



SERIE  
INVESTIGACIÓN  
IDEP

# El desarrollo de las capacidades docentes

Orientaciones pedagógicas para el  
diseño de políticas de desarrollo  
profesional docente

.....  
Jaime Parra Rodríguez



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

# El desarrollo de las capacidades docentes

**Orientaciones pedagógicas para el diseño de  
políticas de desarrollo profesional docente**



# El desarrollo de las capacidades docentes

Orientaciones pedagógicas para el diseño de  
políticas de desarrollo profesional docente

Jaime Parra Rodríguez



ALCALDÍA MAYOR  
DE BOGOTÁ D.C.

**El desarrollo de las capacidades docentes**  
Orientaciones pedagógicas para el diseño de políticas  
de desarrollo profesional docente

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ  
EDUCACIÓN

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autor	Jaime Parra Rodríguez
© IDEP	
Directora General	Nancy Martínez Álvarez
Subdirector Académico	Paulo Alberto Molina Bolívar
Subdirector Administrativo y Financiero	Carlos Andrés Prieto Olarte
Supervisión y Coordinación Académica	Alba Nelly Gutiérrez Calvo
Coordinadora Editorial	Diana María Prada Romero
Diseño y diagramación	Richard Romo Guacas
Impresión	Subdirección Imprenta Distrital - DDDI
Libro ISBN	978-985-8780-47-4
Primera edición	Año 2016
Investigador Principal	Jaime Parra Rodríguez Doctor en Educación Profesor titular Pontificia Universidad Javeriana Director Centro para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación CAE+E, de la Pontificia Universidad Javeriana
Coinvestigadora	Carolina Merizalde

Esta publicación es resultado del contrato No. 072 de 2014

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente  
y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP  
Avenida Calle 26 No 69 D 91, pisos 4 y 8 Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife  
Teléfono: (571) 2630603 Bogotá, D.C. Colombia  
[www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co) - [idep@idep.edu.co](mailto:idep@idep.edu.co)

Impreso en Colombia

# Contenido

Presentación

Introducción

1.	Interferentes para aprender y para... enseñar	13
	Individualismo	15
	Calificaciones	17
	Enseñar a niños aburridos, solitarios y que obtienen malas notas	20
		22
2.	El ser y el hacer docente	25
	Administración y democracia	27
	El "hacer" de la profesión docente	30
	El "ser" del maestro	32
3.	La labor del docente	35
	Formación de educadores	37
	Carrera docente	39
	La evaluación de la labor docente	41
4.	Desarrollo de las capacidades docentes	43
	Desarrollo profesional docente DPD	45
	Desarrollo humano: el ser y el hacer docente	47
	Necesidades de DPD y desarrollo de las capacidades docentes	50
5.	Sentido del desarrollo profesional docente DPD	59
	Capacidades y fines del desarrollo profesional docente	61
	Competencias para enseñar	64
	Profesores que aprenden y aprendizaje estudiantil	65
	La escuela como comunidad y DPD	67
6.	Publicaciones Componente Cualificación Docente	77



## Presentación

Como parte de los procesos misionales del IDEP, el diseño del Componente de Cualificación Docente se convierte en el eje principal de las temáticas de los estudios, es su hilo conductor, es la apuesta por encontrar respuestas a las distintas preguntas que se hacen acerca de la formación docente. El diseño es el corazón que indaga, busca caminos, ilumina y orienta para la llegada a puerto.

Desafíos como el que ha venido asumiendo Bogotá asociados a la dignificación docente y el potencial de la transformación de la escuela a partir de la acción directa de los sujetos de la educación en el contexto situado del aula, la escuela, la comunidad, son asumidos en el Plan de Desarrollo 2012-2016 por el IDEP y fueron el eje central de la necesaria revisión de la misionalidad institucional y de la configuración del componente denominado Cualificación Docente.

El compromiso del Componente, acorde con su nombre *“cualificación docente”*, estuvo centrado en realizar aportes para la definición de políticas de formación para el magisterio de Bogotá y con esa meta, trazar la ruta de estudios necesarios a realizarse en el periodo 2012 – 2015.

El desconocimiento de rutas de cualificación para los docentes en ejercicio, que permitan el reconocimiento de los saberes que emergen de la escuela, la visibilización de las mismas y su incidencia en los procesos de enseñanza – aprendizaje y motivación por el ejercicio de la profesión, se convirtieron en lo que se denominó la problemática principal.

Tres años de trabajo del Componente, la definición de categorías como: formación continua, desarrollo profesional docente, capacidades y habilidades docentes, integridad docente, docencia, cualificación y los resultados de distintos estudios, consultas, entrevistas personales, diálogos pedagógicos y demás actividades fueron consolidándose para lograr este documento final que se convierte en herramienta para docentes y autoridades encargadas de la construcción y definición

de planes y programas de formación docente, así como para las facultades de educación interesadas en la temática.

Este libro titulado *“El desarrollo de las capacidades docentes. Orientaciones pedagógicas para el diseño de políticas de Desarrollo Profesional Docente 2012 – 2015”* es, entonces, el producto final del diseño del componente que cumple con entregar a la ciudad las orientaciones para la formación de los maestros y maestras de la ciudad, producto de la pregunta directa a los mismos actores y la entrega de resultados de distintos estudios.

El autor realiza el meta análisis de los informes finales de cada uno de los estudios adelantados en el Componente y propone, desde el enfoque de capacidades de Martha Nussbaum (2011), lo que considera pueden ser los lineamientos para una política de formación que responda a las necesidades expresadas por los maestros y maestras relacionadas con el bienestar docente y las expresiones de vida, salud, integridad física, actividades de ocio, placer, asociación, cualificación permanente y durante toda la etapa laboral, constituyéndose en un referente filosófico para la elaboración de políticas de desarrollo profesional docente.

*Alba Nelly Gutiérrez Calvo*  
*Asesora IDEP*

## Introducción

Las palabras de este libro son un compendio de muchas palabras más. Este libro, más que ser un libro original en sus contenidos, intenta colocar en un mismo conjunto textual una serie de ideas y enunciados que fueron desarrollados en diferentes investigaciones realizadas en el Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, IDEP, entre 2012 y 2014. Durante estos años, tuve la oportunidad de participar en diferentes investigaciones y discusiones académicas, en el Instituto, a través de las cuales conocí de mejor manera la vida laboral cotidiana de los maestros en Bogotá. Allí distinguí las distancias existentes entre los discursos políticos, los textos académicos de los investigadores, las preferencias de los sindicalistas y las palabras que surgen de las sensibilidades pedagógicas de los maestros y de sus estudiantes. Este libro refleja mucho de esa discusión y producción académica del IDEP, durante este tiempo, sin embargo, no es tan obediente a la literalidad de los enunciados y se distrae en mis propias convicciones de cómo debería orientarse el desarrollo profesional docente. Todos los errores de este libro son de mi inspiración y, seguramente, las cualidades se deben a aquellos textos y autores que me guiaron en su elaboración.

La pretensión fundamental de este documento es recorrer desde diferentes consideraciones sociales y pedagógicas las tensiones que se presentan en los programas de desarrollo profesional docente (DPD), en adelante DPD, especialmente, en relación con la formación permanente de los maestros en Bogotá, y proponer temas que deberían ser considerados desde las políticas públicas. Para ello, en el primer capítulo, se presenta la situación social, emocional y académica de muchos niños la cuál ocasiona interferentes en el aprendizaje escolar y dificultades que deben ser asumidas en la enseñanza; en el segundo capítulo, desde un enfoque administrativo de la profesión docente y desde un enfoque democrático de la profesión docente se analizan los modos en que se concibe la identidad y actuación

del profesor; en el tercer capítulo, desde los discursos de las políticas públicas y desde los textos académicos se analiza la manera como se concibe la formación de los educadores, la carrera docente y la evaluación docente; en el cuarto capítulo, se presenta el enfoque de capacidades como un marco filosófico político interesante que puede orientar la definición de programas de desarrollo profesional docente y, adicionalmente, las necesidades de desarrollo profesional docente identificadas desde este enfoque; y, en el quinto capítulo, se brindan orientaciones, fines y modos de realizar el desarrollo profesional docente.

El análisis de contenido, de los documentos de política pública sobre formación docente y de las investigaciones del IDEP, que fundamenta los capítulos 2 y 3, se realizó con el apoyo de las investigadoras Carolina Merizalde e Ingrid Díaz. El análisis se formaliza en el informe Insumos Analíticos para la Estructuración de Lineamientos de Política Pública, para el *mejoramiento de programas de desarrollo profesional docente en Bogotá*. Los capítulos 1 y 4 se fundamentan en las investigaciones sobre políticas de desarrollo profesional docente y sobre la evaluación de necesidades, realizadas en el IDEP, que se formalizan en el libro *Maestros: enseñantes y aprendices a lo largo de la vida*.

Los resultados de estas disquisiciones académicas se pueden resumir en una tabla que muestra diferentes tópicos relacionados con: a) el enfoque de capacidades como guía conceptual, centrado en el ser y el hacer, b) las necesidades de desarrollo profesional docente, c) los fines de desarrollo profesional docente, d) las competencias para la enseñanza y, d) algunos modos pedagógicos que se podrían tener en cuenta en la formación permanente de los profesores.

Enfoque		Necesidades de DPD	Finalidades de DPD (Capacidades docentes)	Competencia para la enseñanza	Modelos pedagógicos en la formación de docentes
Ser y hacer docente	Enfoque democrático de la profesión docente	Bienestar docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperación y diálogo</li> <li>• Cordialidad y justicia</li> <li>• Emocionalidad docente</li> <li>• Motivación</li> <li>• Innovación curricular y didáctica</li> <li>• Investigación educativa</li> <li>• Promover el pensamiento superior y las disposiciones cognitivas de los estudiantes</li> <li>• Participación crítica y prospectiva</li> <li>• Gestión del conocimiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situaciones de aprendizaje</li> <li>• Progresión de aprendizaje</li> <li>• Herramientas para el aprendizaje</li> <li>• Mediaciones tecnológicas</li> <li>• Promoción de la motivación y el compromiso con el aprendizaje</li> <li>• Aprendizaje cooperativo</li> <li>• Toma de decisiones</li> <li>• Comunidad educativa</li> <li>• Reflexión ética</li> <li>• Autoformación</li> <li>• Trabajo interdisciplinario</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanzas basadas en el auto-estudio</li> <li>• Aprendizajes basados en problemas</li> <li>• Aprendizajes centrado en proyectos</li> <li>• Enseñanzas basadas en competencias</li> <li>• Aprendizaje dual: estudio - trabajo</li> </ul>
		Creación de conocimiento pedagógico (investigación e innovación)			
	Enseñanza diferencial y pertinente para la promoción del aprendizaje estudiantil				
	Desarrollo de capacidades docentes	Desarrollo del pensamiento y las disposiciones cognitivas de los estudiantes			
Institución central en las realizaciones	Gobierno escolar basado en la gestión del conocimiento y el talento humano				

En la tabla aparecen una serie de tópicos que engloban muchos de los conceptos desarrollados en este libro y que expresan una idea fundamental del desarrollo profesional docente: la formación permanente de los profesores es un proceso de desarrollo

de capacidades docentes, dentro de un marco filosófico político fundamentado en el ser y en el hacer, que promueve la búsqueda de la dignidad humana en el trabajo y en los modos de vivir; y que va más allá de una concepción de productividad centrada en el individualismo y la competitividad.

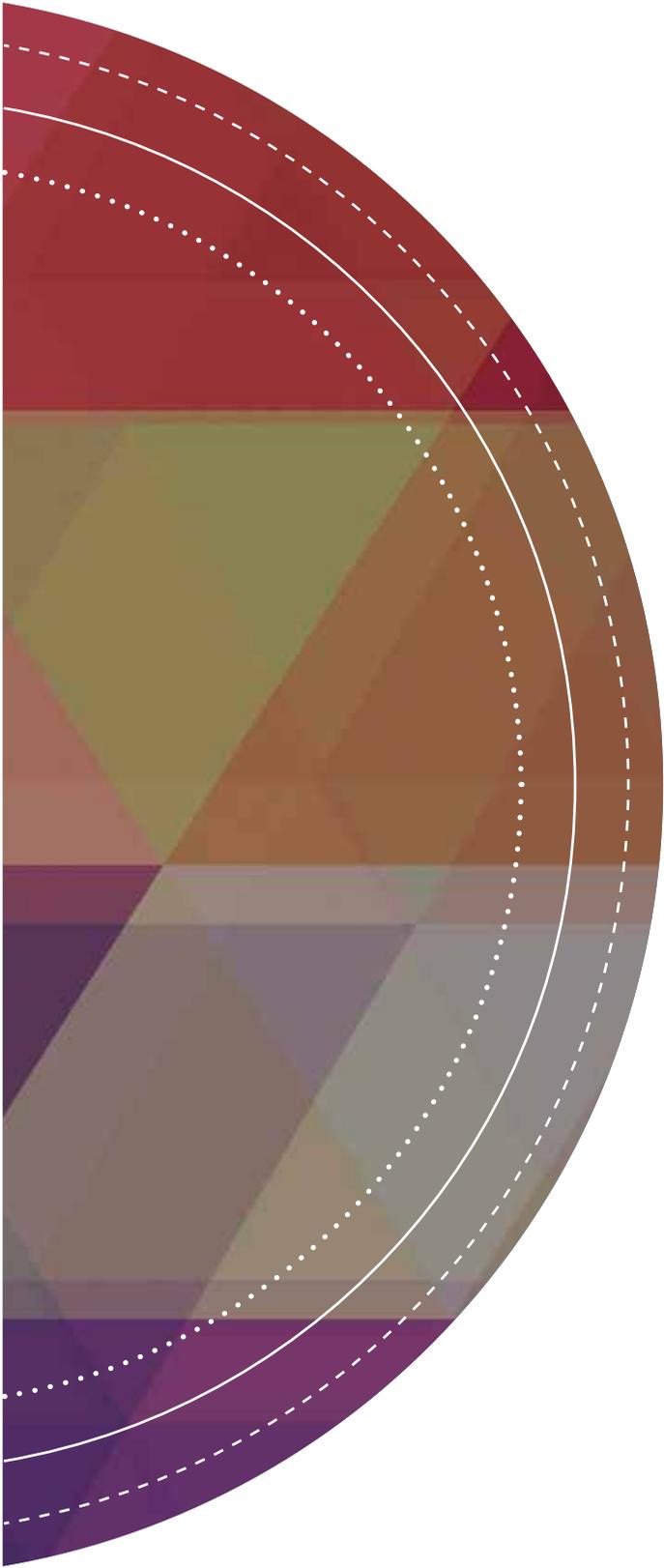
A partir de allí se proponen procesos de formación profesoral centrados en la práctica pedagógica, en la colectivización de los saberes y la experiencia pedagógica, en la autoformación, en la creatividad e innovación pedagógica y en un liderazgo centrado en la gestión del conocimiento y que promueve el talento humano.

El aprendizaje continuo de la enseñanza, como parte de la actividad profesional docente, y el aprendizaje estudiantil son para un país oportunidades educativas para su desarrollo económico, social y cultural. Sin buenos maestros y excelentes estudiantes no hay buena ciudadanía futura.

*Jaime Parra Rodríguez*

*Autor*





# CAPÍTULO 1

INTERFERENTES PARA APRENDER Y... PARA ENSEÑAR



## Capítulo 1.

### Interferentes para aprender y... para enseñar

#### Motivos

**E**l rostro compungido de un profesor y unas palabras de Albert Camus enmarcan el inicio de la película *Detachment* del director Tony Kaye que trata sobre la decadencia del sistema educativo americano.

Y nunca me he sentido tan profundamente en un único y mismo momento tan separado de mí mismo y tan presente en el mundo. *Albert Camus*

A continuación un monólogo del profesor Henry Barthes, representado por el actor Adrien Brody, establece el tono pedagógico triste de toda la película.

[...] la mayoría de los docentes creen en una cosa. Ellos creen que pueden marcar una diferencia; sé lo importante que es tener una guía y tener a alguien que te ayude a entender lo complejo del mundo en que vivimos, yo en verdad no lo tuve en mi crianza. *Henry Barthes*

Posteriormente, después de una breve escena en que el profesor Barthes discute con un estudiante, que no quiere realizar sus deberes escolares, señala:

Los alumnos no tienen capacidad de concentración, están aburridos. Entonces cómo se supone que se les puede enseñar literatura si ellos no creen que uno tiene algo significativo que compartirles. *Henry Barthes*

Uno de los estados de ánimo más interesantes que aborda la literatura psicológica es el *aburrimiento*; sin embargo, su conceptualización no es tan elaborada como la que se ha hecho con otras emociones como el miedo, la tristeza, la furia o la alegría. El aburrimiento así como la curiosidad o el estar expectante son estados cognitivos con componentes afectivos y sociales (Turner, 2007).

El aburrimiento se describe como la ausencia de entusiasmo, el no tener interés o no encontrar motivos hacia algo. El mundo, sus objetos, sus temas se vuelven ajenos, no se encuentra un impulso que ponga en contacto intelectual y emocional a la persona con lo que lo rodea. Una persona muy triste o depresiva puede estar aburrída consigo misma.

En la escuela, la aburrici3n se manifiesta como no tener ganas de aprender lo que se enseña. Una de las grandes tensiones pedag3gicas es la distancia entre los fines de la enseanza y los prop3sitos del aprendizaje del estudiante. Los fines educativos no captan los motivos de los estudiantes (Hedegaard, 2012). Los profesores gastan considerable cantidad de energa y tiempo tratando de compatibilizar lo que les importa a ellos ensear y los que los estudiantes quieren hacer y aprender. El contexto familiar y social de los estudiantes y sus caractersticas personales hacen que muy frecuentemente se genere un inmenso espacio entre las expectativas que tienen los estudiantes con respecto a sus vidas y lo que se espera de ellos desde la educaci3n.

Uno de los m3s grandes desafos de los educadores es c3mo comprometer a los estudiantes con las exigencias de la vida escolar. Se encuentran modos temporales de motivar a los estudiantes con las actividades de aprendizaje, pero es complicado desarrollar intereses cognoscitivos a largo plazo, especialmente, cuando sus vidas cotidianas est3n repletas de conflictos sociales y econ3micos. El aburrimiento, visto como ausencia de motivos, se convierte en una dificultad para el logro de aprendizajes: que a un estudiante le entusiasme la matem3tica no es suficiente para que la aprenda, pero la motivaci3n hacia ella genera perdurabilidad en las actividades que hay que realizar para comprenderla o, por lo menos, para comprender porque no se comprende. Gran parte del 3xito en los procesos de enseanza se deben a los motivos y al compromiso cognitivo de los estudiantes con su propio aprendizaje.

