



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Estatuto de Profesionalización Docente en Colombia Análisis de los dos estatutos vigentes (Decreto 2277 de 1979 y Decreto 1278 de 2002). Diferencias en la labor docente

Carolina Cifuentes Cubillos

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Departamento de Sociología,
Maestría en Sociología
Bogotá D.C., Colombia
2013

Estatuto de Profesionalización Docente en Colombia. Análisis de los dos estatutos vigentes (Decreto 2277 de 1979 y Decreto 1278 de 2002). Diferencias en la labor docente

Carolina Cifuentes Cubillos
Código: 428305

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de:
Magister en Sociología

Director (a):
Víctor Manuel Gómez Campo Doctor en Educación

Maestría en Sociología Línea de Educación
Modalidad de profundización (Trabajo final de Maestría)

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Departamento de Sociología,
Maestría en Sociología
Bogotá D.C., Colombia
2013

(A mi madre y a aquellos que creyeron en mí, gracias, porque de una u otra manera me dieron su apoyo. A la Universidad Nacional de Colombia, que se convirtió en mi Alma Mater y la institución a la que considero imprescindible en la construcción de este país.

Resumen

En Colombia la profesión docente a nivel de la educación básica y media está reglamentada por dos decretos que funcionan simultáneamente, el Decreto 2277 de 1979 y el Decreto 1278 de 2002, éstos regularizan las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, determinan los parámetros para la profesionalización de su labor, el ejercicio de sus funciones, y los mecanismos de inserción, permanencia y promoción en la carrera docente. Teniendo en cuenta este funcionamiento simultáneo, se comparan ambas normatividades, encontrando similitudes y diferencias, luego se indaga por el efecto y la visión de estas sobre la función docente a través de un estudio de caso. Información empírica que junto con las diferencias al ser analizadas desde una perspectiva sociológica pretenden mostrar parcialmente el impacto que pueden tener sobre la labor de los docentes. Constituyendo una invitación a la investigación y el conocimiento de la situación laboral actual de los docentes en Colombia.

Palabras clave: Estatuto Docente, profesionalización, labor docente, funciones docentes.

Abstract

In Colombia the teaching profession at the level of primary and secondary education is regulated by simultaneously operating two decrees, Decree 2277 of 1979 and Decree 1278 of 2002, they regularize the state's relations with educators at your service, determine the parameters for the professionalization of their work, the exercise of their functions and insertion mechanisms, retention and promotion in the teaching profession. Given this simultaneous operation, comparing two sets of standards, finding similarities and differences, then investigates the effect and the sight of these on the teaching, through a case study. Empirical information along with the differences when analyzed from a sociological perspective partly intended to show the impact they can have on the work of teachers. Constituting an invitation to research and knowledge of current employment status of teachers in Colombia.

Keywords: Teaching Statute, professionalization, teachers' performance, teachers' duties.

Contenido

	Pág.
Resumen y Abstract	V
Lista de tablas	VIII
Introducción	1
1.Efectos del Decreto 1278 de 2002 sobre la funcion docente, una mirada desde la sociología	7
1.1 Profesionalizacion ¿Quién es el profesional docente?	8
1.2 ¿Qué es la labor docente? Relacion con la funcion docente	16
1.2.1 Labor docente: trabajo, oficio o profesion	16
1.2.2Labor docente como accion social	19
1.2.3Habitus y campo de la labor docente	23
1.2.4Labor docente como vocacion	24
1.3Posibilidades de ingreso, permanencia y ascenso	25
1.4Remuneración, escalafón e incentivos	28
2. Decreto 1278 de 2002 o Estatuto de Profesionalizacion Docente, diferencias y similitudes con el anterior Estatuto o Decreto 2277 de 1979	65
2.1Diferencias y similitudes	66
2.1.1 Requisitos y mecanismos de ingreso	67
2.1.2Origen profesional del docente	74
2.1.3Mecanismos de permanencia y ascenso en el escalafón docente	76
2.1.4 Evaluacion docente	79
2.1.5 Remuneración e incentivos	81
2.1.6 La función docente	83
3. Capítulo 3. Desde la labor docente Algunas visiones y posiciones	87
3.1 Caracterización del cuerpo docente encuestado	90
3.2 Origenes de los docentes en cuanto a formacion	93
3.3 Visión de ambos decretos, diferencias, ventajas y desventajas	94
3.4 Vision de la evaluación de la evaluación docente	99
3.5 Vision de la funcion docente y las prácticas	106

3.6 Conclusiones	113
4. Conclusiones	117
A. Anexo: Estructura del escalafón docente del Decreto 2277 de 1979	127
B. Anexo: Modelo de encuesta aplicada a los docentes	131
C. Anexo: Ejemplo de un formato de contribuciones, criterios y evidencia -docente-	135
Bibliografía	

