciones que se convierten en maneras dictatoriales y poco democráticas al ejercer el poder en el aula.

Además de generar tensiones en el desarrollo de procesos enrutados desde el componente de la escuela tradicional, dado por la forma de organizar los tiempos, espacios, saberes escolares, currículo institucional, relaciones jerárquicas entre estudiantes, profesores/as, administrativos y en general las dinámicas institucionales devenidas del sistema formal, la obligatoriedad y la estandarización.

En segundo lugar, surgen proposiciones para abordar el interrogante fundamental que dirige la práctica docente: ¿cómo orientar procedimientos? Esto implica la definición precisa de qué enseñar, para qué enseñar y a quiénes enseñar; ámbito donde el componente didáctico-pedagógico

se erige como el centro neurálgico en el desarrollo de cada fase de las planeaciones, proyectos o actividades institucionales, lo que contribuye a una ejecución más efectiva y significativa de la enseñanza aprendizaje. Para ello, los profesores/as, coinciden en estrategias de enseñanza como:

integración de las áreas a cargo, el estudio de problemas sociales relevantes, el abordaje teórico de conceptos fundamentales para la enseñanza, el aprendizaje de la Ciencia Política y el desarrollo de las habilidades del pensamiento de los estudiantes, conversatorio sobre cómo practicar la educación política, lectura colectiva de textos y cuentos, interpretación de imágenes, análisis de casos y solución de problemas. (Acta de sesión número 30, octubre 20 de 2018)

Aportes que proporcionaron una percepción valiosa, a partir de lo cual se pueden identificar elementos claves relacionados con un enfoque transdisciplinar al integrar áreas del conocimiento, abordando problemáticas del contexto relevantes y proyectar el desarrollo de las habilidades de pensamiento de los estudiantes, como también adquirir un compromiso con la comprensión de los procesos políticos y sociales, más allá de la conceptualización teórica, sino incluyendo casos prácticos para la aplicación de conocimientos políticos en situaciones concretas.

Asimismo, es de resaltar la importancia de trazar una ruta metodológica para trabajar con los estudiantes, como queda manifestado en el Acta de sesión número 31 de noviembre 24 de 2018. Lo que permite el abordaje de los conceptos desde la filosofía y teoría política, contextualizándolos y realizando distinciones conceptuales. Además, se busca identificar las dificultades en la descripción, fomentar la comprensión y explicación a través de mesas redondas, así como facilitar la construcción de escritos para alcanzar un conocimiento práctico y evaluar las evidencias de productos finales.

Adicionalmente, se enfatiza en la comprensión de la formación de grupos en colaboración con miembros del gobierno escolar. Esta perspectiva aborda a la educación como un proceso problematizado y dialógico, concebido como una forma de intervención en el mundo desde las prácticas comunitarias, se promueve el encuentro con los demás, la transformación de la realidad

y la deconstrucción de antivalores, reflejando un compromiso activo con el desarrollo integral de los estudiantes y la construcción de una ciudadanía crítica participativa.

El tercer ámbito de relevancia se convirtió en el epicentro de las reflexiones surgidas en medio de la por la pandemia de COVID-19. Era un periodo desafiante donde la necesidad apremiante de reevaluar y ajustar las estrategias educativas se apoderaba del día a día de los educadores. Se encontraban frente a un escenario desconocido, lo que obligaba a repensar no sólo las prácticas pedagógicas, sino también la resistencia ante situaciones imprevistas.

La imperiosa llamada a la adaptabilidad y a la resiliencia resonaba en cada rincón de las instituciones educativas. Las afectaciones, plasmadas en el acta de la sesión número 43, no eran sólo números en un informe sino testimonios palpables de tensiones individuales y comunitarias dando lugar a tensiones como corrientes que se entrelazan con los desafíos tecnológicos y la búsqueda incesante de equidad en la accesibilidad, ya que la abrupta transición a la enseñanza en línea había desnudado la brecha digital, sembrando inquietudes acerca de la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes y el cuerpo docente. Donde la lucha por mantenerse conectados, no solo a través de pantallas sino también en el acceso a la educación, se convertía en un combate diario.

Otro ámbito de tensión se manifestó sobre el aumento de la asignación académica, requiriendo de planificación adicional, además de establecerse la necesidad de flexibilidad en las estrategias educativas. Cada día era una nueva hoja en blanco que demandaba creatividad, adaptación y el malabarismo constante entre las exigencias del currículo y la realidad de un entorno en constante cambio, mientras que el ajuste emocional y el bienestar mental de profesores/as y estudiantes demandaban las interacciones presenciales y las preocupaciones por el bienestar emocional de la comunidad educativa. Además de verse afectada la evaluación y medición del rendimiento, con los cambios en los métodos evaluativos y la presión constante para alcanzar resultados institucionales en circunstancias inusuales.

Finalmente, la colaboración y comunicación con padres de familia, acudientes, tutores y colegas ha experimentado una transformación significativa, mostrando una necesidad de mantener

comunicación efectiva y coordinar estrategias en un entorno virtual que introduce nuevas dinámicas y desafíos en la interacción educativa.

Como educadoras y educadores debemos: propiciar espacios de reflexión sobre la situación que estamos sufriendo a fin de construir una sociedad mejor, aunque no es fácil construir una sociedad mejor. Formar y acompañar al estudiantado para que cuide de sí y cuide al planeta, cuestionar los contenidos que estamos enseñando y el currículo que tenemos que, actualmente, sirve para reproducir la relación capitalista; volver al arte, a cultivar la salud física y pensar en las otras y los otros. Promover la reivindicación de los derechos. (Acta de sesión número 43 de abril de 2020)

Las manifestaciones fueron una voz necesaria frente el escenario en contexto, que permitía más allá de establecer estrategias, pensar sobre la formación crítica orientada y la consciencia frente a la reproducción de una sociedad que establece relaciones capitalistas que aumentan las brechas sobre las desigualdades sociales como también la reflexión sobre el papel de los profesores/as como transmisores de conocimiento, frente el llamado de orientar procesos educativos pensados en el derecho a la salud y a la educación, como condición y misión ineludible, siendo una prioridad considerar a la escuela como un espacio dinámico que evoluciona con las necesidades de la sociedad.

5.5 Seguimiento y valoración de los encuentros

La implementación de la estrategia de trabajo entre pares ha brindado a los docentes de Educar para la Polis la oportunidad de consolidar un proceso orientado hacia el fortalecimiento continuo. Este progreso se encuentra meticulosamente documentado en las actas, las cuales detallan la evolución del grupo, así como los aprendizajes y desaprendizajes que han tenido lugar. Registros que son reveladores de la experiencia, destacando elementos cruciales como la participación autónoma, la asistencia activa, la diversidad de perspectivas, los saberes teóricos y las experiencias compartidas.

A través de reuniones regulares y actividades de reflexión, el grupo promueve el intercambio de conocimientos y experiencias entre sus integrantes, con el propósito de fortalecer

sus prácticas educativas y contribuir al desarrollo de una Educación Política democrática y crítica. Esta experiencia se considera fundamental para ser sistematizada, destacando las vivencias educativas como una herramienta esencial para compartir aprendizajes y reflexiones. Además, se resalta la importancia de comprender los procesos educativos en diversos contextos poblacionales, haciendo hincapié en la necesidad de aprender de las diferencias y alteridades.

Además de resaltar los logros alcanzados, las actas también subrayan los desafíos que aún deben abordarse para continuar mejorando en el ejercicio del fortalecimiento de la Educación Política, lo cual no solo se limita a la capacitación inicial del profesorado, sino que se extiende hacia una formación en servicio constante, permitiendo así una adaptación continua a las demandas cambiantes de los entornos educativos, siendo esto relevante en el acompañamiento, seguimiento y valoración de los encuentros.

Es importante resaltar que los encuentros enfatizan particularmente en la socialización de componentes teóricos y metódicos, además de la comprensión de los contextos educativos para la formulación de proyectos de investigación y de cómo Educar para la Polis puede aportar a la Educación Política en el entorno educativo colombiano.

Como registro de lo descrito, los profesores/as enfatizan que, a partir de la primera convocatoria en noviembre del año 2015 se ha logrado:

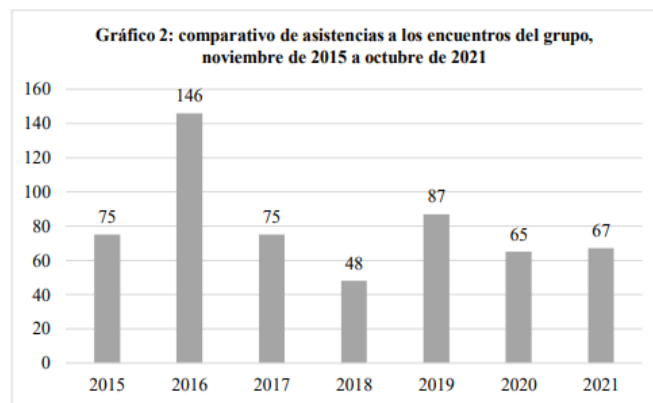
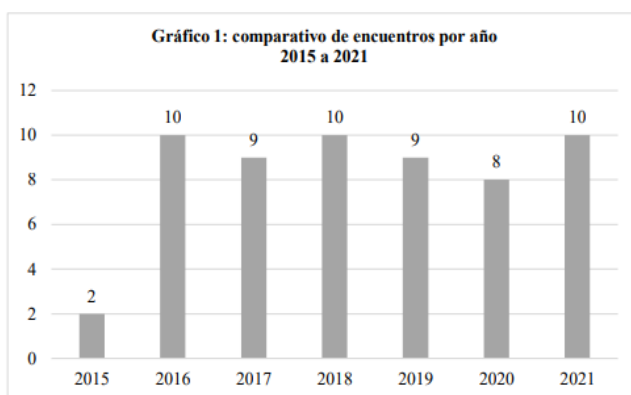
Regresar a la Universidad, reencontrarse con las y los compañeros de estudio y cualificar sus prácticas. Se trabajó en torno al significado de la Educación Política, planificando colectivamente la manera en la que podía trabajar, entendiendo que el sentido del grupo no era generar una tensión adicional a las que teníamos en nuestras prácticas como profesionales del campo de la educación. Se trataba de cualificar nuestras prácticas desde el gusto por aprender con otras personas. Se trabajó en subgrupos por afinidades electivas que mucho tenían que ver con las miradas sobre la Educación Política con las que nos identificábamos. Algunos comenzamos a sentir que cuando no podíamos asistir a alguno de los encuentros hacía falta compartir con las otras y los otros; comenzaron a socializar las experiencias que había construido cada integrante en torno a la educación y

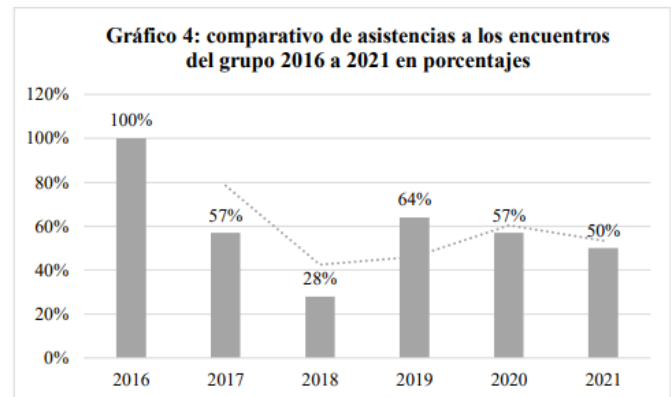
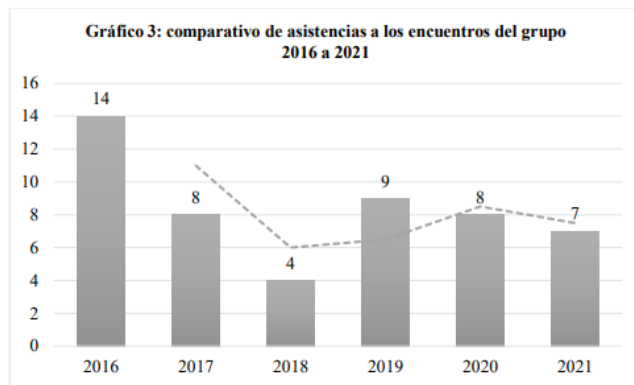
la política, construyendo relatos en torno a las prácticas educativas. (Acta de sesión, número 58 de noviembre 2 de 2021).

El Grupo de Trabajo Académico participó con dos comunicaciones en uno de los encuentros de la Red Colombiana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, encuentro realizado en Ibagué, Colombia y con un artículo, una reseña y una entrevista en el monográfico de Educación Política de la revista *Forum*, publicación del departamento de Ciencia Política de la Universidad Nacional de Colombia; logros que evidencian el trabajo articulado y la evolución en función de los objetivos iniciales, dinámica grupal, enfoque, ampliación, contextualización nacional y focalización temática desde un desarrollo teórico metodológico; siendo todo un proceso que denota también el cuidado de sí y el cuidado mutuo bajo el criterio de la reciprocidad durante el tiempo de las afectaciones que había sufrido el profesorado durante el confinamiento como durante el Paro Nacional a mediados de mayo de 2021.

Otro de los logros alcanzados por el grupo ha sido generar una participación constante de sus miembros. El registro y sistematización de la participación del profesorado queda expuesta en el dato estadístico proporcionado por el Acta de sesión número 58 de noviembre 2 de 2021, relacionando el número de participación del profesorado de acuerdo con cada período registrado y el acumulado de asistencia por cada año, como se muestra a continuación.

Figura 2: Participación de los profesores/as





(Acta de sesión, número 58 de noviembre 2 de 2021)

La permanencia y estabilización puede interpretarse como un logro en la consolidación del grupo, indicando posiblemente una mayor cohesión, compromiso o interés sostenido en las actividades, sin embargo, también podría ser objeto de reflexión entender las razones detrás de las fluctuaciones y altibajos en las asistencias en momentos de confinamiento por la crisis de salud mundial, pero que a pesar de las dificultades en el marco del contexto colombiano, Educar para la

Polis se adaptó a la nueva realidad y continuó sus actividades mediante videollamadas, superando desafíos logísticos en relación con los espacios, lugares y herramientas para llevar a cabo cada encuentro, además de los retos emocionales asociados con la pandemia y la situación política en Colombia, los cuales influyeron para fortalecer el proceso de acompañamiento continuo y cercano entre los integrantes estableciendo contacto telefónicamente con frecuencia, de tal manera que cada participante sintiera compañía desde la distancia que se interponía según el momento vivido.

5.6 Consideraciones para tener presentes: condiciones para la participación

Las percepciones y vivencias compartidas a través de las voces de los profesores/as ofrecen una perspectiva reveladora acerca de las consideraciones significativas que se deben tener presentes en el desarrollo del trabajo entre pares, así como los condicionamientos que surgen de las dinámicas personales, laborales e institucionales en relación con la participación en el Grupo de Trabajo Académico. En este sentido se evoca una preocupación por la conformación de grupos académicos

con objetivos definidos y procedimientos encaminados al fortalecimiento de la profesión docente y el campo de la educación, y que el Maestro n°1 afirma que este proceso es parte del “legado del movimiento pedagógico colombiano. El hecho de evocar el trabajo grupal de docentes, que se piense en la realidad, donde ellos son también autoridad a la hora de hablar de educación” (Maestro n°1, comunicación personal, 3 de noviembre de 2022).

Los aportes consolidados en este apartado no solo iluminan aspectos esenciales de la colaboración y el respeto mutuo, sino que también destacan la imperiosa necesidad de edificar una comunidad de práctica con propósitos definidos dentro del ámbito educativo; contexto que permite evidenciar la complejidad y la importancia de forjar conexiones significativas entre los educadores, subrayando la relevancia de potenciar el proceso de formación en servicio y de fomentar la reflexión-acción mediante el fortalecimiento de otros espacios de aprendizaje.

Lo anterior no solo propicia la generación de evidencias tangibles en la formación profesional continua, sino que también se traduce en la presentación de trabajos académicos como ponencias, artículos, conversatorios y entrevistas a expertos. De esta manera, se consolida un ciclo de retroalimentación constante que enriquece el panorama educativo, promoviendo un ambiente propicio para el intercambio de conocimientos y la evolución profesional de los participantes.

Es así como desde el trabajo entre pares hay lugar para compartir reflexiones que son puntos clave para el adecuado procedimiento de cada uno de los momentos de la estrategia adoptada. En este entorno, la diversidad de sentimientos, necesidades, retos y demandas profesionales y contextuales que afrontan el profesorado emergen como elementos cruciales a tener en cuenta, evidenciando así como pilares fundamentales el “reconocimiento y reciprocidad” (Maestra n°8, comunicación personal, 7 de diciembre de 2022), además del respeto hacia el otro, la importancia de la voluntad y el compromiso, consideraciones afirmadas por la maestra n°2 quien expresa: “Yo creo que el tema del respeto, pero no el basado en qué profesión tiene o cuántos estudios; sino respeto por el otro es fundamental y si hay respeto, pues, se generan también relaciones de confianza y empatía” (Maestra n°2, comunicación personal, 9 de noviembre de 2022).