Leontiev, discipulo de Vygotsky, le da especial importancia a los motivos en el proceso de aprendizaje (Hedegaard, 2012). El autor analiza la relaci3n entre los motivos del ni1o y las actividades escolares. Para 3l lo que caracteriza fundamentalmente una actividad escolar son los objetos de conocimiento y los motivos que estos despiertan en el aprendiz. Una actividad did3ctica se organiza no solo en relaci3n con los t3picos de conocimiento (qu3 se enseña) sino tambi3n en vnculo con los motivos del ni1o (qu3 quiero aprender); por ejemplo, una actividad que persigue que el ni1o domine conceptualmente u operativamente el concepto de n1mero, exige como m3nimo una profunda reflexi3n de lo que es el n1mero desde la matem3tica y desde la psicolog3a del aprendizaje matem3tico, pero tambi3n requiere comprender los significados y valores que el ni1o le asigna a ese conocimiento en su contexto de vida. Muchas veces los motivos no anteceden el aprendizaje sino estos se construyen en el mismo proceso de aprender: aprender genera motivos para aprender m3s, fracasar en el aprendizaje ocasiona desmotivaci3n.

Establecer niveles de dificultad no adecuados en las tareas (muy f3cil o muy difcil), o el continuo fracaso acad3mico (malas calificaciones), ocasiona una inmensa aburrici3n. La actividad escolar est3 inserta en un conjunto de hechos que caracterizan la vida cotidiana de los estudiantes. La mayor3a de las veces los motivos no se originan porque la actividad

escolar sea divertida sino surgen en la compleja relación entre las prácticas institucionales y las condiciones afectivas y sociales de vida del estudiante. Las prácticas institucionales (reglamentaciones, estructuras de poder, comunicación organizacional, bienestar docente, etc.) y la vida comunitaria (prácticas de crianza, relaciones con pares, medios masivos de comunicación, etc.) constituyen el contexto que le otorga, en gran parte, el sentido que el estudiante le asigna al aprendizaje. Los motivos se construyen desde el contexto en relación con el conjunto de valores, expectativas y demandas que se derivan de la vida institucional y comunitaria del niño. La constitución de los motivos para aprender no es un problema meramente didáctico sino también antropológico cultural.

## Individualismo

**E**n el libro *Una buena infancia* (Dunn y Layard, 2011) los autores indagan por diversos aspectos que afectan el bienestar infantil tales como la vida familiar, los amigos, los estilos de vida, los valores, la vida escolar, la salud mental y las desigualdades. En el documento con base en datos recogidos en el Reino Unido y otros países europeos, se afirma que en los últimos años ha aumentado la ansiedad y los trastornos emocionales y comportamentales entre los jóvenes. Las dificultades emocionales afectan mayormente a las niñas (depresión, ansiedad, trastornos alimentarios, etc.), mientras que los problemas comportamentales a los niños (violencia escolar, pandillismo, consumo y venta de sustancias ilegales, robo, etc.). La mayoría de las causas están relacionadas con la pobreza y la desigualdad pero también con una vida familiar conflictiva, la influencia de los medios de comunicación, entre ellos el Internet, que exponen a los niños a influencias comerciales y de consumo perversas, la presión de los exámenes escolares, en sistemas de méritos totalmente competitivos, y la intolerancia o exclusión entre pares.

[La desigualdad es la causa de los problemas de nuestros niños...] Lo es en parte, pero solo en parte. Las rupturas familiares afectan a los niños en todas las clases, al igual que las presiones comerciales y las de los compañeros, que fomentan estilos de vida arriesgados. [...] Pero creemos que existe un tema común que enlaza todos estos problemas: el exceso de individualismo.

[...] Así pues, el individualismo excesivo es lo que, a nuestro juicio, está causando todo una gama de problemas para nuestros niños: altos índices de ruptura familiar, falta de amabilidad de los adolescentes, publicidad sin principios y, por supuesto, nuestra aceptación de la desigualdad de ingresos (p.22).

El individualismo se entiende como la creencia que posee un individuo de que su principal deber es aprovechar su propia vida más que contribuir al bien de los demás (Parra, 2013). En este sentido, la búsqueda excesiva del éxito individual que valora la autodeterminación como fortaleza del individuo esconde la fragilidad real de las personas y la necesidad de ser cuidadas y de cuidar a otros. Wilkinson y Pickett (2009) señalan que:

[...] la población de muchos países desarrollados ha experimentado un aumento sustancial en los índices de ansiedad y depresión. Entre los adolescentes, este fenómeno se acompaña de un aumento de los problemas de conducta, como la delincuencia y el consumo de alcohol y drogas (p.54).

Así mismo, los autores señalan que tras esta tendencia al aumento de las patologías psicológicas en los niños y jóvenes existe una situación paradójica que inicialmente se identificó como un aumento de la autoestima: pareciera que al mismo tiempo que aumenta la ansiedad y la depresión se incrementan los niveles de autoestima. Que las personas se vuelvan más seguras de sí mismas no es coherente con el hecho de que también estén más tristes.

Sin embargo, esto sugiere que la ansiedad se deriva de una excesiva preocupación por cómo nos ven los demás y qué piensan de nosotros; ante esto surge una reacción de aparente seguridad como medio para combatir una tremenda debilidad. Esta actitud de defensa implica una especie de egocentrismo, fruto de la inseguridad, que se confunde con autoestima. La presencia simultánea de ansiedad y autoestima refleja egoísmo que es una de las formas más preocupantes del individualismo.

Wilkinson y Pickett, en relación con los resultados de diferentes investigaciones, dicen:

Con los años, muchos investigadores que habían centrado su trabajo sobre la autoestima en el estudio de las diferencias individuales [...] empezaron a detectar dos categorías de personas que obtenían puntuaciones muy altas. En una de esas categorías, la autoestima alta iba asociada a valores positivos tales como la felicidad, la confianza, la capacidad para encajar las críticas, la facilidad para hacer amistades, etcétera. Pero además de estos valores positivos, las investigaciones evidenciaron que, con bastante frecuencia, se manifestaba un segundo grupo que obtenían buenos resultados en los medidores de autoestima. Eran individuos que mostraban tendencia a la violencia y al racismo, insensibles a las necesidades de los demás y con malas relaciones personales (p. 56).

Muchos de los trastornos psicológicos que viven los niños están asociados a las malas condiciones de vida derivadas de la pobreza, sin embargo el económico no es el único factor. En un estudio exploratorio sobre el bienestar infantil, se indagó en dos colegios, uno de estrato económico alto y el otro bajo, sobre siete categorías (ver tabla 1) de carácter afectivo, social e institucional comunitario.

Los resultados no son generalizables a una población amplia, pero sí sugieren algo muy interesante que se compagina con los resultados de otros estudios: el individualismo excesivo, que muestra una fortaleza personal aparente, no es un problema que se deriva únicamente de la pobreza sino, especialmente, de modos de vida centrados en la competitividad del mercado y el consumo que no favorecen el bienestar social (Parra, 2013).

Los resultados se presentan en la tabla. 1 es la puntuación más baja y 5 la más alta.

Categorías	Descripción	Colegio de estado alto	Colegio de estado bajo
Condiciones materiales	Satisfacción de necesidades básicas	5	1
Sentimiento del "yo"	Sentirse seguro de sí mismo y con capacidad de aprender	3	3
Relaciones familiares	Compartir tiempo con la familia y resolver conflictos familiares de manera pacífica	2	2
Amigos	Tener amigos y compartir tiempo con ellos	2	3
Vida escolar	Valorar la vida escolar y sentir que aprender es importante	2	2
Vida comunitaria cultural	Tener acceso y participación en actividades culturales	3	2
Sentimientos resilientes	Reconocerse vulnerable y sentir que es posible superar situaciones difíciles o trágicas	2	3

Los resultados reflejan, en gran parte, una realidad social e institucional escolar, por lo menos para los más de 1500 niños que fueron consultados: los estudiantes son personas solitarias. La vida familiar y los amigos no siempre brindan un sentido de vivir en compañía. Algunos resultados específicos, asociados a cada una de las dimensiones, mostraban un deseo de los niños y jóvenes de mostrarse valientes e independientes, especialmente, a través de la posesión de bienes u objetos.

Las investigaciones psicológicas (Wilkinson y Pickett, 2009) señalan que

“las personas con autoestima alta, pero insegura, tienden a ser insensibles en lo que respecta a los demás y, por el contrario, muestran una preocupación excesiva por sí mismas, por el éxito personal y por su imagen y apariencia ante los demás. Esta autoestima enfermiza a menudo recibe el nombre de “egocentrismo amenazado”, “autoestima insegura” o “narcisismo” (p.56).

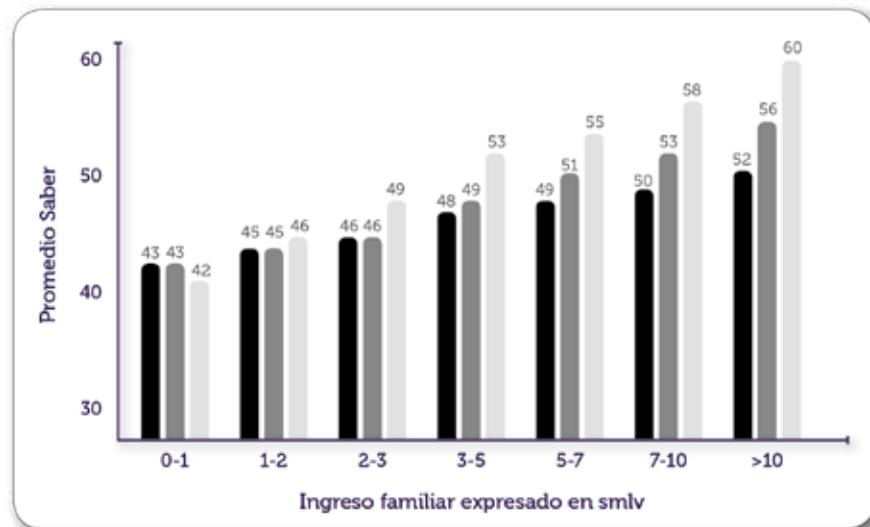
Muchos de los problemas emocionales y comportamentales que viven los niños, incluyendo el trato violento, están asociados a los problemas que se viven al interior de las familias y de las comunidades, especialmente pobres, pero más allá de esto pareciera que el egocentrismo hostil se fomenta en sistemas educativos altamente competitivos e individualistas.

Byung-Chul Han (2014) en su libro *La agonía de eros* dice:

Vivimos en una sociedad que se hace cada vez más narcisista [...] El narcisismo no es ningún amor propio. [...] el sujeto narcisista no puede fijar claramente sus límites. De esta forma, se diluye el límite entre él y el otro. [...] El mundo se le presenta solo como proyección de sí mismo. No es capaz de conocer al otro en su alteridad y de reconocerlo en esta alteridad [...] Deambula por todas partes como una sombra de sí mismo, hasta que se ahoga en sí mismo (p.11).

## Calificaciones

No es posible desconocer la influencia de la competitividad descarnada y el individualismo en la generación de un “egocentrismo amenazado” como tampoco el efecto de la pobreza y la desigualdad en diversos aspectos del desarrollo infantil y el aprendizaje. *The Oxford Handbook of Poverty and Child Development* (Maholmes, 2014) señala este hecho, así como diversas publicaciones internacionales (Lipina & Colombo, 2009; Hermida & Sagreti, 2010; Lipina & Posner, 2012). En Colombia, no se ha hecho investigación sobre las relaciones entre pobreza y desarrollo cognitivo y aprendizaje, pero algunos estudios sugieren que hay una alta asociación entre niveles de ingreso familiar y los resultados en las pruebas masivas Saber 11.



Fuente: García, M., Espinosa, J., y otros. (2013). *Separados y desiguales*. Bogotá: Colección Dejusticia

A los estudiantes de familias pobres les va peor en las pruebas Saber 11 que a los estudiantes de familias ricas. Pareciera que los resultados de las pruebas reflejan las jerarquías socio económicas en Colombia. La gráfica muestra el promedio de las pruebas Saber según el nivel de ingreso familiar entre el 2002 y el 2011.

En el año 2002 un estudiante con un ingreso familiar de 1 smlv (salarios mínimos legales vigentes) tuvo un promedio de 44 puntos mientras que un estudiante con un ingreso familiar mayor a 10 smlv tuvo 52 puntos; una diferencia de 8 puntos. En el año 2011, un estudiante con un ingreso familiar de 1 smlv tuvo un promedio de 43 puntos mientras que un estudiante con un ingreso familiar mayor a 10 smlv tuvo 60 puntos; la diferencia es de 17 puntos. No sólo los resultados se asocian con el ingreso familiar sino que en los últimos años las diferencias de desempeños en las pruebas entre estudiantes de menor y mayor ingreso familiar han aumentado (Parra, 2015).

Si se incluyen en el análisis otras variables socio económicas y culturales se encuentra que los datos se siguen comportando de manera parecida: los puntajes en las pruebas Saber 11 se asocian con el valor de la matrícula que paga un niño en el colegio, el nivel de escolaridad de los padres, la zona de residencia rural o urbana y los tipos de municipios. A los niños de familias con mayor ingreso les va mucho mejor en la vida escolar que a los niños de familias pobres, y el sistema educativo reproduce o contribuye a esa desigualdad.

Adicionalmente, los resultados en las pruebas PISA (*Programme for International Student Assessment*) muestran que los desempeños estudiantiles en Colombia son muy bajos comparados con el promedio de los resultados de los países miembros de la OCDE (Organización para la cooperación y el desarrollo económico) y, aun, con los países de la región (Argentina, Brasil, Chile, México, Uruguay). Además, en Colombia los resultados descendieron en algunos puntos comparados con los obtenidos en el 2006 y el 2009, lo cual lleva a inferir que la calidad educativa ha disminuido. Los puntajes en las pruebas PISA son bajos y no mejoran. Pero lo más doloroso es que los resultados sugieren, por ejemplo, que hay diferencias de oportunidades de aprendizaje en matemáticas para niños y niñas de zonas rurales y urbanas. Ser niña en una zona rural, y pertenecer a una familia de bajos ingresos, significa, que sus resultados en las pruebas de matemáticas serán mucho menores que los de un niño de un colegio privado de elite en la ciudad de Bogotá.

La pobreza incrementa la exposición de los niños a riesgos, tanto biológicos como psicosociales, que afectan su desarrollo y sus oportunidades de aprendizaje. En Colombia muchos niños están afectados por deprivaciones tales como: el acceso al agua potable, servicios sanitarios, buena atención médica, vivienda digna y acceso a libros, televisión o computadores. Adicionalmente, la diferencia de ingresos por familia, crea diferencias en la calidad de la educación a la que tienen acceso.

Algunos tienen mejores oportunidades de aprendizaje escolar, lo que genera situaciones de injusticia e inequidad. Estar económicamente en desventaja significa que algunas familias, en comparación con otras, no pueden satisfacer necesidades básicas y requerimientos de cuidado y educación, lo cual crea riesgos u obstáculos en el aprendizaje. Algunos niños están mejor dotados psicosocialmente para el aprendizaje, dependiendo de

su condición socioeconómica (Parra, 2014). Jensen (2009) afirma que uno de los mecanismos por los que actúa la pobreza sobre el aprendizaje de los estudiantes está relacionado con los tipos de interacciones sociales, muchas veces de abandono o violencia, que surgen en los medios pobres y con altas deprivaciones.

La pobreza afecta de diferentes modos la percepción que los niños tienen sobre el aprendizaje. Las motivaciones y los resultados del aprendizaje pueden verse afectados por la manera cómo sentimos que nos ven y juzgan los demás. Los estereotipos que recaen sobre los estudiantes pobres hacen que se dispare una especie de profecía del fracaso. Adicionalmente, las presiones sociales por los altos puntajes en las evaluaciones generan ansiedad, miedo al error e intolerancia a la dificultad, que muy frecuentemente ocasionan fracaso y deserción escolar.

## Enseñar a niños aburridos, solitarios y que obtienen malas notas

**E**n el informe *Maestros: enseñantes y aprendices a lo largo de la vida* (Parra y otros, 2014) se señala la influencia de los diferentes factores que afectan el desempeño estudiantil:

Al estudiar los factores que influyen en los desempeños estudiantiles, habitualmente se hace referencia a aquellos relacionados con calidad de los profesores, recursos escolares y atributos familiares. El peso de cada uno se ha investigado, en especial, para orientar políticas de mejoramiento educativo. Algunos estudios argumentan la poca importancia de los colegios y le dan preponderancia a las familias y a los pares (Coleman, 1966) mientras otros encuentran que los recursos escolares y los profesores son los determinantes (Rivkin, Hanushek & Kain, 2005). En Colombia los resultados de las Pruebas SABER sugieren que hay un peso interesante de las condiciones iniciales (ESE) de los estudiantes (p. 21).

El efecto de los factores escolares en el rendimiento académico estudiantil, se ha discutido frecuentemente. Sin embargo, ha sido constante el alto peso asignado a la enseñanza tanto en el mejoramiento de los rendimientos académicos de los estudiantes como del efecto distributivo (apalancar a los estudiantes en desventaja). En consonancia se ha estudiado el valor que toman diferentes aspectos de la carrera docente tales como incentivos, salario, formación docente, años de experiencia, características personales... en relación con el mejoramiento educativo y los desempeños estudiantiles.

En general, se acepta que la enseñanza es altamente influyente de los aprendizajes escolares pero los efectos de la ausencia de motivos hacia el aprendizaje, el individualismo excesivo, que impide la cooperación entre pares para aprender, y la pobreza y la inequidad social hacen que la enseñanza, en muchos sectores sociales, sea una actividad altamente desafiante. Los buenos profesores que manejan los mejores métodos de enseñanza, propician buenos aprendizajes en sus estudiantes, pero también muchos niños y jóvenes fracasan en la escuela no por ausencia de responsabilidad magisterial sino por el efecto global de muchos factores tanto socio económicos (por ejemplo, la pobreza) como psicopolíticos (por ejemplo, el narcisismo o egocentrismo amenazado) y psicológicos (por ejemplo, la ausencia de motivos hacia los objetos de aprendizaje).

Los maestros de los colegios públicos de Bogotá, como muchos maestros en el mundo, se enfrentan constantemente a situaciones de enseñanza exigentes desde el punto de vista social (desmotivación, individualismo, pobreza, etc.) que no puede ser resueltas con didácticas tradicionales sino que exigen una especie de astucia socio pedagógica que les permita unir contexto - escuela. Competencia que no se ha formado en la universidad o en los cursos de capacitación.