Lista de cuadros

	Pág.
Cuadro 1. Comparación de las visiones de la función docente desde la norma y desde los maestros.	21
Cuadro 2. Funciones de los docentes según Decreto 1278 de 2002.	23
Cuadro 3. Tabla salarial del año 2012, Decreto 1278 de 2002.	29
Cuadro 4. Ejemplo de un formato de contribuciones. Resumen de competencias, contribuciones, criterios y evidencias –docente-.	42
Cuadro 5. Etapas del proceso de evaluación de desempeños.	43
Cuadro 6. Objetivos y principios de la evaluación docente.	47
Cuadro 7. Lo que el Ministerio de Educación Nacional y los docentes esperan de la evaluación.	51
Cuadro 8. Tareas burocráticas de los docentes para ambos decretos.	56
Cuadro 9. Diferencias de requisitos y mecanismos de ingreso en ambos estatutos.	73
Cuadro 10. Origen profesional en ambos decretos y ubicación en el escalafón.	75
Cuadro 11. Nivel de formación de los docentes del Decreto 1278 de 2002, Bogotá años 2009 y 2012. Profesionales diferentes al licenciado.	75
Cuadro 12. Permanencia y ascenso en el escalafón docente.	78
Cuadro 13. Tablas salariales de ambos decretos.	81
Cuadro 14. Diferencias en cuanto a la función docente.	86
Cuadro 15. Caracterización del cuerpo docente a partir de las encuestas realizadas.	90
Cuadro 16. Edades y género de cada estatuto de acuerdo a las encuestas realizadas.	92
Cuadro 17. Tipo de formación docente a partir de las encuestas realizadas.	93
Cuadro 18. Diferencias entre ambos decretos a partir de las encuestas realizadas.	94
Cuadro 19. Visión sobre la evaluación docente a partir de las encuestas realizadas.	100
Cuadro 20. Visión sobre la función docente a partir de las encuestas realizadas.	106
Cuadro 21. Otras diferencias entre ambos decretos a partir de las encuestas realizadas.	116

Introducción

La importancia del análisis de la profesión docente en Colombia.

Este documento tiene como objetivo acercarse a mostrar cómo la implementación del Decreto 1278 de 2002 (Nuevo Estatuto Docente) al funcionar de manera simultánea con el Decreto 2277 de 1979 (ambos estatutos constituyen la estructura normativa que rige la profesión docente en Colombia) genera no sólo unas diferencias dentro del cuerpo docente, sino también situaciones particulares en las que la labor cambia hacia nuevas dinámicas como por ejemplo, los condicionamientos para el acceso, la permanencia y la promoción; realizar “tareas burocráticas”; y la evaluación, entre otras; que pueden llegar a convertirse o verse como dificultades para el ejercicio del profesorado; lo que incide directamente en la labor docente, en la visión de la misma, y como consecuencia en la calidad de la educación, pues se debe tener en cuenta que la implementación del Decreto 1278 incide no sólo en el docente y en su profesionalización, sino el sistema educativo en general.

Esto sumado a la situación de “descontento” de los educadores al servicio del Estado en la ciudad de Bogotá (que se evidencia en los últimos años con las reiteradas marchas y las peticiones¹ por parte de los maestros, la Asociación de Educadores del Distrito –ADE- y la Federación Colombiana de Educadores -FECODE-), además de pensar que “la profesión docente se hallaría fragmentada” (Gil, 1996; p.13) en el sentido que el Decreto 1278 de 2002 se implementó y funciona de manera simultánea con el Decreto 2277, hace que sea apremiante analizar estas situaciones desde la perspectiva de la sociología del profesorado, sin desconocer que de igual manera la implementación de la norma trae consigo aciertos, y el reconocimiento de los méritos

¹ Básicamente las peticiones consisten en: 1) Una política pública educativa sin concesiones y con una reglamentación concertada. 2) Incremento salarial y pago de deudas al magisterio. 3) Un régimen disciplinario y condiciones laborales concertadas, un Estatuto Docente Unificado. 4) Mejores condiciones laborales para el ascenso y la capacitación. 5) Cumplimiento de acuerdos pactados sobre traslados, amenazas, permanencia y permisos sindicales. 6) Garantías sindicales. 7) Mejorar, reconocer y pagar las prestaciones sociales. 8) Mejorar y respetar las condiciones del régimen especial de salud de los docentes. 9) Procurar el bienestar del magisterio. (pliego de peticiones FECODE. <http://www.fecode.edu.co/index.php/comunicados/>).

del docente. Para ello, tal vez se requeriría una investigación enorme que alcanzara a cuestionar a todos los profesores del distrito capital, pero en este caso, el texto que se presenta se trata de un sencillo análisis sobre las dificultades para el ejercicio de la labor docente a partir de las diferencias surgidas con la implementación del Decreto 1278, con la intención de llamar la atención e invitar a investigar y conocer sobre la situación de los docentes al servicio del Estado, la importancia del tema para el sector educativo, considerar la necesidad de indagar sobre los impactos de las políticas en educación, y reconocer los desafíos y oportunidades que traen consigo estos cambios, lo cual también sería un importante insumo para la sociología de la educación en Colombia.

De esta manera, el primer capítulo constituye el marco teórico-conceptual donde inicialmente se hace una breve diferenciación entre función y profesionalización docente pues este texto se fundamenta en el análisis de la función docente. Aquí se trata de explicar cómo las diferencias surgidas entre ambos estatutos tienen sus efectos sobre la función docente; la profesionalización; la labor (vista desde diferentes perspectivas sociológicas); las posibilidades de ingreso, permanencia y ascenso; la remuneración, el escalafón y los incentivos; la evaluación y la burocratización de la función docente; y cómo esto se relaciona con la visión de los docentes sobre su propia labor y determinar la finalidad del Decreto 1278 de 2002. Para esto es necesario tomar algunos referentes sociológicos con el fin de orientar la comprensión y análisis de estos temas. De este análisis surgen varias reflexiones, por ejemplo, cabe preguntarse si ese profesional que se pretende en el Decreto se piensa desde el ejercicio de sus funciones, desde la evaluación como reflexión constante de su trabajo o desde los condicionamientos para el ascenso; en este último aspecto puede preguntarse también si se exige una preparación y un conocimiento propio de la labor no desde la praxis sino desde apropiaciones teóricas sobre pedagogía y conocimiento de leyes. Lo cual deja un cuestionamiento sobre la autonomía docente y las razones para su profesionalización ¿De qué se trata la profesionalización? ¿Se trata de un asunto económico, una reflexión, el crecimiento profesional o una apropiación de la labor docente?

