



BOGOTÁ
HUMANA

Aula Urbana

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP / Magazín Aula Urbana - Edición No. 89 / 2013



¡Somos docentes!

Desarrollo profesional docente y transformación escolar. Cambios que producen cambios

Los que sienten y viven la escuela pueden transformarla. Evaluación de necesidades

Formación docente distante de la realidad del aula

Reconocimiento a la acción y a la historia de maestros y maestras

Publicación del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Número 88 – 2013
¡Somos docentes!

Directora
Nancy Martínez Álvarez

Subdirector Académico
Paulo Molina Bolívar

Asesor Dirección
Fernando Antonio Rincón Trujillo
Alba Nelly Gutiérrez Calvo
Jorge Orlando Castro Villarraga

Comité Editorial
Nancy Martínez Álvarez
Paulo Molina Bolívar
Fernando Antonio Rincón Trujillo
Diana María Prada Romero
María del Pilar Rubio Gómez
Ana Alexandra Díaz Najár
Andrea Bustamante Ramírez
Jorge Alberto Palacio Castañeda
Richard Romo Guacas

Edición
Richard Romo Guacas

Coordinación Editorial
Diana María Prada Romero

Diseño, diagramación e ilustración
Alexander Marroquín

Fotografías
Archivo IDEP

Impresión
Subdirección Imprenta Distrital –DDDI
Tiraje: 3 mil ejemplares

Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen las políticas institucionales del IDEP. El Comité Editorial del Magazín Aula Urbana agradece los artículos enviados y se reserva la decisión de publicarlos, de editar, adaptar a lenguaje periodístico y de realizar las correcciones de estilo pertinentes. Los colaboradores pueden remitirse a idep@idep.edu.co o a las oficinas del IDEP. Se autoriza la reproducción de los textos citando la fuente; agradecemos el envío de una copia de la publicación en la que se realice.

Correspondencia
Magazín Aula Urbana, IDEP
Avenida Calle 26 No. 69D – 91, Torre 2
Oficinas 805 y 806 / PBX 2 63 05 94 – 263 05 75 - 429 6760
Bogotá D.C. Colombia
idep@idep.edu.co / www.idep.edu.co

La edición número 89 del Magazín Aula Urbana “¡Somos docentes!”, se une a las múltiples voces y miradas alternativas que intentan, desde hace varias décadas, llamar la atención sobre el papel de los docentes, en la esperanza de modificar las condiciones en las cuales se educan más de 10 millones de niños, niñas, jóvenes y adultos colombianos, pretendiendo por esta vía cambiar su vida, su entorno, su familia, su ciudad y el país.

Estas voces y miradas hacen posible ubicar la acción del docente en un plano diferente al de la oficialidad porque, como se delinea en los artículos del Magazín, comprender la historia y las condiciones en las que se ejerce la docencia en Colombia, aporta comprensiones sobre lo importante y visibiliza lo que se sacrifica al privilegiar la reducción del gasto en educación, la estandarización de la vida de la escuela, la eficiencia del sistema educativo reflejado en indicadores cuantitativos de deserción, promoción, permanencia y la evaluaciones de desempeño y de competencias, por nombrar sólo algunas decisiones de política que hoy orientan la mirada del Estado en relación con más de 300 mil hombres y mujeres dedicadas a esta importante labor. Esta lista de prioridades externas alejan los sentidos más profundos de la reflexión sobre lo que significa ser Maestro, ser Maestra.

El reconocimiento del papel de la educación y de los maestros para transformar el País, hacia una sociedad garante de derechos, plural, incluyente y en paz, significa avanzar progresiva y conscientemente para conseguir que en el mediano plazo, ser maestro en Colombia, sea un privilegio. Significa valorar a los seres humanos que hacen posible este ideal de sociedad y esto implica, necesariamente, propiciar condiciones para que la sociedad, la familia y el Estado reconozcan el trabajo que se lleva a cabo en los colegios y no pongan en duda su apoyo y fortalecimiento.

En efecto, cuesta creer que las administraciones nacional y territoriales, continúen considerando marginalmente el tema de la formación docente, hecho que se refleja en el reducido presupuesto asignado y en el marchitamiento, seguramente con responsabilidad compartida, de las escuelas normales y las facultades de educación, instituciones responsables de la formación inicial. Son pocas y excepcionales las decisiones de gobiernos locales, como es el

caso de Bogotá, que aciertan al poner el acento en la cualificación docente y en la valoración de la acción y de la historia de maestros y maestras, en la dirección de contribuir efectivamente en el mejoramiento de la calidad de la educación. Tal vez un llamado de atención necesario en relación con las decisiones de la Capital frente a este tema, es que se dé el justo valor a la formación inicial y posgradual, sin pretender valorarlo como el único factor para el mejoramiento de la educación en los colegios. Unida a esta iniciativa, sin precedentes en Bogotá, están asuntos claves como la formación asociada a la experiencia a lo largo de la vida laboral de los docentes. Más aun cuando es claro que su compromiso profesional y su desempeño están asociados a condiciones, generalmente vinculadas con factores externos, que requieren ser considerados, con sumo cuidado.

Por estas razones, entre muchas otras, asumimos el riesgo de impulsar la discusión propuesta en este Magazín. La expectativa no es otra que la de continuar propiciando desde la institucionalidad de entidades como la Secretaría de Educación Distrital, la Universidad Distrital y el IDEP, organismos del orden distrital, la responsabilidad de promover el debate nacional y regional frente a la valoración del papel de los maestros y las maestras colombianas, su incidencia en las transformaciones de la vida de millones de ciudadanos, las consecuencias y el impacto de las modalidades de vinculación de docentes y directivos al sistema oficial, que atiende al 80% de la población en edad escolar en el país, unos del escalafón 2277 y otros del 1278, el débil reconocimiento social del docente derivado de estos y otros asuntos que sin lugar a dudas influyen fuertemente al interior de la escuela y han contribuido a constituir la escuela que hoy tenemos.

Reconociendo que este debate ha estado presente siempre y que ha sido motivo de tensiones entre el magisterio y el gobierno nacional y distrital, conservamos la esperanza de contribuir, a partir de los estudios y proyectos que desarrolla el IDEP y de las reflexiones que promueven los artículos publicados, en el marco del actual Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016, para que la formación de los maestros y las maestras sea considerada como parte de la agenda de las políticas públicas y se piense desde la esencia de su acción y de su historia.



Desarrollo profesional docente y transformación escolar Cambios que producen cambios

Jaime Parra

Investigador IDEP

Benjamín es un personaje extraño dentro de las teorías del desarrollo, nació viejo y murió recién nacido. Iba al revés del camino habitual de los relojes: cada vez se hacía más pequeño; contradecía los conceptos de crecimiento, maduración, progreso, al frente y hacia arriba. Francis Scott Fitzgerald publica en 1922 el cuento de ficción *El curioso caso de Benjamín Button*, en el que cuenta la dramática historia de alguien que recorrió su vida en la vía contraria al desarrollo: nació viejo y cansado y poco a poco se desarrolló hacia la niñez.

El concepto de “desarrollo” se ha usado frecuentemente en diferentes campos de conocimiento, especialmente, en las áreas de la psicología y de la economía. Algunas veces, el concepto se traduce - o reduce - a escalas de medición ocasionando que personas o países por estar en un punto no adecuado de una *línea de desarrollo* se les asigne la etiqueta de tener retardo en el desarrollo (psicología) o de ser un país subdesarrollado (teorías socioeconómicas). En estas concepciones el nivel de desarrollo se asigna por comparación con una escala ideal (los niños o los países *deberían ser así*) o por comparación con los desempeños de otros, (*deberíamos ser como tal persona o tal país*). En ambos casos subyace un concepto de medición y comparación que fácilmente hace que se dispare la competitividad y el deseo de “estar más arriba”.

Un mal funcionamiento se da cuando no existen las condiciones adecuadas para el ejercicio de las capacidades.

Desde el punto de vista moral, en correspondencia con los enfoques lineales de desarrollo, se proponen acciones sociales para disminuir las brechas entre los que puntúan bien y los que no, de tal manera que la equidad sea un objetivo político: hacer todo lo posible desde los programas y organizaciones sociales o desde la pedagogía y la intervención terapéutica para disminuir las distancias; obviamente, esperando que los peores sean como los mejores aunque, en sentido práctico, es más fácil lograr la equidad hacia abajo: que todos sean torpes o pobres.

Benjamín, el personaje de ficción de Fitzgerald, contraria muchas convenciones de los enfoques de desarrollo lineales: la dinámica del tiempo de Benjamín se fundamenta en la búsqueda de un sentido digno de la vida para él y los que ama a pesar de las circunstancias adversas de su diferencia. El desarrollo como una línea continua hacia el *fin* o hacia lo *completo* no explica la vida en contra flujo de Benjamín, pero tampoco muchos de las experiencias situadas de cambio del ser humano. Ortega y Gasset (1914) decía «yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo». Las experiencias situadas que definen modos particulares de desarrollo de un país, región, comunidad o persona no se dejan reducir tan fácilmente a la medición y a la comparación.

El desarrollo de la persona va más allá de la persona

Amartya Sen y Martha Nussbaum proponen otros modos de ver el desarrollo que no se fundamentan en la medición y la comparación sino en el *Enfoque de Capacidades*, que parte de dos preguntas sencillas en su formulación pero difíciles en su respuesta: ¿qué son capaces de hacer y de ser las personas? ¿Y qué oportunidades tienen a su disposición para poder hacer o ser? Dentro de este enfoque las capacidades no se refieren únicamente a las habilidades que una persona posee, sino al conjunto de libertades creadas en la interacción entre la persona y sus entornos. El desarrollo de capacidades no es una cuestión de desarrollo de habilidades individuales sino un proceso en el que se juegan la relación *capacidades (persona) - oportunidades (entorno)*.

En el Enfoque de Capacidades, más allá de ubicar una persona en la métrica

de una escala, se pretende propiciar un buen *funcionamiento* del desarrollo en términos de los vínculos entre las capacidades del individuo y las condiciones sociales, políticas y económicas del entorno. En este enfoque, un mal funcionamiento se da cuando no existen las condiciones adecuadas para el ejercicio de las capacidades; por ejemplo, la discapacidad de una persona se puede conceptualizar como una *disfuncionalidad*, en la relación *capacidad (persona) - oportunidad (entorno)* más que como una cualidad personal disminuida.

Desde las Teorías Socio Históricas, originadas en los trabajos psicopedagógicos de Vigotski, el desarrollo se deriva de la experiencia social y del uso de instrumentos físicos y culturales, tales como los libros, el cine, los computadores, etc. En consonancia con este enfoque, la *Teoría Histórico Cultural*



de la Actividad (THCA), de Leontiev y Engeström, postula como concepto clave el de *actividad* que hace referencia a la interacción entre un sujeto y un objeto que debe ser comprendido o transformado. En esta teoría, el desarrollo depende de las experiencias sociales, de los instrumentos culturales y de los tipos de actividades que se realizan en un *contexto colectivo* (instituciones, comunidades, grupos, etc.).

La ‘actividad’ es un proceso de transformación de los objetos (cosas, conocimientos, personas, organizaciones, etc.) mediante el cual el sujeto aprende y se desarrolla: la persona intentando comprender y transformar un estado de cosas del mundo (objeto) se cambia a sí misma. Sin embargo, para comprender y transformar los objetos, no son suficientes los esfuerzos individuales por lo cual se requiere del concurso de otras personas con pretensiones parecidas; por ejemplo, un niño con otros niños se asocian para resolver un problema de violencia escolar entre ellos o un maestro se asocia con otro maestro para crear un programa de solución de conflictos escolares. Muchas dificultades (objetos de conocimiento o de trabajo) requieren de un colectivo para poder ser resueltas: el desarrollo de mi mismo también es el desarrollo de la comunidad en la que participo.

El desarrollo social o psíquico de un individuo desde el Enfoque de Capacidades o desde la Teoría Histórico Cultural de la Actividad va mucho más allá de ser un proceso lineal, de medición o comparación, que ubica a los sujetos o comunidades en un lugar de una escala de desarrollo. Estos enfoques conciben el desarrollo no como procesos exclusivamente individuales sino colectivizados en relación con las características situadas y cambiantes de los entornos.

Para explicar el cambio en los procesos de desarrollo, desde enfoques como el de capacidades o el THCA, se deben tener en cuenta que:

- El desarrollo de capacidades de una persona o de un grupo de personas está en íntima relación con las *oportunidades* que ofrece el entorno: *capacidades (persona) – oportunidades (entorno)*.
- El desarrollo se fundamenta en los tipos de *actividades* que la persona realiza para comprender o transformar los objetos simbólicos o físicos que constituyen su entorno: *sujeto – actividad – objeto*.
- El desarrollo de un individuo se realiza en *interacción con otros*, al ser parte de colectivos o grupos con pretensiones compartidas y acciones coordinadas: *sujeto - sujeto*.