En Bogotá, y en muchas partes de Colombia, los maestros públicos se enfrentan a tensiones sociales que impiden soluciones meramente didácticas a los problemas de aprendizaje; luego generar procesos de formación docente, muchas veces centrados en contenidos meramente discursivos o académicos, alejados de la práctica y de sus contextos de labor pedagógica más que contribuir al desarrollo educativo y social se convierten en impedimentos a una buena educación. La inutilidad de la enseñanza y de los procesos de formación docente vista a través de las pocas contribuciones a la transformación escolar, podrían ocasionar en los maestros ausencia de motivos hacia la labor docente que se expresa en autoritarismo, intolerancia al cambio y falta de trabajo profesional compartido. Y esto podría agravarse si los maestros también son pobres.

Uno de los grandes desafíos de los maestros y de los procesos de formación docente es resolver la pregunta ¿cómo desarrollar capacidades docentes que les permita a los maestros, especialmente de la educación pública, superar la ausencia de motivos de los estudiantes para el aprendizaje escolar, el excesivo individualismo, egocentrismo amenazado, que les impide a los estudiantes la cooperación para aprender, y las dificultades de aprendizaje derivadas de la influencia de la pobreza en el desarrollo infantil?





# CAPÍTULO 2

EL SER Y EL HACER DOCENTE



## Capítulo 2.

### El ser y el hacer docente

#### Administración y democracia

**E**l impacto de los contextos económicos, sociales y científicos tecnológicos en la educación ocasionan modos particulares de concebir la formación docente tanto en sus fines como en sus metodologías. En la década de los 70 y 80, los fines educativos y los modos de enseñar eran una cuestión de los maestros, en un marco de autonomía profesional y de ejercicio del oficio. Actualmente, los fines educativos, los modos de enseñar y los logros de aprendizaje de los estudiantes, especialmente en la educación pública, son cuestión del Estado. Adicionalmente, la integración en un mercado global ocasiona que los desempeños de los estudiantes, vistos a través de las evaluaciones masivas -Pruebas PISA, Saber-, sean constantemente comparados en términos de instituciones, regiones y países. En esta lógica, las expectativas de obtener los mejores resultados en las pruebas demandan prácticas institucionales y de enseñanza dirigidas a desarrollar en los estudiantes lo que miden las evaluaciones, muchas veces desconociendo los requerimientos formativos que surgen de los contextos y situaciones reales que viven los niños a lo largo de la vida.

Adicionalmente, en muchos países el desarrollo profesional docente (DPD) esta regulado por el Estado con el propósito elevar los niveles de “responsabilidad” y “cumplimiento” de los profesores en su labor pedagógica, que se orienta a la consecución de metas educativas, definidas por el Estado o por agencias internacionales, muchas de ellas dirigidas a elevar los puntajes obtenidos en las pruebas masivas. Day y Sachs (2004), en el libro *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, señalan que frente a estas situaciones de globalización educativa, centrada en metas

educativas compartidas por países y regiones, surgen dos tipos de discursos en tensión que expresan modos diferentes de concebir el desarrollo profesional docente: un profesionalismo administrativo y un profesionalismo democrático. El primero se encuentra habitualmente en los discursos políticos mientras el segundo en los discursos educativos de los académicos.

El *profesionalismo administrativo*, que en muchas regiones coincide con la descentralización educativa, pretende desde el punto de vista económico regular la eficiencia del sistema educativo. Aumenta la descentralización de la gestión de proyectos educativos pero aumenta la centralización de la vigilancia y de la rendición de cuentas.

El criterio de éxito profesional docente se centra en los conceptos de efectividad y eficiencia laboral, medidos a partir de criterios estandarizados. Además, exige de la institución escolar una gestión responsable de los recursos en términos de costos y beneficios. En este enfoque la formación docente está centrada en el desarrollo de competencias laborales que deben verificarse a través de la evaluación. Dentro de esta concepción, algunas veces el desempeño docente se mide través de los desempeños estudiantiles. Los buenos profesores son aquellos que logran que los estudiantes obtenga buenos resultados en las pruebas.

El *profesionalismo democrático* es un discurso que propone alternativas de desarrollo educativo y docente más centradas en la participación comunitaria que en la regulación estatal o en la orientación de los expertos. El núcleo del profesionalismo democrático está en la cooperación entre profesores y otros miembros de la comunidad educativa que comparten intereses comunes.

Dentro de este enfoque las responsabilidades del profesor van más allá del salón de clase e incluyen sus contribuciones pedagógicas a la gestión institucional y al currículo, así como el trabajo con familias y la participación en grupos de profesionales docentes.

Los dos discursos aunque presentan premisas diferentes no son estrictamente excluyentes. Es común en los dos discursos el deseo de promover el desarrollo de habilidades docentes, mejorar las prácticas de enseñanza y elevar constantemente los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Lo que distingue fundamentalmente los dos discursos es sobre quién recae la regulación de la calidad de la educación. Mientras en el enfoque administrativo la regulación es externa a la comunidad, a la institución escolar y al profesor, y se orienta hacia el cumplimiento de metas y la obtención de resultados, en el enfoque democrático se promueve mayormente la autorregulación institucional y profesional y se presta especial atención a los procesos educativos de los niños y jóvenes a lo largo de la vida.

En los dos discursos también hay un elemento común en la manera como se concibe el desarrollo profesional docente (DPD). Hargreaves (citado por Day) lo describe: "Para mejorar los colegios, se debe estar preparado para invertir en el desarrollo profesional docente;

para mejorar la docencia, el desarrollo profesional docente debe estar inserto dentro del contexto del desarrollo institucional” (p. 8) En el libro editado por Day y Sachs, (2004) se señalan tres modos de construcción del conocimiento práctico pedagógico asociados al desarrollo profesional docente:

- *Conocimiento para la práctica*: El conocimiento es generado por investigadores externos a la escuela que sugieren modos de actuación docente.
- *Conocimiento de la práctica*: El conocimiento se genera por los profesores examinando críticamente la escuela y el trabajo pedagógico desde principios de justicia social, equidad y formación de los estudiantes.
- *Conocimiento en la práctica*: Se genera un conocimiento práctico docente a partir de la indagación sistemática de las inquietudes que surgen del trabajo en sus propios salones de clase.

En los dos enfoques, el administrativo y el democrático, se acepta el valor de la práctica docente y la necesidad de mejorarla. En el enfoque administrativo se busca una práctica profesional cualificada, guiada por el conocimiento científico y técnico, que se mide a partir de las pruebas de competencias de los docentes y los resultados de aprendizaje de los estudiantes (conocimiento para la práctica); en el enfoque democrático se busca una práctica profesional concertada en la comunidad educativa y que prueba su valor en el grupo de estudiantes, profesores y familias (conocimiento de la práctica y en la práctica).

Sin embargo, en los dos enfoques hay un tipo de conocimiento que no aparece tan claro y que es fundamental en el desarrollo profesional docente (Day y Sachs, 2004):

- *El conocimiento de sí mismo*: Conocimiento generado por los profesores comprometidos permanentemente en una reflexión sobre sus propios valores, propósitos, emociones y relaciones sociales.

Las condiciones sociales y personales de los estudiantes y de los profesores configuran las culturas escolares. La cultura escolar se moldea por las experiencias compartidas en la vida institucional, quienes a su vez se configuran por la cotidianidad barrial, familiar, el contexto prescriptivo y valorativo de la institución y la cultura global que afecta tanto a estudiantes como profesores. Cada *cultura escolar* es particular y dinámica.

Muchos profesores trabajan aislados de sus otros colegas, viviendo de manera particular y solitaria la cultura escolar. La mayoría de las veces las prácticas se convierten en acciones cotidianas, habituales y estáticas que no son reflexionadas desde ninguna perspectiva. El conocimiento sobre sí mismo, desde el punto de vista profesional, emocional o social casi nunca se convierte en un recurso para la formación o actuación docente. Esta problemática se expresa en las dificultades para colectivizar las inquietudes y problemas que surgen en la vida cotidiana escolar y que se manifiestan en ansiedad docente.

En los diferentes discursos, administrativos o democráticos, que hablan sobre el desarrollo profesional docente, con mayor o menor énfasis, están presentes inquietudes alrededor de las prácticas de enseñanza, de las competencias docentes y de los aprendizajes estudiantiles. Sin embargo, en los enfoques administrativos aparece con menor presencia la reflexión sobre la cultura escolar y sobre los aspectos emocionales de la actividad estudiantil y docente; su preocupación gira alrededor del “hacer” del docente y no del “ser” del profesor. En los enfoques democráticos, hay una preocupación mayor por el “ser” docente, por su vida magisterial y la cultura escolar.

## El hacer de la profesión docente

El concepto de “identidad docente” es recurrente en los documentos académicos de los investigadores o educadores (Torrado, M. C., 2013; Gladys, J. 2013; Gonzalez, M. 2013) mientras que en los documentos de política pública (Lineamientos del Sistema Colombiano de Formación Docente; Plan Nacional de Desarrollo, Estatuto de profesionalización docente, etc.) se hace referencia mucho más a “la docencia como profesión”.

Desde un enfoque administrativo reconocido mayormente en los documentos de política pública se reconocen cuatro acepciones relacionadas con el ejercicio profesional docente (Estatuto de profesionalización docente -1278 de 2002):

- El docente es profesional de la educación legitimado por sus titulaciones o credenciales.
- El docente ejerce una labor formativa con los estudiantes bajo una condición de obligación contractual.
- El docente ejerce labores de estructuración y gestión curricular bajo una condición de obligación contractual.
- El docente es directivo docente y ejerce funciones administrativas en la escuela bajo una condición de obligación contractual.

El docente es un profesional legalmente reconocido como educador por sus titulaciones, y adicionalmente define su quehacer magisterial por las funciones que ejerce. Se reconocen como educadores las personas que ejercen “la función docente”, entendida como “la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza- aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo

institucional de los establecimientos educativos.” [Decreto 1278, artículo 4). La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia, las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico, las actividades de planeación y evaluación institucional, y otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; adicionalmente, las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo (Artículo 4). Adicionalmente, por docentes se entienden a quienes son responsables de “actividades curriculares no lectivas” complementarias a las actividades del aula relacionadas con padres y alumnos y “actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa o indirectamente en la educación.” (Artículo 5).

La formación inicial, o preparación para el ejercicio docente, se puede entender como los procesos que llevan a la profesionalización reconocida por las titulaciones. Por ejemplo, el documento de *Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas*, propone una serie de orientaciones que buscan aumentar las exigencias para otorgar los registros calificados de los programas y contribuir en la mejora de la calidad de los egresados docentes. En este documento la profesión del maestro se categoriza en términos de la articulación entre el conocimiento alrededor de la educación (pedagogía y didáctica), el conocimiento de las disciplinas que enseña y la calidad de las prácticas y la investigación. En este documento la profesión docente se define en términos de diferentes dimensiones: a) saber que se enseña y para que, b) saber enseñar, c) saber sobre los mecanismos de aprendizajes, d) saber organizar ambientes para el aprendizaje, e) saber evaluar el progreso estudiantil, f) saber articular la pedagógica a los contextos, etc.

En general, desde los documentos de política pública se concibe la actividad del maestro en función de la práctica de la enseñanza, de los logros de los aprendizajes estudiantiles y de la realización de tareas de carácter institucional y comunitario. La actividad docente, desde este punto de vista, se concibe como hacer profesional que corresponde mayormente a una mirada de la profesión desde un enfoque administrativo.

El documento *Guía para la elaboración del Plan Territorial de formación docente* tiene una definición del docente que más allá de lo estrictamente relacionado con su labor como funcionario público que hace educación. Se proponen dos dimensiones de actividad: como formador de sujetos y como sujeto de derechos. Como formador de sujetos debe desarrollar habilidades para establecer relaciones pedagógicas con los estudiantes y promover en ellos el espíritu científico, la creatividad y la ciudadanía; se señala al profesor como profesional de la educación, pero al mismo tiempo como formador de sujetos. Como sujeto de derechos, se acepta la singularidad de la persona, con retos profesionales y posibilidades de movilidad social. Este documento se acerca mucho más a una concepción democrática de la profesión.

El documento de *lineamientos del Sistema Colombiano de formación docente* también va más allá de lo estrictamente funcional. Señala que en el centro del ejercicio profesional

docente están sus conocimientos “epistemológicos, investigativos, disciplinares, teóricos y pedagógicos que lo constituyen y caracterizan como sujeto profesional de la educación”. Adicionalmente, el documento señala que la identidad del maestro se define por cuatro ámbitos: ser, saber, hacer y comprender. Adicionalmente, el documento señala la importancia de reconocer el estatus social del maestro como profesional y la necesidad de dignificar su condición laboral, antes de seguir asignándole multiplicidad de funciones. También señala el rol político del maestro al ser parte de organizaciones sindicales. El documento se acerca mucho más a una concepción democrática de la profesión.

Mientras las definiciones legales que regulan el ejercicio docente señalan sus funciones como profesional, otros documentos de discusión de política pública amplían su campo de reflexión e incluyen elementos relacionados con el ser del maestro. Se juegan en simultaneidad, por los menos desde lo propositivo de los documentos, una concepción administrativa del ejercicio docente y una concepción de ejercicio profesional democrático. Sin embargo, es constante la presentación de una concepción idealizada del posible hacer del docente que no le presta especial atención a las condiciones reales sociales, emocionales e intelectivas de los estudiantes y sus comunidades. No hay un reconocimiento de las tensiones culturales y sociales presentes en la vida cotidiana de los niños y los jóvenes que influyen en la cultura escolar y en los modos de aprender. No se reconoce la tensión inherente a la profesión docente, en especial, cuando se labora en regiones pobres y con condiciones de alta desigualdad.

## “El ser” del maestro

**E**n diferentes documentos que surgen de las investigaciones educativas<sup>1</sup> realizadas en torno al maestro (Torrado, M. C., 2013; Gladys, J. 2013; Gonzalez, M. 2013; Parra, J., 2014) se hace un llamado de atención a la dignificación de la labor docente al considerar que la profesión ha sido subvalorada y sometida a condiciones laborales que impiden el desarrollo profesional de los maestros. Se considera que la participación de los docentes en los procesos de mejoramiento de la educación y en la toma de decisiones en la política educativa ha sido escasa; se señala la necesidad de la conformación de una comunidad académica docente y de la definición de una agenda política que busque acciones para fortalecerla.

En estos documentos, se plantea que la valoración del ser docente no se puede realizar mediante instrumentos de medición de competencias de carácter cuantitativo sino que

---

<sup>1</sup> Se hace referencia al conjunto de investigaciones realizadas en el IDEP entre el año 2012 y el 2014 acerca de la vida magisterial y los procesos de formación de los maestros.

se hace necesario centrarse en las prácticas educativas haciendo uso de los relatos de vida. Se señala que el desconocimiento de las experiencias o prácticas docentes, desde las políticas, ocasiona una indefinición del maestro y la no especificidad de su rol en la comunidad, por lo cual se hace indispensable el reconocimiento de su estatus y el posicionamiento de su quehacer en la sociedad. Adicionalmente, los docentes, directivos, estudiantes, padres de familia y en general, toda la comunidad educativa, se afirma que deberían participar de forma activa en la formulación de políticas educativas con el fin de tomar parte en el cumplimiento de las metas que directamente les atañen. En estos documentos, se señala que la escuela, como contexto de actuación de los maestros, se constituye en un escenario institucional, que influye en la construcción de la identidad docente. El aprendizaje colectivo de los maestros, como grupo institucional, se configura en un modo de reflexionar sobre las prácticas y problemas educativos

En la mayoría de los documentos consultados es común encontrar una serie de preocupaciones por el reconocimiento profesional y social del docente, acompañado de una serie de propuestas de acción que deberían caracterizar su formación permanente:

- Una formación docente centrada en la práctica.
- Una formación docente ligada al trabajo colectivo de los profesores.
- Un formación docente que dinamice el desarrollo institucional.
- Una formación docente que se proyecte en la comunidad.
- Una formación docente ligada a los reconocimientos dentro de la carrera docente pero no determinada por ella.

Los documentos académicos y las investigaciones, sobre la formación y labor docente, señalan la preocupación por el desconocimiento de las políticas públicas y la identidad docente, que no se reduce a la dimensión del hacer profesional. Se llama la atención sobre las limitaciones de las consideraciones políticas que no tienen en cuenta la práctica educativa, las culturas escolares, los contextos socio económicos, las tensiones inherentes al desarrollo infantil y juvenil, el desarrollo afectivo y social de estudiantes o maestros. En ese sentido, los documentos académicos alegan críticamente por un enfoque democrático de la profesión y por una dimensión centrada en el “ser” y no solo en el “hacer”.

<b>SER</b>	Concepción del maestro expresado en documentos académicos (investigación educativa)	Enfoque democrático	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dignificación</li> <li>• Comunidad de maestros</li> <li>• Cultura escolar</li> <li>• Participación política</li> <li>• Práctica educativa</li> </ul>
<b>HACER</b>	Concepción del maestro expresado en documentos de política pública	Enfoque administrativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesión</li> <li>• Competencias</li> <li>• Calidad educativa</li> <li>• Resultados</li> </ul>





# CAPÍTULO 3

LA LABOR DEL DOCENTE



## Capítulo 3.

### La labor del docente

#### Formación de educadores

La propuesta de un Sistema de Formación Docente en Colombia se organiza en tres subsistemas: inicial, en servicio y avanzado. Los subsistemas no se consideran etapas de un proceso de formación docente sino una manera de organizar y agrupar una serie de conocimientos, procesos y prácticas que son deseables desarrollar en los educadores; adicionalmente, para cada subsistema se proponen lineamientos y estrategias. En el subsistema inicial se desarrollan conceptos y habilidades relacionadas con la pedagogía y la educación; en el subsistema de servicio se fortalecen conceptos y competencias para el ejercicio práctico y cotidiano de la docencia, mientras que el subsistema de formación avanzada se refiere a la formación investigativa. En los tres subsistemas, con acepciones e intensidades diferentes siempre hay una articulación entre la teoría, la práctica y la investigación. Adicionalmente, el subsistema de formación en servicio articula la formación inicial con la formación avanzada al fundamentarse en un aprendizaje a lo largo de la vida. En la propuesta del Sistema de Formación Docente y en casi todos los documentos de política educativa se encuentra una constante: la formación docente es una estrategia para el mejoramiento de la calidad de la educación, y para ello es necesario el desarrollo de competencias laborales docentes.

En el *Programa Nacional de Formación de Educadores*, que aparece en el Plan Sectorial de Santos, se afirma “Dentro de la política de mejoramiento de la calidad, el último programa estratégico es el Programa Nacional de Formación de Educadores, teniendo como principio que es uno de los principales factores de la calidad educativa”, y dentro de “los factores asociados al éxito en el desempeño de los estudiantes, el educador es un actor principal” (p. 44).