Todos estos cuestionamientos son reflexiones que surgen en este capítulo y que deben ser pensadas desde lo político, tal vez no puedan ser resueltas dentro de este texto, pero si constituyen una invitación a pensar nuestra educación desde un ámbito que quizá esté relegado dentro de las agendas públicas, *la situación y condición laboral actual de los docentes en Colombia*, pues “Los instrumentos políticos y administrativos utilizados para realizar el cambio educativo suelen pasar por alto, malentender o dejar de lado los deseos de cambio de los profesores. Tales instrumentos se

basan por regla general, en principios de compulsión, restricción e invención para conseguir que los profesores cambien”. (Hargreaves, 1994; P. 39). Es decir, se busca que los profesores cambien, pero no se tiene en cuenta su voz, la visión legalista está por encima de la voz del docente, lo cual constituye más que una afirmación una reflexión.

Para lograr esta comprensión, inicialmente se hace un análisis comparativo de los dos estatutos docentes que permite entrever algunas de las principales diferencias y algunas similitudes entre ambos estatutos, aquí se tiene en cuenta la investigación sobre “La profesionalización docente en Colombia” de Marcela Bautista, quien analiza cuáles podrían ser las implicaciones sociales y ocupacionales del Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto 1278 de 2002) y se convierte en el primer referente para este estudio. En este segundo capítulo también se puede reconocer que la existencia simultánea de los dos decretos obedece a que en el año 2002 como política educativa se pretendieron transformar los procesos de *ingreso, promoción y permanencia* en la docencia en aras de un mejoramiento de la calidad la educación, y de mejorar las carencias y debilidades que tenía el anterior estatuto. Lo que al ser pensado desde la sociología del profesorado (tomando como referencia el texto “Sociología del profesorado” de Fernando Gil) llevaría a decir que este Nuevo Estatuto responde a “políticas estatales que basan sus reformas en una corporatización de la educación bajo el argumento de mejorar la calidad de la misma” (Gil, 1996;p.40), para hacerla funcional en términos de competencias y desempeños, pero sin tener en cuenta las condiciones en que se ejerce la labor como resultado de la implementación de la norma.

Si bien las diferencias y similitudes entre los docentes de ambos decretos responden a una consecuencia de la implementación de la norma, esto no se queda solo allí, ya que “los docentes no son autómatas sociales cuyas acciones obedecen únicamente a estímulos externos, tales como las leyes, decretos, circulares y reglamentos” (Tenti, 2005; p.279) sino que reaccionan, adquieren una visión de su propia labor, manifiestan de alguna manera su descontento o acuerdo con la norma, replantean sus motivaciones y expectativas, y piensan en las implicaciones de la misma en cuanto al cumplimiento de sus funciones como se verá en el siguiente capítulo.

En el tercer capítulo se recogen algunas visiones de maestros frente a la implementación del Decreto 1278, sin que esto signifique que sea la visión totalitaria del cuerpo de docentes distritales de la ciudad de Bogotá. También vale la pena señalar que este capítulo no constituye el eje del texto, sino que ilustra de manera sencilla algunas de esas visiones frente a las situaciones planteadas en el anterior capítulo. En este aspecto se puede decir que las visiones reales de la labor

docente señalan ciertas dificultades, desacuerdos pero también fortalezas frente a la implementación del Decreto 1278, aunque “la finalidad de la norma fue procurar el mejoramiento profesional de los educadores, con miras a lograr un servicio educativo de calidad (...) y disponiendo que la formación de los educadores esté dirigida a su profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento” (Ley 115 de 1994, artículos 110-111).

Se puede ver al Decreto 1278 como la normatividad que simplemente regula una profesión, pero también y de acuerdo a diferentes situaciones como un Decreto que le está dando un nuevo sentido y creando un nuevo discurso de la “profesionalización docente”. Lo que se evidencia cuando se plantea que “con el discurrir del tiempo y la implementación de las reformas educativas, la profesión docente ha ido naturalmente mutando” (Marcelo y Villiant, 2009; p.40) y es lo que se puede apreciar en nuestro caso tomando como referencia las diferencias que surgen entre ambos decretos y las visiones de los docentes ante esta situación. Lo que también da lugar a pensar en una posible “desprofesionalización debido a la pérdida progresiva de autonomía y de control interno, o en una re-profesionalización, justificada por la necesidad de ampliar las tareas habitualmente asignadas a los docentes” (p.40). Lo cual quiere decir que de acuerdo al cómo se vea la labor docente, se le brinda una carga importante al concepto de “profesionalización”, por lo tanto se deben tener en cuenta las visiones y posiciones de los maestros: frente a su propia labor, frente a las implicaciones de un Decreto y su funcionamiento simultaneo con el Decreto anterior, tener en cuenta las diferencias y el ejercicio de sus funciones como docente, para así comprender en relación con la realidad que implica en concepto de “profesionalización docente” en nuestro país y su relación con la educación.

