

# Aprendizaje solidario y liderazgo docente: desafíos al desarrollo profesional

## Solidarity learning and teacher leadership: challenges to professional development

Manuel Bello Domínguez<sup>1</sup>

### Revista Educación y Sociedad

Citar como: Bello, M. (2023)  
Aprendizaje solidario y liderazgo  
docente: desafíos al desarrollo  
profesional. *Revista Educación y  
Sociedad*, 4(7), 46-57.  
<https://doi.org/10.53940/reys.v4i7.159>

Artículo recibido: 31-06-2023  
Artículo aprobado: 20-08-2023  
Arbitrado por pares



I ACEES

#### Resumen

En este artículo se abordan temas relacionados con la enseñanza, el aprendizaje escolar y el desarrollo profesional de los docentes. En este marco, se destacan algunos conceptos y propuestas relacionados con los desafíos éticos y políticos de la educación actual tales como: la inclusión, la equidad, la cohesión social y la formación de ciudadanos críticos y autónomos. Se propone y discute el concepto de aprendizaje solidario como tarea colaborativa de sujetos colectivos en aulas y escuelas; como condición para hacer realidad la inclusión educativa y el bien común.

**Palabras clave:** desarrollo profesional docente, aprendizaje solidario, inclusión educativa, liderazgo docente

#### Abstract

This article addresses issues related to teaching, school learning and teachers' professional development. Within this framework, some concepts and proposals related to the ethical and political challenges of current education such as: inclusion, equity, social cohesion and the formation of critical and autonomous citizens are highlighted. The concept of solidarity learning is proposed and discussed as a collaborative task of collective subjects in classrooms and schools; as a condition to make educational inclusion and the common good a reality.

**Key words:** teacher professional development, solidarity learning, educational inclusion, teacher leadership

<sup>1</sup> Asociado y asesor de CIDE - Colegio José Antonio Encinas Franco. [manuel.bello@upch.pe](mailto:manuel.bello@upch.pe)  <https://orcid.org/0000-0003-2047-1048>

Nota: Una versión anterior de este documento fue presentada como conferencia en el XV Congreso Latinoamericano de Lectura y Escritura, realizado en Lima en setiembre de 2019, con el título: "Desarrollo profesional docente y mejora de la lectura y la escritura".

## 1. Sobre la Enseñanza y el Aprendizaje Solidario

Enseñar, han dicho muchos autores, es facilitar o lograr que los estudiantes aprendan. Pero otros autores van un poco más allá, como es el caso de Langford (como se citó en Carr, 1998) cuando afirma que la finalidad general de la enseñanza es capacitar a los demás para educarse, “y educarse consiste en aprender a convertirse en persona en la sociedad a la que cada uno pertenezca” (p. 35). Es decir, el docente no es solo un facilitador de aprendizajes, como se dice habitualmente, sino alguien que además procura que los estudiantes “aprendan a aprender en su contexto”, es decir, que se formen como aprendices autónomos en interacción con los que los rodean y comparten el proceso.

Más aún, desde el enfoque de educación inclusiva<sup>1</sup>, la enseñanza recibe además el encargo de lograr que todos los estudiantes, sin excepción, aprendan y desarrollen su autonomía para aprender en su contexto. En este marco -y en esta época- ya no es aceptable que algunos estudiantes logren los objetivos de la educación en el nivel esperado y que otros fracasen; lo que se espera del docente es que todos sus alumnos avancen en aprendizajes y autonomía, según lo previsto para la etapa de la escolaridad en que se encuentran. La inclusión escolar no está lograda si alguien asiste a la escuela, pero no aprende ni desarrolla sus potencialidades. Sin embargo, cabe preguntar: ¿realmente es posible que todos los estudiantes aprendan y logren los objetivos en el nivel esperado para el grado escolar en el que se encuentran? En particular, por ejemplo, ¿es posible que todos los estudiantes de segundo grado de primaria, sin excepción, alcancen el nivel satisfactorio de comprensión de lectura y de escritura productiva previsto en el currículo? ¿Es posible conseguir que todos los estudiantes, a medida que avanzan en su trayectoria educativa básica y luego superior, logren el dominio esperado de la lectura y la escritura -y la autonomía para aprender- en cada una de las etapas de esa trayectoria? En América Latina eso no está ocurriendo, como lo demuestran los resultados de estudios nacionales e internacionales<sup>2</sup>.

Lograr que todos aprendan y alcancen los objetivos en el nivel esperado, sin exclusiones, discriminaciones ni desventajas, es el gran desafío de la educación inclusiva contemporánea. La educación básica universal y de buena calidad, con equidad en los resultados, es el estándar mínimo al que se debe aspirar en cada país, como condición para hacer realidad la igualdad en las oportunidades y el desarrollo de sociedades democráticas, sostenibles y armoniosas.