En este contexto colaborativo también se hace hincapié en la necesidad de establecer puntos en común y afinidades desde una perspectiva disciplinar según lo expresado por la Maestra n°7 (Comunicación personal, 6 de diciembre de 2022), centrando la atención en temáticas compartidas en el contexto social, el cual convoca al profesorado. Así como en la identificación de interrogantes a problematizar, siendo completamente necesario que haya unos intereses en común, por ejemplo, “el tema de la educación política, de apuntar hacia una ciudadanía crítica, hacia la formación de ciudadanos críticos, el tema del convencimiento del maestro intelectual y como sujeto político, el cual debe asumir dicho rol” (Maestro n°6, comunicación personal, 6 de diciembre de 2022), lo que genera un interrogante frente los discursos, horizontes, dinámicas y estrategias a implementar para ejercer dicho rol.

Asimismo, se abordan desafíos específicos que surgen en el desarrollo de las dinámicas del grupo tales como la continuidad en el proceso, las transformaciones en la dinámica del equipo y las reflexiones generadas a raíz de la crisis sanitaria global. Lo anterior, destacando el trabajo en comunidad desde componentes sólidos y comprometidos, siendo capaces de adaptarse a las circunstancias cambiantes y de abordar de manera conjunta los retos específicos del entorno educativo.

Creo que la permanencia y la continuidad que ha tenido el grupo ha sido gracias a eso, ¿cierto?, en que todos tenemos la voluntad, el compromiso, si alguien quedó con una tarea la lleva e inclusive todos sacamos tiempo de donde no tenemos como para cumplir con lo que debemos llevar al grupo; si usted está encargado de una lectura y la presentación de la lectura, todos lo hacemos muy responsablemente y con mucho afecto, también es importante, estar pendiente de los pares una relación afectiva, lo que ayuda a que uno se mantenga motivado. (Maestra n°4, comunicación personal, 16 de noviembre de 2022)

Las consideraciones resaltan cómo a través del trabajo colaborativo entre pares, Educar para la Polis se transforma en más que un espacio académico y se convierte en una comunidad de práctica y de apoyo. En este contexto, los maestro/as comparten experiencias que abarcan desde preocupaciones hasta proposiciones, acciones y reflexiones, permitiendo aproximarse a posibles

respuestas a problemáticas comunes, así como a cambios y transformaciones en las prácticas educativas, todo ello fundamentado en el apoyo mutuo.

Además, y no menos importante, se reconocen los condicionamientos que surgen del contexto y de políticas internas y externas dentro del marco institucional. Estos pueden obstaculizar la participación debido a diversos aspectos como intermitencia en la asistencia, compromisos laborales, responsabilidades personales relacionadas con el inicio de estudios de posgrado, la falta de espacios proporcionados desde los escenarios laborales y la pertinencia con respecto a la continuidad de las metodologías de participación a través de entornos virtuales.

En cuanto a la asistencia regular a los encuentros surge una inquietud respecto a aquellos que se ausentan por períodos prolongados debido a compromisos personales y demandas individuales. Esto da lugar a discusiones sobre la relevancia de este aspecto, el cual se espera que brinde contribuciones sustanciales para aquellos que lo valoran de esa manera, quedando registrado en los encuentros percepciones a considerar.

[Inquieta] un aspecto relacionado con la asistencia y es que van varios meses en que algunos integrantes se excusan, pero no es claro si se excusan o sí definitivamente no piensan regresar, a lo cual queda la tarea de contactarles, de saber de sus vidas. En esa línea, se retomó una interesante discusión sobre el deber ser del grupo y sus convocatorias, llegando nuevamente al consenso sobre el mismo: las convocatorias no son permanentes, se han promovido con lapsos de tiempo en que pueda haber nuevas promociones de egresados; otras veces referenciados por profesores/as integrantes y en otras tantas, debido a participaciones en donde encontramos colegas que tienen intereses comunes que se van acercando. (Acta de sesión número 64 de agosto 27 de 2022)

Convocatorias y asistencia que permiten nutrir los encuentros desde los inicios del Grupo Académico Educar para la Polis, lo que permite de manera progresiva la estabilización del número de asistentes, a partir de un ir y venir en medio de las ausencias, siendo estas retomadas nuevamente por otros y otras, para lo que se afirma que,

Cuando alguien se va, el tiempo que pasó en el grupo fue el que necesitó, el que le sirvió para cualificarse, si se fue es porque está haciendo algo mejor, y cuando regresa igual es acogido, es decir es como un grupo que está libre. Las personas van llegando, se van yendo y finalmente se van quedando un grupo de personas y que siento en este momento, que ese grupo de personas va a hacer unas transformaciones muy importantes, no solamente en la universidad sino por fuera. (Maestra n°8, comunicación personal, 7 de diciembre de 2022)

Las ideas subrayan la centralidad de la flexibilidad en la participación, destacando un progreso continuo y un respeto hacia las decisiones individuales en contraste con la noción de permanencia ininterrumpida. Además, se resalta la posibilidad de transformaciones significativas durante la estabilidad percibida por cada integrante, reconociendo la importancia de los cambios y contribuciones más allá de las reuniones, mediante la transformación de las prácticas educativas en constante interacción con las dinámicas institucionales y el contexto social en general. De esta manera, la perspectiva reflexiva de los integrantes sobre su participación en cada sesión se considera prioritaria, valorando el tiempo invertido como una oportunidad de crecimiento tanto a nivel personal como profesional.

Este escenario también pone de manifiesto que, a partir de la participación en Educar para la Polis se genera una reflexión profunda acerca de la escasez de espacios disponibles destinados a la creación de entornos colaborativos, dilema que se intensifica debido a la prioridad otorgada a las demandas de producción laboral y académica, influenciadas tanto por las particularidades de cada contexto institucional como por las políticas educativas nacionales; situación que resulta en una restricción de los lugares propicios para el diálogo y la reflexión sobre las prácticas docentes, así como para la producción académica no estandarizada como se afirma a continuación:

No hay espacios suficientes, si hago parte de este grupo, no hago parte de otros, precisamente porque, ni a las escuelas ni a las comunidades les interesa crear esos espacios de trabajo colectivo...tener que estar, produciendo en espacios laborales, para rendir con tiempos, trabajos, pendientes y en ese sentido no poder hacer uso e incluso dentro del mismo trabajo de espacios como este, donde la gente pueda dialogar, expresar sus

inquietudes. Espacios que podrían verse tranquilamente sospechosos, donde los profesores se reúnen a tocar temas de índole reflexiva. Creo, y es un prejuicio mío, podría verse sospechoso más allá de ponerle otro tinte, es bueno los críticos o los necios, o quién sabe quién, no sé, supondría yo. (Maestro n°1, comunicación personal, 3 de noviembre de 2022)

Perspectivas que permiten acentuar la necesidad de repensar, valorizar y crear retos desde una mirada crítica para cambiar las percepciones y fomentar la comprensión de la fuerza que toman los espacios para la construcción de saberes entre pares, potenciando el desarrollo profesional del profesorado para contribuir a un cambio en la cultura laboral y académica.

La ausencia de entornos adecuados sugiere una dicotomía que obstaculiza la interacción entre grupos de trabajo académicos al establecer lazos entre el profesorado, las instituciones educativas y la universidad. También, este escenario resalta la falta de interés en la organización, promoción y acompañamiento para la creación de espacios que faciliten el trabajo entre pares, espacios necesarios para el intercambio de ideas y la construcción colaborativa de conocimientos.

La realidad actual se encuentra inmersa en dar prioridad al rendimiento del desempeño laboral sustentado por limitaciones de tiempo, evidencias o entregables. Estas restricciones imposibilitan la creación de espacios para la concertación académica y la expresión de inquietudes y preocupaciones que demandan retos más allá de los relacionados con las limitaciones del tiempo espacio y la resistencia cultural frente a la demanda de construcción colectiva desde diversas perspectivas.

Los condicionamientos relacionados con el desconocimiento de diferentes perspectivas conceptuales ponen de manifiesto los intereses particulares para orientar la línea académica de Educar para la Polis, entrando en tensión en las primeras sesiones dos miradas sobre el diálogo entre los integrantes desde proposiciones teórica conceptuales y los cuestionamientos sobre la condición humana y profesional de los profesores/as.

Desde el diálogo entre varios compañeros que querían un camino más conceptual, que llegáramos únicamente a trabajarle a lo académico, mientras que estaba otra opción de trabajar también lo humano, lo que nos ocurría en la cotidianidad. Entonces para algunos

era perder el tiempo y sin enfocar las ideas en un grupo de trabajo académico, pero qué viene siendo el grupo de trabajo académico, si no pensamos en las personas que estamos ahí, sobre el qué nos está ocurriendo. (Maestra n°4, comunicación personal, 16 de noviembre de 2022)

La dualidad que emerge posibilita la reflexión sobre la imperante necesidad y relevancia de orientar los intereses hacia el intercambio y el cuestionamiento de las prácticas educativas explorando las experiencias, emociones y realidades que el profesorado enfrenta y proponiendo un cambio de paradigma al considerar el contexto como punto de referencia fundamental. Es relevante destacar la importancia de plantear interrogantes que aborden el qué y el cómo se encuentran los profesores/as en diversos entornos, donde la construcción de un equilibrio entre lo académico y la consideración de la condición humana y cotidiana se erige como un elemento crucial en este proceso reflexivo.

Perspectiva que no admite la separación de las problemáticas de la realidad social, personal y académica de quienes integran el grupo y las comunidades en las que ejercen la práctica docente sino que por el contrario, propone la integración de estas dimensiones como un pilar fundamental; la conexión directa con la realidad social y personal de los profesores/as y su entorno educativo se convierte en un medio para enriquecer la autenticidad del trabajo fomentando la autonomía, elementos esenciales en el ejercicio disciplinario y académico que lleva a cabo Educar para la Polis.

Finalmente, es imperativo tener en cuenta un condicionamiento crucial relacionado con la pertinencia de continuar implementando metodologías de participación a través de entornos virtuales. Esta estrategia fue adoptada durante y después de la crisis sanitaria COVID-19, permitiendo la participación remota de los integrantes; antes de esta opción, algunos profesores/as en las subregiones enfrentaban dificultades para participar debido a limitaciones de tiempo y la necesidad de desplazarse hasta la ciudad universitaria y a pesar de expresar preferencia por una participación más activa de forma presencial, las circunstancias llevan a reconocer que la virtualidad ha posibilitado el continuo desarrollo de las sesiones, destacándose positivamente la facilidad de conectarse desde sus ubicaciones respectivas (Maestro n°3, comunicación personal, 16 de noviembre, 2022).

Si bien desde marzo de 2020 se ha buscado mantener la viabilidad de los encuentros a través de videollamadas cuidando tanto la salud física como mental de los participantes, lo que ha estado relacionado con la sobrecarga de trabajo que enfrenta el profesorado según lo reflejado en el acta de sesión número 47 del 29 de agosto de 2020. Esta carga laboral se intensificó después de la conculcación del derecho a la salud, sin que el Gobierno tomará las medidas necesarias para que el sistema educativo colombiano pudiera transitar efectivamente de la educación presencial a la virtual.

Circunstancias que persisten, como también la necesidad de seguir utilizando medios virtuales para hacer frente a las demandas actuales y contrarrestar las consecuencias derivadas de los condicionamientos impuestos por dinámicas internas, externas y a nivel institucional; siendo esencial la adaptación a los entornos virtuales educativos, pero reconociendo que esta transición ha estado marcada por desafíos y exigencias adicionales para el profesorado.

Capítulo 6. Aportes que ofrece el trabajar en un colectivo académico, para la reflexión de procesos de formación continua de profesores/as como parte del desarrollo profesional docente

La formación en servicio se erige como un componente fundamental dentro del enfoque sistemático del trabajo docente, actuando como un eje central que se entrelaza con los diversos aspectos que componen el desarrollo profesional docente (DPD). Su función primordial consiste en dinamizar las bases que vinculan al docente como un agente activo de cambios, un profesional comprometido con la producción de conocimiento y el diseño curricular. En este contexto, el docente se convierte en un catalizador de saberes y conocimientos esenciales para su propio crecimiento, alineando su visión institucional con la visión histórico-social docente y considerando las condiciones históricas y sociales de la práctica docente como escenarios propicios que permiten asignar un papel activo a los profesores/as como verdaderos profesionales de la educación (Monarca y Manso, 2015).

Estos componentes no operan de manera aislada, sino que se integran con acciones formativas fundamentales como las identificadas por el informe Talis en 2010 y 2013. Dichas

acciones demandan la colaboración entre pares y la consolidación de elementos del DPD, tales como talleres, cursos, diálogos informados, participación en redes, conferencias, seminarios y visitas de observación, así como capacitaciones en servicio en diversos contextos educativos y gubernamentales (Backhof *et al.*, 2010). Todo esto converge hacia la transformación de las disposiciones de los docentes, fortaleciendo sus saberes, competencias y conocimientos; además, se busca construir estrategias de enseñanza que no solo eleven el rendimiento académico estudiantil, sino que también contribuyan al desarrollo integral de los educandos (Backhof y Pérez, 2015, citado en Cordero y Gárate, 2019).

Desde una perspectiva que sitúa al docente como un profesional en constante desarrollo, se promueve su crecimiento personal, intelectual y en su práctica pedagógica, mientras se fortalece el trabajo colaborativo entre colegas. En este contexto, Educar para la Polis se configura como un Grupo de Trabajo Académico diseñado para la cualificación del DPD, aportando a la posición intelectual, investigativa y práctica de los profesores/as a lo largo de su trayectoria. Los resultados de esta investigación revelan que el trabajo en este grupo brinda valiosos aportes, permitiendo reflexionar sobre los procesos de formación continua de los docentes como parte integral de su desarrollo profesional. En última instancia, se reconoce la importancia de estas iniciativas en la construcción de una educación más sólida y efectiva, en la que los educadores desempeñen un papel clave en la transformación del sistema educativo.

6.1 Cuidado del bienestar emocional de los profesores y profesoras

La formación en servicio, dentro del marco de posibilidades e imposibilidades impuestas por lo institucional y contextual genera cargas emocionales significativas para el profesorado. Estas cargas se manifiestan como condicionamientos que impactan directa o indirectamente en la condición docente, el bienestar personal, la calidad de la educación y los ambientes durante los procesos de enseñanza. Frente a todas estas cargas, las experiencias compartidas resaltan la relevancia fundamental de Educar para la Polis en los procesos formativos del profesorado.

Las vivencias significativas se centran inicialmente en el elemento vocacional del profesorado más allá del proceso técnico y metodológico; lo que promueve un sentido de libertad

y disposición para el diálogo, el cambio y la transformación desde perspectivas subjetivas y objetivas. Las sesiones o encuentros se convierten en un refugio propicio para compartir sentimientos, preocupaciones y angustias que emergen de diversos contextos y dinámicas institucionales que enfrentan los profesores/as, como lo expone el Maestro n°1 cuando dice: “creo que, mes a mes traemos a colación las problemáticas que también resuenan en nuestros espacios y las volcamos allí, las lanzamos como una especie de granada que en cualquier momento estalla” (Comunicación personal, 3 de noviembre de 2022), utilizando una metáfora para ilustrar la necesidad de liberar las tensiones acumuladas, resaltando así la importancia de estos espacios de diálogo para el bienestar emocional del profesorado y del mismo modo superar las dificultades que se van presentando.

Advirtiendo que, aunque no todas las situaciones encuentran una solución inmediata, se destaca la necesidad de abordar las tensiones de manera colectiva y constructiva. En este sentido, el conjunto de retos, preocupaciones y angustias que puedan surgir, pueden ser compartidos y enfrentados en conjunto, donde la persistencia y la resistencia frente a los desafíos adicionales que los procesos educativos imponen al profesorado, convergen en un espacio seguro que va más allá de ser simplemente un refugio.

Lejos de ser simplemente un catalizador del agobio laboral, el trabajo que se desarrolla al interior del grupo, ofrece el escape a las presiones inherentes a la labor docente, Educar para la Polis, “es un lugar de escape, esparcimiento y aprendizaje” (Maestra n°2, comunicación personal, 9 de noviembre, 2022), espacio que facilita el encuentro consigo mismo y con los demás, estableciendo lazos de conexión con un propósito pedagógico, profesional y de amistad. En consecuencia, el grupo potencia y fortalece los sentimientos y acciones prácticas relacionadas con la transformación significativa de la educación en su contexto.

Además, al prestar atención a la condición del bienestar emocional del profesorado y sin descuidar los detalles que normalizan su práctica docente como agente dinamizador de los procesos educativos, el Grupo de Trabajo Académico trasciende al considerar dos líneas de interacción. Más allá de lo conceptual, teórico y metodológico, se exploran resonancias que abarcan el ser y la condición de dignidad humana para aprender a escuchar de manera integral a los otros, no sólo

desde perspectivas teóricas y conceptuales, sino también otorgando reconocimiento y validez a las reflexiones sobre lo que sucede en el entorno de la vida.