Finalmente, en el cuarto capítulo se esbozan unas síntesis y conclusiones que llevan a pensar en los desafíos y oportunidades de la profesionalización docente, para esbozar algunas recomendaciones, donde se considera que es vital analizar la labor docente y que mejor que hacerlo desde sus adentros, ya que la experiencia vivida en este ámbito permite conocer directamente las diferentes situaciones que se presentan en el ejercicio de la labor. Lo cual constituye una de las búsquedas de este trabajo, que el Estatuto sea pensado desde la lógica de los propios profesores, solo así se hará una comprensión más amplia de la norma y sus efectos en la función docente. Pues “la mirada analítica debería orientarse hacia el estudio de las condiciones sociales en que se desarrolla la polémica y la propuesta de profesionalización. Si uno quiere comprender la lógica de la lucha es preciso ir más allá del análisis de los discursos profesionalistas para preguntarse acerca de los grupos y actores” (Tenti, 1995; p.4).

Las temáticas tratadas en este texto están directamente relacionadas con la búsqueda de “la calidad de la educación en Colombia”, en primer lugar, porque este es uno de los objetivos del Decreto 1278 de 2002 como política pública; también porque la función de los docentes incide en la misma; y porque es necesario hacer un llamado de atención al Estado para comprender la importancia y la necesidad de este tipo de análisis, ir más allá de las cifras, con el objetivo de promover acciones que mejoren las realidades de la labor docente. Pues esta es una dimensión poco analizada, en donde no se tiene en cuenta el impacto que genera la situación laboral del docente. Hay que recordar que también el docente es protagonista de la educación, su situación laboral y emocional, su calidad de vida y las garantías para el ejercicio de su labor inciden directamente sobre la calidad de la educación, pero esta verdad se dejó de lado, pues las miradas solo recaen sobre los estudiantes, infantilizando las leyes de nuestro país y dejando todo a su favor, olvidando que la educación es la suma de responsabilidades y los esfuerzos del Estado, la familia, los docentes y los mismos estudiantes. En ocasiones el Estado sanciona moralmente a los docentes cuando los responsabiliza de la baja calidad de la educación, pero a su vez no reconoce sus esfuerzos, su lucha diaria.

El Estado debe reconocer que la calidad de la educación, depende de varios factores sociales, del bienestar de los docentes, hacer de la educación una prioridad en la agenda económica y social del país, y no dejarla relegada. Este texto constituye un pequeño aporte para abrir una visión hacia un sueño u objetivo, que la educación de Colombia sea de calidad, pública, equitativa con igualdad y transparencia, pero eso sólo se logrará si ésta deja de ser un tema no prioritario en la agenda del Estado y si son escuchadas las voces de las ciencias humanas.

1.Efectos del Decreto de 2002 sobre la función docente, una mirada desde la sociología

En Colombia la profesión docente a nivel de la educación básica y media está reglamentada bajo un Decreto de Ley o un Estatuto Docente que regulariza las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, determinando así los parámetros para la profesionalización de su labor, sus compromisos y el ejercicio de sus funciones, así como los mecanismos de inserción, permanencia y promoción en la carrera docente. Sin embargo, en nuestro país existen dos decretos que reglamentan esta profesión y funcionan al mismo tiempo, el Decreto 2277 de 1979 y el Decreto 1278 de 2002, razón por la cual entre ambos se presentan similitudes y diferencias que han generado un clima particular en el cuerpo docente del sector público e incide en la construcción de una visión frente a su propia labor.

En relación a ello, en este capítulo se pretende articular dicha información con la sociología, es decir, se tratará de explicar cómo las diferencias surgidas entre ambos estatutos tienen sus efectos sobre la función docente, y cómo esto se relaciona con la visión de los docentes sobre su labor, en especial con la evaluación, lo que se verá en los siguientes capítulos. Después de hechos estos análisis y en el capítulo final se podrán sacar algunas conclusiones, y argumentar la necesidad de hacer este tipo de estudios para evaluar estas políticas, además de sugerir algunas recomendaciones, ya que tienen impacto en la vida de los docentes, en el ejercicio de su labor y por lo tanto el sistema educativo. Para iniciar con este capítulo es preciso hacer una breve diferenciación entre función y profesionalización docente.

La profesión docente muchas veces es vista como una ocupación que adquiere una particularidad, tiene unos objetivos frente a la educación y cuyos componentes deben ser: “1) autonomía profesional, 2) motivación basada en un ideal de servicio público más que el interés propio; 3) acervo de saber experto basado en el conocimiento teórico especializado; 4) control de la formación y de las certificaciones, y 5) autogobierno” (Gil, 1996; p.24). Estos elementos son claves para identificar el trabajo del docente como una profesión que al buscar “reglamentar dicha formación, el reconocimiento social, la prestación de un servicio público, y el conocimiento” (p.2) se le está dando a la profesión el carácter de profesionalización.

La profesionalización se diferencia de la función docente porque la primera obedece a la reglamentación, especialización, estructurización e institucionalización de la profesión; la segunda corresponde a las tareas propias de la profesión contempladas dentro de la norma, en este caso dentro del Estatuto Docente, en el cual se señala la función como: “aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza – aprendizaje (...)” (Decreto 1278, artículo 4; p.1). Sin embargo, tanto la profesionalización con la función docente no pueden quedarse en una definición tan plana, ya que sobre estas dos tienen influencia las condiciones en que esta se desarrollan como veremos en este capítulo.