Sin duda, para lograr ese propósito aparentemente utópico, por lo alejado que está de la realidad presente en América Latina, se requiere de la confluencia de factores diversos, comenzando por voluntad política para garantizar la disponibilidad suficiente de condiciones y recursos materiales y educativos; escuelas organizadas para aprender y para realizar la tarea educativa de una manera institucional y comprometida; docentes convencidos de que el cambio es posible; estudiantes dispuestos a aprender juntos, a enseñarse mutuamente y cuidar que ninguno de sus pares se quede afuera o atrás; familias y comunidades involucradas con la calidad de la escuela y con la educación de sus hijos y la de todos los demás niños y adolescentes de su localidad. En pocas palabras, se necesita una reforma de la educación escolar.

En este marco, también es indispensable revisar y sustituir los paradigmas vigentes de la enseñanza y el aprendizaje. La comprensión vigente de la enseñanza como una tarea del docente individual en su aula y del aprendizaje como una responsabilidad de cada estudiante individual, resulta muy insuficiente cuando se entiende la educación básica como un proceso complejo, comprometido con lograr que todos los estudiantes aprendan todo lo que necesitan para ser ciudadanos protagonistas de sus proyectos de vida, autónomos y a la vez solidarios, en sociedades diversas, complejas, pero armoniosas y sostenibles.

<sup>1</sup> Enfoque promovido internacionalmente por UNESCO y asumido oficialmente en el Currículo Nacional de Educación Básica del Perú.

<sup>2</sup> Ejemplos de tales estudios son las Evaluaciones Censales o Muestrales de Estudiantes (ECE o EME) aplicadas por el Ministerio de Educación en el Perú, y las Evaluaciones Regionales de Calidad de la Educación (ERCE) aplicadas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de OREALC-UNESCO.

Desde este punto de vista, la educación de los niños y adolescentes es mucho más que un proceso técnico y pedagógico; no hay un país que pueda decir: “logré que todos los estudiantes aprendan aplicando la metodología “A” (o la metodología “B”)”. La tarea de educar a las nuevas generaciones debe ser entendida como una movilización social y política permanente, en la que los docentes -organizados como equipos profesionales en las escuelas- tienen que cumplir un rol de liderazgo pedagógico y social, que incluye, pero no se limita al dominio de contenidos disciplinares, didácticas, estrategias o técnicas específicas; es una tarea que exige un perfil profesional mucho más amplio, en el que destacan las habilidades para la conducción de procesos colectivos de aprendizaje solidario.

En un marco de enseñanza tradicional, se pide al docente inclusivo que agregue a su competencia pedagógica las habilidades y recursos necesarios para atender a la diversidad de condiciones de sus alumnos, para que todos aprendan; debe ser capaz de atender y facilitar el aprendizaje de grupos de estudiantes con perfiles culturales y personales diversos, que se encuentran en distintas etapas de la trayectoria educativa esperada. La atención a la diversidad muchas veces tiene que llegar hasta el nivel de la enseñanza personalizada y la atención a alumnos individuales que requieren de apoyos especiales.

Pero atender a todos con calidad es una tarea casi imposible para el docente, salvo que se introduzcan cambios en la gestión y los arreglos del aula. La perspectiva de la enseñanza entendida como liderazgo y movilización social implica enfrentar el reto de una manera distinta a la tradicional; abre nuevas posibilidades, en la medida en que involucra a todos los actores interesados y comprometidos con el logro de los objetivos de la educación, comenzando por los propios estudiantes, pero también los familiares de los alumnos y otros miembros de la comunidad. En una escuela orientada por el propósito de que todos aprendan lo esperado -y en el nivel esperado-, todos tienen el reto de aprender y también de enseñar, ayudando a aquellos que lo necesiten para no fracasar, para no quedarse atrás. Cuando la educación es entendida como una movilización pedagógica y social, como un proceso colectivo, se renuevan los roles de los docentes, los estudiantes, las familias y la comunidad.

De acuerdo con esta concepción de “aprendizaje solidario”, todos en el aula conocen los objetivos a ser alcanzados y todo aquel que aprende luego enseña, el que avanza luego ayuda a avanzar a los demás, en especial a los que tienen dificultades. Para este enfoque, el aprendizaje no es solo significativo para cada alumno individual, pues tiene que ser significativo y eficaz para todos; en consecuencia, se trata de un aprendizaje solidario sustentado en procesos colectivos. Existen abundantes evidencias sobre el efecto positivo del aprendizaje entre pares y lo que se propone acá es una opción radical por el aprendizaje entre pares, con el nombre de “aprendizaje solidario”.

La conducción de procesos colectivos de aprendizaje solidario demanda que el docente tenga habilidades sociales para liderar, constituyendo con sus estudiantes un grupo organizado para aprender -es decir, un sujeto colectivo- lo cual es más que es más que la suma de las individualidades que lo conforman. Esto supone dejar de lado la cultura escolar tradicional individualista, que propicia la competencia y en la que unos pocos triunfan sobre los demás, otros muchos sobreviven en la mediocridad, y otros más se resignan al fracaso.