Desarrollo en mí para el desarrollo en otros

En el año 2010, la OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), publica un informe sobre desarrollo profesional docente. En este el desarrollo profesional se describe desde un punto de vista operativo 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”.

En el proyecto se estudian los efectos de la formación y el desempeño docente en la efectividad de la escuela en términos del rendimiento académico de los estudiantes. Los resultados muestran que el desempeño docente no es un determinante del rendimiento estudiantil pero sí sugieren que:

- Las características de personalidad del docente, tales como el entusiasmo en la enseñanza y la confianza en el estudiante.
- Los sistemas de seguimiento y evaluación estudiantil (retroalimentación).
- El clima de aula cordial y participativo.
- El conocimiento pedagógico actualizado de los docentes, favorecen el aprendizaje estudiantil.

Adicionalmente, se aportan datos que sugieren que en los países en donde hay buena participación de los maestros en actividades de desarrollo profesional docente, especialmente por iniciativa personal, mejoran los resultados de los rendimientos académicos de los estudiantes. Los datos pueden ser muy discutidos pero sugieren que el desarrollo profesional docente es un medio para mejorar la efectividad educativa en términos de los desempeños de los estudiantes.

En el libro *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, editado por Velaz De Madrono y Vaillant, se presentan una serie de artículos referidos a la profesión docente. En la introducción se señala:

La teoría y la práctica de la educación indican que uno de los elementos que más incide en el proceso de aprendizaje de niños y jóvenes tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes. Minimizar o tratar con ligereza este punto supone restringir y, de hecho, desviar la comprensión del problema y la búsqueda responsable de soluciones.

Los docentes importan para influir en el aprendizaje de los estudiantes y para mejorar la calidad de la educación. Importan, en definitiva, como un recurso necesario e imprescindible para la sociedad del conocimiento. Y puesto que el profesorado cuenta, necesitamos que nuestros sistemas educativos sean capaces de atraer a los mejores candidatos para convertirse en docentes. Necesitamos buenas políticas para que la formación inicial de estos profesores les asegure las competencias que van a requerir a lo largo de su extensa trayectoria profesional. Y la sociedad necesita buenos maestros y profesores cuya práctica profesional cumpla con el compromiso de respetar el derecho de los alumnos a aprender.

Se confía, a veces en exceso, que la labor del maestro es el mayor determinante del aprendizaje de los alumnos, en especial por el uso frecuente de la categoría *procesos de enseñanza – aprendizaje*, que transmite la sensación de una simetría entre las dos acciones.

Adicionalmente, la enseñanza se fundamenta en la acción docente lo cual endosa la responsabilidad de la enseñanza a la persona y no a los sistemas educativos o a la escuela.

En el mismo sentido, es fácil llegar a concluir que la formación del maestro, especialmente, en aspectos referidos a la enseñanza (didácticas),

provocará un mejoramiento impactante en los aprendizajes. Y para concluir se cree que la única manera de formar maestros es desde los modos académicos universitarios desconociendo, especialmente, la formación de la persona en la práctica situada.

La actividad profesional de los maestros y su formación son altamente influyentes en la calidad educativa, sin embargo, no es posible mirar este factor independiente de los modos de formación de los profesores y de otros factores escolares y del sistema educativo.

En el informe *Miradas sobre la Educación en Latinoamérica. 2012*, publicado por la OEI, se presenta una serie de medidas prioritarias para mejorar la calidad de la educación en Latinoamérica, en donde la formación del profesorado es una de las más relevantes. Allí también se consideran los límites de las metodologías académicas tradicionales de formación de maestros para mejorar sus desempeños y por ende los aprendizajes de los niños.

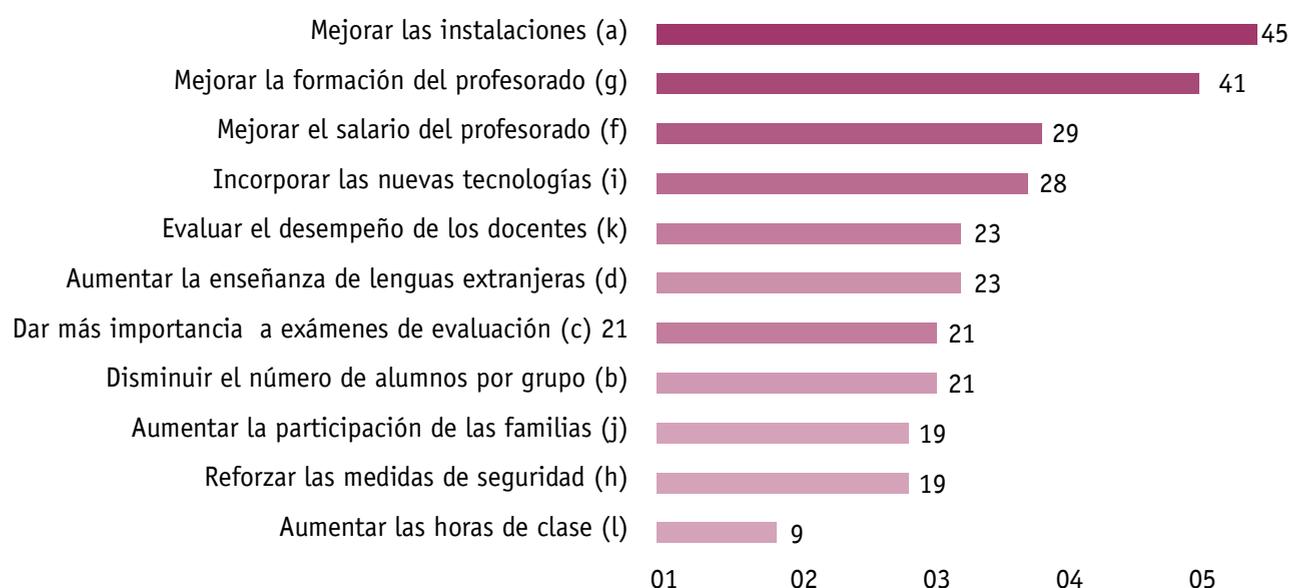
La formación y el desempeño de los maestros son influyentes de los aprendizajes estudiantiles, pero no es posible aumentar su impacto sino es en relación con otros factores.

En los artículos *Proximal to Distal Enviroments in Child Development*, de Bornstein, M. y *Schools Influences on Human Development* de Eccles, J., incluidos en *The Cambridge Handbook of Enviroment in Human Development* (2012), desde el punto de vista de una *Ecología del Desarrollo Humano*, se analiza la influencia de los factores proximales y distales en el desarrollo infantil.

Entre los factores proximales, o de niveles de influencia mayor, se encuentran los tipos tareas que el niño realiza en el colegio, las actividades grupales entre pares, las creencias de los profesores, las prácticas de enseñanza y las interacciones entre maestros y estudiantes; en un nivel menor, se encuentra el currículo y los modos de gestión y organización escolar; y por último, pero por ello no menos importantes, están los factores referidos a la familia y la comunidad. Sin embargo, no es posible ver cada factor por separado sino lo más importante es analizarlos en interacción; por ejemplo, no es suficiente formar a los maestros en nuevas prácticas de enseñanza (factor proximal), esperando mejores aprendizajes de los niños, sino se tiene en cuenta los escenarios familiares de apoyo escolar al niño (factores distales).

El 'desarrollo profesional del maestro' es altamente influyente en 'el desarrollo de los niños', aceptando que las significaciones para ambos desarrollos son diferentes. El desarrollo profesional docente hace referencia al cambio permanente y mejoramiento de la labor magisterial en función del desarrollo y aprendizaje de los niños y jóvenes. El desarrollo de los niños se refiere a los procesos de cambio cognitivo, emocional y social en vías de su bienestar biológico y sociocultural. Tanto el 'desarrollo profesional docente' como el 'desarrollo de los niños' implica que los cambios se dan a lo largo del tiempo, tienen una dirección y ocurren debido a diferentes factores, mayormente, de carácter cultural y social. El desarrollo profesional del maestro esta imbricado en el desarrollo y aprendizaje de los niños en una dirección: mejoramiento del bienestar personal de los implicados, de la sociedad y del mundo.

Medidas prioritarias para mejorar la calidad educativa (total de Latinoamérica)



El Desarrollo profesional docente en tensión: carrera docente y mejoramiento escolar

Se encuentran diferentes acepciones del concepto *Desarrollo profesional docente DPD* tales como formación permanente, educación continua, formación en ejercicio, cualificación docente, perfeccionamiento docente, actualización docente, etc. Generalmente, todas se usan para diferenciar la *formación inicial* o de pregrado, que lleva a la titulación y da inicio a la carrera profesional, de la formación posterior que se hace durante el periodo de ejercicio profesional o carrera docente desde el ingreso hasta el retiro. El término desarrollo profesional docente se ha utilizado con frecuencia en diferentes políticas y programas, con el fin de asociarlo a formación permanente (a lo largo de la vida), a carrera docente (vínculo entre lo laboral y lo formativo) y evitar significaciones ligadas a carencias o debilidades tales como actualización o cualificación.

El desarrollo profesional de los docentes, en general, hace referencia a la cualificación de los desempeños, de acuerdo a los requerimientos cambiantes del entorno, con la pretensión de contribuir al bienestar personal y social de los docentes, a la transformación y mejoramiento de la educación y

la escuela, y al desarrollo y bienestar social de las comunidades. Esta pretensión, se manifiesta en el diseño de políticas y se concreta en la puesta en operación de diferentes programas de formación de maestros. En Latinoamérica y el Caribe, especialmente, en el espacio social de la educación pública, se ha considerado el desarrollo profesional docente como factor clave de movilización social dentro de la *carrera docente* y de la *transformación y mejoramiento de la escuela*.

En los artículos *Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente* (2002), de Aguerrondo, el *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina* (2010) de Terigi y *Políticas y programas de desarrollo profesional docente en Latinoamérica* (2012), de Parra, se señalan una serie de tensiones entre el derecho a la promoción laboral del profesor como servidor público, la eficiencia en el desempeño docente como requisito de calidad de la sociedad y las contribuciones al mejoramiento escolar:

- Para ascender dentro de los escalafones docentes tiene más importancia los elementos formales

(titulaciones y antigüedad) que el desempeño docente y los resultados de desarrollo y aprendizaje obtenidos con los niños.

- Los sistemas de evaluación de desempeño no tienen indicadores reales referidos a la práctica educativa, lo que dificulta la promoción de una cultura de la evaluación para el mejoramiento.
- La escala paga igual por diferentes esfuerzos, aptitudes y desempeños.
- Se asumen funciones directivas o administrativas como posibilidad de progreso en la carrera docente (línea de progreso vertical), y no como mejoramiento profesional en los desempeños y solución de necesidades de desarrollo y aprendizaje de los niños y mejoramiento escolar (línea de progreso horizontal).
- No siempre hay vínculo entre el desempeño docente y los reconocimientos salariales o de incentivos o bonificaciones.
- Hay mayores salarios en carreras no docentes en igualdad de condiciones de titulación y antigüedad, lo que eventualmente ocasiona retiros o cambios de actividad.



Uno de los elementos que más incide en el proceso de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes.

Los gobiernos de la mayoría de los países de América Latina se enfrentan a un gran desafío relacionado con la mejora del desempeño docente: identificar mecanismos de motivación que propicien el desarrollo profesional docente que no se deriven sólo de las titulaciones y de las oportunidades de ascenso en el escalafón.

La solución parece estar en las concepciones y prácticas del desarrollo profesional docente: hay que evitar la suma de eventos de capacitación y titulaciones sin vínculos con los problemas del contexto y la escuela.

El desarrollo profesional docente se enfrenta a una 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 desarrollo y aprendizajes de los niños, la vida escolar y la calidad del sistema educativo.

Prospectiva del desarrollo profesional docente

Aprender a enseñar no es sencillo y se hace a lo largo de la vida. Benjamín Button, primero hubiera sido maestro y después discípulo; un desarrollo en contravía que trastoca los órdenes lineales: primero soy maestro y después alumno. El desarrollo profesional docente implica que los maestros son alumnos, lo cual implica algo muy especial: ser aprendiz de las enseñanzas que les imparto a unos aprendices.

El campo del desarrollo profesional está cruzado por el trabajo, el tipo de actividad que realizo, con quien la realizo y en donde la ejerzo. Los maestros viven profesionalmente la enseñanza, cuyos efectos fundamentales se dan sobre los aprendices, en una institución 'escolar, con la esperanza de cambiar el mundo a través de la labor. El desarrollo profesional docente liga formación y trabajo, aprendizaje y enseñanza, en el ejercicio magisterial.

El desarrollo profesional vincula *formación y trabajo* lo cual implica que los procesos formativos se generan a partir de la naturaleza de la 'actividad' que realizo: enseñar (en cualquier acepción: mediar, gestar, planear, acompañar, liderar, etc.), en un contexto escolar, en relación con otros enseñantes. Los enfoques tradicionales de formación de maestros olvidan el sencillo principio de qué la formación se vincula con el trabajo y su colectivización en instituciones y grupos, y propenden por el esquema habitual, elitista y academicista, de que alguien sabe algo que el otro no sabe desde el punto de vista del conocimiento, pero no desde la 'actividad'. Además, ¿quién tiene la legitimidad de ser maestro de maestros, que no la da solamente el conocimiento sino también la labor?