1.1 Profesionalización ¿Quién es el profesional docente?

Toda Con la implementación del Decreto 1278 de 2002 en el sistema educativo colombiano se determina bajo una nueva norma quién debe ser el profesional docente, qué se le exige para serlo, y cómo debe ser el ejercicio de su carrera, es decir, se reglamenta la *profesionalización docente*. Esto con el objetivo de alcanzar la meta de “mejorar la calidad de la educación”² propuesta por el Estado desde esta normativa. Por lo tanto, este “nuevo” tipo de “profesional docente” es quien debe responder a “nuevos requerimientos”, como la cualificación para el acceso (concurso de

² **ARTÍCULO 1. Objeto.** El presente decreto tiene por objeto establecer el Estatuto de Profesionalización Docente que regulará las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, 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. (Decreto 1278 de 2002; p.1)

ingreso) y la permanencia (evaluación de desempeños), un nuevo escalafón y condiciones para el ascenso en la carrera docente (evaluación de competencias), nueva remuneración, y el cumplimiento de funciones determinadas. Exigencias que se relacionan con la carrera docente, que de acuerdo con el Decreto 1278 de 2002 (Capítulo 3, Artículo 16), señala que:

“La carrera docente es el régimen legal que ampara el ejercicio de la profesión docente en el sector estatal. Se basa en el carácter profesional de los educadores; depende de la idoneidad en el desempeño de su gestión y de las competencias demostradas; garantiza la igualdad en las posibilidades de acceso a la función para todos los ciudadanos aptos para el efecto; y considera el mérito como fundamento principal para el ingreso, la permanencia, la promoción en el servicio y el ascenso en el Escalafón”. (MEN, 2002; documento PDF, p. 4).

Como se puede apreciar en este Artículo, la *profesionalización* de los docentes al servicio del Estado está definida por la carrera docente, que es un régimen legal y determina el carácter profesional de los maestros; sin embargo, la *profesionalización* también es un proceso que depende de la idoneidad en el desempeño del docente y sus competencias demostradas para continuar en la carrera, lo que indica que la experiencia (el desarrollo de su carrera) docente incide en la profesionalización, por lo que esta de manera intrínseca adquiere un carácter subjetivo, resultado de la relación del docente con esta norma, la institucionalidad y el ejercicio de su labor.

Se puede entender la *profesionalización* de la labor docente desde el punto de vista sociológico “como las cuestiones que llevan a esta profesión a un mejor estatus, una revalorización, o un medio para mejorar la calidad de la enseñanza” (Gil, 1996; p.26), que muchas veces tiende a confundirse con el *profesionalismo* que según este mismo autor hace referencia “al reconocimiento, la formación y la determinación del profesor de sus propias tareas profesionales” (p.26). La profesionalización es un concepto que ha entrado en el debate debido que ha estado cambiando con la inserción de medidas de reglamentación y control interno, lo que muchas veces se interpreta como pérdida de autonomía o como una re-profesionalización (Marcelo y Vaillant, 2009; p.40), este debate hace que se centre la idea de profesionalización en relación con el profesionalismo, estos autores señalan que:

“entendido en este caso como la capacidad de los individuos y de las instituciones para desarrollar una actividad de calidad, comprometida con los beneficiarios del cambio en un ambiente de colaboración. Los estudios sobre profesionalismo han tomado en consideración

la necesidad de re-profesionalizar la función docente, y han percibido que la ampliación de funciones es positiva, representando un síntoma claro de que los docentes son capaces de realizar funciones que van más allá de las tareas tradicionales” (p.40).

Entonces se puede decir que la profesionalización está matizada de acciones de profesionalismo que justifican esa necesidad de una re-profesionalización, es decir, profesionalización significa llevar al profesionalismo transformando, mejorando y ampliando la función docente, ya que el maestro tiene capacidad de ello. Lo que de alguna manera explica la importancia de la función docente en el desarrollo profesional del maestro y por ende en la profesionalización.

Dentro de nuestro contexto se podría decir que la *profesionalización* obedece a la reglamentación y regulación de la profesión docente, en aras de una mejor calidad de la educación y desarrollo profesional del docente, para garantizar que la docencia sea ejercida por educadores *idóneos*, esto según el Decreto 1278 de 2002. La transformación que se hizo sobre la profesionalización docente en Colombia está fundamentada en el mérito, pues se basa en nuevas exigencias para el ingreso, la permanencia, la promoción en el servicio y el ascenso en el Escalafón. También la *profesionalización* en Colombia a partir del Decreto 1278 de 2002, se fundamenta en una base legal (Constitución Política, Ley General de Educación, Ley 715 y Decreto 1278) y de superación de procesos que constituyen la *carrera docente*. De igual manera, la profesionalización se fundamenta en el carácter de *idoneidad* del maestro:

“se entiende por idoneidad la capacidad del maestro para enseñar el área de su competencia, pero también para responder a unas expectativas sociales que se extienden, por ejemplo, a la ética y la moral. (...) Para los educadores, el título, el ejercicio eficiente de la profesión y el cumplimiento de la Ley serán prueba de idoneidad profesional. (...) vale la pena subrayar la responsabilidad atribuida al Estado en lo relacionado con la cualificación y formación de los docentes, esto es, con su profesionalización (...)”. (Londoño, 2011; p.31)

Esto quiere decir que la profesionalización docente en Colombia se fundamenta sobre tres bases: *lo legal, el mérito y la idoneidad*, lo que sugiere mayor cumplimiento de la norma, capacidad y cumplimiento ante nuevas funciones, responder a expectativas sociales y legales, exigencia académica, y cumplir con los requerimientos para el ingreso, el ascenso y la permanencia. Un ejemplo de ello es el concurso de méritos para el ingreso, que busca “evaluar las aptitudes,

experiencia, competencias básicas, relaciones interpersonales y personalidad de los aspirantes a ocupar cargos en la carrera docente” (Decreto 1278 de 2002; Artículo 8).