Liderar al grupo de aula desde un enfoque de aprendizaje solidario, para que todos logren lo esperado, implica que el grupo asuma el proceso como un reto colectivo con objetivos compartidos, que todos se comprometan a que todos aprendan; e implica generar dinámicas de interaprendizaje, de aprendizaje colaborativo, de apoyo y de ayuda entre unos y otros, que el docente estimula, organiza y conduce. Todos en este grupo solidario de aula se esfuerzan por aprender lo esperado, pero también se esmeran para evitar el atraso y eventual fracaso de cualquiera de sus integrantes. Cuando un estudiante destacado se adelanta al ritmo del aprendizaje de los demás, de inmediato asume el reto de enseñar de la mejor manera a otros estudiantes que requieran de su ayuda. Al hacerlo también consolida su propio saber, gana en empatía, en autoestima y en responsabilidad.

El aprendizaje solidario exige un arreglo distinto de la organización y las actividades en el aula para facilitar los procesos de colaboración y ayuda mutua. La evaluación y los incentivos, en este caso, se

orientan por los criterios y el sentido del aprendizaje solidario, como reconocimiento de logros colectivos y no como estímulo a éxitos individuales desconectados de los avances y metas del grupo. Se considera que el aprendizaje ha sido logrado cuando todos los integrantes del grupo demuestran el desempeño esperado, y el reconocimiento se otorga al grupo de aula y al docente en su conjunto, ya no a cada estudiante por separado.

El aprendizaje solidario, además, sale del aula y compromete al conjunto de la escuela, en su organización y funcionamiento. La escuela, entendida como una institución que aprende y enseña, conducida por un equipo de docentes orgánicos, diseña y realiza actividades que dan apoyo y soporte a los procesos del grupo de aula. Así, por ejemplo, puede comprometer a los estudiantes mayores en tareas de apoyo al aprendizaje de los alumnos de los primeros años escolares; estudiantes de secundaria -como parte de sus propios procesos formativos- pueden asistir en determinados horarios a las aulas de primaria, para apoyar y estimular los aprendizajes de sus compañeros menores. Pueden estar durante un tiempo a cargo de pequeños grupos, leer con ellos o motivarlos a leer, escucharlos y acompañarlos en el juego de producir sus propios textos y plasmarlos en el papel, o reforzar aprendizajes en cualquier área curricular. En una escuela solidaria, la totalidad de los estudiantes y docentes de la institución constituyen un sujeto colectivo mayor, que integra a todos los grupos de aula, que se compromete con el desarrollo educativo de todos sus integrantes.

Por otro lado, el rol de liderazgo del docente también incluye la movilización social de los familiares y otros miembros de la comunidad, comprometiéndolos con la tarea educativa. Algunos familiares pueden asistir al aula en ciertos horarios, para leer con los niños o para asumir tareas de apoyo al docente y a los estudiantes en la enseñanza y el aprendizaje. Otros, con la orientación del docente o del directivo de la escuela, pueden organizar desde sus hogares o centros comunitarios actividades extraescolares complementarias o de reforzamiento, como contribución al logro del objetivo común: que todos aprendan, que nadie se quede atrás.

Un ejemplo hermoso de esta contribución educativa comunitaria, es el funcionamiento de “casas lectoras”, que reciben algunas tardes por semana a niños y niñas del barrio que se juntan para leer y leerse unos a otros. Otro es el caso de familias que reciben en sus hogares a niños vecinos y compañeros de sus hijos para que realicen juntos sus tareas de indagación o sus proyectos escolares. Las “ferias pedagógicas”, los “parques lectores”, la “maratón de lectura” y la “maratón de la escritura”, son otras experiencias de participación de las familias y comunidades en la tarea educativa compartida<sup>3</sup>.

## 2. Sobre la Docencia como Actividad Profesional Comprometida y Colegiada

Muchos autores coinciden en señalar que la docencia, como actividad profesional, no se limita a la tarea de enseñar. Para ser docente profesional se necesita bastante más que el dominio de contenidos disciplinares y conocimientos pedagógicos. Según Rivero et al. (2003), los docentes requieren de un código de ética profesional. “El docente -dicen- debe asumir los derechos humanos y particularmente los Derechos del Niño y la Niña como la base moral para su actuación profesional y motivación para contribuir al crecimiento de los educandos como sujetos de derechos” (p. 57). Sin desmerecer la importancia de las habilidades profesionales específicas asociadas a la planificación, los contenidos disciplinares, las didácticas, la evaluación, o la administración del clima de aprendizaje en el aula, en esta ocasión se resaltan ciertas características del docente profesional que contribuyen al desarrollo de un aprendizaje solidario, en escuelas organizadas como instituciones, con equipos colegiados y actores comprometidos, que asumen la tarea educativa como un desafío compartido.

<sup>3</sup> Algunas de estas experiencias se recogen en el capítulo sobre el programa “Amazonía Lee”, en el libro de Bello et al. (2019).

En ese sentido, una dimensión importante de la profesionalidad es la autonomía en la toma de decisiones, en el marco colectivo de la institución educativa. Así lo resaltan varios autores, como Avalos (2000), para quien “ser profesional significa poder decidir e influir en el cambio educacional, es decir, contar con poder político (...) y poder profesional: lo que se denomina en inglés “empowerment”” (p. 4). Está demostrado que la repetición de recetas impuestas por autoridades externas mal definidas como “superiores”, no puede asegurar que todo el grupo de aula avance desde su desigual situación inicial hasta el logro esperado de aprendizajes. Eso solo lo puede lograr un docente profesional y empoderado, con autonomía y capacidad para actuar con pertinencia y eficacia.