Entre los grandes aprendizajes, creo que está ese preocuparnos más por el otro, qué pasa con el compañero, somos más que una acumulación de saberes, somos más que reunirnos a hablar de un autor, eso atraviesa todo y en ese todo está incluido lo emocional, ¿cierto? las lecturas que nosotros hacemos de los autores, de las interpretaciones, están mediadas por lo que pase en nuestras vidas cotidianas. (Maestra n°4, comunicación personal, 16 de noviembre, 2022)

De esta manera, las experiencias que convergen entre pares encapsulan una importante reflexión sobre la naturaleza integral de la praxis educativa y la conexión entre el aprendizaje académico y la vida personal, contexto que subraya la importancia de valores esenciales como la empatía y la conexión con la integridad fundamental de la condición humana. También se destaca la trascendencia de las discusiones académicas convencionales y la influencia crucial de lo emocional en la interpretación de los contenidos académicos.

La calidad y calidez de las relaciones humanas se revelan como elementos esenciales en el entorno educativo, ya que estos aspectos se consideran fundamentales para lograr resultados que vayan más allá de la mera acumulación de conocimientos. En lugar de limitarse a esa perspectiva, se elevan las prácticas educativas y la identidad del profesorado, incorporando componentes que dinamizan los ejes del desarrollo profesional docente (DPD). En este sentido, se reconoce que la visión integral del profesorado implica una comprensión más profunda de la complejidad de las interacciones humanas, superando así las restricciones tradicionales centradas únicamente en la transmisión de información.

6.2 Cualificación del Desarrollo Profesional Docente (DPD)

La profesión docente orientada hacia la mejora constante de los procesos educativos requiere la participación de profesores/as comprometidos con su desarrollo profesional. Este compromiso se presenta como un requisito esencial para abordar las demandas específicas del contexto y potenciar los procesos individuales con repercusiones tanto a nivel social como

colectivo, donde la práctica docente emerge como una vía para perfeccionar y enriquecer las estrategias de enseñanza, empleando para ello dispositivos formativos adaptados a las circunstancias particulares, de tal manera que:

El quehacer profesional mejora y llega convertirse en artesanía cuando la información y la práctica se convierten en conocimiento. Mediante estos procesos las personas se hacen más habilidosas: todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento, ese diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas [...]. En las fases superiores de la habilidad hay una constante interrelación entre el conocimiento tácito y el reflexivo, el primero de los cuales sirve como ancla, mientras que el otro cumple una función crítica y correctiva (Sennett, 2009, pp. 21-69 citado en Alliaud, 2018).

Por lo tanto, la evolución del quehacer profesional es posible mediante el desarrollo de habilidades, la adquisición de conocimientos y la interacción entre la información y la práctica, de tal manera que se da una consolidación de los conocimientos propicia a la transición, transformación, cambio y proposición de nuevos escenarios mediados por la emancipación, el pensamiento crítico y la acción reflexiva. Es por ello que, el Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis se reconoce por el profesorado como el escenario que supera las perspectivas de la formación estandarizada, en la medida que brinda la posibilidad de continuar procesos de formación con propósito en los que los profesores/as desde su quehacer práctico, encuentran en el Grupo de Trabajo académico una experiencia que los sitúa bajo un común denominador y a la que se llega con concepciones y perspectivas frente el saber educativo, que luego se transforman en la medida que se contextualizan, problematizan, conceptualizan y reflexionan a la luz de proposiciones que fortalezcan cada línea o campo de saber abordado.

Todos llegamos a este punto con un cúmulo de preguntas, miedos, frustraciones o curiosidades. Nos comprometemos, decidimos plasmar nuestras ideas en artículos, investigaciones, llegamos a un lugar donde estudiamos, formando parte de un grupo lleno de posibilidades. Aquí todos sentimos que estamos en un nicho de oportunidades, aunque

a veces nos invadan inseguridades, pero sin llegar al punto de pensar que no nos podemos expresar. Siempre existe la posibilidad de encontrarnos con personas propositivas, aquellas que no solo dicen yo les propongo esto, sino que también manifiestan yo quiero aprender de todos ustedes. (Maestra n°2, comunicación personal, 9 de noviembre de 2022)

Esta dinámica resulta enriquecedora, que aun teniendo presentes las inevitables inseguridades, sirve como un recordatorio constante de que el profesorado se encuentra inmerso en un espacio donde la comunicación fluye libremente y el aprendizaje se gesta de manera bidireccional; perspectiva que resalta la valiosa contribución que esta interacción aporta al desarrollo profesional docente (DPD) y académico del profesorado.

De manera que, la subjetividad de cada maestro/a se inscribe en un viaje colmado de cuestionamientos, desafíos y momentos significativos de autodescubrimiento. Además, la reflexión sobre este devenir que se inicia con la formación inicial y se extiende hasta la inserción profesional, revela una trayectoria que se consolida en la formación en servicio. En este último tramo los educadores se enfrentan a interrogantes profundos que buscan arrojar luz sobre aspectos conceptuales, procedimentales y reflexivos en relación con los propósitos y fines de la formación continuada. Asimismo, se exploran las orientaciones de los procedimientos de enseñanza, colocando en el centro el direccionamiento didáctico y pedagógico de la disciplina enseñada en los contextos habitados. Este proceso se erige como un componente esencial para el crecimiento y la evolución constante de los educadores en su práctica profesional y formación continua.

La experiencia con el grupo empieza a ser mucho más enriquecedora, porque yo desde mi propia práctica empiezo a hacer mis propias reflexiones y lecturas. A nivel conceptual hemos pasado por la apropiación y manejo conceptual de muchos términos y conceptos propios de la política, llevados al aula, diferenciando la educación política de lo político, el qué de la ciudadanía y las diferentes posturas que hay, qué entendemos por los procesos de socialización. Entonces todos estos conceptos, pues han alimentado un montón de reflexiones propias de nuestro desarrollo profesional. (Maestra n°4, comunicación personal, 16 de noviembre de 2022)

En conjunto, la experiencia continúa vislumbrando el impacto duradero de las reflexiones, donde la aplicación práctica enriquece las dinámicas no solo en el aula, sino en el trascender de las acciones del profesorado, destacando la relevancia de integrar los saberes del hacer, interconectados con los conocimientos formales. Mirada que conduce a la toma de decisiones donde,

Las personas necesitan de ese “ancla” de saberes (de la experiencia) de dónde agarrarse, como así también de procesos reflexivos que implican la puesta en diálogo de esos saberes entre sí y con los conocimientos formalizados (saberes expertos). La negación o desvalorización de los saberes del hacer y su consideración como obsoletos o desajustados a las exigencias de los nuevos tiempos, suele dejar a los individuos desprovistos de herramientas para poder intervenir, para poder actuar, para poder enseñar en este caso. (Alliaud, 2018, p. 284)

Las voces de los profesores/as se entrelazan como fuente que valida los fundamentos del tránsito de la formación en servicio, desde fundamentos consolidados que propician oportunidades de aprendizaje y fortalecimiento de componentes que ubica a los profesores/as como centro y dinamizadores de una educación en constante cambio. Para ello, se resalta la cercanía y accesibilidad de la posibilidad de publicar, desmitificando la idea de que sea algo lejano o inalcanzable (Maestra n°5, comunicación personal, 17 noviembre de 2022). Este acercamiento a la publicación se percibe como factible e importante para entender la profesión docente desde una perspectiva analítica y científica.

Mientras que se destaca cómo el proceso de investigación ha llevado a temas que como docentes en ejercicio desconocían previamente, por ejemplo, desde la normativa educativa hasta la inserción laboral, ganando conocimientos valiosos. En este proceso, el descubrimiento de nuevas metodologías como la crítica emancipadora y aprendizajes relacionados con discursos institucionales abarcan experiencias más allá de la investigación, incluyendo el intercambio de consejos prácticos entre colegas (Maestro n°6, comunicación personal, 6 de diciembre de 2022).

Estas ideas se respaldan con el propósito de destacar los valiosos aportes que se entrelazan en el contexto de Educar para la Polis con los que no solo se busca revelar las habilidades individuales, sino también crear un ambiente de confianza propicio para mostrar dichas capacidades. Además, facilita la adopción de una "disciplina de estudio continua, generando una contribución significativa al desarrollo de habilidades de escritura consciente. Siendo esencial, ya que no solo se propicia la cohesión de ideas y la precisión conceptual, sino también un medio para evitar divagaciones" (Maestra n°7, comunicación personal, 6 de diciembre de 2022). Esto subraya la esencial comprensión de que cada colega enfrenta desafíos similares, fomentando así el aprendizaje mutuo y la superación conjunta de obstáculos en el ejercicio de la enseñanza.

Es así, como el desarrollo profesional de los docentes (DPD) está pensado y actuado como un proceso dinámico, con cuestionamientos, siendo adaptativo y en constante evolución frente a las exigencias y nuevos retos del quehacer docente, debido a que este no solo se enriquece con el conocimiento teórico y estático desde procesos de capacitación, sino que también se fortalece desde las habilidades prácticas fomentadas en los entornos de aprendizaje colaborativos y reflexivos, donde los maestros como sujetos políticos y críticos de la educación se vuelven responsables de poder pensar, obrar, crear, recrear, y reflexionar.

6.3 Dignificación de la profesión docente y práctica educativa

El desarrollo profesional docente (DPD) constituye un pilar fundamental para el progreso y la mejora de los sistemas educativos, así como para el perfeccionamiento de las prácticas pedagógicas de los profesores/as. En este sentido, es crucial comprender que la visión institucional del trabajo docente, vinculada con las dinámicas de colaboración en el trabajo colegiado y la visión histórico-social, nos permite considerar que las dimensiones históricas y sociales que influyen en la práctica docente actúan como ejes catalizadores.

Estas perspectivas, en conjunto con las fases delineadas por Monarca y Manso (2015) y retomadas por Cordero y Gárate (2019), proporcionan un marco integral para comprender y potenciar el desarrollo profesional. Sin embargo, es imperativo destacar que estas fases no deben ser analizadas de forma aislada, sino que más bien deben integrarse armónicamente con

condiciones laborales adecuadas, formación de calidad y una gestión y evaluación efectiva, según plantea Vaillant (2006).

De manera que, al considerar este enfoque integral se fortalece la capacidad disciplinar y pedagógica de los educadores en los entornos de enseñanza y aprendizaje que configuran sus prácticas cotidianas. Este proceso sinérgico no solo mejora la calidad educativa, sino que también contribuye a la formación de profesionales docentes más capacitados y comprometidos con su labor, lo que en última instancia, repercute positivamente en el desarrollo integral de los estudiantes.

No obstante, el panorama actual presenta desafíos significativos que obstaculizan la consecución de estos elementos fundamentales. Desde la escasez de estímulos para posicionar la profesión docente como primera elección de carrera, sumada al trato desfavorable y las condiciones laborales inadecuadas, así como los problemas estructurales en la remuneración, suelen ser barreras que han requerido atención urgente, examinando las experiencias, iniciativas y estrategias implementadas desde Educar para la Polis.

Muchos maestros y profesores están muy mal preparados y además el cuerpo docente necesita un perfeccionamiento mediante un esfuerzo masivo de formación en servicio; la gestión institucional y la evaluación de los docentes no ha actuado por lo general como mecanismo básico de mejora de los sistemas educativos. (Vaillant, 2006, p. 123)

En este contexto, los integrantes de Educar para la Polis se ven desafiados a abordar estos problemas y buscar soluciones que impulsen la profesionalización efectiva del profesorado. Las experiencias individuales y colectivas compartidas en este apartado resaltan la importancia de la satisfacción laboral, la formación continua y la creación de grupos académicos como factores cruciales en la dignificación de la profesión docente. Los testimonios presentados se convierten en relatos clave que instigan a la reflexión sobre la práctica y subrayan la necesidad de preservar la esencia y el valor de la profesión docente en medio de los desafíos contemporáneos.

Con respecto a los factores esenciales a considerar, la desvalorización de la profesión docente está inmersa en estereotipos educativos que simplifican en exceso la realidad compleja y

multifacética a la que se enfrentan los educadores, de ahí la importancia del profesorado de sentirse fortalecido desde el Grupo de Trabajo Académico para tomar decisiones profesionales impactantes, incluso cuando se enfrentan a condiciones laborales desfavorables y falta de reconocimiento.

El sentirse también fortalecido, hace que uno sea capaz de tomar decisiones de impacto profesional. Por ejemplo, varios de los compañeros como tú, como yo, hemos tomado decisiones trascendentales, al decir: yo acá [institución educativa donde trabajo] no puedo seguir, voy a cambiar mi situación, voy a cambiar de tipo de trabajo, porque entiendo que mi labor es muy importante y yo acá no puedo estar. (Maestra n°2, comunicación personal, 9 de noviembre de 2022)

Se revela un periodo crucial que aborda la habilidad de aprender a decir "no" en contextos laborales que generan inconformidad a nivel profesional, personal y emocional. Además, pone de manifiesto la falta del adecuado reconocimiento hacia la dedicación y el impacto de los educadores en la formación de las generaciones futuras, fomentando el pensamiento crítico y su papel como sujetos políticos, propositivos y emancipados.

De tal manera que se hace un llamado al reconocimiento propio, evitando trascender los límites y los egos competitivos en el quehacer docente, más allá de la búsqueda de rendimientos estandarizados y las demandas maquinarias impuestas por las estadísticas de mercado y las políticas educativas. Esto para enfatizar en la importancia de situar la condición y la experiencia humana del profesorado en líneas comprometidas que buscan crear un entorno que refleje y valore la trascendencia de su labor en la construcción de un ambiente educativo que ofrezca garantías a su contribución del Desarrollo Profesional Docente.

Otro relato se adentra en la resistencia y los miedos en torno a la formación de grupos académicos entre el profesorado, donde la pregunta de la motivación intrínseca frente a la visión instrumental del estudio provoca reflexiones sobre el valor del aprendizaje más allá de las recompensas salariales.

El que no existan colectivos en tantas partes de profesores y profesoras, donde tenemos miedos y falencias en información, investigación y en todo, intuyo que el

profesorado no se anima a innovar en sus prácticas docentes, al sentirse frustrado al no estar en línea con un desarrollo profesional; al pensar que ser profesor no es suficiente porque tiene miedo, inseguridades y le da pena decirlo, o no saben dónde ponerlos, pero tampoco se encuentra con quién hacerlo, porque entonces si se generan propuestas en algunos lugares son mal vistos, al escuchar frases como usted para qué va hacer eso. (Maestra n°2, comunicación personal, 9 de noviembre de 2022)

Surgen interrogantes que van más allá del tema de la pasión y la vocación, destacando la importancia que se le otorga al proceso de formación continua como elemento fundamental del desarrollo profesional docente (DPD), siendo central la coherencia entre la teoría y la práctica educativa, cuestionando la motivación que se puede brindar al estudiantado en el desarrollo de los procedimientos y procesos que le brindan mejoras en las habilidades y en busca de propósitos funcionales para el proyecto de vida.

Por consiguiente, se plantea la relevancia de que los colectivos de profesores/as se cuestionen sobre su propia práctica. Esto implica analizar las relaciones académicas y contextuales que pueden establecerse entre pares, yendo más allá de la rutina laboral y el cumplimiento en la entrega de resultados y evidencias que denotan responsabilidad desde una asignación académica institucional. Existe así la necesidad de reflexionar sobre la integración efectiva y la importancia de fomentar un ambiente académico en el que los profesores/as se cuestionen y colaboren entre sí, aspecto que contribuye al enriquecimiento mutuo y a una práctica educativa más efectiva.

Ahora bien, los participantes de Educar para la Polis identifican una oportunidad en el Grupo para fortalecer su desarrollo profesional docente y mientras algunos esperan la oportunidad de iniciar una formación continua formal, otros optan por realizarla de manera paralela, teniendo la posibilidad de continuar con las lecturas, el pensamiento y la reflexión en torno a prácticas vinculadas a investigaciones situadas y adaptadas a cada contexto específico. Este enfoque refleja un compromiso continuo con la formación y un reconocimiento de su papel como legado del Movimiento Pedagógico Colombiano. En las palabras de una de las maestras participantes, se enfatiza:

Nosotros nos reconocemos como un legado del movimiento pedagógico colombiano. Así como ellos se dedicaban a dignificar la profesión docente y a respetar el conocimiento propio del maestro, nosotros compartimos la misma perspectiva. Desde la perspectiva pedagógica, así como desde las Ciencias Sociales y las Ciencias Políticas, el maestro genera un conocimiento propio. Por ende, abogamos por el reconocimiento de este saber del maestro y por la dignificación de la profesión docente. (Maestra n°4, comunicación personal, 16 de noviembre, 2022)

Este testimonio resalta la relevancia de preservar y fortalecer la identidad profesional docente, alineándose con la filosofía del Movimiento Pedagógico Colombiano. Esto implica trascender la perspectiva de ser meros profesionales de la educación centrados en la reproducción y transmisión de lineamientos o estándares educativos basados en un currículo estático. En lugar de ello, se aboga por fomentar la investigación acción educativa crítica emancipadora; de esta manera, el desafío educativo y las exigencias asociadas al desarrollo profesional docente (DPD) son motivos que subraya otra maestra entrevistada.