Desde los enfoques de *Desarrollo de Capacidades*, la *Teoría Socio Histórica de la Actividad* y una *Ecología del Desarrollo Humano*, se puede aprender algunos trucos epistemológicos y políticos que podrían ayudar a superar la tensión *carrera docente - transformación escolar* en el desarrollo profesional docente:

1. El desarrollo profesional docente es como un modo de aprender a enseñar para que otros aprendan, a lo largo de la vida de trabajo magisterial.

2. El desarrollo profesional docente hace referencia a un cambio a lo largo de la vida personal y profesional del profesor dirigido al bienestar personal y laboral, al desarrollo y aprendizaje de los niños, y a la transformación y mejoramiento escolar y social.
3. La funcionalidad del desarrollo profesional docente depende del vínculo que se establezca entre oportunidades de desarrollo social (entorno) y las capacidades de los maestros (persona).
4. El desarrollo profesional docente se fundamenta en los tipos de actividad, labores o trabajo que realiza el docente y no solamente en el conocimiento académico educativo. La 'actividad' del maestro está situada en el entorno escolar y gira fundamentalmente alrededor de la enseñanza que 'espera' el aprendizaje; en este contexto práctico el conocimiento académico educativo toma sentido.
5. El desarrollo profesional docente no es el desarrollo profesional de un docente sino del colectivo de docentes. La formación de los maestros se hace entre maestros en comunidades que se forman alrededor de su actividad o labor (comunidades de práctica).
6. El desempeño docente, especialmente relacionado con las prácticas de enseñanza, es un factor proximal del aprendizaje escolar de los niños, y el desarrollo profesional docente puede ser un factor proximal o distal dependiendo de los modos en que se realice. Puede ser proximal si se hace en función de la actividad docente o distal si se hace en función del conocimiento académico educativo. El desarrollo profesional docente se comprende, organiza e implementa en relación con los factores proximales y distales en conjunto.
7. Las necesidades de desarrollo profesional docente son las necesidades de transformación escolar.



La propuesta de cualificación se ha construido tomando como punto de partida el reconocimiento de los saberes, potencialidades, expectativas, preguntas y necesidades relacionadas con el propio quehacer de los maestros y maestras.

Componente Escuela Currículo y Pedagogía

Investigación e innovación pedagógica: una posibilidad de cualificación docente

Alba Nelly Gutiérrez, Andrea Bustamante, Luisa Fernanda Acuña

IDEP - Equipo profesional del componente

Desde los estudios de Investigación e Innovación Educativa y Pedagógica que se realizan en el IDEP y que cuentan con participación de maestros y maestras de la ciudad, se desarrollan procesos de cualificación transversales, que han permitido realizar algunas reflexiones en torno a las posibilidades de formación docente inherentes o implícitas en proyectos de este estilo, las cuales compartimos en el presente artículo.

Pensar en dar un vuelco a los procesos de cualificación, implica pensar en generar espacios de comunicación mediados por la *investigación y la innovación educativa*. Un proceso así planteado pasa necesariamente por transformar el conocimiento científico derivado de las investigaciones e innovaciones en conocimiento práctico profesional.

Un espacio alternativo de formación, como el que hemos planteado desde el Instituto, propende por la promoción de la comunicación entre los diferentes actores sociales, con el propósito de favorecer una práctica profesional basada en el modelo del “profesor-investigador.” Ante esta propuesta surge necesariamente la pregunta acerca de ¿cómo ofrecer una formación oportuna, pertinente y eficaz que proporcione a los docentes en ejercicio habilidades y conocimientos que le aporten a su ejercicio profesional?

Sin pensar que frente a este cuestionamiento tan complejo existan “fórmulas o recetas mágicas, únicas, definitivas y universales”, es posible encontrar

que en los últimos años las investigaciones relacionadas con la formación del profesorado (Monereo, 2010) parecen coincidir al plantear, al menos, dos condiciones que deberían estar presentes en esos procesos de formación, si se pretenden generar cambios radicales y sostenibles en el tiempo. Estas dos condiciones son:

- Tener como punto de partida en los procesos de formación aquellas situaciones conflictivas o problemáticas concretas que más desestabilizan, inquietan y preocupan a los docentes, con el fin de dotarles de herramientas verdaderamente pertinentes a sus problemáticas e intereses.
- Incidir en la identidad profesional profunda de los docentes en formación, con el propósito de que los cambios promovidos resulten sustanciales, sólidos y duraderos.

Una perspectiva de este tipo comienza a plantear la ruptura con paradigmas tradicionales y confronta la corriente tradicional que separa “los que piensan y los que hacen”, los que “planifican y los que ejecutan”, para poder realmente avanzar en procesos de cualificación, actualización y desarrollo de docentes en ejercicio.

En este sentido, los procesos de cualificación que se desarrollan de manera transversal en los estudios del IDEP que cuentan con participación de maestros y maestras, presentan dos características centrales:



La cualificación articulada con la práctica pedagógica

Los procesos de formación docente cobran sentido y significado cuando están íntimamente relacionados con el quehacer en el aula.

Asumir una propuesta de cualificación articulada o transversal al desarrollo de un proyecto de innovación o investigación, implica necesariamente pensar en la formación o actualización de docentes en ejercicio como un proceso imbricado e interrelacionado con el ejercicio profesional, que para este caso denominamos práctica pedagógica.

La propuesta de cualificación, que se propone desde nuestros proyectos, se ha construido tomando como punto de partida el reconocimiento de los saberes, potencialidades, expectativas, preguntas y necesidades relacionadas con el propio quehacer de los maestros y maestras; en este sentido se parte de reconocer al educador como un profesional capaz de asumir desafíos y movilizar el interés de innovar, investigar y producir saber pedagógico, un educador que se compromete con la realidad de las comunidades y construye cada vez mejores condiciones para orientar los procesos educativos.

Vemos entonces, este ejercicio de cualificación desde tres ejes fundamentales: el Ser, el Saber y el Quehacer. En relación con el Ser la apuesta en un proceso de cualificación se asume desde una postura antropológica que concibe al educador como sujeto histórico y social con motivaciones, preguntas y expectativas alrededor de las cuales construye su identidad y las relaciones que establece consigo mismo y con los otros. El eje relacionado con el Saber, lo constituye el conjunto de conocimientos, experiencias y prácticas que posiciona al maestro y la maestra como profesionales de la educación y constructores de saber pedagógico. El tercer eje, referido al Quehacer, vislumbra la articulación entre la teoría y la práctica en el ejercicio de la docencia, pues en este eje se asume la práctica como componente esencial alrededor del cual se articulan las mediaciones, la investigación y los proyectos pedagógicos. Tal como lo afirma Gloria Calvo (2004), la práctica se considera un “espacio para aprender, reflexionar, observar, interpretar, experimentar, comprobar y deducir cosas nuevas; es decir, como una fuente permanente de conocimiento”.

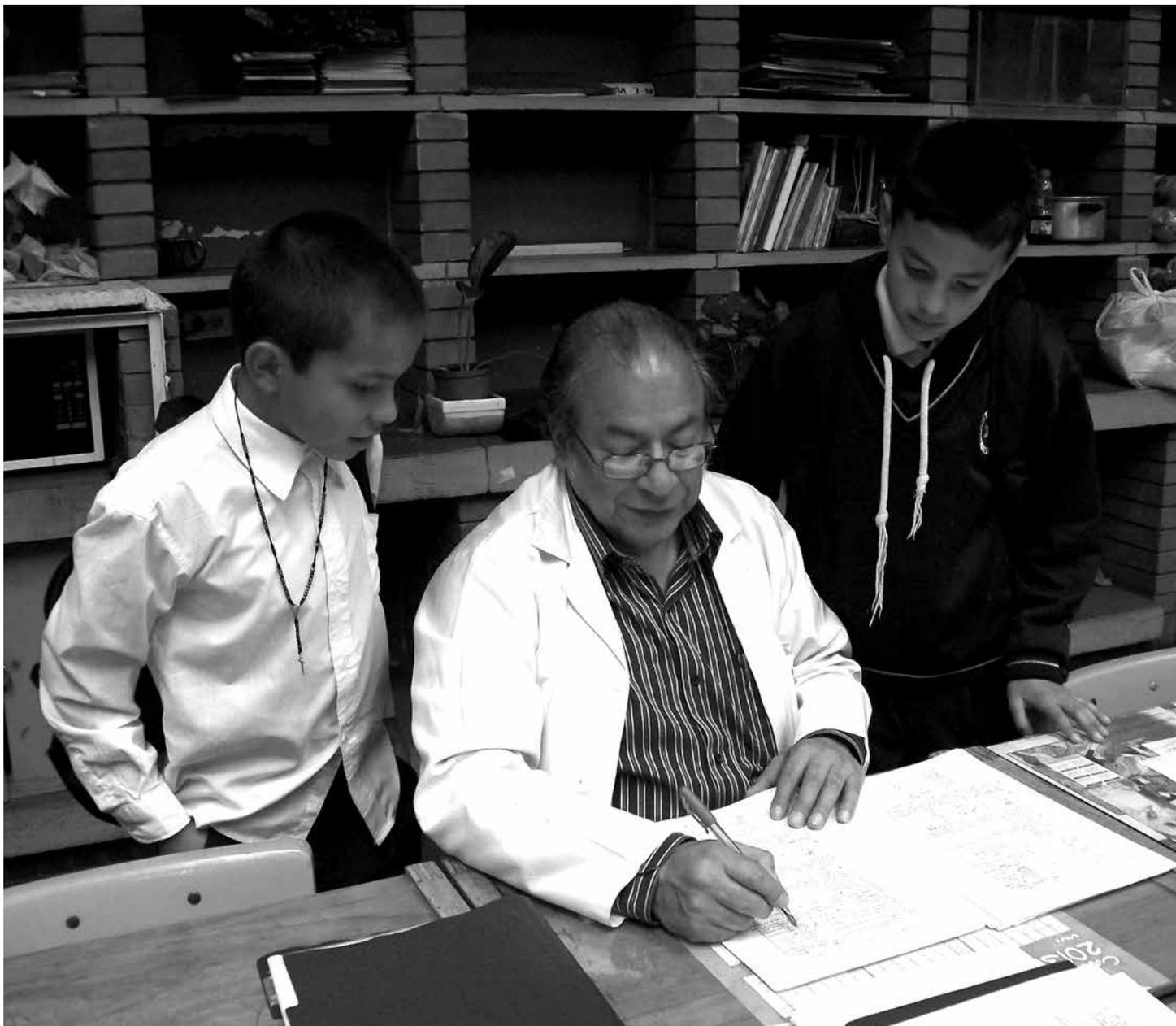
La cualificación como un proceso de aprendizaje colaborativo y autoformación

La formación no es concebida como una transmisión de saberes de “expertos a novatos”, sino como un proceso colaborativo de construcción mutua, en el cual tanto los investigadores que lideran el proceso como los maestros que participan en el mismo, cuentan con conocimientos y experiencias que se complementan y enriquecen en los escenarios de formación. Constituye entonces esta, una posibilidad de autoformación y reflexión desde la práctica en diálogo con la teoría para unos y otros. De esta manera, las temáticas de las sesiones o encuentros de cualificación se orientan

alrededor de proyectos o iniciativas que parten de las experiencias y saberes de las y los docentes y entran en diálogo con los saberes y experiencias de los equipos de investigación y con las teorías y desarrollos conceptuales de diferentes autores.

Igualmente, el proyecto pedagógico realizado en el marco de una innovación se convierte en el pretexto para compartir y construir una ruta novedosa y creativa para abordar el trabajo escolar, introduciendo diversos dispositivos que permitan resignificar las relaciones con los estudiantes, con el conocimiento y con el contexto,

Las temáticas de los encuentros de cualificación se orientan alrededor de proyectos o iniciativas que parten de las experiencias y saberes de las y los docentes y entran en diálogo con los saberes y experiencias de los equipos de investigación y con las teorías y desarrollos conceptuales de diferentes autores.



es decir es desde allí que se consolida la innovación y se generan preguntas de investigación. La reflexión y documentación de la experiencia pedagógica constituye el enfoque metodológico y epistemológico que orienta el proceso formativo a partir del cual se inicia un diálogo y un camino para acercar a los docentes a una comprensión sobre su quehacer, objetivado a través de las diferentes mediaciones pedagógicas que se desarrollan y que tienen que ver con el conocimiento y su formas de organización, las didácticas, los tiempos, los procedimientos y la evaluación, entre otros.