Sin embargo, pese a la intensión profesionalizadora del Estado a partir de la implementación del Decreto 1278 de 2002, el cumplimiento de estos requerimientos no es fácil, se asimila a una carrera de obstáculos, esto se debe tener en cuenta y se explica cuando muchos docentes señalan en este estudio que existe dificultad para el ascenso y que la evaluación a veces se convierte en tropiezo para la permanencia (ver cuadro 19). Esto hace pensar que aunque se posean los méritos para el ejercicio de la carrera docente, no siempre se facilitan las condiciones para ello, lo cual no es una generalidad pero sí un rasgo para analizar. Por ejemplo, para ascender en el escalafón del Decreto 1278 se debe presentar una prueba específica de competencias (evaluación) que debe ser superada en un 80%, contar con una antigüedad mínima de tres años y la obtención de un título de posgrado que debe ser maestría o doctorado, pero estas pruebas dependen de las convocatorias y los recursos que el Ministerio de Educación Nacional proporcione para tal fin, además los estudios deben ser costeados por los propios docentes (costos que Colombia son muy elevados), generando cierta dificultad y una gran diferencia en comparación con el anterior Estatuto (2277 de 1979) que no tenía estas exigencias, por lo cual ascender en él se hacía más fácil.

Tal diferencia ha generado cierto “malestar”³ o *descontento* en el cuerpo docente, ya que se considera que muchos profesores anteriores al Decreto 1278 no tenían la suficiente preparación académica para el ejercicio de la docencia, pero ascendían fácilmente y no había gran exigencia para tal fin (como vimos en el capítulo anterior), lo que pone a los docentes en desigualdad de condiciones para el ascenso. Esto hace pensar que la profesionalización es de diferente carácter para cada estatuto, por lo que no se puede hablar de homogeneidad o igualdad en este concepto, teniendo en cuenta también que la profesionalización docente en Colombia está replanteada a partir de considerar las debilidades del estatuto anterior y en procura de alcanzar el objetivo del nuevo estatuto.

Por otra parte, se puede pensar *la profesionalización* como fundamento del desempeño del docente y del desarrollo de sus competencias en relación al cumplimiento de la norma y la ejecución de sus

³ Se trata de aquellas situaciones por las cuales los docentes sienten insatisfacción respecto a su labor. No se trata de un término académico, ni se profundiza sobre el mismo en este texto.

funciones. Aunque la profesionalización esté dada bajo unos parámetros legislativos que obedecen a las coyunturas políticas e ideológicas propias del contexto nacional y las transformaciones sociales, también está influenciada por el desarrollo científico, tecnológico y de los modelos económicos que se imponen. Estos aspectos coyunturales (políticos e ideológicos) y contextuales influyen no sólo en la construcción de la norma sino en la visión del docente sobre la misma, sobre su labor, funciones, y condiciones laborales como veremos en el siguiente capítulo.

Por lo tanto, se puede considerar que las acciones de los docentes también están influidas por las diferentes experiencias tanto positivas como negativas, por las condiciones de trabajo, y las diferentes situaciones que se pueden presentar con la norma como diferencias, tensiones, dificultades, desigualdad, o por el contrario, objetividad, equidad, reconocimiento, esto de acuerdo a la situación particular de las instituciones educativas y esto explica el porqué de sus visiones. Tanto estas condiciones como los principios, los valores, el agregado cultural y la formación del docente hacen parte de la construcción de la profesionalización, lo que se puede llamar el *capital simbólico*⁴ como señala Bourdieu. Por lo tanto, por una parte el desarrollo de la profesión docente:

“tiende a construirse cada vez más a través de la experiencia y no consisten tanto en ejercer un rol o una función preestablecida (incluso reglamentada), sino en construirla usando la imaginación y los recursos disponibles. La personalidad como totalidad se convierte en una competencia para construir su función.” (Tenti, 2006; p.135).

Y por otra parte el desarrollo de la profesionalización:

“debe ser considerada como un proceso que implica estrategias, intereses y luchas concretas (...). En el sentido que la profesionalización es un objeto de lucha donde confluyen

⁴ El capital simbólico es cualquier propiedad (cualquier especie de capital: físico, económico, cultural, social) mientras sea percibido por los agentes sociales cuyas categorías de percepción son tales que están en condiciones de conocerlo (de percibirlo) y de reconocerlo, de darle valor. Más precisamente, es la forma que toma toda especie de capital cuando es percibida a través de las categorías de percepción que son el producto de la incorporación de las divisiones o de las oposiciones inscriptas en la estructura de la distribución de esta especie de capital. Se deduce que el Estado, que dispone de medios para imponer e inculcar principios durables de visión y de división conformes a sus propias estructuras, es el lugar por excelencia de la concentración y del ejercicio del poder simbólico”. (Bourdieu, 1987; p. 160).

múltiples actores colectivos e intereses (...). Al mismo tiempo, no se puede comprender la emergencia de esta cuestión si no se tienen en cuenta algunas transformaciones en la sociedad y en el propio sistema educativo” (Tenti, 2002; p 4).

Lo anterior deja ver que existe una *relación de la profesión docente con la profesionalización*, inicialmente se diferencian porque la profesión se relaciona con la experiencia, su construcción y la personalidad del docente; y la profesionalización se relaciona con estrategias, luchas e intereses colectivos, y obedece a la transformación social y del sistema educativo. Sin embargo, es preciso comprender que la profesionalización condiciona la profesión docente, en el sentido que la reglamenta y la regula, lo cual puede generar acuerdos o desacuerdos en su cumplimiento como veremos en los siguientes capítulos.

