

EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO Y PROLETARIZACIÓN DOCENTE  
ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LAS POLÍTICAS DE EVALUACIÓN DOCENTE

PRESENTADO POR:  
OSCAR ANDRÉS SÁNCHEZ COTRINO  
CODIGO: 2012287673

DIRECTOR DE TESIS  
ALFONSO TAMAYO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACION  
DEPARTAMENTO DE POSTGRADOS  
MAESTRIA EN EDUCACIÓN

Bogotá Mayo de 2014

Agradezco a mi Tutor Alfonso Tamayo cuyo decantado conocimiento y experiencia fueron determinantes en la culminación de mi trabajo.

A la profesora Libia Stella Niño por su guía y aportes que enriquecieron los argumentos e ideas presentados en esta investigación.

A Mi bella esposa quien con su abnegada dedicación y apoyo fue el soporte anímico, moral y espiritual en los momentos difíciles de este proceso.

A mi hijo Felipe el dueño del tiempo que se dedicó en esta investigación.

A los obreros que con su trabajo construyen la riqueza del país.

Y a los profesores que hacen Nación todos los días a pesar de las duras condiciones.

A DIOS que es el único que sabe para dónde voy.

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Evaluación de desempeño y proletarización docente: análisis de contenido de las políticas de evaluación docente
<b>Autor(es)</b>	Oscar Andrés Sánchez Cotrino
<b>Director</b>	Alfonso Tamayo
<b>Publicación</b>	Universidad Pedagógica Nacional, 2014, 169p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
<b>Palabras Claves</b>	Evaluación de desempeño, Políticas públicas en evaluación, evaluación como rendición de cuentas, evaluación como pago por mérito, evaluación para la permanencia y el despido, evaluación para el desarrollo profesional, evaluación para la mejora de la escuela, autoevaluación de docentes, clase social, proletariado, proletarización, subordinación, control del proceso de trabajo, pauperización, desprofesionalización, exacerbación de la competencia.

<b>2. Descripción</b>
<p>Tesis de grado para optar por el título de magister en educación en la que el problema de investigación se centra en “Entender de qué manera las políticas públicas sobre evaluación de docentes en el país, específicamente las que se refieren a evaluación de desempeño docente, han cambiado las condiciones de la labor docente, acelerando el proceso de proletarización de los mismos.”. Parte de los aportes teóricos en torno a la evaluación de docentes, y a la evaluación de desempeño, así como del concepto de proletarización, estableciendo subcategorías que permiten el análisis de contenido de las políticas públicas de evaluación docente.</p>

### 3. Fuentes

Apple Michael (2001) ¿Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales? *Revista Opciones Pedagógicas No 24. 2001.*

Barber, Larry W. (1997) Autoevaluación. En Millán, Jason y Darling, Linda. Manual para la Evaluación del Profesorado (pp. 222- 239) Madrid. Ed. Muralla S.A.

Bardin, Laurence (1986) Análisis de contenido. Madrid. Ediciones Akal

Bridges, Edwin M. (1997) Evaluación de profesorado para su permanencia o despido. En Millán, Jason y Darling, Linda. Manual para la Evaluación del Profesorado (pp. 208- 221) Madrid. Ed. Muralla S.A.

Cohen, Gerald. (1986) La teoría de la historia de Karl Marx: Una defensa. Madrid: Siglo XXI Editores.

Constitución Política de Colombia 1991

Del Campo Marcela, Bonilla Martha Isabel, Ahumada Luz Stella (2006) Hacia una evaluación de docentes como desarrollo profesional en las instituciones de educación superior. *Revista Pedagogía y Saberes No 25 de 2006.*

Decreto 620 de 2000 por el cual se establecen reglas y criterios para la evaluación de docentes en ejercicio, al servicio del Estado y se dictan otras disposiciones.

Decreto 1283 de 2001 Por el cual se organiza un Sistema de Inspección y Vigilancia para la educación preescolar, básica y media.

Decreto 1278 de 2002 Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente

Decreto 2582 de 2003 Por el cual se establecen reglas y mecanismos generales para la evaluación

del desempeño de los docentes y directivos docentes que laboran en los establecimientos educativos estatales.

Decreto 3782 de 2007 Por el cual se reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes que se rigen por el decreto Ley 1278 de 2002

Díaz Barriga Ángel: “Evaluar lo académico. Organismos internacionales: Nuevas Reglas y Desafíos recuperado de

<http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Evaluacion/EvaluaciónAcadémicaPachecoDiaz.pdf>.  
el 19 de Abril de 2014

Díaz Barriga, A. (2010 Jul-Dic) “El docente ante los resultados de la evaluación” *Actualidades pedagógicas*, No. 56, 12-21.

Donaire. Ricardo “Aproximación a una caracterización social del trabajo docente” Argentina 2001. Recuperado el 10 de Abril de 2013 de la página [www.aset.org.ar/congresos/7/10002.pdf](http://www.aset.org.ar/congresos/7/10002.pdf)

Ricardo M. Donaire: “Sobre la proletarización de los trabajadores intelectuales. Un ejercicio comparativo a partir del caso de los docentes en Argentina” Recuperado del 10 de Abril de 2013.  
Neffa. Julio César; de la Garza Toledo. Enrique; Muñiz Terra Leticia Compiladores “Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales” Buenos Aires: CLACSO: CAICyT, 2009.

Donaire, Ricardo. La Clase social de los docentes: condiciones de vida y de trabajo en Argentina desde la colonia hasta nuestros días. Ediciones CTERA recuperado de [ctera.org.ar/index.php?option=com\\_k2&view=item&task...](http://ctera.org.ar/index.php?option=com_k2&view=item&task...) el 10 de Abril de 2013

Duke, Daniel L. y Stiggins, Richard J. (1997) Más allá de la competencia mínima: evaluación para el desarrollo profesional. En Millán, Jason y Darling, Linda Manual para la Evaluación del Profesorado (pp. 165- 187) Madrid. Ed. Muralla S.A.

Enguita, Mariano F. “La ambigüedad de la Docencia: Entre el profesionalismo y la proletarización” 1991, [www.usal.es/~mfe/.../Ambigüedad%20de%20la%20docencia.pdf](http://www.usal.es/~mfe/.../Ambigüedad%20de%20la%20docencia.pdf) el 10 de Abril de 2013

Evaluando-nos: Grupo de Investigación (2006) Evaluación de docentes según las competencias, los estándares y el desempeño profesional. Bogotá. UPN. Facultad de Educación.

Gómez Camacho, Carlos, Rodríguez Bello, Claudia, Salazar Acosta, Nancy “Fractura entre la política y la práctica evaluativa docente” *Actualidades pedagógicas*, No. 56, 43-54.

Harnecker, Marta, “Los conceptos elementales del materialismo histórico” Editorial: Centro de Estudios, París: 1971.

Hernández, Roberto. Sampieri, Carlos. Fernández, Collado. Baptista, Pilar (1998) Metodología de la Investigación. México, Editorial Mc Graw Hill.

Iwanicki, Edward F. (1997) Evaluación de profesorado para la mejora de escuelas. En Millán, Jason y Darling, Linda. Manual para la Evaluación del Profesorado (pp. 222- 239) Madrid. Ed. Muralla S.A.

Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación

Ley 508 de 1999 por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo para los años 1999-2002.

Ley 715 de 2001 Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros.

Lozano Flórez, Daniel (2008. Ene Jun) La evaluación de docentes en Colombia una práctica instrumental y burocrática. *Revista Actualidades Pedagógicas* No 51. Pág. 133 148.

Lozano Flórez, Daniel (2012, Jul-Dic) Usos y fines de la evaluación de los docentes en Colombia” *Actualidades pedagógicas*, No. 56, 69-83

Martínez Boom, Alberto (2004) De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina. Barcelona. Editorial Anthropos.

Martínez Miguélez, Miguel (2006) “Ciencia y arte en la metodología cualitativa” México Editorial Trillas.

Mejía, Marco Raúl. (2006) Educación(es) en la(s) globalización(es). Bogotá. Ediciones desde Abajo

Ministerio de Educación Nacional, (2008) Guía No.31, Guía metodológica, Evaluación Anual de Desempeño Laboral: Docentes y Directivos docentes del Estatuto de Profesionalización Docente Decreto Ley 1278 de 2002. Recuperado el 7 de Febrero de 2014 de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-169241.html>.

Montenegro Aldana, Ignacio (2003). Evaluación del desempeño docente: Fundamentos, modelos e instrumentos. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Moreno León, Freddy Alexander (2013). La evaluación de desempeño de los docentes a partir del Decreto 1278 de 2002: Problemas, consecuencias, aportes y desafíos (estudio de caso en Megacolegio en Bogotá). Tesis de Maestría en Educación presentada en 2013 ante la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Niño Libia Stella (2002) Dimensiones de la calidad de la educación en: *Revista Opciones pedagógicas* Numero 25. Universidad Distrital de Colombia. Bogotá

Niño Zafra. Libia Stella (2005) La evaluación de docentes de primaria y secundaria en Colombia, Estados Unidos, Inglaterra, Chile, Argentina y México. Estudio Comparado. Tesis Doctoral presentada en 2005 ante la Universidad de Valencia España.

Pérez Juste, Ramón. (2014) La calidad de la educación, en Pérez Juste Ramón, López Rupérez Francisco, Peralta Ortiz Dolores y Fernández Municio Pedro (2014). Hacia una Educación de Calidad: Gestión instrumentos evaluación” Madrid. Editorial Narcea.

Rodríguez Velandía, Myriam & Romero Helmer. La evaluación de desempeño docente: entre la regulación y la oportunidad para potenciar su desarrollo profesional. *Actualidades pedagógicas*, No. 56 109-122

Santos Guerra, Miguel Ángel “Trampas en Educación: el discurso sobre la calidad” Editorial La Muralla 2003.

Valbuena Ussa, Edgar Orly. (2008) El análisis de contenido: de lo manifiesto a lo oculto. En Paramo, Pablo (Comp) *La investigación en ciencias sociales: Técnicas de Recolección de Información* (pp. 211-221) Bogotá Editorial U. Piloto de Colombia

Yepes Ricardo León (2004) Calidad de la educación más que resultados en pruebas estandarizadas. *Revista Educación y Pedagogía Numero 38*.

Zambrano Cortés Consuelo (2012) Las representaciones sociales sobre su evaluación, en docentes de educación básica regidos por el Decreto 1278 de 2002: experiencia en tres colegios del Distrito Capital. Tesis de Maestría en Educación presentada en 2012 ante la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

#### 4. Contenidos

La presente Tesis se compone de una introducción y cuatro capítulos, en la introducción se hace referencia al problema de investigación a los objetivos de la misma, a la justificación de la misma, se comenta la metodología utilizada y se describe cómo está organizado el trabajo. En el primer capítulo se abordan las relaciones entre políticas neoliberales, calidad y evaluación, paso seguido se analizan las principales tendencias teóricas en evaluación de docentes y finaliza con un análisis del concepto de evaluación de desempeño. El segundo capítulo muestra el concepto de clase social y de proletariado, hace énfasis en los elementos que permiten hablar del docente como proletario, y se enfoca en el proceso de proletarización de los mismos, haciendo hincapié en las características que permiten identificar el desarrollo de dicho proceso. En el capítulo tres se hace un recorrido por el paradigma cualitativo y el enfoque hermenéutico-interpretativo, de la misma manera se expone el análisis de contenido como técnica de investigación y se presenta el instrumento de recolección de datos usado en la investigación. En el capítulo cuatro se hace la descripción, interpretación y valoración de las unidades de análisis codificadas y se hace referencia a las relaciones entre categorías que se pueden encontrar en las mismas. En los anexos se consignan las unidades de análisis que se encontraron a partir de la interpretación de los documentos utilizados para tal fin.



### 5. Metodología

El presente trabajo se inscribe en paradigma cualitativo y en el enfoque hermenéutico-interpretativo según las orientaciones de Miguel Martínez Miguélez, se toma como técnica de investigación el análisis documental de las políticas públicas materializadas en las diferentes leyes, decretos y documentos elaborados por el Gobierno Nacional sobre evaluación de docentes específicamente evaluación de desempeño

### 6. Conclusiones

La rendición de cuentas guarda una estrecha relación con el control del proceso de trabajo, dado que se interesa por establecer un control externo a las instituciones educativas y por ende sobre los docentes, valiéndose de pruebas estandarizadas, en tanto que las mismas determinan la finalidad del proceso educativo. De manera similar el control del desempeño de los docentes para hacerlo medible y cuantificable establece unos fines y una forma de organizar el proceso de trabajo de los docentes, en otras palabras al igual que el control del proceso de trabajo la rendición de cuentas busca la determinación rigurosa de comportamientos conductas y actuaciones para lograr mejores resultados.

De la misma manera la rendición de cuentas se relaciona con la subordinación de los docentes, al buscar privar a los mismos de la capacidad de tomar decisiones, en la medida en que entrega la evaluación a instituciones externas a la escuela, estableciendo con ello relaciones jerárquicas dentro de las cuales la más importante está entre el Rector y los docentes.

Por su parte la evaluación para la permanencia y el despido contribuiría a hacer de los docentes trabajadores intercambiables, de la misma manera fomentaría la formación de un ejército de reserva que sería la circunstancia necesaria para una disminución del valor de la fuerza de trabajo de los docentes y en este sentido sería la condición para la pauperización de los docentes, y además entrañaría el germen de la subordinación de los mismos dado que, ante el temor al despido los docentes aceptan condiciones de subordinación incluso aún si estas están salpicadas de arbitrariedad.

El pago por el mérito a partir de las limitaciones que presenta fomentaría la pérdida de autonomía de los docentes al aumentar su subordinación en la medida en que su compromiso profesional se vería supeditado al vaivén de la recompensa.

Por su parte la evaluación como desarrollo profesional, la evaluación para la mejora de la escuela y la autoevaluación, llevadas a cabalidad, serían una forma de oponerse a la proletarización en la medida en que hacen énfasis en la horizontalidad de la evaluación, en el valor de la democracia, en el valor de la retroalimentación, en el trabajo colectivo, en la responsabilidad personal y colectiva frente al proceso educativo, en la reflexión sobre sí mismo, en la investigación, en si en la forma como el docente es quien toma las decisiones frente al

desarrollo de su labor y es quien debe tomar las alternativas para mejorarla.

Contrario a lo que la retórica neoliberal del Estado Colombiano ha proclamado, la evaluación de docentes no busca el mejoramiento de la calidad de la educación, la evaluación de docentes en Colombia persigue fines diferentes, el primero de ellos es convertir la evaluación en el resultado de la educación, dado que esta última es una actividad inmaterial improductiva en la que es imposible medir la eficiencia y la eficacia por el simple hecho de que no produce nada, así que la evaluación aparece como ese producto que hace posible medir la productividad de la escuela y por tanto de los docentes que son sus trabajadores.

Por otro lado como indica la presente investigación, la evaluación de docentes en el país y principalmente la evaluación de desempeño tiene una orientación muy fuerte a profundizar el proceso de proletarización de los docentes al restarles la capacidad de controlar los fines, el proceso y los resultados de su proceso de trabajo, esto implica una mayor subordinación de los docentes frente a sus empleadores y frente a instituciones externas, subordinación a la que contribuye el hecho de que hoy los docentes son cada vez más trabajadores intercambiables y por tanto trabajadores pauperizados, de la misma manera la restante autonomía docente estaría la vaivén de la mejor paga.

En conclusión lo que explica el interés del Estado en evaluar a los docentes del país es su interés en acelerar el proceso de proletarización de los docentes.

<b>Elaborado por:</b>	Oscar Andrés Sánchez Cotrino
<b>Revisado por:</b>	Alfonso Tamayo

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	14	Mayo	2014
--	----	------	------

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	15
---------------------------	----

### CAPITULO I

<b>1 Políticas Educativas Asociadas a la Evaluación Docente</b> .....	<b>19</b>
1.1 Políticas educativas neoliberales.....	19
1.1.1 La OCDE a través de “Reviews of innovation policy Colombia 2014”.....	25
1.2 Calidad y evaluación.....	27
1.3 Evaluación y neoliberalismo.....	29
1.4 Alternativas para la evaluación de la calidad.....	31

### CAPÍTULO II

<b>2 Evaluación y tendencias de la evaluación del desempeño docente</b> .....	<b>33</b>
2.1 La evaluación de docentes.....	33
2.2 Tendencias en evaluación docente.....	35
2.2.1 Evaluación como Rendición de Cuentas.....	35
2.2.2 Evaluación del profesorado para su permanencia y despido.....	37
2.2.3 Evaluación como Pago por Merito.....	38
2.2.4 Evaluación para el Desarrollo Profesional.....	39
2.2.5 Evaluación para la Mejora de la Escuela.....	43
2.2.6 Autoevaluación.....	45
2.3 Elementos para una evaluación crítica de docentes.....	47
2.4 Algunas aproximaciones teóricas a la evaluación de desempeño.....	49
2.5 Evaluación de Desempeño.....	58

### CAPITULO III

<b>3 Proletarización docente</b> .....	<b>64</b>
3.1 El concepto de clase social.....	64
3.2 Proletariado y subordinación.....	69
3.3 Proletarización de los trabajadores intelectuales.....	71

3.4 El trabajo docente: entre la profesionalización y la proletarización.....	77
3.5 Exacerbación de la competencia y la ampliación de la base de reclutamiento.....	83
3.6 El nuevo trabajador flexible de la educación.....	93

## **CAPITULO IV**

<b>4 Diseño metodológico.....</b>	<b>98</b>
4.1 Postura Epistemológica: el enfoque cualitativo.....	98
4.2 Postura Metodológica: El método hermenéutico dialéctico.....	100
4.2.1 Acerca de la crítica Educativa de Elliot Eisner.....	104
4.2.2 El análisis de contenido.....	107
4.3 Instrumento de Investigación.....	110

## **CAPITULO V**

<b>5 Análisis de la información y presentación de los resultados.....</b>	<b>111</b>
5.1 Algunas consideraciones numéricas.....	111
5.2 Componente de Descripción.....	113
5.2.1 Categoría: evaluación docente.....	113
5.2.1.1 Rendición de Cuentas.....	113
5.2.1.2 Permanencia y Despido.....	114
5.2.1.3 Pago por Mérito.....	115
5.2.1.4 Desarrollo Profesional.....	115
5.2.1.5 Mejora de la Escuela.....	116
5.2.1.6 Autoevaluación.....	117
5.2.2 Categoría Proletarización Docente.....	117
5.2.2.1 Control del Proceso de Trabajo.....	117
5.2.2.2 Exacerbación de la Competencia- Desprofesionalización.....	118

5.2.2.3 Pauperización.....	118
5.2.2.4 Subordinación.....	119
5.3 Componente de Interpretación.....	120
5.3.1 Categoría: evaluación docente.....	120
5.3.1.1 Rendición de Cuentas.....	120
5.3.1.2 Permanencia y Despido.....	120
5.3.1.3 Pago por Mérito.....	121
5.3.1.4 Desarrollo Profesional.....	121
5.3.1.5 Mejora de la Escuela.....	122
5.3.1.6 Autoevaluación.....	122
5.3.2 Categoría Proletarización Docente.....	123
5.3.2.1 Control del Proceso de Trabajo.....	123
5.3.2.2 Exacerbación de la Competencia- Desprofesionalización.....	123
5.3.2.3 Pauperización.....	123
5.3.2.4 Subordinación.....	124
5.4 Componente de Evaluación.....	125
5.5 Componente de Tematización.....	127
<b>Capítulo VI</b>	
<b>6 Conclusiones.....</b>	<b>131</b>
<b>Capítulo VII</b>	
<b>7 Recomendaciones.....</b>	<b>138</b>
8 Anexos.....	140
8.1 Unidades de Análisis.....	140

9 Referencias.....164

## INTRODUCCIÓN

La Tesis que ponemos en manos de la comunidad académica y del público en general, está articulada con la Línea de Investigación desarrollada por el grupo Evaluando-nos que hace parte del Énfasis en Evaluación y Gestión Escolar, perteneciente al programa de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Es un esfuerzo encaminado a lograr una mayor comprensión de la evaluación de desempeño establecida en las normas vigentes sobre evaluación del profesorado del nivel de Educación Básica y Media del país.

La presente investigación, se propone entender de qué manera las políticas públicas en evaluación docente, específicamente las que se refieren a evaluación de desempeño, buscan cambiar las condiciones de trabajo de los maestros, puntualmente el control de los profesores sobre el proceso de trabajo. Para lograr una mejor comprensión de este problema se han planteado como objetivos específicos a) Identificar las propuestas sobre evaluación de docentes elaboradas en ámbitos académicos, que sustentan la evaluación de desempeño o que representan alternativas a este tipo de evaluación, b) Valorar hasta qué punto la evaluación de desempeño docente se ha constituido en eslabón del proceso de proletarización del magisterio colombiano y c) Analizar las políticas educativas de evaluación docente antes de la promulgación del decreto 1278, así como las estipuladas por esta norma, haciendo hincapié en la Evaluación de Desempeño Docente.

Este trabajo se hace necesario ante las actuales condiciones del magisterio colombiano abandonado a la regulación del mercado, como resultado de las medidas tomadas en los gobiernos de Andrés Pastrana Borrero y Álvaro Uribe Vélez quienes redefinieron la carrera docente, lo que ha traído consigo la congelación de los ascensos para aproximadamente el 75% de los docentes; que los mismos se encuentren hoy en el régimen de Ley 100 en lo referente a sus prestaciones; el debilitamiento de la estabilidad laboral de los maestros y su sometimiento a través de una evaluación considerada por muchos investigadores como un instrumento al servicio de la arbitrariedad. Sometimiento que no ha menoscabado la lucha gremial por la redefinición de un Estatuto Único de la profesión docente, que deberá ser fruto de la movilización de la mayoría

de los profesores del país y que en su maduración deberá empezar a abordar temas que vayan más allá de lo salarial, o de si se adopta la evaluación para sancionar o para mejorar.

La revisión bibliográfica mostró una ausencia de investigaciones y publicaciones en general que se preocuparan por abordar la relación entre evaluación y proletarización, de hecho, sobre este último concepto es notoria la escasez de trabajos en el ámbito académico, tal vez ésta parca preocupación por el tema se explique por la coyuntura política colombiana, dado que se podría afirmar que el país atraviesa un momento contrarrevolucionario que no sólo afecta el balance entre las fuerzas progresistas y retardatarias, sino que llega hasta las puertas de la investigación misma, implicando el abandono de teorías sociales de corte transformador. Por lo tanto pese a las limitaciones que se puedan encontrar en él, el presente trabajo pretende llamar la atención sobre un marco teórico que a pesar de su importancia ha sido relegado a un segundo plano en la investigación educativa en Colombia, hablamos por supuesto del marxismo, esperamos que por acción o por reacción este trabajo sea fuente de discusión, de los aportes de dicho marco teórico a la comprensión de los problemas educativos.

Por otra parte como docente y autor de esta investigación, considero que es relevante para el mejoramiento de mi práctica profesional, lograr una mejor comprensión de la evaluación de docentes que muchas veces se fetichiza en torno al concepto de desempeño o entorno a la ilusión de los ascensos, naturalizando una evaluación de corte instrumental con finalidades económicas, que no va más allá de exigir el cumplimiento de las funciones propias del cargo, que se presenta como único posible desconociendo las alternativas fundamentadas en la democracia, la autonomía, la solidaridad y en la intención de mejoramiento, cuya implementación permitirían no sólo el desarrollo profesional de los docentes, sino a la vez el mejoramiento de la escuela. Pero esto último no será logrado confinando el análisis de la evaluación a los muros de la escuela, sino adoptando un enfoque de la misma que encuentre su relación con el sistema económico en general y con las formas de explotación en particular. En esta dirección pretende aportar el presente trabajo.

Este trabajo de investigación empezó a forjarse desde el inicio de mis estudios de Maestría, inicia por la consideración de las relaciones entre calidad, evaluación y neoliberalismo, por otra parte implicó la construcción de las categorías de Evaluación Docente y las tendencias de la misma, así como la revisión del concepto de desempeño, de la misma manera se construye la categoría



de proletarización, en este punto la indagación empezó por el concepto de clase social centrándose en el proletariado y las características de ésta clase, luego se enfoca a los maestros desde esta óptica y por ende nos referimos más al concepto de proletarización que implica una visión de un proceso inacabado pero en curso, del cual harían parte los trabajadores intelectuales. Lo fundamental en la construcción de estas categorías fue la revisión documental que abordó no sólo artículos y libros sino también tesis de Maestría como se puede observar en las referencias del mismo, estas categorías hacen las veces de Marco Teórico.

La otra parte de la investigación se refiere a la opción por el paradigma cualitativo motivado principalmente por el hecho de que en él, la realidad no es considerada como algo independiente del observador, sino que éste participa activamente en la construcción de conocimiento de la misma en un proceso dialéctico en el que es transformada la visión que se tiene sobre la realidad y la realidad misma, por lo tanto el conocimiento de la realidad se puede entender mejor como la interpretación que se hace de ella y que por tanto involucra al sujeto que conoce, por ello adoptamos un enfoque hermenéutico- interpretativo según las orientaciones de Miguel Martínez Miguélez, y dentro del mismo, por la problemática abordada y por los objetivos propuestos adoptamos como técnica de investigación el análisis de contenido, por su fuerte componente interpretativo.

Por lo dicho anteriormente este trabajo no sólo se dirige a la comunidad académica, se dirige a los docentes y pretende que los mismos discutan los planteamientos que aquí se presentan, así como la manera en que los mismos pueden influir en la lucha por la mejora de sus condiciones de vida. Resaltamos, claro está, que esta lucha debe sobrepasar en algún momento el carácter gremial reivindicativo y debe encuadrarse en el objetivo de construir una sociedad alternativa, por lo cual resulta pertinente en este trabajo, en la medida en que valora el acercamiento entre las condiciones de trabajo de los docentes y las condiciones del resto de trabajadores del país, acercamiento que abre la oportunidad para la unidad de acción en la esfera política.

El escrito que entregamos a la comunidad académica y a los docentes, se compone de una introducción y cuatro capítulos, en la introducción se hace referencia al problema de investigación y a los objetivos de la misma, la justificación de ésta investigación, se describe la metodología utilizada y cómo está organizado el trabajo. En el primer capítulo se abordan las relaciones entre políticas neoliberales, calidad y evaluación, paso seguido se analizan las

principales tendencias teóricas en evaluación de docentes y finaliza con un análisis del concepto de evaluación de desempeño. El segundo capítulo muestra el concepto de clase social y de proletariado, hace énfasis en los elementos que permiten hablar del docente como proletario, y se enfoca en el proceso de proletarización de los mismos, haciendo hincapié en las características que permiten identificar el desarrollo de dicho proceso. En el capítulo tres se hace un recorrido por el paradigma cualitativo y el enfoque hermenéutico-interpretativo, de la misma manera se expone el análisis de contenido como técnica de investigación y se presenta el instrumento de recolección de datos usado en la investigación. En el capítulo cuatro se hace la descripción, interpretación y valoración de las unidades de análisis codificadas y se hace referencia a las relaciones entre categorías que se pueden encontrar en las mismas. En los anexos se consignan las unidades de análisis que se encontraron a partir de la interpretación de los documentos utilizados para tal fin.

## CAPITULO I

### 1 POLÍTICAS EDUCATIVAS ASOCIADAS A LA EVALUACIÓN DOCENTE

En este capítulo pretendemos identificar las propuestas sobre evaluación de docentes elaboradas en ámbitos académicos, que en algunos casos son el marco general de la evaluación de desempeño establecida en el Decreto 1278, pero que en otros casos representan alternativas a la misma, en la medida en que se acercan a los postulados de la Pedagogía Crítica. Con esta finalidad, se pretende dar cuenta de los significados que ha tomado el concepto de evaluación y su relación con la calidad, la mayor parte de los cuales han sido tomados de la administración o la economía. Por otra parte se quiere mostrar opciones alternativas para entender a la evaluación y la calidad que se la asocia, de tal manera que se recuperen valores como democracia solidaridad y dignidad humana que reclama hoy el contexto nacional, el capítulo finaliza con el análisis de las tendencias en evaluación docente y cómo estas se relacionan con el concepto de evaluación de desempeño.

#### 1.1 Políticas educativas neoliberales

Martínez Boom (2004) explica como uno de los restos más importantes de la política neoliberal era cómo, con menores recursos, mantener el servicio que ya se prestaba de esta manera

*El ajuste incluiría un conjunto de reformas institucionales y sociales que tocaban directamente a la educación y que apuntaban a compatibilizar las reformas económicas draconianas con medidas regresivas sobre distribución de la educación, como la reducción drástica del gasto público, políticas de compensación denominadas equidad. (Pág. 262)*

Para Martínez Boom el diagnóstico de la crisis fue muy homogéneo en la mayoría de los países de América Latina: había una incongruencia entre los conocimientos que proporciona la escuela

y el desarrollo científico- técnico, entre los modelos de relaciones sociales al interior de la escuela y los que se dan fuera de ella, entre los métodos de enseñanza preconizados por los estudios pedagógicos y las verdaderas prácticas de los docentes, entre los objetivos y fines asignados a la educación y los logros reales alcanzados por ella. Estos diagnósticos provienen de Estudios que aparecen como la fase previa a la aprobación de préstamos en el año 1988.

La crítica se centra en los métodos, en los contenidos y en los programas de enseñanza y, sobre todo, en el mal aprovechamiento de unos recursos de por sí escasos. Los diagnósticos de la crisis tienen como puntos comunes: a) un incremento significativo en el gasto público pero con resultados insuficientes, b) Desequilibrio en las oportunidades de acceso, c) preminencia de los factores de demanda y d) Incumplimiento de los objetivos previstos en el currículo y con el tiempo de clase establecido.

Una de las soluciones propuestas fue la descentralización: es decir disminuir el presupuesto que los gobiernos centrales aportaban para las escuelas y, de manera complementaria, descentralizar su administración, lo cual se desarrolló en dos etapas:

**Etapa drástica** de la reforma, que coincidió con las dictaduras argentina y chilena. Los regímenes militares impusieron por la fuerza, y de forma acelerada y draconiana. Fue drástica por su forma y su intensidad, además por su contenido, pues propuso un recorte radical en el gasto. Aquí descentralizar es transferir la responsabilidad, sobre la educación del Estado central a las provincias y a las localidades; fue una descentralización administrativa radical, la cual precipitó la privatización y la aparición de estrategias tendentes a diversificar las fuentes de financiamiento así como el estímulo a la cultura de la rendición de cuentas y, con ella, la cultura de la evaluación.

Un segundo paso fue ligar la asignación de recursos dependiendo del número de alumnos atendidos. En el tercer paso se traspasó la administración de los establecimientos públicos de educación vocacional o de nivel medio, del ministerio a corporaciones constituidas ad-hoc por los principales gremios empresariales. El resultado fue la privatización de aproximadamente el 60% de la educación básica y media que se encontraba bajo la gestión pública.

Otro modelo es la descentralización vía municipalización, aplicado en Costa Rica, pues su modelo político está basado en una democracia parlamentaria, lo que requirió consenso previo.

Así mientras que para los años ochenta, se dedicaba para la educación el 30% del presupuesto nacional, para 1984 ya había bajado al 19%. Estos recortes afectaban principalmente los salarios de los maestros. En México la revolución educativa, proponía hacer más con menos.

Este ajuste drástico, fundado en la descentralización y la privatización impulsadas por la búsqueda de un cambio en la financiación, es el elemento clave de las políticas de ajuste estructural.

La **Etapa consensual** fue más duradera y de amplio alcance, acorde a los rasgos de la nueva realidad: una menor participación del Estado en la financiación de la educación, atención a los más pobres entre los pobres, descentralización, marginación de los sindicatos, evaluación y rendición de cuentas. En esta etapa, también llamada de reconversión del sistema, se consolida una visión de las relaciones sociales como un problema de oferta y demanda, en una suerte de pragmatismo de las estructuras de la intervención estatal a fin de “superar” las desigualdades. El Estado se orienta a focalizar la atención fundamentalmente en la demanda, con el objetivo de aumentar la eficacia y eficiencia del sistema.

El mercado es tomado como punto básico de referencia mediante el cual se empieza a cambiar la naturaleza de la escuela, su función, su forma de funcionamiento, como primera justificación están las exigencias del exterior, relacionadas con el nuevo papel del conocimiento y las transformaciones sociales como medio para lograr la competitividad económica. En segundo término, están las definiciones estratégicas, formuladas por agencias multilaterales que dan a la educación un nuevo carácter, al considerarla un tipo especial de necesidad humana, y por último la promulgación de nuevas leyes de educación enfocadas a temas prioritarios: calidad, equidad y descentralización.

Los planes educativos adoptaron mecanismos de negociación y acuerdos políticos que garantizan la estrategia del consenso a largo plazo. Un segundo aspecto de este mecanismo, lo constituyeron las Consultas Nacionales a las cuales se les da apariencia de participación de debate parlamentario, creando comisiones de especialistas y acuerdos entre el gobierno y los sindicatos.

Así en Colombia se desarrolló el “Plan de Apertura Educativa” (PAE), de Cesar Gaviria en 1993, también se constituyó la misión de ciencia, educación y desarrollo, para introducir bajo el ropaje de la participación, las ideas de competitividad. Como se evidencia estos planes de ajuste

tuvieron como común denominador la realización de diagnósticos e informes, así como el uso de la opinión de grupos especialistas, se pretendió convocar amplios sectores sociales. Estos informes reproducían poco menos que textualmente las recomendaciones de los organismos como el Banco Mundial y la CEPAL.

Así se abre paso la reforma educativa, existe la creencia de que reforma equivale a progreso. La reforma tiene dos connotaciones: programa político de acción, con estrategias que van del centro a la periferia y otro, intencionalidades de diversos actores que pueden ser asimétricas. La reforma para Martínez es parte del proceso de regulación social y expresa la estrategia a través de la cual el poder no sólo delimita y define las prácticas sociales, sino que pone en juego los sistemas de orden, de apropiación y de exclusión.

Parte del proceso de regulación social, entendiendo por tal las formas específicas a través de las cuales el poder genera y afecta las relaciones sociales. En este contexto el lenguaje no es tan sólo un instrumento, sino más bien una tecnología de poder. El saber impone de esta manera orden y disciplina a la acción y a la participación. La reforma establece regímenes de verdad, que son entendidos como el conjunto de prácticas sociales, económicas y políticas constituyentes de realidad. Mediante las reformas el poder no aparece como negación ni actúa como tal.

Por el contrario se muestra como el gestor de una renovación positiva y necesaria, con objetivos de mejoramiento, lo que logra definir los fines, las posibilidades y las limitaciones de las distintas instituciones y agentes educativos, en esto tuvo mucho que ver la elaboración de un lenguaje experto.

Las instituciones de financiamiento incluyen la reforma educativa dentro del paquete de reformas económicas y estatales, cuyos objetivos eran: disminuir la presencia del Estado en la financiación de la educación, al tiempo que aumentaba el control que el mismo ejerce sobre el proceso pedagógico y sobre la acción del maestro en la escuela. La reforma a la escuela buscaba que fuera regulada por el mayor número posible de sectores sociales, que fuera privatizada y que en su financiación primara subsidio a la demanda.

La Ley es tomada como la superficie de emergencia de la reforma, es la expresión de la misma, que recoge y agrupa en términos legales su intencionalidad política e ideológica, en 11 de los 19 países de América Latina, en el periodo estudiado por Martínez se promulgaron leyes

generales de educación. Por su parte la educación superior vivió cambios en su énfasis. En cuanto a su evaluación y acreditación, también en la forma en que se decidía sobre el ingreso de estudiantes y los “aranceles” que garantizarían el autofinanciamiento.

Las leyes generales mantienen una estructura similar en la mayoría de los países estudiados, primero aparecen los principios, los objetivos y funciones, segundo las disposiciones que regulan el servicio educativo como la financiación, los planes de estudio, los niveles. Estas normatividades impulsan y en otros casos, reflejan las transformaciones de hondo calado con las que se busca transformar los mecanismos de regulación sobre la educación. Transformar la concepción de la educación de derecho público a servicio.

La calidad de la educación y la descentralización son los ejes principales de la incorporación de la gestión educativa como sustituto de las prácticas convencionales de administración, la asignación de responsabilidad a la familia. Resaltando la aparición de consensos políticos, así en Colombia la ley general de educación fue una iniciativa de la Federación Colombiana de Educadores FECODE.

Otro elemento tenido en cuenta por Martínez es el concepto de Servicio educativo, el cual permite evadir el cumplimiento de las que fueron consideradas funciones fundamentales del Estado. La educación pasó a ser un elemento de consumo individual, los aspectos más sobresalientes de este proceso son: la transferencia de competencias a los municipios, la descentralización y disminución de la financiación, la familia es pensada en función de su capacidad contributiva. El poder de negociación de las asociaciones sindicales, muy característico de la etapa anterior, se reduce sensiblemente.

La educación como producto- servicio, se somete a las leyes del mercado que establece las bases para la competencia entre establecimientos educativos. Aunque en los textos de las leyes se refrenda la fórmula retórica del derecho de todas las personas a la educación, ninguna de las leyes puede ser considerada, en rigor como ley orgánica del derecho a la educación.

La introducción de dichos mecanismos está representado en el currículo nacional y los programas nacionales de exámenes, primeros pasos hacia el aumento de la mercantilización, pues proveen el mecanismo para la comparación de datos, que los consumidores necesitan, así

los padres podrán decidir acerca de la institución en la que deben educarse sus hijos, la dinámica es atraer a los padres de los estudiantes con un mayor rendimiento, para mejorar los resultados en las pruebas, dejando de lado a aquellos con necesidades educativas especiales, ya que son costosos y bajan los resultados institucionales, y promoviendo la competencia entre instituciones. Esta información reducida a aspectos medibles y cuantificables, ofrecida por las pruebas estandarizadas, que a pesar de su gran difusión y empleo, que en décadas de uso, no arrojan los resultados esperados.

Las políticas sobre educación, son agenciadas por los organismos internacionales, e impuestas como condición para la entrega de créditos. Niño Zafra, en este sentido, argumenta que fueron el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial quienes inventarían también “la crítica (a la educación) con el argumento grosero de la poca respuesta efectiva a las necesidades de la sociedad en pro del de cambio” (Niño Zafra, 2002. Pág. 34). En este sentido Díaz Barriga plantea, que el intento de mejorar la educación, que tiene como base las actividades de evaluación, es un proyecto internacional, por tanto hay una tensión entre las necesidades nacionales y los requerimientos de los organismos internacionales que promueven estas prácticas de evaluación.

Por otra parte la estrategia neoliberal, incluye los conceptos de autonomía, descentralización y competitividad, pero al hacerlo tiene como intención entregar a las comunidades la obligación de asumir autónomamente los servicios y los costos sin adicionar presupuesto para ello, al mismo tiempo, los gobiernos nacionales centralizan, el poder de decisión, apoyándose en la creciente capacidad de diagnóstico y decisión, al decir de Apple: hay una dispar combinación de individualismo mercantilizado y control a través de la evaluación pública constante y comparativa “el neoliberalismo, en efecto, demanda la producción constante de evidencia de que uno, de hecho, está haciendo empresa de sí mismo” (Niño Zafra, 2002. Pág. 39).

Hay pues dos dinámicas operantes en las reformas neoliberales, mercados libres y vigilancia creciente, en particular política para los productores y los profesionales que trabajan en educación; caracterizada por la regulación y el juicio externo del desempeño, en estrecha relación con la desconfianza de los productores. Es necesario preguntarse por el papel que desempeña la educación en la sociedad neoliberal. Se busca un tipo de escuela descentralizada y



basada en concepciones gerencialistas, cumplir las órdenes, seleccionar la clientela, conseguir medios, encaminar la acción a la consecución de objetivos, mantener el orden, controlar el cumplimiento y eliminar a quienes no consiguen las metas propuestas.

El neoliberalismo da gran valor al conocimiento, pero convertido en mercancía, se transforma en el criterio para medir la calidad de una institución, esta será buena si puede “producir y reproducir el conocimiento experto que el sistema económico y social necesita para su mantenimiento” (Apple, Michael. 2001. Pág. 18).

### **1.1.1 La OCDE a través de “Reviews of innovation policy Colombia 2014” (OCDE. 2014)**

El documento “Reviews of innovation policy Colombia 2014” de la Organización para el Desarrollo y la Cooperación Económica OCDE, presenta a la innovación como elemento clave en el desarrollo no sólo de nuevas actividades económicas, sino además en el aumento de la productividad y el empleo, su necesidad radica en la dependencia del país con respecto a la producción de materias primas con poco valor agregado, esta tarea implica no sólo la innovación en alta tecnología sino también “Innovación blanda” enfocada en modelos organizacionales, empresariales o de Marketing. Para la OCDE fomentar la competencia entre las empresas es un incentivo para la innovación, se logra con la entrada en vigencia de los TLC firmados por el país, que someterán a mayor competencia a los productos nacionales.

Otro elemento clave en el fomento de la innovación es potenciar las actividades de las universidades e institutos de investigación, dentro de un sistema, en el que el motor de la investigación sea la actividad empresarial, lo anterior permitiría superar los bajos niveles de innovación de la industria y el sector de servicios, una alternativa es la innovación “in house” es decir la inversión en los recursos humanos que la empresa posee. Para la OCDE es importante que las universidades reorienten su función desde la enseñanza hacia la investigación, lo que les permitiría fortalecer los vínculos con la industria y además encontrar fuentes de financiación, por otra parte el informe sugiere alinear las carreras, no hacia ramas de la industria, sino hacia las tecnologías.

Uno de los obstáculos para la innovación es el rezago de Colombia frente al promedio de la educación superior del Caribe y de América Latina en lo referente a los doctorados, dado que sólo una pequeña parte de los docentes universitarios tiene doctorados y los que los tienen se encuentran en universidades de elite, por otra parte hay una escasa atención a carreras técnicas profesionales en áreas como diseño, logística y gerencia, por tanto es hacia ellas que deben orientarse las prioridades de financiación de la educación superior. Por otra parte debe fomentarse la movilidad de los investigadores entre empresas y organismos públicos, facilitar las prácticas de estudiantes en las industrias y una mayor inversión de las empresas en sus recursos humanos.