El protagonismo y la autonomía académica del docente profesional son resaltados por diversos y reconocidos autores, que lo califican como “intelectual crítico” (Giroux, 1990), “profesor investigador” (Stenhouse, 1987) o “práctico reflexivo” (Elliot, 1993). El Marco del Buen Desempeño Docente del Ministerio de Educación (2012) también destaca esta idea de rol trascendental del docente, el cual debe implicar una importante capacidad para valorar, discernir y distinguir en cada situación para la mejor toma de decisiones, lo que resulta indispensable para responder a la diversidad de los estudiantes y atender a las necesidades de cada uno, en distintos momentos del proceso.

En ese marco se ubica la recomendación de Ferrer (2007), de adoptar un enfoque balanceado y flexible para la enseñanza de la lectura y la escritura como conclusión de una revisión exhaustiva de investigaciones y experiencias en América Latina y otras regiones. En el mismo sentido se manifiestan más recientemente Schiefelbein y McGinn (2017), cuando destacan que -de manera general- lo que distingue a los profesores profesionales no es principalmente el tipo de método de enseñanza que usan, sino la habilidad para decidir qué métodos son más apropiados para cada tipo particular de estudiante, de contenido y de contexto. En este sentido, plantean lo siguiente: “Nuestra creencia es que los profesores profesionales son hábiles tanto en instrucción directa como en los métodos constructivistas de enseñanza” (Schiefelbein y McGinn, 2017, p. 148) Así, la llamada “guerra de los métodos” encierra un falso dilema; lo que importa es que el docente tome la decisión más pertinente para cada circunstancia.

Por otra parte, Carr y Kemis (como se citó en Carr, 1988) definen a los docentes como agentes culturales y políticos, capaces de utilizar la investigación-acción para desarrollar una profesionalidad práctica en clase y en la escuela. La profesionalidad, para ellos, es un ejercicio cooperativo, dentro y fuera de la enseñanza, que se convierte en una especie de protección contra la “gestión burocrática”, que suele controlar de forma ideológica a docentes y maestros con paquetes curriculares como medio.

En el Perú, el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021 (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2017) y el Marco de Buen Desempeño Docente (MBDD) aprobados por el Ministerio de Educación (2012), señalan que el docente profesional debe estar preparado para reconocer y atender a la diversidad cultural que aportan sus estudiantes, además de tomar en cuenta las diferencias de todo tipo, sin perder de vista que su misión consiste en lograr que todos y todas logren los resultados educativos previstos.

El MBDD define la docencia como una profesión relacional, con carga ética y política, y considera al docente como un profesional capaz de discernir y tomar decisiones. Lo primero indica que no basta el dominio conceptual, técnico e instrumental en los campos específicos de la enseñanza y la evaluación, sino que se requiere un esfuerzo adicional a manera de compromiso ético-moral, reconociendo al estudiante como sujeto de derechos.

La complejidad del perfil del docente profesional, según Alliaud (2017), se deriva de lo siguiente:

Si bien la preocupación por la enseñanza cobra protagonismo, se espera de los docentes la reflexión y comprensión de las dimensiones sociopolíticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias (de las disciplinas de estudio); la dimensión ética de la profesión, la contemplación de los contextos sociales y las problemáticas contemporáneas; el compromiso con los valores democráticos; el dominio de los contenidos y de su significado en diferentes

escenarios y su articulación interdisciplinar; el conocimiento de los procesos de investigación, el desarrollo profesional y la formación permanente. (p. 64-65)

Carr (1998), va más allá cuando plantea que enseñar con calidad, tiene más que ver con la transferencia de valores éticos y abstractos en el qué hacer educativo que en la aplicación correcta de técnicas en la enseñanza. En este sentido, el mismo Carr (1998) concluye que “El profesor que carece de esta capacidad puede rendir cuentas, en el sentido técnico, pero no puede hacerse responsable en sentido educativo o moral” (p. 10).

Las actitudes y expectativas del docente con respecto a los estudiantes influyen en su desempeño y compromiso con el aprendizaje de todos, lo que repercute en los resultados del aprendizaje. Según Gairin (1990) el profesor presenta de cara al alumno 4 modelos de actitudes: actitud de apego, actitud de preocupación, actitud de indiferencia y actitud de rechazo. Se espera que un docente profesional comprometido tenga una actitud de apego, o al menos de preocupación. Al mismo tiempo, sabemos que los docentes profesionales trabajan mejor y logran mejores resultados educativos cuando tienen altas expectativas con respecto al potencial de aprendizaje y desarrollo educativo futuro de sus estudiantes.

Por otro lado, es igual de importante desde el punto de vista del aprendizaje solidario que el docente profesional esté habilitado, como se ha dicho antes, para liderar procesos de movilización pedagógica y social, que involucran al grupo de aula como sujeto colectivo comprometido con el desarrollo satisfactorio de todos sus integrantes, y también suponen la capacidad para convocar y orientar la participación pertinente y efectiva de los familiares y otros miembros de la comunidad a la que pertenecen sus alumnos. En el marco de la educación inclusiva y del aprendizaje solidario, estas habilidades son indispensables.