Estas diferentes perspectivas de los docentes obedecen a sus intereses, a la visión hacia su propia profesión, a sus condiciones de trabajo, a su experiencia particular en cuanto a su desempeño, a la facilidad o la dificultad para alcanzar las competencias propias de su labor, es decir, estos son los elementos que constituyen la profesionalización dentro de su carácter subjetivo, pero que están condicionados a una estructura que está ya institucionalizada: *la carrera docente*, a la cual el profesor debe inscribirse y moldearse de acuerdo a sus exigencias para conservar su puesto, es decir, cumplir su función. Por lo tanto, los efectos que pueda tener la profesionalización en el cumplimiento de la función docente no sólo van en relación a las exigencias o requerimientos, méritos y condiciones propias de los estatutos, sino que también tiene influencia el contexto, las condiciones y situaciones particulares del desarrollo de la profesión docente.

En relación con esto es importante señalar que “toda profesión es un lugar de encuentro entre un determinado conjunto de agentes y un sistema de puestos (...) el puesto de maestro es uno de los espacios sociales más estructurados e institucionalizados. Cuando los puestos alcanzan este grado de desarrollo tienden a imponerse a los agentes, es decir, a moldearlos según las exigencias inscritas en su propia estructura” (Tenti, 1995; p. 17). Desde esta apreciación, podemos comprender que la profesión docente también obedece a diferentes procesos ligados a la historia y a la de instauración de políticas públicas en educación, como ya se ha mencionado, lo cual genera unas estructuras propias para la profesión, cimentadas en la conformación y las características de la institucionalidad educativa, es decir, espacios más estructurados que incide en el “moldeamiento” de los docentes.

Lo que en relación con la implementación del Decreto 1278 sugiere una nueva interpretación de la profesión docente, caracterizar “nuevos docentes” a través de nuevas exigencias, nuevas condiciones, nuevas funciones, nueva remuneración, nuevo escalafón, es decir, la conformación de una nueva estructura, a donde llegan nuevas subjetividades, que por efecto y poco a poco le dan a la profesión docente nuevo contenido y formas que se van adhiriendo al concepto de profesionalización intrínsecamente. Esos *nuevos docentes* son unos “sujetos dispuestos y pre-dispuestos a ocupar esos cargos, lo que expresa una modificación efectiva de las prácticas, es decir, en los modos de hacer las cosas” (Tenti, 1995; p. 17). Se puede decir entonces que *la profesionalización* a partir de la implementación del 1278 *generó una nueva manera de hacer las cosas*, unas nuevas funciones y condiciones docentes que inician con el concurso de méritos donde se busca que la institucionalización de la profesión defina al profesional docente, pero hay que tener en cuenta de que se trata de un ejercicio de reciprocidad, donde el profesional docente también define la institucionalización de la profesionalización. Algo que es complejo de entender ya que esta política no se ha evaluado ni se ha analizado la influencia del ejercicio docente en la construcción de la profesionalización.

Por eso, es importante seguir las recomendaciones dadas en la Quinta Reunión de Comité Regional Intergubernamental del proyecto principal en la Esfera de la Educación (Santiago de Chile 1993) sobre la profesionalización, donde se señala que :

“El comité considera que la profesionalización de la acción educativa es el concepto central que debe caracterizar las actividades del desarrollo educativo. El comité entiende por profesionalización al desarrollo sistemático de la educación fundamentado en la acción y el conocimiento especializados, de manera que en cuanto a lo que se aprende, a cómo se enseña y a las formas organizativas para que ello ocurra tomen en cuenta dentro de marcos de responsabilidades preestablecidas: a) la dimensión ética; b) los avances de los conocimientos científicos y técnicos; c) los diversos contextos y características culturales” (UNESCO, 2011; p. 3).

Con esto se reafirma que lo más importante de la profesionalización no sólo es el conocimiento y la idoneidad en la acción educativa, sino el fortalecimiento de la dimensión ética, la comprensión de los contextos y la cultura como escenarios donde se dan los procesos de enseñanza aprendizaje, además del manejo de las nuevas tecnologías. Por lo tanto, la misma profesionalización como acción debe conducir a posibilitar y fortalecer dichos procesos en los docentes. Es decir, se

requiere un fortalecimiento de la dimensión humana en el ejercicio de la labor docente, es decir, ambientes propicios, objetivos y que promuevan el desarrollo profesional y personal del docente. En cuanto a la política, se hace necesario evaluar las normas y sus efectos para que sean consecuentes con sus objetivos y estén en coherencia con el bienestar común involucrando a quienes obedecen la norma en la construcción y transformación de la misma, algo que se podría llamar: *la humanización de la norma*⁵. Pues:

“pareciera ser que la profesionalización a la que se aspira se concentrara en el campo de lo que se espera que el docente haga, tanto en el nivel de la gestión del sistema como en lo que concierne a las prácticas pedagógicas en el aula, sin que estas nuevas exigencias tengan un claro correlato con una modificación sustancial ni de los procesos de formación (jerarquización de títulos), ni de las condiciones efectivas de trabajo (autonomía)” (Tenti, 2002; p. 10).