El *Plan Nacional de Desarrollo 2010 - 2014* propone la formación de competencias pedagógicas, capacidades científicas e investigativas, habilidades en el diseño de ambientes virtuales de aprendizaje, dominio del inglés, competencias comunicativas. La formación docente en el Plan Sectorial 2011-2014 como parte del programa de “Transformación de la calidad” y del Plan de “Mejoramiento de la calidad en todos los niveles educativos”, señala la importancia de la formación situada y las prácticas del aula, especialmente, las tendientes al mejoramiento de ambientes educativos en contextos difíciles. Dentro del plan se propone como estrategia las comunidades de aprendizaje y la tutoría, especialmente, a docentes noveles.

El *Plan Territorial de Formación Docente* busca “organizar y proyectar los actores, los escenarios de trabajo y las acciones conducentes a cualificar la labor pedagógica y educativa” de los docentes. Se espera que la implementación del plan permita articular la formación docente con las problemáticas principales de los contextos educativos particulares, y que sea una “herramienta fundamental en la gestión de recursos humanos, administrativos y técnicos, en beneficio de los docentes, de la calidad, de la gestión” (p. 14). Adicionalmente, en el Plan, se afirma que este es “una herramienta de gestión que marca la ruta que orienta la formación en servicio de los docentes hacia su desarrollo profesional, de tal manera que ésta tenga incidencia directa sobre la cualificación de los establecimientos educativos y en la adquisición, por parte de los estudiantes, de competencias básicas, ciudadanas, laborales, aportando en la construcción de su proyecto de vida y favoreciendo su desempeño en diversos contextos” (p.17).

Los documentos que surgen de las diferentes investigaciones académicas del IDEP presentan una postura crítica frente a la relación entre la formación permanente y la carrera docente. La carrera docente instrumentaliza la formación en términos de ascenso en el escalafón docente y mejoras salariales sin que esto realmente impacte la calidad educativa. Se afirma que el vínculo formación docente - carrera docente no contribuye a la constitución de una identidad docente y al empoderamiento de la comunidad de profesores como sujetos de derechos, activos e indispensables en el proceso de mejoramiento de la calidad educativa.

En el texto *Entre la historia y la memoria* la formación docente está atravesada por lo político, lo ideológico, lo económico y lo social. Se señala que las metodologías tradicionales, tales como las conferencias, paneles, seminarios o foros, de muy alta estimación en la academia, tienen pocos efectos en la cualificación de las prácticas docentes y, por ende, en la transformación escolar. Se llama la atención sobre procesos de formación centrados en la experiencia, el testimonio y la colectivización, que no solo cualifican las prácticas sino que contribuyen a la constitución de la identidad docente y de una comunidad académica de maestros. En el mismo sentido, el texto *Balance del Plan Territorial de formación docente* recalca la pertinencia de los planes de formación que problematizan la experiencia y reafirman al sujeto en su rol y desempeño social. En el texto *Maestros: enseñantes y aprendices a lo largo de la vida la formación se concibe como Desarrollo Profesional Docente (DPD)*, cuya conceptualización pretende trascender los enfoques

tradicionales de formación permanente, educación continua, cualificación docente, perfeccionamiento docente, y formación en ejercicio, que conciben el proceso de formación como un modo de superar algo incompleto, imperfecto o falta de mejoramiento. La concepción de desarrollo profesional (DPD) integra el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, aprendizaje en el trabajo y/o en la práctica y aprendizaje en y para el colectivo (comunidad, institución). En esta concepción de DPD se intenta superar la concepción de la formación centrada en cursos o eventos aislados de capacitación, centrados en el progreso profesional individual y que no reconoce en su especificidad el rol laboral e institucional del maestro.

En general, la formación docente, dentro de las políticas educativas, se concibe como una estrategia de mejoramiento de la calidad educativa, que debe promover el desarrollo de competencias laborales docentes, desde un enfoque administrativo. Desde la investigación educativa, la formación docente se concibe como un proceso colectivo y personal, a lo largo de la vida, centrado en la experiencia y en la práctica educativa, que involucra tanto las dimensiones institucionales como personales y comunitarias de la labor; esta concepción se acerca mucho más a una concepción democrática de la profesión.

## Carrera docente

El tema de la carrera docente se presenta en los decretos que la reglamentan: el 1278 de 2002, que establece el Estatuto de Profesionalización Docente, el 2715 de 2009, que reglamenta la evaluación de competencias y el 2277 de 1979 que regula la carrera docente de algunos educadores que todavía permanecen adscritos a este sistema de escalafonamiento. En los demás documentos de política pública (planes de desarrollo nacional y distritales, y planes sectoriales de educación nacionales y distritales) no se desarrollan mayormente temas referidos a carrera docente; sólo en los planes distritales se señala una preocupación política por las condiciones laborales de los docentes. En el decreto 1278 se señala que la carrera docente es un mecanismo estatal para regular y organizar la vida laboral de los educadores que hacen parte del Sistema Educativo Oficial; los docentes se categorizan por el “conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, rendimiento y valores que se consideran imprescindibles para el desempeño de la función docente”, sin embargo las posibilidades de ascensos o reubicación en el escalafón se basan fundamentalmente en titulaciones y resultados de evaluaciones (Artículo 19). La posición en el escalafón determina su reconocimiento salarial.

El escalafón hace mención de la experiencia docente, sin embargo, los requisitos para ascender de grado en el escalafón no la incluyen (Decreto 1278, Artículo 19).

Los requisitos se centran en el título, en el requisito legal de haber sido nombrado mediante concurso, y en superar las evaluaciones de desempeño y de competencias. Aunque las evaluaciones podrían dar cuenta de la experiencia del docente, no se puede asumir que hay asociación entre experiencia y resultados de la evaluación. Quien tenga experiencia, que podría traducirse en conocimientos, habilidades y buen desempeño (no necesariamente identificado en las pruebas de evaluación), pero no las credenciales o títulos, quedará bloqueado en su deseo de desarrollar la carrera.

No es claro, tampoco, el reconocimiento, en términos de escalafonamiento, dentro de la carrera docente, de la productividad en investigación o innovación, excelencia en el desempeño práctico o el haber participado en actividades de formación permanente. El ascenso de grado o reubicación en el escalafón se centra fundamentalmente en titulaciones y en evaluaciones. Las evaluaciones hacen referencia a la de periodo de prueba, a la de desempeño y a la de competencias. El Decreto 2715 reglamenta la evaluación de competencias.

Los documentos académicos y las investigaciones realizadas en el IDEP coinciden en señalar la ausencia de políticas que se preocupen por el tema de la carrera docente desde un punto de vista del desarrollo profesional y humano. Se llama la atención sobre la ausencia de un estatuto docente que tenga un trato equitativo con las diversas generaciones de docentes (experiencia), la ausencia de garantías para el progreso profesional al centrarse en una evaluación de competencias alejada de la práctica, la tensión entre el credencialismo, el ascenso en el escalafón y la formación permanente del profesorado, la poca promoción de los procesos de participación y organización social de los docentes (énfasis en lo individual más que lo comunitario profesional), la ausencia de políticas de bienestar docente y el detrimento de la imagen social del maestro.

También se llama la atención sobre el manejo mercantilizado que se le ha dado a la carrera docente, al estar guiada por el cumplimiento de metas y estándares descontextualizados. En general, se señala la poca importancia que se le da a la labor del maestro en el aula al centrar de manera excesiva los procesos de profesionalización en las demandas del aprendizaje más que en la enseñanza.

En el texto *Estudio sobre incentivos: balance y perspectiva de la política de incentivos en el Distrito Capital* se plantea la desvalorización de la carrera docente por parte del estado, evidenciada en el sistema tradicional de categorías salariales en las que los maestros son remunerados según un enfoque de resultados y productividad; en algunos casos se requiere abandonar el trabajo en el aula en busca de una mejora en la situación laboral. Adicionalmente, el texto *Balance del Plan Territorial de formación docente* señalan que no existe una diferenciación clara entre los incentivos y estímulos económicos y los derechos adquiridos. Adicionalmente se hace alusión a la tensión entre incentivos monetarios y no monetarios, motivación, identidad docente y ejercicio profesional.

## La evaluación de la labor docente

La evaluación de los estudiantes, las instituciones y los docentes tiene un lugar importante en las políticas, pues se considera una manera de medir la calidad de la educación. Por ello se desarrolló un sistema nacional de evaluación que aparece como un programa atado a las políticas de mejoramiento y aseguramiento de la calidad educativa en todos los niveles. Uno de los temas más frecuentes es la evaluación de los estudiantes, referida a pruebas estatales nacionales (SABER) e internacionales (PISA), y la evaluación de los docentes en vía de las ubicaciones en el escalafón docente. Los malos resultados en estas pruebas son motivos para generar programas de mejoramiento de la calidad educativa, que en algunas instituciones se convierten en actividades de entrenamiento para mejorar los resultados en las pruebas.

En el caso de la evaluación de docentes, se puede señalar que es un proceso a través del cual se busca establecer si un docente cumple o no los requisitos de calidad e idoneidad para acceder o permanecer en un cargo, o para ascender en el escalafón docente. Las evaluaciones docentes presentan diferentes aspectos a evaluar: las aptitudes, competencias y saberes pedagógicos para el desempeño en el aula, y su actitud personal frente al desarrollo profesional. En el caso del Estatuto Docente, se menciona que el objetivo de la evaluación es “estimular el compromiso del educador con su desarrollo profesional (...) en búsqueda del mejoramiento de la calidad de la educación”; adicionalmente, conocer méritos de los docentes, medir su actualización pedagógica y conocimientos específicos. Adicionalmente, se señala que la evaluación docente permite reconocer estímulos e incentivos y en esta medida estimular un buen desempeño y establecer las bases para la clasificación de los docentes y directivos en los grados y niveles del escalafón.

Existen tres tipos de evaluaciones según los decretos 1278 y 2715: 1) *periodo de prueba*; 2) *la evaluación ordinaria periódica de desempeño anual* que pretende evaluar el cumplimiento de las funciones y responsabilidades del docente o directivo docente, y 3) *la evaluación de competencias* que mide las competencias de ayuda y servicio, competencias de influencia, competencias de liderazgo y dirección, competencias cognitivas y competencias de eficacia personal (artículo 35, decreto 1278). Esta evaluación permite a los docentes cambiar de grado en el escalafón o de nivel dentro de un grado.

Una de las concepciones más ambiciosas de evaluación aparece en el Plan Sectorial de la Alcaldía de Samuel Moreno: “La evaluación educativa y pedagógica que se consolidará y generalizará en los próximos años, con aplicación en todos los colegios, se entiende como un proceso integral, dialógico y formativo. Integral, en tanto abarca todos los elementos que conforma el sistema de evaluación, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los medios utilizados en estos procesos, los sujetos, los ambientes (físicos, familiares, y sociales) las prácticas profesionales de los docentes y la gestión institucional; dialógica, como

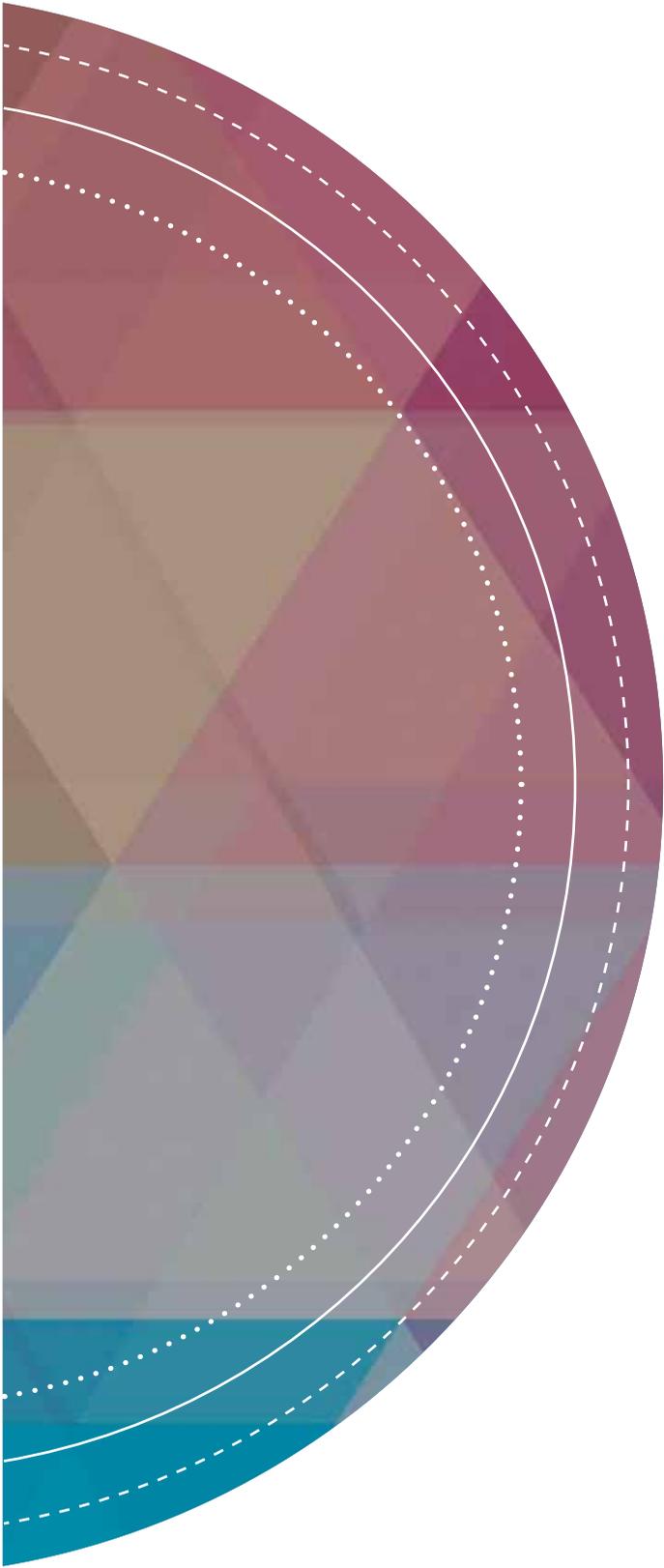
ejercicio de reconocimiento y encuentro de nuevos saberes, de nuevas experiencias y practicas de evaluación sobre el proceso educativo y sobre la educación; formativa, como escenario para desaprender y aprender lo nuevo, lo diferente, aquello que las prácticas de evaluación ponen a disposición de educadores, autoridades educativas, administradores públicos, estudiantes y ciudadanía como herramientas para el mejoramiento sostenido de la calidad educativa.”

En general, los documentos de política pública definen la evaluación como un modo de asegurar la calidad de la educación mediante los procesos de acceso, ascenso y permanencia de los mejores docentes. De una manera excepcional, como expresión política, pero no como estrategia de desarrollo docente, en el Plan Territorial de Formación Docente se propone el acompañamiento en el aula a los docentes y la interlocución con ellos para conocer sus percepciones.

Los documentos académicos, que surgen de las investigaciones realizadas en el IDEP, revelan la importancia de la evaluación del desempeño profesional docente para identificar debilidades y fortalezas del ejercicio profesional. Pero, adicionalmente, señalan las tensiones que se dan en la evaluación centrada en los resultados que promueve el individualismo, la competencia entre pares y la meritocracia; se fracturan las posibilidades de ver lo pedagógico como responsabilidad colectiva.

El texto *Estudio sobre incentivos: balance y perspectiva de la política de incentivos en el Distrito Capital*, señala dos tipos de tensiones: la primera hace referencia al hecho de que las pruebas estandarizadas no permiten el análisis del problema de la calidad educativa ni de los demás factores implicados, al centrarse solamente en los resultados individuales, desvinculando el nivel institucional del nivel docente personal. La segunda, llama la atención sobre la manera como la evaluación se ha convertido en una práctica temida que ocasiona un ambiente social difícil en el magisterio del país., dadas las consecuencias laborales que esto implica para los docentes.

<p><b>HACER</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (Investigación educativa)</li> <li>• La labor del maestro expresado en documentos de política pública</li> </ul>	<p>Enfoque administrativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Productividad pedagógica</li> <li>• Calidad educativa</li> <li>• Competencias laborales docentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carrera Docente</li> <li>• Evaluación de la labor docente</li> </ul>
---------------------	---	-------------------------------	--	---



# CAPÍTULO 4

DESARROLLO DE CAPACIDADES DOCENTES



## Capítulo 4.

### Desarrollo de capacidades docentes

#### Desarrollo Profesional Docente (DPD)<sup>2</sup>

**E**n el año 2010, la OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), en el informe *Teachers's Professional Development* describe el desarrollo profesional docente (DPD) como “un conjunto de actividades sistemáticas que preparan a los profesores para el trabajo incluyendo su educación inicial, los cursos de inducción, el entrenamiento en servicio y el desarrollo profesional continuo dentro de los parámetros escolares” (Parra, 2014).

Adicionalmente, se considera el desarrollo profesional como un conjunto de actividades que promueven habilidades, conocimientos, y experticidad en el ejercicio docente. Generalmente, el DPD se usa para diferenciar la formación inicial, que lleva a la titulación y da inicio a la carrera profesional, del desarrollo profesional continuo que se hace durante el periodo de actividad profesional desde el ingreso hasta el retiro (carrera docente). Day y Sachs (2004) hacen uso del término “Desarrollo Profesional Continuo” CPD (por su expresión en inglés) para describir el conjunto de actividades que emprenden los profesores durante el transcurrir de su carrera para mejorar su labor. Sin embargo, “El término desarrollo profesional docente (DPD) se ha utilizado con frecuencia en diferentes políticas y programas, con el fin de asociarlo a formación continua o permanente (a lo largo de la vida) y carrera docente (vínculo entre lo laboral y lo formativo), y evitar significaciones ligadas a carencias o debilidades tales como actualización o cualificación” (Parra, 2014, p. 28).

---

<sup>2</sup> Esta sección corresponde a diferentes apartes desarrollados en el libro *Maestros: aprendices y enseñantes a lo largo de la vida*.

El desarrollo profesional docente (DPD), en su acepción de formación permanente, hace referencia al mejoramiento constante de los desempeños de los profesores, de acuerdo con los requerimientos cambiantes del contexto social, y con la pretensión de contribuir al desarrollo y aprendizaje de los estudiantes y a la excelencia de los procesos escolares. En Latinoamérica, especialmente en el espacio social de la educación pública, se ha considerado el desarrollo profesional docente (DPD) como factor clave de movilización social dentro de la carrera docente y de la transformación y mejoramiento de la escuela.

Las políticas públicas en educación se enfrentan a un gran desafío en la formación permanente del docente: identificar mecanismos de motivación profesional que propicien que la formación docente no sólo se genere en vías de las titulaciones y de las oportunidades de ascenso en el escalafón. La solución parece estar en los modos de realizar la formación permanente del docente: evitar la suma de eventos de capacitación y titulaciones sin vínculos con los problemas del contexto, la escuela y la vida personal de los profesores y estudiantes.