Además de lo anterior, se espera que el docente profesional se integre al equipo escolar, es decir, a un colectivo de profesionales y no profesionales que llevan adelante de manera colegiada la tarea de educar a niños y adolescentes, en escuelas organizadas institucionalmente para que todos los estudiantes logren los aprendizajes esperados. Otra vez asoma acá con fuerza el concepto de “sujeto colectivo”, esta vez referido a los docentes y otros trabajadores, agrupados en una escuela.

Desde el punto de vista del aprendizaje solidario, el docente debe ser un profesional orgánico, o institucional, que es corresponsable de la educación de todos los estudiantes de su escuela. Su responsabilidad es mayor respecto de los alumnos que están directamente a su cargo en su aula, pero también tiene una cuota de responsabilidad profesional en relación con todos los demás estudiantes de su institución educativa. Es necesario tener presente siempre que la experiencia de los estudiantes en la escuela no se limita al espacio específico del aula, y también supone estar expuestos en el tiempo, durante doce o más años, a la influencia de distintos docentes y de la institución en su conjunto.

El trabajo en equipo implica más que participar eventualmente en reuniones con los colegas de la escuela y apoyar a los directivos en ciertas tareas de la gestión pedagógica o administrativa de la institución. Ser un profesional orgánico de la escuela supone participar como protagonista en los procesos de elaboración, ejecución y evaluación del proyecto institucional, en el diseño y realización de planes y programas educativos, en el monitoreo y evaluación constante de la vida escolar desde la perspectiva de los fines y valores asumidos por la institución. Un profesional institucional participa activamente en procesos de crítica y autocrítica, en el diseño e implementación de innovaciones educativas y en los esfuerzos de desarrollo profesional individual y colectivo, con los colegas y en correspondencia con las necesidades y los objetivos de la institución.

Ciertamente, la posibilidad de participar como protagonista en la vida institucional de la escuela no depende solo de la voluntad individual del docente. En buena medida está condicionada por el arreglo institucional, la existencia de un proyecto educativo compartido, el tipo de organización y de liderazgo directivo, la cultura escolar y el clima de convivencia, la existencia o no de un equipo de trabajo y el nivel

de compromiso ético y político del conjunto de los compañeros de trabajo con los fines de la educación y del proyecto institucional.

Sin embargo, la existencia y funcionamiento del equipo de trabajo y la fortaleza institucional y orgánica de la escuela deben ser considerados como indicadores del nivel de desarrollo profesional de los docentes de una determinada institución educativa. Más aún, puede decirse que el desarrollo profesional de los docentes es mayor o menor en una localidad, una región o un país, considerando el grado de integración de los profesores como sujetos colectivos que se responsabilizan de manera colegiada del aprendizaje de todos los estudiantes de sus escuelas y de su territorio.

### 3. Sobre los niveles de desarrollo profesional de los docentes

Las características del trabajo docente profesional expuestas en la sección anterior no están presentes en la práctica real de la mayoría de los profesores del Perú y de América Latina; expresan una aspiración, no una realidad. En el caso peruano, la práctica limitada de muchos docentes es el resultado de una trayectoria educativa escolar deficiente y de una formación profesional inicial con muchas debilidades, a lo que se suma que las condiciones materiales e institucionales para realizar su trabajo en las escuelas no son las mejores. Como consecuencia, muchos docentes son operadores rutinarios del currículo y de metodologías definidas por otros, repetidores de prácticas vivenciadas durante su propia experiencia como alumnos, con limitada capacidad para reflexionar críticamente y actuar con autonomía profesional.

Estudios como los de Elacqua et al. (2018) y Bruns y Luque (2014), elaborados para el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco mundial, documentan la escasa efectividad que suelen tener los maestros de América Latina, por la debilidad de sus prácticas pedagógicas y su limitado nivel de conocimientos especializados. Afirman que los países de la región parecen no poder escapar de un nivel muy bajo que destaca por pobres estándares para ingresar a la docencia, postulantes de baja calidad, salarios igualmente precarios, poco profesionalismo en el aula y asimismo, bajos resultados educativos (Bruns y Luque, 2014).

En el Perú, las evaluaciones de los concursos de nombramiento y contratación de docentes de los últimos años han mostrado que menos del 10% de los maestros participantes aprueban y logran acceder a las plazas concursadas (Palacios y Vizurraga, 2019). Por otro lado, en una evaluación nacional realizada en 2006, 48% de los docentes se ubicaron muy por debajo de lo esperado en comprensión de lectura (Eguren y de Belaunde, 2019). Distintas evidencias muestran que muchos de los profesores peruanos se ubican en un nivel de desarrollo profesional incipiente, con limitaciones en el conocimiento de las disciplinas y en el dominio de habilidades para la enseñanza o para el liderazgo pedagógico y social.