Según este organismo internacional, en educación secundaria la matrícula ha crecido y los puntajes de las pruebas PISA mejoraron durante el periodo 2006 a 2009, en el mismo periodo la matrícula en las universidades aumento de un millón a 1.7 millones en 2010, sin embargo el paso de la secundaria a la universidad se dificulta por la ausencia de una agencia nacional que reúna y administre las solicitudes para el ingreso a la universidad, otra dificultad es la tasa de deserción de la educación superior que se encuentra en 45%, otro problema es la distribución de los estudiantes, dado que el 70% de los mismos es recibido por la educación superior y sólo el 30% por la educación técnica, esta tendencia es inversa a la de los países de la OCDE, este panorama de los recursos humanos es insuficiente para permitir el sistema de innovación.

Es fundamental para la OCDE el desarrollo de indicadores de innovación, a manera de estándares que permitan la comparación a nivel internacional, con la finalidad de fortalecer la rendición de cuentas y permitir el aprendizaje sobre experiencias internacionales, por lo tanto el énfasis debe estar en el monitoreo y evaluación.

Otro elemento necesario es la regulación en cuanto propiedad intelectual dado que según este organismo permite a las empresas proteger sus innovaciones e invenciones, a la vez estas pueden, por una parte, constituirse en fuente de ingresos para las universidades e institutos de investigación, y por otra devenir en vínculo entre los mismos y la industria, actualmente para lograr este fin el Estado cuenta con el Instituto Colombiano Agropecuario, la Superintendencia de industria y Comercio y la Oficina de Derechos de Autor.

En conclusión para OCDE la innovación está directamente relacionada con entregar la investigación al libre juego del mercado, por ello encuentra como positiva la implementación de los TLC que están liquidando la producción industrial en Colombia así como la producción agrícola, también pretende que esta fórmula sea aplicada a las universidades al exigirles distintas formas de vinculación al mundo empresarial, sugiriendo incluso que se dediquen menos a la enseñanza y más a la investigación pues en ella es donde están los recursos, menos a la formación de profesionales y más a la formación de técnicos. Nada más se puede esperar de una institución que sólo ve en las personas recursos humanos para la economía.

Por otra parte tiende un velo al indicar que el cuello de botella que implica el paso de la secundaria a la universidad podría remediarse con una agencia nacional que diera trámite a las solicitudes de ingreso a las universidades, cuando lo que está en juego es un sistema educativo excluyente y elitista que sólo cambiará en la medida en que cambie el conjunto de la sociedad. Lo mismo ocurre con los productos de la investigación que no se asumen como elementos que garanticen el bienestar de la sociedad sino como mercancías puestas al mejor postor, concepción que sólo cambiara en la sociedad del mañana.

Es de resaltar como política general de la OCDE la instauración de estándares y mecanismos de evaluación que permitan la comparación de los países, lógica aplicada ya a la educación secundaria y ahora transferida a los sistemas de innovación. Por ello, regulación del mercado, ocultación del sistema de exclusión, y mecanismos de evaluación de lo que no es siquiera comparable, es lo que propone la OCDE para el desarrollo del país.

## **1.2 Calidad y evaluación**

Para Santos Guerra (2003) la preocupación por la calidad, surge de la OCDE, que la enfocó en cinco ejes a) un afán cuantificador que todo lo mide, b) la equiparación de los productos educativos a mercancías, c) la obsesión por la eficiencia, d) La creación de patrones como indicadores, estándares aplican todos los países, e) la extremada competitividad.

Pérez Juste (2014) plantea que, en torno al concepto de calidad reina cierta confusión y cierto reduccionismo, para algunos es sinónimo de eficacia, (algo tendrá calidad, en la medida en que alcance los objetivos propuestos), para otros los objetivos deben alcanzarse de manera eficiente, (es decir, optimizando el uso de medios y recursos), para otros la calidad está ligada a la satisfacción de los clientes. El reduccionismo consiste, entonces en ligar la calidad únicamente a las características o a la naturaleza del “producto”.

Pérez Juste (2014) propone además dos definiciones de calidad, la absoluta: calidad como algo que afecta la naturaleza de las cosas, se refiere a la excelencia del producto, y la relativa: que la asume como una cuestión del grado de posesión de algunas características, pero como no es posible determinar cuál es la mejor, es necesario el establecimiento de criterios o indicadores.

Para Pérez hay entonces diferentes dimensiones de la calidad: por una parte es la excelencia del saber, fundamentado en el establecimiento de estándares, por otro la reputación, una cuestión de opinión, construida a partir de elementos variados, otra dimensión es la perfección o consistencia: cuando algo es realizado con elevados niveles de perfección, a partir de especificaciones claramente definidas, economía y resultados, la existencia de recursos el uso de los mismos y los resultados alcanzados. Desde una concepción centrada en el servicio o el producto; lo importante son los resultados.

En este sentido, para Niño Zafra (2002) la calidad proviene de otros contextos, diferentes a la educación, y ha estado acompañada de la exigencia de eficiencia y eficacia, también para Díaz Barriga es “significativo analizar como el concepto de calidad de la educación sólo ha podido tener consistencia a partir de su vinculación con las prácticas de evaluación” (Díaz Barriga, 2011. Pág. 5). Es decir sólo aparece en educación vinculado con un tipo de evaluación.

La calidad como horizonte debe contemplar una sociedad más justa, democrática, con niveles de participación, comprometida con la solidaridad, que requiere la atención a las diferencias, apuntar a criterios internos y externos de evaluación y autoevaluación de colegas, con criterios externos de pertinencia, que reciba la participación de la comunidad educativa, en vez de las imposiciones de los organismos internacionales. Resaltando que el éxito del capital no

corresponde al éxito de la educación, por ello el rendimiento económico no puede constituir el patrón de validez de la institución escolar.

Por su parte Yepes Ricardo (2004) plantea que la calidad radica en el mejoramiento de los procesos de aprendizaje, que contribuyen al desarrollo personal del individuo y la capacidad de este para aportar a la sociedad de la que hace parte. También referencia a la OCDE para quien la calidad: puede medirse “por la índole y extensión de las contribuciones de la escuela al desarrollo económico y social sostenibles en las comunidades donde se inserta” (Yepes Ricardo, 2004. Pág. 80)

Pérez Juste (2014) por su parte plantea que: la calidad en educación reside en las metas mismas que se persiguen, los criterios a tener en cuenta han de mejorar o perfeccionar a la persona; su meta será hacer a la persona dueña de sus actos, así como buscar la integración armónica de cada una de las dimensiones con las demás, exige proyectos compartidos, contar con una meta, un fin, debe contemplar las necesidades individuales. De esta manera la finalidad de la educación debe ser formar personas autónomas, capaces de darse un proyecto personal de vida valioso y de llevarlo a la práctica.

Así la postura sobre la calidad de este autor, se centra en el contexto, en el momento y en el grupo de protagonistas, abriendo así el campo para la subjetividad. En consecuencia lo que construye una enseñanza efectiva es una mezcla de diferentes variables, que van tomando forma según el tiempo y protagonistas, quienes han de reflexionar de forma rigurosa y sistemática, sobre lo que se ha de entender, en el contexto preciso en que se desarrolla el proceso, por calidad, debe comprenderse la micropolítica de la escuela desde la inmersión inteligente en los contextos. Allí se puede ver que no existen fines únicos, que hay juegos de poder, que aparecen conflictos, que no hay neutralidad ideológica.

### **1.3 Evaluación y neoliberalismo**

Para Díaz Barriga (2010) es posible hablar de un paradigma político-institucional según el cual la evaluación forma parte de las estructuras de poder, en el que la nueva articulación entre

evaluación y poder, no sólo pretende mejorar la calidad, sino también justificar la exclusión. El uso del lenguaje de la calidad oculta la mirada neoconservadora que busca amparar en ella, la reducción del gasto público y la imposibilidad de dar acceso a la población. En este proceso el Estado traslada la culpa de las inequidades en el acceso a los individuos a la familia y a las instituciones.

Como forma de control burocrático, la evaluación sirve para inducir un cambio institucional, realizado desde el exterior del sistema, los ámbitos en los que se materializan la evaluación en la actualidad son: los exámenes nacionales, las evaluaciones de desempeño docente y la evaluación institucional en la educación superior

En los 70 emerge el concepto de rendición de cuentas como una actividad técnica indispensable para la toma de decisiones económicas, dando a la evaluación el sentido de estrategia de medición. Esto se acompaña del inicio de la hegemonía neoliberal representado en el eficientísimo de Margaret Thatcher y Ronald Reagan (máximo rendimiento a menor costo). De esta manera el Neoliberalismo traslada a los sistemas educativos la exigencia de resultados, con el ideal de recuperar la inversión puesta en la escuela. Según Yepes Ricardo (2004) la educación tomada como motor de desarrollo de las economías, deberá contribuir al crecimiento y mejorar la productividad llevando a autoridades a determinar el rendimiento de los estudiantes, por medio de sistemas estandarizados de evaluación cuyos resultados son usados para determinar “la calidad”. Los resultados son reducidos a indicadores de desempeño, especificando conocimientos valores y conductas legítimos.

El énfasis en objetivos cuantificables y en evaluar su consecución mediante pruebas estandarizadas, para hacer clasificaciones elementales y distribuir los recursos mediante estos criterios; es una simplificación, ya que identifica el éxito con el rendimiento académico. Por otro lado, el uso de estas pruebas no permite evaluar tareas intelectuales más ricas. La contradicción de este proceso es insistir en que lo más importante de la educación está en dimensiones como la cognitiva, la actitudinal, la procedimental y la social y cuando llega la hora de la verdad, fijarse solo en una la cognitiva. Al decir de Díaz Barriga (2010) “Al evaluar. Aunque el termino refiere a la cualidad, lo que en la sociedad se entiende se refiere a la cantidad, al establecimiento de una escala ordinal donde haya puntaje, haya clasificación, independientemente que se hable de

procesos, de etapas de construcción del conocimiento o incluso de etapas de evolución de una vida académica o de un programa de estudios” (Díaz Barriga, 2010. Pág. 15)

Michael Apple (2001) sugiere que el empleo de este tipo de evaluación, y el énfasis en esta concepción de la calidad, corresponde a la difusión de la idea de que la mano invisible del mercado conducirá a unas mejores escuelas. Así la introducción de mecanismos de mercado en la escuela funcionaría como una estrategia de despolitización, ya que la idea de su naturalidad, su neutralidad y que está gobernado por el esfuerzo y el mérito, y que por lo tanto son la garantía de recompensas por el esfuerzo, hace parte del sentido común.

#### **1.4 Alternativas para la evaluación de la Calidad**

Para Niño Zafra la calidad debe ser el horizonte de la búsqueda del perfeccionamiento humano. También desde la Pedagogía crítica “la evaluación se concibe como un proceso de reflexión, de análisis y valoración de hechos, acciones para dar cuenta de las limitaciones, posibilidades de cambio y transformación de los mismos” (Niño Zafra, 2002. Pág. 3).

La evaluación vista de esta manera es una opción política que implica participación, concertación y negociación, no mide la efectividad sino mejora la vida de las personas, es necesario, por tanto, mostrar en la enseñanza la existencia de desequilibrios y poner en marcha proyectos educativos que tengan en cuenta “la generación de independencia personal, el desarrollo del pensamiento y la acción, asistidos por valores de democracia, justicia, solidaridad, igualdad de oportunidades, todos los individuos tienen derecho a desarrollarse a cabalidad” (Niño Zafra, 2002. Pág. 39).

Niño Zafra, también propone como alternativa la evaluación formativa, como una actividad de reflexión continua que el estudiante lleva a cabo como parte integral del programa educativo en el cual se encuentra matriculado. Este tipo de evaluación ayuda a juzgar lo importante, afecta la motivación, ayuda a formar hábitos de estudio y sirve de retroalimentación a los maestros. También las relaciones entre escuela, familia y comunidad deben llevar a formar individuos exitosos en la escuela y en la vida.

En cuanto la evaluación de maestros se puede decir que cuando se plantea una evaluación de carácter sumativo lo que se logra en realidad es clasificar a los docentes, para decidir si deben continuar en la escuela o no y en algunos casos premiarlos con alguna recompensa económica, no obstante esto no ayuda a mejorar el desempeño de los docentes ni la calidad de la educación. La evaluación así concebida fomenta la competencia y desestima las relaciones de colaboración entre alumnos, profesores e instituciones, ésta es otra razón que justifica construir otro paradigma centrado en la evaluación formativa, una evaluación que no juzgue y que no se haga cuando el proceso ha concluido, que detecte las dificultades y carencias del trabajo, donde los usuarios sean los principales destinatarios de los resultados de ésta.

En las reformas neoliberales las características externas de las escuelas como pobreza, carencia de poder político y económico, cuentan menos para el desempeño de la escuela, que los perfiles organizacionales. El énfasis en eficiencia, habilidades básicas y evaluación de desempeño, en el control social del cuerpo, en normas competitivas triunfaron, debido a la combinación de intereses en el campo de recontextualización.

Para Apple un obstáculo para lo anterior es el hecho de que “el mercado no estimula la diversidad en el currículo, la pedagogía, la organización, la clientela o, incluso, la imagen. En cambio, constantemente devaluó las alternativas e incrementó el poder de los modelos dominantes” (Apple, Michael, 2001 Pág. 5). Por el contrario exacerbó las diferencias en acceso y en el resultado, deslegitimó los modelos críticos introdujo la re estratificación, de esta manera los estudiantes, vistos como menos capaces se consideraron menos atractivos.

Por ello concluye que: es necesario expandir los espacios en los cuales las descripciones pedagógicas críticas son puestas a disposición, la construcción a gran escala de movimientos contra hegemónicos que conecten las luchas educativas de aquellos en otros sitios y también ayuden a crear nuevas luchas.



## CAPÍTULO II

### 2. EVALUACIÓN Y TENDENCIAS DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE

#### 2.1 La Evaluación de docentes

Según Niño Zafra la evaluación en educación, desde sus inicios ha estado ligada a las influencias recibidas por la teoría de la Administración Científica del trabajo, propuesta por Frederick Taylor en 1911, quién estableció como criterio de eficiencia el cumplimiento de objetivos; de esta manera se empieza a hablar de eficiencia y eficacia en el trabajo docente, propuesta que en los sesenta aportó información desde una metodología cuantitativa apoyándose en el uso de métodos experimentales, propios de las ciencias naturales, abriendo así el camino para la evaluación sistémica del docente, el cual pasaría a ser un insumo más dentro del proceso.

Para Díaz Barriga (2010) se puede afirmar “que el desarrollo de las practicas que hoy denominamos de evaluación, se generaron a lo largo del siglo XX, en el marco de la noción de eficiencia que acompañó la conformación del sistema educativo estadounidense” (Díaz Barriga, 2010. Pág. 13)

Niño Zafra (2005) considera como importantes los siguientes hitos en el campo de la evaluación:

*a) Evaluación centrada en el establecimiento de diferencias del individuo con relación a una norma. El objetivo principal es la medición de resultados. Hacia finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX*

*b) Contrastación entre el objetivo y el resultado de actividad de instrucción o aprendizaje para determinar los cambios ocurridos en el aprendizaje de los estudiantes, con representantes como Tyler, Mager y Bloom, entre los años 40 y 60*

*c) Determinación del mérito y valor de algo. Importancia de la medida y del proceso que genera, con representantes investigadores como Schuman y Scriven, en las décadas de los años 60 y 70.*

*d) Definición que asume la evaluación como el proceso que proporciona información para la toma de decisiones, en autores como Cronbach, Stufflebeam y Skinfield, en las décadas de los años 60 y 70 ,*

*e) Proliferación de los modelos evaluativos de carácter cuantitativo o experimental y cualitativo o etnográfico con representantes como Guba, Hamilton, McDonald y Eisner. (Pág. 40)*

Siguiendo este recuento histórico Niño Zafra asegura que en la década del 70, cuando se inicia con la evaluación de los programas de educación compensatoria en Estados Unidos, paralelo con la valoración de la calidad de la enseñanza en el Reino Unido, que el foco de atención se traslada; no sólo para apreciar cómo se gasta el dinero, sino también para medir la aceptación de los programas. En la década de los 80 se impondría la evaluación de terceros en las instituciones educativas y la evaluación de la calidad de la enseñanza como accountability (rendición de cuentas) que sirvió para justificar el recorte o el aumento de los recursos. Según Niño Zafra (2005) esta tiene en cuenta:

*tres aspectos: rendición de cuentas moral frente a los alumnos y los padres; rendición de cuentas profesional ante uno mismo y frente a los compañeros; rendición de cuentas a los clientes como responsabilidad contractual (Niño Zafra. 2005 Pág. 42)*

En este el último aspecto estaría implícita la sanción.

Este esquema adolece de falencias tales como el hecho de evaluar a los individuos y no a los grupos de profesores, dejando a un lado el carácter colectivo de la labor docente. Esta tendencia ha incluido para casos como el de Estados Unidos, el uso de pruebas de competencias para constatar los conocimientos de los profesores. Aunque para algunos autores posibilita la mejora de las actividades realizadas por las personas y el mejoramiento de la institución.

Niño Zafra (2005) arguye que en la década de los noventa los planes de desarrollo de los diferentes países, son permeados por la ideología neoliberal que manipula la rendición de cuentas, convirtiéndola en una forma de evaluar los resultados obtenidos por la educación, en esta vía en Colombia

*La evaluación persigue examinar y cuantificar para sancionar y excluir a un número de docentes cada vez que tiene lugar, dando un plazo de tiempo para capacitarse y volverse a presentar, después de lo cual, si no obtiene resultados exitosos se le excluye del sistema escolar (Pág. 46)*

Para la autora es obvio como mediante exámenes, se busca ejercer el control sobre los recursos invertidos, el énfasis está puesto entonces, por un lado en el objetivo de presentar resultados y por el otro, en dar respuesta a los intereses, inducidos en los padres de familia, que no dejarán de ser más que los clientes en la economía de mercado.

## 2.2 Tendencias en evaluación docente

Para Niño Zafra (2005) Las tendencias predominantes en evaluación docente no provienen del ámbito pedagógico, sino del campo de la administración, por lo que es posible encuadrar a la evaluación como rendición de cuentas y a la evaluación como pago por mérito, en los parámetros de la sociedad de mercado, mientras que la evaluación como desarrollo profesional y la Evaluación para la Mejora de la Escuela, se encuentran dentro de las exigencias propias del ámbito pedagógico.

### 2.2.1 La evaluación como rendición de cuentas

Niño Zafra (2005) explica cómo esta tendencia empieza a ser usada en Estados Unidos desde 1960, otorgándole diversidad de sentidos así:

*rendir cuentas corresponde a presentar los resultados de la productividad en el rendimiento de las escuelas a empleadores, directivos o autoridades locales, distritales, regionales o nacionales. Se posiciona para responder al interés suscitado por conocer los resultados obtenidos de la inversión económica hecha en educación (Pág. 97)*

ésta tendencia se impone mediante la aplicación de pruebas de rendimiento, que tienen por objeto conocer y mantener el control en el desarrollo de los sistemas escolares, es una evaluación impuesta desde afuera, razón por la cual genera una presión ajena al ambiente y a las prácticas cotidianas de la escuela, impulsada por su afán en presentar rendimientos, puede ser considerada una práctica jerárquica en la medida en que en ella se entregan los resultados de los profesores a evaluadores externos.

Según Niño Zafra (2005. Pág. 99) La rendición de cuentas puede asumir diferentes formas tales como: esquemas de evaluación como contratos de actuación, formación del profesorado basado en competencias, evaluación de programas, análisis costo-producto, gestión por objetivos, programas nacionales a través de pruebas de competencia mínima, o la entrega del dinero que antes iba a la escuela pública directamente a los padres de familia. Según Niño Zafra (2005) la mayoría de la pruebas de rendición de cuentas, usan procedimientos externos, formales, estadísticos, jurídicos, dirigidos solamente a los resultados tomados como productos, así en

Inglaterra se han usado para sacar del sistema a los docentes señalados de incompetentes, esto sin tener en cuenta que este tipo de pruebas estandarizadas dejan de lado aspectos como los criterios particulares de las escuelas.

Esta tendencia conlleva la disociación de lo académico, pues al proponer la “contratación con instituciones privadas de evaluación de colegios y entidades educativas, la rendición de cuentas aparece como el instrumento de valoración de las responsabilidades de los individuos, como forma de responder a las responsabilidades asignadas “aparece en docentes e instituciones”” (Niño Zafra. 2005. Pág. 170)

Para Marcela del Campo (2006) esta postura sobre la evaluación está relacionada con el enfoque técnico instrumental que se adscribe al concepto de rendimiento y se cimenta en

*la observación y el control del desempeño del profesor de una manera medible y cuantificable, a través de instrumentos que desconocen el contexto y la complejidad de la actividad docente. Y que son aplicados al final de cada periodo lectivo, sin un proceso de retroalimentación y con miras a la toma de decisiones que conducen a la exclusión, de no cumplirse con los mínimos exigidos de eficiencia, eficacia y productividad (Pág. 76)*

Este enfoque se asemeja a una evaluación de competencias mínimas, característica de la rendición de cuentas y del pago por mérito.

Por ello busca que el maestro posea algunas características en el plano técnico, como el énfasis en los medios, la neutralidad y la resolución de problemas, se basa por lo tanto en la determinación rigurosa de los comportamientos, las conductas y las actuaciones más eficaces para lograr el rendimiento esperado en los estudiantes “la eficacia se logra a través del seguimiento de conductas observables y medibles, y de cómo el profesor, por medio de un proceso logra un producto mejor” (Del Campo, Marcela. 2006. Pág. 78) Por ende prioriza el desarrollo de habilidades orientadas al cómo enseñar.

Moreno León (2013), en su Tesis de Maestría, comenta como la rendición de cuentas hace uso de tres elementos: la obligación de abrirse a la inspección pública, la responsabilidad de explicar y justificar los actos, la sanción o el castigo y como consecuencia de esto último, la necesidad de generar evidencias para evitar la sanción. De otra parte la evaluación como rendición de cuentas puede ser entendida como una forma “de petición de responsabilidades, de auditoria, sobre la enseñanza (accountability), para incrementar la competitividad del sistema en la producción de

gentes preparadas, de acuerdo con las necesidades del mercado y según las demandas del consumidor” (Niño Zafra, 2005. Pág. 38)

### **2.2.2 Evaluación del profesorado para su permanencia y despido**

Edwin Bridges (1997) escribe en una coyuntura en la cual es necesario contratar a un gran número de profesores en un periodo corto de tiempo, lo que a su modo de ver genera dudas acerca de la idoneidad del rendimiento de los nuevos docentes en clase, y por ello propone adoptar un sistema de evaluación fundado en la importancia del mérito y la equidad en cuanto a la permanencia y despido del profesorado. Lo anterior se justificaba en el tratamiento dado al bajo desempeño de los docentes de planta en Estados Unidos; consistente en trasladar a los profesores, que eran objeto de quejas por el desarrollo de su trabajo, a otros centros educativos, los cuales tenían altos índices de fracaso escolar como colegios de minorías negras e hispana.

El problema residía en cómo mejorar el rendimiento del profesor, y en caso de no lograrlo, cómo deshacerse del profesor, para Edwin Bridges (1997) es difícil tomar la decisión de despedir a un profesor que ya ocupa una plaza en propiedad, por lo que debe buscarse otra alternativa, sólo debe concederse una plaza en propiedad cuando existan pruebas evidentes de que el docente merece permanecer en la enseñanza; por ejemplo, ser competente en su trabajo dentro del aula con cualquier clase de alumnos, así sólo debe concederse la permanencia del docente si se cumplen tres condiciones: información de múltiples fuentes sobre el desempeño del profesor, observaciones del supervisor y el rendimiento de los estudiantes.

Frente a la posibilidad de despido se hace necesario diseñar un sistema de evaluación que haga defendible ante la ley una decisión de este tipo, según Bridges dicho sistema aumenta la probabilidad de dar solución a la problemática, evita los ataques al supervisor así como descargar las culpas en los demás, facilitando que el docente asuma la responsabilidad, debe mediar la búsqueda de una solución a los problemas de eficiencia. Una vez aplicado el proceso finaliza si la solución tiene éxito, si persisten las dificultades para Bridges la administración

debe ser capaz de justificar su decisión de despido, en lo cual resulta fundamental la credibilidad de las pruebas presentadas.

### **2.2.3 Evaluación como Pago por Merito**

Este tipo de evaluación de maestros se fundamenta en mejorar el pago cuando se han obtenido buenos resultados en las pruebas estandarizadas, emerge en Estados Unidos hacia 1957, como respuesta a la amenaza que representaba la primacía científica de la Unión Soviética, Niño Zafra (2005) explica que en esta vía se

*llevaron a proponer incentivos económicos a los maestros, buscando así promover un desempeño de sus estudiantes acorde a los tiempos de experimentos y viajes al espacio exterior. Desde entonces, cada escuela debe alcanzar, al menos, un 80% de los objetivos propuestos para que se conceda incremento de salario a cada maestro (Pág. 103)*

Sin embargo este tipo de evaluación ha tenido diversas objeciones, “Para Gimeno Sacristán, esta evaluación trae consigo el aseguramiento de sistemas de control y consecuencias de remuneración inequitativa a tentativa de la dignidad del magisterio” (Niño Zafra. 2005 Pág. 103) además en la práctica ha significado la competencia entre maestros, en busca de una mejor remuneración, creando aislamiento y distanciando al cuerpo docente de la lucha colectiva por sus reivindicaciones profesionales y laborales, y en ese sentido desarticulando las organizaciones sindicales.

Por otra parte, para Niño Zafra esta forma de evaluación de docentes, implica la injerencia de instituciones externas, en el sistema escolar, al ponerlo bajo una lógica económica, que sería la que determinase qué clase de profesores y destrezas deben promoverse, para lo cual se apoya en exámenes aplicados directa o indirectamente (a través de los estudiantes) a los docentes. Por lo general no existe un vínculo entre los estímulos y un proyecto general, por lo cual al poner el énfasis en los buenos resultados de los test, se pasa por alto que los mismos pueden ir en contravía de las verdaderas necesidades educativas. En conclusión este tipo de evaluación desvanece el sentido de solidaridad profesional y cooperación, promueve la competencia entre individuos, puede conducir a la desconfianza y la deslealtad entre los docentes, además el

profesor “se somete a la realización de trabajo extra, a cambio de un dinero extra que le ayude a incrementar ocasionalmente su salario. Su autonomía y autocontrol quedan al vaivén y valen cuánto vale la recompensa” (Niño Zafra. 2005. Pág. 106) de esta manera el interés por el dinero suplanta el compromiso del autoconocimiento y responsabilidad compartida.

#### **2.2.4 Evaluación para el Desarrollo Profesional**

Al decir de Niño, esta tendencia propone cualificar la práctica y favorecer el desarrollo de la misma, al entender al docente como un ser responsable de su trabajo en el aula, en este sentido “el desarrollo profesional puede darse cuando, aun los profesores con bajo desempeño, tienden a buscar la excelencia a través de la reflexión de sí mismos, ampliando así el conocimiento de sus responsabilidades” (Niño Zafra. 2005. Pág. 108), por lo tanto implica la participación del profesor en la investigación y la realidad del aula, con la intención de mejorar su comprensión de las problemáticas que allí se presentan, lo que le exige el desarrollo de capacidades relacionadas con el saber pedagógico y el saber específico que maneja. En esta perspectiva es posible hablar de “estándares de desarrollo profesional (...) pensados para fomentar el incremento, renovación y cualificación de los conocimientos y capacidades de todos los profesores de una institución” (Niño Zafra. 2005. Pág. 109) en cuya definición, se deben reconocer las diferencias entre los docentes recién egresados y los profesores de mayor experiencia mediante la evaluación permanente de procesos formativos.

Un aspecto entraña la doble posibilidad de acercarse o alejarse de la evaluación para la rendición de cuentas, pues como explica Niño Zafra (2005):

*el responder con responsabilidad, como rasgo constitutivo del desempeño profesional pudiera, de un lado, considerarse una variante de rendición de cuentas, de otro, el compromiso personal y autónomo que dinamiza y singulariza la acción del docente, pudiera ser propio de una perspectiva diferente (Pág. 111).*

Sin embargo el llamado a una toma de conciencia por parte del docente, por medio de la reflexión autónoma fortalecida por el trabajo en equipo, estaría hablando de la segunda dirección.

La evaluación de docentes como desarrollo profesional requiere además, una concepción humanista de la evaluación que propicie el reconocimiento de la dignidad e igualdad de la persona, el compañerismo, la solidaridad y la autorreflexión en la construcción de una práctica evaluativa.

En esta tendencia es sustancial la formación permanente del profesorado, la cual no es una actividad aislada ni independiente del conocimiento generado por la investigación, lo que permite establecer una relación directa entre evaluación de docentes y desarrollo profesional de los mismos.

Para Del Campo Marcela esta postura surge desde una perspectiva crítica y práctica que considera la evaluación como una

*oportunidad de aprendizaje y que, traducida a la evaluación de docentes se entiende como una toma de conciencia sobre la práctica. Si se acompaña de una oportuna y ética retroalimentación sobre el proceso mismo y su desempeño, esta puede aportar reflexiones y acciones para el crecimiento profesional (Pág. 77)*

que de redundar en el quehacer docente y en la mejora de la institución en que labora, la herramienta principal es la participación a través de la investigación, que procura la mejora del saber pedagógico.

Los elementos de la evaluación para el desarrollo profesional, son por un lado la reflexión y la autocrítica que impulsan el trabajo en equipo y la toma de decisiones cooperativas, y por el otro, el énfasis que el modelo crítico-reflexivo hace en que el docente sea investigador “crear un modelo dinámico evolutivo de la profesión y la función docente que puede darse gracias a un proceso de mejora de los conocimientos profesionales por medio de una actitud de aprendizaje constante por parte del profesorado” (Del Campo, Marcela. 2006. Pág. 78).

Según Marcela del Campo (2006) en esta tendencia se busca alcanzar el desarrollo de una nueva cultura profesional que se funda en el profesorado como investigador de su práctica profesional para alcanzar el desarrollo de la institución como núcleo del desarrollo profesional; esto en la medida en que para la autora no es posible estandarizar los aspectos de la enseñanza, dado que estos se relacionan con problemáticas del contexto, en las cuales, el desarrollo personal, el trabajo en equipo, el liderazgo del profesorado y los procesos en el aula son aspectos que



intervienen en una relación mutua entre la institución educativa y la comunidad, por lo tanto, el desarrollo profesional es la reflexión sobre la práctica puesta en contexto, otorgando importancia a procesos investigativos desde una óptica cualitativa.

En este enfoque la evaluación debe servir a la retroalimentación, en la medida en que es a través de ella que el maestro se hace partícipe en un proceso de evolución continua, logrando el desarrollo de sus potencialidades, este proceso, para Marcela Del Campo (2006) es orientando por la reflexión sobre la práctica

*permite una mirada crítica de la realidad y mejorar las practicas a través del entendimiento y la reflexión de las mismas, con el fin de transformar los procesos educativos; a su vez, en un proceso dinámico porque es llevado a cabo entre sujetos que interactúan de forma horizontal, es decir, que no es impuesta desde la estructura de poder, sino que se hace desde un trabajo colegiado ( Pág. 81).*

Para Daniel Duke y Richard Stiggins (1997), la evaluación tiene dos propósitos: primero, la responsabilidad consistente en la recolección de datos para determinar el grado en el que los profesores han alcanzado niveles mínimos aceptables de competencia en relación con unos estándares que deben perseguir “Exigir que todos los profesores cumplieran unas especificaciones uniformes que servían al propósito de la responsabilidad, pero hacía poco para fomentar el crecimiento” (Daniel Duke y Richard Stiggins, 1997. Pág.178). y segundo, el desarrollo profesional definido “como el proceso (o procesos) mediante el cual el profesorado mínimamente competente alcanza niveles más altos de competencia profesional y amplía su comprensión de sí mismo, de los papeles, de los contextos y de la carrera profesional” (Daniel Duke y Richard Stiggins, 1997. Pág.166)

La evaluación entendida bajo esta perspectiva proporciona retroalimentación y al hacerlo puede constituirse en un desafío, generando a su vez un crecimiento escalonado, el uso de una evaluación que resulte amenazadora, que esté deficientemente dirigida o sea inadecuadamente comunicada puede inhibir el crecimiento. Es necesario tener en cuenta en una evaluación de éste tipo, las condiciones asociadas al crecimiento del profesorado como las características de los individuos, las características de los sistemas de evaluación y las características del contexto en que tiene lugar la evaluación.

Dentro de las condiciones asociadas al individuo se pueden encontrar las fuertes expectativas profesionales, una orientación positiva hacia los riesgos, actitud abierta hacia los cambios, deseo

de experimentar en clase, actitud abierta ante la crítica, un conocimiento sólido de los aspectos técnicos de la enseñanza, conocimientos sólidos del área de especialización, y alguna experiencia anterior positiva con la evaluación de profesorado.

Hay que tener en cuenta que los adultos tienden a adoptar fácilmente las rutinas en la medida en que estas pueden ser muy funcionales inicialmente “pero al final se convierten en carriles de los que resulta imposible salirse” (Daniel Duke y Richard Stiggins, 1997. Pág. 174) por ello los docentes más eficaces son aquellos que están más abiertos a las nuevas ideas y a los cambios.

En cuanto a los evaluadores se encontró que dentro de las características a tener en cuenta están la retroalimentación, la credibilidad, los conocimientos adecuados, la utilidad de las sugerencias, la confianza, la relación de colaboración, los conocimientos técnicos y la familiaridad con la clase y los alumnos. En este sentido los colegas tendrían una mayor capacidad de mostrar más empatía, comprensión y mayor grado de consciencia, además de conocimientos en el área específica que maneja el docente. No obstante señalan que “sin el apoyo ni el aliento de la administración central, no es probable que directores y otros facilitadores dediquen el tiempo necesario para garantizar el éxito de la evaluación orientada al crecimiento” (Daniel Duke y Richard Stiggins, 1997. Pág. 179).

Daniel Duke y Richard Stiggins (1997) se muestran desconfiados de la posibilidad de que un sistema de evaluación del profesorado pueda garantizar la responsabilidad y fomentar el crecimiento al mismo tiempo, ya que “el desarrollo profesional no puede darse dentro de los confines de los sistemas de evaluación que sirven al propósito de la responsabilidad” (Daniel Duke y Richard Stiggins, 1997, Pág. 182) dado que el propósito de la evaluación es proporcionar retroalimentación formativa en vez de juicio sumativo, así mismo se corre el riesgo de dar con un supervisor poco formado, o que los profesores competentes apuesten sobre seguro a objetivos poco riesgosos. Por otra parte el Desarrollo profesional requiere recursos, tiempo libre, materiales y gastos derivados de los cursos y actividades necesarios para el mismo.

### 2.2.5 Evaluación para la Mejora de la Escuela

Para Edward Iwanicki (1997) la evaluación de docentes tiene tres componentes: la filosofía y los propósitos, los criterios y estándares de rendimiento y los procedimientos de evaluación. La filosofía y los propósitos: consiste en aclarar lo que se espera de los profesores, y deben ser tomados como la base del proceso de evaluación, por ello es necesario tomar la decisión acerca del por qué se está evaluando a los profesores en una institución, incluso antes de realizar esfuerzos por mejorar los procedimientos de evaluación, esto en la medida en que la resistencia de los profesores frente a la evaluación, se relaciona más con los propósitos de la misma más que con procedimientos usados en ella.

Los propósitos se pueden dividir en a) responsabilidad, b) crecimiento profesional y c) la mejora de la escuela y el aprendizaje, “El escenario ideal con respecto a estos propósitos sería seleccionar a profesores de alta calidad y luego someter a estos a un proceso de evaluación que fomente el crecimiento profesional y la mejora de la escuela” (Iwanicki, Edward. 1997. Pág. 224).

Para Edward Iwanicki (1997) se presenta una situación en que los profesores con experiencia, no les era necesario mejorar su rendimiento con respecto a la descripción de su trabajo, y en este punto se quedaban sin opciones para el perfeccionamiento, por ello “la mejora de la escuela es un complemento lógico y atractivo para el crecimiento profesional de estos profesores” (Iwanicki, Edward, 1997. Pág. 225).

Un objetivo de desarrollo profesional puede estar determinado por las prioridades de la escuela, lo que podría implicar programas de formación de los docentes, el procedimiento consiste entonces en establecer un foco de atención, implicando al personal en el proceso de planificación, lo cual dará como resultado la creación de unos objetivos de mejora de la escuela, para Iwanicki estos tendrán que ser abordados a lo largo de los cinco años, en si se debe.

Las iniciativas de mejora de la escuela exitosas se centran en un número realista de objetivos que abordan las necesidades del alumno, que logran motivar al personal de la institución, éstas iniciativas se materializan cuando los profesores asumen la tarea de escribir unos objetivos de rendimiento propios que aborden necesidades críticas de mejora, los cuales a su vez pueden

servir de base en la evaluación. Estos procesos deben integrarse, ya que de otra manera no habría tiempo suficiente para perseguirlos.

Esta tendencia según Niño busca al mismo tiempo la superación de los individuos y de las instituciones, por otro lado explica la idea de los ciclos de Iwanicki, Edward (1997) quien propone un primer ciclo de evaluación del profesorado que se realiza la evaluación del desarrollo personal, profesional y mejora de la escuela, durante un periodo de tres años; en el primer año se realiza un análisis del rendimiento del profesor, en contraste con los indicadores de una enseñanza eficaz. En el segundo año, se brinda apoyo y tutoría para ayudar al progreso del profesor y en el tercero se espera que sea el momento para que se materialice o evidencie el crecimiento profesional continuo. Niño Zafra (2005) aclara que este es un proceso que sólo es posible con profesores permanentes y estables, en la institución.

Si bien es cierto que en la rendición de cuentas el “profesor no toma parte en la selección de la temática, los métodos y los fines de aquello con lo cual se va a evaluar, se exhibe una jerarquización del Estado-Ministerio de Educación, Secretarías de Educación, Rectores sobre los profesores” (Niño Zafra. 2005 Pág. 173) por el contrario la horizontalidad, es una de las características de la evaluación para la mejora de la escuela, dado que incluye en la valoración el desempeño de los directivos, así mismo transforma el trabajo específico del aula y su privacidad en un trabajo de espacio público y solidario.

Esto lleva a Niño Zafra (2005) a concluir que debe propenderse por una evaluación democrática, que para ser tal ha de tener en cuenta la diversidad de puntos de vista de las personas que participan en la vida de las instituciones educativas, lo que implica el respeto de los valores personales de los componentes de la comunidad, y teniendo como meta el mejoramiento real de los mismos apoyándose en decisiones, planes y objetivos colectivos.

La evaluación debe ser vista entonces como una posibilidad de formación individual y grupal, una posibilidad de reflexión interna sobre el trabajo cotidiano, de revisión continua del quehacer pedagógico, para la superación de los vacíos y limitaciones percibidas a través de la práctica de la evaluación, pues como explica Niño Zafra (2005)

*el trabajo en el rol del docente implicaría trabajo colectivo, desarrollo de procesos colectivos de evaluación institucional, establecimiento de patrones y metas educativas de compromiso colectivo promoción del perfeccionamiento constante de todos los docentes, mejora de sus condiciones académicas y pedagógicas, de sus condiciones laborales y salariales (Pág. 408).*

## **2.2.6 Autoevaluación**

Para Niño Zafra (2005) otra herramienta útil es la autoevaluación definida por la autora como la:

*acción de dirigir los juicios de sí mismo, por sí mismo o hacia sí mismo, como practica de reflexión libre del maestro sobre su ser y sus prácticas profesionales estatuye identificación y compromiso, personal y profesional. La finalidad de toma de conciencia, de cuanto se es y se lleva a realización en el trabajo y la vida cotidiana institucionales, en la conducción de su actuar profesional (...) “efectuarse con relación al conocimiento, actuaciones, principios o consecuencias, en propósito de mejora de sí mismo; capacidad para introducir los cambios en el trabajo cotidiano confrontarse en la critica a sí mismo como medio también de crecimiento personal (Pág. 453).*

El mayor logro será la expansión de la conciencia, y la autoformación, así Carr y Kemis, referenciados por Niño, hablan de la espiral reflexiva que va desde la observación, pasando por el análisis, para llegar a la reconstrucción crítica de la práctica, y volviendo a empezar. En este proceso la autoevaluación permite sistematizar la información recolectada, así como analizarla e interpretarla en un ciclo sostenido de construcción, reconstrucción y aplicación. Atiende al mejoramiento personal del docente al fortalecer su trabajo autónomo. La evaluación será efectiva en una institución en la medida en que cada integrante aborde libremente su propio examen.

Para Larry Barber (1997) “La evaluación formativa es un proceso de ayuda que proporciona datos a los profesores para que estos puedan tomar decisiones acerca de cómo pueden mejorar sus técnicas, estilos o estrategias” (Barber, Larry. 1997, Pág. 300), el primer paso es que el profesor admita que está haciendo algo que se podría mejorar.

Una de las características para que sea viable este tipo de evaluación es la confianza entre el evaluador y el profesor, el primero debe analizar la información y los datos recolectados retroalimentando al docente sin emitir juicios, y debe brindar la posibilidad al maestro de decidir las acciones correctivas, esto en la medida en que las tendencias en evaluación de docentes no son inherentemente formativas (la retroalimentación para la mejora) o sumativas (para alterar su

salario, su destino o su permanencia en el cargo) esta cualidad depende de la manera en que se utilizan los datos.