Los proyectos de Innovación e Investigación que se realizan desde el IDEP se conciben con un sentido formativo en el que se generan oportunidades para compartir preguntas y búsquedas que

permiten ampliar la comprensión sobre diferentes aspectos de la experiencia educativa; en este sentido, la investigación o la innovación son el eje articulador del proceso de formación y una posibilidad para la construcción colaborativa de saber pedagógico.

Por tanto, la organización de equipos de trabajo es otro de los referentes que orientan la propuesta de cualificación, pues se tiene claro que la participación y el trabajo en grupo se constituye en una condición necesaria para, romper la mirada individual y solitaria que vivencian los docentes en su trabajo cotidiano y crear las posibilidades para reconocer y analizar experiencias a partir de los cuales se pueda asumir la formación como un espacio de reflexión y construcción.

Bibliografía

Monereo, C (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 52.

Calvo, G. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico*. Bogotá: UPN- UNESCO.

Cayetano De Lella (2003). El modelo Hermenéutico – reflexivo y la práctica profesional. En: *Revista Saberes*. Instituto de Estudios y Acción Social. Argentina.



Formación, capacitación e imagen docente: análisis y perspectivas

El rol docente en la escuela del Siglo XXI

Paulo Alberto Molina Bolívar¹
IDEP

Resulta imperativo recuperar la idea de una filósofa democrática que contribuye a que sus estudiantes encuentren la lucidez, la autonomía, la creatividad, el interés por la investigación y el saber.

A bordar el debate sobre formación y capacitación docente está estrechamente ligado a la identidad y función del/la maestro/a en el sistema educativo, social, económico y político en el que se desenvuelve. Debate escasamente considerado en la aplicación de políticas educativas en Colombia durante las últimas dos décadas, caracterizadas, entre otros temas, por la ausencia de políticas sistemáticas de formación y cualificación docente, consolidado la imagen de docente reproductor de conocimiento, en detrimento de su papel como actor social y de su labor pedagógico-transformativa.

Una primera aproximación al problema de la política de formación y capacitación se rastrea en el ejercicio mismo de las propuestas de reglamentación de la profesión, que juegan un papel central en la configuración de la imagen que del/la maestro/a se tiene en una sociedad en particular. La docencia así considerada se constituye en una profesión en conflicto y su objeto, en un campo social específico, junto con la ciencia, los saberes y las técnicas que se encuentran en permanente tensión. (Ivanier, A. y otros, 2004: 12)

Fundadas en las ideas de la educación para el capitalismo y de la docencia como profesión liberal en un proceso de adaptación al neoliberalismo se configuró la imagen estatal del/la maestro/a con la expedición del Decreto 1278 de 2002 que contiene una identidad del/la docente como transmisor de conocimiento producido por otros, cuyo ascenso en la carrera privilegia el tiempo de servicio, la evaluación y la formación academicista, a la vez que desconoce la validez de procesos de cualificación docente no formales tales como las comunidades de práctica, las dinámicas formativas in situ o la actualización permanente asociada a procesos de sistematización de experiencias. Entre tanto se instalaba, cada vez más, escenarios de baja calidad en la formación de pregrado, así como una imagen desprestigiada y desvalorizada del/la maestro/a en la sociedad.

Cambios que se descargaron en Colombia, bajo la égida neoliberal, con recetarios que propugnan por la aparición de otros modos de gestión institucional, ligados a concepciones gerenciales, implementación de estándares y el cercenamiento de algunos derechos laborales conquistados en el terreno de la lucha política. Para este paradigma dominante la imagen del docente, en términos de profesión, está estrechamente relacionada con la figura del técnico ejecutor. Una carrera docente sujeta al devenir de la lógica tecnocrática que, bajo la impronta desarrollista económica, asocia al/la maestro/a con un técnico del saber social y/o natural, a la vez que introduce los criterios propios de la competencia del mercado capitalista y la sujeción de la educación a los modelos de eficacia y eficiencia en la gestión de lo público.

A su vez la configuración del escalafón docente une procesos de evaluación que miden competencias docentes y rendimientos, relegando al/la docente a la función de “bajar a la práctica de manera simplificada, el vitae prescrito alrededor de objetivos de conducta”, (Romero, 2004: 9). “El técnico docente es el que asume la función de aplicación de los métodos y del logro de los objetivos, y su profesionalidad se identifica con la eficacia en esta aplicación y logro.” (Welker, 1997, citado por Romero, 2004)

Esta forma de concebir el trabajo intelectual especializado se conecta a la consolidación de una economía de mercado globalizado y a una transformación en el modo de producción posfordista. Ambos desarrollos incrementan las brechas sociales, que requieren de un Estado mínimo, y sitúan en el comando de estas transformaciones a la sociedad del conocimiento y el desarrollo de las nuevas tecnologías. Estas permiten argumentar la supuesta consolidación de la sociedad de conocimiento a nivel planetario vía Estado red (Castell, Estado Red).

En el campo de la educación se trasladan las proposiciones de los enfoques tayloristas, a la práctica de las profesiones en su nivel superior. Para el caso de docentes se transpone a ellos y ellas la racionalidad técnica al ejercicio de su profesión: “se trata de prescribir un conjunto de reglas o técnicas producidas por otros, que quien racionalmente el pensamiento y la actuación docente.” Se asume el conocimiento desde una visión que considera que todos los aprendizajes se producen de la misma manera, llevando la división técnica al trabajo escolar y la medición de aprendizajes a la evaluación educativa a través de test aplicables de manera homogénea que desconocen la configuración histórica, diversa y plural del sujeto mismo del aprendizaje (Romero, 2004: 9)

De otro lado, la cultura de la evaluación se impone convirtiéndose en un escenario de rendición de cuentas constante, derivada de lógicas gerenciales del capital humano, cuyos indicadores están directamente relacionados con criterios eficientistas y economicistas en términos de recurso fiscal, configurando lógicas de relación costo-beneficio que reduce la función del/la profesor/docente a la de ejecutor/a de la enseñanza.

Ello tiene su correlato en el condicionamiento de los procesos de formación “válidos” para el ejercicio de la docencia, expresados, de un lado, en procesos “formales”, sujetos a ejercicios posgraduales cuyos contenidos están desarrollados en clave de actualización de la

instrucción, de metodologías desligadas de la práctica pedagógica, cuando no motivados por la venta del servicio educativo y del ánimo de lucro, que rara vez interpelan la educación o el mismo sistema de producción de conocimiento; y de otro lado, en procesos de estudio de preparación para las evaluaciones de asenso que reproducen la lógica instruccionalista aquí criticada.

A contra punto, viene fortaleciéndose, especialmente en Latinoamérica, un discurso contra hegemónico de la pedagogía política, la crítica de la desigualdad y la exclusión sistémica, así como las prácticas de formación y cualificación docente ligadas a la relación de transformación de su entorno. En este artículo se propone retomar la idea de la docencia como el trabajo por excelencia de los y las intelectuales orgánicas, al decir de Gramsci, como filósofos y filosofas de lo común, la y el profesor como agentes de la pluralidad, la diversidad y el respeto colectivo como fuente de procesos de formación y autoformación docente.

Resulta imperativo recuperar la idea de una filósofa democrática que contribuye a que sus estudiantes encuentren la lucidez, la autonomía, la creatividad, el interés por la investigación y el saber. Que ven al o la estudiante como sujeto, como ciudadano/a. Que trabaja en función de lo ético, lo público y lo común. Su papel en la transformación social replantea radicalmente las necesidades de formación docente. Implica la articulación de las políticas de cualificación permanente en clave de la crisis de la realidad educativa, su compromiso con las transformaciones sociales, así como de las relaciones mismas de cambio en el conocimiento que trascienden el método hacia lógicas inter y transdisciplinarias.

Pero aquí filosofía y política ética no es un asunto retórico, sino de autoformación de ciudadanía en la que se asume la reflexión por lo justo y se auto instituye la sociedad con sus imaginarios histórico-sociales que quiebren la tendencia de la explotación, la enajenación y la dominación capitalista (Castoriadis, 2007; 1997).

Visto así la docente tiene una relación directa con el ejercicio de la pertinencia educativa, no en términos económicos, sino en términos sociales y políticos. De allí la exigencia ética y moral propia del político, en el sentido de abordar holísticamente el ejercicio de su función pública, en las que por supuesto la actualización pedagógica y científica juegan un papel central, de cara a la potencia constituyente del trabajo humano; derivada ella de la organización de los grupos sociales y de la tarea que en el marco del desarrollo de la sociedad tiene la educación y la investigación. Sin educación no habría dirección política y económica que quiebre la tendencia a la dominación capitalista, es decir, un nuevo orden que se reclama revolucionario y democrático.

En el mismo ámbito del conocimiento, tendríamos que referirnos a propuestas que contemplan la mayor complejidad en la estructura del conocimiento, planteando retos a la estructuración del reglamento del docente y/o investigador, en el escenario en el que, al decir de Morin, existe la supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas que impide normalmente develar el vínculo entre las partes y las totalidades. (Morin, 2000: 18).

Todo ello plantea nuevos retos para la docencia que provienen de los respectivos avances en tecnología, la globalización económica y la diversidad escolar que se ha generado, lo que incluye las tensiones con los sectores privados y la necesidad de la formación permanente. Para afrontar estos nuevos retos los y las docentes requieren una nueva capacitación, toda vez que asumen nuevas funciones. Capacitación que, cada vez menos, se encuentra en los programas posgraduales derivados de programas universitarios que responden a criterios propios de la modernidad y del siglo XIX y que desconocen, las más de las veces, los nuevos escenarios vitales que atraviesan a la niñez y la juventud y que resignifican los roles que están y han de ocupar los y las docentes en la Escuela del Siglo XXI.

1 *Político Universidad Nacional de Colombia, Magister en Educación Universidad Externado pmolina@idep.edu.co*

Sin educación no habría dirección política y económica que quiebre la tendencia a la dominación capitalista, es decir, un nuevo orden que se reclama revolucionario y democrático.

Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá

“Docentes CARÁCTER ACADÉMICO Y TÉCNICO del sector oficial por área de enseñanza en cada nivel educativo.”

Todas las áreas	11.846
Ciencias naturales y educación ambiental	2.616
Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia	2.273
Educación artística	1.235
Educación ética y en valores humanos	471
Educación física, recreación y deportes	1.485
Educación religiosa	419
Humanidades y lengua castellana e idiomas extranjeros	3.950
Matemáticas	2.673
Tecnología e Informática	1.659
Ciencias económicas	229
Ciencias políticas	180
Filosofía	376
Otras	473
Agropecuario	12
Comercial y servicios	83
Industrial	171
Pedagógica	24
Promoción social	1
Informática	36
TOTAL	30.212



Buenas prácticas de la enseñanza

- Formación académica del docente 22.7%
- Reflexión del docente sobre sus prácticas de enseñanza 19.5%
- El conocimiento de los docentes sobre las características sociales y culturales de los alumnos 16%
- Organización y planeación escolar 15.1%
- PEI y plan de estudios del colegio 11%
- Experiencias personales del docente 7.4%
- El liderazgo del rector 5%
- Los estándares de competencias del MEN 2.8%
- No responde 0.5%

De sus prácticas en el aula, los maestros y maestras valoran más:

- Inculcar valores 23.3%
- Formar estudiantes creativos y con espíritu crítico 18.6%
- Formar en competencias requeridas para la vida 12.8%
- Formar estudiantes autónomos 12.3%
- Formar buenos ciudadanos 8.9%

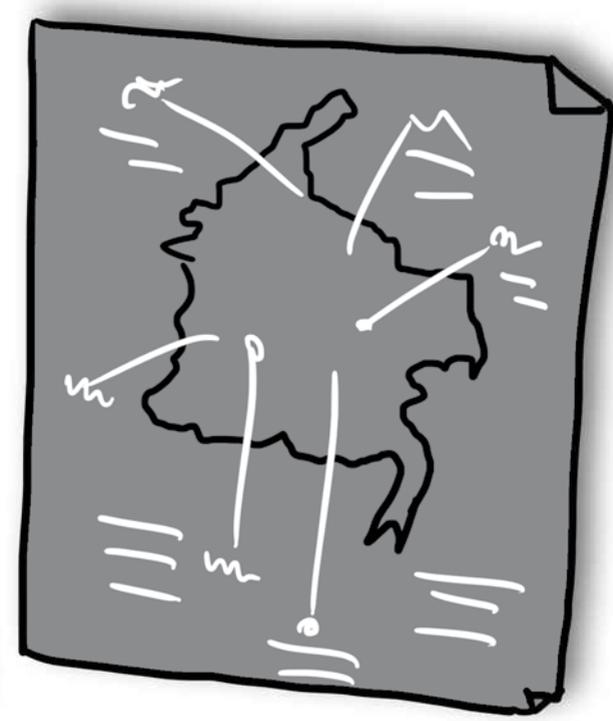
Uso de internet según servicios / actividades (Personas de 25 a 55 años)

- Transacciones con el gobierno 5.4%
- Comprar productos y servicios 10%
- Otros 10.7%
- Banca electrónica 19.9%
- Educación y aprendizaje 39.5%
- Entretenimiento 40.4%
- Comunicación 84.5%
- Búsqueda de información 95%

Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá. IDEP. 2011.
Caracterización Sector Educativo. Año 2012. Secretaría de Educación del Distrito.
Oficina Asesora de Planeación. Grupo de Análisis Sectorial. Febrero 2013.