Existe una gran tensión no fácil de resolver: la formación de los maestros en ejercicio debe incidir favorablemente en la carrera docente en términos de permanencia, incentivos económicos y ascensos de escalafón, pero debe librarse de estos hechos como motivación para mejorar los desempeños docentes e impactar favorablemente el aprendizaje de los estudiantes y el mejoramiento escolar (Parra, 2014, p. 29).

El desarrollo profesional docente (DPD), dentro de un marco administrativo, pretende que los profesores desarrollen competencias ligadas al trabajo docente (hacer); el objeto del decreto 2715 es reglamentar la evaluación de competencias de los servidores públicos docentes y directivos docentes así como la reubicación de nivel salarial dentro del mismo grado y el ascenso de grado en el escalafón docente de aquellos que han alcanzado altos desarrollos en sus competencias laborales.

En este decreto, se focaliza la atención sobre el desarrollo de “competencias laborales” ligadas a la “carrera docente en términos salariales”, y no se refiere al desarrollo permanente del profesorado como modo de promoción personal con incidencia en los aprendizajes estudiantiles y el mejoramiento escolar.

Si la formación permanente persigue únicamente el desarrollo de competencias laborales y su evaluación, con efectos en la carrera docente en términos salariales, se dificulta generar modos de formación que contribuyan en la constitución de una identidad docente centrada en el “ser” y no solo en el “hacer”.

En este sentido, las competencias laborales son destrezas para el ejercicio y no capacidades para participar en los procesos de desarrollo escolar, tomar decisiones profesionales o comprometerse con un colectivo de maestros.

El desarrollo profesional docente visto desde “el hacer”, ligado a la formación de competencias laborales, desde un enfoque administrativo, restringe su campo de influencia en la formación del “ser” docente. Por otro lado, el desarrollo profesional docente, ligado a un enfoque de democratización de la profesionalización, incluye tres componentes fundamentales de la formación profesoral:

- El desarrollo se considera *aprendizaje a lo largo de la vida* productiva docente,
- La acepción de profesión hace referencia a la actividad docente y a su reconocimiento tanto laboral como personal, social y cultural en un marco de ejercicio científico, técnico y ético.
- La docencia hace referencia a la actividad profesoral como acción que caracteriza a una comunidad profesional y no solo al ejercicio individual.

Una visión restringida del desarrollo profesional docente como capacitación para el desarrollo de competencias laborales ligadas al “hacer” bloquea la posibilidad del desarrollo de capacidades docentes mucho más ligadas a su capital intelectual y humano. Así mismo, las capacidades docentes, ligadas al “ser” y al “hacer”, podrían tener mayores afectos sobre la formación del estudiante y el desarrollo escolar.

## Desarrollo humano: El ser y el hacer docente

Los modelos políticos y económicos de muchos países se han fundamentado en el concepto de que la calidad de vida y el bienestar de las personas, mejora cuando se incrementa el producto interno bruto (PIB). Sin embargo, algunos países con alto PIB viven desigualdades extremas tanto desde el punto de vista de sus oportunidades económicas como educativas. Actualmente, frente a estas situaciones de desigualdad económica e inequidad en las oportunidades educativas se ha propuesto un enfoque mucho más cercano a las realidades de las personas denominado desarrollo humano o de las capacidades. El enfoque parte de dos preguntas:

- ¿Qué son capaces de hacer y de ser las personas?
- ¿Y qué oportunidades tienen a su disposición para poder ser y hacer? (Parra, 2013).

Las dos preguntas son orientadoras tanto para el desarrollo social de una comunidad, país o región, como para el desarrollo del ser humano. “El enfoque de capacidades o de desarrollo humano se origina en una preocupación política por la desigualdad, en una perspectiva de valoración de la calidad de vida y el bienestar dentro de un marco de justicia social” (p. 102).

Las capacidades de un ser humano y las oportunidades para su ejercicio son conceptos que deberían guiar cualquier proyecto de desarrollo social y educativo. Dentro de este enfoque las capacidades hacen referencia a lo que una persona es capaz de hacer y de ser en relación con sus oportunidades para elegir y actuar. En este sentido, es imposible pensar teórica o empíricamente en una sociedad que brinda oportunidades sin fomentar las capacidades. Una capacidad se adquiere o desarrolla porque se ejerce y se puede perder en ausencia de la oportunidad para su ejercicio.

Se denomina *funcionamiento* a la realización activa de las capacidades. Un buen funcionamiento se da cuando existe una buena relación entre las capacidades y las oportunidades o condiciones sociales, políticas y económicas, para su ejercicio; un mal funcionamiento cuando no. Si expresamos nuestro deseo de que un programa de desarrollo profesional docente funcione debemos pensar en una adecuada interacción entre oportunidades y capacidades docentes.

Los procesos de formación y más específicamente los procesos de desarrollo profesional docente (DPD), tienen una doble dimensión: una relacionada con las capacidades del docente y otra relacionada con las oportunidades que brinda el contexto escolar, comunitario o regional para el desarrollo de esas capacidades. En este sentido, un buen funcionamiento de un proceso de formación docente se da cuando se pone en un juego adecuado las capacidades del profesor o del colectivo de profesores con las oportunidades socioeducativas que le brinda el medio institucional.

En el enfoque de capacidades se pone en el centro la persona (el ser) y desde allí se contempla el rol profesional o el oficio de ser profesor (el hacer). No se considera únicamente el valor de la persona en términos de su factor de producción sino con referencia al ejercicio de sus capacidades en función de: I) el desarrollo de sí mismo como persona y como profesional, II) el desarrollo de los niños y jóvenes como personas y como estudiantes, III) el desarrollo de la institución escolar como organización social y como comunidad, y IV) el desarrollo de la sociedad como humanidad (Parra, 2014). El enfoque de capacidades se acerca mucho más a una concepción democrática de la profesionalización que administrativa, sin embargo incluye tanto el “ser” como el “hacer”.

Martha Nussbaum (2011), desde el enfoque de desarrollo humano, postula diez capacidades que pueden sugerir lineamientos para una política de desarrollo profesional docente. Las capacidades que define Nussbaum se centran en el *ser* y en el *hacer* lo cual permiten asumir una visión integral del desarrollo profesional y superar la tensión entre la dimensión ontológica y pragmática del ejercicio profesional.

Las capacidades cubren tanto aspectos cognitivos como biológicos corporales, emocionales, éticos y políticos, y se constituyen en un marco de desarrollo humano de la formación profesoral. Las capacidades postuladas<sup>3</sup> son (Parra, 2013):

---

<sup>3</sup> Las capacidades se definen tal como fueron descritas en el libro Parra, J. (2013) *Crecer en el humo*. Bogotá: Visión Mundial, y basadas en el libro Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.

1. *Vida*: Ser capaces de vivir hasta el final de una vida de duración normal; no morir de forma prematura o antes de que la vida se reduzca a algo que no vale la pena vivir.
2. *Salud corporal*: Ser capaces de gozar de buena salud, incluyendo la salud reproductiva; recibir una alimentación adecuada, tener una buena vivienda.
3. *Integridad corporal*: Ser capaces de moverse con libertad de un lugar a otro; no estar sometido a ningún tipo de violencia física, incluidas la agresión sexual o doméstica; disponer de oportunidades para la satisfacción sexual y para la elección en cuestiones reproductivas.
4. *Sentidos, imaginación y pensamiento*: Ser capaces de utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, de un modo verdaderamente humano, de una manera informada y cultivada por una buena educación, que incluye, pero no se limita a la alfabetización y a la formación matemática y científica básica. Ser capaces de usar la imaginación y el pensamiento para la experimentación y la producción de obras y actos religiosos, literarios, musicales, etc. Ser capaces de utilizar la mente cobijada por las garantías de la libertad de expresión política, artística y de culto religioso. Ser capaces de disfrutar de experiencias placenteras y de evitar el dolor innecesario.
5. *Emociones*: Ser capaces de tener vínculos afectivos con otras personas y con los objetos del mundo. Amar a los que nos aman y nos cuidan, y sentir nostalgia por su ausencia; en general ser capaces de amar, sufrir, añorar, agradecer y sentir indignación justificada. No tener un desarrollo emocional entorpecido por la ansiedad y el miedo. Promover esta capacidad significa también crear modos solidarios de asociación entre las personas.
6. *Razón práctica*: Ser capaces de formarse un concepto del bien y planear críticamente la vida. Esto supone la protección de la libertad de conciencia y de credo religioso.
7. *Afiliación*: Hace alusión a la relación con los otros seres humanos en una adecuada condición de desarrollo personal. La afiliación presenta una dimensión social y una personal. La dimensión social hace referencia a ser capaz de convivir con otros y en función de los demás, reconocer y mostrar interés por los otros seres humanos y comprometerse en diversas formas de interacción social; ser capaz de imaginar y comprender la situación de los demás. La dimensión personal hace alusión a disponer de las bases sociales necesarias para sentir respeto de sí mismo y no humillación; ser tratado como un ser digno cuyo valor es igual al de los demás. Esto implica, promover la no discriminación por motivo de raza, sexo, orientación sexual, religión, casta, origen étnico o de nacionalidad. Proteger esta capacidad significa proteger las instituciones que configuran diferentes formas de afiliación, así como también la libertad de reunión y de discusión política.
8. *Otras especies*: Ser capaces de vivir una relación cercana y con preocupación por el bienestar de los animales, las plantas y el mundo natural.
9. *Jugar*: Ser capaces de reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.

10. *Control sobre el entorno personal*: Esta capacidad hace alusión a la dimensión política y a la dimensión material. La dimensión política hace referencia al ser capaces de participar efectivamente en las decisiones políticas que gobiernan nuestra vida; tener derecho a la participación política y a la protección de la libertad de expresión y de asociación. La dimensión material hace alusión a poder poseer propiedades (tanto muebles como inmuebles) y tener derechos de propiedad en igualdad de condiciones con otros; tener derecho a buscar trabajo en un plano de igualdad con los demás. Ser capaces de trabajar como seres humanos, ejerciendo la razón práctica y manteniendo relaciones valiosas y de reconocimiento mutuo con otros trabajadores.

Las capacidades se interrelacionan las unas con las otras en muchos aspectos; sin embargo, para Nussbaum, dos de ellas juegan un rol arquitectónico distintivo, porque dirigen y organizan a las otras: la razón práctica y la afiliación. La razón práctica porque al tener la oportunidad de planear y darle significado moral a la propia vida se puede elegir y dotar de sentido al funcionamiento de las otras capacidades. La *afiliación* porque organiza las capacidades en torno al significado de la dignidad de la persona en los diferentes grupos en donde se participa, familia, amigos, partido político, comunidad barrial, etc. Adicionalmente, la *imaginación* también juega un rol cognitivo central, porque permite proyectarse al futuro.

Las capacidades formuladas por Nussbaum no se pueden asimilar a un conjunto de competencias que deben ser desarrolladas dentro de un proceso de formación docente sino se constituyen en un marco filosófico y político que guía la definición de los aspectos deseables de la profesión como una forma de ser y actuar. En este sentido, el conjunto de capacidades postuladas por Nussbaum más que definir una taxonomía de competencias orienta lo que podría ser teológico dentro un programa de desarrollo profesional docente.

## Necesidades de DPD y desarrollo de capacidades docentes

**E**l marco de desarrollo de capacidades, desde un enfoque centrado en el ser y el hacer, sugiere una tipología de necesidades de DPD, que fundamentalmente hace alusión a aspectos referidos al desarrollo personal y profesional de los profesores en relación con el desarrollo del estudiante y el mejoramiento escolar. El libro *Maestros: enseñantes y aprendices a lo largo de la vida* presenta los resultados de una evaluación de necesidades de desarrollo profesional docente, que tiene en cuenta el desarrollo de capacidades en

torno a cuatro dimensiones: contexto social y ambiental, prácticas pedagógicas, bienestar del docente, y gobierno escolar. Adicionalmente, en el libro se postula desde un enfoque *pedagógico de carácter relacional y social* que las necesidades de desarrollo profesional docente no se centran solamente en el desarrollo personal profesoral sino que están relacionadas con las necesidades de desarrollo estudiantil.

Capacidades	Oportunidades de DPD	El ser y el actuar docente	El ser y el actuar estudiantil
Vida	Contexto social y ambiental		
Salud Corporal			
Integridad corporal			
Cuidado otras especies			
Sentidos, imaginación, pensamiento	Bienestar docentes	Prácticas pedagógicas	Desarrollo del pensamiento y el aprendizaje
Razón práctica			
Emociones	Gobierno escolar		Desarrollo emocional y social
Jugar			
Afiliación			
Control sobre el entorno personal			
Desarrollo humano	Desarrollo profesional docente (DPD)		Desarrollo del estudiante

- a. *Contexto social y ambiental*: Hace referencia a las acciones que emprenden los docentes para promover la integración entre la familia y la escuela, promover situaciones de inclusión y resolver conflictos de manera pacífica. Adicionalmente, se refiere al cuidado de los entornos naturales y de otras especies.
- b. *Prácticas pedagógicas*: Hace referencia a las relaciones socio pedagógicas entre maestros y estudiantes, al conjunto de componentes de los sistemas de enseñanza y aprendizaje - en cuanto currículo, recursos didácticos y evaluación - y a la producción de conocimiento en la escuela - en cuanto a investigación e innovación.
- c. *Bienestar docente*: Hace referencia a la integridad física y mental de los profesores, a sus posibilidades de afiliación a su grupo familiar y de colegas, a sus oportunidades de participación en la toma de decisiones respecto a las condiciones de vida profesional y a las oportunidades de participar en actividades de juego o recreación.

- d. *Gobierno escolar*: Hace referencia a los modos democráticos de organización escolar y a las características de la dirección en cuanto al liderazgo, talento humano y comunicación.
- e. *Desarrollo estudiantil (pensamiento y emociones)*: Hace referencia a las posibilidades de desarrollo del pensamiento racional y creativo de los estudiantes, de sus disposiciones cognitivas y oportunidades para aprender, de su capacidad altruista y de sentir escolarmente estados emocionales agradables o de gozo, a sus posibilidades de afiliación social con sus pares, a las oportunidades de participar en la toma de decisiones respecto a las condiciones de vida estudiantil y a las oportunidades de participar en actividades de juego o recreación

El desarrollo profesional docente y el desarrollo del estudiante no pueden mirarse como dimensiones aisladas. Las necesidades de DPD también son las necesidades de desarrollo humano de los estudiantes. Adicionalmente, las necesidades de DPD y de desarrollo estudiantil no pueden mirarse fuera del contexto social y económico. Y el contexto difícil de muchos niños y jóvenes hacen que el sistema educativo y los maestros acepten que la pobreza y la vulnerabilidad, afecten el desarrollo y el aprendizaje estudiantil. La falta de motivos hacía el aprendizaje, el excesivo individualismo y competitividad más un egocentrismo amenazado que caracteriza a muchos estudiantes exigen que la actuación docente y por ende los procesos de formación de maestros sean contextualizados y situados para no idealizar la labor profesoral.

En el marco de desarrollo de capacidades, la investigación de evaluación de necesidades (Parra J. y otros, 2014) indagó desde el punto de vista cualitativo, por medio de la realización de diferentes grupos focales, y cuantitativo, mediante una encuesta de percepciones con respecto a los estados lo que es - lo que debería ser, las necesidades de desarrollo profesional docente de los profesores de la ciudad de Bogotá. Las necesidades prioritarias encontradas fueron (ver *Maestros: aprendices y enseñantes a lo largo de la vida*):

El ser y el actuar docente		Necesidades de DPD	1	2	3	4	5
Contexto social y ambiental							
Prácticas pedagógicas	Producción de conocimiento pedagógico						
	Sistema de enseñanza y aprendizaje						
Bienestar docentes	Integridad						
	Expresión Lúdica						
	Afiliación docente						
Gobierno escolar	Dirección escolar						

El ser y el actuar estudiantil		Necesidades de desarrollo estudiantil	1	2	3	4	5
Pobreza, vulnerabilidad							
Desarrollo del pensamiento y el aprendizaje	Desarrollo del pensamiento superior						
Desarrollo emocional y social	Disposiciones cognitivas						
	Estado anímico de gozo						
	Seguridad anímica						

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

➔

DESARROLLO ESTUDIANTIL

En la tabla aparece la ponderación global (entre 1 y 5) de cada necesidad de desarrollo profesional docente. En el enfoque de desarrollo de capacidades se espera que exista coherencia entre oportunidades y capacidades para que exista un buen funcionamiento de un sistema social o formativo que propicie el desarrollo.

Dentro de este contexto de indagación por las necesidades de desarrollo profesional docente (ser y hacer) algunas se refieren mucho más a una condición u oportunidad referida al ser, como es el bienestar docente, otras hacen referencia al hacer, como son las referidas a las prácticas pedagógicas, y otras referidas al ser y al hacer vistas desde lo relacional, como aquellas referidas a lo que las prácticas pedagógicas deben propiciar en el estudiante.

Hay cinco oportunidades y/o necesidades que se destacan principalmente:

- Oportunidad de desarrollo social de los profesores (condición social de satisfacción de otras necesidades educativas / referida al “ser”): Promoción del bienestar docente especialmente referido a sus condiciones materiales y de integridad corporal y emocional.
- Necesidad de desarrollo de las prácticas pedagógicas (cualificación y actualización / referida al “ser y al hacer”): Producir conocimiento pedagógico, a partir de la investigación e innovación, y crear sistemas de enseñanza y evaluación

más efectivos en términos de logro de aprendizajes estudiantiles. Tanto la investigación como la enseñanza deben ser pertinentes a los contextos de desarrollo de los niños y jóvenes, especialmente, de aquellos que viven situaciones de pobreza y vulnerabilidad.

- Necesidad de sistemas de enseñanza que promuevan el desarrollo del pensamiento superior de los niños y jóvenes y las disposiciones sociales y afectivas de los estudiantes hacia el aprendizaje (referida al “ser y al hacer” estudiantil).
- Necesidad de una dirección escolar que favorezca el desarrollo del talento humano tanto de profesores como de estudiantes (referida al “ser y al hacer” profesoral y estudiantil).

En el libro *Maestros: enseñantes y aprendices a lo largo de la vida*, desde la investigación realizada sobre necesidades de desarrollo profesional docente, se describen las oportunidades y/o condiciones y necesidades más apremiantes:

#### 1. BIENESTAR DOCENTE: INTEGRIDAD, OCIO Y AFILIACIÓN

Lo emocional, especialmente relacionado con el bienestar docente, aparece como un tópico central, especialmente referido a la motivación, la satisfacción laboral y el sentirse parte de un grupo profesional. La categoría de integridad personal docente, dentro de la dimensión más amplia de bienestar docente, aparece como una de las mayores necesidades, especialmente referida a la percepción de los profesores de vivir situaciones estresantes en la escuela.

Los profesores, también, expresan la necesidad de participar en actividades de ocio, recreación cultural o esparcimiento como parte de su vida laboral desde el punto de vista del clima organizacional escolar.