La explicación de esta situación, en el caso peruano, remite a una convergencia de diversos factores, pero en gran medida es el resultado de lo que León (2017) denomina “colapso educativo” y diversos autores describen como el abandono de la educación pública por parte del Estado, que redujo drásticamente la inversión por alumno y el salario de los docentes, especialmente entre la década de 1970 y el año 2000. A pesar de que en los últimos 20 años el Estado ha realizado algunas mejoras en el financiamiento de la educación y el tratamiento a los docentes, aún sigue siendo insuficiente.

Sin embargo, muchos docentes peruanos tienen actitudes positivas con respecto a las relaciones interpersonales en la institución educativa, que son importantes como base para establecer dinámicas de trabajo colegiado. Cuenca (2011) encontró que los propios docentes destacan las buenas relaciones en la comunidad educativa (colegas, director, alumnos, padres) y mencionan el apego al trabajo colectivo como un rasgo fundamental del buen desempeño profesional.

Por otra parte, León (2017) concluye de su estudio cualitativo que las docentes están acostumbradas a comprender su trabajo como una experiencia individual, en parte porque las instituciones educativas no han generado condiciones favorables para el trabajo en equipo. Por eso mismo, las docentes no saben

trabajar en equipo, no han desarrollado las habilidades para ello y tampoco han experimentado los beneficios y las ventajas del trabajo colegiado; además, temen quedar expuestas ante sus colegas por su limitado dominio sobre los temas pedagógicos, dice este autor.

Los docentes, señala León (2017), tampoco han desarrollado la capacidad individual para reflexionar sobre la práctica y evaluar los procesos de la enseñanza y aprendizaje para mantenerlos o cambiarlos; se trata de un requisito indispensable para avanzar en autonomía profesional. Con frecuencia atribuyen las dificultades de aprendizaje a limitaciones de los propios estudiantes y sus contextos, y no las asocian con deficiencias de la enseñanza.

Sin embargo, no es conveniente generalizar; una característica de los docentes peruanos es la heterogeneidad de su nivel de desarrollo profesional, como lo reconocen el Ministerio de Educación y diversos investigadores. El mismo León (2017) dice que no existe un tipo único de docente, puesto que,

hoy podemos encontrar aquellos con desempeños profesionales adecuados, otros con prácticas más rígidas, aunque “eficaces”, algunos más con prácticas débiles que solo impactan en un porcentaje reducido de sus estudiantes, y docentes cuya intervención no tiene efecto alguno en los aprendizajes de las niñas y los niños, sea por razones de competencia profesional, sea porque no les interesa ejercer impacto alguno por falta de interés y de responsabilidad. (p.32)

Para describir la situación profesional diferenciada de los docentes, es necesario tipificar o definir perfiles por etapas o niveles de desarrollo de la práctica de los profesores. Se necesita contar con una escala de progreso, que sirva como insumo para determinar políticas y estrategias pertinentes para promover el desarrollo profesional. En términos sencillos, se necesita un marco de desarrollo progresivo en la profesión, que permita diseñar y realizar lo necesario para que los distintos grupos de maestros puedan avanzar, desde el nivel en el que se encuentran actualmente hasta el nivel siguiente de su desarrollo profesional.

Al respecto, Cuenca (2014) propone las siguientes categorías o tipos de docentes, que conviven en el Perú y probablemente en otros países de América Latina:

- El maestro “apóstol”, que tiene un compromiso moral con la sociedad e incorpora el sacrificio como componente de su identidad laboral.
- El maestro “burócrata”, caracterizado por su relación laboral con el Estado, supeditado a la prescripción de contenidos y al control de la enseñanza.
- El maestro “semiprofesional”, con conocimiento especializado pero incompleto, y con limitada autonomía frente al Estado y la sociedad.
- El maestro “proletario”, que puede ser un burócrata o semiprofesional, que se caracteriza por la precarización de su trabajo.

Tedesco y Tenti (2004), mencionan otra tipología de maestros: el maestro “sacerdote-apóstol”, el “maestro trabajador” y el “maestro profesional.” La primera imagen, asociada con una misión religiosa o política; la segunda, con ventajas instrumentales (salario, prestigio, etc.) y la exigencia de una serie de conocimientos racionales que debe aprender y aplicar; y la tercera, requiere de conocimiento especializado, aunque sus condiciones de trabajo se precarizan. Según los autores, estas tres representaciones del docente se combinan con diverso peso en la sociedad latinoamericana debido a la singularidad de su profesión, que entrelaza aspectos relativos a conocimientos y habilidades con un fuerte componente relacional y ético. Tal es así que el docente desempeña el rol no solo de profesional, sino también de funcionario del estado, aunque su grado de autonomía en el oficio docente puede llegar a ser variable (Tedesco y Tenti, 2004).