El mayor valor de la autoevaluación es el de mejorar el rendimiento a través de un mayor conocimiento de los propios puntos fuertes y las propias deficiencias de los docentes, las condiciones para ello según Larry Barber (1997) son:

*(a) una visión global filosófica que examina los mitos que rodean la autoevaluación (b) la necesidad absoluta de utilizar cintas de audio y video (c) identificar capacidades y comportamientos pedagógicos básicos para su posterior análisis; (d) identificar pies verbales (e) identificar pies no-verbales (f) aprender a planificar y a evaluar los comportamientos pedagógicos identificados ; y (g) utilizar hojas de observación (Pág. 302).*

El audio y el video proporcionan retroalimentación, ya que permiten al sujeto evaluado verse a sí mismo como lo ven los demás, por ello recibe el nombre de “confrontación con uno mismo”, se recomienda el uso de dos cámaras para grabar las reacciones del profesor y de los alumnos; otro instrumento son las hojas de auto clasificación, un instrumento escrito que contrasta la actuación del docente frente a una diversidad de capacidades pedagógicas citadas en la misma, esta puede ser numérica (cuantitativa) o verbal (cualitativa); otro instrumento es comparar el rendimiento propio con el de los colegas, usando un formato abierto, con respuestas a preguntas relacionadas con la instrucción, este instrumento proporciona una información más extensiva que una escala de clasificación.

De la misma manera pueden usarse cuestionarios aplicados a los alumnos e instrumentos usados en otras tendencias de evaluación de docentes, solo que es el evaluado el que analiza los datos obtenidos y no un agente externo como un funcionario administrativo o un superior jerárquico.

A su vez define tres pasos en la autoevaluación: primero identificar correctamente el comportamiento pedagógico actual, segundo, reconocer las áreas problemáticas que han de ser mejoradas y tercero someter los nuevos comportamientos a una evaluación adicional de tal manera que el proceso sea continuo.

Por último Larry Barber (1997) concluye que la autoevaluación cuando puede desarrollarse en un medio no punitivo, apoya el impulso interno de todos los profesores a mejorar constantemente la calidad de su trabajo, así mismo dice que la combinación de la autoevaluación y de la revisión

realizada por un colega, tiene el potencial para mejorar el rendimiento de un profesor, de tal manera que si se generaliza, podría reducir enormemente la necesidad de formas punitivas de evaluación sumativa del profesorado.

### **2.3 Elementos para una evaluación crítica de docentes**

Una evaluación de docentes coherente debe para Niño Zafra (2005), tener a la pedagogía como saber fundante de la profesión docente, basada en el estudio permanente, la creatividad y la investigación como nutriente de la academia, la solidaridad y la democracia. Ésta “debe partir de la propia aula de clase, el maestro ha de concebir el desarrollo de su asignatura como una propuesta de investigación también, de acuerdo a criterios pedagógicos” (Niño Zafra. 2005. Pág. 413). Siguiendo esta línea, la investigación que debe responder a las necesidades inmediatas de aprendizaje, lo que requiere del docente habilidades de lecto-escritura, pues si el docente no sabe escribir no podrá investigar. Otra condición necesaria para un mejoramiento de la práctica docente es la supresión de las barreras existentes entre los diversos niveles de estudio, de la licenciatura hasta el doctorado mostrando el paso hasta una alta formación, brindando posibilidades de actualización de los egresados.

Para Niño Zafra (2005) La evaluación desde una perspectiva cualitativa significa

*interpretar los cambios, descubrir y posibilitar significados de una realidad compleja; reflexionar sobre experiencias, analizar creativamente, dar interpretaciones posibles a hechos y contextos. Dicho conocimiento sucede de manera intersubjetiva y dialógica en un proceso comunicativo y comprender los mensajes de esa inter-acción y el decodificarlos de modo acertado, implica nuevos sentidos de la relación pedagógica, descripción de los procesos en ella circulantes y formas de representación que asumen (Pág. 420).*

La participación del docente en su evaluación, promueve la cualificación y el compromiso, en la medida en que el carácter formativo implica la toma de conciencia sobre el objeto de evaluación y la comprensión de sus posibilidades de cambio. Constituida en una relación humana entre iguales, con garantías que generen la confianza para hacer evidentes aspectos problemáticos y posibilidades, una evaluación no tendría la sospecha de retaliaciones de la autoridad. Por lo mismo la evaluación requiere del acompañamiento tanto a los docentes que aprueban la evaluación como a los que no la aprueban para permitirle a estos últimos superar sus falencias.

De la misma manera, Niño Zafra (2005) esboza que para evaluar a los docentes es necesario reconocer los fines, los contextos y el modelo de desarrollo al que responde el país, y propone una forma de evaluar docentes que apunta al desarrollo individual, grupal e institucional, que promueve la autorreflexión sobre las relaciones entre estudiantes y profesores, los soportes institucionales, los recursos y los espacios. La propuesta de ésta autora se sintetiza alrededor de las siguientes categorías: la concepción de sí mismo, la acción educativa, la intencionalidad de la actividad docente, las orientaciones curriculares, la concepción de evaluación, los métodos didácticos y la relación pedagógica docente-estudiante (Niño Zafra. 2005. Pág. 444).

En su nivel operativo cuenta con folder o portafolio para consignar reflexiones, notas, comentarios y opiniones del profesor y de otras fuentes, como padres, estudiantes y directivos, lo que sirve para convocar el apoyo mutuo, y para despertar el interés de la comunidad, y propiciar el reconocimiento de las experiencias valiosas. Éste método igualmente sirve como retroalimentación, constituyéndose en un reto para el crecimiento profesional, pues detecta fortalezas y limitaciones, registra los cambios. Otro instrumento son los cuestionarios o listas de autorreflexión o videos grabados en clase para analizarse con estudiantes y colegas. Evaluación de pares puede ser otra estrategia y un medio de trabajo colectivo.

Otra opción contemplada por Niño Zafra (2005) es la evaluación grupal o colectiva, la cual se constituye en una alternativa pues no se focaliza en el individuo sino en la colectividad, aquí se usan los procesos formativos para los grupos de profesores, como su participación en seminarios y el intercambio de carácter formativo con colegas materializados en visitas a otros centros educativos. En esta propuesta la forma de actuación es horizontal pues de basa en el derecho a la participación de todos. Así para Niño Zafra (2005)

*Las observaciones mutuamente resignadas se colectivizan masivamente, se discuten y se replantea aquello que tenga que ser replanteado, elaborando la retroalimentación a que haya lugar en lo externo y en lo interno, en lo individual y grupal, en lo institucional en todos los órdenes que lo componen (Pág. 447).*

Esta debe estar enmarcada en la evaluación institucional, para que se resguarde de una posición sesgada en lo político, y pueda garantizarse que se constituya en una evaluación democrática, participativa y deliberativa que tenga como meta el perfeccionamiento de los integrantes de los programas (Niño Zafra. 2005 Pág. 448). Convirtiéndose en un ejercicio de compromiso y responsabilidad compartida.



Para Niño Zafra (2005), la puesta en práctica de este esquema, demanda que en los colegios se organizase a los grupos de profesores por categorías de acuerdo con rangos de experiencia así: los iniciados entre 0 y cinco años, los conocedores del rol profesional entre 5 y 15 años y los experimentados con más de 15 años. En el primer grupo con los recién llegados, es importante el diálogo sobre sus puntos de vista, este hace evidentes los puntos críticos en el tiempo de su experiencia, en el segundo grupo su praxis profesional procura la formación para el mejoramiento institucional y docente, por último el tercer grupo ayuda a procesos de reflexión y crítica pensados individual o grupalmente y fortalecen las comunidades en la superación de problemáticas comunes.

## **2.4 Algunas aproximaciones teóricas a la evaluación de desempeño**

Para el Grupo Evaluando-nos (2006) y para Zambrano Cortés (2012) el término desempeño procede de la administración de empresas y de la gestión de recursos humanos usado como criterio para la selección de personal, así:

*El desempeño se asimila a la forma como se cumple con la responsabilidad en el trabajo, involucra de manera interrelacionada, actitudes, valores, saberes y habilidades que se encuentran interiorizadas en cada persona e influyen en la manera como cada uno actúa en su contexto, afronta de manera efectiva sus retos cotidianos e incide en la calidad global de la tarea”... Evaluar el desempeño una persona significa evaluar el cumplimiento de sus funciones y responsabilidades, así como el rendimiento y los logros obtenidos de acuerdo al cargo que desempeña, durante un tiempo determinado y en conformidad con los resultados esperados en la institución u organización laboral (MEN. 2000:4). (Pág. 51).*

En este punto coincide con Rodríguez Velandia (2010, Pág. 112 ) cuando afirma que esta evaluación es un proceso que busca expresar juicios valorativos sobre el cumplimiento de las responsabilidades de los educadores en aspectos como enseñanza, aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, la autora señala que se requiere de un seguimiento permanente que permita obtener información válida, objetiva y fiable para determinar los avances en relación con los logros propuestos y el desarrollo en el área de trabajo. Desde esta perspectiva la evaluación estaría referida a la idoneidad ética y pedagógica que requiere la educación tomada como servicio. Con lo anterior concuerda Moreno León (2013) quien explora la postura de la

evaluación de desempeño como una actividad que permite “medir y desarrollar la idoneidad, talento, aptitud, competencia, suficiencia y disposición del personal de las organizaciones en el ejercicio de las funciones propias de su cargo u oficio” (Moreno León 2013 Pág. 34). El objetivo principal es determinar el papel que juegan en el proceso las cualidades profesionales, la preparación y el rendimiento del educador.

En la misma línea podemos encontrar a Montenegro Aldana (2003) quien argumenta que “el desempeño del docente se entiende como el cumplimiento de sus funciones; ejerce en diferentes campos o niveles, socio-cultural, el entorno, el ambiente de aula y sobre el propio docente, mediante una acción reflexiva” (Montenegro, 2003, Pág. 18). Para este autor la evaluación de desempeño tendría tres grandes propósitos: diagnosticar, motivar y proyectar.

De la misma manera Zambrano Cortés (2012) afirma que el desempeño se ha definido como el grado en que el individuo realiza su trabajo, en relación a unos estándares que pueden establecerse en una institución o en un sistema educativo, por tanto en la evaluación de desempeño es posible apreciar cómo se desenvuelve una persona en su cargo e identificar su desarrollo potencial.

Según esta visión que podemos denominar oficial, el desempeño iría más allá del cumplimiento de los deberes o la realización de tareas, dado que para llevarlas a cabo intervienen actitudes, valores, saberes y habilidades, lo que implica la adopción de un modelo de evaluación del desempeño fundamentado en el enfoque de competencias, el cual no es suficientemente desarrollado ni argumentado en los textos elaborados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para tal fin. De la misma manera en esta visión se enfatiza en la presentación de resultados sean estos el logro de objetivos o el mejoramiento del rendimiento de los estudiantes.

Para Moreno León (2013) la evaluación de desempeño se basa en la recolección y uso de información de manera sistemática, que tiene por objeto la toma de decisiones sobre un programa educativo, en el caso de la evaluación de desempeño permitiría establecer el alcance de los objetivos propuestos (eficacia), el uso de los recursos (eficiencia) y los resultados de la labor en el desarrollo de los estudiantes, para finalmente tomar determinaciones, es decir en una lógica de

mercado por lo tanto sus criterios de valoración están en relación con las funciones de los docentes, definidas en torno a dos grandes categorías, el saber y el hacer.

En conclusión evaluar el desempeño es emitir un juicio valorativo sobre el cumplimiento de las responsabilidades del docente en la enseñanza y el aprendizaje, fundado en el seguimiento permanente que garantice la recolección de información válida y fiable. Esto implica que al calificar el desempeño del docente en relación con determinadas funciones dentro del aula e institución y determinadas por la Ley sólo se tienen en cuenta aspectos contractuales, y por otra parte que la evaluación de desempeño se trueca en una sanción relación con la función que desarrolla y que afecta lo económico.

En la evaluación de desempeño por otra parte, no hay un acuerdo en cuanto a el cómo evaluar, es decir sobre la metodología misma del proceso, así para el grupo Evaluando-nos (2006) hay dos maneras de evaluar el desempeño docente, la primera consiste en establecer un perfil, basado en las percepciones que tienen diferentes grupos de la comunidad educativa (alumnos, padres, colegas) acerca de lo que se considera un buen profesor, otra forma de construir este perfil es a partir de observaciones, que permitan identificar rasgos importantes de los profesores que influyan o estén relacionados con buenos resultados de los estudiantes. Un aspecto negativo, radica en el hecho de establecer un perfil de un profesor inexistente, fundamentado en rasgos difícilmente enseñables.

La segunda posibilidad es evaluar el desempeño mediante la comprobación de los resultados alcanzados por sus alumnos, aquí se puede caer en una situación en la que el docente haga mayor énfasis en el aprendizaje de conductas reproductivas de bajo nivel, en vez de conductas superiores más difíciles de alcanzar. En todo caso esta forma de evaluar, pasa por alto que el profesor no es el único responsable del éxito o del aprendizaje de los alumnos.

Zambrano Cortés 2012 encuentra diferentes modelos de evaluación de desempeño como sigue:  
a) modelo centrado en el docente de acuerdo a lo que podría considerarse un profesor ideal, consiste en un perfil inexistente con poca relación entre estas características reales y los resultados que de él se esperan; b) modelo centrado en los resultados de los estudiantes mediante

la comprobación de los aprendizajes o resultados alcanzados por los alumnos, este modelo cae en el riesgo de descuidar el análisis de los procesos de enseñanza aprendizaje, que son los que en última instancia determinan la calidad de los productos; c) modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula, identifica aquellos comportamientos que se relacionan con su capacidad para crear un ambiente favorable de aprendizaje, sin embargo debe tenerse en cuenta que, el registro de la información se realiza desde la concepción que el observador tiene sobre lo que es una enseñanza efectiva, de esta manera la subjetividad entra en juego y es fácil que se gratifique o se castigue por razones ajenas a la efectividad del docente y d) Modelo de practica reflexiva reflexión de la práctica después de los hechos para valorar los éxitos y fracasos y como podrían haberse hecho las cosas de otra manera.

Otro punto de discusión es el relacionado con los usos y las intenciones de la evaluación de desempeño, punto en el que se generan las mayores críticas al modelo de evaluación de docentes impuesto en el país. En este sentido Rodríguez Velandia (2010) plantea que la evaluación del desempeño profesional del docente “comprende la valoración tanto de la actuación como de la idoneidad del docente, expresada esta última esencialmente en un conjunto de capacidades pedagógicas, necesarias para la realización de un ejercicio profesional eficiente y eficaz” (Rodríguez Velandia, 2010, Pág. 113), esta evaluación tiene una serie de deficiencias que primero radican en el uso que se pueda hacer de los resultados de la evaluación, y segundo que de la misma están eximidos los profesores antiguos y los docentes en calidad de provisionalidad y por lo cual la autora concluye no es posible pensar seriamente que la evaluación es el medio para alcanzar la calidad, si actualmente sólo se evalúa a la minoría de docentes oficiales.

En primera instancia se podría argumentar que la intencionalidad educativa de la evaluación del desempeño esta en estrecha relación con tendencias del modelo económico neoliberal, en esta línea el grupo Evaluando-nos (2006) afirma que estas intenciones giran en torno a:

*La escuela se convierte en una empresa productiva, eficiente y autosuficiente, que enfatiza en la cobertura, permanencia y calidad, hechos que afectan progresivamente la modificación la función del docente.*

*En cuanto al contexto e intencionalidad política, a largo plazo busca la pérdida de status, desprofesionalización de la Profesión y la carrera docente, en cuanto al contexto pedagógico el proceso de evaluación de docentes es externo, sancionatorio y de control y contribuye a la pérdida de la autonomía estabilidad y la libertad de cátedra”. (Pág. 55).*

De esta manera la evaluación de desempeño tiene como efecto: a) la resistencia de los docentes ante la implementación de esta evaluación y a las consecuencias legales y sociales que conlleva; b) desatender las necesidades reales de los diversos contextos, en la medida en que es una prueba estandarizada y centrada en aspectos contractuales; c) ante los docentes aparece como una evaluación de control, centrada en lo contractual, es decir evaluar las funciones de los docentes en relación con su cargo y d) responde a criterios verticalistas y autoritarios de poder, en la medida en que la información está afectada por la subjetividad y los intereses del directivo-docente.

Moreno León (2013) argumenta que esta evaluación sirve como un mecanismo que busca establecer el cumplimiento de las funciones del educador al interior de la escuela: busca establecer la idoneidad del docente, las competencias, aptitudes, cualidades y aportes que este realiza a los alumnos y a la escuela. Sin embargo para este autor, esta evaluación tomada como medición no refleja la realidad de los procesos en el aula y perjudican al docente pues le generan presión por evidenciar mejores resultados, aumentando la carga laboral y generando problemas de ambiente familiar, salud física y estrés.

Gómez Camacho (2010), al investigar la evaluación de desempeño, concluye que ésta se ve afectada en su intencionalidad formativa debido a la concepción de evaluación adoptada por el Gobierno Nacional, que se funda, por un lado, en una evaluación para la rendición de cuentas, y por otro, en un modelo de administración burocrático, jerárquico y autoritario. Se correspondería con una “racionalidad técnico instrumental, evidenciada en el modelo de evaluación sumativa, “es decir” que otorga una calificación porcentual en las competencias funcionales y comportamentales para establecer la continuidad del docente” (Gómez Camacho, 2010. Pág. 47) Proceso centrado en los instrumentos diseñados por expertos sin relación alguna con el contexto laboral del maestro objeto de evaluación. En consecuencia, los resultados y las estadísticas no son tenidos en cuenta en la elaboración de los planes de formación docente.

Para este investigador existe una concepción de evaluación implícita fundamentada en lo legislativo y lo normativo (los lineamientos, los estándares, los informes, las estadísticas, los

promedios), en la que la evaluación sería usada como una forma de control fiscal, un sistema de vigilancia e inspección de lo que sucede en las instituciones educativas, que tendría por finalidad, obligar al cumplimiento de la norma, en el marco de la tendencia a la rendición de cuentas, que busca fiscalizar, inspeccionar y vigilar que se cumplan los objetivos estipulados.

Se puede concluir entonces que, apropiarse de su proceso de evaluación, es la condición para que los docentes, propicien el mejoramiento continuo de las prácticas en el aula, lo que está obstaculizado por el temor, por la continuidad del cargo y el ascenso en el escalafón. Ya que el docente no mostrará las debilidades sino las fortalezas, lo que podría llevarlo a que trabaje por la competencia mínima en su desempeño laboral y pedagógico. En esta medida la evaluación “no contribuye al desarrollo profesional del docente, ni tiene un impacto considerable en el aprendizaje de los estudiantes, debido a que su carácter técnico instrumental no se complementa con su función formativa”. (Gómez Camacho, 2010. Pág. 53)

En esta misma línea argumentativa Lozano Flórez (2010) sugiere que el aporte al desarrollo personal y profesional, de la evaluación de desempeño está obstaculizado por la concepción de evaluación asumida por el gobierno colombiano, fundamentada en las tendencias de la “evaluación como rendición de cuentas” y de “pago por mérito” lo que demuestra la primacía del “modelo de dominación legal” con administración burocrática imperante en la organización del Estado.

Un aspecto importante es que la preocupación del docente pasa a centrarse en la acreditación de la competencia mínima, es decir, el puntaje con el que alcanza una calificación satisfactoria, no contribuye al desarrollo personal y profesional sólo lo lleva a ser mínimamente competente, y no lo empuja a alcanzar una mayor competencia.

En la medida en que “la evaluación docente, posibilita que los resultados de las evaluaciones se conviertan en insumo de los procesos de toma de decisiones por parte de directivos docentes y funcionarios públicos.” (Lozano Flórez, 2010, Pág. 73), evaluar docentes deviene en la organización de un sistema de dominación legal con administración burocrática que al decir de

Max Weber (1977) citado por Lozano Flórez (2010), busca lograr obediencia entre un grupo de personas, en relación con los mandatos legales.

De esta manera la evaluación de docentes “Corresponde a un proceso utilizado políticamente como instrumento de poder con el fin de controlar el sistema escolar, las prácticas de enseñanza y los profesionales de la educación” (Lozano Flórez, 2010, Pág. 78) y por lo tanto según Lozano Flórez, en la práctica no contribuye al desarrollo profesional de los profesores, en la medida en que no estimula la superación de la competencia mínima, y deja abierta la posibilidad de la exclusión del magisterio a quienes obtengan calificaciones insatisfactorias.

En este mismo sentido Pérez Rubio (2012) plantea que es posible observar en la concepción de evaluación formulada por el Estado Colombiano dos grandes tendencias, una orientada al logro del desarrollo profesional del docente y otra relacionada con el uso que se hace de evaluación, referido al cumplimiento de requisitos y a la vez a las sanciones que pueden recaer sobre el docente, que pueden llegar hasta la exclusión de la profesión docente. Para este autor está claro que el uso punitivo de la evaluación niega el carácter formativo que debería tener la misma, y por lo tanto no le permite contribuir al logro de estándares de desarrollo profesional deseables por parte de los educadores.

Además se debe tener en cuenta que, primero los instrumentos están diseñados para identificar las debilidades del docente, y no sus fortalezas, segundo el desarrollo de los planes de mejoramiento no se respalda en una oferta institucional de capacitación, y tercero no es una evaluación democrática o concertada dado que la definición del sentido y los fines de la evaluación no corresponden a consideraciones pedagógicas, sino a necesidades del sistema económico, por tanto Lozano Flórez concluye que la “Evaluación es un ejercicio técnico, basado en la aplicación de instrumentos que generan información útil” (Lozano Flórez, 2010, Pág. 81)

Por lo tanto podemos concluir que la evaluación de docentes no contribuye al logro del desarrollo profesional, sino que más bien se trata de una directriz de carácter político, que no tiene en cuenta las concepciones, los criterios y las opiniones de los profesores, los cuales lo han

asumido como un requisito de permanencia en el cargo, y en consecuencia procuran acreditar tan sólo una competencia mínima.

De la misma manera se puede pensar que si el objetivo de la evaluación de desempeño es medir el grado de cumplimiento de las responsabilidades y funciones de la labor de los educadores, este sería un objetivo normativo, es decir, que busca cumplir con una exigencia y en esta medida se convierte en un trámite más para “verificar los niveles de idoneidad y eficacia de los profesores en el desempeño de sus funciones, nada más, pero de ninguna manera atiende el ambiente en el que nos vemos involucrados, ni el grado de complejidad de esta labor ” (Rodríguez Velandia, 2010. Pág. 115)

Por ello para Rodríguez Velandia (2010) al no ser una iniciativa de las directivas de la institución, al no tener un propósito institucional definido, termina siendo una regulación de tipo normativo, lo que lleva a que la evaluación de desempeño no se realice de forma continua y estructurada.

De otra parte Daniel Lozano Flórez (2008 y 2010) sugiere que la evaluación de desempeño está relacionada con un determinado concepto de calidad educativa, con el logro de resultados, con las necesidades de las empresas y los empleadores, y por tanto conlleva una concepción de la educación como un proceso técnico y normativo, que sirve para medir esta calidad y establecer la contribución que, a través de su desempeño, hace cada uno de los actores estratégicos del proceso educativo.

En este sentido para Lozano Flórez (2010) en la legislación colombiana

*La evaluación se aborda desde la perspectiva de los métodos e instrumentos y que de la discusión gire en torno de los resultados de la evaluación que son insumos para la toma de decisiones por parte de los directivos docentes y de funcionarios de entidades nacionales y territoriales que atienden funciones y tienen responsabilidades en el desarrollo de una gestión pública orientada al logro de resultados (pág. 137).*

Para este autor esto la hace un ejercicio rutinario, técnico instrumental, pues la finalidad principal es aportar información objetiva y confiable sobre el objeto evaluado a quienes toman las decisiones.



Este autor indica que la evaluación está influenciada por los lineamientos de la política nacional e internacional así como por el concepto de función docente, orientados al mejoramiento de la calidad y el logro de los fines de la educación, determinando la exigencia, para el docente, en el cumplimiento de acciones y responsabilidades, así como en la formación disciplinar y pedagógica y las competencias de base. La evaluación de la que se habla en la política educativa se fundamenta en pruebas objetivas y en la aplicación de instrumentos, con el interés de generar información, que posibilite medir y clasificar al personal docente.

De la misma manera Lozano Flórez (2010) argumenta que a pesar de lo que la ley manifiesta a favor del desarrollo profesional, Las política evaluativas en Colombia no contribuyen en este sentido dado que:

*los instrumentos de evaluación están diseñados para identificar, potencialmente, las debilidades del docente y no sus fortalezas; es punitiva porque puede ocasionarle al evaluado la exclusión de la profesión docente; los planes de mejoramiento que se deben formular no suponen de una oferta institucional de formación que tenga en cuenta las necesidades de capacitación del docente que no obtenga calificación satisfactoria (Pág. 144).*

Además declara que este modelo de evaluación no es democrática dado que está concebido como un proceso burocrático, jerarquizado y autoritario, en el que la definición, sentido y fines no atienden a consideraciones pedagógicas, sino a necesidades económicas que la determinan como un ejercicio técnico, basado en la aplicación de instrumentos que aportan información para la toma de decisiones; en definitiva una evaluación reglamentada por normas que no tienen en cuenta la opinión ni los intereses de los evaluados, por lo tanto los docentes no están convencidos de la conveniencia de la misma, por el contrario impera su reconocimiento por la imposición de la autoridad. Ante esta situación la evaluación se orienta a la acreditación de una competencia mínima para alcanzar una evaluación satisfactoria sin contribuir al desarrollo personal y profesional del profesor.

Frente a estas concepciones es interesante recordar al posición de Díaz Barriga (2010) quien afirma que la mayor parte de las veces, cuando en las instituciones educativas se realiza algún tipo de evaluación de desempeño, en algunas oportunidades éstas “se limitan a ofrecer información de la opinión que expresan los estudiantes en una escala Liker, en general mal

calibrada, sin que necesariamente sirvan para desarrollar una estrategia de retroalimentación del trabajo docente” (Díaz Barriga, 2010, Pág. 17)

## **2.5 Evaluación de Desempeño**

Según la real academia de la lengua española el desempeño es 1. m. Acción y efecto de desempeñar o desempeñarse. Por su parte desempeñarse es 3. tr. Cumplir las obligaciones inherentes a una profesión, cargo u oficio; ejercerlos, o 7. prnl. Am. Actuar, trabajar, dedicarse a una actividad. Es decir cuando se busca evaluar el desempeño lo que se está buscando es valorar el cumplimiento de las obligaciones propias de una profesión, obligaciones que para los docentes han sido minuciosamente detalladas por leyes y normas.

Esta evaluación empezó a tomar forma desde la Ley 115 de 1994 cuando en el artículo 80 estipula que se evaluará el “desempeño profesional docente” y también cuando en el artículo 82 se incluye dentro de la evaluación institucional, al finalizar el año lectivo, la evaluación de todo el personal docente y administrativo, dicha evaluación quedaba en manos del Consejo Directivo de la Institución. Por su parte la Ley 508 de 1999 establecía en su artículo 21 que los docentes serían objeto de evaluación cada dos años mediante la aplicación de una prueba “integral” que incluía un componente académico pedagógico y el componente del desempeño en el sitio de trabajo, este último quedaba en manos del superior inmediato, es decir el rector.

El Decreto 620 de 2000 que reglamentaba lo establecido en la Ley 508 de 1999 en lo atinente a evaluación de docentes definía en su artículo segundo el “desempeño en el sitio de trabajo” en torno a los procesos orientados a evaluar el dominio operacional en el lugar donde se desarrolla la labor educativa, la definición, los criterios, los procedimientos y procesos generales quedaba en manos del Ministerio de Educación Nacional.

La Ley 715 de 2001 además de entregarle facultades extraordinarias al Presidente de la República para expedir un nuevo régimen de la carrera docente (que debería tener dentro de sus criterios mecanismos de evaluación, capacitación, permanencia, ascensos y exclusión de la carrera), le permitía la creación de un sistema de inspección, vigilancia y control sobre el sistema

educativo. Este sistema se materializaría en el Decreto 1283 de 2001 en su artículo 12 donde se establecía que la evaluación de desempeño se haría cada año por el rector de la institución. Anticipándose al Decreto 1278 promulgaba que el docente que obtuviera una calificación inferior al 60%, no satisfactoria durante dos años consecutivos sería excluido del escalafón y por tanto retirado del servicio, el numeral 111.1 de la Ley 715 (y por tanto el Decreto 1283) sería declarado inexecutable por la corte constitucional en Sentencia C-097 de 2003.

Finalmente la evaluación contemplada en esta normatividad no sería aplicada, no solo por las batallas legales libradas, sino también por la resistencia de los docentes a través de diferentes formas de acción colectiva, es de resaltar cómo desde la Ley 115 se mantiene un binomio entre prueba académica o estandarizada y evaluación de desempeño, aunque estas no estaban ligadas a los ascensos, los resultados de ambas permitían la exclusión del sistema educativo estatal de los docentes considerados “deficientes”.

En el Decreto 1278 de 2002 se redefinió la carrera docente, con la finalidad de ligarla a la evaluación, a diferencia de las normas anteriormente descritas, el 1278 no pretendía una evaluación universal de los docentes pues sólo se aplicaba a quienes ingresarán a carrera a partir de su expedición. Aquí la evaluación de desempeño adquiere el nombre de “evaluación ordinaria periódica de desempeño anual”. En el artículo 32 la evaluación de desempeño se define como “la ponderación del grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que desempeña el docente y al logro de resultados” los aspectos evaluados en el desempeño según esta norma son el dominio de estrategias y habilidades pedagógicas y de evaluación, manejo de la didáctica propia del área y el nivel de desempeño, habilidades de resolución de problemas, el nivel de conocimiento, las actitudes hacia los alumnos, manejo de relaciones de grupo, la disciplina de los alumnos, el sentido de compromiso institucional, mejoramiento de la calidad y el logro de resultados. La evaluación en este decreto queda ligada a la permanencia y al despido, así como a los ascensos.

El Decreto 2582 de 2003 intentó ampliar la evaluación de desempeño (definida en los términos del Decreto 1278 de 2002) a los docentes vinculados por el Estatuto docente 2277 de 1979, sin embargo nunca se aplicó. El decreto 3782 de 2007 busca reglamentar la evaluación de desempeño,

en cuanto procedimientos, responsabilidades e instrumentos es decir se preocupa por la parte operativa de este tipo de evaluación, este esfuerzo da origen a la Guía N° 31 Guía Metodológica, distribuida por el Ministerio de Educación Nacional sobre la evaluación anual de desempeño laboral de 2008. La evaluación de desempeño asume de esta manera su forma definitiva.

El tema de la calidad de la educación toma vida con el ascenso del neoliberalismo y toma forma a través del desarrollo de la evaluación como paradigma técnico instrumental en las pruebas estandarizadas, la evaluación ha sido reducida al desempeño; a los resultados en estas pruebas censales, cayendo en la trampa de identificar calidad con una de sus manifestaciones, como resalta Apple no es solo una forma de asignar recursos o de comparar, es principalmente una forma de estratificar a la sociedad, o como diría Díaz Barriga se trata de una evaluación desahuciante en la que el objetivo es negar el cumplimiento de los derechos a los ciudadanos.

Este es el caso de la evaluación de docentes eclipsada por el neoliberalismo que se ha identificado con la medición, con la búsqueda del cumplimiento de responsabilidades por parte de los docentes, al igual que la evaluación en general se ha asumido como la acción de contrastar la conducta con respecto a estándares y ha proclamado la evidencia como un nuevo fetiche, la evaluación de desempeño se identifica pues con esta evaluación instrumental pues pretende la generación de información objetiva que permita la toma de decisiones frente a la permanencia de los docentes en el sistema educativo. En últimas racionaliza el derecho de los mismos al trabajo y a la autonomía.

Teniendo en cuenta lo visto más arriba podemos concluir que hay seis tendencias de la evaluación de docentes, las cuales nos servirán como subcategorías en el análisis de contenido que pretendemos realizar y por lo tanto las resumimos como sigue a continuación:

**a) Evaluación para la rendición de cuentas:** aparece como una manera de verificar los resultados con relación a la inversión realizada en el sector educativo, de esta manera busca establecer un control sobre el sistema educativo a través de pruebas de rendimiento, es una evaluación impuesta a las instituciones educativas desde afuera y por tanto produce relaciones jerárquicas al entregar los resultados de las mismas a evaluadores externos, los resultados del proceso educativo son tomados como productos, por lo que demanda la presentación de

evidencias para evitar sanciones. Busca la observación del desempeño de una manera medible y cuantificable a través de instrumentos estandarizados que desconocen el contexto, es una petición de responsabilidades que pretende aumentar la competitividad, por lo tanto pretende la determinación rigurosa de comportamientos, conductas y actuaciones para lograr un mejor producto, busca fundamentar la toma de decisiones relacionada con la exclusión de los docentes del sistema educativo.

**b) Evaluación para la permanencia y el despido:** en esta tendencia se busca fundamentar la permanencia y el despido en el mérito, con la finalidad de excluir a los docentes con bajo desempeño. Por lo tanto en ella se recomienda conceder la plaza en propiedad sólo a los docentes que demuestren “a través de pruebas” que merecen permanecer en el servicio, es vital para esta tendencia la recolección de información de múltiples fuentes y busca mediante tales procedimientos hacer defendible legalmente hablando las decisiones de despido, para lo cual propone que medie un plan de mejoramiento para superar los problemas de eficacia.

**c) Pago por mérito:** Esta tendencia busca que a través de un mejor pago mejoren los resultados educativos, tomados de manera directa como resultados en los estudiantes o de manera indirecta como resultados de los docentes; para ello se vale de pruebas estandarizadas, es una forma de introducir una lógica económica en el sistema escolar, por lo que puede que no haya una vinculación entre los estímulos y el proyecto institucional, afecta la autonomía y el autocontrol los cuales pasan a depender del vaivén de la recompensa monetaria, además de fomentar la competencia entre colegas lo que socava las relaciones de solidaridad entre docentes.

**d) Evaluación para el desarrollo profesional:** parte de la visión del docente como responsable de su trabajo en el aula y se funda en la idea de que es posible lograr la excelencia a través de la reflexión de sí y el trabajo en equipo, ampliando el conocimiento de sus responsabilidades, uno de los elementos más importantes de esta tendencia es el papel que se le asigna a la investigación de la realidad del aula, que permite la comprensión de las problemáticas que allí se presentan, así como el contexto de la escuela. Otro elemento es el incremento, la renovación y cualificación de los conocimientos del docente, formación ligada a la investigación, lo anterior permitiría unos niveles más altos de competencia al aumentar el conocimiento que el docente tiene de sí mismo.

En esta evaluación cumple un papel central la retroalimentación que es el punto de partida de las reflexiones y de las acciones para el crecimiento escalonado.

**e) Evaluación para la mejora de la escuela:** esta evaluación se propone como complemento del crecimiento profesional, y estipula que los objetivos de crecimiento deben estar en relación con las necesidades de los alumnos y de la escuela, implica la implementación de programas de formación docente, es una evaluación horizontal en la medida en que incluye la valoración del desempeño de los directivos, pretende por otra parte cambiar la concepción del aula como espacio privado por la idea de la misma como un espacio público y solidario, por lo tanto en esta evaluación tiene un alto valor la democracia en cuanto inclusión de los puntos de vista y valores de la comunidad, por lo mismo es un trabajo colectivo, siguiendo esta línea es de resaltar como la evaluación en esta tendencia se puede llevar a cabo teniendo en cuenta los diferentes niveles de experiencia de los individuos.

**f) Autoevaluación:** tendencia que busca que los datos aportados para la evaluación sirvan para que sea el individuo el que tome las decisiones que le permitan mejorar el proceso de enseñanza, en este sentido es el docente quien con la ayuda del evaluador analiza la información y la retroalimentación que este puede brindarles (no un agente externo) y es el mismo docente quien toma las decisiones y las acciones correctivas, esto permite un mayor conocimiento de los puntos fuertes y de las deficiencias, un instrumento fundamental es la grabación en audio y video. Evaluación que debe realizarse en un medio no disciplinario para que impulse el mejoramiento profesional.

Es de señalar que las tres últimas tendencias implican la formación del evaluador así como una relación de confianza entre éste y el evaluado de la misma manera necesita recursos, tiempo para el proceso, materiales, la provisión de cursos y programas de formación. Es justo resaltar que no son compatibles con evaluaciones de carácter punitivo que apuntan a la finalidad de la responsabilidad (logro de niveles mínimos de competencia) y por ende no fomentan el crecimiento, deficiencia de la que adolecen también las evaluaciones defectuosamente dirigidas, inadecuadamente comunicadas, las que carecen del apoyo de la administración central o en la que el responsable de la evaluación no dedica el tiempo necesario para la misma.

Sin embargo, es posible un tipo de evaluación, que no se guie por criterios de competencia y desigualdad, que lleve a la práctica métodos etnográficos, que centre la evaluación en el aspecto formativo, que reivindique la autoevaluación como dadora de sentido al aprendizaje, que presente a la heteroevaluación nuevos criterios que partan del contexto social y político de las comunidades en que se inserta. Pero también es necesario redimensionar la educación y la evaluación como el fundamento de la construcción de personas plenas, con un proyecto de vida valioso, que no caigan en la resignación, sino que contemplen la lucha como una opción de mejoramiento de las condiciones de vida del colectivo. Frente a las tendencias de evaluación de corte neoliberal se abren alternativas que reclaman la toma de conciencia del docente sobre su quehacer que le reclaman la investigación de la realidad educativa no ya para favorecer a agentes externos sino para procurar su desarrollo profesional o el mejoramiento de la escuela, es pues, una opción política en palabras de Freire pues busca la toma de posición del individuo frente al sentido de su labor, le otorga identidad al magisterio, le devuelve autonomía y lo aleja de la proletarización.

## CAPITULO III

### 3 PROLETARIZACION DOCENTE:

#### EVALUACION DE DESEMPEÑO Y PÉRDIDA DEL CONTROL DE SU TRABAJO

En este capítulo intentamos definir de alguna manera lo que se entenderá por proletariado y por proletarización, y en esa línea argumentar en qué sentidos los docentes pueden ser entendidos como proletarios, o si más bien se encuentran en un proceso de proletarización, de redefinición de su clase social. Con esta premisa se acudirá a algunos textos que podríamos considerar clásicos para el marxismo y otros de una aparición más reciente, aunque no por ello menos concisos en el tema que nos convoca en el presente trabajo.

### 3.1 El concepto de clase social

El concepto de clase social, siguiendo a Martha Harnecker, puede ser definido en varios niveles de abstracción, a nivel de modo de producción de manera abstracta o en su concreción a nivel de formación social específica. En consecuencia cuando nos referimos a un modo de producción debemos señalar la existencia de grupos sociales antagónicos: los explotadores y los explotados. Lo cual como señala Harnecker no es algo descubierto por Karl Marx (1985), al decir de este

*antes que yo, algunos historiadores burgueses habían expuesto el desarrollo histórico de la lucha de clases (...) Lo que yo he aportado de nuevo ha sido demostrar 1) que la existencia de las clases sólo va unida a determinadas fases históricas del desarrollo de la producción; 2) que la lucha de clases conduce, necesariamente a la dictadura del proletariado; 3) que esta dictadura no es más de por sí que el tránsito a la abolición de todas las clases y hacia una sociedad sin clases (pág. 250).*

De esta manera cuando Karl Marx al iniciar el Manifiesto del Partido Comunista con la frase la historia de toda sociedad hasta nuestros días “es la historia de la lucha de clases”, no está sino resumiendo las conclusiones a las que habían llegado sus predecesores; sin embargo el primer aporte de Marx consiste en relacionar el concepto de clase al de modo de producción. Por su parte Vladimir Lenin (1969) define Clase de la siguiente manera:



*las clases son grandes grupos de hombres que se diferencian entre sí por el lugar que ocupan en un sistema de producción históricamente determinado, por las relaciones en que se encuentran frente a los medios de producción (relaciones que las leyes fijan y consagran), por el papel que desempeñan en la organización social del trabajo y, por consiguiente, por el modo y la proporción en que perciben la parte de la riqueza social de que disponen. (...) Las clases sociales son grupos humanos, uno de los cuales puede apropiarse del trabajo del otro por ocupar puestos diferentes en un régimen determinado de economía social (pág. 101).*

Aquí Vladimir Lenin insiste en la relación que se establece entre: la situación frente a los medios de producción y clase social, dado que

*las clases sociales son grupos sociales antagónicos en que uno se apropia del trabajo de otro a causa del lugar diferente que ocupan en la estructura económica de un modo de producción determinado, lugar que está determinado por la forma específica en que se relaciona con los medios de producción (Pág. 120).*

Esta situación o posición a la que se refiere Lenin, no es otra que la propiedad de los medios de producción, en consecuencia es éste el elemento más importante para definir una clase; en la medida en que, siguiendo a Harnecker, ésta propiedad determina la separación entre el trabajador y los medios de producción.

Para Mariano Enguita (1991):

*Un proletario es una persona que se ve obligada a vender su fuerza de trabajo no el resultado de su trabajo, sino su capacidad de trabajo (...) es también un trabajador que produce más de lo que recibe, su salario, y de lo necesario para la reposición de los medios de trabajo que emplea, vale decir que produce un plus-trabajo, un excedente o, para ser más exactos, un plusvalor (Pág. 35).*

El autor señala el hecho, de que es la capacidad del trabajar: La Fuerza de Trabajo, lo que el trabajador vende al propietario de los Medios de Producción, no los productos de su trabajo, es decir que la tendencia a considerar exclusivamente al trabajador fabril, como proletario debe ser revaluada teniendo en cuenta que los docentes venden su Fuerza de trabajo, lo que no se afecta por el hecho de que su producción sea inmaterial.

En otras palabras aparece un grupo social dueño de los medios de producción: la Burguesía, y otro grupo de un número ostensiblemente mayor cuya única propiedad es su fuerza de trabajo: el Proletariado, este último vende su fuerza de trabajo (energía que nos permite desarrollar un trabajo) para poder sobrevivir, siendo ésta la causa de la explotación, a la que es sometida esta clase social. Debe señalarse que estas consideraciones son válidas para el Modo de Producción,

en tanto abstracción de la sociedad capitalista, pero que al considerar la Formación social específica, la definición de una clase social no se hace tan clara.