#### 2. CREAR CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR Y APROPIARLO EN LA COMUNIDAD DE MAESTROS

Los profesores manifiestan que las iniciativas docentes, las innovaciones escolares, la investigación educativa, la actualización disciplinar y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas dependen de la participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa y, especialmente, del apoyo de los directivos docentes.

Adicionalmente, también señalan la necesidad de promover innovaciones e investigación que se orienten a la solución de problemáticas escolares y pedagógicas derivadas de las condiciones de los entornos familiares y comunitarios de los estudiantes. Una de las necesidades más apremiantes, desde el juicio de los diferentes grupos docentes y directivos docentes, es la producción de conocimiento pedagógico, especialmente, relacionado con la generación de proyectos de investigación e innovación y la difusión y apropiación de ese conocimiento.

En este sentido, una necesidad prioritaria es producir conocimiento pedagógico, a través de la innovación y la investigación, con la participación activa de la comunidad educativa en la solución de problemas de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Adicionalmente, las actividades de innovación e investigación podrían favorecer la consolidación de una comunidad de maestros mucho más creativa y entusiasta.

### 3. SISTEMAS DE ENSEÑANZA FLEXIBLES Y APRENDIZAJE DIFERENCIALES

Los diferentes profesores y directivos docentes coinciden en señalar que las prácticas pedagógicas son uno de los principales temas de atención respecto a las necesidades de desarrollo profesional docente, en aspectos referidos a actualización disciplinar, recursos didácticos, aprendizaje diferencial, flexibilidad curricular y evaluación formativa. A pesar de las dificultades que viven los niños en sus contextos sociales, lo que sucede en las aulas puede afectar las trayectorias de desarrollo de los niños y de los jóvenes.

Los profesores pueden promover en todos los estudiantes, independientemente de sus limitaciones sociales, intelectuales o emocionales, el éxito académico y prevenir las situaciones de desmotivación para el aprendizaje y falta de compromiso con la actividad estudiantil.

La enseñanza por sí misma no resuelve las dificultades materiales y sociales que los estudiantes viven, sin embargo, el uso de sistemas de enseñanza flexibles que tengan en cuenta las particularidades personales y los estilos de aprendizaje de los estudiantes favorecen no solo la obtención de mejores resultados académicos sino también la constitución de personalidades fuertes que no se dejen arrastrar por las consecuencias negativas de la pobreza y la inequidad.

### 4. DESARROLLAR EN LOS ESTUDIANTES EL PENSAMIENTO Y LAS DISPOSICIONES AFECTIVAS HACIA EL CONOCIMIENTO

En el análisis de necesidades se encuentra una preocupación fundamental: el desarrollo emocional y social del estudiante y la formación de todas aquellas habilidades docentes que permiten apoyar a los estudiantes en la definición de su proyecto de vida. Una de esas habilidades es la capacidad del docente para acercarse a los estudiantes desde una posición empática y solidaria, con el fin de hacer un acompañamiento integral al proceso formativo de cada uno de ellos. Los profesores manifiestan mayores inquietudes con respecto a los aspectos afectivos relacionados con el aprendizaje que a aquellos referidos al desarrollo intelectual y a los aprendizajes disciplinares.

Una necesidad prioritaria es la formación de competencias docentes que favorezcan el desarrollo del pensamiento superior de los estudiantes (capacidad de solucionar problemas, toma de decisiones, razonamiento lógico, etc.), de sus disposiciones cognitivas (curiosidad, compromiso, pensamiento crítico, etc.), de sus estados anímicos de gozo (sentirse a gusto en la institución educativa) y de su seguridad anímica para aprender

(confianza en sí mismo). Se encuentra como especialmente importante la formación de las capacidades docentes para promocionar mejores condiciones personales afectivas de los estudiantes que favorezcan el aprendizaje y su desarrollo intelectual y, a su vez, disminuyan la tensión en las relaciones pedagógicas en la escuela.

#### 5. DIRECCIONAR LA ESCUELA DESDE UNA PERSPECTIVA DE GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y DEL TALENTO HUMANO

Los profesores señalan la necesidad de la formación de los directivos, especialmente, en relación con los modos de gobierno escolar más que con los aspectos administrativos. Se hace indispensable satisfacer la necesidad de mejoramiento de los modos de gobierno y dirección escolar, especialmente, referidos a los aspectos de gestión del conocimiento, del talento humano y promoción de la innovación educativa como un modo de dinamizar la organización escolar. Es importante señalar que las necesidades referidas al gobierno y la dirección escolar se refieren mucho más a aspectos relacionales sociales, de liderazgo y de manejo del talento humano que a los aspectos administrativos. De acuerdo con el análisis realizado en el estudio, en la tabla se muestran los pesos finales de cada categoría

Categoría	Puntaje
Integridad del docente (6)	11,54
Expresión lúdica de docentes (9)	11,54
Producción conocimiento pedagógico (5)	9,14
Sistema de enseñanza y aprendizaje (4)	6,70
Afiliación de docentes (7)	6,37
Pensamiento superior del estudiante (10)	6,12
Disposiciones cognitivas (11)	6,12
Estados estudiantiles anímicos de gozo (13)	6,12
Seguridad anímica del estudiante (17)	6,12
Dirección escolar (20)	4,60
Altruismo estudiantil (12)	3,93
Expresión lúdica de estudiantes (18)	3,93
Agenciamiento de docentes (8)	3,17
Integridad corporal del estudiante (14)	2,78
Agenciamiento de estudiantes (16)	2,78
Ámbito social (1)	2,34
Entorno ambiental (2)	1,78
Relaciones sociopedagógicas (3)	1,78
Política organizacional (19)	1,78
Afiliación de estudiantes (15)	1,36

Los resultados, en la tabla, quieren decir que si un programa de desarrollo profesional docente (DPD) es evaluado sobre una base de 100 puntos, por ejemplo, 11,54 de esos puntos serán asignados teniendo en cuenta su aporte a la solución de la necesidad de integridad de los docentes.

<b>SER</b>	<b>Desarrollo de capacidad</b> (Enfoque democrático)	<b>Necesidades de desarrollo profesional docente</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bienestar docente</li> <li>• Producción de conocimiento pedagógico</li> <li>• Sistema de enseñanza flexibles</li> <li>• Desarrollo de pensamiento y de las disposiciones cognitivas de los estudiantes</li> <li>• Dirección escolar desde la gestión del conocimiento</li> </ul>
+		
<b>HACER</b>		





# CAPÍTULO 5

SENTIDO DEL DESARROLLO  
PROFESIONAL DOCENTE (DPD)



## Capítulo 5.

# Sentido del desarrollo profesional docente (DPD)

### Capacidades y fines del desarrollo profesional docente

**E**n el libro de Christopher Day (1999), *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*, describe el desarrollo profesional de los docentes como:

El desarrollo profesional consiste en todas las experiencias naturales de aprendizaje y aquellas actividades conscientes y planeadas que pretenden ser de beneficio directo o indirecto a los individuos, grupos o colegios y que contribuyen a la calidad de la educación en el salón de clase. Este es un proceso por lo cual, solos y con otros, los profesores reconocen, revisan y amplían sus compromisos como agentes de cambio para el logro de los propósitos morales de la enseñanza; y por los cuales ellos adquieren y desarrollan de manera crítica el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional necesarios para pensar profesionalmente [...] (p.4).

El DPD va a la par de los desarrollos culturales, sociales y económicos de los diferentes países de Latinoamérica pero debe asumir las situaciones conflictivas que viven los niños y los jóvenes de tal manera que se vuelva factor estratégico para el desarrollo de la educación y la sociedad. El desarrollo profesional se enfrenta a diferentes tensiones sociales y escolares:

- *Exclusión*: La buena educación y enseñanza debe ser para todos y no solo para poblaciones en situaciones de privilegio social, cultural y económico.
- *Inequidad social*: La superación de situaciones de inequidad y de falta de cohesión social en las comunidades y al interior de la escuela.

- *Violencia escolar*: La superación de las situaciones de violencia escolar, de cualquier tipo de discriminación y las adicciones.
- *Abuso ambiental*: La promoción del cuidado del medio ambiente, la tolerancia social y la comprensión mutua desde el trabajo práctico escolar.
- *Consumismo*: El desarrollo de proyectos de desarrollo social y escolar que permitan enfrentar críticamente el consumismo ligado al mercado.
- *Individualismo y competencia*: La promoción del trabajo en equipo y la cooperación que enfrenten el individualismo y la competitividad.
- *Medios digitales alienantes*: El uso indiscriminado de los medios digitales y las aplicaciones tecnológicas que promueve un pensamiento reactivo y simplista y no el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico.
- *Desmotivación*: La ausencia de motivos de los niños y jóvenes hacia el aprendizaje escolar y el poco entusiasmo hacia la apreciación y producción del conocimiento.
- *Subvaloración de las artes y las humanidades*: La subvaloración de la formación humanista y artística en los currículos escolares.

El desarrollo profesional docente va más allá de los procesos de capacitación de profesores y se convierte en un factor estratégico de desarrollo social y educativo, de transformación escolar y de mejoramiento continuo del desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Y para evitar su reduccionismo, en un enfoque administrativo de la profesión (hacer), es posible guiarse por un enfoque de desarrollo de capacidades (ser y hacer).

En un marco de necesidades y propósitos, desde el enfoque de desarrollo de capacidades, se pueden definir los fines del DPD:

#### CONTEXTO AMBIENTAL Y SOCIAL

- *Cooperación y diálogo*: Desarrollar las capacidades docentes, en relación con el contexto ambiental y social, que les permita a los profesores diseñar e implementar estrategias sociales escolares y de aula, de carácter cooperativo y dialogal, que promuevan la inclusión, la igualdad de género y la solución pacífica de conflictos.
- *Cordialidad y justicia*: Desarrollar las capacidades docentes, en relación con el contexto social del aula, que promueven ambientes de aprendizaje cordiales y justos de apoyo a la superación de conflictos cotidianos de relacionamiento social entre los estudiantes.

#### PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

- *Innovación curricular y didáctica*: Desarrollar las capacidades docentes, en relación con sus prácticas pedagógicas, que los faculte para diseñar e implementar currículos y sistemas de enseñanza y evaluación, novedosos y útiles, de acuerdo con las necesidades de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes,

especialmente de aquellos que han vivido en situaciones de pobreza y vulnerabilidad.

- *Investigación educativa:* Desarrollar capacidades docentes de investigación para dar respuesta a problemas prácticos de desarrollo escolar y de los estudiantes.

#### DESARROLLO DEL PENSAMIENTO Y LAS DISPOSICIONES COGNITIVAS DE LOS ESTUDIANTES

- *Pensamiento superior y disposiciones cognitivas de los estudiantes:* Desarrollar las capacidades docentes, en relación con sus prácticas pedagógicas, que los facultad para diseñar e implementar currículos y sistemas de enseñanza y evaluación, que favorezcan el desarrollo del pensamiento superior de los estudiantes (memoria, imaginación, razonamiento, solución de problemas, toma de decisiones, etc.) y sus disposiciones cognitivas (motivación, curiosidad, seguridad psicológica en su aprendizaje, tolerancia a la incertidumbre, etc.) para el aprendizaje.

#### GOBIERNO ESCOLAR

- *Participación crítica y prospectiva:* Desarrollar las capacidades docentes para participar de manera crítica y prospectiva, como agente educativo, en la definición de los fines educativos, y modos de organización escolar en vías del mejoramiento institucional.
- *Gestión del conocimiento:* Desarrollar las capacidades docentes y directivas que permitan dirigir las instituciones escolares desde un enfoque de gestión del conocimiento pedagógico y talento humano docente.

#### BIENESTAR DOCENTE

- *Emocionalidad docente:* Desarrollar capacidades que les permita a los docentes promover su capacidad de juego, uso productivo del ocio y expresividad emocional de tal manera que puedan vivir laboralmente sin vivir constantemente situaciones de ansiedad y estrés.
- *Motivación:* Desarrollar capacidades docentes que les permita a los profesores de manera permanente reflexionar sobre sus motivos y creencias hacia la enseñanza y hacia el aprender más sobre la enseñanza (actualización y formación pedagógica permanente).

El desarrollo de las capacidades docentes, enmarcado en un enfoque de desarrollo humano, no puede asimilarse a una propuesta de formación de competencias pedagógicas dentro de un esquema administrativo centrado en el hacer profesional. La pregunta por las capacidades docentes hace referencia a la manera cómo el hacer docente emana de una preocupación por el ser humano que incluye no solo una dimensión práctica profesional sino una dimensión emocional y contextual, en un marco de justicia y bienestar social.

## Competencias para enseñar

**E**n Latinoamérica ha existido un debate de carácter ideológico y conceptual sobre el uso del término “competencias” asimilándolo a una postura administrativa y de productividad. Sin embargo, más allá de la ubicación del concepto en un enfoque administrativo, podemos reconocer tal como lo hace Perronoud (2007) que podríamos hablar de las competencias para enseñar. El autor reconoce las competencias como la capacidad de movilizar recursos cognitivos distintos para hacer frente a un tipo de situaciones novedosas, y sugiere cuatro aspectos:

- a. Las competencias no son conocimientos, habilidades o actitudes aunque movilizan o integran estos recursos,
- b. La movilización surge frente a situaciones particulares aunque pueden servir para casos análogos,
- c. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, esquemas de pensamiento, que permiten identificar y realizar una acción adaptada a la situación, y
- d. Las competencias profesionales se generan en actividades formativas pero también en el continuo de las situaciones de trabajo.

A partir de estos aspectos, que incluyen recursos cognitivos, una concepción situada de la actividad y el par trabajo-estudio, el autor postula una serie de competencias que aportan a la comprensión de lo que significa la formación para el hacer profesional.

Las competencias para enseñar podrían verse como el modo práctico como se movilizan las capacidades docentes en relación con las prácticas pedagógicas, la gestión escolar y el aprendizaje estudiantil. Entre las competencias para enseñar podemos señalar:

1. *Situaciones de aprendizaje*: Organizar y animar situaciones de aprendizaje en las que se pueda relacionar eventos del contexto estudiantil y el conocimiento escolar.
2. *Progresión del aprendizaje*: Gestionar la progresión de los aprendizajes de tal manera que los procesos formativos se estructuren a lo largo de la vida escolar y no solo por resultados aislados; concebir las dificultades de aprendizaje a largo plazo y en relación con el desarrollo.
3. *Herramientas para el aprendizaje*: Diseñar, implementar y evaluar de manera constante herramientas educativas (textos, software educativo, bibliotecas, apps, etc.) para asumir las diferencias y dificultades de aprendizaje de los estudiantes.
4. *Mediaciones tecnológicas*: Reflexionar críticamente sobre el uso de mediaciones tecnológicas en la enseñanza, favorecer su uso en los estudiantes para promover aprendizajes y su apropiación democrática y no discriminatoria.

5. *Motivación y compromiso con el aprendizaje:* Promover en los alumnos la motivación y el compromiso con el aprendizaje, favoreciendo la responsabilidad estudiantil.
6. *Aprendizaje cooperativo:* Promover el trabajo cooperativo entre los estudiantes de tal manera que el aprendizaje también sea de carácter social y no únicamente de valor individual.
7. *Participación en la toma de decisiones escolares:* Participar en la orientación educativa y gestión de la escuela, considerando su papel estratégico en el desarrollo social y económico.
8. *Comunidad educativa:* Promover la participación de los padres de familia, cuidadores y/o miembros de la comunidad en los procesos educativos de los estudiantes, de tal manera que se cree una visión de corresponsabilidad en el desarrollo infantil.
9. *Reflexión ética:* Reflexionar éticamente sobre las implicaciones de sus acciones educativas y favorecer la consolidación de una comunidad escolar justa en un marco de derechos y deberes.
10. *Auto formación:* Promover y generar de manera permanente acciones de auto - formación, de aprendizaje cooperativo entre colegas y de superación colectiva de obstáculos.
11. *Trabajo interdisciplinario:* Promover el trabajo interdisciplinario con colegas de otras profesiones para resolver problemas formativos en los estudiantes relacionados con sus condiciones sociodemográficas y de desarrollo psicobiológico.

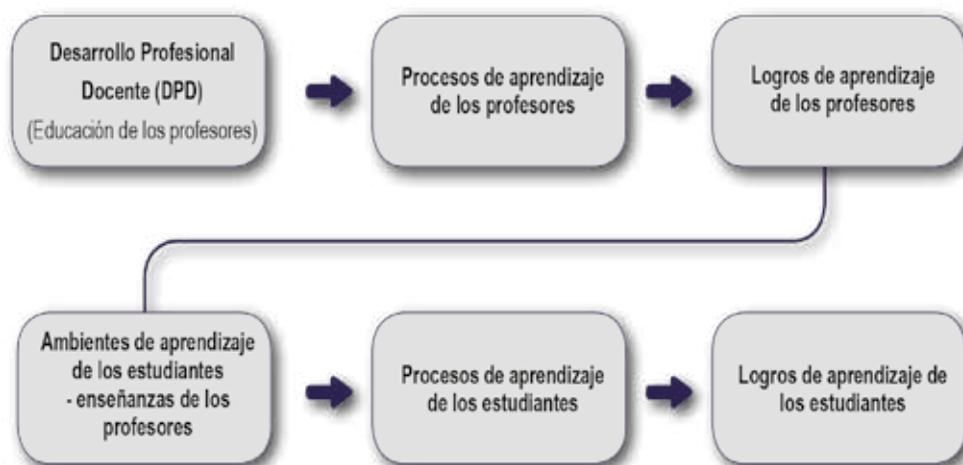
## Profesores que aprenden y aprendizaje estudiantil

Vermunt, (Krolak- Schwerdt, 2014) en el artículo *Teacher Learning and Professional Development*, señala que *la sociedad demanda que la educación del profesor (formación inicial) y el desarrollo profesional (formación permanente) deben proveer evidencia de su contribución al mejoramiento de los logros de aprendizaje de los estudiantes.* Sin embargo, el autor resalta que muchos programas de formación de docentes no asumen como inquietud fundamental la manera como se asocian la actividad de la enseñanza y el aprendizaje estudiantil en diferentes entornos y situaciones que surgen de la vida cotidiana escolar. Parecería que hay una mayor preocupación por la demostración de un saber pedagógico académico que por los procesos exigentes de enseñanza en situaciones complicadas de aprendizaje. Se desarrollan conocimientos y habilidades que demuestran un saber personal, pero que contribuyen poco a las transformaciones escolares y al desarrollo estudiantil.