Es ponerse pues las gafas académicas y no tanto como ocurre en muchas ocasiones, como una queja del qué hacer, sino visto a la luz de la teoría, reconociendo las experiencias de los otros, porque suele ocurrir mucho en el ámbito educativo y, sobre todo en la educación básica que se tiene, que los maestros se convierten en operarios del currículo. Lo que me diga el Estado que tengo que hacer, si sigo la cartilla, el libro de texto, pero no estoy pensando en mi práctica, no estoy haciendo un ejercicio profesional y académico que esté sujeto a la reflexión. (Maestra n°5, comunicación personal, 17 noviembre de 2022)

Consiste en contemplar la práctica docente desde la reflexión acción, reflexionando sobre la esencia de la profesión. Esto se hace independientemente del contexto escolar, social, comunitario y organizativo en el cual se estén llevando a cabo procesos educativos, otorgando un valor significativo a la contextualización. Además, no solo debe considerarse el entorno social, sino también a los sujetos participantes, las herramientas y los discursos que se emplean en las prácticas docentes y en los procesos de investigación o en el ámbito académico en general.

El tránsito y evolución de los integrantes de Educar para la Polis reflejan un reconocimiento del proceso, en este sentido la Maestra n°8 (Comunicación personal, 7 de diciembre de 2022) expresa que el observar el crecimiento del profesorado, desde su etapa de estudiantes hasta convertirse en profesionales adultos genera expectativas de que contribuirán al relevo generacional en la Facultad y la Universidad.

Finalmente, es de destacar la importancia de plantear constantemente preguntas sobre el significado y sentido educativo de la práctica docente, en lugar de simplemente identificar obstáculos. Se busca activamente respuestas a diversas situaciones, explorando opciones de cambios y mejoras, la reflexión se extiende a interrogantes sobre el enfoque pedagógico-didáctico y cómo abordar los problemas que surgen en medio de las coyunturas, lo que implica considerar qué acciones pueden tomarse más allá de las indicaciones lineales provenientes de las políticas educativas, las secretarías de educación, el currículo o el marco institucional.

6.4 Articulación entre instituciones educativas, praxis docente y la universidad

La articulación de los componentes que configuran el desarrollo profesional docente (DPD) se erige como un factor esencial en la trayectoria educativa del profesorado. Este proceso, crucial para el crecimiento profesional, se inicia mediante la interacción y el diálogo, estableciendo conexiones sólidas entre las instituciones educativas de la básica y media académica con la universidad. Contexto donde los profesores/as asumen un papel fundamental al convertirse en ciudadanos comprometidos, por lo que, su participación implica una reflexión constante y la disposición para enfrentar los desafíos inherentes a la realidad educativa colombiana.

Al situarse en el epicentro de esta red interinstitucional, los docentes no solo cumplen un rol pedagógico, sino que también se convierten en agentes activos de cambio y mejora dentro de los procesos de educación y el sistema educativo. Dicha conexión no solo potencia el desarrollo individual de los docentes, sino que también contribuye al enriquecimiento colectivo, además, la colaboración entre instituciones de diferentes niveles educativos propicia un ambiente para compartir experiencias, metodologías y estrategias pedagógicas, fortaleciendo así la calidad de la enseñanza.

Ahora bien, es imperativo comprender que el fortalecimiento de los procesos educativos no debe limitarse a cumplir únicamente con los lineamientos de las políticas públicas. Más bien, se requiere un esfuerzo concertado que vaya más allá de la mera condición de ser empleado, ya sea en el ámbito público o privado.

No obstante, al abordar este tema, es esencial no perder de vista que las condiciones laborales y las garantías asociadas juegan un papel central en la discusión. Si bien fortalecen la posición del docente, no deben convertirse en un obstáculo que limite la esencia, la vocación, el deseo y la profesión docente, más bien deben ser consideradas como elementos que contribuyen al bienestar y la estabilidad laboral, sin sacrificar la esencia misma de la labor educativa.

En este contexto, se resalta la importancia de cultivar un diálogo constante que involucre al profesorado en la toma de decisiones, reflexiones y acciones. Estas iniciativas deben estar en sintonía con objetivos específicos que buscan tanto fortalecer la profesión docente como impulsar dinámicas que amplíen la perspectiva sobre la relevancia de la educación para la ciudadanía desde un diálogo continuo que no solo esté centrado en la coherencia con las necesidades reales del sistema educativo colombiano, sino que también aborden la necesidad de adaptarse a los cambios, transformaciones y procesos en curso. Se reconoce que este desarrollo es posible a medida que se logra una integración efectiva de todos estos aspectos, promoviendo así un compromiso activo y colaborativo que va más allá de las barreras institucionales.

Perspectivas que centran de manera integral el bienestar y la cualificación docente como objetivo principal y a medida que se avanza en la integración de estos elementos se crea un entorno propicio para el crecimiento profesional, la mejora continua y la adaptabilidad a las demandas cambiantes del entorno educativo y en última instancia, buscando contribuir a la construcción de un sistema educativo más sólido, capaz de responder de manera efectiva a las necesidades de la sociedad, de los docentes y el estudiantado.

Se pueden reconocer tres escenarios que están interconectados en relación con la colaboración entre las instituciones educativas, la praxis docente y la universidad. Estos se vinculan con el trascender de la inserción profesional hacia una formación y práctica en servicio, el respaldo

de las motivaciones mediante objetivos colaborativos y legitimar la profesión docente basada en su contribución al servicio y bienestar del estudiantado.

En primer lugar, se destaca la evolución del profesorado, siendo la inserción profesional el punto de partida para un tránsito significativo hacia una formación y práctica en servicio más amplia. Lo que implica una revisión profunda de la praxis docente que vaya más allá de los lineamientos convencionales de formación, enseñanza y aprendizaje, replanteando el rol de los profesores/as en respuesta a las cambiantes demandas educativas y sociales de la sociedad contemporánea.

Este tránsito requiere del fortalecimiento de la práctica durante la formación en servicio para lograr una transformación desde un proceso dinámico y enriquecedor, pues la “capacidad de práctica va más allá de la mera ejecución de tareas, implica una invitación constante a la reflexión. El pensamiento se erige como la primera herramienta movilizada en este proceso, desafiando no sólo lo tangible, sino también lo conceptual” (Maestro n°1, comunicación personal, 3 de noviembre de 2022), situando al profesorado en la autocrítica para trascender a la planeación y desarrollo de nuevas prácticas.

El profesorado, en su constante búsqueda de mejora, realiza una revisión crítica de las dinámicas y estrategias empleadas a lo largo de los primeros años de su carrera docente en contraste con la actualidad. En este contexto, la Maestra n°2 (Comunicación personal, 9 de noviembre de 2022) emerge como un testimonio elocuente de este proceso de transformación, su relato revela una evolución significativa en actitudes y enfoques pedagógicos, subrayando la importancia de un análisis reflexivo de la propia práctica.

Con una autocrítica constructiva, reconoce que este cambio personal se traduce en una comprensión más profunda de la trascendencia de la educación pública. Este cambio no solo se refleja en su percepción individual, sino que permea las prácticas del colectivo docente, siendo un elemento fundamental de esta transformación la manera en que se abordan las interacciones entre colegas, buscando de manera constante la retroalimentación y la actualización y valiéndose para ello de la revisión de lecturas académicas. Además de las construcciones y aportes que resignifican

el trabajo entre pares en Educar para la Polis, lo que representa un catalizador para identificar necesidades comunes y objetivos compartidos, y la discusión de preocupaciones individuales que propician la creación de soluciones conjuntas.

En consonancia, el trabajar con pares no solo amplía la perspectiva en la enseñanza, sino que también impulsa la comprensión de la educación política desde un enfoque teórico y académico. La figura del docente como intelectual y político cobra relevancia en este contexto, reafirmando la importancia de generar conocimiento escolar y participar activamente en la formación ciudadana “es rescatar la figura del docente intelectual, del docente político, con un rol político, activo. Es lo que ha generado que yo reafirme mi rol político como maestro en la necesidad de estar creando conocimiento escolar” (Maestro n°6, comunicación personal, 6 de diciembre de 2022), lo que se configura y complementa con la diversidad de escenarios y contextos en los que se desenvuelven los docentes.

El segundo escenario se concentra en respaldar las motivaciones a través de objetivos colaborativos, estableciéndose como elementos clave para impulsar metas comunes. Lo que no solo fortalece la motivación individual, sino que también crea un entorno propicio para el intercambio de ideas y estrategias beneficiosas para toda la comunidad educativa. Aunque para algunos maestros trabajar entre pares representa un desafío, ya que implica alinearse con los intereses del Grupo de Trabajo Académico y hacer renuncias sin comprometer convicciones o intereses particulares es un ejercicio necesario.

Este proceso demanda esfuerzos significativos para aprender a escuchar y reconocer los saberes de todas y todos, considerando la diversidad de pensamientos ideológicos, disciplinares, educativos, pedagógicos y didácticos. En proyectos interdisciplinarios, la colaboración entre pares se revela enriquecedora al vislumbrar procesos desde intereses comunes, consolidando proyectos a través del trabajo en equipo involucrando diferentes áreas o componentes.

En el ámbito grupal de trabajo se extraen valiosas lecciones, no necesariamente vinculadas a aspectos trascendentales, pero sí lecciones que adquieren gran significado. Escuchar las perspectivas de los profesores, comprender lo que tienen en mente y compartir

mis lecturas de una manera que fomente el crecimiento, las intenciones y los deseos expresados es como disfrutar de una sinfonía para algunos, leer para mí o apreciar una obra de arte. Esta lectura va más allá de unas líneas o un texto, implica una comprensión profunda y diversa. (Maestro n°1, comunicación personal, 3 de noviembre de 2022)

Pues bien, se asigna valor a las lecciones cotidianas, a las perspectivas individuales y a la naturaleza de los aprendizajes desde diferentes lecturas, trascendiendo a la comprensión de la diversidad de pensamientos y enfoques que fortalecen los procesos de aprendizaje en constante desarrollo, asignando tanto un valor objetivo como emocional, superando el conocimiento dado por la mera transmisión de contenidos. Además de ello, se afirma que es motivante “el hecho de tener una interlocución, tener a alguien que te aterrice, valore, te diga esta propuesta está bien, tienes que delimitarlo, conversar con alguien en términos de búsquedas, angustias, encontrar a afinidades, en términos de curiosidades, o de preguntas” (Maestra n°2, comunicación personal, 9 de noviembre, 2022), dando valor a la interacción entre el profesorado, proporcionando otras perspectivas sobre el saber en construcción.

Del mismo modo, haciendo énfasis en el efecto de la identificación se afirma que,

yo creo en el efecto de la identificación, es decir, esa persona está viviendo situaciones similares a las mías y con ella puedo construir experiencia. Porque la experiencia son aquellos criterios de acción que se obtienen después de la reflexión. Las experiencias, generalmente las construimos inconscientemente, pero en el grupo se construye una experiencia de manera consciente. (Maestra n°8, comunicación personal, 7 de diciembre, 2022)

Dichas experiencias, conducen a establecer diálogos y vías de acción frente a las situaciones difíciles que se presencian desde los diferentes entornos educativos, creando un sentimiento de acompañamiento y alivio al poder contar con el espacio de Educar para la Polis para comunicar, consultar y tener un respaldo mutuo, en líneas de proposiciones académicas, sobre situaciones que pueden ser similares a las vivencias de todas y todos.

Finalmente, el tercer escenario resalta la importancia de legitimar la profesión docente basándose en su contribución al servicio y bienestar del estudiantado. Este aspecto va más allá de la enseñanza convenida, reconociendo que la labor del docente no solo radica en la transmisión de conocimientos, sino que también desempeña un papel fundamental en el apoyo emocional y formativo de los estudiantes. La legitimación de la profesión docente se fundamenta en su impacto tangible en el servicio y el bienestar de aquellos a quienes sirve.

Este reconocimiento se materializa al comprender las realidades individuales de los estudiantes, construyendo una filosofía que fomenta escenarios educativos que vayan más allá de la mera repetición y transmisión de conocimientos. De esta manera, la legitimación de la profesión docente se convierte en un acto esencial de reconocimiento, respeto y comprensión hacia la diversidad de experiencias y circunstancias de cada estudiante.

Trato de comprender sus realidades. Creo que es la invitación también que hacía, por ejemplo, el fin de semana con ustedes, donde yo siento que a los estudiantes hay que respetarlos muchísimo, darles un trato firme pero siempre respetuoso. El ejercicio e importancia del lenguaje, de incluirlos, legitimarlos, creerles, también de corregirles; uno está en función de ellos, pero desde la asertividad. Una estudiante en estos días me decía: profe, es que usted no me prestó atención, es que usted no me escuchó y yo estaba enferma. (Maestro n°1, comunicación personal, 3 de noviembre, 2022)

Lo que da pie, al análisis crítico reflexivo cuestionando los procedimientos y la esencia de la misma enseñanza, como también las estrategias que se implementan para contribuir a la formación integral de los estudiantes. Afirmaciones que surgen en relación con lo que el maestro expresa del mismo modo, relacionado con la invitación que se hace al interior de Educar para Polis, referente a la lectura de documentos, como ha sido el caso relacionado con los exámenes docentes, cuestionándose sobre:

¿Cuál es el verdadero propósito como docente?, ¿solamente para abordar situaciones urgentes con los estudiantes, o hay algo más que define el papel del docente?, preguntas que efectivamente me están invitando a que reflexione después en un salón de clase y no

precisamente desde un saber preestablecido; sino, desde lo que me genera las resonancias del trabajo en el Grupo Educar para la Polis. (Maestro n°1, comunicación personal, 3 de noviembre de 2022)

Los cuestionamientos planteados son de vital importancia, ya que llevan la discusión a un nivel donde se revisan las funciones convencionales asignadas al rol docente. Esto sugiere la posibilidad de proyectar nuevos propósitos desde el desarrollo profesional docente (DPD), trascendiendo la búsqueda de respuestas inmediatas a situaciones emergentes.

Además, con un enfoque crítico se abordan temas como la cultura escolar, la estandarización de la enseñanza y la burocratización de la profesión docente y de la educación en general. Destacando la desconexión entre las experiencias en el aula de los participantes, las dinámicas institucionales y las demandas administrativas, siendo un contraste que invita a repensar los horizontes educativos, lo cual implica reconsiderar, crear y construir saberes y prácticas educativas que contribuyan a la mejora continua de la ciudadanía en colaboración con todas y todos los involucrados. Esto plantea desafíos como:

La interlocución con los pares me reta a mejorar mi práctica, y a relacionarme con los estudiantes de otras formas, frente a lo que ellos piensen, les falta; saliéndonos un poco del marco de que a los jóvenes no les importa, no les interesa nada, es que me parecen muy apáticos. Es tener una mirada un poco más amplia de escucharlos, porque finalmente hay una visión muy adulta céntrica de, yo sé, usted no sabe, los infantilizan, simplemente se piensa en lo que carece, entonces no lo escucho. (Maestra n°2, comunicación personal, 9 de noviembre de 2022)

En relación con el tema de la empatía y la capacidad de escuchar a los estudiantes, la maestra profundiza al expresar que, aunque le ha resultado un desafío, ha trabajado arduamente para anclar su práctica docente en componentes tan esenciales como la atención individualizada al proceso educativo. Esto implica adoptar una perspectiva de mejora continua que va desde lo general hasta lo particular, valorando el proceso sin descuidar la evaluación formativa, la cual se guía por el marco normativo, el sistema educativo, el currículo y los horizontes institucionales.

Contextualizando un escenario, al compartir una experiencia en la que recuerdan a estudiantes que demandaban atención adicional para motivarlos y presentarles otras estrategias de aprendizaje, del mismo modo, destaca su compromiso al abordar las dificultades de los estudiantes, instándolos a participar en ejercicios y proponiendo planes de mejora, afirma quedarse con estudiantes que les costaba mucho, por ejemplo, les decía, sentémonos, hagamos el ejercicio e invitaba también a los papás, diciéndoles vamos a hacer un plan de mejoramiento. Pues es de pensar que hay otras formas de evaluar, aunque el sistema educativo no se facilite.

Esta experiencia coloca al cuerpo docente en un proceso continuo de revisión de las prácticas de enseñanza, fomentando la interdisciplinariedad en colaboración con colegas y otras áreas. Es particularmente gratificante observar, en palabras de la misma maestra, cómo los estudiantes perciben cambios en las planificaciones y encuentran motivación para relacionar el contenido con su entorno, llegando incluso a cuestionarse el propósito de las actividades y su propio aprendizaje. Teniendo como objetivo generar procesos que capaciten a los estudiantes para construir y presentar proyectos con impacto tanto en lo social como en lo personal.

En consecuencia, se revela un énfasis reflexivo que se destaca por la diversidad de contextos educativos y una transformación profunda en la práctica docente. Siendo evidente cómo cada institución o entorno educativo ofrece la oportunidad de explorar nuevas ideas, estrategias y enfoques, sin ignorar las problemáticas o tensiones que puedan surgir en el camino. Estas dificultades se convierten en un catalizador para nuevas intervenciones o gestiones, impulsando un ciclo de mejora constante en la labor docente.