Para Marta Harnecker (1971) en este proceso el capitalismo no sólo está produciendo riqueza, también

*las condiciones de explotación del obrero. Le obliga constantemente a vender su fuerza de trabajo para vivir y permite constantemente al capitalista comprársela para enriquecerse (...) no sólo reproduce la plusvalía, sino que produce y reproduce el mismo régimen de capital: de una parte al capitalista y de otra al obrero asalariado. (pág. 174)*

Lo que se señala en el apartado anterior es la tendencia del capitalismo a convertir sectores sociales, antes marginados de la lógica de la explotación, haciendo crecer progresivamente la clase trabajadora, mediante la proletarización creciente, y causando de manera paralela una disminución de la clase capitalista.

Dentro de las sociedades específicas, existen grupos que no pueden definirse como clases sociales, ya sea por representar grupos intermedios entre las dos clases antagónicas, por ejemplo técnicos y administradores, o “por no estar ligados directamente a la producción al estar al servicio de instituciones de la superestructura: profesores, abogados, funcionarios del aparato del Estado, etc.” (Harnecker, Marta. 1971. Pág. 177). Lo que según la autora ha llevado a muchos teóricos marxistas, a no incluir en el concepto de proletariado a trabajadores de sectores como el comercio y la banca, que son entonces considerados como empleados, a lo cual Marta Harnecker (1971) pregunta:

*¿Por qué se considera como fracciones de la burguesía a los representantes del capital comercial y financiero si ellos no participan directamente en la extracción de plusvalía sino en su realización, es decir, en la venta de productos y en las operaciones financieras que permitirían al capitalista industrial recuperar en forma de dinero el capital invertido en el proceso de producción? (pág. 177)*

Lo que lleva a la autora a concluir que también existiría un proletariado no productivo correspondiente a cada fracción de esta burguesía. Marta Harnecker (1971) sugiere:

*“el obrero comercial es un obrero asalariado (...) no se compra simplemente para el servicio privado de quien lo adquiere, sino con fines de valorización del capital desembolsado (en segundo lugar porque su*

*salario) se halla determinado al igual que en los demás obreros asalariados, por el costo de producción de su fuerza de trabajo específica y no por el producto de su trabajo” (pág. 177).*

La misma conclusión podría extenderse a los docentes, catalogados como trabajadores improductivos, en la medida que su trabajo: formar mano de obra, no genera plusvalía y a la vez cumple el objetivo de reproducir la ideología dominante; sin embargo su salario no depende del valor específico de la mercancía que produjere sino del costo de reproducción de la Fuerza de Trabajo al igual que los demás trabajadores en la sociedad capitalista.

Siguiendo el ejemplo dado por Marta Harnecker (1971) la proletarización de un grupo de trabajadores puede acaecer de la siguiente manera:

*El obrero verdaderamente comercial figura entre los asalariados mejor retribuidos (...) su salario tiende a disminuir, incluso en relación con el trabajo medio, a medida que progresa el sistema capitalista de producción. En parte por la división del trabajo dentro de la oficina comercial...En segundo lugar...la generalización de la enseñanza pública permite reclutar esta categoría de obreros entre las clases que antes se hallaban al margen de ella y que estaban habituadas a vivir peor, además aumenta la oferta, y con ello la competencia...El capitalista aumenta el número de obreros cuando hay más valor y más plusvalía que realizar. (pág. 178)*

Así a pesar de que en relación con los otros miembros del proletariado los docentes tengan una mayor remuneración, con relación a trabajadores con el mismo nivel de formación, su salario puede ser significativamente inferior, de la misma manera, la proletarización se produce, según lo visto más arriba, cuando la extensión de la educación pública hace posible el reclutamiento de este tipo de trabajadores en clases o grupos sociales que antes no tenían acceso a la misma, aumentando la competencia entre los trabajadores y conduciendo a la pauperización de los mismos, dado que estos nuevos integrantes están acostumbrados a unos ingresos inferiores a los ofrecidos en la nueva situación.

Sin embargo a la hora de definir una clase social es necesario atender no solo a la posición frente a los medios de producción, es necesario atender también a la conciencia que se tiene de esta posición, es decir, a la conciencia de clase. Encontramos en la obra de Harnecker dos conceptos usados frecuentemente: interés de clase y conciencia de clase. El primero se refiere a los

intereses espontáneos o inmediatos que son las aspiraciones que manifiestan clases o grupos sociales motivados por problemas comunes a su existencia, tales como mayor bienestar y mayor participación en la riqueza social, sin tomar en cuenta las causas profundas de la situación en la que se encuentran dada la influencia de la ideología dominante, razón por la cual no cuestionan el sistema.

Por su parte, la conciencia de clase corresponde con los intereses estratégicos o de largo plazo, es decir, “El interés estratégico de largo plazo de la clase dominante es perpetuar su dominación, el de la clase dominada es destruir el sistema de dominación (...) destruyendo aquello que es su fundamento: la propiedad de los medios de producción.” (Harnecker, Marta. 1971. Pág. 180)

Otra forma de enfocar los docentes como parte del proletariado es partiendo de lo que Harnecker Marta (1971) llama Clases de Transición: aquellas clases que sólo pueden apreciarse en el nivel de abstracción de una formación social específica, las cuales aparecen a causa de la desintegración de antiguas relaciones de producción y que tienden a descomponerse a medida que se desarrollan nuevas relaciones de producción; ejemplo de ello son la pequeña burguesía, es decir, el pequeño productor independiente, los artesanos y campesinos.

Siguiendo a Marta Harnecker (1971) la imposibilidad de competir con las empresas capitalistas, la reduce a la condición de proletarios, así es un elemento progresista al surgir de la desintegración de las relaciones de producción basadas en la servidumbre, dada su liberación del régimen anterior de dependencia, pero a su vez tiende a desaparecer con la extensión de las relaciones capitalistas de producción, lo que la convierte en un elemento reaccionario, pues lucha por mantener su situación de pequeño productor independiente.

Por otro lado es necesario tener en cuenta la posición de clase, que no es otra cosa que la toma de partido por una clase en una coyuntura determinada. Implica defender y luchar por sus intereses teniendo en cuenta que las capas medias son revolucionarias solamente cuando tienen ante sí la perspectiva de su tránsito inminente al proletariado. En ese caso los docentes como grupo en la actual coyuntura política de lucha por un estatuto único, han asumido la lucha por la inminencia

de su tránsito hacia una condición proletaria signada por la flexibilización laboral que la legislación vigente les impone.

### **3.2 Proletariado y subordinación**

Para Gerard Cohen (1986) un hecho decisivo en la definición de la clase social está dado por:

*Las relaciones de producción son relaciones de poder efectivo sobre las personas y las fuerzas productivas, no relaciones de propiedad legal en la medida en que ser el propietario de algo, significa disfrutar de una serie de derechos con respecto a su uso y la situación de dicho objeto, estos derechos son usarlo, obtener los ingresos generados por su uso, derecho a impedir que otros usen o, derecho a destruirlo o a transferirlo. Lo que importa aquí son los elementos de la propiedad, no la propiedad en sí. (Pág. 70).*

El proletario no tiene ningún derecho sobre los medios de producción que usa, sin embargo una persona puede ser propietario de su fuerza de trabajo, pero no de los medios de producción que usa sin ser un proletario. Un ejemplo lo representan los médicos que reciben elevados salarios, y no por ello tienen que ser propietarios de las herramientas de su profesión, pero tampoco por ello son proletarios. La diferencia es que un proletario es un trabajador subordinado.

Para hablar de subordinación debemos señalar que los subordinados tienen siempre superiores, para el caso del proletario es el capitalista, hay tres hechos que justifican la catalogación de la condición de subordinados a) producen para otros que no producen para ellos. El superior controla los productos que los trabajadores producen; b) al interior del proceso de producción, están sujetos a la autoridad de un superior, ejercida directamente o delegada en un capataz o supervisor, y c) dado que su sustento depende de las relaciones con sus superiores, tienden a ser más pobres que estos, por lo tanto renta y riqueza pueden reflejar un poder sobre las fuerzas productivas, y por lo mismo pueden ser transformadas en este poder, de esta manera se justifica que la renta y riqueza hagan parte de la distinción marxista entre clases dominantes y clases dominadas.

En el caso del proletario “su subordinación viene de que, al carecer de medios de producción, sólo puede asegurar su supervivencia estableciendo un contrato con un capitalista cuya posición de fuerza le permite imponer unas condiciones que suponen la subordinación del trabajador” (Cohen, Gerard. 1986. Pág. 77). A través de la organización y la lucha, los trabajadores pueden mejorar su posición negociadora y en consecuencia su situación en las tres dimensiones de la subordinación. Si la reducción de la subordinación es significativa, se puede hablar también de una reducción de la condición de proletario.

Dado que es posible que el trabajador sea parcialmente dueño de los medios de producción, es decir, una herramienta o incluso la maquina con la que desempeña su labor, es más adecuado insistir en que “un proletario debe vender su fuerza de trabajo para obtener sus medios de vida. Puede ser propietario de los medios de producción, pero no puede usarlos para ganarse el sustento salvo que establezca un contrato con un capitalista” (Cohen, Gerard. 1986. Pág. 80). En consecuencia, le es necesario entrar en las relaciones de explotación para hacer uso efectivo de estos medios, por ello el autor llega a la conclusión de que el proletario es el productor subordinado que debe vender su fuerza de trabajo para obtener sus medios de vida.

Gerard Cohen (1986), discute la postura de Edward Thompson, según la cual una clase social estaría definida por la conexión entre relaciones de producción, por una parte, y conciencia política y cultura, por otra. Thompson considera que no es una conexión simple, de lo cual se deriva que las relaciones de producción no determinan mecánicamente la conciencia de clase, (esta premisa es considerada como cierta por el autor) y concluye que “la clase no puede ser definida únicamente en términos de relaciones de producción” (Cohen, Gerard. 1986. Pág. 82). Para el autor esta conclusión no puede ser deducida de la anterior afirmación.

Por lo cual se debe considerar dos posibles alternativas siguiendo a Edward Thompson: en la primera podríamos argumentar que la clase sólo se forma cuando las personas así agrupadas desarrollan una conciencia de su situación y sus intereses comunes; no obstante Cohen se pregunta “¿Qué es este conjunto de hombres unidos por unas relaciones de producción similares cuando no es (todavía) consciente de sí mismo?” (Cohen, Gerard. 1986, Pág. 84). Frente a lo

cual recuerda que es exactamente porque una clase no tiene por qué ser consciente, por lo que se Marx introdujo el concepto de “clase en Sí”.

Tal vez la pregunta de Thompson sobre el concepto de clase se refería más a las condiciones en las cuales se puede definir a la clase obrera como un sujeto histórico activo, frente a lo cual Cohen hace el reparo de que en ese caso sería preferible decir que una clase experimenta un proceso de formación cultural y política, por ello para este autor el valor de la obra de Thompson acerca de la formación de la clase obrera en Inglaterra, se pueda referir a la conversión de la clase obrera inglesa “en algo que no era antes; un grupo autoconsciente con unas posturas políticas definidas. Pero también a la constitución de la clase obrera inglesa a partir de algo que no era una clase sino sólo “cuantos hombres”. (Cohen, Gerard. 1986. Pág. 85).

### **3.3 Proletarización de los trabajadores intelectuales**

Una de las características del capitalismo moderno es la creciente capa de la población que posee cualificaciones científicas y técnicas elevadas, por ello se suele usar la palabra intelectual, para “designar el conjunto de los trabajadores, cuya función requiere –ya sea por razones técnicas o por razones meramente jerárquicas y clasistas- una cualificación profesional del nivel de escuela técnica de grado medio o superior” (Comunicación Barcelona. 1975. Pág. 9).

Hay que señalar que el anterior planteamiento difiere de la propuesta de Gramsci quien usó el concepto de “intelectual orgánico”, para designar a los grupos de dirigentes políticos, sociales o político-culturales que lograban interpretar el sentir y las aspiraciones de las clases sociales ascendentes y por tanto se erigían en intérpretes y guías de las mismas, de esta manera el concepto gramsciano, hacía referencia a la articulación política, cultural, social e ideológica de las clases sociales.

Se puede afirmar que en el capitalismo actual ha aumentado la demanda de trabajadores con formación científico-técnica, y por ende también la de los enseñantes, esta demanda afecta “la esfera de la producción (ampliada) de la fuerza de trabajo, es decir, el sistema educativo”

(Comunicación Barcelona. 1975. Pág. 12). Esto es evidente en la “masificación” de los estudios superiores, lo que a su vez trae consigo la ampliación de la base social de reclutamiento de estos intelectuales, pasando a ocupar estratos inferiores de la burguesía, a capas de la clase media, e incluso parte del proletariado.

Ante ésta situación es posible encontrar un número creciente de intelectuales que carece de las condiciones para desarrollar su trabajo, y que está obligado a vender su fuerza de trabajo a los capitalistas o al Estado. Esto implica una progresiva “asalarización” del trabajo intelectual. De forma paralela, según estos autores, el trabajo intelectual se efectúa cada vez más en el marco de unidades colectivas, en estas condiciones una gran proporción de intelectuales ocupa posiciones subalternas, dado que sólo comparten el poder por delegación y están alejados de los lugares clave en la toma de decisiones.

Los intelectuales se hallan sometidos a la ley de la oferta y la demanda que prevalece, en el mercado de la fuerza de trabajo, en este sentido “el aumento masivo de licenciados y otros especialistas “devalúa” su actividad, agudiza la competencia entre ellos, conduce a una disminución del valor de su fuerza de trabajo, les hace más fácilmente intercambiables” (Comunicación Barcelona. 1975. Pág.16). Este escenario se constituye en uno de los factores más serios de crisis de los actuales sistemas educativos, y la solución a esta problemática sólo se entrevé en la perspectiva de una sociedad donde el título profesional o los estudios no sean la tarjeta de acceso, o el sinónimo de privilegio económico-social, sino la llana vía de acceso al acervo cultural de la humanidad, no sobra decir que esto sólo ocurrirá en una sociedad socialista.

Una de las características de éste fenómeno, que se viene describiendo es que el capitalismo priva a la capa de intelectuales asalariados del poder de decisión, y lo concentra en grupos de tecnócratas, “Asalarización, inmersión creciente en el mercado general de la fuerza de trabajo, pérdida de poder: he aquí reunidas las condiciones que permiten hablar de proletarización del trabajo intelectual en las capas medias e inferiores de licenciados o titulados” (Comunicación Barcelona. 1975. Pág. 17). Nos enfrentamos pues a un panorama de pérdida de la autonomía profesional.



Para Pierre Joye (1975) diversos puestos de trabajo han sido sustituidos por actividades de vigilancia y preparación del mismo, los cuales exigen una formación científica superior; por preparación el autor se refiere a la programación y a la investigación, muestra de ello es el aumento de los trabajadores dedicados al sector de servicios, con respecto a los trabajadores industriales. Lo que a la vista de los defensores del sistema capitalista significa la “desproletarización” de la sociedad, sin embargo para el autor se evidencia el proceso contrario.

Para Joye Marx no dejó una definición “total” del concepto de clase social, así en *El Capital* capítulo 52, tercer volumen, titulado “las clases”. Marx dice que “Tampoco en la Inglaterra se presenta en toda su pureza esta división de la sociedad en clases. Clases intermedias y de transición oscurecen también aquí... por doquier las líneas divisorias”. (Karl Marx. 1935. Pág. 893). No obstante para el autor la mejor definición del concepto de clase fue elaborada por Lenin para quien como ya se dijo son grupos de personas que se diferencian entre sí por su relación con los medios de producción y por la proporción de riqueza social de la que disponen.

Al respecto Gronau afirma que para Lenin, las “clases y capas sociales difieren unas de otras no sólo por su posición respecto a los medios de producción, sino también por el modo de adquisición, y la magnitud, de la proporción de riqueza social con que cuentan”. (Comunicación Barcelona. 1975. Pág.125).

En conclusión Lenin toma como criterio el empleo y los ingresos, además de llamar la atención sobre las relaciones de cada clase social con la totalidad de la sociedad, no obstante para Joye, el criterio más importante es la posesión o no de medios de producción. En el mismo sentido Joye describe que “El proletariado”, fue definido en *El Manifiesto del Partido Comunista* como “la clase de los obreros modernos, que no viven sino a la condición de encontrar trabajo, y lo encuentran únicamente mientras su trabajo acrecienta el capital” (Comunicación Barcelona. 1975. Pág. 36).

Es prudente recordar siguiendo a Mel'Nikov (1975) que para Lenin, los intelectuales no constituyen una clase socioeconómicamente independiente, sino que se encuentran en una posición intermedia, ya que por un lado, se liga a “la burguesía en lo que respecta a prejuicios,

modo de pensar, y por otra, con los trabajadores asalariados, en tanto que el capitalismo arrebató al intelectual su posición independiente, cada vez más le reduce a un trabajador asalariado subordinado...” (Vladimir Lenin. 1969. Pág. 209)

Pierre Joye Propone que así se trate de obreros, empleados o ingenieros, todos los trabajadores asalariados pertenecen a la clase obrera dado que y citando a Marx “Por proletariado no se puede entender otra cosa que trabajador asalariado que produce y realiza capital, y que es arrojado a la calle tan pronto como llega a ser superfluo para las necesidades de realización de Monsieur Capital” (Marx, Karl. 1935. pág. 642).

Siguiendo esta línea se puede decir que desde el punto de vista de las relaciones económicas, todos los trabajadores participantes en la producción pertenecen al “trabajador total”, es decir a la “clase obrera en el sentido más amplio”, lo que no quiere decir que no existan diferencias entre los trabajadores asalariados en cuanto nivel social se refiere, de esta manera un empleado debe ser definido como un trabajador asalariado improductivo que se ve compelido a poner sus conocimientos al servicio del capital comercial o del capital financiero, se caracteriza por no producir plusvalía, y en esta medida los funcionarios de Estado también serían empleados es decir: trabajadores improductivos.

No empero, para Pierre Joye (1975) lo esencial no son las diferencias entre trabajadores, sino el hecho de que éstas disminuyen progresivamente: las remuneraciones se han aproximado, carecen de los medios de producción, son trabajadores asalariados sometidos a la explotación, el trabajo intelectual al igual que el manual se desarrolla de manera colectiva y supone una avanzada división del trabajo; de tal manera que los trabajadores en general, se enfrentan ante situaciones semejantes y por tanto comparten la necesidad de luchar contra el régimen capitalista.

Otro aspecto relevante es la manera en que el desarrollo del capitalismo aminora el número de personas ocupadas realmente en la elaboración y toma de decisiones importantes, hasta llevarlo a una minoría insignificante. Así el intelectual se ve convertido en un ejecutor que tan sólo debe seguir las indicaciones elaboradas por otros asalariados. Por lo tanto los intereses fundamentales de los intelectuales se acercan cada vez más a los de la clase obrera: “puesto que participan en el

proceso de producción al igual que los obreros manuales y, como éstos, se hallan excluidos de las resoluciones decisivas referentes a las metas de la producción” (Comunicación Barcelona. 1975. Pág. 47).

Para Mel´Kinov (1975) la causa principal, de este aumento de los trabajadores intelectuales es la competencia que obliga a “los monopolios a dedicar una parte cada vez mayor de la plusvalía capitalizada al desarrollo de los trabajos de investigación y al perfeccionamiento de los procesos tecnológicos” (Comunicación Barcelona. 1975. Pág. 64) en la medida en que descubrimientos científicos y patentes se han convertido en una mercancía de un alto valor, lo que ha generado un desarrollo a gran escala de las universidades.

En otras palabras se hace necesario un incremento en la formación de los trabajadores lo que a su vez se refleja en el aumento del número de estudiantes en universidades así como en el aumento del número de profesores. En el mismo sentido se acrecientan los especialistas en los medios de comunicación de masas, para ampliar la influencia política e ideológica en la población. Como corolario se presentan dos tendencias: la entrada de los intelectuales en el mercado laboral y por otra parte la burocratización de los mismos y como consecuencia de las dos la proletarización.

De esta manera Mel´Kinov constata que la mayoría de los intelectuales son asalariados, lo que “Confirma perfectamente la conclusión de Lenin sobre la transformación cada vez mayor del intelectual en un “trabajador asalariado dependiente” (Comunicación Barcelona. 1975. Pág. 69) entre ellos los más numerosos son los profesores, los especialistas técnicos y colaboradores médicos, constituyendo según este autor, el fundamento técnico y científico: de la producción, de la reproducción de la fuerza de trabajo y del campo de la cultura y el arte.

De igual forma Mel´Kinov (1975) encuentra características comunes entre los intelectuales y la clase obrera. En primer lugar no son propietarios de los medios materiales de su trabajo, y por lo tanto viven de la venta de la única mercancía que poseen: su fuerza de trabajo, lo que caracteriza a la misma es el hecho de que “está representada sobre todo por la totalidad de las capacidades intelectuales, por los conocimientos que su propietario explota como mercancía” (Comunicación

Barcelona. 1975. Pág.77). En segundo lugar, la mayoría está sometida a explotación, y tercero, desarrollan su trabajo de manera cooperativa.

Lo anterior permite afirmar que los intelectuales se aproximan a la condición de la clase obrera, lo que se constituye en el fundamento para una comunidad de metas en el campo de la lucha de clases, no obstante Mel'Kinov señala algunas diferencias esenciales que radican en la cuantía del salario, que permite tener a los intelectuales un nivel de ingresos que se semeja, en algunos casos, al estilo de vida de la burguesía media. También señala que sus integrantes se reclutan principalmente de las capas intermedias, la burguesía media y pequeña, a pesar de lo cual concluye que la tendencia a la proletarización de la intelectualidad es la línea rectora, dominante y progresiva de su desarrollo.

Para Yoshie Maturani (1975) la automatización de los procesos de producción, aumenta el personal necesario para el control y supervisión de la maquinaria, lo que a su vez genera una diferenciación tanto vertical como horizontal, es decir: en la división del trabajo, en consecuencia para lograr el máximo beneficio es necesaria la planificación y regulación que permita la reunión y valoración rápida y exacta de las informaciones; pero también se hace forzoso economizar los costos provocados por los trabajos administrativos, por ende, los sueldos de los empleados representan pérdida de plusvalía.

Según lo anterior, para este autor la “reorganización de la administración y dirección, consigo no trae sólo, un número creciente de mano de obra burocrática, sino que incluye la pretensión de economizar y limitar su crecimiento” (Comunicación Barcelona. 1975. Pág. 103). Una de las expresiones de la racionalización del trabajo, según Maturani es separar las tareas de decisión de las meramente operativas, (como registrar, calcular, clasificar, seleccionar) actividades que se simplifican posibilitando su realización mediante máquinas.

Margit Gronau sostiene que el trabajo productivo consiste en el gasto de energía corporal y espiritual orientado directa o indirectamente a la fabricación de productos y que contribuye de diversas formas a la creación de plusvalía. Los intelectuales no sólo están ocupados directamente

en la producción de riqueza material, sino también intercambian su trabajo por dinero y al mismo tiempo producen no sólo su salario, sino además plusvalía para los capitalistas.

Lo anterior se explica, al decir de Margit Gronau (1975), en la transformación de la ciencia en una fuerza productiva inmediata, lo que a su vez permite la extensión de un tipo de trabajo, muy especializado, necesario para “aumentar la productividad y con esto la explotación intensiva de los trabajadores, empleados y de la mayoría de los intelectuales colocados en empresas” (Comunicación Barcelona. 1975. Pág. 121). El acercamiento del trabajo intelectual al proceso inmediato de fabricación de productos, hace progresivamente más tenues las fronteras entre productores primarios y productores secundarios.

Margit Gronau (1975) argumenta que

*“Puesto que la fuerza de trabajo en la mayoría de los intelectuales es una mercancía, su pago se realiza según las exigencias de la ley del valor. Es sabido, el valor de la mercancía fuerza de trabajo se determina por la suma de los valores de aquellas provisiones necesarias para su producción y reproducción. A estos se suman, en el caso de los intelectuales, los costos de la educación que, en comparación con los obreros, son sustancialmente más altos” (Pág. 128),*

en ese sentido el aumento del número de profesionales aumenta la competencia entre ellos, y ésta a su vez disminuye el valor de su fuerza de trabajo y de la misma manera “les hace más fácilmente intercambiables como operarios especialistas por las divisiones del trabajo realizadas en el proceso de desarrollo técnico y lleva a una metamorfosis del trabajo intelectual” (Comunicación Barcelona. 1975. Pág. 131).

### **3.4 El trabajo docente: entre la profesionalización y la proletarización**

Para Mariano Enguita (1991), la categorización de los docentes como proletarios, ha ocasionado grandes polémicas, las cuales podrían resolverse, según el autor, en la ubicación de los mismos en un lugar intermedio, entre el profesional y el proletario, que exprese una posición social y ocupacional, y que de razón de su inserción en un tipo de relaciones sociales de producción y de

proceso de trabajo. Por ello propone que el término "proletarización" y le da un significado libre de las connotaciones superficiales que lo asocian unilateralmente al trabajo fabril.

Para el autor "un grupo profesional es un colectivo autorregulado de personas que trabajan directamente para el mercado en una situación de privilegio monopolista. Sólo ellos pueden ofrecer un tipo determinado de bienes o servicios, protegidos de la competencia por la ley" (Enguita. Mariano F. 1991. Pág. 17), son plenamente autónomos, dado que la ley no expresa su sujeción al poder público y trabajan como asalariados, pero cuando se trata de grupos de gran fuerza corporativa, conservan su autonomía en el proceso de trabajo y sus privilegios en términos de ingresos, poder y prestigio.

Para este autor un proletario es un trabajador, que además de haber perdido o no tener acceso a la propiedad de los medios de producción, "se ha visto privado de la capacidad de controlar el objeto y el proceso de su trabajo, de la autonomía en su actividad productiva" (Enguita Mariano F. 1991. Pág. 25). Paralelamente se puede afirmar que los fenómenos de división, descualificación y degradación del trabajo no son exclusivos del sector industrial. Y señala que los grupos más proletarizados provienen de grupos profesionales o gremiales, que no pudieron mantener sus prerrogativas. Lo que haría posible la proletarización, no es la naturaleza de los bienes o servicios que ofrece y en las cuales se materializa el proceso de trabajo, sino la posibilidad de descomponer éste a través de la división del trabajo o la mecanización, ante el afán de las empresas capitalistas o públicas por hacerlo. Sin embargo lo determinante es el balance de fuerzas, entre empleador y trabajador, lo que le permite mantener sus prebendas o ser arrojado al libre juego del mercado.

Para el autor el carácter de profesional se puede definir atendiendo a cinco características:

- a) **La competencia:** se le considera a la persona técnicamente competente en un campo del conocimiento, como producto de una formación específica, generalmente de nivel universitario. De esta manera, sólo un profesional puede juzgar a otro, no interesa su efectividad en lograr las funciones que le son asignadas: salvar a un enfermo o sacar de la cárcel a un delincuente, solo basta que ante el público parezca de esa manera. Un

elemento esencial para lograr lo anterior es el uso de una jerga propia. En cuanto al docente, tiene una competencia oficialmente reconocida, pero relacionada a una enseñanza superior corta y de menos prestigio que la de las profesiones liberales, y tal vez por ello cualquier persona se considera en capacidad de opinar, además carecen de una jerga propia.

Para el caso colombiano el Estado desdibuja la competencia docente pues en el decreto 1278 se establece que los profesionales de áreas diferentes a la educación pueden fungir como docentes al servicio del Estado, en todo caso el estatuto sólo cobija a los docentes Estatales dejando de lado a los docentes de los Colegios particulares sometidos al libre juego de la oferta y la demanda.

- b) **Vocación:** el profesional no ejerce para su propio beneficio, sino como servicio a sus semejantes (es así como se justifica teóricamente la prohibición de competir entre los miembros de la profesión), por ello su trabajo no puede ser pagado, porque no tiene precio, en este sentido la retribución toma la forma de "honorarios", que se constituye en el principal atractivo, junto con la prohibición de la competencia que evita la caída de las retribuciones. El término profesor evoca la idea de vocación, la de maestro recuerda la imagen de trabajador calificado, por su parte la imagen de licenciado puede ser la de aquel que ha renunciado a la ambición económica a favor de lo social, simplemente quien no ha podido encontrar nada mejor que hacer. En todo caso el docente es un asalariado y depende de la valoración que se haga de su trabajo que a diferencia del profesional si tiene precio.

Recordemos a Harnecker cuando dice que el salario del docente se relaciona con el valor que asume la reproducción de la fuerza de trabajo, y no con la naturaleza del servicio que presta.

- c) **Licencia:** garantiza un campo exclusivo, generalmente reconocido y protegido por el Estado. Esta idea se expresa en términos como "licenciatura", "licenciado", "facultad", "facultativo", "venia", etc. Un campo delimitado, pero sólo parcialmente. La ley no

permite a otras personas evaluar y acreditar los conocimientos de los alumnos pero tampoco otorga en exclusiva, la capacidad de enseñar.

En Colombia se ha hecho cada vez más frecuente la evaluación de los estudiantes a través de pruebas externas estandarizadas, que han venido tomando más importancia que la evaluación que los docentes hacen de manera interna en las instituciones escolares.

- d) Independencia:** los profesionales son independientes frente a las organizaciones y frente a los clientes, dado que el control de su actividad se ejerce de manera colectiva por las organizaciones que los agrupan, porque el cliente no tiene razón alguna, y se encuentra obligado a recurrir a los servicios del profesional. Los docentes son parcialmente autónomos frente a las organizaciones y frente a su público. Los padres y los alumnos, no están dispuestos a situarse en la misma posición de dependencia total que los pacientes, la ley les reconoce y otorga el derecho a participar en la gestión de las Instituciones Educativas, cosa que no hace con los pacientes.

De hecho una de las políticas neoliberales consiste en medir resultados de los docentes frente a pruebas estandarizadas cuyos resultados permitirían la comparación entre instituciones y generarían mayor competencia. En este sentido son los clientes quienes ejercen el control sobre los educadores.

- e) Autorregulación:** La profesión regula por sí misma su actuación, a través de la constitución de su propio código ético y deontológico, de la misma manera la profesión se reserva el derecho de juzgar a sus propios miembros. El magisterio carece de un código ético y de mecanismos propios para juzgar a sus miembros, a pesar de contar con organizaciones académicas, éstas suelen ser mucho menos relevantes que las sindicales.

Antes de la expedición del Decreto 1278, la propuesta consistía en que los docentes con evaluaciones deficientes, fueran juzgados en atención al código disciplinario establecido por el decreto 2277 por insuficiencia en su cargo, actualmente no se cuenta con un código disciplinario exclusivo del magisterio que debe atenerse al que rige para todos los empleados públicos.



Otros factores, que señalan su profesionalización, son: la naturaleza específica del trabajo docente, que no se presta fácilmente a la estandarización, ni a la fragmentación extrema de las tareas y que dificulta la sustitución de la actividad humana por la de las máquinas. De otra parte igualdad de nivel formativo entre los enseñantes y las profesiones liberales, la creciente atención social a la problemática de la educación y la gran importancia del sector público.

Por otro lado, para Mariano Enguita (1991) es posible también enfocar al docente como trabajador proletarizado ya que produce más dinero del que se le paga por su trabajo, y más del necesario para reponer los medios de producción que utiliza, se puede decir que está generando un plusvalor y

*para asegurar que así sea, el capitalista hace todo lo que puede, y puede bastante, para controlar y organizar el resultado y el proceso de trabajo Un proletario, por consiguiente, es un trabajador que ha perdido el control sobre los medios, el objetivo y el proceso de su trabajo (Pág. 32).*

Esta última parte de la cita es la que nos adentra en lo fundamental de considerar al docente como un trabajador proletarizado, no es sólo el hecho de ser asalariado ni de estar en condiciones pauperizadas, es la pérdida de control sobre los medios (entendiendo por ellos los elementos necesarios para desempeñar su labor), el objetivo (la finalidad del proceso educativo) y como tal el proceso de trabajo (la definición de cómo se estructuran las actividades educativas).

Los enseñantes producen un plusvalor y en el sector privado un plusvalor que es apropiado por los empleadores, es por ello que la discusión de si los docentes son trabajadores productivos e improductivos carece de fundamento, según el autor en el momento en que son asalariados en el sector privado, permiten a los empleadores embolsarse una cantidad de dinero superior a la que cuestan. En cuanto al sector público, los docentes tienden a ser tratados como empleados del sector privado, limitando ascensos, aumentando su jornada, controlando hasta lo ínfimo sus funciones, de manera que los enseñantes suelen ser uno de los colectivos de funcionarios más vulnerables.

Al igual que para Harnecker, Enguita hace claridad en que en la sociedad ni el burgués ni el proletario se distinguen llanamente como tales, por ello prefiere hablar de proletarización, que no

es un salto, sino más bien un proceso prolongado, desigual y jalonado de conflictos “es el proceso por el que un grupo de trabajadores pierde, más o menos sucesivamente, el control sobre sus medios de producción, el objetivo de su trabajo y la organización de su actividad.” (Enguita. Mariano F. 1991. Pág. 35).

Es posible encontrar, conjuntos de trabajadores que comparten características de ambos extremos (proletarios-profesionales). Designados comúnmente como semiprofesionales, habitualmente constituidos por grupos asalariados, que en su mayoría hacen parte de la burocracia del Estado, con un nivel de formación proporcional al de los profesionales liberales. Son grupos que a pesar de estar sometidos a la autoridad de sus empleadores, pugnan por mantener o ampliar su autonomía en el proceso de trabajo y sus ventajas relativas en la distribución de la renta, el poder y el prestigio. Uno de estos grupos es el constituido por los docentes.

Esta distinción le permite afirmar que los profesores, se encuentran sometidos a procesos cuya tendencia es la misma que para la mayoría de los trabajadores asalariados: la proletarización. De esta manera, hoy la casi totalidad de los enseñantes son asalariados. Tanto en el sector público como en el privado, esta conclusión elaborada para la realidad española, puede ser tomada como cierta para la colombiana. Si bien es posible que en el pasado, gran parte de los profesores, se asemejaban a trabajadores autónomos que ponían por su cuenta escuelas en los pueblos, maestros que eran a la vez empresario y trabajador, en sentido estricto, un “pequeño burgués”; también es plausible asegurar que el acelerado proceso de urbanización y la expansión de la educación pública, han desaparecido al enseñante autónomo y han supuesto la división y jerarquización de los docentes, la relativa pérdida de autonomía, la definición detallada de los programas, la administración de tiempos y temas.

Lo que indica, que el docente ha perdido la capacidad de decidir cuál será el resultado de su trabajo de manera directa, pues esta llega previamente establecido en forma de horarios, programas, normas de trabajo e indirectamente a través de los exámenes estandarizados a los cuales debe amoldarse la enseñanza. Las autoridades también limitan los métodos, imponiendo a los educadores formas de organizar las clases y otras actividades, procedimientos de evaluación,

criterios de disciplina para los alumnos, de esta manera, el docente pierde, y aunque sólo sea parcialmente, el control sobre el proceso de trabajo.

La proletarización “puede considerarse también como un proceso de descualificación del puesto de trabajo. Viendo limitada sus posibilidades de tomar decisiones, el docente ya no precisa de las capacidades y los conocimientos necesarios para hacerlo” (Enguita. Mariano F. 1991). Debe analizarse también la división del trabajo docente, con disección del conocimiento escolar en cada vez más numerosas especialidades; otra forma es la asignación de funciones que son entregadas de forma separada a trabajadores específicos, orientación, educación especial atención psicológica, en la misma línea los libros de texto especifican al docente los conocimientos a impartir, así como también los programas informáticos. Por otro lado la irrupción de profesionales de otras áreas, la admisión de padres y alumnos en los consejos escolares, la pérdida sostenida de poder adquisitivo.

### **3.5 Exacerbación de la competencia y la ampliación de la base de reclutamiento**

Para Ricardo Donaire en su análisis de la sociedad argentina, se puede observar un proceso de masificación del trabajo docente, así como aumento del peso absoluto y relativo de esta ocupación en la estructura social, lo cual se constituiría en condición necesaria para la proletarización en la medida en que conlleva la exacerbación de la competencia, la desocupación y la ampliación de la base de reclutamiento de quienes ejercen este tipo de tareas hacia clases y fracciones sociales hasta entonces excluidas de este tipo de funciones.

Por otra parte considera que si bien es cierto que el salario mensual del docente es inferior al del resto de los asalariados con su misma formación es posible aseverar que el ingreso que obtiene por hora de trabajo es mayor, en este sentido la diferencia en el salario mensual del docente suele ser atribuida a diferencias en la jornada de trabajo, a pesar de lo cual debe aclararse, que de manera habitual, ésta excede la jornada formal, si se tiene en cuenta el trabajo desarrollado por fuera de las instituciones educativas, consistente en actividades como: la planificación, el diseño y corrección que varían entre 8 y 10 horas semanales de trabajo adicional, frente a lo cual

Donaire se pregunta ¿Cuál sería el precio de la hora de trabajo docente, en caso de tener en cuenta esta jornada?

Frente al reclutamiento que se hace de docentes de familia provenientes de familias pobres señala la manera en que esta condición no necesariamente influye en la pauperización, dado que Según Ricardo Donaire (2001):

*“si una porción de los docentes proceden de familias que no acceden a estas condiciones mínimas, difícilmente llegará a reproducir las condiciones específicas que su calificación requiere. Pero, de todas formas, aun cuando se lograra demostrar que la mayor parte de los docentes no proceden de familias pobres, esto no necesariamente significa que pueden acceder a los medios necesarios para reproducirse el grado de calificación que requieren como tales” (Pág.54).*

Frente a la cuestión de si el proceso de masificación del trabajo docente, había sido acompañado por otros procesos asociados a la proletarización del trabajo intelectual tales como: exacerbación de la competencia y desocupación; Donaire concluye que si bien es cierto que la tercera parte de la población económicamente activa con formación docente (superior o universitaria) no se encuentra ejerciendo, o está ocupada como trabajadores independientes y asalariados en otras ramas, lo que indicaría un proceso de proletarización, esto también estaría expresando freno en este desarrollo ya que, esta población, puede sobrevivir mediante otros empleos. Por lo cual concluye que no se registra desocupación y no se evidencia exacerbación de la competencia, situación necesaria para que se reduzca el salario por debajo del valor de la reproducción de la fuerza de trabajo.

Para resumir. En el capitalismo es característica la alta proporción de la población que ejerce labores intelectuales bajo relaciones salariales, que para el caso de Argentina parece estar acompañado por: a) la generación de una población docente relativamente sobrante; b) retribución por debajo de la calificación adjudicada; c) amplia base de reclutamiento hacia las capas bajas de la pequeña burguesía y de la clase trabajadora. Estas distintas características se constituyen en indicadores del proceso de proletarización del trabajo docente en Argentina.

Sin embargo para el autor la masificación y la asalarización son presupuestos necesarios pero no suficientes para concluir que se está presentando un proceso de proletarización, dado que el

salario puede encubrir la venta de un servicio y no la compraventa de la fuerza de trabajo. ¿Qué indica entonces, la proletarización? Para una primera corriente lo principal sería la descalificación del proceso de trabajo, manifiesta en la introducción de la división del trabajo, expresada en los procesos de racionalización y burocratización al interior de las instituciones educativas. Sin embargo, para el autor no se observa que dicha división introduzca entre los docentes una parcelación de las tareas que tienda a convertirlos en trabajadores especializados. La segunda corriente habla de una proletarización ideológica, consistente en una desensibilización y cooptación ideológica, de los profesionales por el capital y el Estado capitalista, lo que estaría haciendo referencia más a una profundización de las tareas, que tradicionalmente han sido asignadas a los intelectuales, que a un cambio de posición social.

Para Ricardo Donaire (2009) clásicamente se ha descrito un cambio en la posición social, prestando atención a los procesos de: a) entrada en la esfera de las relaciones asalariadas que implica la determinación del valor de la fuerza de trabajo a partir del valor de los medios de vida necesarios para su reproducción lo que incluye su grado de calificación; b) erosión de la educación como privilegio de los intelectuales y la consiguiente masificación de la educación profesional. Procesos que posibilitan la formación de una masa instruida que excede la demanda de empleo y por otra parte, el reclutamiento de los docentes, de las capas de la clase trabajadora, tendiente a una creciente y masiva composición femenina. Otro elemento que permitiría revelar un proceso de proletarización es la superproducción escolar de población con formación docente respecto de las necesidades inmediatas del capitalismo.

Donaire plantea que la composición mayoritariamente femenina, de la ocupación docente, es una característica que se ha tomado como indicador de proletarización, dado que las mujeres, sin mejores posibilidades de empleo, encontraron en este sector una alternativa de desempeño profesional. Esto habría incidido por un lado, en la desvalorización de la ocupación, evidente en el deterioro de las condiciones de trabajo y remuneración, y por el otro, en el “aburguesamiento” de las docentes, que optaron por convivir con personas de posición acomodada. En conclusión, este proceso indica más una pauperización que proletarización en sentido estricto, una de las condiciones para el desarrollo del segundo proceso.

Como señala Donaire, la presencia femenina y el reclutamiento desde capas sociales subalternas, indican un proceso de pauperización; puesto que se trata de capas de la población sujetas a peores condiciones de vida, mientras que asalarización y existencia de una reserva, son indicadores de un proceso de proletarización. Para este autor entre los técnicos de la educación se observan rasgos de proletarización tales como, escaso margen para el ejercicio independiente de su labor, existencia de una masa de reserva relativamente elevada, desarrollo del proceso de pauperización.