Por otra parte, Schiefelbein y McGinn (2017) proponen cuatro etapas en el desarrollo de los profesores, y señalan que en un sistema educativo los profesores se distribuyen en varias de esas etapas, que nombran de la siguiente manera:

- Trabajadores no calificados: sin formación, poco dominio de contenidos o prácticas. Se limitan al dictado, copiar de la pizarra, memorización. Evaluación sumativa.
- Trabajadores con baja calificación: formación limitada en contenido curricular y técnicas. Objetivos instruccionales específicos prescritos. Texto único. Énfasis en memorización. Evaluación formativa incipiente.
- Trabajadores calificados: formación en contenidos curriculares y prácticas. Metas instruccionales amplias con posibilidad para ajustar al contexto. Calidad asociada a resultados. Énfasis en aprendizaje activo y proyectos. Evaluación formativa, atención a aprendizajes no cognitivos.
- Profesionales: especialización por niveles o materias. Se mantienen actualizados. Currículo integrado con objetivos transversales y no cognitivos. Calidad definida por resultados. Uso de muchos libros y fuentes externas, incluyendo internet. Enseñanza para la comprensión, aprendizaje por descubrimiento, enseñanza individualizada y en grupos, aprendizaje cooperativo. Trabajo colaborativo entre pares con liderazgo del director, autoevaluación a nivel de toda la escuela. Evaluaciones de diagnóstico, formativa y sumativa. Tareas de aprendizaje iniciadas por los estudiantes.

Schiefelbein y McGinn (2017), describen su propuesta de clasificación de los maestros en los términos siguientes:

Las etapas del desarrollo profesional están en una escala que tiene a la enseñanza como ocupación en un extremo y la enseñanza como profesión en el otro extremo. Se entiende a las ocupaciones como trabajos con tareas predefinidas que se realizan bajo supervisión, lo que corresponde al modelo industrial de instrucción. Las profesiones, de otro lado, exigen más conocimientos y habilidades -y más complejos- que las ocupaciones. Y los profesionales tienen que tomar decisiones autónomas acerca de sus propias actividades, por lo que necesitan de una formación en ciertos valores éticos. La distinción entre ocupaciones y profesiones puede ser caracterizada por la diferencia entre solo saber qué hacer y cómo, y además saber por qué y cuándo actuar. El trabajador calificado aplica el conocimiento existente, en tanto que el profesional a menudo genera nuevo conocimiento cuando recombina o extrapola desde lo que se sabe. Este último lo denominamos modelo constructivo de enseñanza. (p. 133)

Además, para Schiefelbein y McGinn (2017), un docente en el nivel profesional también se diferencia de los otros por las siguientes características:

- a. Un conocimiento más amplio y más profundo de las tecnologías (o modelos) de enseñanza, incluyendo cuándo y cómo aplicarlas.
- b. Conocimiento del contexto del estudiante.
- c. Conocimiento de la familia y de la comunidad de la que proviene el estudiante, así como su constitución física y psicológica.

En cada situación y contexto, el desarrollo profesional de los docentes está asociado con diversos factores, tales como: el perfil de entrada a la práctica docente, determinado por las experiencias de educación escolar y de formación inicial para la docencia; las condiciones de trabajo, salud y seguridad, confort, recursos; la edad y el tiempo de experiencia, el género, la vocación y la satisfacción laboral; las recompensas y la remuneración. Otras condiciones importantes son: la existencia de tiempo y espacio para la reflexión colectiva, la producción intelectual, la investigación y el trabajo pedagógico creativo y eficaz; la existencia de apoyo experto, monitoreo y evaluación formativa; un arreglo institucional que favorezca el trabajo en equipo y el aprendizaje colectivo.

Por todo lo expuesto, un sistema educativo que se propone impulsar el desarrollo profesional de los docentes tiene que implementar políticas que aseguren que las condiciones y factores mencionados se

hagan realidad en las escuelas y en la vida de los profesores. Además, tiene que aplicar políticas y estrategias diferenciadas de apoyo al desarrollo profesional, que deben tener -entre otras- las siguientes características:

- Ajustarse a la heterogeneidad del desarrollo profesional, ofreciendo programas pertinentes para el nivel de cada grupo de docentes. Las estrategias diseñadas para docentes más desarrollados no funcionan cuando se aplican a profesores que se encuentran en niveles más básicos de su desarrollo profesional.
- Promover el compromiso de los docentes con su propia formación, para alcanzar el nivel profesional y la excelencia, destacando su protagonismo y la trascendencia de su rol social. No puede haber desarrollo profesional en contra o al margen de la voluntad y el esfuerzo personal del docente, en un contexto de cooperación.
- Fortalecer la institucionalidad de las escuelas y redes de escuelas, promoviendo el aprendizaje solidario contextualizado y el trabajo colegiado entre los docentes de la escuela y del territorio, apuntando a que la escuela sea una organización que aprende, en la que todos sus integrantes aprenden, tomando en cuenta el proyecto institucional.
- Enfatizar en los “saberes de la experiencia” (Alliaud, obra citada), que combinan conocimientos con prácticas, en base a procedimientos reflexivos, inductivos y constructivos, el modelado y la experimentación, la mentoría, el acompañamiento, el aprendizaje basado en problemas, la evaluación externa y la evaluación entre pares.
- Seleccionar y compartir un conjunto reducido de conocimientos teóricos relevantes y promover su comprensión a profundidad, en vez de presentar muchos contenidos de manera superficial (Ferrer, 2007).
- Diversificar los enfoques teóricos y metodológicos compartidos, promoviendo el desarrollo de criterios profesionales y versatilidad para la toma de decisiones pedagógicas en función de las necesidades reales de los estudiantes, evitando los modelos únicos y las metodologías oficiales (Ferrer, 2007).
- Considerar a los docentes como aprendices adultos y activos. En consecuencia, promover la reflexión colectiva sobre la práctica, la sistematización de experiencias y -cuando sea posible- la investigación-acción grupal como estrategias de formalización, producción y difusión de saber pedagógico mejorado o innovador.
- Enfatizar el desarrollo de habilidades de liderazgo para la movilización pedagógica y social, que favorezca el aprendizaje solidario en el aula y la escuela. El resultado esperado es que todos enseñen (docentes, estudiantes, familiares, miembros de la comunidad) y que todos los estudiantes aprendan, que ninguno se quede atrás.
- Complementar los programas de formación en servicio con sistemas de regulación de la calidad, evaluación de las prácticas docentes y de los resultados de la enseñanza, aplicando incentivos que estimulen y premien el trabajo colegiado y promuevan el fortalecimiento de la institucionalidad de las escuelas, al margen de lógicas individualistas o competitivas.