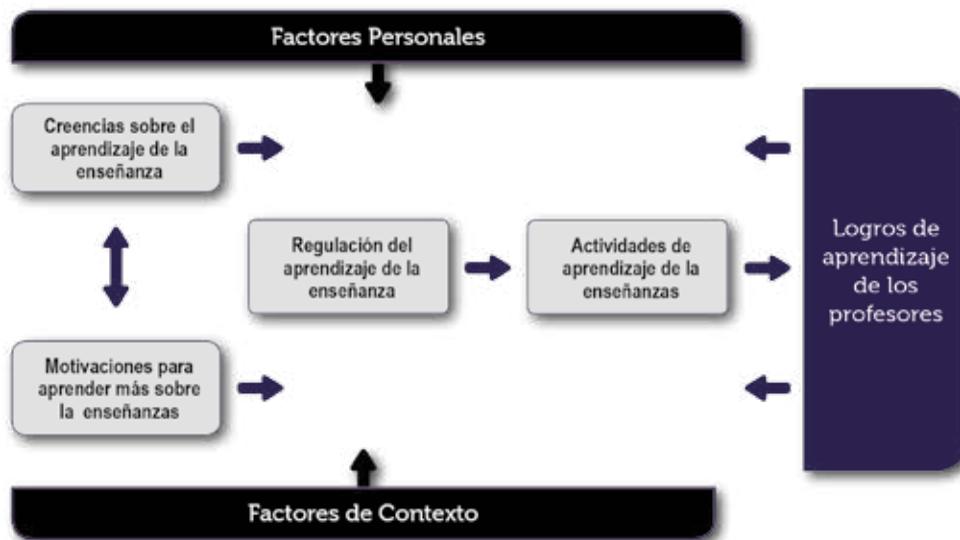
El autor postula que hay necesidad de vincular los procesos de formación de los profesores con los aprendizajes de sus estudiantes (ver gráfica), sin embargo, las teorías de aprendizaje que explican el aprendizaje adulto de los profesores no son un reflejo de las teorías de aprendizaje de los estudiantes, por lo tanto el desarrollo profesional docente debe buscar métodos apropiados. Se pueden señalar, basados en el autor, cinco modos claves para generar el aprendizaje adulto del profesor (Vermunt, 82):

- a. Enseñanza basada en el auto-estudio, referida al auto - aprendizaje y a los grupos orientados hacia la solución de tareas asignadas por un tutor,
- b. Aprendizaje basado en problemas, los profesores estudiantes trabajan en pequeños grupos comprendiendo, explicando y resolviendo problemas relativos a las situaciones prácticas de enseñanza,
- c. Aprendizaje centrado en proyectos, los profesores estudiantes diseñan e implementan proyectos para probar o experimentar soluciones a dificultades prácticas de la enseñanza,
- d. Enseñanza basada en competencias, los profesores estudiantes fundamentados en resultados de auto evaluaciones de acuerdo con un perfil docente desarrollan actividades para aumentar sus competencias, y
- e. Aprendizaje dual, se combina el aprendizaje académico proporcionado por las universidades con el aprendizaje que surge de la práctica.

En estos enfoques predominan las actividades alrededor de los problemas, los casos y las situaciones conflictivas que se producen en la enseñanza, el trabajo en grupos de colegas y el auto estudio, de tal manera que constantemente se vincule lo práctico con lo teórico.



Adicionalmente, acompañado al trabajo intelectual de aprendizaje se vinculan los análisis de las creencias y motivos de los profesores con respecto a la manera cómo se vive la enseñanza y se aprende sobre ella, de tal manera que el aprendizaje de los docentes se transforme en autorregulación de aprendizaje y valoración de logros de los enseñantes. Lo más importante, desde esta concepción, es que los aprendizajes docentes deben tener una expresión en los logros de aprendizaje de los estudiantes.



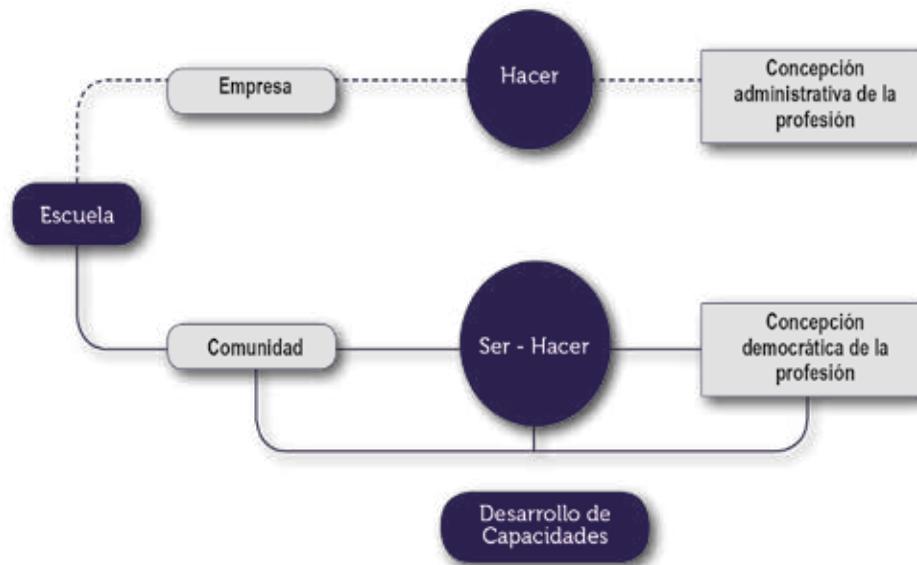
## La escuela como comunidad y DPD

Schein (citado por Day, 2002) define la cultura escolar como el nivel más profundo de principios y creencias que operan inconscientemente y que son compartidas por los miembros de una comunidad. Un enfoque centrado en el "hacer", utiliza la metáfora de la "escuela como una empresa" que dirige su atención hacia la carrera docente, los incentivos, estructuras administrativas, rendición de cuentas, tecnologías y espacios físicos. Por otro lado, desde un enfoque centrado en el "ser y el hacer" la escuela se puede ver como una "comunidad de trabajo" en donde se enfatiza una concepción de organización democrática. En la visión administrativa, el desarrollo profesional docente se centra en el individuo y en la demostración de sus competencias a través de la evaluación.

Desde la visión democrática el desarrollo profesional se focaliza en la consolidación de una comunidad profesional de docentes y los procesos de evaluación se realizan con el fin de generar procesos de mejoramiento escolar tanto en la dimensión del docente como de los estudiantes y la institución.

La escuela como una comunidad de trabajo va más allá de una organización de tipo empresarial dentro de un enfoque administrativo de la profesión docente. La esencia de una comunidad es el intercambio no monetario de valores y se caracteriza por las acciones que emprendemos porque nos preocupamos de los demás y del bien colectivo. En una comunidad se generan eventos de valor humano que no podemos medir en pesos o en lingotes de oro. Son eventos como el respeto, la tolerancia, la confianza cuyo suministro es ilimitado, y que es fruto, no de un altruismo romántico, sino de la intuición de que el propio interés esta conectado con el interés de la comunidad. Jamás ha existido ni existirá una auténtica comunidad sin una gran cantidad de valores no materiales y una cantidad equivalente de intercambios no monetarios de valores materiales. La comunidad no persigue el provecho. Persigue el beneficio (Hock, D., 2001).

La ciudadanía, en general, hace referencia al ejercicio de los derechos y a la posibilidad de participar en la vida comunitaria de un modo responsable y políticamente pacífico, con el objetivo de incrementar el bienestar público. Participar en la comunidad escolar es una especie de ciudadanía pedagógica que busca el bienestar de los diferentes agentes educativos, estudiantes, profesores, trabajadores, familias.



Amartya Sen (2010) en su libro *La idea de la justicia* describe el institucionalismo trascendental, como un enfoque centrado en las normas y en las instituciones sin preocuparse de la dinámica de las comunidades reales con personas inmersas en la emocionalidad de sus vínculos sociales.

Estas características del institucionalismo se derivan de los modelos contractualistas de Hobbes, Locke y Rousseau. En contraste, otros modelos, centrados en las realizaciones, que se inician con Bentham y Marx, se ocupan de los comportamientos reales de las personas, las comunidades y las instituciones, y su preocupación fundamental es por las vidas que los seres humanos realmente pueden vivir. El *institucionalismo trascendental* se centra en la institucionalización, la norma y la operación, más cercano a un enfoque empresarial de la escuela, mientras el enfoque sustentado en las realizaciones se centra en las personas, en el conjunto de vínculos sociales y en la complejidad de las dinámicas comunitarias y culturales (Parra, 2013).

La vida ciudadana no se comprende únicamente como una vivencia personal de los derechos sino como modos de coordinación de acciones entre los miembros de una comunidad. La educación pública, el desarrollo profesional docente, el aprendizaje de los enseñantes y de los estudiantes, la vida familiar de los niños, etc., se centra en los derechos y en la ciudadanía desde lo comunitario, y no solo en lo institucional prescrito u operativo centrado en el hacer más que en el ser. La relación entre los “seres” y su vida expresada en los modos de “hacer” constituye el fundamento de una vida comunitaria escolar.

El *institucionalismo trascendental* conlleva el ejercicio de la autoridad para el cumplimiento de la norma, lo cual origina, muchas veces, que la opulencia legal de la institución ocasione una rebeldía estudiantil que impide los encuentros necesarios para la interacción social educativa; se hace casi imposible encontrar motivos, definir fines o generar acciones de cooperación que permitan la enseñanza. La institución misma se convierte en el peor de los obstáculos para generar intereses compartidos, colaboración, desarrollo profesional docente y desarrollo estudiantil.

El peor de los males del institucionalismo trascendental es la aceptación sumisa de las normas que regulan la actuación social. La normativa institucional como forma de regulación externa, y sus modos de implantación, no dan vías al autogobierno y a la tolerancia de posturas ante la vida y el mundo. En el institucionalismo trascendental quienes sufren mayormente son los rebeldes, los diferentes y los débiles; la desviación de la norma que pone en riesgo la estabilidad organizativa se evita, sin importar los mecanismos utilizados de control social. Dentro de este enfoque se dificulta el auto aprendizaje, la cooperación entre maestros, la formación docente situada y contextualizada.

Dentro de los programas de desarrollo profesional docente (DPD) se asume que el desarrollo de la comunidad educativa y la formación permanente del docente deben estar sincronizados. La evaluación formativa y permanente, tanto de los profesores como de la institución, los programas y los estudiantes, podría ser una estrategia clave para velar por esta sincronización. Sin embargo, los profesores y los académicos, dentro de un enfoque

centrado en la institución y de corte empresarial, ven a la evaluación como modos de control, rendición de cuentas y modos de regulación de la carrera docente.

El desarrollo profesional docente visto como un modo de aprendizaje a lo largo de la vida puede cumplir el papel de mecanismo de articulación entre las necesidades individuales y las de la comunidad educativa. Así mismo, si la evaluación institucional y del docente hacen parte del DPD está se dirige hacia la articulación comunidad - docente y hacia el mejoramiento de los procesos de desarrollo educativo.

<b>SER</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfoque administrativo de la profesión</li> <li>• Escuela como empresa</li> <li>• Institucionalismo transcendentales</li> </ul>
<b>SER Y HACER</b>	<b>Desarrollo de las capacidades docentes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfoque democrático de la profesión</li> <li>• Escuela como comunidad</li> <li>• La institución centrada en las realizaciones</li> </ul>





## BIBLIOGRAFÍA

Bornstein, M. (2012). Proximal to Distal Environments in Child Development. En: Mayers, L., & Lewis, M. The Cambridge handbook of Environment in Human Development. Cambridge: Cambridge University Press.

Byung- Hun, C. (2014). La agonía del eros. Barcelona: Herder

Cefai, C. (2012). Resilience-Enhancing Classroom for Children with Social, Emotional and Behavioral Difficulties. En: The Routledge International Companion

Checci, D. (2005). The Economics of Education. Cambridge: Cambridge University Press.

Chetty, R., Friedman, J., & Rockoff, J. (2011). The Long-Term Impacts of Teachers: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. Cambridge: National Bureau of Economic Research Working Papers.

Cole, T., Daniels, H., & Visser, J. (2012). The Routledge International Companion to Emotional and Behavioural Difficulties. New York: Routledge

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). Equality of Educational Opportunity. Washington, D.C.: US Department of Health, Education & Welfare. Office of Education.

Creemers, B., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). Towards the Development of a Dynamic Approach to Teacher Professional Development. En: Teacher Professional Development for Improving Quality of Teaching, (pp. 3-11). Netherlands: Springer.

Day, C. (1999). Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning. London: Falmer Press.

Day, C. y Sachs, J. (2004). International handbook on the continuing professional development of teachers. Glasgow: Open University Press.

Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. Educational Researcher, 38(3), 181-199.

Day, C., & Lee, J. (2011). New Understandings of Teachers' Work. Emotions and Educational Change. London: Springer.

Eccles, J., & Roeser, R. (2012). School Influences on Human Development. En: The Cambridge handbook of environment in human development. Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, V., Edwards, A., & Smagorinsky, P. (2010). *Cultural-Historical Perspectives on Teacher Education and Development*. Learning Teachers. London: Routledge.

Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R. (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gorski, P. (2013). *Reaching and Teaching Students in Poverty*. New York: Teachers College Columbia University.

Greenwald, R., Hedges, L. V., & Laine, R. (1996). The Effect of School Resources on Student Achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), 361-396.

Gupta, K. (2007). *A Practical Guide to Needs Assessment*. San Francisco: Pfeiffer. Hackman, D., & Farah, M. (2008). *Socioeconomic Status and the Developing Brain*.

Hedegaard, M., & Chaiklin, S. (2011). *Supporting Children and Schools: A Development and Practice-Centre Approach for Professional Practice and Research*. En: Daniels, H., & Hedegaard, M. *Vygotsky and Special Needs Education*. London: Continuum International Publishing Group.

Hedegaard, M., Edwards, A. y Fler. (2012). *Motives in children's development cultural-historical approach*. New York: Cambridge University Press.

Hock, D. (2001). *El nacimiento de la era caórdica*. Buenos Aires: Granica

Hursen, C., & Birinci, C. M. (2013). Educational Needs Assessment of Art Teachers During Teaching Process. *Social and Behavioral Sciences*, 83(0), 1068-1072.

Jensen, E. (2009). *Teaching with Poverty in Mind*. Alexandria: ASCD.

Jensen, E. (2013). *Engaging Students with Poverty in Mind*. Alexandria: ASCD.

Kaufman, R. (2013). *Needs Assessment*. Alexandria: American Society for Trainig and Development (ASTD).

Krolak- Schwerdt S. (2014). *Teacher's Professional Development*. Rotterdam: Sense Publishers

Layard, R. y Dunn, J. (2011). *La buena infancia*. Madrid: Alianza Editorial.

Lipina, S., & Colombo, J. A. (2009). *Poverty and Brain Development During Childhood*. Washington: American Psychological Association.

Lipina, S., & Posner, M. (2012). The Impact of Poverty on the Development of Brain Networks. *Frontiers in human neuroscience*, 6, 205-225.

Lumpe, A., Czerniak, C., Haney, J., & Beltyukova, S. (2011). Beliefs about Teaching Science: The Relationship Between Elementary Teachers' Participation in Professional Development and Student Achievement. *International Journal of Science Education*, 34(2), 153-166.

Mayers, L., & Lewis, M. (2012). *The Cambridge Handbook of Environment in Human Development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Monk, D. (1989). The Education Production Function: Its Evolving Role in Policy Analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(1), 31-45.

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.

Nussbaum, M. (2009). *Libertad de Conciencia*. Barcelona: Tusquets.

Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.

OECD. (2010). *Teachers' Professional Development*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.

Parra, J. (2013). *Crecer en el humo*. Bogotá: Publidisa.

Parra, J., Maya, C., Barrera, D., Giraldo, C., y Valdivieso, (2014). *Maestros: enseñantes y aprendices a lo largo de la vida*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá - IDEP.

Rivkin, S., Hanushek, E., & Kain, J. (2005). Teachers, Schools and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.

Turner, J. (2007). *Human Emotions*. London: Routledge.

Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus.

Schutz, P., & Zembylas, M. (2009). *Advances in Teacher Emotion Research*. London: Springer.

Wilkinson, R. y Pickett, K. (2009). *Desigualdad*. Madrid: Turner Noema.

## Investigaciones IDEP

Balance del Plan Territorial de formación docente 2009-2012 y lineamientos de política de Formación de Maestros. María Cristina Martínez Pineda et,al. Informe final contrato 056 de 2013 UPN-IDEP. Versión Digital. 95 páginas.

Estudio sobre incentivos: balance y perspectiva de la política de incentivos en el Distrito Capital (1996-2013). Gladys Jaimes de Casadiego, María Elvira Rodríguez Luna IDEP. Formato digital, 335 páginas.

Entre la historia y la memoria: Alternativas en la formación de maestros. Sistematización de experiencias de formación a maestros. 2010-2013. Mireya González Lara (Investigadora); Absalón Jiménez, Ángela Neira, Ruth Amanda Cortés (Co- investigadores). Alianza IDEP-IDIE (OEI). Formato digital, 143 páginas.



# PUBLICACIONES

COMPONENTE DE  
CUALIFICACIÓN DOCENTE



## PUBLICACIONES INSTITUCIONALES

### Componente Cualificación Docente

**E**l componente misional llamado cualificación docente corresponde a la naturaleza misional del IDEP, y desde su composición, se ha comprometido con Promover la cualificación de docentes y directivos para mejorar sus capacidades en el ejercicio de la profesión, en la elaboración de ocho estudios, un diseño y cinco estrategias que responden a un Plan de Desarrollo de ciudad denominado Bogotá Humana y a un proyecto institucional 2012 - 2016.

Los libros impresos en los que se encuentra buena parte de los resultados de estudios realizados y del trabajo de consolidación de una línea de investigación en el tema de la formación docente se presnetan a continuación:



## Memoria en movimiento: a propósito de los 30 años del Movimiento Pedagógico 1983 -2013

Esta publicación preserva el interés del IDEP por evocar su origen en clave de expresión efectiva de la movilización social que dio origen al que conocemos como Movimiento Pedagógico. Hoy 30 años después del proceso social, cultural y político que el magisterio colombiano convirtió en oportunidad para incidir en la transformación de la mirada marginal de los gobiernos sobre la escuela y la educación, emergen propuestas en torno a la condición intelectual de los maestros y en la capacidad de proponer políticas asociadas con la organización de la escuela, su sentido, la formación docente, la financiación y el papel de la escuela en la transformación del país.