En el libro “La clase social de los docentes: un recorrido histórico en Argentina desde la Colonia hasta nuestros días”, Donaire plantea una investigación que se centra principalmente en docentes primarios y secundarios, dado que ambos grupos conforman la mayor parte de la docencia en Argentina. De esta manera procede a partir de un análisis de los trabajos de investigación histórica sobre los docentes en la Argentina, para él aunque hay una bibliografía parcelada, de temas tan dispersos como trabajo, salario, riesgos para la salud y organización gremial, es posible determinar a grandes rasgos, aquellos elementos generales que permitieron incluir, en un momento dado, a los docentes como parte de la pequeña burguesía, y aquellos elementos que aluden al proceso de proletarización de los mismos.

Para Donaire, desde la teoría marxista clásica, las relaciones sociales capitalistas dividen a la sociedad en dos grandes grupos según su posición y función: burguesía y proletariado, al interior de los cuales es posible distinguir diferentes capas y fracciones. Proletarización remite precisamente a la transformación de una masa de población, de no proletaria a proletaria y constituye una de las tendencias inherentes al desarrollo de la sociedad capitalista. Para el caso de los docentes, implica su conversión en un grupo de la población, que se encuentra expropiada de las condiciones materiales de existencia y que se ve obligada a recurrir a la venta de su capacidad de trabajar (su fuerza de trabajo) para acceder a sus medios de vida, logre o no realizar dicha venta.

En términos teóricos el concepto de “proletarización”, aplicado a intelectuales como los docentes, se ha asumido desde dos perspectivas, primero: en tanto proceso de “descalificación”, producida como resultado de cambios técnicos en el proceso de trabajo; segundo, en tanto

“desensibilización y cooptación ideológica” siendo central la pérdida de control sobre los fines del propio proceso de trabajo. Un tercer sentido el término, el sentido más generalizado, engloba a toda forma de empeoramiento de las condiciones de vida y de trabajo de un determinado grupo social. La investigación sobre el tema, se ha centrado en el conocimiento de aspectos tales como: las condiciones del medio ambiente de trabajo, el nivel salarial, las regulaciones de las condiciones de trabajo, los riesgos del trabajo y las enfermedades laborales.

Sin embargo al decir de Ricardo Donaire (2007):

*Dicho proceso no puede ser reducido ni a las transformaciones técnicas en el proceso de trabajo ni a los cambios en las funciones ideológicas. El proceso de trabajo puede transformarse sin que necesariamente se produzca un cambio cualitativo en la posición social de quienes lo ejercen. Por otro, porque los cambios en las funciones ideológicas tampoco están necesariamente ligados a un cambio en la posición social. (pág. 12)*

Plantea que no deben descuidarse otros campos, que serían los que preparan el terreno para la proletarización: como la masificación, la asalarización, la estandarización de la formación y el reclutamiento femenino y/o de capas sociales más bajas.

Otros fenómenos constituyen indicadores como la existencia de una masa de reserva, la estandarización de la fuerza de trabajo en el proceso de trabajo mismo, las regulaciones de la compra-venta del trabajo y las formas de organización y lucha. Dimensiones necesarias a la hora de elaborar un análisis de la clase social de los docentes, pues indican (o clasifican o delimitan) si el proceso de empeoramiento de condiciones de trabajo y de vida remite a un proceso cuantitativo, y en ese caso sería de pauperización, o si por el contrario, es un proceso de proletarización, que implicaría un cambio cualitativo entre las clases mismas.

Después del análisis histórico del sector docente en Argentina, desglosa los elementos que permiten hablar de un cambio en la posición social de los docentes como sigue a continuación:

- a) **Peso en la estructura social:** Encuentra crecimiento constante tanto en términos absolutos como relativos del sector de la población dedicada a la enseñanza, a medida que se expande el sistema educativo.

- b) **Asalarización:** Plantea que ya desde la época colonial, la docencia era en buena parte una ocupación “libre”, con una escasa regulación pública y para esta época existía una gran competencia, entre docentes. En el siglo XVII aparecen las primeras formas de relación entre docentes y organismo públicos, formas embrionarias del proceso de asalarización. A comienzos del siglo XIX continuó el proceso de creación de escuelas públicas, que se acelera a finales del mismo siglo. Para el siglo XX es claro el avance de la educación pública respecto de la privada que para 1970 atenderá el 34% de la población. Sin embargo es el sector público el que cooptara el mayor porcentaje de los docentes asalariados.
- c) **Formación:** En la época colonial la formación era muy heterogénea (militares, artesanos, escribientes, estudiantes, seminaristas, etc.). En el siglo XIX aparecen los primeros intentos de creación de establecimientos para la formación específica de educadores; desde 1870 comienza la fundación sistemática de Escuelas Normales, iniciando entonces la “consolidación del magisterio como grupo social”. La estandarización de la educación de maestros será la que permita la intercambiabilidad de los mismos sin alterar la función del sistema. Para la década de 1920 el 98% de los docentes de la provincia de Buenos Aires ya están titulados.

La introducción de una nueva concepción tecnocrática de la educación, centrada en el planeamiento como herramienta para garantizar la eficiencia y como forma neutral, racional, de previsión para la toma de decisiones, se manifiesta en la aparición de nuevas asignaturas, en las instituciones formadoras de docentes; estas fueron: Planeamiento Educativo y Administración Educacional y Organización Escolar.

Por lo anterior el autor concluye que la estandarización en la formación también llega a convertirse en “un indicador de hasta qué punto se ha preparado el terreno para el desarrollo de un proceso de proletarización, en tanto da cuenta de la uniformización de las condiciones para crear un determinado tipo de intelectual” (Donaire. Ricardo. 2007 pág. 12).



- d) Composición por sexo:** En la década de 1820 el 75% de los docentes en escuelas privadas eran mujeres dado su bajo costo y la dificultad de reclutar hombres. La presencia femenina como docentes se hace mayoritaria en los establecimientos escolares primarios a comienzos del siglo XX. En la enseñanza media fue mayoritaria en las escuelas normales, en que las mujeres ocupaban un lugar secundario.
- e) Origen social:** En la época colonial se reclutaba a los docentes entre las capas sociales dispuestas a aceptar remuneraciones bajas, de ahí que buena parte fueran mujeres. Para fines de siglo XIX procedían de capas medias acomodadas. La composición mayoritariamente femenina de la docencia y su capacidad de soportar largos períodos de retrasos salariales, ha sido tomada como un indicador de pertenencia a las clases medias. Debe señalarse que la composición mayoritariamente femenina del magisterio, significaba que la economía familiar por lo común no descansaba en sus salarios y también la frecuente pertenencia de los maestros a clases medias con ingresos alternativos. Durante el siglo XX y gracias al proceso de expansión de la escuela media, ingresan nuevos sectores sociales a la docencia secundaria, incluyendo a facciones de la clase obrera.
- f) Superproducción escolar:** El autor señala que para 1929 el Centro de Profesores Diplomados, denunciaba que sólo una cuarta parte de los dos mil docentes diplomados, se encontraban ocupando cargos docentes. De la misma manera en 1939 “el Comité de Maestros Sin Puesto” denuncia unos 14.338 maestros en esa situación. Donaire manifiesta no haber encontrado referencias a situaciones semejantes durante la segunda parte del siglo XX. A pesar de lo cual expresa que una encuesta nacional a graduados de carreras superiores mostró la existencia de una alta tasa de desocupación entre los egresados de los profesados de educación inicial y educación general básica.
- g) Proceso de trabajo:** a fines del siglo XVIII se comenzaron a producir algunos intentos de regulación en el funcionamiento de las escuelas, en la década de 1820 se registra el primer intento importante de modificación del proceso de trabajo, con la modificación del

método lancasteriano. Lo que aumentaba la carga de trabajo del docente, puesto que se eliminaba el cargo de “ayudante de preceptor” que apoyaba las labores del maestro. Hacia fines de siglo XIX y principios del XX, se va conformando la inspección escolar como instrumento administrativo para la vigilancia del proceso educativo de la práctica, de los informes y registros. Las formas de organización del tiempo y del espacio de trabajo promovidas por el normalismo y extendidas en el nivel primario, pronto serán tomadas para la organización del secundario. En el siglo XX las reformas educativas inspiradas en la “teoría del capital humano”, han intentado introducir criterios de planificación, eficacia y productividad en la enseñanza, a través de la conformación de un cuerpo de especialistas, cuya función es la concepción del proceso pedagógico, pero poco se ha avanzado en el estudio de las consecuencias que estos cambios han tenido en el proceso de trabajo mismo.

- h) Regulación de las condiciones de trabajo:** A comienzos de siglo XX, el salario de los profesores se pagaría por horas-cátedra, para 1905 con la creación de escuelas dependientes de la autoridad nacional, los docentes pasarán a estar mejor remunerados y su paga será más regular. En 1954 se establece por decreto el “Estatuto del Docentes Argentino”. En 1978 mediante los decretos ley N° 21.809 y 21.810 transfieren las escuelas nacionales a las provincias.

En 1958 el decreto ley N° 6.294 establece para el educador jubilado el 82% del sueldo como pensión, aunque este régimen es anulado en 1995, vuelve a tener vigencia. Distintos autores señalan la existencia de diversos intentos de reformar los estatutos docentes intentando introducir criterios de productividad en este tipo de trabajo, eliminando la estabilidad laboral y la remuneración por antigüedad, la restricción del régimen de licencias.

- i) Retribución monetaria:** En 1914 el salario de una maestra nacional era 163% más alto que el de los asalariados urbanos, a partir de este momento empieza un descenso hasta la década del sesenta, desde entonces y con oscilaciones, continúa reduciéndose entre un 30% y un 40%, esto permite afirmar que: la docencia parece haber sido una ocupación

“sin gran retribución económica”. Esta situación se corresponde con la temprana composición mayoritariamente femenina de la docencia.

- j) Organización y lucha:** Las luchas de los docentes durante el siglo XX han sido caracterizadas como “profesionalistas” o “legalistas”, en la medida en que sus reivindicaciones giraban en torno de la exigencia de: diploma para el ejercicio de la profesión, autonomía de los docentes y del sistema educativo respecto de la injerencia del poder político. En 1973 se conforma la Confederación General de Trabajadores de la Educación (CTERA). Con el golpe militar de 1976, algunos sindicatos son intervenidos y sus dirigentes y activistas perseguidos, encarcelados o desaparecidos, paralelamente se suspende la vigencia de buena parte del Estatuto del Docente.

En síntesis, aunque la aparición de la forma salarial ya implica la aparición de conflictos, es durante la segunda mitad del siglo XX que se produce la conformación de las primeras organizaciones docentes y del uso de la huelga como forma sistemática de lucha. En 1960 se producirá la primera huelga nacional y en 1973 la formación de una confederación de alcance nacional con permanencia en el tiempo. Desde mediados de siglo se observan también los primeros pasos hacia la unidad orgánica con el movimiento obrero: con la participación de la CTERA en la Central General de Trabajadores. Se observa también el importante peso cuantitativo que adquieren las luchas de los docentes dentro del conjunto de la conflictividad laboral del período.

Desde los orígenes de la colonia hasta finales del siglo XIX, desaparecieron las condiciones sociales que permitían el ejercicio de la actividad docente de manera independiente. Durante el siglo XX las condiciones de estandarización ocasionan la subordinación formal de estos trabajadores. La estandarización de la formación, bajo la forma de las escuelas normales y los institutos de profesorado, así como la creciente, aunque lenta, masificación, son condiciones que preparan el terreno de la proletarización. De esta manera la docencia deviene finalmente en una actividad específica e incluso principal para una buena parte de la población.

De otra parte, condiciones como la creciente ampliación del reclutamiento inicialmente entre las capas acomodadas, para abarcar después a la pequeña burguesía pobre e incluso algunas capas del proletariado, así como la notable composición femenina del sector, que sería la causa de la constitución de la docencia como una profesión menor, de retribución inferior, permiten hablar de un proceso de pauperización. Generando las condiciones para la formación de docentes adaptados a peores condiciones de vida y de trabajo.

De esta manera siguiendo el análisis de Donaire sobre el caso argentino, se pueden observar el desarrollo de algunos fenómenos propios de la proletarización: la asalarización masiva de la docencia, trabajo que en la actualidad es plenamente asalariado, sin margen para el ejercicio libre, lo que expresa un primer grado de subordinación de esta profesión a las relaciones capitalistas. A este proceso, le corre paralelo la regulación de las condiciones del trabajo, lo que resulta evidente en la sucesión de estatutos profesionales.

Paralelo se ha desarrollado una jornada media de trabajo y la concentración de los medios de trabajo: la enseñanza se ha convertido en un proceso que para su desarrollo implica la confluencia de varios docentes en el mismo establecimiento, el cual reúne los medios necesarios para la producción de la enseñanza. La enseñanza adopta así la forma de la cooperación, la primera forma de subordinación formal del proceso de trabajo a las relaciones capitalistas.

Finalmente la implementación de reformas educativas que buscaban “introducir criterios de productividad y eficacia en la enseñanza, parecen expresar un grado cuantitativo de desarrollo de esta subordinación formal pero no necesariamente un cambio cualitativo en el sentido de un pasaje a la forma de la subordinación real” (Donaire. Ricardo. 2007. pág. 105). Por su parte la proletarización ha encontrado expresión política, en el desarrollo de las organizaciones gremiales docentes, que han confluído con el resto de las organizaciones gremiales obreras, en las cuales se ha adoptado la huelga como forma de lucha.

## **El nuevo trabajador flexible de la educación**

Como se dijo más arriba, en el campo de la educación se implementan políticas de recorte presupuestal, estas vienen acompañadas de formas de contratación que desatienden los logros históricos de las luchas magisteriales, caracterizadas por la contratación parcial, a término definido y sin seguridad social. Así el docente se convierte en un asalariado flexible, con un salario de rango inferior con respecto otros profesionales, ocasionando el éxodo de los mejores profesores, o el desempeño de actividades diferentes para lograr los ingresos requeridos; “el maestro se ve sometido a un proceso de pauperización, de proletarización ideológica y técnica, con la que se ve obligado a realizar hasta tres jornadas de trabajo para adquirir unos mínimos culturales para su supervivencia” (Mejía, Marco. 2006. Pág.98).

Por otra parte, para la globalización la necesidad de profesionalización solo es una necesidad desde el saber disciplinar, por ello en el nuevo estatuto (Decreto 1278) no es necesario acreditar título de pedagogía. De esta manera toma forma la despedagogización de la carrera docente, en la medida en que se transforman los criterios de su selección de docentes, que reducen la pedagogía a los mínimos necesarios, restringiéndola al plano didáctico-técnico, facilitando que puedan ser apropiados por cualquier profesional, en consecuencia se centra el rol del docente en la enseñanza: la pedagogía reducida a las técnicas que hacen posible su instrumentación, en aspectos como el desarrollo de una clase o la programación de un área, lo que significa un retorno al “instruccionismo” de los años 60 y 70.

En la otra cara de la moneda se encuentra la búsqueda de la supresión de las funciones docentes, usando las TICS, con el objetivo de convertir al maestro en un simple operador técnico. De esta forma la reflexión pedagógica y el trabajo práctico es reemplazado por modernas tecnologías, con una concepción eminentemente instrumental, esto reduce costos y focaliza la preocupación por la formación de los docentes, en el manejo de herramientas tecnológicas a las que se ya se le han entregado parte de las tareas propiamente docentes.

Citando a Perrenoud, el autor califica este proceso, como desposesión simbólica “en el cual el maestro en su desprofesionalización se convierte en un operador de la enseñanza a través de las

técnicas que debe manejar y que son simples” (Mejía, Marco. 2006. Pág. 150) a este asunto le corre paralela la pauperización docente que se puede dividir en los siguientes aspectos o facetas:

- a) **Económica:** sistemas flexibles de contratación, sin seguridad social y sin pago de todos los meses del año, además el nuevo estatuto no compensa los tiempos de formación ya que está claro que el profesor es un profesional mal pagado.
- b) **Social:** se puede aducir por un lado, que un gran porcentaje de jóvenes, no tiene la educación como primera opción en su formación profesional, y por el otro que hay gran cantidad de profesionales de otras áreas que se presentan, para ingresar al sistema público de educación, buscando los pocos empleos fijos, lo cual va aunado a el uso de las pruebas de los alumnos como, muestra de su deficiencia,
- c) **Cultural:** pues el desempeño de otras actividades económicas para reproducir sus condiciones sociales y culturales (dado que el Estado no le ofrece oportunidades de formación) hace que pierda el vínculo con los territorios en los que trabaja, lo que impide su tradicional, constitución en agente social reconocido.
- d) **Ideológica:** la competencia en el trabajo que asume la forma de “rendimiento individual” hace que pierda los vínculos de solidaridad de gremio. Por otra parte al hacerle responsable por el resultado en las pruebas, de los estudiantes, se construye una imagen de maestro vago, mal trabajador, irresponsable y mal preparado,
- e) **Personal:** Es un trabajador acompañado de enfermedades profesionales, que facilitan la pérdida paulatina de sus niveles de autorreconocimiento, y de valoración tanto de sí mismo como de su profesión, elemento que se complejiza al cortar sus lazos con las comunidades profesionales, esto tiene su corolario cuando asume la pedagogía como un asunto técnico.

Según lo visto en este capítulo hay elementos que permiten afirmar que los docentes pueden pertenecer a la clase social del proletariado, uno de ellos es la posición con respecto a los medios de producción, dado que el docente carece de los medios necesarios para desempeñar su labor y de la misma manera sólo posee su fuerza de trabajo para sobrevivir, en este punto cabría decir también que la participación que tiene el docente en la repartición de la riqueza social también es inequitativa. Por tanto, su salario no depende del valor de la mercancía que produce, sino del costo de la reproducción de su Fuerza de trabajo, de la misma forma el docente produce más valor del que se le paga por su fuerza de trabajo y más del necesario para reponer los medios de producción que utiliza y por tanto su empleador hace todo lo que este a su alcance para controlar y organizar su proceso de trabajo.

Sin embargo el hecho de que los docentes sean trabajadores al servicio del estado lo ubicaría en una posición intermedia entre el proletariado y la burguesía, además pugnan por mantener o ampliar su autonomía y tienen ventajas relativas en la distribución de la renta, el poder y el prestigio. De otra parte el docente tiene una competencia oficialmente reconocida pero relacionada a una enseñanza superior de menor prestigio, los docentes son parcialmente autónomos frente a las demás instituciones y frente a su público, también la naturaleza de su trabajo no se presta fácilmente a la estandarización ni a su fragmentación extrema.

Es posible ubicar a los docentes en un lugar intermedio entre el proletario y el profesional, es decir, los docentes se ven envueltos en un proceso de proletarización, un proceso por el cual un grupo de trabajadores pierde más o menos sucesivamente el control sobre los medios de producción, el objetivo de su trabajo y la organización de su actividad. Por los temas abordados más arriba consideramos que los indicadores de un proceso de proletarización son los que explicitamos a continuación:

- a) **Control del proceso de trabajo:** Es la pérdida del control sobre los medios (los elementos necesarios para desempeñar su labor), los objetivos (la finalidad del proceso educativo) y el proceso de trabajo (la forma en que se estructuran las actividades), se da como resultado de descomponer el trabajo a través de la división del mismo. En este punto hay que señalar que los docentes en la práctica son tratados como empleados del

sector privado en cuanto la regulación de su jornada la definición externa de sus funciones y programas, la administración de los tiempos y temas. El resultado del proceso de trabajo es impuesto de manera directa a través de la definición de horarios, programas y normas de trabajo y de manera indirecta a través de pruebas estandarizadas. El proceso de trabajo también es impuesto a través de pautas de organización de clases, de evaluación y de disciplina, de la misma manera la participación de los padres en los consejos escolares limita el control sobre el proceso de trabajo.

- b) Exacerbación de la competencia y desprofesionalización:** El aumento de profesionales que puede ejercer la profesión devalúa la actividad de los docentes, sometiéndolos a la ley de oferta y demanda. La irrupción de profesionales de otras áreas erosiona la educación como privilegio, pues la masificación hace de los docentes trabajadores intercambiables a esto contribuye el reclutamiento de docentes de facciones y clases antes excluidas, que por su pobreza están dispuestas a aceptar peores condiciones de trabajo. Otro elemento a tener en cuenta es la estandarización en la formación de docentes, que ayuda a su intercambiabilidad sin alterar el funcionamiento del sistema.
- c) Subordinación:** Los docentes son trabajadores que se encuentran bajo la autoridad de unos superiores de manera directa o indirecta a través de un capataz, quienes controlan los resultados de su trabajo, los maestros tienden a ser más pobres que estos y su contrato supone su subordinación. Además están alejados de los lugares de decisión que han sido delegados a los tecnócratas, es decir, su autonomía se ve socavada transformando al docente en un ejecutor, esta exclusión en la toma de decisiones implica su descualificación al hacer innecesarios los conocimientos para tomar las mismas. Un elemento importante es la asalarización de los docentes vía promulgación de estatutos, de la misma manera la concentración de los medios necesarios para desarrollar el proceso educativo implica la confluencia de un gran número de docentes es decir la producción se hace social.
- d) Pauperización:** Hace referencia al empeoramiento en las condiciones de vida de los maestros y se relaciona con el hecho de que los docentes tienden a ser más pobres (es



decir el modo y proporción de la riqueza que perciben) que profesionales con su mismo nivel de formación, por lo que se puede asegurar que su remuneración se aproxima a la de los trabajadores en general, esto se relaciona con el proceso de racionalización del estado que busca limitar el crecimiento de la burocracia así como reducir su costo. De la misma manera el aumento de profesionales dedicados a la enseñanza disminuye el valor de la fuerza de trabajo de los docentes, lo que afecta su capacidad de reproducir las condiciones específicas que su formación requiere, esto ocurre por el hecho de que la determinación del valor de la fuerza de trabajo depende del valor de los medios de vida necesarios para su reproducción.

## CAPITULO IV

### 4 DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se hará un recorrido por los planteamientos que han orientado al método científico, para encontrar las razones que hacen necesario y justifican la utilización de una mirada cualitativa en esta investigación, de la misma manera se exponen las características del enfoque hermenéutico interpretativo en el que se apoya el presente trabajo. Se finaliza con un vistazo a la crítica educativa a la luz de la cual se triangulan los resultados obtenidos en la investigación, explicaremos además las características del análisis de contenido, herramienta privilegiada en la recolección de datos y análisis de los mismos y presentaremos el instrumento diseñado para tal fin.

#### 4.1 Postura Epistemológica: El enfoque cualitativo

El término cualitativo se usa bajo dos acepciones, la primera como cualidad y la segunda como control de calidad “donde calidad representa, primordialmente, la naturaleza y la esencia completa, total, de un producto” (Martínez Miguélez, 2006, Pág. 65), de esta manera frente a la pregunta por la naturaleza, se responde señalando las cualidades o la calidad del mismo, donde la cualidad sería la diferencia o característica que distingue una sustancia o esencia de las otras, en este sentido para Martínez Miguélez la investigación cualitativa se presenta como

*el estudio de un todo integrado que forma o constituye primordialmente una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es (...) la investigación cualitativa trata de identificar; básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. (Pág. 66)*

Por esta razón no hay una oposición con lo cuantitativo sino que por lo contrario, estaría integrado en lo cualitativo.

La orientación metodológica cualitativa por lo general no parte de un problema específico, sino de un área problemática, esta orientación favorece el tipo de preguntas que buscan “descubrir la estructura organizativa, sistema dinámico o red de relaciones de un determinado fenómeno más

complejo” (Martínez Miguélez, 2006, Pág. 72). Para esta tarea el autor recomienda partir de casos o situaciones paradigmáticos, estudiados a fondo en su compleja realidad estructural. Frente a la cuestión de la generalización, el autor afirma que lo universal no es aquello que se repite, sino lo que pertenece al ser, lo que se halla en él por esencia y necesariamente, por ello es posible generalizar partiendo de un caso o de una situación, porque lo general sólo se da en lo particular, generalizar sería entonces hallar el patrón estructural que caracteriza a su objeto de estudio.

En los estudios cualitativos, no se suele plantear una hipótesis, dado que tienen carácter provisional y se modifican durante el proceso de investigación, esto permite abrir nuestra perspectiva y visión de la realidad, sin embargo en este punto, puede ocurrir que algún investigador se interese en “verificar” una determinada hipótesis, en cuyo caso es lógico que parta de ella. Para Martínez el objeto de estudio específico en una investigación cualitativa es “la nueva realidad que emerge de la interacción de las partes constituyentes, sería la búsqueda de esa estructura con su función y significado” (Martínez Miguélez, 2006, Pág. 75), para ello es necesario comprender el sistema de relaciones, en el cual las variables o propiedades se encuentran insertas y del cual reciben su propio sentido.

De la misma manera, para este autor no es conveniente partir de categorías preexistentes dado que según Martínez Miguélez (2006) las verdaderas categorías deben emerger del estudio de la información que se recoja:

*“No obstante se podría partir de un grupo de categorías preestablecidas, con tal de que se utilicen con mucha cautela y como algo provisional hasta que no se confirmen, y no se deje uno llevar por la tendencia (cosa muy fácil y natural) de rotular la nueva realidad con viejos nombres” (Pág. 76).*

De la misma manera, aunque recomienda prescindir de marcos teóricos y teorías, pues colocan “lo nuevo en moldes viejos”, también afirma que lo anterior no indica que no se pueda hacer investigación partiendo de una teoría sólida, por ejemplo el marxismo o cualquier otra, si se acepta desde el inicio y consecuentemente se expresa en el marco teórico. El problema es que nos estaríamos jugando el todo por el todo.

## 4.2 El método hermenéutico-dialectico

La palabra hermenéutica viene del dios griego Hermes, mensajero entre los dioses y entre estos y los humanos, cuya función era explicar el significado y la intención de los mensajes que transportaba. Otra vertiente se puede encontrar en la tradición judeocristiana, que ante diferentes versiones de los textos sagrados, se preguntó cuál era la verdadera, recurriendo a estudios lingüísticos, filológicos, contextuales, históricos y arqueológicos, de ahí el uso de la hermenéutica pasaría a las ciencias jurídicas. La hermenéutica está implícita en todos los pasos de la investigación, Martínez Miguélez (2006) dice:

*“la hermenéutica tendría como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, los gestos y, en general, el comportamiento humano, así como cualquier otro acto u obra suya, pero conservando su singularidad en el contexto en el que forma parte” (Pág. 102)*

La hermenéutica es imprescindible cuando la acción se presta a diferentes interpretaciones, dado que una misma conducta puede tener disímiles sentidos o actos desemejantes el mismo significado.

F. Schleiermacher proponía que lo que nos llega del pasado nos llega desarraigado y por tanto pierde su significado, este autor se centraba en la gramática y en cánones psicológicos ya que “no es sólo la literalidad de las palabras, sino también, y sobre todo, la individualidad del hablante o del autor” (Martínez Miguélez, 2006. Pág. 103). Las que dan sentido a los mensajes del texto. Wilhelm Dilthey aportó al decir que no sólo los textos escritos sino todas las expresiones de la vida son objeto de la interpretación hermenéutica: el comportamiento, las formas no verbales, los sistemas culturales, las organizaciones sociales, etc. Así la interpretación es “la captación o comprensión de una vida psíquica por otra vida psíquica diferente de la primera, la técnica que proponía era el círculo hermenéutico, el movimiento del pensamiento que va del todo a las partes y de las partes al todo “las partes reciben significado del todo y el todo adquiere sentido de las partes” (Martínez Miguélez, 2006. Pág. 105).

Dilthey insiste en la noción de estructura que permite captar en una totalidad la coherencia de los elementos, sin embargo, puede ser considerado un empirista ya que planteaba que las vivencias no necesitan explicación en la medida en que son presupuestos autoevidentes y presentan una certeza inmediata. Hay que recordar que la vida humana no es una realidad individual sino social en la medida en que se mezcla y se integra con la de otros seres humanos, las vivencias psíquicas

se manifiestan en expresiones faciales, gestos, posturas, acciones, lenguaje hablado y escrito y en expresiones artísticas de los cuales el investigador debe hacer explícitos sus principios de organización y estructura.

Martín Heidegger planteaba que la interpretación es el modo natural de ser humanos, para Gadamer no es posible tener un conocimiento objetivo del significado de un texto ya que estamos influidos por nuestras actitudes, conceptos y valores. Por ello la interpretación implica “una interacción dialéctica entre las expectativas del intérprete y el significado del texto o acto humano” (Martínez Miguélez, 2006. Pág. 108), donde la dialéctica significa el estudio de lo contrario, entrar en lo contrario.

Paul Ricoeur planteó que una acción humana se puede leer como un texto con los mismos criterios para comprender su autor, para captar el significado que puso en él. Al igual que Gadamer o Dilthey valoró la importancia del contexto social. Por otra parte Ricoeur esbozó que “hay un significado objetivo de la acción que se puede separar de la intención del autor y que produce consecuencias no intencionales, de aquí la insuficiencia de explorar solamente la intención del autor para obtener una adecuada interpretación” (Martínez Miguélez, 2006. Pág. 109).

Gerard Radnitzky propuso siete reglas para la teoría y práctica hermenéutica:

a) El procedimiento va del significado global a las partes y viceversa, es decir, el círculo hermenéutico; b) debe preguntarse qué es lo que hace buena una interpretación; c) lo que el texto dice acerca de las cosas que habla entendiendo el texto en sí y a los términos en el sentido en que son usados dentro del texto; d) la importancia de la tradición: las normas costumbres y estilos que son anteriores al texto, pero que le dan significado a algunos términos antiguos; e) ponerse imaginariamente en la situación del autor para comprenderlo desde su marco interno de referencia; y f) contrastar la interpretación provisional de las partes con el significado global del texto.

La intención es tratar de entender el texto o la acción humana mejor de lo que podría hacerlo su autor.

Joseph Kockelmans planteó que toda comprensión humana sería hermenéutica “en parte determinada por la cultura, la historia y nuestra condición histórica peculiar y personal, y en parte sería original, nueva y creadora, trascendería la cultura y la tradición” (Martínez Miguélez, 2006. Pág. 112). Así en la comprensión se funden dos perspectivas, la del fenómeno y la del intérprete ubicado en una cultura y en un punto histórico. Este autor planteó cinco cánones de garantía de la validez intersubjetiva de una interpretación:

a) Autonomía del objeto pues el significado debe derivarse del fenómeno estudiado y no ser proyectado en él; b) hacer el fenómeno máximamente humano y razonable; c) la validez de una investigación aumenta si el investigador se aproxima muy de cerca a la vida y experiencia de las personas que estudia; d) nos interesamos en algo porque nos conmueve o nos llama la atención; e) el círculo hermenéutico de Dilthey “el significado de las partes o componentes está determinado por el conocimiento previo del todo, mientras que nuestro conocimiento del todo es corregido continuamente y profundizado por el crecimiento en nuestro conocimiento de los componentes.” (Martínez Miguélez, 2006. Pág. 185)

Toda acción humana puede poseer varias dimensiones a las que es necesario explorar e interpretar para descubrir su naturaleza, “el procedimiento metodológico básico y general es oír (y ver) repetidas veces, a determinados intervalos de tiempo las grabaciones (diálogo e imagen) con las anotaciones correspondientes” (Martínez Miguélez, 2006. Pág. 114) ubicando su contenido y el posible fondo emergente, teniendo en cuenta las cuatro dimensiones de todo comportamiento humano.

- a) **Descubrimiento de la intención del autor:** La intención consiste en conocer lo que el individuo trata de conseguir en el futuro, puede estar ligada a los valores, por lo que es necesario penetrar en el sistema específico de valores. Esta acción permitirá establecer un contexto que facilitará la correcta interpretación de la acción, aquí se destaca la función que desempeña la parte consciente de la persona y lo asume como un ser libre y responsable de sus acciones. Para entender este nivel puede ayudarse de conceptos de la corriente fenomenológica, y en lo práctico se centrara en lo que el sujeto dice.
- b) **Descubrimiento del significado que tiene la acción para su autor:** Comprender el significado “implica la comprensión de un conjunto de detalles en función de una entidad

coherente. El nivel de significación de una acción es lo que la hace más o menos importante” (Martínez Miguélez, 2006. Pág. 116), esta no es observable de manera empírica y sólo se accederá a ella por medio de la comprensión interpretativa en la que es necesario tener como fondo el contexto.

- c) **Comprensión de la función que la acción desempeña en la vida del autor:** Se hace énfasis en la parte inconsciente del autor. La función se refiere a al papel que tienen los diferentes elementos de un sistema en el mantenimiento del sistema como tal, se puede decir que cada parte tiene una tarea que cumplir y resulta parte indispensable dentro de un todo organizado. En la entrevista es importante tener en cuenta tal dimensión ya que se hace patente mediante el lenguaje no verbal por lo que hay que advertir la voz, el modo y los tiempos verbales, cierta clase de términos, lo que le da fondo al habla y puede modificar sustancialmente el significado de las palabras, es de gran utilidad el recurso a conceptos y categorías del psicoanálisis.
- d) **Determinación del nivel del condicionamiento ambiental y cultural:** Todo ser humano está inmerso en un país, una lengua, unas costumbres, normas, valores y modos de ver y juzgar la vida, lo que constituye el fondo, contexto u horizonte que es el que dará significado y ayudará a comprender muchas acciones.

El autor recuerda que un acto en sí mismo no es algo humano, ya que lo que lo hace humano es la intención que lo anima, así “el significado que tiene para el actor, el propósito que alberga, la meta que persigue; en una palabra, la función que desempeña en la estructura de su personalidad y en el grupo humano en el que vive” (Martínez Miguélez, 2006. Pág. 75). Por otra parte se debe preferir la comprensión a la explicación en la medida en que la primera es la forma en que se captan las relaciones internas y profundas para poder ser entendida desde adentro, en su novedad, respetando la originalidad e indivisibilidad de los fenómenos, “en lugar de parcelar lo real, como hace la explicación, la comprensión respeta su totalidad vivida; así, el acto de comprensión reúne las diferentes partes en un todo comprensivo y se nos impone con clara evidencia.” (Martínez Miguélez, 2006. Pág. 79)

#### 4.2.1 Acerca de la crítica Educativa de Elliot Eisner

Para lanzar una mirada sobre los datos recolectados se han asumido algunos de los planteamientos de Elliot Eisner, para quien la educación puede ser considerada como un arte y a la vez como un acto humano. Nos referimos pues a la crítica educativa como un proceso en el que el conocimiento toma sentido a nivel social, proceso que se torna en dialéctico frente a la diversidad de saberes puestos en juego. La crítica educativa busca aumentar la comprensión del fenómeno estudiado.

Para Elliot Eisner (1998) la crítica se hace necesaria en la medida en que el mero conocimiento, la mayor parte de las veces, es tan sólo un acto callado de apreciación con carácter privado y por lo mismo tiene poca utilidad social, para que tenga presencia pública se debe acudir a la crítica que le proporciona esta última faceta.

De la misma manera Elliot Eisner (1998) considera que la principal función de un crítico es educativa, es decir, proporcionar el material para que la percepción se incremente y de ésta manera profundizar el entendimiento. Por lo tanto la tarea de un crítico es transformar las cualidades de un fenómeno (cuadro, obra de teatro, el aula de una escuela) en una forma pública que ilustre, interprete y valore las cualidades que se han experimentado. En este sentido cada acto de la crítica es una reconstrucción y a la vez una función natural del hombre dado que “ser capaces de describir y valorar lo que experimentamos (...) es una capacidad necesaria en nuestras relaciones con los demás, y para decidir qué requiere una situación.” (Eisner, Elliot. 1998. Pág. 107).

El autor hace un llamado a no tratar las distinciones hechas en relación con las etapas de la crítica como reglas a seguir, sino más bien herramientas con las cuales trabajar.

Este proceso se fundamenta en cuatro dimensiones, primero, **la descripción** que busca encontrar los aspectos significativos o relevantes presentes en la información recogida, en ella se busca presentar a los lectores los elementos más emotivos de la experiencia que se relata, intenta poner la experiencia en un texto que permita a los lectores participar indirectamente en los hechos descritos. La descripción tiene un carácter selectivo que a la vez es una manera de puntualizar las observaciones y una manera de hacer vívidos los hechos que se creen significativos en el fenómeno observado.



Paso seguido encontramos **la interpretación**, que busca explicar el significado de lo que se ha descrito, colocándolo en contexto, partiendo de las categorías y subcategorías que se han delimitado en el marco teórico. Se ilustra pues lo descrito a la luz de las teorías que soportan el estudio, en ella juega un papel importante la conciencia para ayudar a develar lo que se encuentra oculto, esto obligaría al docente a buscar las razones o argumentos que lo explican.

Se trata de explicar cuál es el significado de la experiencia, lo que requiere colocar lo que hay descrito en un contexto, en el cual se puedan explicar sus antecedentes. Aquí es necesario señalar cómo para Eisner “rara vez una teoría podrá satisfacer todas las dimensiones sobre las que los críticos pueden desear hablar o escribir. Por lo tanto habrá cierto eclecticismo en la aplicación de la teoría. Podrían utilizarse varias teorías para justificar diferentes (o incluso el mismo) conjunto de cualidades” (Eisner, Elliot. 1998. Pág. 116).

Un papel especial en la interpretación de la que habla Eisner es tener en cuenta el contexto en que se desarrolla el fenómeno estudiado.

La interpretación es necesaria además cuando se intuye que las cosas no son lo que parecen ser, dado que se busca entender los significados que puedan estar encubiertos o implícitos en una situación dada. Por otra parte la interpretación intenta comprender la importancia que tienen los hechos o las situaciones para las personas, “interpretar es situar en contexto, exponer, develar, explicar. Es como alguien podría decir, una actividad hermenéutica de descodificación de mensajes dentro del sistema” (Eisner, Elliot. 1998. Pág. 119) el autor concluye que si la descripción trata de lo que es, la interpretación se encargaría en por qué o en el cómo.

Así las razones que se pueden argumentar para justificar la interpretación están relacionadas con el contexto en que se hacen las observaciones.

Luego se hace **la evaluación** de lo anteriormente hecho. La educación para Eisner es una empresa normativa en la medida en que su propósito no es meramente cambiar a los sujetos sino mejorar sus vidas, por lo tanto y siguiendo a Dewey, identifica en este sentido tres tipos de experiencia: la experiencia no educativa, que no tiene efecto sobre el curso de crecimiento humano y por lo tanto no deja ningún residuo significativo; la experiencia mal educadora, que detiene el crecimiento o desarrolla disposiciones hacia un dominio que limita o disminuye las

posibilidades de crecimiento; y la experiencia educativa que alienta el crecimiento de la inteligencia, nutre la curiosidad y orienta hacia “actividades que valen la pena”.

La evaluación requiere establecer juicios de valor, por lo tanto hay que tener en el horizonte lo que educativamente es valioso o no. Al intentar encontrar el valor que tiene para el ámbito educativo, se busca establecer la bondad de lo descrito e interpretado, por lo tanto en ella el referente es el ámbito personal, debe buscarse una comparación entre la situación pasada y la presente para establecer diferencias entre los dos momentos.

Por último se llega a **la tematización**, el establecimiento de temáticas es posible dado que cada fenómeno no muestra únicamente la singularidad de su ser sino también las características que comparte con otros fenómenos más amplios o de contextos diferentes. Un ejemplo son los hallazgos que puedan realizarse en una escuela, los cuales pueden elevar el grado de conciencia a rasgos que se podrían buscar en otras escuelas, como en la vida personal usamos lo que hemos aprendido para guiarnos en el futuro, de la misma manera nuestro interés en entender una situación está puesto en que el conocimiento que podamos construir sobre la misma influya en nuestro entendimiento o conducta, es decir, es un interés instrumental.

La formulación de temas significa identificar los mensajes recurrentes que dominan una situación sobre la cual el crítico escribe así “los temas son los rasgos dominantes de la situación o la persona, aquellas cualidades de lugar, persona u objeto que definen o describen la identidad” (Eisner, Elliot. 1998. Pág. 126).

En conclusión esta herramienta busca generalizar los hallazgos estableciendo rasgos, tendencias y relaciones; determinar lo recurrente en las situaciones, lo que le da un sentido más general a lo trabajado y ayuda a relacionarlo con otros elementos, “Eisner denomina “temas” a los rasgos dominantes de una situación o persona que definen o describen su identidad” (Avendaño, Ítalo. 2005. Pág. 109).

Eisner aclara que este enfoque se caracteriza por la relatividad del mismo pues no puede aplicarse a todos los casos por igual, por lo tanto, aquí se toma como guía de orientación más no como fórmula. En este sentido, a pesar de que la crítica educativa es comúnmente usada en estudios de caso, se recurrió a ella con la intencionalidad de validar los resultados obtenidos, al triangular haciendo uso de dos metodologías en el estudio del problema de investigación, esta

opción nos permitió una mayor productividad en el análisis y una mejor aproximación a la comprensión de al fenómeno de estudio.

#### **4.2.2 El análisis de contenido**

Por el tipo de material que se trabajó en la presente investigación, se recurrió al análisis de contenido como técnica de investigación y a partir de ella se elaboró el instrumento de investigación que será presentado más adelante.

Para Bardin el origen del análisis de contenido ha de encontrarse en el estudio de la propaganda enemiga durante las guerras mundiales, sin embargo su uso se ha expandido a múltiples disciplinas incluyendo la educación. Para Berelson citado por Bardin “el análisis de contenido es una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación” (Bardin, 1986. Pág. 13) este autor explica que la apertura hacia lo cualitativo se hace cuando la pretensión de objetividad se flexibiliza y se hace patente que la inferencia es su principal función. Además el uso de programas de computador permitió superar la dicotomía cuantitativo-cualitativo.

El análisis de contenido tiene como finalidad “la comprensión de cómo los actores del escenario de la investigación (los cuales son únicos y se ven movidos por intencionalidades, motivaciones, creencias, sentimientos, experiencias particulares) experimentan, perciben e interpretan su realidad” (Valbuena Ussa, 2008. Pág. 211), el material objeto de análisis son los documentos escritos, su contenido es sometido a una segmentación en componentes o unidades de información que a su vez corresponden con categorías específicas. Su uso hace posible la producción de nuevo conocimiento con la elaboración de un texto diferente a los que fueron objeto de sistematización lo cual se logra mediante la interpretación de los mismos.