Coordinadores	Rectores	Director Rural	Supervisor
50	10		5
7	3		3
20	8		1
106	29	1	
114	33	1	
74	12		1
148	26	1	
192	36	2	3
48	9		4
134	31		4
112	25		5
33	10		2
12	1		3
30	8		
22	5		1
58	15		2
8	2		1
116	24	2	
164	36	1	
3	1	1	
1	2		1
1.452	326	9	36



¿Para qué usa usted con mayor frecuencia Internet?

- Buscar información general de su interés 34.1%
- Buscar información relacionada con su oficio docente 33.2%
- Recibir y enviar correos electrónicos 29.2%
- Chatear con la gente 2.6%
- Otras respuestas 1%

Personal Directivo y Docente Sector Oficial

La planta de personal directivo y docente de los colegios administrados por la Secretaría de Educación, se encontraba compuesta por 32.212 personas entre docentes, coordinadores, directores, rectores y supervisores. De los 30.212 docentes el 7% (2.260) son provisionales.

Lugar de Origen

El cuerpo docente está conformado, en su gran mayoría, por personas nacidas en ámbitos urbanos (85,8%) y Un 12,1% nacieron en zonas rurales. Entre los docentes, son mayoría los nacidos en Bogotá (52%) y en municipios de Cundinamarca (15,8%). De los que no nacieron en Bogotá o Cundinamarca, son mayoría los de Boyacá (9,4%), Tolima (3,8%) y Santander (3,5%). Sin embargo, en la planta docente hay personas de casi todas las regiones del país. La proporción de docentes extranjeros es ínfima (0,2%).



¿Cuál es la realidad al interior de los colegios de Bogotá?

Una mirada al clima escolar: la óptica de los docentes

Alba Nelly Gutiérrez Calvo
IDEP

Aún subsisten colegios con direccionamientos verticales donde la colectividad se rige según las normas impuestas.

Ser docente es y será una enorme responsabilidad social, que puede ser vista a la vez como un privilegio singular cuyas dimensiones e implicaciones conocemos muy bien quienes hemos optado, de manera consciente, por esta profesión. La misión de contribuir a la formación de personas es, sin duda, una tarea ardua y, por qué no decirlo, envidiable, que hoy tiene posibilidades reales de tener alcance global.

La profesión docente como cualquier otra, enfrenta a diario dificultades que incluyen extensas jornadas de permanencia en el colegio, con horarios intensivos y con aulas que generalmente superan los 35 estudiantes, en medio de las responsabilidades delegadas por coordinadores(as) y rectores (as). En este contexto se establecen interacciones con jefes, compañeros de trabajo, funcionarios administrativos, padres de familia y estudiantes cuya dinámica y estilo determinan el llamado clima escolar que es único para cada colegio y que depende tanto de factores internos como externos a las instituciones.

Cuando se habla de clima escolar se hace indispensable abordar la realidad de los docentes colombianos y para el caso particular, el clima laboral de los docentes del Distrito Capital.

Los docentes de hoy viven diferentes situaciones de dificultad que generan estrés laboral, tales como el reto de la profesionalización y sus implicaciones según el estatuto laboral vigente, insatisfacción con la carrera, la jornada laboral, la evaluación, el activismo, la verticalidad del direccionamiento, las enfermedades, las múltiples problemáticas sociales que viven sus estudiantes y las características del entorno social que rodea el colegio, que en el caso de Bogotá son muy complejas.

¿Qué entendemos como un buen ambiente laboral en un colegio? Lo definimos como aquel espacio con una organización escolar eficiente, con un proyecto común con el cual nos identificamos y con el que el colectivo docente se

encuentra comprometido; un espacio en el que la labor docente es reconocida y apoyada por sus directivos, un espacio cimentado en las buenas relaciones interpersonales, el colegaje, la comunicación eficiente, las plantas de personal completas y capacitadas, y el liderazgo pedagógico de sus directivos

Ahora bien, para abordar a fondo el análisis del clima escolar, es pertinente conocer cuál es la realidad al interior de los colegios de Bogotá y cuáles son las problemáticas que lo afectan. Para ello consideremos los siguientes elementos:

- **El Estatuto Laboral:** actualmente se encuentran vigentes el estatuto 2277 de 1979¹ que cubija al 50% de los docentes de la ciudad y el 1278 de 2002² que cubre a las generaciones nuevas de docentes quienes han ingresado en propiedad desde el año 2005 hasta hoy. El salario percibido, los grados de escalafón, los ascensos y la evaluación en cada uno de ellos, hace que las exigencias para los docentes nuevos sean más altas y las posibilidades de ascenso menores. De allí que en los colegios existen los docentes “antiguos” (a quienes les rige el 2277) y los “nuevos” (a quienes les rige el 1278) creando así visibles diferencias. La lucha por la unificación de los estatutos y las igualdades para los docentes sigue siendo una promesa electoral de dirigentes.
- **Insatisfacción con la carrera:** es notorio hallar dentro de los docentes de la capital un grupo que no encuentra satisfacción en la labor realizada y que asume su tarea docente como algo que no da satisfacción, lo hace porque se vio obligado, porque fue lo único que pudo estudiar o porque no encontró otro medio de subsistencia. Estos docentes presentan constante apatía por la capacitación, por la investigación y por

1 Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2277 de Septiembre 14 de 1979.

2 Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1278 de Junio 19 de 2002.

la tarea común de los proyectos educativos. A este grupo minoritario, por fortuna, pertenecen también algunos profesionales no-licenciados que luego de unos pocos días entienden la magnitud de la tarea y su imposibilidad para llevarla a cabo.

- **La jornada laboral:** el Decreto 1850 de 2002³ reglamentó la jornada laboral para docentes y directivos docentes, definiendo lo que se debe considerar como asignación académica, el tiempo de dedicación a sus estudiantes y el tiempo presencial. Aún hoy, existen divergencias a la hora de asignar las cargas académicas a los docentes, el tiempo de descanso, el tiempo de dedicación a proyectos transversales y otras actividades de responsabilidad dentro y fuera de la escuela.
- **La evaluación:** asumida como instrumento y no como proceso, la evaluación se convierte en algunos casos, en el arma calificadora para los docentes que a final de cada año deben ser evaluados por los rectores y rectoras. La evaluación de desempeño fue reglamentada con el **Decreto 3782 de 2007**, regido por el Decreto Ley 1278 que valora las competencias funcionales y comportamentales con el fin de diseñar planes de mejoramiento institucionales que en algunos casos no pasa de ser un cumplimiento de requisito.
- **El activismo:** la multiplicidad de proyectos propios y sus actividades así como aquellos que llegan por diferentes entidades gubernamentales y no-gubernamentales crean una ‘sobredosis’ de actividades que sobrecargan la capacidad de cada docente debiendo dejar a un lado muchas veces la tarea fundamental para responder con aquello que se vuelve prioritario. Así, el tiempo que debería dedicarse a la enseñanza se reduce notablemente. Los informes, las actividades, las planillas, los proyectos externos, pasan a ocupar buena parte del tiempo que un docente dedicaría a la atención de un estudiante o un grupo. Lo fundamental se abandona para atender lo urgente.
- **La verticalidad del direccionamiento:** aún subsisten colegios con direccionamientos verticales donde la colectividad se rige según las normas que impone el rector o rectora. Los órganos de gobierno escolar son soslayados por la figura de autoridad, no hay decisiones colegiadas sino impuestas, no existe el consenso. El cumplimiento del deber opera a través de la figura de autoridad dominante quien se encarga de “comunicar” lo que debe hacerse.
- **Las enfermedades:** investigaciones realizadas en diversos escenarios han querido mostrar cómo la población docente está afectada mentalmente. Entre los maestros es común hablar del “Síndrome del burnout” (o ‘agotamiento’) y ‘malestar docente’. Según la OMS (citado por Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras, 2001), se trata de una de las causas más frecuentes por las cuales se da incapacidad a los maestros. En Colombia las investigaciones sobre este fenómeno han sido muy pocas, a pesar de lo cual los medios de comunicación han venido divulgando la idea de que los docentes se están enloqueciendo. Como se puede observar en el siguiente testimonio, la idea también circula entre los docentes: “la situación de los docentes es muy compleja, el grado de estrés del gremio es muy fuerte y eso está afectando mucho la labor. Sí, los maestros están enfermos, debe haber más de sesenta por ciento de maestros con estrés y es evidente que las clínicas de reposo están llenas de docentes”. (Entrevista a docente)⁴. Sin desconocer esta problemática y al alcanzar los maestros en Bogotá la edad promedio de 40 años se hace inevitable enumerar las enfermedades más frecuentes que aquejan a los docentes de la capital como las osteo-musculares, los problemas de voz y las enfermedades mentales. Todas las profesiones ocasionan con el paso de los años patologías propias de su quehacer y la docencia no es la excepción, teniendo en cuenta que el promedio de trabajo de un maestro está en más de 20 años. Caminar, estar varias horas de pie, forzar la voz, y el estrés ocasionan con el paso de los años trastornos irreversibles.
- **La problemática estudiantil:** la realidad social que se vive en la ciudad se refleja en el comportamiento de los estudiantes al interior del colegio y sus aulas. Problemas que el docente desconoce cómo asumir, tales como el consumo de sustancias psicoactivas, el micro tráfico con todas sus consecuencias, el tabaquismo, la violencia y ante todo la soledad y el desamor hacen que la tarea del docente de hoy haya cambiado sustancialmente al convertirse en orientadores fundamentales de las vidas de sus estudiantes.

3 Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1850 de Agosto 13 de 2002.

4 Silvia Diazgranados, Constanza González y Rosa Jaramillo. (2006) Revista No 23. Universidad de Los Andes. Aproximación a las problemáticas psicosociales y a los saberes y habilidades de los docentes del Distrito.



Los docentes de hoy viven diferentes situaciones de dificultad que generan estrés laboral.

La responsabilidad, con el paso de los tiempos ha cambiado, los profesores de hoy deben preocuparse por el cuidado, la alimentación, la seguridad y el cumplimiento de los derechos de la niñez y la juventud así como por el conocimiento de múltiples vivencias de sus estudiantes, algo que las facultades de educación no parecen tener en cuenta a la hora de formar a los futuros maestros.

- **Avance tecnológico y nuevo conocimiento:** la disponibilidad de conocimientos nuevos que nos impactan con una velocidad jamás antes experimentada, produce la rápida obsolescencia de algunos contenidos aprendidos en las facultades, en los ámbitos tecnológico, pedagógico y disciplinar. Ello obliga a enfatizar el aprendizaje de habilidades, destrezas y competencias cuya vida útil supere la de aquellos. La actualización permanente se convierte en un reto para los docentes y una obligación para las entidades encargadas de ofrecerla.
- **Conflictos entre pares:** las complejas relaciones que se dan entre pares crean ambientes laborales en algunas ocasiones insostenibles que dejan rupturas al interior de los equipos que llegan incluso a impedir el avance de proyectos educativos y que constituyen ejemplos negativos para sus estudiantes.

Un estudio realizado por la Secretaría de Educación de Bogotá en 2005 denominado “ETRIAL”, Evaluación en Tiempo Real de Indicadores de Ambiente Laboral, demuestra cómo la necesidad más sentida en los colegios está en mejorar los canales de comunicación en los colegios y las relaciones laborales al interior de los mismos⁵. El estudio indagaba a docentes, directivos docentes, administrativos y estudiantes cómo se enteraban de las actividades a realizarse dentro y fuera de la institución, cómo les notificaban las noticias a sus compañeros, cómo se tomaban decisiones y quiénes lo hacían. Al final del estudio, los colegios participantes establecieron compromisos de las partes para mejorar los ambientes escolares.

Los diferentes programas creados desde el 2005 por la SED, dentro del Plan de Bienestar, en compañía de las cooperativas y la caja de compensación que agrupan a los maestros han buscado atender diferentes necesidades de los docentes y directivos docentes en temas culturales, de salud y de recreación con amplias coberturas.

De esta manera se ha impulsado el reconocimiento social y profesional de los maestros en la ciudad, a la vez que se han institucionalizado espacios lúdicos como la celebración del día del maestro, las olimpiadas deportivas y la fiesta de cierre de año.

Estas iniciativas de la administración distrital son bien reconocidas por los docentes, pero aún insuficientes en la medida que las mismas no han llegado a identificar los factores que afectan el desempeño laboral y de bienestar docente como tampoco intervenir en mejorar los ambientes laborales. Estudiar estos factores y las estrategias que conllevan a mejorar los ambientes laborales y por ende, el desempeño y los resultados académicos de los estudiantes, se constituye en una tarea pendiente por realizar en la ciudad.