Pues cada colegio, cada contexto me permitía pensar una cosa. Hay un interés sobre la Educación Política y desde mi quehacer persiste, pero ahora también es mostrar cómo un colectivo docente, sin esperar nada a cambio, se sigue pensando como maestros que se empiezan a proyectar hacia fuera, evidenciando trabajos de los compañeros, donde cuentan lo que hacemos, es poder contar que se hizo e invitar a otros maestros hacer. (Maestra n°4, comunicación personal, 16 de noviembre de 2022)

Este reconocimiento subraya la importancia de la flexibilidad y la adaptabilidad en el ámbito educativo. La capacidad de ajustarse a las particularidades de cada entorno se vuelve esencial para el éxito y la efectividad del proceso de enseñanza, así como el cambio de perspectiva, pasando de lo personal a lo colectivo, indica una madurez en la comprensión de los desafíos que forman parte intrínseca de la profesión docente. Este crecimiento no se limita a lo individual, sino que se entiende como una contribución al fortalecimiento de la comunidad educativa en su totalidad, abarcando el campo de la educación y, por ende, la formación en servicio del profesorado.

Las motivaciones intrínsecas son la fuerza impulsora detrás de acciones emprendidas con dedicación y compromiso. Los educadores son conscientes de la responsabilidad que asumen como profesionales de la educación, sin perder de vista la esencia misma de la vocación docente. En este sentido prevalece la comprensión de que el crecimiento individual no solo beneficia al educador, sino que también enriquece la calidad y la fortaleza de la comunidad educativa en su conjunto.

Capítulo 7. Discusión, conclusiones y recomendaciones

7.1 Discusión

Para iniciar la discusión, es relevante reconocer que la formación en servicio se debe comprender más allá de satisfacer estándares de cualificación sujetas a componentes formales que garantizan titulación y acreditación, pues sus bases deben articular horizontes que promuevan la participación del profesorado durante el proceso de formación en servicio y el desarrollo de prácticas educativas. En este sentido, los aportes que brinda el estar vinculado al Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis, permiten consolidar y fortalecer permanentemente el trabajo entre pares y la colaboración continua, dignificando la profesión docente más allá de la condición asignada como servidor público o privado, influyendo directamente en los procesos orientados a la enseñanza y aprendizaje de sí mismo y del estudiantado dentro de las comunidades educativas.

En la base de esta discusión, se está de acuerdo con los aportes de Torres (1999), citados en el trabajo de González *et al.* (2016), quienes destacan la necesidad de garantizar herramientas, espacios, discursos y disposiciones para que el profesorado pueda desarrollarse plenamente.

Aunque este planteamiento no abarca todos los aspectos de la discusión, subraya la imperiosa necesidad de mejorar las condiciones de bienestar con relación a los escenarios de socialización entre el profesorado, además de poder propiciar en los diferentes contextos condiciones que fortalezcan los componentes motivacionales, desde los cuales se puedan emprender acciones de liderazgo docente, estando en sintonía con las condiciones sociales, contextuales y barriales.

El planteamiento mencionado guarda relación con lo expresado por los profesores/as que contribuyeron con sus reflexiones a esta investigación. Estos profesionales sostienen que, debido a las asignaciones académicas e institucionales, se ven restringidos para la conformación de grupos de trabajo más allá de lo establecido en las obligaciones académicas durante el año escolar, ya que las condiciones no están dadas para promover y tener liderazgo más allá de la planeación y orientación de las clases. Convirtiéndose este aspecto, en un motivo que conduce a propósitos para superar dicho condicionamiento, que hace percibir el ejercicio de la profesión docente como un escenario en el que se responde a directrices estandarizadas, evidenciándose a través de formatos, entregables, actas y registros que reflejan la labor docente como la de un servidor del campo educativo.

En este sentido, el Grupo de Trabajo Académico se reconoce como un espacio que contribuye al fortalecimiento de la formación en servicio, lo cual se manifiesta desde sus inicios y a lo largo del tiempo, dejando constancia de una participación activa en diversas etapas y temporalidades que vienen dando lugar a la estrategia implementada por el grupo, la cual se convierte en un referente a considerar para futuras conformaciones de grupos académicos. Pues bien, resulta esencial destacar la necesidad y pertinencia de llevar a cabo un acompañamiento colectivo entre pares, como un aspecto clave que potencia y cualifica el desarrollo profesional docente (DPD).

En esta línea, Educar para la Polis se muestra en esta investigación como un grupo propicio que dinamiza la estrategia a través de espacios y encuentros que promueven la problematización, el análisis y la reflexión. Al tomar como punto de partida posturas disciplinarias, teóricas, conceptuales, metodológicas y contextuales se establece una base sólida para el desarrollo de la formación en servicio, para lo que la retroalimentación, derivada de la observación, el diálogo, la

discusión y las perspectivas socializadas entre los integrantes del grupo, juegan un papel fundamental.

Estas interacciones toman importancia para la construcción de saberes y mejora permanente de las prácticas del profesorado porque contribuyen significativamente al fortalecimiento de la formación en servicio, así, Educar para la Polis no sólo se consolida como un espacio de intercambio académico, sino también como un motor clave para el crecimiento y la mejora continua en el ámbito educativo.

Es por lo anterior que, para llegar a reconocer el tránsito de la formación en servicio, situándola desde necesidades que demanda la organización de otros espacios de formación, es fundamental tener en consideración los planteamientos que se traen a colación en este trabajo sobre los informes de tendencia nacional e internacional como el del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP, 2016), la encuesta internacional de enseñanza y aprendizaje TALIS (2018) y MBE (2021); estos informes sirvieron como base para iniciar la revisión del objeto de estudio, evidenciando los requerimientos que quedan de la formación inicial, trascendiendo a la inserción profesional y tomando posición en los requisitos formales e informales durante la formación en servicio.

Con respecto a los resultados presentados en el informe del Instituto de Desarrollo Profesional (IDEP, 2016), se examinan los aportes que proporcionan una visión de los avances en la formación en servicio para el aprendizaje y desarrollo profesional. No obstante, es fundamental señalar que este progreso se ve condicionado por la percepción de los profesores/as como simples servidores del Estado, lo que deriva en una formación más orientada hacia lo técnico y alineada con los objetivos de la carrera docente.

Este planteamiento coincide con los hallazgos del informe TALIS (2018) y del MBE (2021), en los cuales se evidencian esfuerzos para avanzar en la formación del profesorado. Sin embargo, estos esfuerzos continúan centrados en atender prioridades relacionadas con temáticas y contenidos orientados desde la capacitación docente e incentivos monetarios y profesionales. Este panorama se retoma para advertir que, a pesar de mostrar mejoras para el bienestar docente, se

percibe como limitado y no integral para abordar los desafíos, necesidades y exigencias actuales en el ámbito de la formación en servicio y el desarrollo de las prácticas docentes, además de no considerar problemáticas asociadas con la enseñanza para población inclusiva y en entornos multiculturales.

No obstante, a partir de este contexto, emerge un avance en relación con una necesidad pendiente desde la formación inicial, la cual debe fortalecerse durante la formación en servicio de profesores/as desde la perspectiva de la investigación educativa. Estas ideas se alinean con lo expuesto por Andrade y Morales (2020), quienes abogan por un pensamiento dialéctico entre la docencia y la investigación. En este sentido, se observa coherencia con los principios del profesorado de Educar para la Polis, quienes han iniciado un proceso de colaboración entre pares, fundamentado en la investigación acción y aplicando los resultados de sus estudios a nivel nacional, regional y local. Este enfoque en particular demuestra un esfuerzo unificado con perspectivas heterogéneas en respuesta a las diferentes estrategias y dinámicas relacionadas con las prácticas docentes.

De manera que la estrategia implementada por el Grupo de Trabajo Académico marca una ruptura significativa frente a la matriz tecnocrática que ha caracterizado la formación en servicio del profesorado. Es crucial destacar que esta investigación permitió explorar y fomentar la transición de la formación docente hacia un enfoque en servicio articulado, amplio y continuo, como también abordó el conjunto de motivaciones intrínsecas y extrínsecas que surgen de los intereses del profesorado, con el fin de avanzar constantemente hacia un desarrollo profesional que evidencie una integración con procesos más allá de la titulación posgradual.

En este contexto, se apuesta por una formación en servicio que supere los condicionamientos de una sociedad educativa orientada hacia rendimientos competitivos estandarizados, buscando trascender las limitaciones impuestas por un sistema que prioriza métricas de desempeño uniformes, promoviendo así un desarrollo profesional más holístico y alineado con las verdaderas necesidades y aspiraciones de los educadores, las cuales se entrecruzan durante la socialización de experiencias en las sesiones y el trabajo entre los pares académicos.

Este ejercicio ha requerido una comprensión más profunda de la formación en servicio. En línea con las reflexiones de Ramos (2020), Quintero *et al.* (2018) y Diéguez *et al.* (2021), se hace imperativo abordar no solo el progreso conceptual y la ambivalencia inherente a la formación docente, sino también la transformación y superación personal adoptando un perfil docente desde una perspectiva de crítica reflexiva. En esta situación ha resultado fundamental que los profesores/as desde las dinámicas al interior del grupo y de manera personal, estén asumiendo un compromiso activo para promover iniciativas que proyectan y alcanzan horizontes con propósitos personales como institucionales mediante la continuación de la formación en servicio y la transformación de las prácticas docentes.

Adquiriendo importancia el protagonismo del profesorado en el proceso de autoformación, considerando los soportes teóricos, metodológicos y prácticos necesarios en su rol activo dentro de la educación y los cambios que demanda la sociedad actual, estando comprometidos con la transición que se debe hacer durante la formación en servicio sobre las estrategias impartidas en el aula de clase y los programas de formación como puntos cruciales que emergen de este análisis.

La consolidación de los resultados permite adoptar una posición respaldada y justificada a partir de las propuestas de Monarca y Manso (2015), en la que se aboga por la relevancia de un enfoque integral, cualificado y articulado que requiere construcción académica colaborativa. Este enfoque facilita la transición fluida entre los distintos componentes del desarrollo profesional docente (DPD), estableciendo vínculos entre procesos interdisciplinarios y el enfoque sistémico del trabajo docente. El profesorado se posiciona como sujeto activo de cambios, gestionando conocimientos teórico-prácticos y del currículo, determinando saberes esenciales para su propio desarrollo profesional y referenciando de manera contextualizada la visión histórico-social de la profesión docente.

En este sentido, los resultados de la investigación permiten poner de manifiesto cómo el profesorado dirige sus procesos de manera afín a sus aptitudes, además, a través de la narración de experiencias y perspectivas compartidas a lo largo de la investigación, se evidencia que sus prácticas docentes se centran en comprender la formación en servicio como un ámbito más amplio. Estas ideas están respaldadas por las propuestas de Terigi (2008;2010), Piaovani (2013) y Valles-

Ornelas *et al.* (2015), las cuales no se desvinculan de la formación inicial y la inserción profesional; sino que más bien se conciben como integrales, reconociendo la interconexión entre estas fases formativas que se convierten en un medio para analizar y articular habilidades, capacidades y saberes ante las complejidades presentes en los contextos escolares, sociales, comunitarios y organizativos.

Con relación a la discusión sobre el trabajo colaborativo entre profesores/as, se destaca la importancia crucial de este enfoque en el Desarrollo Profesional Docente (DPD). Tránsito que se sitúa en un espacio intermedio entre lo formal y lo informal, no necesariamente vinculado a procesos de acreditación y titulación formalizados por instancias legalmente reconocidas; sino, de reconocer su valor desde la perspectiva de las comunidades académicas y las redes de aprendizaje colectivo, para otorgar prioridad a la colaboración recíproca y al reconocimiento mutuo entre colegas, priorizando el saber divergente, la experiencia práctica, crítica y democrática del profesorado.

De acuerdo con López Rupérez, F. (2021); Braslavsky, C. (2006); Montecinos, C. (2008); Seuba, M. C., *et al.*, (2023) y Trillo, F., *et al.*, (2017), se argumenta que este enfoque promueve la participación del profesorado, la construcción conjunta del conocimiento y la creación de comunidades de aprendizaje y práctica. Además, se identifican beneficios específicos de la Observación Recíproca Entre Iguales (OREI), como la mejora de las habilidades de observación, la motivación y la confianza profesional; lo que plantean importantes desafíos para el profesorado, al reconocer que este tipo de colaboración abarca una amplia gama de aspectos que pueden ser abordados desde diferentes procesos metodológicos, objetivos académicos, y horizontes de formación e investigación.

Desde esta misma perspectiva, y en consonancia con los estudios realizados en el contexto colombiano acerca de las redes de formación y la importancia de la contextualización en los programas de formación docente, se destaca la urgente necesidad de fundamentar los programas de posgrado en las realidades específicas de los territorios, lo que implica que el enfoque curricular tenga en cuenta las particularidades de las comunidades académicas en dichos contextos.

Es esencial que los programas de posgrado no solo proporcionen conocimientos teóricos, sino que también integren experiencias prácticas y aprendizajes contextualizados. De esta manera, el profesorado podrá desarrollar habilidades y competencias relevantes para enfrentar los desafíos específicos en los entornos educativos locales. Para lograr este objetivo, es crucial involucrar activamente a la comunidad académica local en el diseño y la implementación de los programas de formación docente de posgrado. Esto asegurará que los contenidos y las metodologías sean pertinentes y efectivas para abordar las necesidades y desafíos específicos de cada territorio.

En el contexto de esta discusión, se destaca Educar para la Polis como un grupo que ha estado configurando esfuerzos para fortalecer la formación docente en servicio. Se reconoce la labor de la profesora que convoca a la integración del grupo, quien orienta el curso de teoría y métodos de la ciencia política del programa de la licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, y participa con sus aportes en esta investigación. El propósito de esta iniciativa es dignificar la profesión docente y acompañar al profesorado que enfrenta diversos desafíos durante su inserción profesional y formación en servicio.

Los vínculos consolidados durante los encuentros de Educar para la Polis, entre el profesorado, el contexto universitario, los entornos escolares, comunitarios y organizativos, posibilitan tejer propósitos desde el referente de comunidades de práctica y aprendizaje. En estos espacios se definen objetivos que vinculan la investigación, el trabajo entre pares y la participación en redes académicas para el aprendizaje y la reflexión sobre las prácticas educativas. Asimismo, la palabra y el discurso docente adquieren relevancia, creando un espacio de confianza donde los profesores/as pueden exponer situaciones relacionadas con la cotidianidad del ejercicio docente, las prácticas educativas, el currículo y las demandas del sistema educativo, todo ello enmarcado en las posibilidades e imposibilidades presentes en los territorios y contextos sociales.

La articulación lograda por Educar para la Polis ha evidenciado un trabajo conjunto en función de la revisión de la cooperación interinstitucional, contenidos y temáticas pertinentes para la enseñanza de la Educación Política, la colaboración y el reconocimiento entre iguales, la reflexión-acción sobre las prácticas de enseñanza y formación docente, la articulación de la investigación en los procedimientos de la práctica docente y formación permanente, la

participación en eventos y trabajo con redes académicas, y la continuación de un ejercicio conjunto que promueve los fines de una comunidad de práctica y aprendizaje. Este trabajo requiere prestar atención a elementos fundamentales para fortalecer la articulación por la cooperación interinstitucional y la revisión de los programas de formación del profesorado en servicio.

En este sentido, se destaca que, aunque Educar para la Polis no ha abordado específicamente problemáticas relacionadas con los programas de formación del profesorado, se vale de la experiencia práctica de estos para relatar vivencias que pueden contribuir a la investigación educativa y al fortalecimiento grupal. Aunque su enfoque no está centrado en los estudios de programas de formación del profesorado, afronta los desafíos surgidos durante la formación permanente, la práctica docente y el contexto educativo en el que se desenvuelven los profesores/as.

7.2 Conclusiones

Tras analizar los resultados presentados y la propia investigación, se ha llegado a la conclusión de que tanto la pregunta central que constituye el objeto de estudio, como los objetivos propuestos son abordados de manera satisfactoria. Este estudio surge de una motivación personal que buscó profundizar en el ámbito de la formación en servicio del profesorado, con el propósito de ofrecer respuestas a las inquietudes y tensiones que se manifiestan en el campo de la formación y práctica docente. La indagación realizada resonó en la disposición de los profesores/as del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis, población considerada como pares académicos que desempeñan la profesión docente en diversos contextos y niveles educativos.

Este enfoque facilitó encuentros, diálogos e interacciones desde múltiples perspectivas, iluminados por vivencias reales situadas y contextualizadas en territorios, escenarios de formación y comunidades. Estas experiencias sirvieron como referencias que aportaron significado y propósito a los resultados presentados, fortaleciendo así la conexión entre la investigación y la realidad práctica.