Aunque este análisis puede hacerse bajo un enfoque cuantitativo es posible también una variante cualitativa en la medida en que se profundice en las explicaciones de los hallazgos encontrados en las unidades de análisis, de tal manera que en esta vertiente lo fundamental son las inferencias.

El análisis de contenido es un proceso a través del cual “las características relevantes del contenido de un mensaje son transformadas en unidades que permitan su descripción y análisis preciso” (Hernández, Roberto.1998. Pág. 296), para Hernández un primer paso es la definición del universo a partir del cual se hará el análisis. Para el caso de la presente investigación los textos que fueron analizados comparten la característica de hacer referencia a la evaluación de docentes, la mayor parte de ellos a la evaluación de desempeño. Son documentos que permiten el cumplimiento de los objetivos previstos en la investigación, todos ellos regulan la práctica de evaluación de docentes en el país y muestran el sentido y el significado de la evaluación y su relación con la tendencia a proletarizarlos.

El primero de ellos es la Constitución Política de Colombia de 1991, que a pesar de no tocar directamente el tema si es el marco general de la normatividad estudiada. Otro texto usado fue la Ley 115 o Ley General de Educación, en este documento se hace una referencia directa a la evaluación de docentes, se podría decir que en ella ya aparece el binomio evaluación de desempeño y evaluación de conocimientos o competencias.

También se examinó la Ley 508 de 1999, Plan de Desarrollo de Andrés Pastrana Arango, que tiene como uno de sus ejes la racionalización del gasto público, en ella se hace referencia a la evaluación de docentes en la doble faceta antes mencionada; el Decreto 620 de 2000 que busca reglamentar la evaluación de docentes establecida en esta Ley también fue objeto de Análisis.

La Ley 715 de 2001 hizo parte del trabajo en la medida en que no sólo fue el puntal de la contrarrevolución educativa sino que además abrió la puerta para el cambio de la carrera docente y su vinculación a la evaluación para la permanencia, el ascenso y el despido, de ella se desprenden el decreto 1283 de 2001 que materializaría el sistema de inspección y vigilancia que establecía la 715 y que a la vez definía la evaluación de desempeño, y el Decreto 1278 de 2002 que establece el nuevo régimen de la carrera docente y que como se dijo la liga a la evaluación.

El decreto 2582 de 2003 se analiza dado que intenta reglamentar la evaluación de desempeño para los docentes nombrados bajo el Decreto 2277 de 1979; por su parte el Decreto 3782 se usó pues reglamenta los procedimientos, instrumentos y responsabilidades en lo referente a la evaluación de desempeño de los docentes nombrados bajo el Decreto 1278 de 2002, por último se analizó la Guía Metodológica N°31 dedicada a definir la parte operativa del proceso.

Las unidades de análisis son unidades con sentido propio, para Hernández *et al.*, las unidades de análisis “constituyen segmentos del contenido de los mensajes que son caracterizados para ubicarlos dentro de las categorías” (Hernández, Roberto. 1998. Pág. 296) para el caso del presente trabajo y siguiendo la tipología presentada por este autor, trabajaremos con unidades de análisis de tema definidas como una oración o un enunciado. En este sentido para Valbuena las unidades pueden corresponder con frases, o párrafos que se consideren significativos de tal manera que las unidades usadas para este estudio corresponderán con este esquema.

Las categorías son los niveles donde serán caracterizadas las unidades de análisis y están determinadas para el caso de esta investigación por los objetivos propuestos y por el marco teórico adoptado, en tal sentido las categorías serán **evaluación docente** y **proletarización**, a su vez cada una de estas categorías se divide en las siguientes subcategorías. Para el caso de **evaluación docente** están: *rendición de cuentas, evaluación para la permanencia y despido, pago por mérito*, por un lado y *desarrollo profesional, evaluación para la mejora de la escuela y autoevaluación*, por el otro; nótese que entre estas subcategorías hay una diferencia que radica en la orientación política de la evaluación en el primer grupo se tiende a la subordinación y en la segunda al empoderamiento y a la autonomía.

En cuanto a la categoría de **Proletarización** las subcategorías se tomaron a partir de los textos analizados en el capítulo IV, y son las características que según los autores permiten hablar de proletarización docente, las subcategorías son, como ya se mostró al finalizar dicho capítulo: *control del proceso de trabajo, exacerbación de la competencia, relaciones asalariadas, desprofesionalización, pauperización, subordinación*.

El instrumento de investigación definido entonces para el presente trabajo se asimila a lo que Hernández *et al* denominan hoja de clasificación. El riesgo del análisis es que al fragmentar la información se pierda la visión de conjunto inherente al fenómeno de estudio, a continuación se muestra:

### 4.3 Instrumento de investigación

<b>DOCUMENTO:</b>			
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>SUBCATEGORÍAS</b>	<b>CÓDIGO DE LA UNIDAD DE ANÁLISIS</b>	<b>INFERENCIAS</b>
<b>EVALUACIÓN DOCENTE</b>	<i>Rendición de cuentas</i>		
	<i>Evaluación para la permanencia y despido</i>		
	<i>Pago por mérito</i>		
	<i>Desarrollo profesional</i>		
	<i>Evaluación para la mejora de la escuela</i>		
	<i>Autoevaluación</i>		
<b>PROLETARIZACIÓN DOCENTE</b>	<i>Control del proceso de trabajo</i>		
	<i>Exacerbación de la competencia y Desprofesionalización</i>		
	<i>Pauperización</i>		
	<i>Subordinación.</i>		

## CAPÍTULO V

### 5 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

#### 5.1 Algunas consideraciones numéricas

Teniendo en cuenta los documentos analizados, y las unidades de análisis encontradas presentamos la siguiente tabla. La misma se elaboró teniendo en cuenta, los documentos, Decretos o Leyes de los que provienen las unidades de análisis, así en parte izquierda de la tabla se puede apreciar con la letra L si corresponde a una Ley, con la letra D si corresponde a un Decreto, en el caso de las letras GM corresponde a la Guía Metodológica N° 31 de 2008, el número que sigue a la letra corresponde al año en que fue publicada, en las unidades de análisis (anexo 1) puede verse un segundo número que corresponde a la unidad de análisis.

En la parte superior de la misma aparecen las categorías y subcategorías, estas últimas se colocaron atendiendo a las siguientes siglas *Control del proceso de trabajo* CPT; *Exacerbación de la competencia y Desprofesionalización* E; *Pauperización* P; *Subordinación* S, *Rendición de cuentas* RC; *Evaluación para la permanencia y despido* PD, *Pago por mérito* PM, *Desarrollo profesional* DP; *Evaluación para la mejora de la escuela* ME y *Autoevaluación* A.

Documento	PROLETARIZACION					EVALUACIÓN DOCENTE						Tot.
	CPT	E	P	S	Tot.	RC	PD	PM	DP	ME	A	
Constitución									1			1
L-115-1994		2	3		5	3	2		3			8
L-508-1999	2	3	1		6	1	1		3			5
D-620-2000	1			2	3	7	2		1			10
L-715-2001	1		4	2	7	2	1	1	1			5
D-1283-2001							2					2
D-1278-2002	5	7	5	2	19	3	6	4	5	1	1	20
D-2582-2003	1			3	4	4	1		1	2		8
D-3782-2007	2			1	3	5	2		3			10
GM-31-2008	3			2	5	8			5	2	1	16
<b>TOTAL</b>	15	12	10	12		33	17	5	23	6	2	

De la tabla anterior se puede concluir que dentro del contenido de los documentos analizados se puede apreciar una amalgama en lo relativo a las tendencias de evaluación lo que podría implicar que el propio Estado no tiene claro cuál es la finalidad de la evaluación, no obstante también sería válido afirmar que la intencionalidad de la evaluación de docentes en el país intenta ser “enmascarada” recurriendo alusiones y referencias a tendencias de evaluación progresistas cuando en realidad se apunta a tendencias de corte neoliberal. Por lo tanto debemos tener en cuenta que la categoría con mayor número de unidades de análisis es la de evaluación docente, dentro de la misma el énfasis está puesto en la evaluación de docentes como rendición de cuentas, seguida de la evaluación como desarrollo profesional y la evaluación para el despido y la permanencia. Ahora bien, se podrían agrupar estas subcategorías, de tal manera que pudiéramos hablar de una evaluación de docentes de corte neoliberal, conformada por la *evaluación como rendición de cuentas, para la permanencia y el despido* y el *pago por mérito* por un lado, y por el otro, una evaluación de corte crítico en la que estarían *la evaluación para el desarrollo profesional, para la mejora de la escuela* y *la autoevaluación*.

Dentro del primer subgrupo, evaluación de corte neoliberal, la tendencia predominante es la evaluación como rendición de cuentas, seguida por la evaluación para la permanencia y el despido y, por último, la evaluación como pago por mérito. Es de resaltar que para muchos autores en la evaluación de docentes en Colombia predomina la rendición de cuentas y el pago por mérito, lo primero estaría validado por el presente estudio, sin embargo es más importante en el discurso sobre la evaluación de docentes el interés por la permanencia y el despido, es decir, es más importante para el Estado colombiano la exclusión de los maestros que el mejoramiento de la calidad a través del mejoramiento del pago.

En el segundo subgrupo encontramos que en el discurso oficial la evaluación crítica sí ocupa un papel, y esto se constata en que la subcategoría de la evaluación para el desarrollo profesional es la segunda subcategoría con más unidades de análisis, sin embargo la mejora de la escuela a pesar de ser considerada por algunos autores como uno de los objetivos del desarrollo profesional tiene muy pocas unidades y ni qué decir de la autoevaluación que sólo tiene dos unidades de análisis. Ahora bien, es pertinente indicar que esta importancia del desarrollo profesional es relativa y volveremos sobre este punto más adelante.



La categoría de proletarización docente sería una categoría subordinada a la de evaluación docente por el número de subcategorías que reúne, sin embargo, como veremos más adelante, también esta consideración es relativa. La subcategoría con mayor importancia es el control de proceso de trabajo seguida de la subordinación, luego en este orden aparece la pauperización y por último, la desprofesionalización. Por lo tanto, para el Estado, en cuanto a proletarización de los docentes, hay un énfasis en aminorar el control de los docentes sobre los objetivos, el proceso y los resultados de su trabajo y, de la misma manera, hacer del docente un trabajador subordinado.

Lo anterior muestra los resultados de una manera superficial y basándose en los números, por lo tanto para lograr mayor profundidad en este análisis consideraremos a continuación cuales son los temas más relevantes por subcategoría y por último, abordaremos las relaciones entre categorías

## **5.2 Componente de descripción**

A continuación presentamos la descripción que busca encontrar los aspectos significativos o relevantes presentes en la información recogida, en ella se busca presentar a los lectores los elementos más emotivos de la experiencia que se relata.

### **5.2.1 Categoría Evaluación Docente**

#### **5.2.1.1 Rendición de cuentas**

- Apunta a asignar la responsabilidad de la evaluación de los docentes en instituciones diferentes a la escuela, esta se limita a aplicarla y a remitir la información sobre los resultados, estas instituciones de carácter público (la CNSC, la Presidencia, El MEN, las Secretarías de Educación, las Alcaldías, el ICFES) en su mayoría, se encargan del diseño de indicadores de desempeño, el análisis de la información, la elaboración de planes de mejoramiento y la reorientación de programas de formación de docentes.

- Otro elemento es el establecimiento de estímulos y castigos a las instituciones y personas que se consideran deficientes.
- Para evaluar a los docentes se habla de una prueba estandarizada y paralelo a ella una evaluación en el sitio de trabajo o evaluación de desempeño.
- Se enfatiza en fomentar la responsabilidad del docente frente a su desempeño en su trabajo, al cumplimiento de sus funciones y frente al logro de una idoneidad ética y pedagógica. Al respecto se hace hincapié en la evaluación como un proceso permanente, y cómo esta toma de conciencia sobre la responsabilidad desemboca en un mejoramiento de la labor.
- Otro elemento presente es el recurso a las evidencias y a su recolección constante que garantizan una evaluación objetiva y documentada (también los “productos” como registros del desempeño), en contraposición a las valoraciones de carácter subjetivo o personal, de la misma manera se recurre a los diferentes instrumentos, que en el caso del protocolo son remitidos a la oficina de personal para su anexión a la hoja de vida.
- Es necesario señalar que la evaluación docente en principio pretendía abarcar a la totalidad de los docentes, luego se focaliza en los docentes nombrados a partir de Decreto 1278 de 2002.
- Se vincula la evaluación de docentes con los resultados de la institución.

#### **5.2.1.2 Permanencia y despido**

- Se liga la evaluación de docentes con el despido, inicialmente con pruebas estandarizadas paralelas a la evaluación en el sitio de trabajo y finalmente se ata a la evaluación de desempeño. Se establecen periodicidades para la evaluación y el despido: cada seis años, dos evaluaciones insatisfactorias consecutivas. Por otra parte en el caso del Decreto 1278 se establece el rasero del 60% como porcentaje para aprobar o reprobar la evaluación de desempeño, se establece la evaluación en periodo de prueba (una evaluación de desempeño y competencias a la vez) con el mismo rasero del 60% para ser aprobada.
- Se remiten los resultados negativos a la oficina de control interno o a la CNSC, para que se investigue por constituirse en falta al estatuto docente por ineficiencia profesional o al código disciplinario único por incumplimiento de funciones.

- Se establece que el evaluado acordara un proyecto (o plan de mejoramiento) para solucionar sus falencias.
- En el caso del directivo docente que provenía de la docencia oficial se devuelve a su cargo anterior, esto implica una disminución de su salario.
- Sólo en la Ley 508 de 1999 se habla de un porcentaje máximo para el despido: 1.5%.
- Se enfatiza en el respeto del debido proceso.
- Se cambió el régimen de la carrera docente para implementar esta evaluación.
- Se vincula la evaluación a la capacitación permanente, los ascensos y la exclusión de los docentes.
- Se toma el mérito, la idoneidad, la calidad y la eficiencia como criterio para la permanencia en ascenso y el despido.

#### **5.2.1.3 Pago por Mérito**

- Se indica que los docentes vinculados por el nuevo estatuto tendrán un mejor salario. Se contempla como elemento de la carrera docente la justa remuneración, de la misma manera se afirma que sólo los docentes oficiales tendrán los derechos que la carrera otorga es decir que hayan aprobado el concurso de ingreso y que pasen el periodo de prueba.
- Uno de los objetivos de la carrera docente es estimular el buen desempeño recurriendo a estímulos e incentivos.
- Derechos remuneración e incentivos se asociación a la formación y al desempeño.

#### **5.2.1.4 Desarrollo profesional**

- Se liga profesionalización con dignificación.
- Las ofertas de formación se encuentran ligadas a los resultados de los docentes en las evaluaciones.
- Se habla de un uso confidencial de la información y la prohibición de su uso para la toma de decisiones.

- Se habla de incentivos para el mejoramiento profesional, así como de oportunidades para el mismo.
- Se habla de que el Estatuto se orienta al crecimiento profesional y que la carrera docente debe promover el desarrollo profesional.
- Como objetivo de la evaluación aparece estimular el compromiso del docente con su desarrollo profesional y la capacitación continua.
- Otro objetivo de la evaluación es medir la actualización y el conocimiento y detectar las necesidades de formación y de capacitación, de esto se responsabiliza al MEN (facultades y escuelas normales se adapten a las necesidades del país) y a los comités de capacitación (acciones y programas de formación).
- La formación, la capacitación y la actualización se dirigen a contribuir al mejoramiento de la calidad, al crecimiento y el desarrollo profesional, dado que la profesionalización y la especialización de los docentes logran un mejor desempeño de los docentes.
- Se habla del plan profesional para cumplir a los compromisos y responsabilidades, así como consolidar sus fortalezas. Mejorar en aspectos que requieren refuerzo implica la realización de acciones concretas para mejorar el desempeño, por lo tanto este plan parte de los resultados de la evaluación de desempeño.
- La evaluación de desempeño posibilita la reflexión sobre las posibilidades de crecimiento personal (metas personales) y profesional.

#### **5.2.1.5 Mejora de la escuela**

- La evaluación de desempeño contribuirá al cumplimiento de los fines de la educación; se toma la evaluación de docentes como parte de la evaluación institucional; su objetivo es la mejora personal, profesional e institucional; aporta información para que la institución fortalezca su gestión a través de planes de mejoramiento.
- Se buscará el intercambio de experiencias con instituciones más exitosas.
- En la evaluación de docentes participan los superiores, los colegas, los alumnos, el consejo directivo, los padres y los estudiantes.
- En la evaluación de los directivos docentes se tendrá en cuenta los resultados de la institución y de los estudiantes.

- La evaluación de desempeño tendrá en cuenta la participación en el desarrollo del PEI.

#### **5.2.1.6 Autoevaluación**

Se hace mención no como proceso autónomo, sino cómo el protocolo puede servir para desarrollar este proceso.

### **5.2.2 Categoría proletarización**

#### **5.2.2.1 Control del proceso de trabajo**

- Los docentes deben cumplir las normas en cuanto a los requerimientos pedagógicos, financieros y administrativos para obtener resultados.
- Cumplir con la asignación académica de acuerdo a las normas.
- La evaluación medirá la responsabilidad profesional y funcional, la calidad del desempeño, el alcance de logros en cuento a estándares y resultados.
- La evaluación es la ponderación del cumplimiento de las funciones y las responsabilidades.
- Los instrumentos de evaluación deben permitir la valoración del dominio de estrategias pedagógicas y de evaluación, así como la capacidad de resolver problemas, los conocimientos, la actitud, la disciplina de los alumnos y los resultados.
- Se define la función docente como la realización de procesos de enseñanza, diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación.
- Asignación académica, actividades curriculares no lectivas, como orientación, atención a la comunidad, actualización pedagógica, perfeccionamiento, planeación, evaluación institucional, dirección, planeación, coordinación, evaluación administrativa.
- Funciones de administración del proceso educativo: la preparación de la tarea académica, la investigación pedagógica, la evaluación, la calificación, la planeación, la disciplina, la formación de alumnos, la participación en reuniones, la dirección de grupo, la atención a padres, la orientación, las actividades relacionadas con organismos institucionales.

- El MEN definirá los instrumentos y procesos para la evaluación de desempeño, que aporten información sobre el cumplimiento de las responsabilidades y las metas del plan de desarrollo profesional.
- Desempeño de responsabilidades específicas definidas en la Ley.
- Tres áreas de gestión: a) académica: competencias aplicadas a las estrategias pedagógicas y de evaluación, dominio de contenidos, planeación, organización, competencias pedagógicas y didácticas; b) Administrativa: cumplimiento de normas y procesos administrativos, proyectos de organización escolar y uso eficiente de los recursos; c) Comunitaria: interacción con la comunidad y el logro de metas institucionales.
- Competencias funcionales: consistentes en las responsabilidades del cargo definidas por la Ley.
- Contribuciones individuales: como resultados concretos observables medibles como parte del compromiso del docente en el año.

#### **5.2.2.2 Exacerbación de la competencia - Desprofesionalización**

- Ingreso de profesionales con título diferente al de licenciado.
- El mérito como el criterio para el ingreso la permanencia y la promoción.
- La carrera se orienta a atraer y retener a los servidores idóneos.
- Quienes no superen el periodo de prueba serán separados del cargo.

#### **5.2.2.3 Pauperización**

- Limitar los ascensos con la disponibilidad de recursos y que no se produzca ningún reconocimiento que supere este límite.
- Cumplir con los tiempos establecidos para el ascenso, estudios de pregrado y posgrado homologable sólo para la categoría 10, la permanencia en el grado 11, 12 y 13 aumenta un año.
- Cambio de la carrera docente para los docentes que ingresen a partir de la promulgación del estatuto.

- Ante la insuficiencia de instituciones la entidades podrán contratar con privados el valor no podrá exceder la asignación establecida por alumno.
- Inscripción en el Escalafón de acuerdo título, la reubicación y el ascenso ligados a evaluación de desempeño (calificación igual o superior al 60 %) y a la evaluación de competencias (calificación superior al 80%), la cual será convocada por la entidad territorial con un plazo máximo de seis años entre cada prueba, las reubicaciones y ascensos no podrán superar la disponibilidad presupuestal.

#### **5.2.2.4 Subordinación**

- Presidente encargado de aplicar sanciones por evaluaciones deficientes.
- Sistema de Inspección y vigilancia, para definir actos que cumplen la Constitución y las leyes.
- Uso de la evaluación de desempeño para el control en el cumplimiento de funciones.
- Traslado discrecional, por necesidades del servicio, a criterio de la entidad nominadora.
- El rector es el responsable de la evaluación de desempeño de los docentes, para ello diseñará indicadores de desempeño, informara los fines y la metodología de la misma.
- Instrumentos como pautas de observación en clase, instrumentos de evaluación para colegas y superiores, encuestas para padres y estudiantes, criterios para el análisis de logros, autoevaluación.
- En el Decreto 2582 se aplicaba la evaluación de desempeño a los docentes del 2277.
- Secretarías de Educación diseñarán los indicadores de desempeño, analizará los resultados en la evaluación de desempeño de los docentes, así como los resultados en las pruebas de competencias de los estudiantes.
- Copia del instrumento de evaluación a la oficina de personal para anexarlo a la hoja de vida.
- Responsables de la evaluación de desempeño la CNSC, el MEN, las Secretarías de Educación, las Entidades territoriales, los evaluadores y los evaluados.
- Acuerdos entre evaluadores y evaluados para que en relación con los contextos se definan las contribuciones individuales.

### **5.3 Componente de Interpretación**

En este punto presentamos la interpretación que busca explicar el significado de lo que se ha descrito, colocándolo en contexto y partiendo de las categorías y subcategorías que se han delimitado en el marco teórico. Se ilustra pues lo descrito a la luz de las teorías que soportan el estudio, en ella juega un papel importante la conciencia para ayudar a develar lo que se encuentra oculto, esto obligará al docente a buscar las razones o argumentos que lo explican.

#### **5.3.1 Categoría Evaluación Docente**

##### **5.3.1.1 Rendición de Cuentas**

El hecho de énfasis en dar responsabilidad a instituciones externas a la escuela apuntaría a imponer una relación jerárquica dentro del sistema educativo, así mismo la preocupación por el compromiso del maestro con su desempeño es visible en las unidades, así mismo, la preocupación por evidencias e instrumentos, indicaría la necesidad de justificar de manera “objetiva” la aplicación de sanciones a las instituciones educativas y a los maestros, en este caso sanciones que tienen que ver con la exclusión de la carrera. De la misma manera el énfasis en los instrumentos develaría otro elemento importante de la rendición de cuentas que es la observación y control del desempeño de los maestros de manera medible y cuantificable, lo que paralelamente implicaría el desconocimiento de los contextos. Aunque no está presente en las unidades, la determinación rigurosa de comportamientos apuntaría en el mismo sentido.

##### **5.3.1.2 Permanencia y Despido**

Uno de los elementos que se pueden encontrar en estas unidades es el énfasis en el mérito como criterio para la permanencia (y de manera subsidiaria, los ascensos), y su cara negativa, es decir, el bajo desempeño. De la misma manera las diferentes pruebas (desempeño, competencias, periodo de prueba) constituirían la evidencia de si merece permanecer en el



cargo. Uno de los elementos importantes de este tipo de evaluación es cómo hacer legalmente defendible una decisión de despido. En las unidades se hace evidente en la remisión de los docentes con bajas calificaciones a la oficina de control interno o la Comisión Nacional del Servicio Civil, para que se les investigue por ineficiencia profesional o por incumplimiento de las funciones, en este sentido apuntarían también el énfasis en el “respeto” por el debido proceso, de la misma manera se propone un plan de mejoramiento que de no funcionar, desembocaría en el despido. Un punto de acercamiento entre esta tendencia y la rendición de cuentas sería el recurso a información de múltiples fuentes o instrumentos sobre el desempeño del docente, lo que ayudaría a hacer defendible el despido ante la Ley.

#### **5.3.1.3 Pago por Mérito**

Con respecto a esta tendencia hay que decir que si bien se ofrece una mejor remuneración a los docentes que ingresan bajo el nuevo estatuto y los derechos de carrera sólo se aplican a los docentes oficiales, además establece como uno de los objetivos de la carrera una justa remuneración. El pago por el mérito, concebido como una mejor remuneración en relación a los resultados, no se hace efectiva, en la medida en que esta no está atada a los resultados de los estudiantes o a un mejor desempeño docente, sino a una prueba de “competencias”. Por lo tanto en la práctica aunque los docentes presenten buenos resultados y mejoren su desempeño, su remuneración no estaría determinada por este hecho sino por su rendimiento en una prueba estandarizada.

#### **5.3.1.4 Desarrollo Profesional**

En esta subcategoría se hace referencia a la profesionalización como dignificación, a las ofertas de formación ligadas a los resultados, al estímulo al desarrollo profesional y a la capacitación continua y sus aportes positivos al desempeño. También se hace referencia al establecimiento de un plan de desarrollo profesional, basado en los compromisos de los docentes, y a cómo la evaluación fortalece la reflexión sobre las posibilidades de crecimiento. Apuntaría entonces a uno de los aspectos de la evaluación como desarrollo profesional y es la búsqueda de la excelencia a través de la reflexión de sí mismo, ampliando

el conocimiento de sus responsabilidades. Sin embargo uno de los elementos centrales ignorados en los documentos analizados es el uso de la investigación de la realidad del aula, que permite comprender sus problemáticas y mejorar el saber pedagógico.

Otro punto importante es la necesidad de cualificar los conocimientos. Esto se haría mediante programas de formación acordes a las necesidades de los docentes detectadas en la evaluación, pero podría asegurarse sin manto de duda que el Estado no apoya, salvo la experiencia de la capital, la formación de los docentes, y los programas están escasamente relacionados con las necesidades detectadas por la evaluación de desempeño o de competencias.

### **5.3.1.5 Mejora de la Escuela**

A pesar que el telón de fondo de la evaluación de desempeño es el mejoramiento institucional, enfatizando en los resultados, hay que señalar que la mejora de la escuela se fundamenta en las necesidades específicas de los estudiantes, es decir, hay una carga contextual muy fuerte, que no contemplan los documentos analizados, por otra parte esta tendencia de evaluación se caracteriza por su horizontalidad en la medida en que incluye la evaluación del desempeño de los directivos docentes.

### **5.3.1.6 Autoevaluación**

La autoevaluación proporciona datos que permiten tomar decisiones para mejorar los procesos de enseñanza, en ella es el profesor quien analiza la información y analiza los datos y no un agente externo, por lo tanto es quien toma decisiones sobre las acciones correctivas. Debe hacerse en un medio no punitivo para que impulse al mejoramiento constante, cosa que no pasa en una evaluación donde la evaluación tiene un carácter vertical, ya aparece impuesta por instituciones externas a la escuela, además en la evaluación de docentes practicada en Colombia se toman decisiones sobre la permanencia y los ingresos de los docentes, así el carácter punitivo sólo puede apuntar a la responsabilidad y no al mejoramiento.

## **5.3.2 Categoría Proletarización Docente**

### **5.3.2.1 Control del Proceso de Trabajo**

En esta subcategoría hay un énfasis muy marcado hacia el cumplimiento de las funciones y responsabilidades del cargo, podemos ver entonces como implica el control del proceso de trabajo en la medida en que se busca controlar el quehacer de los docentes en las instituciones. De la misma manera, se podría decir que la especificación de las funciones de los maestros tiene como objetivo descomponer el trabajo, para que por subdivisión de tareas se haga observable y hasta medible el cumplimiento de estas funciones, que son en esencia lo que busca la evaluación de desempeño, es decir, tomar una actividad inmaterial -sin producto-, y establecer conductas observables y medibles con la finalidad de aumentar la eficiencia en el proceso. Lo que de entrada determina también los fines del proceso educativo y por tanto contribuye a la proletarización de los docentes.

### **5.3.2.2 Exacerbación de la Competencia- Desprofesionalización**

Aquí podemos concluir que el objetivo del Estado es aumentar la competencia entre los trabajadores dedicados a la enseñanza, dado que se socava la educación, en este caso el título de licenciado, como privilegio defendido por el Estado, al permitir que cualquier profesional con título diferente al de educación pueda entrar a la carrera docente, así el aumento de los trabajadores que potencialmente se podrían dedicar a la docencia devalúa la profesión al estar sometidos a la ley de la oferta y la demanda, por lo mismo los docentes se hacen intercambiables, lo que se facilita por la posibilidad de ser excluidos de la carrera de una manera más expedita.

### **5.3.2.3 Pauperización**

La pauperización tiene que ver con el empeoramiento en las condiciones de vida de los docentes. Las unidades de análisis muestran cómo el Estado persigue este objetivo al poner

trabas en los ascensos e incluso negándolos de facto, en este sentido lo que se estaría presentando es el acercamiento entre la remuneración de los docentes y la de los trabajadores en general, en este proceso confluyen dos tendencias, por una parte el crecimiento de la burocracia encargada, en este caso de la educación, y por otra, su racionalización, es decir la forma de limitar su crecimiento y economizar su costo. De esta manera si el valor de la fuerza de trabajo está determinado por el valor de los medios necesarios para su producción, pero el salario para el 70% (aproximado) de los docentes no ha aumentado desde el momento de su ingreso a la carrera, implicaría que estos docentes no acceden a los medios para reproducir su fuerza de trabajo, que correspondan con su formación, por lo que estamos frente a un empeoramiento de sus condiciones de vida. Sumado a que sólo son objeto de protección por el Estado los docentes oficiales mientras que los docentes del sector privado están aún más sometidos a las leyes del mercado en cuanto el valor de su fuerza de trabajo.

#### **5.3.2.4 Subordinación**

La subordinación se materializa cuando el trabajador está sometido a la autoridad de su empleador y se vincula con el control del proceso de trabajo en la medida en que el empleador hará todo lo posible para controlar el proceso, los fines y los medios de trabajo, para aumentar la productividad de su empleado. Así se busca someter al docente a la autoridad del rector quien usa la posibilidad de la evaluación para conservar una masa de trabajadores obedientes, bajo la amenaza de cometer toda una serie de arbitrariedades contra los mismos. Uno de los elementos centrales es la tendencia a alejar a los docentes de los centros de decisión, los cuales se colocan en manos de tecnócratas, así se evidencia en las unidades de análisis, un interés del Estado en que sean un sinnúmero de instituciones las que decidan y diseñen las evaluaciones de desempeño, así el docente pasa a ser un simple ejecutor de las mismas.

## 5.4 Componente de Evaluación

En este apartado nos proponemos, siguiendo los postulados de la crítica evaluativa, establecer el valor que las prácticas evaluativas tienen para la educación, encontrar pues la pertinencia de los hallazgos vislumbrados en los anteriores pasos y de esta manera, poner en el horizonte el mejoramiento continuo de la práctica docente.

La rendición de cuentas y la evaluación para la permanencia y el despido se podría decir que apunta hacia el propósito de la responsabilidad, es decir, al cumplimiento de las funciones de los maestros, en este sentido se articulan estos dos tipos de evaluación para lograr, a través de la sanción del despido, el cumplimiento de las funciones anticipadas en la ley y en los diferentes manuales que rigen para los docentes, a lo que se apunta entonces es al propósito de la responsabilidad, no al del mejoramiento, por esto se queda a medias a la hora de aportar a la educación como proceso y a la evaluación como posibilidad de mejoramiento.

El pago por mérito no se hace efectivo en la perspectiva de la evaluación de docentes en el país, pues como vimos, no se apoya en los resultados que arrojen su desempeño en la institución, sino su desempeño en una prueba estandarizada. Ahora bien, esto es positivo para la carrera en la medida en que no se fomenta la competencia entre docentes ni se reduce el compromiso a la remuneración, a pesar de lo cual tiene una cara negativa: la desmejora de las condiciones laborales de los maestros, quienes ven obstaculizada la posibilidad de ascender en el escalafón.

La evaluación para el desarrollo profesional como se vio en el componente de interpretación tiene importancia puramente retórica, pues no se establecen mecanismos de formación que permitan dicho desarrollo. De la misma manera los documentos analizados no plantean el apoyo a la investigación, un elemento central en esta tendencia de evaluación, la investigación queda como una petición un deber ser que se le impone al maestro sin facilitarles los medios necesarios para lograrlo.

Por su parte la mejora de la escuela plantea una tensión entre contexto y estandarización, de tal manera que el énfasis en estandarizar la evaluación y la solicitud de resultados hace imposible la aplicación de esta tendencia de evaluación y por lo mismo su peso relativo en el contenido de los documentos analizados es menor.

En cuanto la autoevaluación muestra otra tensión fuerte y es entre, evaluación para mejorar y evaluación punitiva. Devela pues que en un marco legal que se encuadra dentro de la sanción no es posible el mejoramiento sino el cumplimiento. En el marco de lo dicho en esta investigación optamos por la autoevaluación, en la medida en que es el docente quien analiza la información obtenida en diversos instrumentos, incluso otros evaluadores y es él quien define las alternativas para el mejoramiento de actividad y de su desempeño.

En lo referente al control del proceso de trabajo encontramos que busca, por subdivisión de tareas, hacer medible el desempeño, es decir materializar una actividad inmaterial, lo que de entrada implica la determinación de los fines del proceso de trabajo. Es negativo para la educación en la medida en que el docente se vuelve un operador, su conciencia y compromiso dejan de ser indispensables para el desarrollo de su labor, en estas condiciones su labor se convierte en una tarea en la que no interviene lo mejor de sí, sino lo que le es necesario para continuar en la carrera.

La exacerbación de la competencia implica hacer a los docentes fácilmente intercambiables y debilitar la educación como privilegio defendido por el Estado. En este punto queremos aclarar que consideramos que la educación requiere de un saber pedagógico bien definido y mejorado por la experiencia, dado que la educación es la formación integral de las personas y no sólo transmisión de saberes, en este sentido lo que muestra esta subcategoría es negativo para la educación. Sin embargo contendría el germen para superar la visión de la educación como privilegio y la concepción del trabajo intelectual como superior al trabajo manual, de esta manera si la educación deja de ser vista como una fuente de ingresos y de prestigio y comienza a valorarse por sus aportes a la construcción de una sociedad mejor, se constituiría en algo positivo.

Siguiendo la línea expuesta anteriormente, la pauperización evidentemente en el marco de la sociedad capitalista afecta a la educación en la medida en que los docentes pauperizados deberán buscar fuentes de ingresos alternativas, descuidando el desempeño de su trabajo o renunciar a la reproducción de los medios de vida acordes a su formación, en cuyo caso su desempeño también se verá afectado. Sin embargo aporta a la construcción de una nueva sociedad en la medida en que se supera la vieja división entre trabajo manual y trabajo intelectual y de esta manera ayuda a

superar la visión denigrante del primero y la visión elitista del último, sin embargo esta superación no se dará en el marco del capitalismo sino en una sociedad alternativa.

Por último la subordinación en cuanto proceso en el que el magisterio deviene en masa de trabajadores obedientes y alejados de los centros de decisión, resulta negativa para la educación en la medida en que lo mejor de las personas está puesto en la actividad que desarrollan, ya sea en la industria o en este caso en una labor de formación de personas, al dar lo mejor de sí hay un mayor compromiso con las personas de carne y hueso, y para ello es condición que sean los directamente involucrados quienes tomen las decisiones sobre el destino de su labor, de su quehacer, de otra manera, no hay compromiso sino simple instrumentación, vana aplicación de recetas, pérdida del carácter humano de la producción social.

### **5.5 Componente de tematización**

Ahora intentaremos elaborar la tematización en la que se busca generalizar los hallazgos estableciendo rasgos, tendencias y relaciones. Determinar lo recurrente en las situaciones, lo que le da un sentido más general a lo trabajado y ayuda a relacionarlo con otros elementos. La elaboración que hemos presentado hasta el momento nos permite tener un panorama más amplio sobre la problemática estudiada, por tal razón nos permite reconstruir el sentido y significado que los documentos analizados expresan, siguiendo los planteamientos del enfoque hermenéutico cualitativo, eso es lo que haremos a continuación.

La rendición de cuentas guarda una estrecha relación con el control del proceso de trabajo, dado que se interesa por establecer un control externo a las instituciones educativas y por ende sobre los docentes valiéndose de pruebas estandarizadas, en tanto que las mismas determinan la finalidad del proceso educativo. De manera similar, el control del desempeño de los docentes para hacerlo medible y cuantificable, establece unos fines y una forma de organizar el proceso de trabajo de los maestros. En otras palabras, al igual que el control del proceso de trabajo la rendición de cuentas busca la determinación rigurosa de comportamientos, conductas y actuaciones para lograr mejores resultados.

De la misma manera la rendición de cuentas se relaciona con la subordinación de los docentes, al buscar privar a los mismos de la capacidad de tomar decisiones, en la medida en que entrega la evaluación a instituciones externas a la escuela, estableciendo con ello relaciones jerárquicas dentro de las cuales la más importante está entre el Rector y los docentes.

Por su parte la evaluación para la permanencia y el despido contribuiría a hacer de los docentes trabajadores intercambiables, así mismo fomentaría la formación de un ejército de reserva que sería circunstancia necesaria para una disminución del valor de la fuerza de trabajo de los docentes y en este sentido conduciría a la pauperización. Además entrañaría el germen de su subordinación, dado que, ante el temor al despido los profesores aceptan condiciones de subordinación, incluso si estas están salpicadas de arbitrariedad.

El pago por el mérito, a partir de las limitaciones que presenta, fomentaría la pérdida de autonomía de los docentes, es decir, aumentaría su subordinación, en la medida en que su compromiso profesional se vería supeditado al vaivén de la recompensa.

Por su parte la evaluación como desarrollo profesional, la evaluación para la mejora de la escuela y la autoevaluación, llevadas a cabalidad, serían una forma de oponerse a la proletarización en la medida en que hacen énfasis en la horizontalidad de la evaluación, en el valor de la democracia, en el valor de la retroalimentación, en el trabajo colectivo, en la responsabilidad personal y colectiva frente al proceso educativo, en la reflexión sobre sí mismo, en la investigación. En últimas, redundaría en un sistema mediante el cual es el docente quien toma las decisiones frente al desarrollo de su labor y es quien debe tomar las alternativas para mejorarla.

Desde la Pedagogía crítica “la evaluación se concibe como un proceso de reflexión, de análisis y valoración de hechos, acciones para dar cuenta de las limitaciones, posibilidades de cambio y transformación de los mismos” (Niño Zafra, 2002 Pág. 3). La evaluación vista de esta manera es una opción política que implica participación, concertación y negociación. No mide la efectividad, sino mejora la vida de las personas, es necesario, por tanto, mostrar en la enseñanza la existencia de desequilibrios, se deben poner en marcha proyectos que apunten a la generación de independencia personal, el desarrollo del pensamiento y la acción, proyectos que deben estar asistidos por valores como la democracia, la justicia, la solidaridad.



En el marco de una evaluación formativa como actividad de reflexión continua, que ayuda al docente a juzgar lo importante, propicia su motivación, y sirve de retroalimentación a los maestros; debe ser una evaluación que no juzgue y que no se haga cuando el proceso ha concluido, que detecte las dificultades y carencias del trabajo, donde los evaluados sean los principales destinatarios de los resultados de ésta.

Para Santos Guerra en la evaluación debe primar la naturaleza ética y el control democrático. En la medida en que no es indiferente hacer las cosas de una forma u otra. Dado que la evaluación tiene consecuencias decisivas para la vida de los individuos y para el desarrollo de la sociedad. Por su parte el currículo asentado en el individualismo, empobrece y dificulta la colegialidad, por ello la escuela no puede permanecer aislada de la sociedad, ni de la cultura.

Una evaluación de docentes coherente debe, en palabras de Niño, tener a la pedagogía como saber fundante de la profesión docente, basada en el estudio permanente, la creatividad y la investigación como nutriente de la academia, la solidaridad y la democracia, ésta “debe partir de la propia aula de clase, el maestro a de concebir el desarrollo de su asignatura como una propuesta de investigación también, de acuerdo a criterios pedagógicos” (Niño Zafra. 2005 Pág. 413).

La participación del docente en su evaluación, promueve la cualificación y el compromiso, en la medida en que el carácter formativo implica la toma de conciencia sobre el objeto de evaluación y la comprensión de sus posibilidades de cambio. Constituida en una relación humana entre iguales, con garantías que generen la confianza para hacer evidentes aspectos problemáticos y posibilidades, una evaluación no tendría la sospecha de retaliaciones de la autoridad. Por lo mismo la evaluación requiere del acompañamiento tanto a quienes son promovidos como a los que no lo son.

Debe estar enmarcada en la evaluación institucional, para que se resguarde de una posición sesgada en lo político, si se logra, garantiza que sea una “evaluación democrática, participativa y deliberativa comprometida con los fines de perfeccionamiento de cada uno de los integrantes de los programas” (Niño Zafra. 2005 Pág. 448). Convirtiéndose en un ejercicio de compromiso y responsabilidad compartida.

Para finalizar, consideramos que contrario a lo que la retórica neoliberal del Estado Colombiano ha proclamado, la evaluación de docentes no busca el mejoramiento de la calidad de la educación, no, la evaluación de docentes en Colombia persigue fines diferentes, el primero de ellos es convertir la evaluación en el resultado de la educación, dado que esta última es una actividad inmaterial improductiva, en la que es imposible medir la eficiencia y la eficacia, por el simple hecho de que no produce nada, así que la evaluación aparece como ese producto que hace posible medir la productividad de la escuela y por tanto de los docentes que son sus trabajadores.

Por otro lado como indica la presente investigación, la evaluación de docentes en el país y principalmente la evaluación de desempeño, tiene una orientación muy fuerte a profundizar el proceso de proletarización de los docentes, al restarles la capacidad de controlar los fines, el proceso y los resultados de su proceso de trabajo. Así mismo implica una mayor subordinación de los docentes frente a sus empleadores y frente a instituciones externas, subordinación a la que contribuye el hecho de que hoy los docentes son cada vez más trabajadores intercambiables y por tanto trabajadores pauperizados, de la misma manera la restante autonomía de los docentes estaría al vaivén de la mejor paga.