5 Informe ETRIAL/SED/ Dirección de Talento Humano.

Formación docente y cuestión docente

Ser sujetos docentes hoy para la formación de sujetos¹

Orlando Pulido Chaves²

Investigador del IDEP

Las escuelas y los cuerpos docentes se debaten en la tensión entre el enfoque instrumental de la “calidad” y el enfoque de derechos.

El título de este artículo esconde una paradoja: los maestros y las maestras que forman sujetos son ellos mismos sujetos que se forman en el ejercicio docente. Se olvida con mucha frecuencia que continúan formándose en el ejercicio de su práctica; que esta constituye el insumo más importante para la construcción de su saber, saber que no es sólo teórico sino también práctico, que se construye en la relación con sus colegas, con los niños, las niñas y los jóvenes, con los directivos docentes, con las autoridades del sector, con la comunidad educativa; en síntesis, con los contextos en que se inscriben las instituciones educativas.

De allí la importancia que han adquirido en los últimos años, no solo en Colombia, los procesos de formación in situ, en el territorio, en los colegios, en las localidades, como alternativa a los tradicionales esquemas formales de cursos, diplomados, seminarios, talleres y posgrados que ignoran la cotidianidad de la vida escolar y sacan al cuerpo docente a lugares pretendidamente “neutros” para su formación. Estos nuevos procesos hacen evidente la importancia de la práctica pedagógica, entendida como práctica situada, para la formación de sujetos en la Escuela. La pregunta por la formación es, pues, esencial para entender su papel en los actuales momentos como formadores(as) de sujetos³.

Pero, adicionalmente, el problema de la formación solamente puede ser abordado en el marco de la integralidad de asuntos que constituyen la llamada cuestión docente; es decir, de la integralidad de las dimensiones que la constituyen: la formación, la profesión, el trabajo, el estatuto intelectual, social y cultural del maestro; la organización gremial, la relación con la gestión del sistema educativo (por ejemplo, la remuneración, los concursos, la evaluación) y de las instituciones educativas (la relación con los rectores, los coordinadores, los horarios, las

jornadas); la relación con las políticas públicas; su responsabilidad social y política, para citar algunas⁴.

El gran problema es que todos estos temas se han tratado de manera aislada, desarticulada, y no pocas veces contradictoria. Por ejemplo, decisiones que permiten el acceso al ejercicio de la profesión docente para profesionales de todas las disciplinas han generado desestímulo y restricción a la demanda para la formación en las facultades de educación.

La consecuencia de todo esto es que se fragmenta al maestro y a la maestra, y al fragmentarlos se pierden como sujetos. La pregunta que surge es: ¿Un maestro y una maestra que se fragmentan como sujetos pueden formar a otros sujetos?

En tiempos de alta complejidad como los que vivimos en la ciudad, en el país y en el mundo, los papeles de la Escuela y del cuerpo docente emergen como asunto de primera importancia. Sin embargo, parece que la conciencia de esta importancia, y sus características, no se comparten por igual entre todos los miembros de la sociedad. Circula con desparpajo la idea de que la educación es la causante de todos los problemas y desajustes de la sociedad y se culpa de esto a la Escuela y a sus docentes; de allí que sea necesario realizar acciones tendientes a su transformación. De manera consecuente con esta línea de pensamiento, se cree que la solución a todos los problemas pasa también por la Escuela y por los maestros y las maestras. Entonces la Escuela se llena de “proyectos”: de cultura de paz, de resolución pacífica de conflictos, de medio ambiente, de salud sexual y reproductiva, de emprendimiento, de uso del tiempo libre, de educación tributaria, de atención a la primera infancia, de manejo de TIC, de experiencias exitosas, de participación, etc., etc., etc. Y la realización de estos proyectos termina superponiéndose a las actividades cotidianas de los y las docentes, congestionando su carga académica.

La calidad y los sujetos

El argumento simplista, que se volvió sentido común, dice que todos esos problemas y desajustes sociales son causados por la deficiente “calidad” de la Escuela y de los maestros y las maestras. La solución propuesta consiste en “mejorar” esa “calidad” y “asegurarla”, como en los procesos industriales, mediante la evaluación de los y las docentes, el control de su trabajo y de su desempeño en el aula, la medición de los aprendizajes de sus estudiantes, entre otros.

Con enfoques como este, las escuelas y los cuerpos docentes se debaten en la tensión entre el enfoque instrumental de la “calidad” y el enfoque de derechos. Los últimos veinte años, desde la década de los noventa para ser más precisos, se han caracterizado por la disputa entre estas dos perspectivas en aplicación desde las políticas públicas.

Los sujetos y el enfoque de derechos

El enfoque de derechos entiende el asunto de una manera distinta. En las discusiones realizadas en el Componente de Educación y Políticas Públicas del IDEP se ha hecho énfasis en que los sujetos educativos son, ante todo y esencialmente, sujetos de derechos; esto es, titulares de derechos; es decir, personas con atributos inalienables que emanan del simple hecho de existir. Eso son los

Derechos Humanos. Son intrínsecos, consustanciales, íntegros, indivisibles, inalienables. No se puede renunciar a ellos aún en el caso improbable que se quiera hacer por propia voluntad.

¿Por qué? ¿Por qué los sujetos educativos son esencialmente sujetos de derechos? Porque la educación está dirigida a las personas, a los seres humanos, a proporcionar las condiciones para el pleno



desarrollo de su personalidad y para el disfrute de una vida digna; para el acceso a una vida buena en el sentido platónico, es decir a una vida justa para todos. Y esto es así, además, porque nuestras sociedades son desiguales, injustas, inequitativas; y la educación ha contribuido a generar esa situación, no como causa única, ni totalmente, pero ha contribuido a reproducir las desigualdades, justamente porque ha adoptado esos enfoques instrumentales que han perdido el foco en los sujetos de derechos y han fijado la mirada en la eficacia y la eficiencia de la gestión institucional.

Al menos en el contexto actual, si no siempre, la Escuela debe ser un lugar de realización de derechos, un espacio en el que ningún derecho pueda ser vulnerado. Eso convierte a los maestros y las maestras en garantes de derechos. Un maestro que no sea garante de derechos no se comporta como sujeto educativo y no puede formar sujetos. Cuando en un colegio se viola algún derecho se está vulnerando el derecho a la educación.

Esto implica que todo lo que se haga en la Escuela, absolutamente todo, enseñar a leer y escribir, enseñar matemática, hacer educación física, enseñar química, historia, filosofía; arreglar y cuidar la infraestructura, adquirir computadoras, organizar los consejos académico y directivo, hacer reuniones con los padres de familia, evaluar, discutir propuestas pedagógicas, realizar salidas, hacer deporte; todo, absolutamente todo, debe estar orientado a garantizar los derechos de todos y todas, de toda la comunidad educativa: de estudiantes en primer lugar; pero también de maestros y maestras, directivos, trabajadores, familias y comunidad en general. De no ser así, la Escuela pierde su finalidad ética y política y el lugar privilegiado que ocupa en la sociedad en tanto responsable, en una buena medida, de la formación de sujetos sociales comprometidos con la construcción de sociedades justas.

La principal tarea pedagógica de la Escuela y de los maestros y las maestras es construir una práctica cotidiana de garantía de derechos para todos: por supuesto, considerando las condiciones y características de las personas que concurren en ella y las del

contexto en que se desenvuelven (el territorio y el ambiente). Esta tarea no distrae a la escuela y a los maestros y maestras de lo que debe ser su accionar central: la construcción de saberes. Por el contrario, le da coherencia y pertinencia a ese accionar, le proporciona su soporte ético, hace posible que las instituciones educativas alcancen los fines y los propósitos estratégicos definidos en las políticas públicas. Es más, esto ayuda a que esos fines y propósitos sean adecuadamente formulados y gestionados; es decir, ayuda a ampliar la democracia.

Se podría decir, en síntesis, que una Escuela formadora de sujetos es una escuela en la que se hace realidad la ciudadanía escolar; y que un(a) maestro(a) formador(a) de sujetos es alguien que ejerce plenamente y contribuye a hacer efectiva la ciudadanía escolar.

- 1 *Este artículo está inspirado en las discusiones realizadas en el equipo de diseño del Componente de Educación y Políticas Públicas del IDEP desde el año 2012, en el que el suscrito tiene la responsabilidad de aportar a la definición de los referentes conceptuales y metodológicos para la valoración del cumplimiento del derecho a la educación de los niños, las niñas y los jóvenes en los colegios. No obstante, la responsabilidad sobre lo que aquí se dice es solamente del autor y no compromete a los integrantes del equipo.*
- 2 *Antropólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Cursa el Doctorado en Educación con Énfasis en Mediaciones Pedagógicas en la Universidad de La Salle de Costa Rica. Coordinador General Foro Latinoamericano de Políticas Educativas FLAPE. Investigador del IDEP.*
- 3 *Al respecto se puede ver: González, Mireya y Pulido, Orlando, “¿El puente está quebrado? Entre la formación inicial y el ingreso al mundo laboral de los docentes”, en: Todo pasa todo queda: Historias de maestros en Bogotá. IDEP – OEI, 2012, Págs. 12-60.*
- 4 *Ver: Pulido Chaves, Orlando. “La cuestión docente en América Latina” Revista Linha Direta, No. 177, Ano 16, Dezembro 2012. Págs. 26-29. ISSN: 2176-4417. Belo Horizonte. MG. Brasil.*

“Todos son medidos y evaluados, pues los criterios centrales de identificación de la calidad son la eficiencia y la eficacia; un poco más allá, la efectividad.”



Los que sienten y viven la escuela pueden transformarla

Evaluación de necesidades de desarrollo profesional docente

IDEP

Componente Cualificación Docente

El estudio indagará las percepciones de la comunidad educativa de la capital, en torno la formación de docentes. La encuesta será publicada en www.idep.edu.co

El IDEP, en asocio con la Secretaría de Educación SED, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Universidad Pedagógica Nacional, y otras instituciones académicas e investigadores nacionales e internacionales, ha venido realizando, desde el año 2010, proyectos de investigación e innovación en torno a la cualificación docente en Bogotá.

El propósito fundamental de estos estudios es orientar el desarrollo de políticas públicas que se traduzcan en programas de formación docente, con miras al mejoramiento de la escuela y de las condiciones de vida profesional de los maestros.

En el marco de esta iniciativa actualmente se desarrolla el proyecto *Evaluación de Necesidades de Desarrollo Profesional Docente DPD* cuyo interés central es identificar cuáles son los temas y acciones requeridas para promover un proceso de formación continua de maestros que responda a la realidad del aula, de la escuela y a las tensiones del contexto. En consecuencia, se convoca la participación de los profesores, directivos docentes,

familias y estudiantes - quienes viven y sienten la escuela- a pensar sobre la pregunta:

¿Cuáles son las necesidades de Desarrollo Profesional Docente DPD que orientan la toma de decisiones en cuanto a políticas y programas de formación de maestros en ejercicio, especialmente, en vías del mejoramiento escolar y de las condiciones de vida profesional de los maestros?

El IDEP se propone conocer la percepción de la comunidad educativa a través de una encuesta virtual en su página de internet www.idep.edu.co con respecto a diferentes tópicos, relacionados con la pregunta central: gestión escolar, currículo, enseñanza, evaluación, calidad de vida escolar de los estudiantes y profesores, proyección social de la escuela, desarrollo de capacidades, interacciones educativas, investigación e innovación educativa, etc.

La encuesta estará en línea durante el mes de octubre. Esperen más información a través de las páginas del IDEP y de la Secretaría de Educación.

Documentos IDEP

El Centro de Documentación del IDEP

Centro Empresarial Arrecife Avenida Calle 26 No. 69D - 91 Torre Peatonal oficina 806.
Horario de atención al público: lunes a viernes de 7:00 a.m. a 1:00 p.m. y de 2:00 p.m. a 4:30 p.m.

Innovar en la Escuela

Una apuesta transformadora de la enseñanza y el aprendizaje

Esta publicación muestra los resultados de las innovaciones desarrolladas durante 2010 por un grupo de docentes de Bogotá. Las temáticas: abordaje pedagógico de la población con dificultades de aprendizaje; evaluación en el ciclo inicial; incorporación pedagógica de las TIC; desarrollo del pensamiento científico y tecnológico; enseñanza aprendizaje del Inglés; formación deportiva, arte y lúdica; y etnoeducación e interculturalidad, invitan a la reflexión y a la práctica docente y son un elemento provocador para que otros docentes asuman como propio el reto de explorar otras formas de pensar e innovar en educación.

¡Todo pasa... todo queda!

Historias de maestros en Bogotá

Olvidar y recordar es un acto político; recuperar y conservar es un acto de esperanza. Tanto política como esperanzadora fue la aventura emprendida por 135 docentes nuevos que identificaron, invitaron y se encontraron con 67 docentes de mayor y amplia trayectoria pedagógica y juntos hablaron, se contaron, escribieron y se emocionaron con las huellas de su trasegar de vidas como maestros en los colegios públicos de Bogotá.