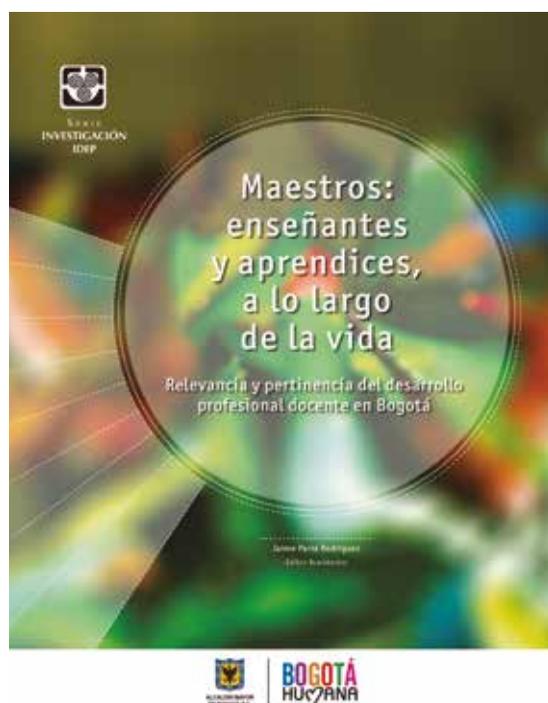


El libro recupera en clave de memoria histórica documentada desde los maestros y maestras el movimiento pedagógico en un periodo nada despreciable de 1983 a 2013. La producción es un homenaje a los hombres y mujeres que hicieron posible el florecimiento del Movimiento Pedagógico, describiendo hitos fundamentales que antecedieron a esta expresión social como la “marcha del hambre “(24 de septiembre - Santa Marta al 23 de octubre de 1966 - Plaza de Bolívar de Bogotá) que en 23 jornadas logró sumar a la marcha maestros y maestras de todo el país, en una protesta pacífica pero contundente en la que se denunció el abandono del gobierno.

Este y otras movilizaciones y acciones políticas del magisterio previas al Movimiento Pedagógico se recogen en este valioso libro - objeto, construido a partir de la metodología de historias de vida y narrativas colectivas.

## Maestros: enseñantes y aprendices a lo largo de la vida

Esta publicación sintetiza los resultados del estudio sobre el rastreo de las políticas de formación y cualificación de maestros en 15 países de la región. Como consecuencia de este primer estudio surge la investigación sobre las necesidades de formación del magisterio en Bogotá. Para este estudio se contó con la participación de 2.177 maestros y maestras que de manera voluntaria accedieron a responder la encuesta diseñada por el equipo de investigación, la cual pretendió establecer desde la mirada de docentes y directivos las prioridades en materia de formación y cualificación en ejercicio -Desarrollo Profesional Docente (DPD).



El libro *Maestros: Enseñantes y aprendices a lo largo de la vida* es una aproximación documentada sobre la realidad de la escuela, los maestros y maestras, sus necesidades y contextos. En la primera parte, los autores plantean la relación entre conceptos como aprendizaje estudiantil, pobreza, desempeño docente y su incidencia en la escuela de hoy, particularmente, cuando a la escuela se le imponen demandas sociales, políticas nacionales e internacionales, sobre los resultados de las pruebas, con las que se da cuenta del logro académico de los estudiantes. La segunda parte presenta los resultados de un estudio de indagación acerca de programas y políticas de formación docente en quince países de América Latina y el Caribe, Colombia y Bogotá, con el fin de proponerle a la ciudad una perspectiva de formación asociada al enfoque del desarrollo de capacidades propuesto por Martha Nussbaum (2011).

Los debates académicos propuestos en el desarrollo de estos estudios y la necesidad de adoptar conceptualmente el enfoque desde el cual proponer recomendaciones a la política de formación docente de la ciudad hizo necesario aceptar el concepto de “Desarrollo Profesional Docente – DPD”. Este concepto ha venido cobrando significación en referencia con las categorías de formación permanente, continua, cualificación docente, perfeccionamiento docente.

La categoría de DPD se asume entonces para diferenciar la formación asociada a la experiencia docente acumulada a lo largo de la vida profesional de docentes y directivos docentes de la formación inicial y postgradual que conduce a titulación y que es propia de las facultades de educación.

## Entre la historia y la memoria: alternativas en la formación de maestros

La pregunta sobre el cómo se aprende a ser maestro y cómo se concibe la idea de sujeto - maestro y su relación con los procesos de enseñanza – aprendizaje está siempre presente y toma forma en los procesos de innovación y de investigación que históricamente el Instituto sigue realizando.

Para sistematizar ese saber, el IDEP realiza un convenio de cooperación con el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) de la organización de Estados Iberoamericanos (OEI) que entrega como producto final el libro: Entre la historia y la memoria: alternativas en la formación de maestros, que contribuye a acrecentar la memoria que Bogotá y el país tienen acerca de los procesos de formación de maestros.



En las experiencias recolectadas por la alianza IDIE (OEI) e IDEP se identificaron como elementos centrales: los saberes implicados en la profesión y la manera como se constituyen y relacionan; el sujeto – maestro como eje de formación; la cotidianidad escolar, y los procesos mismos de formación criticados como cursos de capacitación o perfeccionamiento que hacen a un lado las experiencias de innovación e investigación que emergen de las problemáticas escolares.

El texto aborda otras posibilidades de formación que tienen nuevas concepciones en torno a la formación, sus finalidades y escenarios, así como los contenidos y metodologías que a través de la historia han hecho parte de las instituciones.

A propósito del creciente número de docentes que ha ingresado a la planta docente oficial de la ciudad bajo el Decreto 1278 surgió la necesidad de actualizar los datos que fueron publicados en el libro Perfil de los docentes del sector público de Bogotá en el 2011. Se acude nuevamente al Centro de Estudios Sociales (CES) de la Universidad Nacional el cual se inicia el proceso de validación y aplicación de una encuesta que le permite al IDEP y a la ciudad contar con los datos que determinan el perfil sociodemográfico y pedagógico de los docentes que pertenecen a esta categoría.

## Pensar en la formación de maestros hoy: una propuesta desde la experiencia pedagógicas

**E**sta importante propuesta se logra a través de la alianza entre la UPN y el IDEP. El estudio que combina en su metodología revisión documental, grupos focales de discusión y entrevistas estructuradas se propuso hacer el balance de cada uno de los programas ofrecidos al magisterio oficial de la ciudad durante el periodo referido.

El resultado del estudio se expresa en un apartado de recomendaciones para la formulación de nuevos planes territoriales de formación docente más pertinentes y consensuados con los intereses y necesidades de docentes, directivos docentes, colegios y los proyectos y programas de la SED y el IDEP.



El estudio permitió identificar una serie de situaciones que se constituyen en tensiones para proponer los futuros planes, entre los que se destacan: a) programas que muestran gran dispersión de actividades, b) programas ligados al ascenso que ocasionan la pérdida de su sentido social y educativo c) programas interesados en la profesionalización del maestro y no en su saber pedagógico d) programas alejados de las problemáticas de la escuela.

También es significativo encontrar en el informe final que el programa mejor evaluado de este periodo fue “maestros que aprenden de maestros” dada la importancia que tiene aprender del colega, reconocerse como pares y valorar sus enseñanzas.

## Acompañamiento in situ como estrategia de formación docente: en experiencias de inclusión y ruralidad

**E**l componente misional denominado Cualificación Docente propone como meta del cuatrienio 2012-2016: contribuir con la conceptualización de una estrategia que aporte en los procesos de formación en ejercicio de los maestros y maestras de Bogotá.

Con este propósito, en el año 2013 se diseñó y comenzó el proceso de formación denominado “Acompañamiento in situ como estrategia de cualificación docente”. La base fundamental de este proceso formativo es acompañar el desarrollo y sistematización de experiencias de investigación o innovación propuestas por maestros y maestras de la ciudad. La estrategia se desarrolló durante diez meses, con grupos de maestros y maestras de 15 colegios que atendieron dos convocatorias:



Proyectos de educación inclusiva y Proyectos de educación rural. Once colegios presentaron sus postulaciones a la temática de educación inclusiva y fueron acompañados por la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI; las cuatro restantes fueron acompañadas por el CINEP en el tema de educación rural.

En este contexto, resulta de particular interés presentar las apreciaciones de maestros y maestras sobre el ejercicio de acompañamiento en cada uno de los proyectos referenciados en este texto, entre las que se destacan: la dificultad para consolidar documentos escritos que den cuenta de los proyectos; el interés por aprender otras formas de sistematizar los proyectos mediante materiales audiovisuales; y la exigencia de tiempos adicionales para realizar una sistematización coherente y útil de sus propuestas pedagógicas, que generalmente no son valorados ni reconocidos.

## Políticas de incentivos docentes en Bogotá 1996-2013: de la educación como servicio a la educación como derecho que entrega un balance de las políticas de incentivos docentes en Bogotá (1996-2013)

Con el propósito de complementar los estudios propuestos en el componente de Cualificación Docente y con la plena convicción de la contribución que a lo largo del tiempo ha realizado el IDEP y hoy se constituye como patrimonio de la ciudad, se adelantó un estudio acerca de las políticas de incentivos docentes en Bogotá durante el periodo de 1996 a 2013. El equipo de la investigación logró identificar convergencias, tensiones y rupturas.

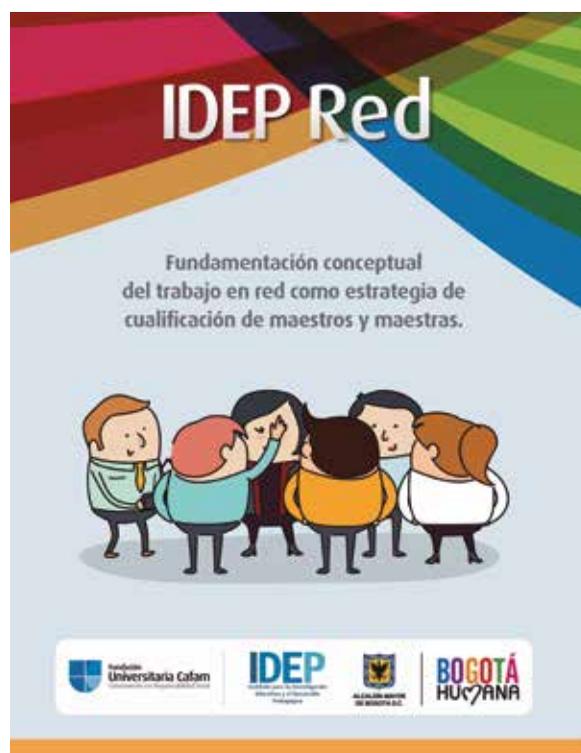


Es de gran importancia para investigadores, entidades responsables de la política de incentivos docentes, maestros y ciudadanía en general por tratarse de un balance de las políticas desarrolladas en Bogotá durante el periodo referido. La triangulación de resultados y las recomendaciones de política son importantes como referencia en la toma de decisiones sobre la política de incentivos al proponer ideas que transitan entre lo deseable, lo factible y lo posible.

## Fundamentación conceptual del trabajo en red como estrategia de cualificación de maestros y maestras

Dentro de los propósitos misionales del Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico IDEP se encuentra la cualificación de los maestros y maestras de la capital colombiana, misión que se ha reflejado en la aplicación de múltiples estrategias a lo largo de su historia institucional.

Parte de este camino ha sido dedicado a apoyar redes y colectivos de maestros, que buscan la construcción cooperativa de conocimiento a partir del intercambio de saberes, experiencias y prácticas alrededor de variados temas y problemáticas.



En este marco se crea el proyecto IDEP RED, que tiene como propósito analizar la interacción de redes como estrategia de cualificación de maestras y maestros de Bogotá. El proyecto inicia con la construcción del presente documento, que representa una guía conceptual y metodológica para el establecimiento de nuevas redes en el Distrito Capital.

A través de este estudio se avanza en la exploración de las relaciones existentes entre las redes y la cualificación docente, relación caracterizada por el interés de los maestros en transformar sus prácticas a partir del diálogo y el intercambio de experiencias, en respuesta a estrategias con estructuras verticales que minimizan la participación e interacción de los profesores y que en ocasiones se alejan de las problemáticas que afrontan las escuelas y las comunidades escolares.

## Premio a la Investigación e Innovación Educativa 2007 a 2012. Un estado del artes

**E**l propósito de realizar un Estado del Arte sobre las experiencias innovadoras y de investigación de los docentes de Bogotá está ligado al interés académico del grupo que ha coordinado este trabajo: realizar una descripción de las tendencias en innovación e investigación de los docentes, pues un balance como este permite identificar las visiones dominantes en las reflexiones de los maestros y maestras que indagan, propenden por el cambio y escriben sobre sus propias prácticas; adicionalmente tal balance contribuye a la definición de rutas para la formación continua y es un insumo para los programas académicos de pregrado y de posgrado y, en consecuencia, para los desarrollos de futuras investigaciones.



La lectura de estos materiales sirve de apoyo para comprender cómo la investigación ha de desembocar en la innovación o en la transformación de las prácticas, aunque la innovación no implique una convergencia en investigación. Las innovaciones son experiencias altamente significativas, en gran parte, mediadas por la intuición de los docentes-autores; según los contenidos de estos escritos, las innovaciones –y no todas lo son, pero participaron– apuntan hacia la solución práctica y a corto plazo, de problemas prioritarios en la escuela; este balance muestra que, a partir de proyectos pedagógicos de aula, la tendencia hacia el trabajo con proyectos constituye uno de los rasgos fundamentales de la innovación.

Por otro lado, la investigación apunta también hacia transformaciones de las prácticas, pero a largo plazo, si bien la investigación-acción promueve paralelamente el cambio; la investigación está amparada en categorías que son objeto de prueba en un proceso de observación y de seguimiento.

## Caracterización del perfil socio-demográfico, académico y profesional de los docentes del decreto 1278 del 2002 de Bogotá

**E**n el 2011 el Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional de Colombia, el Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico IDEP, la Secretaría de Educación Distrital y la Alcaldía de Bogotá produjeron una caracterización socio-demográfica y de la situación económica de todos los docentes del sector público de Bogotá.

Hoy, los cambios que se han operado en la población docente en Bogotá hacen necesario producir un conocimiento más sistemático y actualizado del cuerpo docente de los colegios oficiales que se encuentran cobijados por el nuevo decreto.

Con base en estos lineamientos, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico-IDEP y la Universidad Nacional de Colombia, a través del Centro de Estudios Sociales (CES) de la Facultad de Ciencias Humanas, suscribieron un convenio para realizar un estudio sobre el Perfil Sociodemográfico, Académico y Profesional de los Docentes del Decreto 1278 de 2002 de Bogotá que contribuyera a desarrollar las políticas de educación relacionadas con la formación, actualización y mejoramiento de la capacidad profesional y pedagógica de esta población.

## Maestros, maestras y derechos de la niñez

**E**l estudio Maestros, maestras y derechos de la niñez es una apuesta por reivindicar el saber docente como eje central de los procesos constitutivos de la realidad en el colegio, así como para contribuir en la reflexión sobre el papel de la escuela en la garantía de los derechos de niños y niñas. Este ejercicio reflexiona particularmente sobre las prácticas discursivas que se gestan en los contextos educativos, y su relación con la vivencia de los contenidos de la Convención de los Derechos de la Niñez, la Constitución Nacional y la ley.

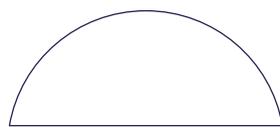
Desde esta perspectiva, el estudio planteó la necesidad de generar un proceso de cualificación docente, orientado hacia la ampliación y fortalecimiento de los conocimientos y capacidades de maestros y maestras, en torno a la sistematización de experiencias significativas sobre la vivencia de los derechos de los niños y niñas en el contexto educativo, con la participación efectiva de estudiantes de los colegios distritales.

## Acompañamiento in situ como estrategia de cualificación docente

**D**esde su creación quedó explícito en la misión del IDEP el trabajo con los colegios, los estudiantes y los maestros y maestras de la ciudad. Varios son los volúmenes de textos que dan cuenta de la sistematización de experiencias de innovación o de investigación que se desarrollan al interior de las aulas y que han sido acompañados por el Instituto en sus 20 años. Dar cuenta de lo que significa el “acompañar” una experiencia con la lectura de este libro, resultaría imposible, porque aquí no se alcanza a recopilar la voz de los maestros, maestras, rectoras y rectores que hicieron parte de ella.

El Componente de Cualificación Docente inició en 2013 con el “Acompañamiento in situ como estrategia de cualificación docente” en la búsqueda de potenciar y sistematizar los proyectos desarrollados en los colegios por un grupo de docentes innovadores. Ya fueron publicados por el Instituto los documentos producto de este trabajo en temas como ruralidad, inclusión, ciencia y tecnología, lenguajes y expresión; en 2014 se agregó el eje ambiental como tema de interés y responsabilidad con el cambio climático.

La presente recopilación de proyectos acompañados en 2015, por un grupo de cuatro acompañantes contratados y tres estudiantes de doctorado que realizaron su pasantía en el Instituto, corresponde únicamente a la sistematización de las innovaciones realizadas en los colegios.



**EL DESARROLLO  
DE LAS  
CAPACIDADES DOCENTES**

Se publica en Bogotá, Colombia por el  
Instituto para la Investigación Educativa  
y el Desarrollo Pedagógico, IDEP,  
en 2016

# El desarrollo de las capacidades docentes

El propósito misional del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, de promover la formación continua de docentes y directivos docentes, para contribuir con el mejoramiento de las capacidades en el ejercicio de la profesión, se constituyó, durante el periodo de gobierno 2012-2016, en el eje central del componente denominado Cualificación Docente.

El balance final de los aportes obtenidos, a través de la realización de 8 estudios, un diseño estratégico y 5 estrategias de cualificación docente, se sintetiza en la presente publicación que sigue como hilo conductor el interés por aportar orientaciones a las políticas públicas de formación docente y de manera más específica, a la cualificación continua.

El libro “El desarrollo de las capacidades docentes. Orientaciones pedagógicas para el diseño de políticas de desarrollo profesional docente” se propone en clave de la configuración del diseño del componente que se teje a partir de 5 capítulos tematizados sobre el sentido y la potencia de la condición docente y el interés institucional para proponer acciones conjuntas que incidan, de manera sustancial, en la educación que se ofrece a niños, niñas y jóvenes de Bogotá y del país.

Para complementar los aportes aquí esbozados se recomienda revisar otras publicaciones derivadas de los estudios y las estrategias desarrollados durante el cuatrienio, entre las que se encuentran: Maestros: Enseñantes y aprendices a lo largo de la vida; Memoria en movimiento: A propósito de los 30 años del Movimiento Pedagógico 1983 -2013; Políticas de incentivos docentes en Bogotá 1996-2013: de la educación como servicio a la educación como derecho, que entrega un balance de las políticas de incentivos docentes en Bogotá (1996-2013); Entre la historia y la memoria: alternativas en la formación de maestros; El desarrollo de las capacidades docentes: lineamientos para el diseño de políticas de Desarrollo Profesional Docente DPD 2015 – 2015; y Pensar en la formación de maestros hoy: una propuesta desde la experiencia pedagógica ‘Acompañamiento in situ’.

SERIE  
INVESTIGACIÓN  
IDEP



978-985-8780-47-4