En conclusión, lo que explica el interés del Estado en evaluar a los docentes del país es su interés en acelerar el proceso de proletarización de los docentes.

## CAPITULO VI

### 6. CONCLUSIONES

La opción por la Metodología Cualitativa rinde grandes frutos en este trabajo, si bien es cierto que sería osado asegurar que llegamos a la naturaleza o a la esencia del fenómeno estudiado, si podríamos aseverar que nos acercamos a ellas, y por lo tanto nos aproximamos a dar razón sobre el comportamiento y manifestaciones de la evaluación de desempeño. Por lo mismo resaltamos que, a pesar de partir de un segmento de la realidad como lo es la manifestación documental de una política del Estado, podemos decir que en esa parte de la realidad es posible encontrar un patrón que permitió generalizar como lo hicimos en el componente de las temáticas del capítulo anterior. Como se plantea en el círculo hermenéutico, el pensamiento va del todo a las partes y de las partes al todo.

Por otra parte consideramos que nos acercamos a una “realidad emergente”, en este caso, la proletarización que surge de la relación entre la evaluación de desempeño y el interés del Estado en controlar el proceso de trabajo de los docentes, lo cual fue posible gracias a la atención prestada a la red de relaciones que se establece entre las categorías trabajadas.

Por su parte, habernos centrado en el método hermenéutico dialectico nos permitió tantear el significado y la intención del fenómeno estudiado, logrando una buena interpretación de los documentos tratados en el presente estudio. Lo anterior se justifica dado que los textos trabajados presentan ante los diferentes lectores o interpretes; distintos sentidos. Por lo tanto señalamos el carácter provisional de la interpretación realizada en esta investigación y consideramos que la misma debe tomarse como parte de una espiral ascendente que se acerque lo más posible a la estructura dinámica del problema en cuestión. De ser así, tendrá sentido el trabajo elaborado. De la misma manera fue posible llegar a “saborear” la intención del Estado detrás de las políticas educativas sobre evaluación docente.

Tanto el análisis de contenido como las herramientas de la crítica educativa utilizadas en la presente investigación, contribuyeron a una mejor comprensión del problema planteado, así como al cumplimiento de los objetivos planteados en la presente investigación. Quedan abiertas las puertas para futuros avances en prácticas investigativas que tomen en cuenta el problema en facetas complementarias y desde herramientas metodológicas y técnicas de investigación diversas.

El análisis de contenido permitió no sólo describir elementos relevantes de la información transmitida en las políticas de evaluación, sino que además, permitió obtener información de otra naturaleza, información que como se vio, permite mostrar intenciones ocultas, relaciones que en muchos casos pasan desapercibidas en la lectura desprevenida de las leyes, decretos y en general documentos analizados en el presente trabajo.

La crítica educativa a pesar de ser un conjunto de herramientas provenientes de otra vertiente metodológica, posibilitó una aproximación a la información recogida, que le dio más riqueza a la investigación, en la medida en que permitió un acercamiento a los detalles que podían ofrecer las unidades de análisis. Otro elemento de gran valor en el desarrollo del proceso investigativo, estuvo representado por la posibilidad de hacer una evaluación de lo que la información recolectada representaba para la educación en términos de su valor. Este aspecto debemos resaltarlo como vital, pues coloca la investigación en un plano diferente, pues no sólo se dedica a producir información “fría”, sino que tiende un puente entre el dato y su relevancia para la sociedad, es decir, pretende encontrar la utilidad social del conocimiento construido.

Frente a los objetivos específicos podemos decir, En cuanto al primer objetivo (Identificar las propuestas sobre evaluación de docentes elaboradas en ámbitos académicos, que sustentan la evaluación de desempeño o que representan alternativas a este tipo de evaluación), se caracterizaron varias tendencias de evaluación docente, que como se dijo se pueden caracterizar dos grupos, uno de corte neoliberal: evaluación como rendición de cuentas; evaluación para la permanencia y el despido y el pago por mérito, que sería el grupo predominante y otro de corte crítico, progresista y democrático, constituido por la evaluación para el desarrollo profesional; para el mejoramiento de la escuela y la autoevaluación, que sería un grupo subordinado al

interior de esta categoría. Se puede afirmar que el análisis de contenido permitió identificar como en los documentos analizados conviven elementos de estas tendencias de evaluación sin reparos en las posibles contradicciones de su argumentación académica. Esta caracterización de las tendencias en evaluación permitió a su vez una mayor comprensión de las políticas educativas analizadas, así como el fundamento teórico de las mismas.

Como se hizo patente en la construcción del marco teórico y en general en la revisión documental y teórica adelantada en el presente trabajo, la evaluación de docentes es fuente de debate y posturas encontradas, dado que sus intenciones sobrepasan el plano meramente académico, incluso van más allá de perseguir la tan mentada calidad. Es una discusión que tiene en cuenta el plano económico, político, ideológico y por tanto, enfrenta una concepción neoliberal de la evaluación con una concepción progresista y democrática de la misma.

En el caso de los documentos que se trabajaron podemos concluir que el recurso a elementos de tendencias de evaluación de docentes de carácter crítico, tales como la evaluación para el desarrollo profesional, la evaluación para la mejora de la escuela, o la autoevaluación, tiene una función meramente retórica dado que el Estado no procura las condiciones para fomentar la investigación o promover la formación docente continuada, además el énfasis en promover una evaluación estandarizada entra en conflicto con la carga contextual de estas tendencias educativas, por último mientras se insista en aumentar el control sobre las instituciones educativas y sobre los docentes solo será posible una evaluación que tenga como objetivo la responsabilidad y el cumplimiento, no el mejoramiento progresivo.

Debemos señalar como el análisis de contenido permitió reevaluar la creencia de que en la evaluación de desempeño está orientada a la rendición de cuentas y al pago por mérito, pues como se pudo evidenciar juega un papel más destacado la evaluación para la permanencia y el despido, lo que mostraría que es más importante para el Estado excluir a los docentes que mejorar sus prácticas mejorando el salario.

Respecto al segundo objetivo específico (Valorar hasta qué punto la evaluación de desempeño docente se ha constituido en eslabón del proceso de proletarización del magisterio colombiano).

Resaltamos que en este punto fue de gran importancia la identificación de los elementos que permiten hablar de un proceso de proletarización de los trabajadores intelectuales en general y de los profesores en particular, tales como la subordinación, la exacerbación de la competencia y la desprofesionalización, el control del proceso de trabajo y la pauperización, en la medida en que con base en estos elementos se logró una mejor comprensión de las políticas educativas analizadas.

Gracias a lo anterior se logró establecer las relaciones entre los elementos que permiten hablar de proletarización y la evaluación de desempeño. En este sentido el hecho de entregar la responsabilidad de la evaluación a instituciones externas a la escuela, y al interior de la misma asignarle la responsabilidad del proceso al rector, fomenta la instauración de relaciones jerárquicas las cuales fortalecen la **subordinación** de los docentes haciéndoles trabajadores obedientes, convirtiéndoles en operadores ya que están alejados de los centro de decisión. La extrema definición de funciones e instrumentos más allá de permitir la observación y el control del quehacer de los maestros buscan hacerlo medible, cuantificable lo que influiría en la determinación de los fines, los medios y los resultados del proceso de trabajo, en otras palabras buscan aumentar el **control sobre el proceso de trabajo** de los docentes.

Por otra parte el establecimiento de la posibilidad de despido, junto con la multiplicidad de evidencias e instrumentos que contempla la evaluación de desempeño para hacerlo posible apuntan, por un lado a **la exacerbación de la competencia y la desprofesionalización**, dado que hace intercambiables a los docentes, incluso por profesionales de otras áreas lo que mostraría cómo se socava la educación como privilegio defendido por el Estado. Paralelamente estos elementos generarían subordinación de los docentes, quienes para defender su continuidad en el cargo podrían someterse a las arbitrariedades de sus superiores.

En cuanto al sistema de ascenso y la forma en que este involucra la evaluación de desempeño, cabe decir que representa una serie de trabas para el mejoramiento de las condiciones de vida de los profesores del país, de tal manera que ante la imposibilidad de acceder a los medios necesarios para reproducir la su fuerza de trabajo los docentes enfrentan a la **pauperización** de sus condiciones de vida, las normas que establecen la evaluación de desempeño a su vez

profundizan esta situación dado que sólo son objeto de regulación los docentes empleados por el Estado.

Poner en relación las relaciones entre proletarización y evaluación docente, permitió poner en cuestión la intencionalidad de las políticas educativas en evaluación docente específicamente las referidas a la evaluación de desempeño.

Frente al tercer objetivo específico (Analizar las políticas educativas de evaluación docente antes de la promulgación del decreto 1278, así como las estipuladas por esta norma, haciendo hincapié en la Evaluación de desempeño Docente) consideramos que se tuvo en cuenta el conjunto de normas que desde la Constitución Política han buscado dar vida a la evaluación de desempeño en el país, además que gracias a las técnicas de análisis de contenido se logró una aproximación detallada a los documentos, resaltamos también que la construcción de las categorías y subcategorías expuestas en los tres primeros capítulos, permitió la generación de inferencias y conocimientos diferentes a los contenidos en los documentos analizados.

En cuanto al objetivo general de la investigación: Entender de qué manera las políticas públicas en evaluación docente, específicamente las que se refieren a evaluación de desempeño, buscan cambiar las condiciones de trabajo de los maestros, puntualmente el control de los profesores sobre el proceso de trabajo. Podemos decir que se encontró en las mismas un interés por redefinir las condiciones de trabajo de los docentes, controlando el proceso de trabajo de los maestros, valiéndose de la determinación rigurosa de comportamientos, conductas y actuaciones de los mismos. De la misma manera, la evaluación de desempeño busca privar a los docentes de la capacidad de tomar decisiones estableciendo para ello relaciones jerárquicas entre los docentes y sus superiores. Por otra parte, implica la competencia y la desprofesionalización, dado que fomenta un docente intercambiable vulnerable a la pauperización y a la subordinación.

Sin embargo el recurso a las tendencias en evaluación de corte crítico, sería una forma de oponerse a la proletarización de los docentes dado su énfasis en una evaluación horizontal; que tenga como guía el valor de la democracia; que sirva a la retroalimentación más que a la exclusión; que reconozca el trabajo de los docentes como un proceso colectivo y sobrepase por

tanto la visión del mismo como un hecho individual; que fomente el sentido de la responsabilidad personal con el crecimiento profesional y no con el cumplimiento de funciones; que implique la reflexión sobre sí mismo para que sea el docente quien tome las decisiones y defina las alternativas a seguir por último fomentar una evaluación que implique la investigación de las realidades del aula para que estas sean transformadas y que como complemento de los procesos evaluativos se ofrezcan procesos de formación continuado que busquen superar las deficiencias encontradas en los docentes.

Para finalizar podemos resumir las conclusiones del presente estudio como sigue:

- a) La Relación entre la rendición de cuentas y el control del proceso de trabajo, radica en establecer un control externo a las instituciones educativas y por ende sobre los docentes, valiéndose de pruebas estandarizadas.
- b) La relación entre rendición de cuentas y subordinación, está en el hecho de privar a los docentes de la capacidad de tomar decisiones en el proceso de trabajo.
- c) La evaluación para la permanencia y el despido contribuiría a hacer de los docentes trabajadores intercambiables y fomentaría la formación de un ejército de reserva.
- d) El pago por mérito fomentaría la pérdida de autonomía de los docentes, aumentaría su subordinación, ya que su compromiso profesional se vería supeditado al vaivén de la recompensa.
- e) La evaluación como desarrollo profesional, la evaluación para la mejora de la escuela y la autoevaluación, serían una forma de oponerse a la proletarización.
- f) La evaluación de docentes busca convertir la evaluación en el resultado de la educación, para posibilitar la medición de la eficiencia y la eficacia, así como la productividad.



- g)** La evaluación de docentes especialmente la evaluación de desempeño se orienta a profundizar el proceso de proletarización de los docentes.

En conclusión, lo que explica la insistencia del Estado en evaluar a los docentes del país es su interés en acelerar el proceso de proletarización de los docentes.

## CAPITULO VII

### 7 RECOMENDACIONES

Es necesario tener en cuenta que cualquier cambio sustancial en la condición de los trabajadores, solo será posible con la construcción de una sociedad alternativa, el objetivo de este apartado sin embargo no es señalar los criterios o parámetros que debe cumplir la misma, sino señalar de manera de clara que cualquier recomendación que se haga, debe tomarse como un esfuerzo para elevar el nivel o el grado de conciencia de los actores para que puedan guiarse en el futuro, influir en su entendimiento de la problemática y en su conducta, es decir tenemos un interés instrumental, de lo contrario caeríamos una suerte de reformismo que pretendiera mejorar las condiciones de trabajo de los docentes a través de reformas graduales.

En consecuencia la primera recomendación a realizar a los docentes es empoderarse de la evaluación de su trabajo, deben empezar por tanto por definir el para qué de la misma, que esperan de su labor, en sí el porqué del proceso definir en consecuencia si el propósito es la responsabilidad, el desarrollo profesional o la mejora de la escuela. Al respecto consideramos que los maestros deberían apuntar a los dos últimos objetivos mencionados, Lo que pone en primera plana de una parte la reflexión que se realice sobre las posibilidades de crecimiento, el papel de la investigación de la realidad del aula y los esfuerzos por una formación continuada y de calidad y por otra las necesidades específicas de los estudiantes con los que se trabaja.

Lo anterior implica que los profesores deben tomar la evaluación en su carácter diagnóstico, en tanto forma de valorar las deficiencias y aciertos de la práctica, valiéndose para ello del abanico de instrumentos que puede ofrecer la investigación educativa, teniendo presente en todo momento que es el docente quien realiza el análisis de la información y de la misma manera toma la decisión sobre las acciones correctivas.

En síntesis que el docente sea quien tome las decisiones frente al desarrollo de su trabajo, y frente a las alternativas para mejorarlo.

La segunda recomendación es de corte político, ya que como lo planteábamos la situación de los docentes como trabajadores no puede apuntar solamente a una serie de reformas que mejoren sus

condiciones de vida, debe apuntarse a la construcción de una nueva sociedad, frente a lo cual el magisterio debe encontrar puntos de acercamiento con el grueso de los trabajadores del país, pues aunque la proletarización ha devenido en un desmejoramiento de las condiciones de vida de los docentes también ha mostrado la coincidencia entre los objetivos de lucha política de estos y de la clase trabajadora del país.

Lo anterior cobra mayor relevancia pues dentro del modelo de desarrollo capitalista actual será imposible para los maestros encontrar el apoyo para la investigación, la formación continuada, y el fomento de la autonomía escolar; elementos necesarios para modificar las tendencias de evaluación que hoy predominan en el país.

Por último debemos considerar las posibles vetas que quedan por explorar en relación al fenómeno de estudio, en lo referente a la caracterización de las condiciones de vida de los maestros, la composición del magisterio por sexos, la evolución de los salarios, el origen social de los maestros, la producción escolar de licenciados, la caracterización del proceso de trabajo de los docentes, la regulación de las condiciones de trabajo y sus cambios en la historia, labor a la que pueden contribuir herramientas comunes en la metodología cuantitativa. Pero también explorar el imaginario de los maestros frente a su condición social y los fenómenos de proletarización.

## 8 ANEXOS

### 8.1 Unidades de análisis

CATEGORIA: EVALUACIÓN DOCENTE	
SUBCATEGORIA: RENDICION DE CUENTAS	
CÓDIGO	UNIDAD DE ANÁLISIS
L-115-1994-001	<p>Artículo 80: "...establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo.</p> <p>El Sistema diseñará y aplicará criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se imparte, el desempeño profesional del docente y de los docente directivos, los logros de los alumnos, la eficacia de los métodos pedagógicos, de los textos y materiales empleados, la organización administrativa y física de las instituciones educativas y la eficiencia de la prestación del servicio.</p> <p>Las instituciones que presenten resultados deficientes deben recibir apoyo para mejorar los procesos y la prestación del servicio. Aquéllas cuyas deficiencias se deriven de factores internos que impliquen negligencias y/o responsabilidad darán lugar a sanciones por parte de la autoridad administrativa competente"</p>
L-115-1994-005	<p>Las instituciones educativas cuya evaluación esté en el rango de excelencia, serán objeto de estímulos especiales por parte de la Nación y las que obtengan resultados negativos, deberán formular un plan remedial, asesorado y supervisado por la Secretaría de Educación, o el organismo que haga sus veces, con prioridad en la asignación de recursos financieros del municipio para su ejecución, si fuere el caso."</p>
L-115-1994-006	<p>Artículo 119º.- Idoneidad profesional. Para los educadores, el título, el ejercicio eficiente de la profesión y el cumplimiento de la Ley, serán prueba de idoneidad profesional. El cumplimiento de los deberes y obligaciones, la no violación de las prohibiciones y el no incurrir en las causales de mala conducta establecidas en el Estatuto Docente, darán lugar a presunción de idoneidad ética.</p>
L-508-1999-001	<p>ARTICULO 21: "evaluación de docentes y directivos docentes al servicio del estado. Con el objeto de mejorar la calidad de la Educación, los docentes y directivos docentes del sector oficial del país serán evaluados cada dos (2) años mediante la aplicación de una prueba integral, que tendrá dos componentes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El académico-pedagógico a través de pruebas diseñadas por el Ministerio de Educación Nacional y el Servicio Nacional de Pruebas, y</li> <li>2. El de desempeño en el sitio de trabajo practicado por el superior inmediato.</li> </ol>

D-620-2000-001	<p>“Artículo 2o. La evaluación de los docentes comprenderá dos componentes:</p> <p>1. El académico pedagógico, constituido por:</p> <p>a) Una prueba general de pedagogía, aplicable a todos los docentes en ejercicio, independientemente del nivel, ciclo o área en que preste sus servicios, y</p> <p>b) Una prueba específica, aplicable a todos los docentes, incluso los que están en comisión, según la selección que realice el propio docente de acuerdo con su área de formación o con el área en que mejor se ha desempeñado.</p> <p>2. El de desempeño en el sitio de trabajo constituido por procesos orientados a evaluar el dominio operacional en el lugar donde desarrolla su labor educadora.</p>
D620-2000-002	<p>Artículo 8o. El procesamiento de los resultados de las pruebas del componente académico pedagógico estará a cargo de la Subdirección de Aseguramiento de la Calidad del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.</p> <p>Se otorgará un puntaje total cuantitativo del componente académico pedagógico, en una escala que oscila entre 0 y 100 puntos, presentado de tal manera que el docente pueda identificar sus fortalezas y debilidades en cada una de ellas.</p>
D620-2000-004	<p>Artículo 10. La evaluación de desempeño se adelantará conforme a los criterios, procedimientos y procesos generales definidos por el Ministerio de Educación Nacional, mediante una comisión nombrada para tal fin, en la que participarán, entre otros, representantes de los docentes, de las facultades de educación y de las escuelas normales superiores”</p>
D-620-2000-006	<p>ARTÍCULO 5.- Competencia del Presidente d) Definir y establecer las reglas y mecanismos generales para la evaluación anual del personal docente y directivo docente.</p>
D-620-2000-009	<p>ARTICULO 8.- Delegación de Funciones al Ministro de Educación Nacional d) Hacer las evaluaciones que sean de su competencia y, excepcionalmente, evaluar a las instituciones educativas, a los rectores y directores, docentes y administrativos docentes de las entidades territoriales, cuando encuentre que las autoridades a las que se hubiere delegado dicha función, no fueron diligentes o imparciales o desconocieron las normas aplicables.</p>
D-620-2000-010	<p>ARTICULO 9. Competencia Departamental. Corresponde a los Gobernadores h) Evaluar los resultados de las instituciones educativas oficiales y privadas de su jurisdicción;</p>
D-620-2000-011	<p>ARTÍCULO 10.- Competencia de los Distritos y Municipios Certificados. d) Evaluar anualmente el desempeño de rectores y directores y demás directivos del servicio educativo estatal de su jurisdicción;</p>
L-715-2001-001	<p>111.1. Organizar un sistema de inspección, vigilancia y control, adaptable a distintos tipos de instituciones y regiones, que permita atender situaciones especiales. Para tal fin, se podrán crear los organismos necesarios. Texto subrayado declarado INEXEQUIBLE por la Corte Constitucional, mediante Sentencia C-097 de 2003</p>
L-715-2001-009	<p>Artículo 39. Supervisores y directores de núcleo. El Gobierno Nacional reglamentará los procedimientos para la inspección, supervisión y vigilancia de la educación, y la destinación y provisión de las vacantes de los cargos de supervisores y directores de núcleo educativo existentes y las que se generen a partir de la vigencia de la presente ley.</p>

D-1278-2002-010	Art 26 “El ejercicio de la carrera docente estará ligado a la evaluación permanente. Los profesionales de la educación son personalmente responsables de su desempeño en la labor correspondiente, y en tal virtud deberán someterse a los procesos de evaluación de su labor.
D-1278-2002-014	Art 28 Objetivos de la evaluación b. Conocer los méritos de los docentes y directivos docentes y comprobar la calidad de su actuación frente al estudiantado y a la comunidad, en lo atinente al desempeño de sus funciones.
D-1278-2002-038	Art 35 Parágrafo. El Ministerio de Educación Nacional será responsable del diseño de las pruebas de evaluación de competencias y definirá los procedimientos para su aplicación, lo cual podrá hacerse a través de cualquier entidad pública o privada que considere idónea.
D-2582-2003-003	Artículo 3°. “Contenido de la evaluación de desempeño. La evaluación de desempeño se referirá a la idoneidad ética y pedagógica que requiere la prestación del servicio educativo, y describirá el grado de cumplimiento de las responsabilidades inherentes al cargo que desempeña el docente o el directivo docente y que se hacen evidentes en los diferentes contextos institucionales.
D-2582-2003-007	Artículo 5°. Responsabilidades de la Secretaría de Educación. “Diseñará indicadores de los aspectos significativos del desempeño con miras a una evaluación objetiva y documentada del desempeño de los directivos docentes, capacitará a los rectores y directores y les prestará asistencia técnica en la administración del proceso de evaluación, y velará por su aplicación con un enfoque de mejoramiento continuo. Analizará la información de la evaluación del desempeño de los docentes y los resultados de las pruebas de competencias básicas de los estudiantes de los establecimientos educativos con el fin de desarrollar estrategias regionales de mejoramiento y entregará información consolidada al Ministerio de Educación Nacional”
D-2582-2003-008	Artículo 6°. “Responsabilidades del rector y director. El rector o director informará a la comunidad educativa sobre los fines y la metodología de la evaluación de desempeño, y como superior inmediato, evaluará a los docentes, orientadores y coordinadores.  Diseñará indicadores de los aspectos significativos del desempeño con miras a una evaluación objetiva y documentada del desempeño de los docentes y directivos docentes del establecimiento educativo; capacitará a los coordinadores en el proceso de evaluación y seguimiento, conformará con ellos un equipo para realizar la evaluación de los docentes y orientadores, analizará los resultados de la evaluación y los utilizará para elaborar y fortalecer los planes de mejoramiento institucional. Entregará copia del instrumento de evaluación de cada evaluado, debidamente diligenciado, a la oficina de personal o la que haga sus veces en la secretaría de educación para que sea incorporado a la respectiva hoja de vida y también entregará la información consolidada de estos resultados a la oficina de la secretaría de educación responsable de orientar los planes de mejoramiento institucional.

D-2582-2003-009	art 2 “la metodología y los instrumentos de evaluación anual de desempeño que será aplicada a los docentes y directivos docentes, que se rigen por el decreto 2277 de 1979 y se desempeñan como tales en los establecimientos educativos oficiales”
D-3782-2007-001	Art. 2. Se define la evaluación de desempeño como “la ponderación del grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que desempeña y del logro de resultados, a través de su gestión. Esta evaluación es un proceso permanente que permite verificar el quehacer profesional de los educadores, identificando fortalezas y aspectos de mejoramiento, mediante la valoración de sus competencias funcionales y comportamentales”.
D-3782-2007-004	artículo 19 introduce el concepto de evidencias como el “conjunto de pruebas objetivas y pertinentes recolectadas a lo largo del periodo de evaluación, como producto del seguimiento del desempeño laboral, que podrán ser aportadas y consultadas por el evaluado y el evaluador en cualquier tiempo”
D-3782-2007-007	Artículo 8. Responsabilidades de la Comisión Nacional del Servicio Civil. Además de las competencias asignadas en otras disposiciones, la Comisión Nacional del Servicio Civil debe: <ul style="list-style-type: none"> <li>a. dar orientaciones sobre la aplicación de las normas que regulan el proceso de evaluación anual de desempeño laboral de docentes y directivos docentes;</li> <li>b. adoptar el protocolo para la evaluación anual de desempeño laboral de acuerdo con la ley, el presente decreto y las políticas de calidad definidas por el Ministerio de Educación Nacional;</li> <li>c. vigilar la correcta aplicación de normas y procedimientos de evaluación anual de desempeño laboral y adoptar las decisiones y acciones pertinentes;</li> <li>d. conocer las quejas y reclamaciones que se presenten por la aplicación del sistema de evaluación de desempeño laboral de docentes y directivos docentes;</li> <li>e. absolver consultas que se le formulen sobre el proceso de evaluación anual de desempeño laboral de los directivos docentes y docentes.</li> </ul>
D-3782-2007-008	Artículo 12. Responsabilidades del evaluado c. aportar oportunamente evidencias pertinentes sobre su desempeño laboral;
D-3782-2007-011	Artículo 19. Evidencias. Es el conjunto de pruebas objetivas y pertinentes recolectadas a lo largo del período de evaluación, como producto del seguimiento al desempeño laboral, que podrán ser aportadas y consultadas por el evaluado y el evaluador en cualquier tiempo. Las evidencias que dan cuenta del desempeño laboral del evaluado se recogerán durante todo el período, haciendo uso de diferentes instrumentos como encuestas a estudiantes y padres de familia, pautas de observación en clase, formatos de entrevista, entre otros. Estas evidencias se compilarán en una carpeta que deberá incluir el seguimiento al avance en los planes de desarrollo personal y profesional de los docentes y directivos docentes.
GM-31-2008-003	el proceso de evaluación anual de desempeño laboral de docentes y directivos docentes busca contribuir al mejoramiento de la labor de los educadores, propiciando en ellos la reflexión sobre su propio desempeño y su responsabilidad frente a la calidad de la educación, e identificando sus necesidades de aprendizaje y desarrollo de competencias para la docencia y la dirección educativa

GM-31-2008-004	Como proceso basado en la evidencia, la evaluación debe sustentarse en pruebas y demostraciones objetivas del desempeño laboral y los resultados de docentes y directivos docentes. Los juicios valorativos que resulten del proceso NO pueden provenir de apreciaciones personales o impresiones subjetivas
GM-31-2008-005	Si se desarrolla la evaluación como un proceso continuo, sistemático y basado en la evidencia se obtendrán resultados objetivos, válidos y confiables para fundamentar decisiones oportunas y acciones efectivas, articuladas con la gestión de las instituciones educativas, las secretarías de educación y el Ministerio de Educación Nacional.
GM-31-2008-010	La evaluación anual del desempeño laboral demanda la recolección permanente de evidencias, que sustenten las puntuaciones asignadas a las competencias y contribuciones individuales de los evaluados
GM-31-2008-011	Carpeta de evidencias, en la que se guardarán las diferentes evidencias recolectadas a lo largo del proceso de evaluación. Esta carpeta podrá ser consultada y enriquecida por el evaluado y por el evaluador durante el proceso.
GM-31-2008-012	Las evidencias son productos o registros (demostraciones objetivas y pertinentes) del desempeño laboral del docente o directivo docente evaluado, en relación con las competencias, las actuaciones intencionales y las contribuciones individuales definidas para este proceso
GM-31-2008-014	Para consignar el resultado de cada una de las valoraciones, así como el resultado final de la evaluación anual de desempeño laboral de docentes y directivos docentes, se utilizará el Protocolo adoptado por la Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC)
GM-31-2008-015	Recibir de la secretaría de educación los lineamientos generales del proceso (cronograma, tipos de evidencias que se utilizarán, recomendaciones generales).

CATEGORIA: EVALUACIÓN DOCENTE	
SUBCATEGORIA: EVALUACIÓN PARA LA PERMANENCIA Y EL DESPIDO	
CÓDIGO	UNIDAD DE ANÁLISIS
L-115-1994-002	<p>ARTICULO 81: “Exámenes periódicos. Además de la evaluación anual de carácter institucional a que se refiere el artículo 84 de la presente ley, los educadores presentarán un examen de idoneidad académica en el área de su especialidad docente y de actualización pedagógica y profesional, cada seis (6) años según la reglamentación que expida el Gobierno Nacional.</p> <p>El educador que no obtenga el puntaje requerido en el examen, tendrá la oportunidad de presentar un nuevo examen. Si presentado este segundo examen</p>



	en el tiempo máximo de un año no obtiene el puntaje exigido, el educador incurrirá en causal de ineficiencia profesional y será sancionado de conformidad con el estatuto docente”
L-115-1994-003	<p>ARTICULO 82. “Evaluación de directivos docentes estatales. Los Directivos Docentes Estatales serán evaluados por las Secretarías de Educación en el respectivo departamento, de acuerdo con los criterios establecidos por el Ministerio de Educación Nacional.</p> <p>Si el resultado de la evaluación del docente respectivo fuere negativo en aspectos administrativos que no sean de carácter ético ni que constituyan causales de mala conducta establecidas en el artículo 46 del Estatuto Docente, se le dará un año para que presente y aplique un proyecto que tienda a solucionar los problemas encontrados; al final de este período, será sometido a nueva evaluación.</p> <p>Si realizada la nueva evaluación el resultado sigue siendo negativo, el directivo docente retornará al ejercicio de la docencia en el grado y con la asignación salarial que le corresponda en el escalafón”.</p>
L-508-1999-003	<p>La evaluación en lo académico-pedagógico y la evaluación en el desempeño tendrán efectos en la permanencia en el servicio, de conformidad con las siguientes reglas:</p> <p>a) Serán retirados del servicio aquellos docentes y directivos docentes que por razón de los puntajes que obtengan, se ubiquen a dos desviaciones standard o más por debajo de la media, en el grupo que corresponda;</p> <p>b) Del total de los docentes del país, el número máximo que podrá retirarse del servicio bienalmente, con base en los resultados de la prueba será del 1.5%;</p> <p>c) Tratándose de los directivos docentes, el resultado de la evaluación de su desempeño determinará su regreso a la base docente;</p> <p>d) Los docentes y directivos docentes que sin justa causa debidamente comprobada no presenten las pruebas para la evaluación académico-pedagógica serán retirados del servicio;</p> <p>e) El retiro del empleado público docente o directivo docente, por alguna de las causales señaladas en el presente artículo, se dispondrá mediante decreto proferido por el nominador y no podrán alegarse derechos de carrera docente para su impugnación. En todo caso se garantizará el debido proceso.</p>
L-715-2001-004	<p>111.2. Se conceden facultades extraordinarias (...) para expedir un nuevo régimen de carrera docente (...) se denominará Estatuto de Profesionalización Docente y tomará en cuenta entre otros los siguientes criterios:</p> <p>5. Mecanismos de evaluación, capacitación, permanencia, ascensos y exclusión de la carrera.</p>
D-620-2000-007	<p>ARTÍCULO 5.- Competencia del Presidente e) Aplicar a las entidades territoriales, a las instituciones educativas oficiales y privadas y a los funcionarios vinculados al servicio educativo estatal, cuando encuentre mérito para ello, los correctivos y las sanciones a que se refiere este decreto, previa observancia del debido proceso.</p>

D-620-2000-013	<p>Quienes obtengan una calificación insatisfactoria en esta evaluación, tendrán la oportunidad de ser evaluados de nuevo en el año siguiente. Si no obtienen la calificación requerida serán retirados del servicio docente.</p> <p>En el caso de los directivos que provienen de la carrera docente, serán regresados a la docencia; si no provienen de la dicha carrera, serán retirados del servicio.</p>
D-1283-2001-001	<p>El docente que obtenga en la evaluación de desempeño una calificación inferior al sesenta por ciento (60%), la cual se considera no satisfactoria, durante dos (2) años consecutivos, será excluido del escalafón y por lo tanto retirado del servicio. Los directivos docentes que obtengan en la evaluación de desempeño una calificación inferior al sesenta por ciento (60%) durante dos (2) años consecutivos, serán regresados a la docencia una vez exista vacante, si provenían de la docencia estatal; en cuyo caso percibirán el salario que corresponda a dicho cargo, de acuerdo con el grado y el nivel salarial que poseían. Si no provenía de la docencia estatal, serán excluidos del Escalafón Docente y retirados del servicio.</p>
D-1283-2001-002	<p>ARTICULO 16. Evaluación de Competencias. El Ministerio de Educación Nacional podrá efectuar evaluaciones de competencias específicas a los educadores de una o varias entidades territoriales o instituciones educativas, cuando los resultados o logros educativos no se consideren satisfactorios de acuerdo con los estándares que fije el gobierno nacional.</p> <p>Quienes obtengan una calificación insatisfactoria en esta evaluación, tendrán la oportunidad de ser evaluados de nuevo en el año siguiente. Si no obtienen la calificación requerida serán retirados del servicio docente.</p> <p>En el caso de los directivos que provienen de la carrera docente, serán regresados a la docencia; si no Proviene de la dicha carrera, serán retirados del servicio. El gobierno nacional reglamentará este artículo”.</p>
D1278-2002-003	<p>Art 12 la evaluación en periodo de prueba se realizara siempre y cuando se desempeñe en el cargo por lo menos durante cuatro meses “la persona nombrada en periodo de prueba será sujeto de una evaluación de desempeño laboral y de competencias” y adquiere los derechos de carrera y deberá ser inscrito en el Escalafón Docente</p>
D-1278-2002-004	<p>Art 16 “La carrera docente es el régimen legal que ampara el ejercicio de la profesión docente en el sector estatal (...) depende de la idoneidad en el desempeño de su gestión y de las competencias demostradas (...) considera el mérito como fundamento principal para el ingreso, la permanencia, la promoción en el servicio y el ascenso en el Escalafón”.</p>
D-1278-2002-008	<p>Art 24 exclusión del escalafón “b. Por evaluación de desempeño no satisfactoria, de acuerdo con lo dispuesto en el presente decreto”. Art si desea reingresar a la carrera deberá presentarse a concurso y de ser aprobado será inscrito en el grado que le corresponda según el titulo pero en el nivel A</p>
D-1278-2002-009	<p>Art 26 La evaluación verificará que en el desempeño de sus funciones, los servidores docentes y directivos mantienen niveles de idoneidad, calidad y eficiencia que justifican la permanencia en el cargo, los ascensos en el Escalafón y las reubicaciones en los niveles salariales dentro del mismo grado.”</p>

D-1278-2002-021	Art 36 consecuencias de la evaluación: “1. Evaluación ordinaria periódica de desempeño anual: El docente que obtenga una calificación inferior al sesenta por ciento (60%), la cual se considera no satisfactoria, durante dos (2) años consecutivos en evaluación de desempeño, será excluido del escalafón y, por lo tanto, retirado del servicio”
D-1278-2002-39	ARTÍCULO 31. Evaluación de período de prueba Los docentes que obtengan una calificación inferior al sesenta por ciento (60%) en la evaluación de desempeño o en competencias, serán retirados del servicio.
D-2582-2003-011	Artículo 9 Parágrafo 2°. Si el docente, orientador o coordinador obtiene por segunda vez consecutiva un resultado no satisfactorio, el evaluador enviará el resultado y sus soportes a la Oficina de Control Interno Disciplinario o la dependencia que haga sus veces en la entidad territorial certificada donde se efectuó la evaluación, para la Determinación de la posible ocurrencia de una falta disciplinaria, particularmente en lo que se refiere al incumplimiento de sus deberes, según lo establecido en el Código Disciplinario Único, Ley 734 de 2002.
D-3782-2007-003	artículo 25 expresa que “cuando por segunda vez consecutiva un docente obtenga una calificación no satisfactoria en la evaluación anual de desempeño laboral, la comisión nacional del servicio civil deberá excluirlo del escalafón docente y el nominador declarar insubsistente el nombramiento”
D-3782-2007-013	Cuando por segunda vez consecutiva un docente obtenga una calificación no satisfactoria en la evaluación anual de desempeño laboral, la Comisión Nacional del Servicio Civil deberá excluirlo del escalafón docente y el nominador declarar insubsistente el nombramiento.

CATEGORIA: EVALUACIÓN DOCENTE	
SUBCATEGORIA: PAGO POR MERITO	
CÓDIGO	UNIDAD DE ANÁLISIS
L-715-2001-003	111.2. Se conceden facultades extraordinarias (...) para expedir un nuevo régimen de carrera docente (...) se denominará Estatuto de Profesionalización Docente y tomará en cuenta entre otros los siguientes criterios: 1. Mejor salario de ingreso a la carrera docente. 3. Escala salarial única nacional y grados de escalafón.
D-1278-2002-005	ART 17 La carrera docente se orientará (...) a procurar una justa remuneración
D-1278-2002-007	Art 18 “Gozarán de los derechos y garantías de la carrera docente los educadores estatales que sean seleccionados mediante concurso, superen satisfactoriamente el período de prueba, y sean inscritos en el Escalafón Docente”.
D-1278-2002-013	Art 28 Objetivos de la evaluación d. Estimular el buen desempeño en el ejercicio de la función docente mediante el reconocimiento de estímulos o incentivos”

D-1278-2002-28	ART 37 Derechos a. Ser estimulados para la superación y eficiencia mediante un sistema de remuneración acorde con su formación académica y desempeño, de acuerdo con lo dispuesto en este decreto.
----------------	--

CATEGORIA: EVALUACIÓN DOCENTE	
SUBCATEGORIA: DESARROLLO PROFESIONAL	
CÓDIGO	UNIDAD DE ANÁLISIS
CP-1993-001	La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente. (Art 68)
L-115-1994-007	Artículo 110°.- Mejoramiento profesional. La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional. El Gobierno Nacional creará las condiciones necesarias para facilitar a los educadores su mejoramiento profesional, con el fin de ofrecer un servicio educativo de calidad. La responsabilidad de dicho mejoramiento será de los propios educadores, de la Nación, de las entidades territoriales y de las instituciones educativas. Ver Decreto Nacional 709 de 1996
L-115-1994-008	Artículo 111°.- Profesionalización. La formación de los educadores estará dirigida a su profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de posgrado. Los títulos obtenidos y los programas de perfeccionamiento que se adelanten dentro del marco de la ley, son válidos como requisitos para la incorporación y ascenso en el Escalafón Nacional Docente, conforme con lo establecido en la presente Ley. Los programas para ascenso en el escalafón docente deberán ser ofrecidos por una institución de educación superior o, al menos, bajo su tutoría. Estos programas tendrán que estar relacionados con las áreas de formación de los docentes o ser de complementación para su formación pedagógica. En cada departamento y distrito se creará un comité de capacitación de docentes bajo la dirección de la respectiva secretaría de educación al cual se incorporarán representantes de las universidades, de las facultades de educación, de los centros experimentales piloto, de las escuelas normales y de los centros especializados en educación. Este comité tendrá a su cargo la organización de la actualización, especialización e investigación en áreas de conocimiento, de la formación pedagógica y de proyectos específicos, para lo cual el respectivo departamento o distrito, arbitrará los recursos necesarios provenientes del situado fiscal, las transferencias y de los recursos propios, de conformidad con la Ley 60 de 1993. Ver Decreto Nacional 804 de 1995 Decreto Nacional 709 de 1996
L-115-1994-009	Artículo 135°.- Apoyo del ICETEX. Créase el programa de crédito educativo para la profesionalización y perfeccionamiento de personal docente del servicio educativo estatal. El programa será administrado por el Instituto Colombiano de Crédito Educativo - ICETEX- y operará mediante el sistema de cofinanciación, con los aportes que le destinen el Gobierno Nacional y los de las entidades territoriales. Ver Decreto Nacional 709 de 1996 Ver Oficio No. 370-4778/14.09.98. Secretaría de Educación. Docentes. CJA05501998 Ver Oficio No.

	370-6048/24.11.98. Secretaría de Educación. Docentes. CJA05551998
L-508-1999-002	A partir de los resultados de la evaluación, las entidades territoriales y las instituciones formadoras de docentes orientarán los programas de formación en servicio para el mejoramiento de los docentes y directivos docentes.
L-508-1999-004	Junto con el aumento de la cobertura, la mejora de la calidad de educación en el país se configura como objetivo prioritario del gobierno. El gobierno prestará una atención prioritaria, con objeto de mejorar la calidad de la educación, a los siguientes factores: la precisión de los lineamientos y estándares curriculares; la supremacía de los alumnos como centro del proceso educativo; la cualificación y formación de los docentes, el incremento de la participación de la comunidad educativa; la compensación de las desigualdades educativas; la innovación y la investigación educativa; la orientación educativa y profesional; la consolidación del Sistema de Evaluación de la Educación y el fortalecimiento de la institución escolar.
L-508-1999-005	Especial atención se pondrá en la transformación y acreditación de las instituciones formadoras de docentes; la transformación, innovación y cualificación de los procesos de formación permanente de los educadores. Se continuará con estrategias que permitan identificar, difundir y replicar experiencias reconocidas por su impacto en el logro de los estudiantes
D-620-2000-003	Artículo 9o. A cada educador se le remitirá el informe de resultados correspondiente, con carácter confidencial y personal y en ningún caso ese resultado podrá ser exigido por ninguna autoridad o persona como criterio para toma de decisiones que afecten al docente. El Ministerio de Educación Nacional sólo dará información a la opinión pública, a los investigadores y a la comunidad educativa en particular, de datos globalizados y por subconjuntos de utilidad analítica.
L-715-2001-002	111.2. Se conceden facultades extraordinarias (...) para expedir un nuevo régimen de carrera docente (...) se denominará Estatuto de Profesionalización Docente y tomará en cuenta entre otros los siguientes criterios: 4. Incentivos a mejoramiento profesional, desempeño en el aula, ubicación en zonas rurales apartadas, áreas de especialización. 6. Oportunidades de mejoramiento académico y profesional de los docentes.
D-1278-2002-001	ART 1 “tiene por objeto establecer el Estatuto de Profesionalización Docente que regulará las relaciones del Estado con los educadores a su servicio (...) partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso y retiro del servidor docente y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes”
D-1278-2002-006	ART 17 La carrera docente se orientará (...) a promover el desarrollo profesional y el mejoramiento continuo de los educadores
D-1278-2002-011	Art 28 Objetivos de la evaluación: “a. Estimular el compromiso del educador con su desarrollo profesional, su rendimiento y la capacitación continua, en búsqueda del mejoramiento de la calidad de la educación”.
D-1278-2002-012	Art 28 Objetivos de la evaluación “c. Medir la actualización pedagógica y los conocimientos específicos, con el fin de detectar necesidades de capacitación y recomendar métodos que mejoren el rendimiento en su desempeño”.