En este informe se revela el escenario que dio lugar al desarrollo de cada uno de los objetivos, vinculados con la identificación de motivaciones del profesorado por participar del Grupo de Trabajo Académico, la consolidación de una estrategia de formación entre pares, desde

un espacio que no responde a una acreditación o titulación de graduación, además de identificar los aportes que ofrece el hacer parte de Educar para la Polis para el desarrollo profesional docente (DPD). Esta experiencia pone de manifiesto la evolución de los discursos en torno a la formación en servicio, adaptándose a la visión histórico-institucional y socio-histórica de la profesión.

De esta manera, se atienden las demandas contextualizadas presentes en el profesorado, identificando perspectivas vivenciales arraigadas a la cualificación permanente de la profesión docente y a la mejora continua de las prácticas educativas. Estas condiciones surgen de la toma de decisiones y de las acciones realizadas una vez concluida la formación inicial, lo que permite el tránsito hacia la inserción profesional y la formación en servicio; del mismo modo se abordan las tensiones persistentes en el ámbito educativo, que incluyen la dualidad entre lo formal e informal, la titulación o acreditación y la motivación, así como la formación orientada al ascenso en la carrera docente y la integración de la formación al desarrollo profesional.

En este escenario, desde lo observado y analizado en los resultados, es posible definir que el trabajo académico que se realiza desde Educar para la Polis permite al profesorado confrontarse con desafíos contemporáneos en su intento por satisfacer las demandas e intereses que surgen de las políticas educativas, así como de los diversos contextos escolares y las motivaciones intrínsecas y extrínsecas.

Lo anterior ha posibilitado establecer finalidades a través de un trabajo colaborativo para dar sentido a la construcción de nuevas experiencias y prácticas, facilitando el tejido de procedimientos que contribuyen al desarrollo de componentes que conforman el desarrollo profesional, con el propósito de resaltar y fortalecer una formación en servicio estructurada desde enfoques, horizontes y desafíos diversos.

Esta iniciativa ha permitido fusionar la acción de un docente profesional activo con saberes expertos, capaces de generar cambios tanto en el ámbito disciplinar como en el contexto sin desvincular la teoría de la práctica, de manera que, la formación en servicio no sólo respondiera a las necesidades emergentes, sino que también se esté en la capacidad de anticipar y liderar transformaciones significativas en la educación.

En esta dirección también se concluye acerca del conjunto de motivaciones intrínsecas y extrínsecas identificadas, las cuales han estado centradas en la reivindicación y dignificación de la profesión docente, resaltan especialmente las motivaciones intrínsecas como el pilar fundamental que da sentido al inicio de procesos de cualificación desde escenarios no convencionales que no están limitados a la acreditación o titulación, como lo es el proceso emprendido por las prácticas de Educar para la Polis. Esto ha permitido explorar campos de acción que aportan a la construcción y fortalecimiento de nuevos saberes que potencian el ejercicio docente, como la interacción entre las dinámicas institucionales.

El consenso entre el profesorado resalta la existencia de necesidades remanentes que se originan en la formación inicial. Estas necesidades implican la búsqueda de una mayor cualificación en referencia a aspectos disciplinarios, conceptuales, metodológicos y prácticos relacionados con la Educación Política; además, se reconoce la importancia de cualificar su desempeño como profesores/as investigadores mediante la aplicación de métodos que promuevan la investigación en la acción.

Se destaca también la relevancia de la adopción de la metodología de seminario. Esta elección permitió implementar procedimientos que facilitaron la coordinación de dos fases cruciales: la revisión teórica y la elaboración metodológica; metodología que posibilitó la revisión y difusión eficiente de documentos entre colegas, así como la asignación de roles y tareas que favorecieron la interacción y retroalimentación bidireccional entre los pares académicos.

En tiempos de crisis, se ha observado una transformación significativa en la percepción y el propósito de la enseñanza, lo que ha llevado a una reflexión profunda del profesorado sobre las condiciones disciplinarias, pedagógicas y de bienestar necesarias para abordar las situaciones emergentes. En este contexto, se destaca la importancia de Educar para la Polis como un grupo de trabajo académico que contribuye a la creación de estrategias y al fortalecimiento de prácticas docentes mediante la interacción, el diálogo y el intercambio de experiencias.

El grupo proporciona un respaldo fundamental para mantener la concentración, el equilibrio de la salud mental y enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, reconoce el

componente motivacional fundamental en los procesos de formación y práctica docente, brindando apoyo en medio de tensiones sociales, profesionales y problemáticas territoriales contextualizadas que son inherentes a la profesión docente.

Esta dinámica trascendió al concentrar la atención en motivaciones que surgieron desde un marco social, entrelazaron el desarrollo individual y las relaciones interpersonales, orientadas hacia propósitos centrados en fortalecer la investigación y visibilizar a través de publicaciones, los resultados de un trabajo articulado, lo que dio lugar a motivaciones pedagógicas, didácticas y disciplinares que estaban estrechamente vinculadas con la responsabilidad inherente sobre los procesos y retos contemporáneos.

Se manifestaron también intereses que trascendieron las prácticas convencionales, promoviendo una perspectiva que abogaba por la libertad y flexibilidad en la toma de decisiones y acciones, asignándole un lugar trascendental a la formación y cualificación intelectual del profesorado, fomentando la investigación, la crítica, la proposición y la reflexión-acción. Esta perspectiva integral impulsó un enfoque educativo más completo y adaptado a las demandas cambiantes de la formación docente.

En el análisis de la implementación del trabajo entre pares de profesores/as como estrategia para la formación en servicio, se examina la tensión entre los escenarios propicios para la formación permanente del profesorado, tanto formales como informales. Este análisis permite configurar la metodología del Grupo de Trabajo Académico como una comunidad de práctica, en la que prevalecen los propósitos desde perspectivas autónomas, sin estar limitados a desafíos estandarizados, configuración que va más allá, permitiendo la construcción y deconstrucción de saberes durante cada etapa identificada, fomentando los intereses en la cualificación permanente del profesorado a través del trabajo colaborativo, la integración de la diversidad y la parcialidad, así como relaciones de retroalimentación bilateral.

Además, se fortaleció la construcción de interacciones, la identidad grupal y la conexión entre ideas, reconociendo los aportes generados en cada conversación y discurso ante los retos, situaciones y vivencias manifestadas en cada sesión. Estos elementos se complementan dentro de

un diseño metodológico que incluye la observación constante de las prácticas docentes como una técnica que permite revisar el contexto de dichas prácticas, las herramientas utilizadas y los espacios de construcción de saberes, así como las relaciones interpersonales entre los participantes. Este ejercicio no solo se limita a describir las prácticas, sino que también implica problematizar los interrogantes que surgen en cada situación, considerándolos objetos de disolución y análisis. De esta manera, se ha fomentado una reflexión más profunda y crítica, enriqueciendo la comprensión de los desafíos y oportunidades presentes en el entorno educativo.

Esta sinergia impulsó no sólo la formación en servicio, sino que también enriqueció la experiencia educativa al fomentar un intercambio continuo de conocimientos y perspectivas. Experiencia que emerge de la realidad local, regional y nacional de las prácticas docentes, aprovechando la riqueza que emanaba de la colaboración y la diversidad de experiencias en el ámbito educativo de los participantes del grupo, contribuyendo significativamente a la mejora continua y al desarrollo profesional de los educadores, generando un impacto positivo tanto a nivel individual como en el conjunto de la comunidad educativa.

El proceso de la formación en servicio, que tiene lugar desde Educar para la Polis, posibilita evidenciar cómo este se articula desde la experiencia individual y grupal a partir del proceso continuo y constante que ha logrado establecer el profesorado desde sus inicios, fortaleciendo cada uno de los componentes que se debe tener presente para lograr el desarrollo profesional docente (DPD) más allá de una formación para el ascenso y carrera docente. Experiencia que sitúa a los profesores/as como sujetos políticos, críticos, investigadores y reflexivos de su propia práctica.

El anterior es un perfil docente que ha implicado una revisión constante arraigada en las prácticas educativas dentro de territorios y contextos educativos habitados, donde las experiencias de los pares configuran las dinámicas, situaciones y problemáticas a las que se enfrentan, ya sean emergentes o sujetas a evaluaciones estandarizadas.

Esta práctica de revisión y análisis permite afirmar que los diálogos y conversaciones que tienen lugar en el Grupo de Trabajo Académico promueven una deliberación concertada destinada al reconocimiento equitativo de los saberes y perspectivas académicas de cada participante,

evidenciando cómo esto ha contribuido para que los integrantes se piensen sobre cada uno de los componentes que integran el desarrollo profesional docente (DPD), en aras de aprender y reaprender sobre procesos que conducen a un crecimiento profesional, personal y grupal, enfocados en problematizar posibles respuestas a las tensiones que condicionan y retan sobre el ejercicio docente en servicio.

Además, se está de acuerdo con subrayar como resultado de este informe, la relevancia de considerar factores adicionales como ejes fundamentales para comprender el desarrollo profesional más allá de una formación en servicio convencional. Los cuales se deben considerar, de manera paralela a los aspectos académicos y son el cuidado del bienestar emocional, la cualificación del desarrollo profesional, la dignificación de la profesión docente y la práctica educativa, así como la articulación entre el profesorado de diferentes instituciones educativas, su praxis docente y el vínculo con la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia como egresados del programa de la Licenciatura de Ciencias Sociales y profesionales de las disciplinas a fines.

De tal manera, que la participación activa del profesorado en Educar para la Polis continúa fundamentada en diversas motivaciones que abarcan tanto aspectos sociales como académicos. En primer lugar, los profesores/as se sienten impulsados por el constante proceso de formación que ofrece el grupo, reconociendo su papel esencial como agentes activos en el contexto educativo. A través de sus prácticas educativas, buscan establecer redes de colaboración para cualificar su desempeño profesional y fortalecer el campo educativo contextualizado.

En el marco social, las motivaciones se centran en el desarrollo individual y las relaciones interpersonales. Los docentes se comprometen con acciones proactivas para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes y abordan los desafíos institucionales y sociales que impactan en la efectividad educativa. Además, se enfrentan a la necesidad de observar detenidamente los territorios, los participantes y las herramientas utilizadas en cada proceso educativo, con el fin de evaluar su alcance y adaptar las prácticas a las realidades locales.

Por otro lado, las motivaciones están focalizadas en los propósitos de investigar y publicar. Los profesores/as encuentran en el grupo un espacio que les permite reflexionar de manera

autónoma sobre sus prácticas educativas y abordar problemáticas institucionales y contextuales desde perspectivas críticas. Fortalecen su crecimiento intelectual, la confianza profesional y estimula la conexión con otros colegas. Investigar y publicar las reflexiones construidas en el grupo representa un objetivo importante para visibilizar el trabajo colaborativo y los aportes al desarrollo profesional docente (DPD).

La articulación de este proceso debe continuar evolucionando como un enfoque holístico, sin descuidar el reconocimiento de la diversidad de experiencias y los desafíos dinámicos y cambiantes del ámbito educativo. En este contexto, se encuentran constantemente escenarios que requieren una permanente cualificación del profesorado, evitando que este proceso sea homogéneo, uniforme y desconectado de las prácticas docentes contextualizadas y situadas.

Este proceso se alinea más con una cualificación en servicio que transite parámetros estandarizados entre la formación posgradual, la capacitación docente, la conformación de grupos de trabajo académico y la puesta en práctica de proyectos educativos que permitan el desarrollo de estrategias desde metodologías de investigación acción, siendo esencial atender el bienestar motivacional docente, además de no aislar dicho tránsito de la importancia de la dignificación a partir de las garantías que se instalan para la carrera docente.

De tal manera, que la dinámica desarrollada desde los encuentros de Educar para la Polís, posibilitan ampliar los referentes desde las finalidades de una comunidad de práctica, porque proporciona un espacio colaborativo para abordar inquietudes y necesidades relacionadas con la formación de profesores/as en servicio, la enseñanza de la Ciencias Sociales, Economía y Educación Política en Colombia. Los participantes del Grupo de Trabajo Académico se reúnen para reflexionar sobre el propósito y horizonte de la enseñanza, buscando finalidades que promuevan un panorama claro durante la labor docente y la transformación social a través de la politización de los ciudadanos.

En este sentido, se forma una comunidad de práctica al integrar un espacio concebido como estrategia de formación que trasciende las motivaciones individuales e introduce métodos de

estudio que facilitan la revisión, problematización, construcción y adopción de estrategias para fortalecer el ejercicio docente y la formación en servicio.

Es por ello, que promover el trabajo entre pares como un fundamento esencial para el desarrollo profesional continuo del profesorado, permite construir y deconstruir saberes a través de un trabajo colaborativo que potencia y enriquece la profesión docente, desarrollando habilidades a partir de la interacción social y compartiendo un interés y compromiso mutuo por el aprendizaje. Desde este horizonte, es posible reconocer y valorar las vivencias individuales y colectivas relacionadas con el contexto y la realidad social que influyen en el grupo, generando sentimientos y emociones que permiten un renacimiento del profesorado en el campo académico y educativo.

Sin embargo, aunque Educar para la Polis constituye un modelo de interacciones entre el fortalecimiento profesional y el acceso a la profesión docente, afrontan desafíos sobre la necesidad de cumplir con estándares predefinidos y la realidad heterogénea de los contextos educativos. Por un lado, buscan promover la diversidad y la adaptación a contextos específicos para satisfacer las necesidades de todo el profesorado. Por otro lado, se enfrentan a presiones externas que priorizan la uniformidad y la coherencia en la evaluación y la acreditación, lo que puede influir en la forma de diseñar y llevar a cabo sus actividades, así como en cómo definen y evalúan el éxito en el desarrollo profesional docente (DPD).

7.3 Recomendaciones

Tras la exploración y el dedicado trabajo a lo largo de todas las etapas de esta investigación, se torna pertinente considerar ciertas recomendaciones que podrían constituir el foco de futuras indagaciones en el ámbito de la formación del profesorado. Estas sugerencias emergen como resultados del análisis e interpretación cuidadosa de cada uno de los momentos que configuraron el proceso de la formación en servicio de quienes integran el Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis.

En este proceso es vital reconocer la estrategia del grupo como un aporte muy significativo al campo de la educación, en particular en lo que respecta a la articulación entre la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y los profesores/as egresados del programa de la

Licenciatura en Ciencias Sociales interesados en los procesos y la problematización de la educación política, a partir de la provocación que deja el curso, teoría y métodos de la ciencia política durante el proceso de la formación inicial.

El propósito es cualificar la formación permanente del profesorado, brindándole la capacidad de asumir una postura informada y reflexiva frente a las demandas de las prácticas educativas en los tiempos contemporáneos y de acuerdo con los contextos en los que se desenvuelven. Esta cualificación no solo implica la adquisición de conocimientos actualizados, sino también la habilidad de tomar decisiones informadas, llevar a cabo acciones estratégicas y reflexionar de manera crítica sobre la complejidad inherente a la enseñanza en la sociedad actual.

De este modo, se sugiere que el profesorado en formación de los programas de posgrados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia considere futuras investigaciones que se enfoquen en profundizar en los impactos y las posibilidades de replicar exitosamente estrategias similares de articulación entre programas académicos y grupos de trabajo docente. Asimismo, se podría explorar cómo estas estrategias pueden ser adaptadas a diversos contextos educativos y disciplinas, con el fin de maximizar su potencial contribuyendo a la mejora continua de la formación del profesorado.

Perspectiva sugerida porque a partir de las proyecciones creadas al interior de Educar para la Polis, se identifica a un profesorado comprometido con la respuesta a las dinámicas educativas y la mejora continua de la formación, más allá de los parámetros de estandarización y acreditación vinculados a programas de formación formal. Donde la articulación del trabajo entre pares se erige como eje dinamizador en la construcción de experiencias, dando inicio a un camino académico centrado en la continuidad de procesos que capacitan al profesorado para implementar en los espacios educativos las reflexiones, experiencias y proyecciones.

Es así como es posible hacer una recomendación fundamental y explorar la formación de grupos de trabajo académicos liderados por maestros egresados, que se hallan en el período de inserción profesional, así como aquellos con experiencia en servicio; esto, actuando como un

vehículo para articular procesos interdisciplinarios mediante la interlocución entre pares de profesores/as.

La revisión de prácticas educativas y la integración de instituciones del contexto escolar, tanto en los niveles de educación básica como media, con el entorno universitario como componentes esenciales también es importante, ya que desde la autonomía y las prácticas de libertad se configuran acciones y reflexiones destinadas a dar respuesta a los intereses de formación personal, así como a aquellos que emergen de las políticas educativas y del contexto en el que se desenvuelven, todo esto fomentando desde un proceso holístico, no solo la idea de fortalecer el desarrollo profesional continuo del profesorado, sino que también se fomenta la construcción de un entorno educativo más enriquecedor y adaptado a las necesidades cambiantes de la sociedad.

En esta misma línea, se hace una invitación al profesorado de Educar para la Polis a que continúe explorando la evolución y transformación de los intereses en la formación en servicio, considerándola como un enfoque sistémico dentro del desarrollo profesional docente (DPD), especialmente en relación con las demandas contemporáneas del contexto y los cambios en las políticas educativas. Además de ser posible revisar la intersección entre el sistema de formación docente y los desafíos históricos sociales subrayando el papel del profesorado como sujeto político en las prácticas educativas. El propósito es consolidar el trabajo articulado que se ha logrado, fortaleciéndose a través de proyecciones académicas en colaboración permanente entre pares.