Metamorfosis

Caracterización de la población escolar de Bogotá

Este libro recoge los resultados de la investigación “Metamorfosis: caracterización de la población escolar de Bogotá de los grados 0 a 11”, desarrollada entre los años 2009 y 2010 por el IDEP, en asocio con el colegio Claustro Moderno, aprovechando su valiosa experiencia acumulada a lo largo de 16 años y las características interdisciplinarias de su proyecto educativo, centradas en un esquema de organización de los procesos escolares por etapas.

Los derechos sociales en serio: hacia un diálogo entre derechos y políticas públicas

A partir de un análisis interdisciplinario sobre las relaciones conceptuales y prácticas entre los derechos económicos, sociales y culturales y las políticas públicas, este libro sostiene que la protección de los derechos no incumbe sólo a los jueces y tiene puentes entre la razón normativa de los derechos y la lógica técnica y económica de las políticas públicas. Por ello, el libro indaga la aplicación de varios derechos sociales, con énfasis en el derecho a la educación.

Reformismo en la educación colombiana

Historia de las políticas educativas 1770 – 1840

Este trabajo sintetiza las reformas educacionales colombianas a través de la historia de las políticas educativas desde 1770 hasta 1840. Se explican de manera detallada los cambios, continuidades, adaptaciones y transformaciones del proceso educativo nacional, desde la perspectiva de las políticas estatales como proyecto político de institucionalización de la educación pública, involucrando a su vez los diferentes actores que intervinieron en las reformas a la educación.

De donde vengo voy

Una experiencia sobre arte, pedagogía y desplazamiento en la escuela

Con esta publicación el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, socializa el trabajo realizado con la Corporación Opción Legal, iniciativa con la cual se ha querido brindar a la escuela y a los docentes de la ciudad, un espacio para pensar una de las situaciones problemáticas más sentidas que ha tocado los escenarios educativos y sus actores: el desplazamiento forzado.

Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos

Esta compilación habla del discurrir de las subjetividades por diferentes lugares, en distintas circunstancias, con las más variadas pretensiones: las ubica en los movimientos sociales urbanos, en las reivindicaciones del feminismo, en las afirmaciones políticas de los jóvenes, en el campo de las resistencias sociales, en las luchas por la memoria como deber de justicia y como construcciones de cultura política, en la configuración del docente y del saber escolar, en escenarios laberínticos de la institucionalidad y en el campo de la investigación social.

Revista Educación y Ciudad – 22

Saberes y conocimientos: un debate necesario en la escuela

Este número presenta entre otros trabajos: El desafío de la escuela contemporánea: de la sociedad del conocimiento a la sociedad del re-conocimiento; Saberes y conocimientos en la educación; Hiper-texto e interdisciplinariedad: un camino para construir los saberes del futuro; La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos; Currículo base del sistema educativo plurinacional; Curioseando (saberes e ignorancias); Cultura escolar y cultura no escolar; distintas formas de producir conocimiento en la educación popular; relaciones de saber y conocimiento en la escuela desde la investigación como estrategia pedagógica.

Revista Educación y Ciudad – 23

Educación: Relaciones entre saber y conocimiento

En esta publicación encontrará: las búsquedas del pensamiento propio desde el buen vivir y la educación popular. Urgencias de la educación latinoamericana a propósito de las relaciones entre saber y conocimiento; De la información al conocimiento; del conocimiento a la innovación. Una reflexión filosófica de ida y vuelta; Los saberes tecnomedios de niños, niñas y jóvenes de hoy: entre lo online y lo *offline* del mundo de la vida; El encuentro educativo. Una experiencia dialógica-creativa-gnoseológica; Aprendizajes y capacidades fundamentales: claves de un nuevo escenario educativo; Sistematización de saber y conocimiento en contextos culturales orales, desde el Programa Ondas de Colciencias – Chocó; El Horizonte humano: un saber necesario en tiempo de crisis; la cartografía social: mensajera de experiencias pedagógicas para la formación de una cultura en derechos Humanos; ¿Matemática problemática o problemas con la matemática?; Una visión crítica de la enseñanza de las ciencias: conversando con la profesora Sandra sobre la diversidad cultural y sus respectivas educativas; y La clase de ciencias naturales y el desarrollo de competencias para la vida en la escuela.

Retos y nuevas competencias

Formación docente distante de la realidad del aula

Los procesos de formación deben relegitimar el papel del docente y garantizar su desempeño profesional dentro del aula. En la actualidad el profesorado no sólo debe dominar su disciplina, sino también metodologías acordes con el lenguaje de los estudiantes.

Richard Romo Guacas

Comunicaciones - IDEP

El impacto de la globalización y del desarrollo de la tecnología viene afectando todos los ámbitos sociales y el de la educación, no es la excepción. Docentes, estudiantes y comunidad educativa en general, están ante una nueva cultura que no sólo supone, sino que exige nuevas formas de ver y enfrentar el mundo académico.

No se trata únicamente de retos tecnológicos y de nuevas competencias; a estos aspectos se les suman otras problemáticas como la educación inclusiva, el *bullying*, la investigación y la innovación en el aula, el trabajo en equipo, el aprender a aprender y el logro de aprendizajes significativos, los temas transversales, los derechos humanos y la defensa del medio ambiente; y todo, buscando mantener la motivación de los estudiantes, mientras se les enseña o explica conocimientos que pueden perder vigencia de manera muy rápida.

De ahí que los maestros y maestras necesiten adquirir nuevas competencias; deben ser conscientes que tendrán que prepararse y seguir preparándose durante toda la vida, pues los constantes cambios del conocimiento y su papel de formadores, así lo exigen.

La situación motiva a reflexionar frente a las responsabilidades de los docentes y su rol, la formación que requieren para afrontar estas problemáticas, su saber pedagógico e incluso su relación con la sociedad; y por supuesto, frente a las obligaciones del Estado, las agremiaciones sindicales, las instituciones formadoras y los contextos donde se desarrolla el trabajo pedagógico.

Al respecto, Alejandro Álvarez Gallego, profesor de la Universidad Pedagógica Nacional e integrante del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, señaló que “el nivel de formación de los maestros está en tela de juicio a partir de unos resultados de las pruebas Saber-Pro que recientemente el Gobierno Nacional ha implementado. La gran prensa, como siempre, se ha encargado de hacer visible el bajo lugar en que quedan los recién egresados de las

facultades de educación. Creo que de esa manera simplificamos el problema y lo desvirtuamos. El problema es otro. Hay una política sistemática de des-estímulo a la profesión docente por parte del Estado: alargó las licenciaturas a cinco años, mientras acorta a cuatro otras carreras, abrió la posibilidad en el Estatuto Docente para que cualquier profesional ejerza el oficio, incrementó las horas de trabajo en el aula reventando físicamente las capacidades emocionales e intelectuales, aumentó el número de estudiantes por salón de clase, dificultó los mecanismos de ascenso en el escalafón, y amenaza con afectar las prestaciones sociales del magisterio, en fin, la lista es larga”.

Por su parte, Sandra Cecilia Suárez García, ganadora del Premio Compartir al Maestro, indicó que el problema de la formación docente también tiene que ver con la vocación profesional. “Sólo cuando el futuro maestro entre a la carrera pedagógica porque sus viseras y sus neuronas así lo piden y tenga ese enganche corporal, la educación tenderá a cambiar; no sólo se trata de la formación que entregan las facultades, ese aspecto es cuestionable, también se requiere amar lo que hace”.

Al parecer las instituciones formadoras no crean las condiciones necesarias para que los docentes y los futuros docentes, desarrollen las competencias adecuadas para la formación de ciudadanos. Es evidente que no todos los maestros pueden acceder (por recursos y acceso) a formas de capacitación y actualización permanente, que les permita estar a la par de los avances del conocimiento y si lo hacen, en algunas ocasiones, no tienen el dominio pedagógico y didáctico que se requiere para impartir esos conocimientos en el aula.

Suárez García, maestra de Educación Artística de la Institución Educativa Distrital Magdalena Ortega de Nariño, añadió que la vocación se debe complementar con formación, pero “con una





Nancy Martínez Álvarez
Directora, IDEP



Sandra Suárez
Ganadora premio
Compartir al
Maestro 2013



William Agudelo
Presidente ADE

formación desde la realidad. En algunas facultades se habla, se teoriza y se lee mucho, pero no hay un proceso que facilite el contacto con la realidad. Se estudia sobre mundos y familias perfectas. No sobre la realidad, el contexto, ni mucho menos sobre la parte sociológica; temas como la homosexualidad, las familias disfuncionales, las madres cabeza de familia o las familias homoparentales no existen en esos mundos. Algunas universidades no se dan cuenta que esa es la realidad que debe enfrentar el maestro.”

A su turno, William Agudelo Sedano, presidente de la Asociación Distrital de Educadores – ADE, comentó que “el análisis que desde las agremiaciones sindicales se hace, con respecto a la formación docente, es que las facultades de educación están alejadas de la realidad de los colegios. Por un lado está lo que se imparte en las instituciones universitarias o los centros de formación y por otra, está lo que sucede en los diferentes colegios. Es urgente que la pedagogía se adecué a las situaciones y procedimientos que se generan al interior de los colegios en las diferentes regiones del país”.

Se recalca que se espera que los procesos de formación terminen por relegitimar el papel de formador y garantizar su desempeño profesional dentro del aula. “Desde la ADE somos testigos de maestros y maestras que culminan sus estudios en

las normales y en las universidades, pero que llegan a las instituciones educativas y se enfrentan con una realidad totalmente diferente a lo que aprendieron y analizaron en su formación académica; el proceso de enseñanza – aprendizaje se debe enfrentar desde la práctica y desafortunadamente, los entes de formación no implementan esos procedimientos en los colegios. La situación es tan crítica que gran cantidad de docentes que resultan favorecidos en los concursos deciden no optar por este trabajo, porque el contexto es diferente. Las facultades de educación están muy alejadas de la realidad del país”, puntualizó Agudelo Sedano.

Incluso, vale la pena mencionar que las facultades de educación se están quedando sin estudiantes, como lo resaltó el profesor Álvarez: “ya las facultades de educación no tienen demanda de estudiantes. Tan sólo llegan a las universidades públicas quienes no tienen más opción de pagar o de optar por otras carreras; esto ha bajado el nivel académico promedio de quienes cursan las licenciaturas, es decir, el capital cultural del que partimos en las facultades de educación de las universidades públicas es muy bajo; aunque seguramente el aporte que hacemos es alto, aun así los egresados no alcanzan a nivelarse con quienes salen de otras carreras de universidades de elite.”

Más allá de la formación, la investigación

A la par de la formación docente y de la exigencia de nuevas competencias, surgen otros aspectos no menos complejos: los contextos donde se desarrolla el trabajo pedagógico que también están evolucionado, donde los estudiantes son diferentes y manejan conocimientos y habilidades que el profesorado desconoce, como por ejemplo las tecnológicas.

Hoy se requiere un docente mejor preparado para resolver y atender las necesidades de los estudiantes. “Frente a las tecnologías, es evidente que el maestro llegó tarde al proceso tecnológico, mientras que los estudiantes son nativos que a diario llenan de contradicciones a los docentes”, enfatizó el presidente de la ADE.

El profesor Alejandro Álvarez también comentó que “en general en las escuelas normales y en las facultades de educación públicas, que es donde se forman los maestros, no se cuenta con recursos suficientes, con la dotación infraestructural necesaria, con las plataformas, la conectividad y la investigación e innovación adecuada, pues los presupuestos asignados son realmente ridículos, si se comparan con los que se invierten en otros países o incluso en otras carreras de universidades privadas. Sin embargo hay proyectos muy buenos que le están apostando a la formación en el uso de nuevas tecnologías y en el manejo de la virtualidad y la informática,

por ejemplo. Lo que pasa es que son proyectos que funcionan en escalas micro y no alcanzan a impactar la gran población de docentes en formación y en ejercicio. Yo percibo una cierta resistencia en el magisterio a estos temas, pero creo que es un problema generalizado en la cultura académica del país, para no echarle toda el agua sucia a la falta de recursos y a la pobreza.”

De igual manera, otro de los aspectos que inquieta tiene que ver con los procesos de investigación, donde se plantea que los maestros y maestras no están capacitados para adelantar actividades investigativas. De ahí que se insista en la necesidad de desarrollar habilidades para planificar, documentar y ejecutar la actividad investigativa.

Frente a esta inquietud, la Directora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP, Nancy Martínez Álvarez, puntualizó que “aunque existe una diferencia muy drástica entre el maestro que se forma y aquel que está en el aula de clases - aquél que se enfrenta a una relación directa de su quehacer para que los niños y las niñas aprendan - su experiencia formativa y docente es sujeto de una valoración en el ámbito de la investigación. Incluso desde el IDEP, los procesos de innovación que realizan a partir de la experiencia en el aula, aplicando didácticas,



reflexionando sobre metodologías, elaborando material educativo, son asociados a procesos de investigación educativa.”