Finalmente, como se dijo en los primeros párrafos de este documento, la finalidad de la existencia del sistema escolar en estos tiempos de educación inclusiva y universal es garantizar que todos los estudiantes logren todos los aprendizajes esperados en el nivel de dominio y de autonomía requeridos. El desarrollo profesional de los docentes y la organización de las escuelas y de todo el sistema educativo se deben orientar al logro de esa finalidad.

Todo lo que se sabe y lo que se hace en educación está sujeto a revisión y puede ser confirmado o reformado, en base a la investigación y la experiencia. Se puede decir que el trabajo de los docentes, su perfil como profesionales en el presente y en el futuro, sigue en construcción. El desafío mayor, como dijo Cecilia Braslavsky (1999), consiste en promover un equilibrio entre contribuir a resolver problemas

coyunturales y reinventar la profesión, la enseñanza, la escuela y los sistemas educativos: es decir, entender la docencia como “una profesión de formadores resignificada, revisada, vuelta a pensar y a concebir.”

## Referencias

- Alliaud, A. (2017). *Los Artesanos de la Enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Avalos, B. (2000). El desarrollo profesional de los docentes. *Proyectando desde el presente al futuro*. En *Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- Bello, M. E., Villaseca R., y Holguín, V. (2019). *20 años promoviendo escuelas de calidad*. Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 13-50. <https://doi.org/10.35362/rie1901054>
- Bruns, B., y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y El Caribe*. Resumen. Grupo del Banco Mundial.
- Carr, W. (1998). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción* (3ª Ed.). DIADA.
- Consejo Nacional de Educación (2017). *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. Ministerio de Educación del Perú <https://hdl.handle.net/20.500.12799/304>
- Cuenca, R. (2014). Las múltiples identidades profesionales de la docencia. En D. A. Olivera y M. Feldfeber (comp.), *Políticas educativas para América Latina. Praxis docente y transformación social*. Universidad de Ciencias y Humanidades.
- Cuenca, R. (2011). *Discursos y nociones sobre el desempeño docente: diálogos con maestros*. Consejo Nacional de Educación. <http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/725>
- Díaz, C., Tueros, E., y Coloma, C. R. (Eds.). (2017). *VIII Seminario de Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú. Educación para una Ciudadanía Ética y Democrática*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/165999>
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., y Alfonso, M. (2018). *Profesión: profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0001172>
- Eguren, M., y de Belaunde, C. (2019). *No era vocación, era necesidad. Motivaciones para ser docente en el Perú* (Documento de Trabajo N° 256). Instituto de Estudios Peruanos. <http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/1155>
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Ferrer, G. (2007). *Enseñanza de la lectura y la escritura*. Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Gairin, J. (1990). *Las actitudes en educación. Un estudio sobre educación matemática*. Boixareu Universitaria.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- León, E. (2017). *El fenómeno ECE y sus efectos en las prácticas docentes*. ENACCIÓN, FORGE y TAREA.
- Ministerio de Educación del Perú (2012). *Marco del Buen Desempeño Docente*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/3280180-marco-del-buen-desempeno-docente>
- Palacios, M. A., y Vizurraga, E. (2019). Mesa 8. Evaluación Docente. En C. Díaz, E. Tueros, y C. Coloma (Eds.), *VIII Seminario de Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú. Educación para una Ciudadanía Ética y Democrática* (pp. 108-115). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rivero, J., Alba, J., Pinto, L., y Bello, M. (2003). *Propuesta. Nueva docencia en el Perú*. Ministerio de Educación del Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/454>
- Schiefelbein, E., y McGinn, N. F. (2017). *Learning to Educate. Proposals for the reconstruction of education in developing countries*. IBE UNESCO. [https://doi.org/10.1163/9789463009478\\_001](https://doi.org/10.1163/9789463009478_001)
- Stenhouse, L. (1987). *Research as a Basis for Teaching*. Heineman Educational Books Ltda.

Tedesco, J. C., y Tenti, E. (2004). Nuevos maestros para nuevos estudiantes. En M. Pearlman (Ed.), *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Preal.