Este fortalecimiento implica direccionar cada práctica desde una perspectiva integral que abarque el saber, el hacer y el ser del docente. Al potenciar estos tres aspectos se busca alcanzar objetivos que conduzcan a la retroalimentación y reconocimiento de todas y todos los involucrados, de acuerdo con los procesos de formación que se tejen de manera conjunta, la colaboración entre pares se erige como un elemento fundamental en este proceso, ya que permite compartir experiencias, conocimientos y perspectivas que enriquecen la práctica docente y contribuyen a la adaptación continua sobre las necesidades cambiantes del entorno educativo.

En la misma dirección, se destaca la importancia de que el profesorado, vinculado a los programas de la Maestría en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de

Antioquia, retome los trabajos de investigación llevados a cabo sobre el ámbito de la formación en servicio del profesorado con el objetivo de continuar problematizando objetos de conocimiento pertinentes a los desafíos contemporáneos de los contextos escolares, sociales, comunitarios y organizativos.

En este sentido, se propone también profundizar en la exploración del impacto directo de esta trascendencia en el bienestar emocional y profesional del profesorado. Esta iniciativa implica abordar aspectos cruciales como la satisfacción laboral, el equilibrio entre la vida laboral y personal, así como las motivaciones intrínsecas y extrínsecas que influyen en el ejercicio docente desde las aulas de clase. Al dirigir la atención hacia estos aspectos se busca enriquecer el conocimiento existente, proporcionando percepciones valiosas que contribuyan a la mejora continua de las prácticas educativas.

Además, este enfoque permitirá afrontar de manera más efectiva los retos contemporáneos, alineando la formación de profesores/as con las demandas cambiantes de la sociedad. La investigación en este contexto no solo promueve la generación de nuevos conocimientos, sino que también facilita la implementación de estrategias y políticas más efectivas para apoyar el desarrollo integral del profesorado.

Por otra parte, se sugiere tener en cuenta los resultados de esta investigación al diseñar e implementar programas de desarrollo profesional docente. Esto implica ofrecer otros espacios formativos para el profesorado, estableciendo una conexión entre los programas de la maestría de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y los Grupos de Trabajo Académico, particularmente desde Educar para la Polis. En este sentido, se propone articular procesos de formación con la perspectiva de prácticas observacionales vinculadas a investigaciones futuras, seminarios optativos, diplomados o pasantías.

Esta proyección debe ser dirigida cuidadosamente, ya que permite ampliar los conocimientos mediante la interacción colaborativa con pares académicos que han estado fortaleciendo su formación permanente, contribuyendo así al ámbito educativo desde una perspectiva de formación en servicio. Además, se hace necesario analizar detalladamente cómo

este traslado de intereses contribuye e impacta en las garantías formativas ofrecidas al profesorado y este análisis debe abordar aspectos cruciales como la calidad de los programas de formación en servicio, la actualización de conocimientos y el acceso a recursos, así como a otros dispositivos de formación, espacios pedagógicos y formativos.

Al integrar estas dimensiones en la planificación de programas de desarrollo profesional, se busca optimizar la calidad de la formación docente y su alineación con las demandas cambiantes del entorno educativo. Asimismo, se pretende asegurar que los profesionales de la educación tengan acceso a experiencias formativas enriquecedoras que fortalezcan su práctica y contribuyan al progreso continuo de la educación.

Referencias Bibliográficas

- Acevedo, L. D. (2019). Prácticas de subjetivación de los maestros partícipes de las redes pedagógicas de la ciudad de Medellín: Un análisis sobre sus procesos de formación. *Revista Mova*, 2(2), 13-30
- Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a la reforma de la formación docente. *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Universitaria/Documents/desafios_politica_educativa_reformas_formation_docente_aguerrondo.pdf
- Alliaud, A. (2018). El desarrollo profesional docente: una cuestión política y pedagógica. *Práxis Educativa*, *Ponta Grossa*, 13(2), 278-293. <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10208>
- Andrade, E., & Morales Vásquez, J. (2020). La investigación como herramienta de formación continuada para la docencia y viceversa. *Universitas Humanística*, 89. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh89.ihfc>
- Andrade, L. y Zapata, R. (2012). Transformaciones en las prácticas docentes a partir de los procesos de formación continua en el municipio de Apartadó durante los años 2010 - 2011. [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia. Urabá, Colombia.

- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(2), 84-101. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140206.pdf>
- Camargo, M. (2009). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación Y Educadores*, 7, 79-112. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/550>
- Cárdenas Mejía, L. G. (2011). Ricoeur: from the Phenomenology to the Hermeneutics of the Emotions [Ricoeur: de la fenomenología a la hermenéutica de las emociones]. *Estudios de Filosofía*, (43), 85-97. https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudios_de_filosofia/article/view/11569/10545
- Cordero, G. y Gárate, M. (2019). Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 209-221. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243158860012>
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. y Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective [Motivación y educación: la perspectiva de la autodeterminación]. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Diéguez, R., Riol, M. y De León, T. M. (2021). Formación y superación del profesorado desde el proceso de profesionalización docente. *Educación Y Sociedad*, 19, 138-155.
- Elliott, J. (1978). La investigación-acción en educación. Ediciones Morata.
- Fundación Sura. (Noviembre de 2021). *Mapa de Brechas de Evidencia sobre formación docente en América Latina*. Bogotá. <https://www.fundacionsura.com/wp-content/uploads/2021/12/MBE.pdf>
- González, M., Barrantes, R. y Lache, L. (2016). *La formación de maestros: el oficio del IDEP, Sistematización de la experiencia institucional en formación docente, 1999-2013*, 23-58. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/220>
- Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis. Acta 001 a la Acta 064 (2015- 2022). Repositorio de carpetas del grupo (Drive).
- Guarnizo, C. y Peña, M. (2015). Informe final, ESTUDIO IDEP RED. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/919>

<https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/1989>

ICFES. (2019). Encuesta internacional de enseñanza y aprendizaje TALIS 2018 resumen ejecutivo Colombia.

https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/1689945/Resumen_ejecutivo-TALIS.pdf/8ae6d993-1d63-5d54-9a0b-66655525e00b?t=1656366374073

Jiménez, M. (2019). La inserción profesional docente: un campo para la formación e investigación. *Revista de Educación Pública*, 28(68), 311-331.

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8392>

López Rupérez, F. (2021). La profesión docente en la perspectiva del siglo XXI. Modelos de acceso a la profesión, desarrollo profesional e interacciones. *Revista De Educación*, (393).

<https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89652>

Martínez Guzmán, Yudi (2017). La Reflexión de la Práctica Pedagógica: Un camino a transitar en la construcción de saber pedagógico. Análisis del Proyecto de Aula “Cosmos: Una aventura Interplanetaria” – IPARM U.N. (tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

<https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/5208?show=full>

Mckerman, J. (1999). Investigación acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos. Ediciones Morata.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y lineamientos de política*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. Decreto 1278 de junio 19 de 2002.

https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Monarca, H. y Manso, J. (2015). Desarrollo Profesional Docente en el Discurso de los Organismos Internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, (26), 171-189.

<http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/14775/13768>

Montecinos, C. (2008). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, 2(1), 105-128.

<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/6>

- Nussbaum, M. C. (2006). Las fronteras de la justicia: Consideraciones sobre la justicia y la política. Paidós. [https://www.academia.edu/6545437/Nussbaum Martha Las Fronteras de La Justicia](https://www.academia.edu/6545437/Nussbaum_Martha_Las_Fronteras_de_La_Justicia)
- Oliveira, D. A. (2009). Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente: reflexiones críticas desde la realidad latinoamericana. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, 99-107. <https://oei.int/publicaciones/metas-educatiivas-2021-aprendizaje-y-desarrollo-profesional-docente>
- Parra Rodríguez, J., Maya Gómez, C., Barrera Ferro, D., Giraldo Suesca, C., & Valdivieso Llanos, C. (2014). Maestros: enseñantes y aprendices, a lo largo de la vida. Relevancia y pertinencia del desarrollo profesional docente en Bogotá. https://www.idep.edu.co/sites/default/files/maestros_ensenantes_aprendices_impression_final.pdf
- Piaovani, V. (2013). Las políticas públicas de formación docente en la Argentina actual. En: Poggi, M. (Coord.). *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires: UNESCO.
- Quintero Tapia, John Jamer; Miranda Jana, Christian Esteban and Rivera Rivera, Pablo Javier. (2018). Tendencias de investigación en formación permanente de profesores: estado del arte e interpretación de actores clave. *Rev. vol.18, n.2, pp.353-382*. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-47032018000200353&script=sci_abstract&tlng=es
- Ramos, G. (2020). La sistematización como método teórico generalizador para el estudio del proceso histórico pedagógico. *Atenas, 4(52), 164-176*. <https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/248>
- Salas, E. (2013). El desarrollo profesional docente en contextos de cambio. Avances y desafíos pendientes. En: Poggi, M. (Coord.). *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires: UNESCO, 183- 196.
- Sandoval Moreno, F. D., (2015). La formación permanente del docente en Latinoamérica. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 6(11)*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498150319006>

- Seuba, M. C., Miquel Bertran, E. ., & Duran Gisbert, D. (2023). Percepciones de los docentes sobre la observación recíproca entre iguales. *Revista De Educación*, 1(402). <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-402-601>
- Severo, M. (2008). Desarrollo profesional de la docencia: el maestro como sujeto en la política y la cultura. En: *Profesión docente en Latinoamérica: Una agenda pendiente y cuatro retos emergentes, Seminario internacional*. Primera edición, Lima, pp. 127- 131
- Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de caso. Madrid: Ediciones Morata. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- tensiones y fracturas entre la teoría y la práctica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(117). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3316>
- Tenti, E. (2010). Reflexiones sobre la construcción social del oficio del docente. En: Vélaz de Medrano, C., & Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: oei, Santillana. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4622/Aprendizaje%20y%20desarrollo%20profesional%20docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Boletín n°50. Santiago. https://grupodis.net/images/docs_gestrategica/PREAL_Desarrollo%20Profesional%20Coontinuo%20y%20Carrera%20docente%20en%20Ame%CC%81rica%20Latina_2010.pdf
- Terigi, F. (2008). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. En: *Profesión Docente en Latinoamérica una agenda y cuatro retos emergentes. Seminario internacional*, pp, 117-126. https://www.fundaciondis.org/images/docs_gestrategica/PREAL_Desarrollo%20Profesional%20Coontinuo%20y%20Carrera%20docente%20en%20Ame%CC%81rica%20Latina_2010.pdf
- Trillo, F., Nieto, J. M., Martínez Domínguez, B., & Escudero, J. M. (2017). El desarrollo profesional y la colaboración docente: Un análisis situado en el contexto español de las

- Uribe, J. y Arcila, D. (2014). *La participación de los maestros y las maestras en el diseño de sus propuestas de formación: una investigación con la comunidad regional* [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Urabá, Colombia.
- Vaillant, D. (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de educación*, 340(1), 117-140. https://www.researchgate.net/profile/Denise-Vaillant/publication/277269184_Atraer_y_retener_buenos_profesionales_en_la_profesion_docente_politicas_en_Latinoamerica/
- Vaillant, D. (2013). Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes. En: Poggi, M. (Coord.). *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires: iipe-unesco, pp. 45-58
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. y Vallieres, E. F. (1992). *The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education* [La escala de motivación académica: una medida de motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación en la educación]. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Valles-Ornelas, M. M., Viramontes-Anaya, E., & Campos-Arroyo, A. D. (2015). RETOS DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DE MAESTROS. *Ra Ximhai*, 11(4), 201-212. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596014>
- Vélaz de Medrano, C., Vaillant, D., Esteve, J. M., Tenti Fanfani, E., Novoa, A., Lombardi, G., ... & Tancredi, B. (2009). Aprendizaje y desarrollo profesional docente. OEI. <https://oei.int/publicaciones/metas-educatiivas-2021-aprendizaje-y-desarrollo-profesional-docente>
- Villegas, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature* [Desarrollo profesional docente: una revisión internacional de la literatura], UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010>
- Wenger, E. (2011). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad* (ed. 2), Barcelona España: Paidós.

Anexos

Anexo n°1. Consentimiento informado



Universidad de Antioquia, Facultad de Educación
Maestría en Educación
Línea de Investigación - Formación de Maestros

Proyecto de investigación

La Formación en Servicio como parte del Desarrollo Profesional Docente: una estrategia de trabajo entre pares de maestros/as desde las perspectivas del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis
Consentimiento informado

Presentación

Cordial saludo, maestro/a del *Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis*, adscrito al Grupo de Investigación Unipluriversidad, de la Facultad de Educación, de la Universidad de Antioquia.

De manera respetuosa, me dirijo a usted como integrante del colectivo de maestros/as para dar a conocer y diligenciar desde los componentes éticos, el consentimiento informado sobre el proyecto de investigación, el cual tiene como objeto analizar la estrategia de formación en servicio entre pares de maestros/as como parte del desarrollo profesional docente.

Por favor, lea de manera atenta cada numeral a tener presente durante la investigación, hasta que haya claridad de cada uno. Luego de considerar el interés, pertinencia y aporte al campo de la formación docente, solicito el favor de firmarlo.

Si tiene alguna pregunta, apreciación u opinión, por favor, converse sobre ellas con la profesora investigadora.

Datos generales de la investigación

Tema de investigación: La Formación en Servicio como parte del Desarrollo Profesional Docente: una estrategia de trabajo entre pares de maestros/as desde las perspectivas del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis

Profesora investigadora: Eliana Andrea Bran Piedrahita

Correo académico: eliana.bran@udea.edu.co

Profesora asesora: Rosa María Bolívar Osorio

Con la lectura y firma del consentimiento se deja constancia de:

Primero, la profesora investigadora, identificada con c.c 1039451967 me invita a participar en la investigación acerca de la formación en servicio como parte del desarrollo profesional, para analizar la estrategia de formación desde el trabajo académico entre pares de maestros/as. Investigación que se realiza en el contexto de la Maestría en Educación, línea de investigación y formación de maestros.

Segundo, se expone por parte de la profesora investigadora los intereses sobre reconocer los aportes que ofrece el trabajar en un colectivo académico, para propiciar reflexiones sobre los procesos de formación continua de maestros/as como parte del desarrollo profesional docente.

Tercero, se informa sobre la comunicación de los resultados de la investigación, en primer lugar, a quienes participen del proyecto y, en segundo lugar, de acuerdo a los intereses de publicación que se vayan dando, los aportes serán objeto de publicaciones en eventos y artículos académicos, con el objetivo de contribuir al campo de la formación de maestros.

Cuarto, La información brindada a la profesora investigadora y los datos recolectados para el análisis durante cada fase del proceso de investigación, serán estudiados y tratados desde el sentido de la confidencialidad, asignando códigos para la identificación y distinción de los aportes brindados.

Quinto, Durante el proceso de la investigación se tendrá acceso a los documentos de construcción del grupo, como material de análisis durante las fases del trabajo de campo, a la cual, solo la profesora investigadora y asesora del proyecto tendrán acceso y la usarán exclusivamente con fines académicos relacionados con el proyecto.



Sexto, por lo anterior

- La participación en la investigación es voluntaria. Por esto, no implica ninguna obligación de mi parte con las profesoras investigadoras ni con la institución en la que se inscribe el proceso de investigación
- Es claro que, en cualquier momento se puede considerar el retiro del proceso de investigación y revocar este consentimiento informado. Si tal es la decisión, es importante informar oportunamente a la profesora investigadora.
- La participación en la investigación no reportará beneficios económicos y tampoco representa una relación contractual.
- La participación en la investigación no representa ningún tipo de riesgo para el participante toda vez que la información se publicará de manera anónima solamente especificando que se trata de maestros participantes del colectivo Educar para la Polis. En todo momento del proceso se les mantendrá a los entrevistados actualizados de los usos que se haga de la información derivada de su participación por lo que cualquier riesgo de que se publique información que vaya en contra de sus deseos o intereses puede ser mitigado con el retiro de su consentimiento informado en cualquier parte del proceso.
- La información será brindada con un lenguaje claro y sencillo acerca de la investigación en cualquier momento del proceso.
- Se acogerán las preguntas y apreciaciones, para dar respuesta por parte de la investigadora según la particularidad de cada maestros/a participante.
- La comunicación será compartida a través de correo electrónico, escribiendo al correo eliana.bran@udea.edu.co

Finalmente, doy fe de que:

- He leído y entendido el presente Consentimiento Informado
-

Anexo n°2. Entrevista semiestructurada a profesores/as

<p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN</p> <p>LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: FORMACIÓN DE MAESTROS</p> <p>GRUPO DE INVESTIGACIÓN: GRUPO HISTORIA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA</p>  <p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA 1826</p>	<p>PROYECTO DE TESIS DE MAESTRÍA. LA FORMACIÓN EN SERVICIO COMO PARTE DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: LA EXPERIENCIA DEL GRUPO DE TRABAJO ACADÉMICO EDUCAR PARA LA POLIS.</p> <p>ESTUDIANTE ELIANA ANDREA BRAN PIEDRAHITA² DIRECTORA DRA. ROSA MARIA BOLIVAR</p> 
---	---

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

La entrevista será grabada en vídeo, previa autorización de los participantes en la investigación y posteriormente transcrita.