Aclaró que si estos procesos no están acompañados de una mirada de tipo investigativo, que permita hacer una reflexión, pues sencillamente se quedarán como una experiencia pedagógica. Por lo tanto “el acompañamiento que hace el IDEP es mirar con cierto rigor qué se promueve desde esa innovación, cuáles son las características, el potencial de la misma y cómo generar acciones de tipo pedagógico, organizativo, administrativo, reflexivo para que así impacte en los proyectos educativos de los colegios. El interés general es que la reflexión que se promueve desde los colegios incida en el aula, en los colegios y en el colectivo de maestros.”

El profesor Alejandro Álvarez destacó que los maestros y maestras todo el tiempo están investigando e innovando, pero no lo saben. De ahí que “el acompañamiento que la academia podría hacerles es el hacer consciente dichos procesos, volverlos sistemáticos, rigurosos y más profundos. El diálogo con la investigación

académica sería así mucho más productivo. Ellos tienen sus propias formas de hacer investigación, y no es un problema de niveles, sino de particularidades.”

La directora del IDEP complementó que “el Premio de Innovación e Investigación Educativa, que ya cumple 7 años, se ha convertido en una fuente extraordinaria de investigación e innovación. Es una oportunidad interesante que ha permitido conocer de primera mano procesos de investigación formal - académica, pero cruzados con el saber de los maestros y maestras que ponen en juego sus conocimientos para transformar los proyectos educativos de las instituciones.”

Por su parte el presidente de la ADE, William Agudelo increpó que no hay tiempo para que el maestro desarrolle procesos de investigación y que además no hay una formación o capacitación adecuada que facilite hacer investigación docente. “A diario se observa que en el aula no hay procesos de investigación, simplemente lo que hay es continuidad de procedimientos.”

Los retos

Ante este panorama, se concluye que el docente debe proponer cambios. Debe tener en cuenta que su “cliente” evolucionó y que busca productos altamente diferenciados, y eso incluye la educación.

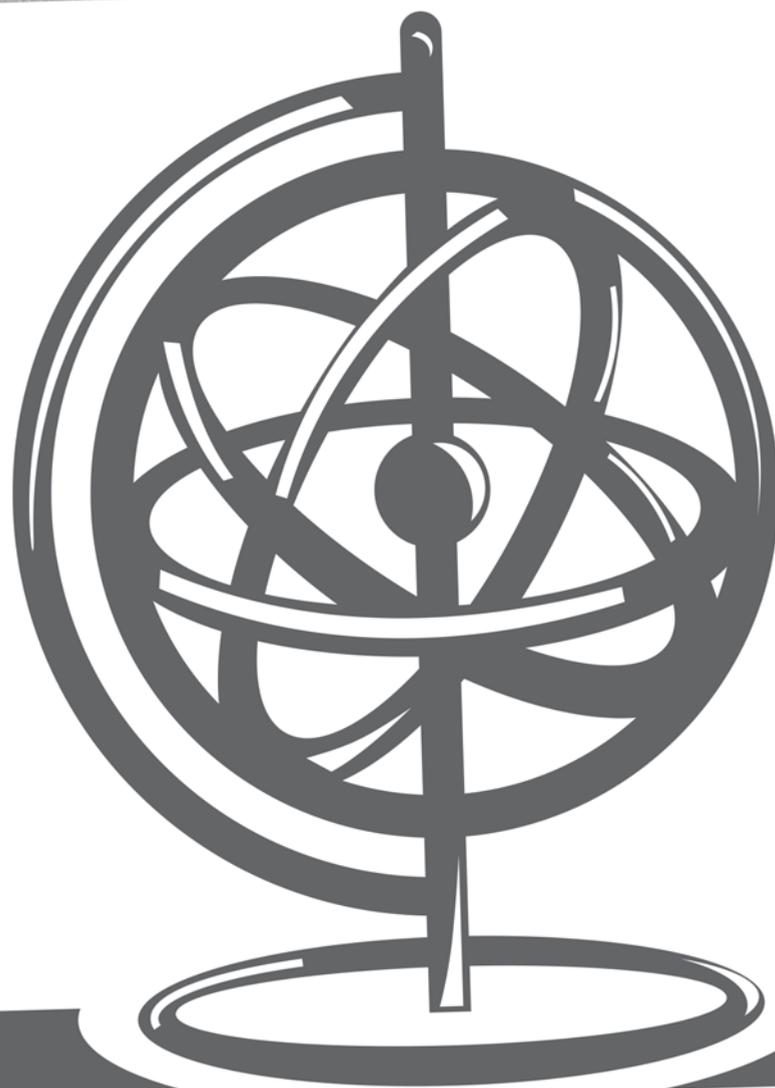
Es imprescindible que los docentes reconozcan que los cambios son una realidad y que hoy, no sólo debe dominar su disciplina, sino también metodologías acordes con el lenguaje de los estudiantes.

“El maestro debería abrirse a esta realidad, buscar nuevas alternativas, indagar por nuevos lenguajes y llenarlos de sentido pedagógico, político y social. Nadie como el maestro sería el más indicado para hacer la mediación pedagógica entre la ciencia, los saberes escolares y las nuevas tecnologías, pues nadie como ellos conocen a nuestros niños y jóvenes, a las comunidades, los contextos territoriales, los lenguajes y las culturas locales, aseguró el profesor Alejandro Álvarez.

La maestra Sandra Suárez indicó, que al tiempo “las instituciones formadoras deben reforzar la vocación de sus estudiantes, no solamente en la cátedra de la práctica pedagógica, sino en medio de un análisis profundo acerca de la realidad colombiana. Por nuestra parte,

los maestros y maestras debemos ser sujetos políticos, críticos del contexto; debemos entregar a nuestros estudiantes, el cuerpo, la mente y el alma”. Al respecto, el presidente de la ADE, advirtió que “prepararse para ser el docente de estos tiempos, exige un nuevo rol que esté en consecuencia con la construcción de una sociedad más justa y equitativa.”

Es evidente que la posibilidad de contribuir a la formación de personas es, sin lugar a dudas, una tarea ardua; hoy cobran vigencia los lineamientos de Piaget, en el sentido de que el principal objetivo de la educación es el de crear individuos capaces de hacer cosas nuevas y no simplemente de repetir lo que hicieron otras generaciones. Adicionalmente, también vale la pena resaltar el papel activo y la vocación del profesorado; Álvarez Gallego, concluyó que “ser maestro en este país no paga, ni económica, ni ética, ni políticamente. Sin embargo, quienes se embarcan en esta aventura terminan siendo personas muy comprometidas, sensibles, quienes buscan y rebuscan la forma de enfrentar las precarias condiciones en que viven sus niños y jóvenes: la violencia y la falta de recursos con las que se trabaja en el aula.”



Premio a la Investigación e Innovación Educativa 2013

Apreciados maestras, maestros, directivas y directivos docentes de los colegios oficiales de Bogotá, los invitamos a participar en la séptima versión del premio a la Investigación e Innovación Educativa 2013. Este premio reconoce a los docentes y directivos docentes que investigan e innovan con el propósito de mejorar sus prácticas educativas en los colegios.

La séptima versión 2013 premiará los 10 mejores trabajos en las 2 modalidades de investigación e innovación y/o experiencia demostrativa y tendrá como eje central tres categorías que abordan las temáticas de primera infancia, ciudadanía y enfoques diferenciales.

Las Direcciones de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas, y de Evaluación de la Educación, de la Secretaría de Educación del Distrito - SED, y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP, invitan a las personas interesadas en postularse al Premio 2013.

Próximamente serán publicados la convocatoria, el cronograma, y las orientaciones generales para el proceso de inscripción, en los sitios

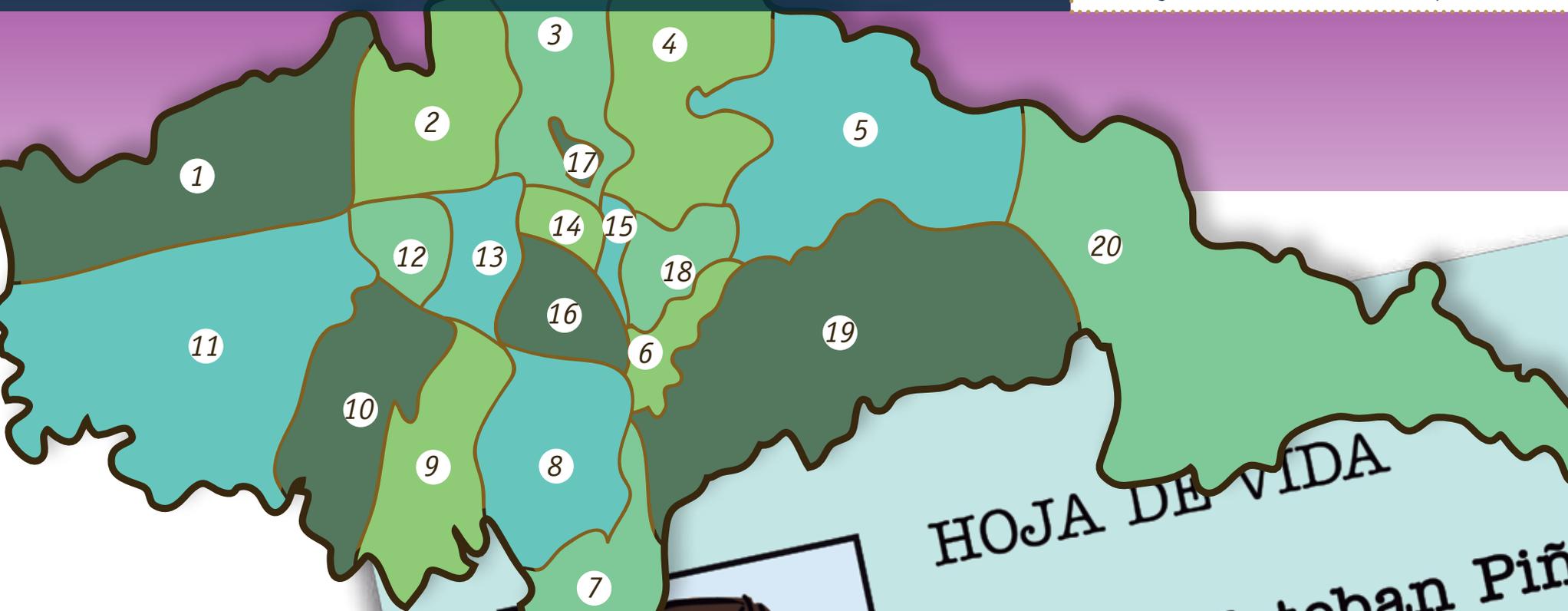
www.sedbogota.edu.co/evaluacion y www.idep.edu.co



BOGOTÁ
HUMANANA

Docentes en acción

- 1 Usaquén
- 2 Chapinero
- 3 Santa Fe
- 4 San Cristóbal
- 5 Usme
- 6 Tunjuelito
- 7 Bosa
- 8 Ciudad Kennedy
- 9 Fontibón
- 10 Engativá
- 11 Suba
- 12 Barrios Unidos
- 13 Teusaquillo
- 14 Los Mártires
- 15 Antonio Nariño
- 16 Puente Aranda
- 17 Candelaria
- 18 Rafael Uribe
- 19 Ciudad Bolívar
- 20 Sumapaz



Localidad	Docentes colegios distritales
Usaquén	1.022
Chapinero	188
Santa Fe	431
San Cristóbal	2.295
Usme	2.416
Tunjuelito	1.538
Bosa	2.978
Kennedy	4.020
Fontibón	994
Engativá	2.776
Suba	2.320
Barrios Unidos	723
Teusaquillo	222
Los Mártires	515
Antonio Nariño	460
Puente Aranda	1.192
La Candelaria	132
Rafael Uribe Uribe	2.558
Ciudad Bolívar	3.271
Sumapaz	134
Nivel central	27
Total	30.212

Docentes por sector	
Preescolar	2.250
Primaria	10.813
Secundaria y Media	16.005
Global	1.144
TOTAL	30.212



Género

Hombres	8.887 28,34%
Mujeres	22.482 71,66%
TOTAL	30.151 100,0%

La proporción de hombres y mujeres en la docencia varía según el nivel de enseñanza. Así, mientras la enseñanza primaria sigue siendo dominada por las mujeres, en la secundaria la presencia masculina no sólo es mayor sino que tiende a aumentar.

Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá. IDEP. 2011.
Caracterización Sector Educativo. Año 2012. Secretaría de Educación del Distrito.
Oficina Asesora de Planeación. Grupo de Análisis Sectorial. Febrero 2013.

HOJA DE VIDA

...ilo Esteban Piñ...
...n Educa...

HOJA DE

María An...
Licenciada...
Universida...

Especialist...
Magister e...
Aspirante a...