D-1278-2002-40	# ARTÍCULO 38. Formación y capacitación docente. La formación, capacitación, actualización y perfeccionamiento de los educadores en servicio debe contribuir de manera sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación y a su desarrollo y crecimiento profesional, y estará dirigida especialmente a su profesionalización y especialización para lograr un mejor desempeño, mediante la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional, así como la adquisición de nuevas técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de sus funciones.
D-2582-2003-006	Art 3 El evaluado y el evaluador acordarán el plan de desarrollo profesional, que es un componente esencial del proceso de evaluación de desempeño, para consolidar las fortalezas y mejorar aquellos aspectos que requieren un mayor esfuerzo personal durante el año lectivo siguiente”.
D-3782-2007-005	Artículo 3. Propósitos. Los resultados de la evaluación anual de desempeño laboral harán parte de la autoevaluación institucional y servirán para el diseño de los planes de mejoramiento institucional y de desarrollo personal y profesional de docentes y directivos docentes.
D-3782-2007-009	Artículo 12. Responsabilidades del evaluado e. cumplir con los compromisos fijados en el plan de desarrollo personal y profesional.
D-3782-2007-012	Artículo 25. Consecuencias. El seguimiento de la evaluación para los docentes y los directivos docentes que en el año inmediatamente anterior hayan obtenido evaluaciones de desempeño laboral no satisfactorias, incluirá la valoración de los avances logrados en el plan de desarrollo personal y profesional.
GM-31-2008-001	Por ello, para propiciar la reflexión permanente sobre sus posibilidades de crecimiento personal y profesional, se ha diseñado un proceso de evaluación de desempeño laboral de docentes y directivos docentes.
GM-31-2008-017	En el plan deben formularse acciones concretas para que el evaluado mejore su desempeño durante el año de evaluación, así como en el siguiente año escolar, especialmente en las competencias con puntajes no satisfactorios
GM-31-2008-018	También es importante precisar que no todas las acciones de desarrollo obedecen a planes de capacitación, algunas pueden plantearse como metas personales, especialmente las relacionadas con las competencias comportamentales
GM-31-2008-020	Además, los comités de capacitación contarán con información valiosa para definir prioridades de diseño e implementación de acciones de formación.
GM-31-2008-021	Con esta información, el Ministerio de Educación Nacional podrá diseñar políticas para la promoción y el fortalecimiento del desarrollo profesional docente. Por una parte, esta información es de utilidad para orientar a escuelas normales superiores y facultades de educación, en el diseño de currículos con mayor pertinencia, que respondan a las necesidades del país y la sociedad

CATEGORIA: EVALUACIÓN DOCENTE	
SUBCATEGORIA: EVALUACION PARA LA MEJORA DE LA ESCUELA	
CÓDIGO	UNIDAD DE ANÁLISIS
L-115-1994-004	ARTICULO 84. "Evaluación institucional anual. En todas las instituciones educativas se llevará a cabo al finalizar cada año lectivo una evaluación de todo el personal docente y administrativo, de sus recursos pedagógicos y de su infraestructura física para propiciar el mejoramiento de la calidad educativa que se imparte. Dicha evaluación será realizada por el Consejo Directivo de la institución, siguiendo criterios y objetivos preestablecidos por el Ministerio de Educación Nacional.
D-1278-2002-015	"f. Participación: En el proceso de evaluación de desempeño participarán distintos actores incluyendo las autoridades educativas, los superiores, los colegas, el consejo directivo, los padres de familia y los estudiantes. g. Concurrencia: La evaluación del desempeño de los educadores concurrirá con el resultado de logros de los alumnos, y en el caso de los directivos concurrirá con los resultados de la institución"
D-2582-2003-001	Artículo 2º. Principios de la evaluación de desempeño. La evaluación de desempeño de los docentes y directivos docentes contribuirá al cumplimiento de los fines de la educación, formará parte de la evaluación institucional anual y tendrá por objeto el mejoramiento personal, profesional e institucional.
D-2582-2003-005	Art 3 La evaluación de desempeño valorará la actuación del docente como profesional que participa en el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional, planea su labor educativa, aplica las estrategias pedagógicas más apropiadas para mejorar la formación de los estudiantes, evalúa los resultados del aprendizaje y se integra con la comunidad educativa.
GM-31-2008-002	Sólo así podrá proporcionar información valiosa para que las instituciones fortalezcan su gestión con planes de mejoramiento ajustados a sus particularidades, las secretarías de educación definan sus prioridades de capacitación docente para impulsar el mejoramiento en sus entidades territoriales, y el Ministerio de Educación Nacional diseñe políticas de gestión de la calidad que respondan a las necesidades del país.
GM-31-2008-019	Con base en esta información, las secretarías de educación pueden formular Planes de Apoyo al Mejoramiento, focalizando instituciones que requieran mayor atención y promoviendo el intercambio de experiencias exitosas

CATEGORIA: EVALUACIÓN DOCENTE	
SUBCATEGORIA: AUTOEVALUACION	
CÓDIGO	UNIDAD DE ANÁLISIS
GM-31-2008-013	Para la autoevaluación, así como la evaluación de pares y colegas, es posible utilizar el Protocolo que se describe en la siguiente sección
D-1278-2002-019	ARTÍCULO 33. "Instrumentos de evaluación de desempeño. Para evaluar el desempeño de los docentes y directivos docentes se podrán emplear entre otros, los siguientes instrumentos de evaluación: pautas para observación de clases y de prácticas escolares; instrumentos para evaluaciones de superiores y colegas;

	encuestas para evaluación de los padres y estudiantes; criterios para el análisis de información sobre logros de los estudiantes; evaluación del consejo directivo; autoevaluación del docente y del directivo docente; evaluación de los directivos por parte de los docentes”
--	---

CATEGORIA: PROLETARIZACION DOCENTE	
SUBCATEGORIA: CONTROL DEL PROCESO DE TRABAJO	
CODIGO	UNIDAD DE ANALISIS
L-508-1999-006	En desarrollo del programa Educación es Calidad, se definirán lineamientos curriculares y se establecerán estándares por áreas de conocimiento; se consolidará e institucionalizará el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, que cubrirá la evaluación de la calidad de la enseñanza, la evaluación de los docentes y directivos docentes, el desempeño profesional de los educadores, los logros de los alumnos, la eficiencia de los métodos y textos escolares, la organización administrativa y física, y la eficiencia en la prestación del servicio. Los resultados que arroje el sistema se divulgarán periódicamente con el fin de nutrir la formulación de políticas de formación de docentes, orientación de recursos financieros del Estado para la educación y promover la exigibilidad social de la calidad de la educación.
L-508-1999-007	<p>Artículo 13. Convenios de Desempeño. La Nación podrá dar créditos, en condiciones blandas, para financiar docentes pertenecientes a la planta a cargo del situado fiscal y de los departamentos en los casos en que el situado fiscal asignado a un departamento para financiar el servicio educativo no cubra los costos de las obligaciones adquiridas a 31 de diciembre de 1998 o los recursos propios de los departamentos no sean suficientes para cumplir con las obligaciones con los docentes de las plantas departamentales. Los créditos para tal fin establecerán compromisos de racionalización y podrán ser parcialmente condonados, de acuerdo con el cumplimiento de dichos compromisos.</p> <p>Previa a la suscripción de los contratos de crédito, el respectivo departamento deberá suscribir un convenio de desempeño, a través del cual se acuerden las metas financieras de eficiencia, equidad, cobertura y calidad, con el Ministerio de Educación, con el Ministerio de Hacienda y Crédito Público-Dirección de Apoyo Fiscal y con el Departamento Nacional de Planeación; el incumplimiento del convenio de desempeño acarreará de forma inmediata la suspensión de los desembolsos del convenio de crédito al cual hace mención este artículo y dará derecho al cobro inmediato de la totalidad de los recursos entregados.</p>



D-620-2000-005	<p>ARTÍCULO 2.- Fines del Sistema El objeto fundamental del Sistema de Inspección y Vigilancia del servicio educativo de educación preescolar, básica y media, es garantizar la organización y prestación del mismo, cumpliendo los requisitos de calidad, eficiencia y cobertura, así como aquellos previstos en la Constitución Política.</p> <p>Para ello el Sistema que se crea por el presente decreto, deberá asegurar que las entidades territoriales, las instituciones educativas y los docentes, directivos y administrativos de las instituciones educativas estatales, cumplan las normas, los requisitos pedagógicos, financieros y administrativos a los que se encuentran sujetos, con el propósito de obtener los resultados esperados.</p>
L-715-2001-002	<p>10.9. Distribuir las asignaciones académicas, y demás funciones de docentes, directivos docentes y administrativos a su cargo, de conformidad con las normas sobre la materia.</p>
D-1278-2002-016	<p>Art 30 alcance de la evaluación “La evaluación de los docentes y directivos docentes comprenderá al menos la preparación profesional, el compromiso y competencias, la aplicación al trabajo, y medirá de manera objetiva la responsabilidad profesional y funcional; la formación o perfeccionamiento alcanzado; la calidad de desempeño; la capacidad para alcanzar los logros, los estándares o los resultados de sus estudiantes, y los méritos excepcionales”</p>
D-1278-2002-017	<p>Art 32 “Evaluación de desempeño. Entiéndase por evaluación de desempeño la ponderación del grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que desempeña el docente o directivo y al logro de los resultados.</p>
D-1278-2002-020	<p>ARTÍCULO 34. “Aspectos a evaluar en el desempeño: Los instrumentos de evaluación de desempeño estarán diseñados de forma tal que permitan una valoración de los siguientes aspectos de los docentes evaluados: dominio de estrategias y habilidades pedagógicas y de evaluación; manejo de la didáctica propia del área o nivel educativo de desempeño; habilidades en resolución de problemas; nivel de conocimiento y habilidades relacionadas con el plan de estudios de la institución; actitudes generales hacia los alumnos; manejo de las relaciones del grupo; trato y manejo de la disciplina de los alumnos; sentido de compromiso institucional; preocupación permanente por el mejoramiento de la calidad de la educación; logro de resultados”</p>
D-1278-2002-022	<p>ART 4. Función docente. La función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los</p>

	<p>establecimientos educativos.</p> <p>La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo.</p>
D-1278-2002-023	<p>Art 5 son responsables de las actividades curriculares no lectivas complementarias de la función docente de aula, entendidas como administración del proceso educativo, preparación de su tarea académica, investigación de asuntos pedagógicos, evaluación, calificación, planeación, disciplina y formación de los alumnos, reuniones de profesores, dirección de grupo, actividades formativas, culturales y deportivas, atención a los padres de familia y acudientes, servicio de orientación estudiantil y actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa o indirectamente en la educación.</p>
D-2582-2003-010	<p>Artículo 4°. Responsabilidades del Ministerio de Educación Nacional. El Ministerio de Educación Nacional diseñará el proceso y los instrumentos para la evaluación de desempeño de los docentes y directivos docentes, que permitan obtener información válida, confiable y objetiva sobre la actuación del docente o directivo docente durante un año lectivo, en el cumplimiento de sus responsabilidades y en el logro de las metas del plan de desarrollo profesional. Los instrumentos deberán contener aspectos significativos del desempeño, una breve descripción de cada uno y una escala que permita establecer en forma porcentual, la valoración global del evaluado.</p>
D-3782-2007-002	<p>el artículo 14 establece que estas “corresponden al desempeño de las responsabilidades específicas del cargo de docente o de directivo docente, definidas en la ley o en los reglamentos” y las divide en tres áreas de la gestión institucional:</p> <p>Gestión académica consistente en las “competencias para aplicación de estrategias pedagógicas y evaluativas enmarcadas en los estándares mínimos de competencias según el contexto y los resultados de los estudiantes” es este área se evaluarán las competencias de: dominio de contenidos, planeación y organización, competencias pedagógicas y didácticas la evaluación acorde al PEI.</p> <p>El segundo área es la Gestión Administrativa que comprende “el conocimiento y cumplimiento de las normas y los procedimientos administrativos de la institución, involucra la participación en el desarrollo de proyectos para la organización escolar” en este área se evaluarán las competencias de: uso eficiente de los recursos pedagógicos participación y seguimiento de los procesos institucionales.</p>

	Como tercer y última área aparece la Gestión Comunitaria definida como la “capacidad de interactuar efectivamente con la comunidad y apoyar el logro de metas institucionales” en esta área se evaluarán las competencias de comunicación institucional e interacción con la comunidad y el entorno
D-3782-2007-010	Artículo 14. Competencias funcionales. Las competencias funcionales corresponden al desempeño de las responsabilidades específicas del cargo de docente o directivo docente, definidas en la ley y los reglamentos.
GM-31-2008-006	Las competencias funcionales corresponden al desempeño de las responsabilidades específicas del cargo de docente o directivo docente, definidas en la ley y los reglamentos, por lo cual se les asigna un peso del 70% sobre el total de la evaluación
GM-31-2008-007	Una contribución individual se puede definir como un resultado concreto y explícito, observable y medible, con el que se compromete el docente o directivo docente evaluado durante el año objeto de evaluación, como aporte al cumplimiento de las metas institucionales
GM-31-2008-016	Para establecer estos compromisos, es necesario revisar primero las funciones propias del docente o del directivo docente que se va a evaluar, para lo cual es útil remitirse a la normatividad al respecto (las normas más importantes de nivel nacional son el Decreto 1860 de 1994, la Ley 715 de 2001, el Decreto – Ley 1278 de 2002 y el Decreto 1850 de 2002)

CATEGORIA: PROLETARIZACION DOCENTE	
SUBCATEGORIA: EXACERBACION DE LA COMPETENCIA Y DESPROFESIONALIZACION	
CODIGO	UNIDAD DE ANALISIS
L-115-1994-010	<p>Artículo 118°.- Ejercicio de la docencia por otros profesionales. Por necesidades del servicio, quienes posean título expedido por las instituciones de educación superior, distinto al de profesional en educación o licenciado, podrán ejercer la docencia en la educación por niveles y grados, en el área de su especialidad o en un área afín. Estos profesionales podrán también ser inscritos en el Escalafón Nacional Docente, siempre y cuando acrediten estudios pedagógicos en el país o en el extranjero, en una facultad de educación o en otra unidad académica responsable de la formación de educadores, con una duración no menor de un año. Decreto Nacional 272 de 1998</p> <p>Parágrafo.- El personal actualmente vinculado en las anteriores condiciones, tiene derecho a que se les respete la estabilidad laboral y a incorporarse al Escalafón Nacional Docente, siempre y cuando llenen los requisitos indicados en este artículo.</p>

L-115-1994-011	<p>Artículo 198°. Parágrafo.- Los establecimientos educativos privados podrán contratar profesionales con título universitario para que dicten cátedras relacionadas con su profesión o especialidad en la educación básica y media, siendo responsabilidad de dichas instituciones la correspondiente preparación pedagógica. También podrán contratar educadores que provengan del exterior, si reúnen las mismas calidades exigidas para el ejercicio de la docencia en el país. Estos últimos no tendrán que homologar el título para ejercer la cátedra.</p>
L-508-1999-008	<p>Artículo 17. Racionalización de plantas docentes, departamentales, distritales y municipales. A partir de la vigencia de la presente ley, la extensión de cobertura, la calidad, la eficiencia y la equidad, se tendrán como criterios de interés general y de necesidad del servicio, para determinar y racionalizar las plantas de personal docente, directivos docentes y administrativos a nivel departamental, distrital y municipal, conforme a un plan de fijación de plantas por municipio, que cada departamento y distrito concertará con el Ministerio de Educación Nacional y el Departamento Nacional de Planeación. El plan tendrá por finalidad cumplir la tasa de asignación de personal docente por alumno, definida periódicamente por el Ministerio de Educación Nacional y el Departamento Nacional de Planeación, de acuerdo con la densidad de la población estudiantil, y con las necesidades de cada entidad territorial, para lograr la distribución equitativa de los docentes, directivos docentes y administrativos del situado fiscal entre los municipios. El plan será gradual y se ajustará a las condiciones particulares de cada entidad territorial.</p>
L-508-1999-009	<p>Artículo 18. Instrumentos para la ejecución del plan. Para ejecutar el plan a que se refiere el artículo anterior, los gobernadores y alcaldes distritales tendrán en su orden las opciones siguientes:</p> <p>En primer lugar, dispondrán de las plazas que en forma normal se liberan cada año.</p> <p>En segundo lugar, la autoridad nominadora podrá disponer, cuando ello fuere necesario para la racionalización de planta, el traslado del docente y directivo docente, en primera instancia dentro del mismo municipio y como segunda opción entre municipios del mismo departamento, previo concepto de la JUME o de la JUDE, según el caso.</p> <p>En tercer lugar, la autoridad nominadora podrá efectuar retiros compensados voluntarios, de acuerdo con el Plan Departamental, Distrital y Municipal de Racionalización de Planta establecido en el inciso 1o. El docente podrá acogerse por una sola vez al retiro compensado.</p> <p>Los retiros compensados voluntarios se efectuarán de acuerdo con el plan departamental, distrital y municipal de racionalización de planta, con estricta sujeción a lo establecido en el inciso 1o. de este artículo, según disponibilidad presupuestal y la reglamentación que expida el Gobierno Nacional, la cual incluirá la tabla de indemnizaciones por retiros voluntarios compensados.</p>

L-508-1999-010	Artículo 20. Supresión y redistribución de plazas docentes y empleos de las plantas de personal departamentales, distritales y municipales. Los alcaldes y gobernadores tendrán la potestad de reestructurar la distribución y el número de las plazas de docentes, directivos docentes y empleos administrativos, a cargo de los recursos propios, de acuerdo con el plan departamental, distrital y municipal de racionalización de planta. El Gobierno Nacional reglamentará los procedimientos para la supresión y redistribución de plazas y empleos de las plantas de personal de las entidades territoriales y señalará las tablas de indemnización que se aplicarán en estos casos.
D-1278-2002-002	Art 7 “ingresar al servicio educativo estatal se requiere poseer título de licenciado o profesional expedido por una institución de educación superior debidamente reconocida por el Estado o título de normalista superior y, en ambos casos, superar el concurso de méritos que se cite para tal fin”
D-1278-2002-004	Art 16 “La carrera docente es el régimen legal que ampara el ejercicio de la profesión docente en el sector estatal (...) depende de la idoneidad en el desempeño de su gestión y de las competencias demostradas (...) considera el mérito como fundamento principal para el ingreso, la permanencia, la promoción en el servicio y el ascenso en el Escalafón”.
D-1278-2002-005	Art 17. “La carrera docente se orientará a atraer y a retener los servidores más idóneos,
D-1278-2002-024	ART 12. Nombramiento en período de prueba. La persona seleccionada por concurso abierto para un cargo docente o directivo docente será nombrada en período de prueba hasta culminar el correspondiente año escolar en el cual fue nombrado, siempre y cuando haya desempeñado el cargo por lo menos durante cuatro (4) meses.  Parágrafo 2. Quienes no superen el período de prueba serán separados del servicio, pudiéndose presentar de nuevo a concurso cuando haya otra convocatoria.
D-1278-2002-25	ART 21. Requisitos para inscripción y ascenso en el Escalafón Docente. Grado Dos. a) Ser licenciado en Educación o profesional con título diferente más programa de pedagogía o un título de especialización en educación. b) Haber sido nombrado mediante concurso. c) Superar satisfactoriamente la evaluación del período de prueba; o la evaluación de competencias en caso de que esté inscrito en el Grado Uno.
D-1278-2002-31	ART 3 Son profesionales de la educación las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente de acuerdo con lo dispuesto en este decreto; y los normalistas superiores.

D-1278-2002-032	Art 12 Parágrafo 1. Los profesionales con título diferente al de licenciado en educación, deben acreditar, al término del período de prueba, que cursan o han terminado un postgrado en educación, o que han realizado un programa de pedagogía bajo la responsabilidad de una institución de educación superior, de acuerdo con la reglamentación que al respecto expida el Gobierno Nacional.
-----------------	---

CATEGORIA: PROLETARIZACION DOCENTE SUBCATEGORIA: PAUPERIZACION	
CODIGO	UNIDAD DE ANALISIS
L-115-1994-012	<p>Artículo 85°.- Jornadas en los establecimientos educativos. El servicio público educativo se prestará en las instituciones educativas en una sola jornada diurna.</p> <p>Cuando las necesidades del servicio educativo lo requieran, podrán ofrecer dos jornadas escolares, una diurna y otra nocturna, bajo la responsabilidad de una misma administración.</p> <p>La jornada escolar nocturna se destinará, preferentemente, a la educación de adultos de que trata el título III de la presente Ley.</p>
L-115-1994-013	Artículo 196°.- Régimen laboral de los educadores privados. El régimen laboral legal aplicable a las relaciones laborales y a las prestaciones sociales de los educadores de establecimientos educativos privados será el del Código Sustantivo del Trabajo.
L-115-1994-014	Artículo 197°.- Garantía de remuneración mínima para educadores privados. El salario que devenguen los educadores en establecimientos privados no podrá ser inferior al "ochenta por ciento (80%)" del señalado para igual categoría, a quienes laboren en el sector oficial. La misma proporción regirá para los educadores por horas. (Las frase subrayada declarada inexecutable Sentencia C 252 de 1995 Sentencia C 308 de 1996 Corte Constitucional)
L-508-1999-011	Se ampliará la jornada escolar con el propósito de ofrecer apoyo pedagógico a los alumnos en la elaboración de sus tareas escolares, conocimiento y uso de métodos de estudio, de promover la lectura a través de la dotación de bibliotecas escolares o

	<p>apoyo a las bibliotecas públicas, y de brindar a los niños y jóvenes actividades recreativas, deportivas, de formación artística, cultural y ciudadana. Se impulsará gradualmente la Jornada Única Diurna atendiendo a los criterios de infraestructura, dotación, planta de personal y salario profesional para los docentes que asuman esta modalidad.</p>
L-715-2001-003	<p>Art 20 El crecimiento de costos por ascensos en el escalafón en las plantas de cargos de las entidades territoriales o cualquier otro costo del servicio educativo, con cargo al Sistema General de Participaciones, tendrá como límite el monto de los recursos disponibles, en el Sistema General de Participaciones. No procederá ningún reconocimiento que supere este límite, los que se realicen no tendrán validez y darán lugar a responsabilidad fiscal para el funcionario que ordene el respectivo gasto.</p> <p>Con cargo a los recursos del Sistema General de Participaciones no se podrán crear prestaciones ni bonificaciones por parte de las entidades territoriales.</p>
L-715-2001-005	<p>Artículo 24. Sostenibilidad del Sistema General de Participaciones. Durante el período de siete años, comprendido entre enero 1° de 2002 y 30 de diciembre de 2008, el ascenso en el escalafón de los docentes y directivos docentes, en carrera, se regirá por las siguientes disposiciones:</p> <p>En ningún caso se podrá ascender, a partir del grado séptimo en el escalafón, de un grado al siguiente y a ninguno posterior, sin haber cumplido el requisito de permanencia en cada uno de los grados. Solo podrán homologarse los estudios de pregrado y posgrado para ascender hasta el grado 10 del escalafón nacional docente, de acuerdo con las normas vigentes.</p> <p>El requisito de capacitación será en el área específica de desempeño o general según la reglamentación que para tal efecto señale el Gobierno Nacional.</p> <p>El tiempo de permanencia de los grados 11, 12 y 13 establecido en las disposiciones vigentes se aumenta en un año a partir de la vigencia de esta ley, y no será homologable.</p>
L-715-2001-006	<p>Parágrafo. El régimen de carrera de los nuevos docentes y directivos docentes que se vinculen, de manera provisional o definitiva, a partir de la vigencia de la presente ley, será el que se expida de conformidad con el artículo 111.</p>
L-715-2001-007	<p>Artículo 27. Prestación del Servicio Educativo. Los departamentos, distritos y municipios certificados, prestarán el servicio público de la educación a través de las instituciones educativas oficiales. Podrán, cuando se demuestre la insuficiencia en las instituciones educativas del Estado, contratar la prestación del servicio con entidades estatales o no estatales, que presten servicios educativos, de reconocida trayectoria e idoneidad, previa acreditación, con recursos del Sistema General de Participaciones, de conformidad con la presente ley. El Gobierno Nacional reglamentará la presente disposición.</p>

	<p>Cuando con cargo al Sistema General de Participaciones los municipios o distritos contraten la prestación del servicio educativo con entidades no estatales, el valor de la prestación del servicio financiado con estos recursos del sistema no podrá ser superior a la asignación por alumno definido por la Nación. Cuando el valor sea superior, el excedente se pagará con recursos propios de la entidad territorial, con las restricciones señaladas en la presente ley.</p>
D-1278-2002-033	<p>Art 20 Quienes superen el período de prueba se ubicarán en el Nivel Salarial A del correspondiente grado, según el título académico que acrediten; pudiendo ser reubicados en el nivel siguiente o ascender de grado, después de tres (3) años de servicio, siempre y cuando obtengan en la respectiva evaluación de competencias el puntaje indicado para ello, según lo dispuesto en el artículo 36 del presente decreto.</p>
D-1278-2002-034	<p>ART 21. Requisitos para inscripción y ascenso en el Escalafón Docente. c) Superar satisfactoriamente la evaluación del período de prueba; o la evaluación de competencias en caso de que esté inscrito en el Grado Uno.</p>
D-1278-2002-035	<p># Art 23 Los ascensos en el Escalafón y la reubicación en un nivel salarial superior procederán cuando la entidad territorial certificada convoque a evaluación de competencias y se obtenga el puntaje establecido en el artículo 36 de este decreto. Dicha convocatoria establecerá el monto de la disponibilidad presupuestal para efectos de ascenso y reubicación salarial. No podrán realizarse ascensos y reubicación que superen dicha disponibilidad.</p>
D-1278-2002-036	<p>#ART 35. Evaluación de competencias. La competencia es una característica subyacente en una persona causalmente relacionada con su desempeño y actuación exitosa en un puesto de trabajo.</p> <p>La evaluación de competencias será realizada cada vez que la correspondiente entidad territorial lo considere conveniente, pero sin que en ningún caso transcurra un término superior a seis (6) años entre una y otra. Se hará con carácter voluntario para los docentes y directivos docentes inscritos en el Escalafón Docente que pretendan ascender de grado en el Escalafón o cambiar de nivel en un mismo grado. Se hará por grados en el escalafón y por cargos directivos docentes. Debe permitir la valoración de por lo menos los siguientes aspectos: competencias de logro y acción; competencias de ayuda y servicio; competencias de influencia; competencias de liderazgo y dirección; competencias cognitivas; y competencias de eficacia personal.</p>
D-1278-2002-037	<p># Art 36 2. Evaluación de competencias: Serán candidatos a ser reubicados en un nivel salarial superior, o a ascender en el escalafón docente, si reúnen los requisitos para ello, quienes obtengan más de 80% en la evaluación de competencias. Para las reubicaciones y ascensos se procederá en estricto orden de puntaje hasta el monto de las disponibilidades presupuestales anuales.</p>

CATEGORIA: PROLETARIZACION DOCENTE



SUBCATEGORIA: SUBORDINACION	
CODIGO	UNIDAD DE ANALISIS
D-620-2000-008	ARTÍCULO 5.- Competencia del Presidente e) Aplicar a las entidades territoriales, a las instituciones educativas oficiales y privadas y a los funcionarios vinculados al servicio educativo estatal, cuando encuentre mérito para ello, los correctivos y las sanciones a que se refiere este decreto, previa observancia del debido proceso.
D-620-2000-012	ARTICULO 11. Funciones de Inspección y Vigilancia c) Definir si los actos de las personas y entidades sometidas a la vigilancia cumplen con la Constitución y las Leyes;
L-715-2001-001	10.6. Realizar el control sobre el cumplimiento de las funciones correspondientes al personal docente y administrativo y reportar las novedades e irregularidades del personal a la secretaría de educación distrital, municipal, departamental o quien haga sus veces.  10.10. Realizar la evaluación anual del desempeño de los docentes, directivos docentes y administrativos a su cargo.
L-715-2001-004	Artículo 22. Traslados. Cuando para la debida prestación del servicio educativo se requiera el traslado de un docente o directivo docente, este se ejecutará discrecional mente y por acto debidamente motivado por la autoridad nominadora departamental, distrital o del municipio certificado cuando se efectúe dentro de la misma entidad territorial.
D-1278-2002-018	Art 32 Evaluación de desempeño: Será realizada al terminar cada año escolar a los docentes o directivos que hayan servido en el establecimiento por un término superior a tres (3) meses durante el respectivo año académico. El responsable es el rector o director de la institución y el superior jerárquico para el caso de los rectores o directores”
D-1278-2002-019	ARTÍCULO 33. “Instrumentos de evaluación de desempeño. Para evaluar el desempeño de los docentes y directivos docentes se podrán emplear entre otros, los siguientes instrumentos de evaluación: pautas para observación de clases y de prácticas escolares; instrumentos para evaluaciones de superiores y colegas; encuestas para evaluación de los padres y estudiantes; criterios para el análisis de información sobre logros de los estudiantes; evaluación del consejo directivo; autoevaluación del docente y del directivo docente; evaluación de los directivos por parte de los docentes”
D-2582-2003-002	Artículo 1°. Ámbito de aplicación. El presente decreto se aplica a los servidores públicos que son docentes o directivos docentes de las entidades territoriales, que se rigen por el Decreto-ley 2277 de 1979 y se desempeñan como tales en los

	establecimientos educativos oficiales.
D-2582-2003-007	<p>Artículo 5°. Responsabilidades de la Secretaría de Educación. “Diseñará indicadores de los aspectos significativos del desempeño con miras a una evaluación objetiva y documentada del desempeño de los directivos docentes, capacitará a los rectores y directores y les prestará asistencia técnica en la administración del proceso de evaluación, y velará por su aplicación con un enfoque de mejoramiento continuo.</p> <p>Analizará la información de la evaluación del desempeño de los docentes y los resultados de las pruebas de competencias básicas de los estudiantes de los establecimientos educativos con el fin de desarrollar estrategias regionales de mejoramiento y entregará información consolidada al Ministerio de Educación Nacional”</p>
D-2582-2003-008	<p>Artículo 6°. “Responsabilidades del rector y director. El rector o director informará a la comunidad educativa sobre los fines y la metodología de la evaluación de desempeño, y como superior inmediato, evaluará a los docentes, orientadores y coordinadores.</p> <p>Diseñará indicadores de los aspectos significativos del desempeño con miras a una evaluación objetiva y documentada del desempeño de los docentes y directivos docentes del establecimiento educativo; capacitará a los coordinadores en el proceso de evaluación y seguimiento, conformará con ellos un equipo para realizar la evaluación de los docentes y orientadores, analizará los resultados de la evaluación y los utilizará para elaborar y fortalecer los planes de mejoramiento institucional.</p> <p>Entregará copia del instrumento de evaluación de cada evaluado, debidamente diligenciado, a la oficina de personal o la que haga sus veces en la secretaría de educación para que sea incorporado a la respectiva hoja de vida y también entregará la información consolidada de estos resultados a la oficina de la secretaría de educación responsable de orientar los planes de mejoramiento institucional.</p>
D-3782-2007-006	<p>Artículo 7. Responsables del proceso. La evaluación anual de desempeño laboral de docentes y directivos docentes es responsabilidad, de acuerdo con lo establecido en la ley y en el presente decreto, de la Comisión Nacional del Servicio Civil, del Ministerio de Educación Nacional, de las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas, de los evaluadores y de los evaluados.</p>
GM-31-2008-008	<p>Se requiere que evaluador y evaluado acuerden, en el contexto específico de la institución educativa y de la entidad territorial, cuáles serán las contribuciones específicas del evaluado al logro de las metas colectivas.</p>

GM-31-2008-009	Para el caso de los docentes y los coordinadores, los evaluadores serán el rector o el director rural del establecimiento
----------------	---

## 9 REFERENCIAS

Apple Michael (2001) ¿Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales? *Revista Opciones Pedagógicas No 24. 2001.*

Avendaño, Ítalo. (Jul- Dic 2005) La crítica educativa y su validez en el pensamiento de Elliot Eisner. *Revista Kaleidoscopio. Vol. 2. N° 4. Pág. 106-113*

Barber, Larry W. (1997) Autoevaluación. En Millán, Jason y Darling, Linda. *Manual para la Evaluación del Profesorado* (pp. 222- 239) Madrid. Ed. Muralla S.A.

Bardin, Laurence (1986) *Análisis de contenido.* Madrid. Ediciones Akal

Bridges, Edwin M. (1997) Evaluación de profesorado para su permanencia o despido. En Millán, Jason y Darling, Linda. *Manual para la Evaluación del Profesorado* (pp. 208- 221) Madrid. Ed. Muralla S.A.

Cohen, Gerald. (1986) *La teoría de la historia de Karl Marx: Una defensa.* Madrid: Siglo XXI Editores.

Constitución Política de Colombia 1991

Del Campo Marcela, Bonilla Martha Isabel, Ahumada Luz Stella (2006) Hacia una evaluación de docentes como desarrollo profesional en las instituciones de educación superior. *Revista Pedagogía y Saberes No 25 de 2006.*

Decreto 620 de 2000. *Diario Oficial.* Bogotá. Colombia. 11 de Abril de 2000.

Decreto 1283 de 2001. *Diario Oficial.* Bogotá. Colombia. 19 de Junio de 2002.

Decreto 1278 de 2002. Diario Oficial. Bogotá. Colombia. 19 de Junio de 2002.

Decreto 2582 de 2003. Diario Oficial. Bogotá. Colombia. 12 de Septiembre de 2003.

Decreto 3782 de 2007. Diario Oficial. Bogotá. Colombia. 07 de Octubre de 2007.

Díaz Barriga Ángel: “Evaluar lo académico. Organismos internacionales: Nuevas Reglas y Desafíos recuperado de

<http://www.lie.upn.mx/docs/Especializacion/Evaluacion/EvaluaciónAcadémicaPachecoDiaz.pdf>.  
El 19 de Abril de 2014

Díaz Barriga, A. (2010 Jul-Dic) “El docente ante los resultados de la evaluación” *Actualidades pedagógicas*, No. 56, 12-21.

Donaire. Ricardo “Aproximación a una caracterización social del trabajo docente” Argentina 2001. Recuperado el 10 de Abril de 2013 de la página [www.aset.org.ar/congresos/7/10002.pdf](http://www.aset.org.ar/congresos/7/10002.pdf)

Ricardo M. Donaire: “Sobre la proletarización de los trabajadores intelectuales. Un ejercicio comparativo a partir del caso de los docentes en Argentina” Recuperado de [bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/neffa2/05.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/neffa2/05.pdf) el 10 de Abril de 2013. Neffa. Julio César; de la Garza Toledo. Enrique; Muñiz Terra Leticia Compiladores “Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales” Buenos Aires: CLACSO: CAICYT, 2009.

Donaire, Ricardo. La Clase social de los docentes: condiciones de vida y de trabajo en Argentina desde la colonia hasta nuestros días. Ediciones CTERA recuperado de [ctera.org.ar/index.php?option=com\\_k2&view=item&task...](http://ctera.org.ar/index.php?option=com_k2&view=item&task...) el 10 de Abril de 2013

Duke, Daniel L. y Stiggins, Richard J. (1997) Más allá de la competencia mínima: evaluación para el desarrollo profesional. En Millán, Jason y Darling, Linda Manual para la Evaluación del Profesorado (pp. 165- 187) Madrid. Ed. Muralla S.A.

Eisner, Elliot W. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

Enguita, Mariano F. “La ambigüedad de la Docencia: Entre el profesionalismo y la proletarización” 1991, [www.usal.es/~mfe/.../Ambigüedad%20de%20la%20docencia.pdf](http://www.usal.es/~mfe/.../Ambigüedad%20de%20la%20docencia.pdf) el 10 de Abril de 2013

Evaluando-nos: Grupo de Investigación (2006) *Evaluación de docentes según las competencias, los estándares y el desempeño profesional*. Bogotá. UPN. Facultad de Educación.

Gómez Camacho, Carlos, Rodríguez Bello, Claudia, Salazar Acosta, Nancy “Fractura entre la política y la práctica evaluativa docente” *Actualidades pedagógicas*, No. 56, 43-54.

Harnecker, Marta, “Los conceptos elementales del materialismo histórico” Editorial: Centro de Estudios, París: 1971.

Hernández, Roberto. Sampieri, Carlos. Fernández, Collado. Baptista, Pilar (1998) *Metodología de la Investigación*. México, Editorial Mc Graw Hill.

Iwanicki, Edward F. (1997) *Evaluación de profesorado para la mejora de escuelas*. En Millán, Jason y Darling, Linda. *Manual para la Evaluación del Profesorado* (pp. 222- 239) Madrid. Ed. Muralla S.A.

Lenin, Vladimir Ilich. (1969). *Obras Completas*. Buenos Aires. Editorial Cartago.

Ley 115 de 1994. *Diario Oficial*. Bogotá. Colombia. 08 de Febrero de 1994.

Ley 508 de 1999. *Diario Oficial*. Bogotá. Colombia. 30 de Julio de 1999.

Ley 715 de 2001. *Diario Oficial*. Bogotá. Colombia. 21 de Diciembre de 2001.

Lozano Flórez, Daniel (2008. Ene Jun) *La evaluación de docentes en Colombia una práctica instrumental y burocrática*. *Revista Actualidades Pedagógicas No 51. Pág. 133 148*.

Lozano Flórez, Daniel (2012, Jul-Dic) Usos y fines de la evaluación de los docentes en Colombia” *Actualidades pedagógicas*, No. 56, 69-83

Martínez Boom, Alberto (2004) De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina. Barcelona. Editorial Anthropos.

Martínez Miguélez, Miguel (2006) “Ciencia y arte en la metodología cualitativa” México Editorial Trillas.

Marx, Karl. (1985) Obras Escogidas. México Ediciones Quinto Sol

Marx, Karl. (1935) El Capital. Santiago de Chile. Editorial Ercilla.

Mejía, Marco Raúl. (2006) Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá. Ediciones desde Abajo.

Ministerio de Educación Nacional, (2008) Guía No.31, Recuperado el 7 de Febrero de 2014 de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-169241.html>.

Montenegro Aldana, Ignacio (2003). Evaluación del desempeño docente: Fundamentos, modelos e instrumentos. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Moreno León, Freddy Alexander (2013). La evaluación de desempeño de los docentes a partir del Decreto 1278 de 2002: Problemas, consecuencias, aportes y desafíos (estudio de caso en Megacolegio en Bogotá). Tesis de Maestría en Educación presentada en 2013 ante la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Niño Libia Stella (2002) Dimensiones de la calidad de la educación en: *Revista Opciones pedagógicas Numero 25 Universidad Distrital de Colombia*. Bogotá

Niño Zafra. Libia Stella (2005) La evaluación de docentes de primaria y secundaria en Colombia, Estados Unidos, Inglaterra, Chile, Argentina y México. Estudio Comparado. Tesis Doctoral presentada en 2005 ante la Universidad de Valencia España.

OECD Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2014) Reviews of innovation policy Colombia. Recuperado el 23 de Abril de la página <http://www.oecd.org/sti/inno/innovation-policy-colombia.pdf>.

Pérez Juste, Ramón. (2014) La calidad de la educación, en Pérez Juste Ramón, López Rupérez Francisco, Peralta Ortiz Dolores y Fernández Municio Pedro (2014). Hacia una Educación de Calidad: Gestión instrumentos evaluación” Madrid. Editorial Narcea.

Pérez Rubio, Jairo, Zuñiga Monroy, Gloria, Lozano Flórez, Daniel (Ene-Jun 2012) La contribución de la evaluación de desempeño docente al desarrollo profesional de los profesores: Estudio de caso de las experiencias del Colegio Departamental Emilio Cifuentes y el Externado Nacional Camilo Torres IED. *Revista Actualidades Pedagógicas*. N 59 Pág. 245-261.

Rodríguez Velandia, Myriam & Romero Helmer. La evaluación de desempeño docente: entre la regulación y la oportunidad para potenciar su desarrollo profesional. *Actualidades pedagógicas*, No. 56 109-122

Santos Guerra, Miguel Ángel “Trampas en Educación: el discurso sobre la calidad” Editorial La Muralla 2003.

Valbuena Ussa, Edgar Orly. (2008) El análisis de contenido: de lo manifiesto a lo oculto. En Paramo, Pablo (Comp.) *La investigación en ciencias sociales: Técnicas de Recolección de Información* (pp. 211-221) Bogotá Editorial U. Piloto de Colombia

Yepes Ricardo León (2004) Calidad de la educación más que resultados en pruebas estandarizadas. *Revista Educación y Pedagogía Numero 38*.

Zambrano Cortés Consuelo (2012) Las representaciones sociales sobre su evaluación, en docentes de educación básica regidos por el Decreto 1278 de 2002: experiencia en tres colegios



del Distrito Capital. Tesis de Maestría en Educación presentada en 2012 ante la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.