Tendrá una duración de 1 hora y se llevará a cabo a través de la plataforma Meet. Los participantes tienen la posibilidad desde su autonomía para encender sus cámaras o solo responder a las preguntas a través del micrófono, las preguntas serán formuladas por el investigador y escritas en el chat de la videollamada.

² Licenciada en Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia e integrante del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis. Correo: eliana.bran@udea.edu.co

Preguntas de la entrevista semiestructurada

Cuerpo de la entrevista

Preguntas de apertura para profesores/as:	Dimensiones	Indicadores	Objetivos/ información
1. ¿Cuál es su formación profesional?	Profesores/as Lic. de las ciencias sociales	-Apertura al diálogo. - Reconocimiento del entrevistado y su disposición para la discusión.	
2. ¿Cómo ha sido su trayectoria académica?	Maestros/ en contextos escolares, sociales, comunitarios y organizativos.	-Apertura al diálogo. - Reconocimiento del entrevistado y su disposición para la discusión.	
Preguntas de focalización y profundización para profesores/as:	Dimensiones	Indicadores	Objetivos/ información
3. ¿Qué conoces sobre la formación en servicio?	Formación en servicio, trabajo entre pares y desarrollo profesional.	Apertura y acercamiento a las Perspectivas y conocimientos conceptuales.	Identificar las motivaciones de los profesores/as que participan del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis sobre su formación en servicio como parte del desarrollo profesional docente.
4. ¿Qué consideraciones crees se deben tener presente para el Desarrollo Profesional Docente?	Mantener una actitud de aprendizaje, la curiosidad, el deseo de conocimiento, ampliación. conocimiento por problemas, proyectos, ayuda a interpretar saberes, la preparación,		

	términos que apertura. un espíritu de constante conocimiento y de búsqueda.		
5. ¿Cuáles motivaciones tienes para participar del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis?	Motivaciones de los profesores/as por participar en grupos de trabajo entre pares. Relacionadas con las demandas institucionales y personales.	Conjunto de motivaciones de acuerdo a intereses personales, profesionales, de carrera docente, de contexto e institucionales.	
6. ¿De qué manera relacionas las motivaciones con tu proceso de formación docente?	Relación entre las motivaciones y formación en servicio como parte del desarrollo profesional docente.	Las motivaciones un punto de partida para la formación en servicio como parte del desarrollo profesional docente	
7. ¿Qué problemáticas has vivenciado al querer participar del grupo de trabajo entre pares o colectivo de maestros Educar para la Polis?	Tensiones en medio de las motivaciones.	Asignación laboral relacionados con tiempos y espacios formación en servicio. Espacios de formación enfocados en procesos formal vs informal Demandas de un proceso de formación para la acreditación y titulación. Conjunto de posibilidades para una formación en servicio y ascenso a la carrera docente. Formación como un componente para entender el Desarrollo profesional desde una dimensión amplia y continua. Demandas institucionales contextualizadas y situadas.	

		Prácticas docentes desde un componente de libertad frente a los componentes institucionales estandarizados.	
Preguntas de focalización y profundización para profesores/as:	Dimensiones Identifique con cuáles de las dimensiones del problema que está estudiando se relaciona la pregunta formulada.	Indicadores Seleccione algunas manifestaciones típicas que podrían contener información relevante y que pudiesen aparecer como respuesta a la pregunta.	Objetivos/ información Consigne qué objetivo tiene la pregunta en el marco del Guion flexible y qué información se busca obtener
8. ¿Cómo se desarrollan las sesiones del Grupo Académico Educar para la Polis?	El trabajo entre pares como una estrategia de formación en servicio	Seminario como metodología. El trabajo colaborativo, Construcción académica colectiva, encuentros presenciales y virtuales.	Describir la experiencia del trabajo entre pares de profesores/as que integran el Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis como una estrategia para la formación en servicio.
9. ¿Qué consideraciones se deben tener presente para el trabajo entre pares desde el colectivo de profesores/as como una estrategia de formación?	El trabajo entre pares como una estrategia de formación en servicio.	Intereses situados desde lo personal, el saber disciplinar, metodológico, cualificación de la formación en servicio y las prácticas docentes, preocupación por la interpretación y proposición sobre las problemáticas dadas en el contexto escolar y no escolar relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.	
10. ¿Cuál ha sido su experiencia dentro del colectivo de profesores/as?	Experiencia del trabajo entre pares de profesores/as.	Voces de los maestros Vivencias académicas y personales. Proceso de formación en servicio como parte del desarrollo profesional docente.	

		Construcción de saberes y producción académica.	
Preguntas de focalización y profundización para maestros:	Dimensiones	Indicadores	Objetivos/ información
	Identifique con cuáles de las dimensiones del problema que está estudiando se relaciona la pregunta formulada.	Seleccione algunas manifestaciones típicas que podrían contener información relevante y que pudiesen aparecer como respuesta a la pregunta.	Consigne qué objetivo tiene la pregunta en el marco del Guion flexible y qué información se busca obtener
11. ¿Cómo aporta desde su perspectiva el trabajo entre pares de profesores/as a su formación y práctica docente?	Aportes para la reflexión sobre la formación continua y el desarrollo profesional docente.		Reconocer los aportes que ofrece el trabajar en un colectivo académico, que puedan servir para la reflexión de procesos de formación continua de maestros como parte del desarrollo profesional docente.
12. ¿Por qué puede ser importante pensar en la articulación entre pares de profesores/as para lograr procesos de formación académica?	Posibilita una formación continua articulada		
13. ¿Qué reflexiones relacionadas con su formación continua quedan de la experiencia que ha tenido dentro del Grupo Educar para la Polis?			
14. Finalmente, ¿Qué comentarios o conclusiones puede hacer sobre la formación en servicio y su aporte a la educación?		- Cierre y conclusiones - Reconocimiento de la posición del entrevistado sobre la formación en servicio y su aporte a la educación.	



Anexo n°3. Formato de observación de las sesiones del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis

<p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN</p> <p>LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: FORMACIÓN DE MAESTROS</p> <p>GRUPO DE INVESTIGACIÓN: GRUPO HISTORIA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA</p> 	<p>PROYECTO DE TESIS DE MAESTRÍA. LA FORMACIÓN EN SERVICIO COMO PARTE DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: LA EXPERIENCIA DEL GRUPO DE TRABAJO ACADÉMICO EDUCAR PARA LA POLIS.</p> <p>ESTUDIANTE ELIANA ANDREA BRAN PIEDRAHITA³</p> <p>DIRECTORA DRA. ROSA MARIA BOLIVAR</p> 
<p>Fecha: Profesora investigadora: Eliana Andrea Bran Piedrahita Grupo/colectivo observado: <i>Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis</i> Asistentes:</p>	<p>Observación de sesión N° _____ Modalidad del encuentro: Lugar: Hora inicio: Hora final:</p>
<p>1) ¿Cuáles son los objetivos de la sesión?</p>	
<p>2) Temas/contenidos propuestos</p>	
<p>3) Temas/Contenidos desarrollados</p>	
<p>4) Motivaciones/ expresiones observadas en los maestro/a durante la sesión</p>	

³ Licenciada en Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, Profesora de la IE Jorge Eliecer Gaitán (Barrio Robledo - Medellín), estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia e integrante del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis. Correo: eliana.bran@udea.edu.co

5) Tensiones en medio de las motivaciones observadas en los maestro/a
6) Diálogos/discusiones que permiten el desarrollo de la sesión
7) ¿Qué metodología y/o estrategia se utiliza para desarrollar los encuentros? Y ¿Cómo se da el procedimiento?
8) ¿De qué manera participan los profesores/as en la sesión o encuentro?
9) ¿Qué espacios, materiales y herramientas se utilizan para el desarrollo de la sesión? (Metodología)
10) ¿Qué reflexiones suscita el diálogo entre los profesores/as durante la sesión sobre los aportes que brinda trabajar en un colectivo académico, que puedan servir para la reflexión de los procesos de formación continua como parte del desarrollo profesional docente.
11) Comentarios/análisis

Anexo n°4. Formato de revisión documental (Actas de sesión) del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis

<p>UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN</p> <p>LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: FORMACIÓN DE MAESTROS</p> <p>GRUPO DE INVESTIGACIÓN: GRUPO HISTORIA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA</p> 	<p>PROYECTO DE TESIS DE MAESTRÍA. LA FORMACIÓN EN SERVICIO COMO PARTE DEL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: LA EXPERIENCIA DEL GRUPO DE TRABAJO ACADÉMICO EDUCAR PARA LA POLIS.</p> <p>ESTUDIANTE ELIANA ANDREA BRAN PIEDRAHITA⁴</p> <p>DIRECTORA DRA. ROSA MARIA BOLIVAR</p> 
<p>Documento analizado N° Tipo de documento: Localización del documento:</p>	
1) Temas/Contenidos desarrollados	
2) Contenidos/concepciones Sobre la Formación en Servicio	

⁴ Licenciada en Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, Profesora de la IE Jorge Eliecer Gaitán (Barrio Robledo - Medellín), estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia e integrante del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis. Correo: eliana.bran@udea.edu.co

3) Contenidos/concepciones Sobre el Desarrollo Profesional Docente
4) Contenidos/concepciones Sobre el trabajo entre pares o colectivo de profesores/as
5) Motivaciones manifiestas por los maestro/a con formación en servicio que integran el <i>Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis</i>
6) Tensiones en medio de las motivaciones manifiestas por los maestro/a con formación en servicio que integran el <i>Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis</i>
7) Cuáles procesos metodológicos se evidencian en el contenido del documento sobre el trabajo entre pares del Grupo Académico Educar para la Polis.
8) Cuáles aportes se evidencian en el documento sobre el trabajar en un colectivo académico, que puedan servir para la reflexión de los procesos de formación continua como parte del desarrollo profesional docente.
9) Comentarios/análisis

Anexo n°5: Cronograma del trabajo de campo

Cronograma trabajo de campo			
Fecha	Actividad	Espacio de aplicación	Recurso
24 de septiembre	Conversación con el Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis, sobre la propuesta del proyecto de investigación y la invitación que se extiende al grupo para la participación. Dando a conocer que en próximos días se compartirá el consentimiento informado.	Universidad de Antioquia, salón B-9-109.	Universidad de Antioquia, salón B-9-109.
30 de septiembre a 7 de octubre	Socialización y firma del consentimiento informado	Enviado a través del correo electrónico grupal.	Correo electrónico
10 de octubre a 20 de octubre	Diseño de formato de entrevista Diseño de ficha de revisión de documentos Diseño de ficha de observación de sesiones		Computador, cuadernos de notas

29 de octubre del 2022	Conversatorio y Observación participante, en las sesiones de encuentro del Grupo Educar para la Polis	Universidad de Antioquia, salón B-9-109.	Instrumento de observación.
	Entrevistas a los profesores/as		
3/Noviembre/2022	Entrevista profesor n°1	Plataforma Google Meet	Formato de entrevista
9/Noviembre/2022	Entrevista profesora n°2	presencial	
16/Noviembre/2022	Entrevista profesor n°3	Plataforma Google Meet	
16/Noviembre/2022	Entrevista profesora n°4	Plataforma Google Meet	
17/Noviembre/2022	Entrevista profesora n°5	Plataforma Google Meet	
6/Diciembre/ 2022	Entrevista profesor n°6	Plataforma Google Meet	
6/Diciembre/ 2022	Entrevista profesora n°7	Plataforma Google Meet	
7/Diciembre/ 2022	Entrevista profesora n°8	Presencial	
4/Noviembre a 25 Noviembre/2022	Transcripción de Entrevistas	Trabajo autónomo	Computador, internet.
25 Noviembre a 5 diciembre/2022	Categorización de las entrevistas	Trabajo autónomo	Computador, internet.

Del 7 al 18 de Noviembre/2022	Revisión de documentos del Grupo Académico Educar para la Polis e Informe parcial de los avances	Trabajo autónomo	Acceso a la carpeta Drive del Grupo
Semestre académico del 2023	Análisis de la información producida durante el trabajo de campo y escritura de las sesiones del capítulo de resultados. Ajustes y correcciones luego de ser revisado por la asesora y Armonización de los capítulos del trabajo	Trabajo autónomo y asesorado.	Computador, cuadernos de notas y herramientas digitales.

Anexo n°6: Triangulación de la información

Universidad de Antioquia, Facultad de Educación Maestría en Educación Línea de Investigación - Formación de Maestros			
Relación entre preguntas, objetivos, metodología: se registra número de documentos encontrados por cada código y una (X) cuando no aplica.			
Objetivo general: Analizar la estrategia de formación en servicio entre pares de profesores/as como parte del desarrollo profesional docente, desde las perspectivas del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis.			
CATEGORÍA/OBJETIVO ESPECÍFICO	Identificar las motivaciones de los profesores/as que participan del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis sobre su formación en servicio como parte del desarrollo profesional docente.		
Motivaciones de maestros/maestras	Observación de sesión	Documentos/Actas de cada sesión	Entrevistas a profesores/as del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis.
Motivaciones intrínsecas	1doc	X	8doc
Motivaciones extrínsecas	1doc	X	4doc
CATEGORÍA/OBJETIVO ESPECÍFICO	Describir la experiencia del trabajo entre pares de profesores/as que integran el Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis como una estrategia para la formación en servicio.		

Trabajo entre pares	Observación de sesión	Documentos/Actas de cada sesión	Entrevistas a profesores/as del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polís.
Objetivos/Agendas de los encuentros	x	64doc	x
Formas de abordar las sesiones/conceptos/contenidos	1doc	66doc	8doc
Problemáticas/narrativas de las prácticas docentes expuestas en los encuentros.	x	12doc	1 doc
Secuencia de conversaciones, ideas y proposiciones manifiestas por los profesores/as.	x	38doc	x
Trabajo entre pares como estrategia de formación de profesores/as.	1doc	2doc	8doc
Trabajo entre pares como un dispositivo de formación.	x	1doc	x
Trabajo entre pares como comunidad de prácticas.	1doc	1doc	6doc
Trabajo entre pares desde la perspectiva del grupo de profesores/as.	x	1doc	2doc
Trabajo entre pares condiciones de participación.	x	5doc	7doc
CATEGORÍA/OBJETIVO ESPECÍFICO	Reconocer los aportes que ofrece el trabajar en un colectivo académico, que puedan servir para la reflexión de procesos de formación continua de maestros como parte del desarrollo profesional docente.		

Formación en servicio	Observación de sesión	Documentos/Actas de cada sesión	Entrevistas a profesores/as del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polís.
Acercamiento conceptual sobre formación en servicio	x	1doc	8doc
-Prácticas de Formación Formal	1doc	4doc	2doc
-Prácticas de Formación informal	x	2doc	4doc
Desarrollo Profesional Docente	Observación de sesión	Documentos/Actas de cada sesión	Entrevistas a profesores/as del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polís.
Acercamiento conceptual sobre Desarrollo Profesional Docente.	x	1doc	7doc
-Relación entre docentes y su desarrollo profesional (Determinar saberes y conocimientos necesarios para su desarrollo.	1doc	X	7doc
-Relación docente y ámbitos de producción de conocimiento. (Interacción activa en la producción de conocimientos.	1doc	13 doc	7doc
-Docente como Profesional Activo. (conocimiento teórico - práctico, autónomo, poseedor de saberes específicos.	1doc	2doc	7doc
-Docente como sujeto activo de cambios (Saberes para generar cambios- docente experto)	1doc	3doc	4doc

-Relación entre docentes y ámbitos de producción del currículo. (Papel activo en diseño, desarrollo y evaluación del currículo)	1-doc	X	1doc
Visión institucional del trabajo docente. (prácticas de trabajo colegiado)	1doc	1doc	3doc
-Visión histórico social docente (Considerar condiciones históricas y sociales de la práctica docente)	1doc	X	x
CATEGORÍA/Contextualización	CATEGORÍAS EMERGENTES DE CONTEXTUALIZACIÓN		
Perfil de grupo y de los profesores/as	Observación de sesión	Documentos/Actas de cada sesión	Entrevistas a profesores/as del Grupo de Trabajo Académico Educar para la Polis.
Contextualización del grupo de Investigación Comprender	2doc	X	x
Contextualización del grupo de Investigación Educar para la Polis	2doc	X	x
Experiencia académica de los profesores/as	x	X	1doc
Lic. En Ciencias Sociales e historia	x	X	6doc (6 licenciados)
Magister en Educación			
Magister en otras disciplinas	x	X	2doc (2profesionales)
Profesionales en otras disciplinas	x	X	2doc (2profesionales)

Profesor/a en contexto escolar - Básica primaria	x	X	x
Profesor/a en contexto escolar - Básica Secundaria y media	x	2doc	x
Profesor/a en Educación Universitaria	x	2doc	x

Fuente: Elaboración propia