Por lo anterior, la profesionalización está desprovista del reconocimiento de las condiciones de trabajo y sus efectos en la labor docente, en cuanto a que si estos son negativos afectará la calidad de la educación o lo contrario, como señala Tenti “la profesionalización pregonada está despojada de toda consideración acerca de las condiciones sociales y técnicas de su realización efectiva” (p.10).

Por último, es preciso aclarar que el concepto de profesionalización se relaciona con la identidad profesional docente, es decir, ¿Quién es el profesional docente? Condición que no surge sólo como resultado del título profesional, sino que es necesario construir tal identidad, como señala Denise Vaillant: “la construcción de la identidad profesional que se inicia en la formación inicial del docente, se prolonga durante todo su ejercicio profesional, esto requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica, lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente” (Vaillant y Denise; 2007, p.4). Por lo que se puede afirmar que la profesión docente, no sólo parte de una titulación, sino que es una construcción individual subjetivada por las propias maneras de ver, sentir, actuar y pensar el mundo, su capital simbólico, además de la experiencia dada por el ejercicio de la labor desde las diferentes circunstancias, contexto y particularidades, todo esto permeado por la experiencia colectiva y las

⁵ Concepto propio y empírico.

representaciones o significaciones dadas desde las diferentes colectividades sobre la profesión docente.

El hecho de vivir subjetivamente la profesión docente también se relaciona con aquellas situaciones que producen satisfacción o insatisfacción en los docentes. Elementos que influyen en el profesional, debido a que “la identidad docente es una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados con un contexto (socio-histórico y profesional) particular en el cual esos procesos se inscriben” (Vaillant y Denise; 2007, p.4).

Esos contextos en los cuales se inscribe el desarrollo de la profesión docente, determina las condiciones propias para el desempeño del profesional docente, donde confluyen tres elementos: “la existencia de un entorno laboral adecuado; una formación inicial y continua de calidad; y una gestión y una evaluación que mejore la práctica laboral de los docentes” (p.6). Elementos que se requieren en la profesión docente, pero haciendo mayor énfasis en los dos primeros y no sólo en el último, para que la profesionalización fortalezca la identidad docente dentro del marco del desarrollo y el crecimiento profesional en nuestro país.

1.2 ¿Qué es la labor docente? Relación con la función docente

Como se mencionó anteriormente, la profesionalización determina el cumplimiento de ciertas *funciones* para el docente que van en relación a las exigencias, requerimientos y condiciones propias de cada Estatuto. Pero en el cumplimiento de esas funciones también influyen el contexto, las condiciones y situaciones particulares del desarrollo de la *labor docente*. Para comprender de que se trata la labor docente y su relación con ciertas funciones del docente, se abordarán cuatro aspectos: 1) la labor docente: trabajo, oficio o profesión; 2) labor docente como acción social; 3) Habitus y campo de labor docente; y 4) labor docente como vocación.

1.2.1 Labor docente: trabajo, oficio o profesión

Cuando se piensa en la *labor docente* se puede pensar indistintamente en términos relacionados como lo son trabajo, oficio o profesión, los cuales hacen parte de la construcción de este concepto. Para empezar, se puede pensar la labor docente como trabajo, en el sentido que: “los docentes agremiados reivindican el nombre de “trabajadores”, homologándose de esta manera al resto de

“asalariados” en su reivindicación de la convención colectiva para fijar salario y condiciones de trabajo y legitiman el recurso de la huelga o las movilizaciones como instrumentos de lucha” (Tenti, 2002; p.4). Es decir, la labor docente adquiere dimensión de trabajo cuando se relaciona con la defensa de los derechos de los profesores como trabajadores, cuando su acción es colectiva y requiere de organización como agremiación. Claro que “si uno quiere comprender la lucha es preciso ir más allá del análisis de los discursos profesionalistas para preguntarse acerca de los grupos y actores colectivos que defienden esta propuesta” (p.5).

Sin embargo, la labor docente como trabajo no puede ser definida, ni normativizada, ni controlada por un gremio o sindicato, pues esto equivaldría a su “privatización”, inclinaría la balanza hacia sus intereses, desconociendo la obligación de bienestar de parte del Estado. En este aspecto es necesario una relación dialógica y participativa entre Estado y agremiación de docentes, para la definición de la labor, las funciones docentes y en especial sus condiciones como trabajadores.

La lucha colectiva por la reivindicación de las condiciones laborales de los trabajadores es parte importante de la labor docente, ya que hace parte de su identidad como grupo y la identidad profesional del individuo, pues allí se abre espacio a la expresión de las visiones, diferencias, e intereses frente a la labor docente, se posibilita la participación y se busca respuesta a muchas de las condiciones de trabajo que no son coherentes con la norma. Así mismo, esa participación se hace necesaria en el momento de querer ejercer cambios profundos, por ejemplo, en la reglamentación de la profesionalización docente, esto con el ánimo de mantener el estatus democrático del Estado permitiendo la participación y el diálogo con las agremiaciones de docentes como ya se había mencionado. Sin embargo, la participación del docente en las movilizaciones, protestas o asambleas, muchas veces se ve condicionada a los protocolos de cada institución y en ocasiones se restringe al relacionarse con la evaluación para los docentes del Decreto 1278.

“la movilización es importante, pero muchas veces se impide la libre expresión por evitar conflictos con los superiores, se coarta el derecho a participar en manifestaciones o marchas”. Docente encuestada.

Por otra parte, la labor docente se relaciona con el concepto de profesión en el sentido de que se trata de:

“una combinación estructural de tres características típicas: conocimiento acreditado mediante títulos, autonomía en el desempeño, y prestigio y reconocimiento social. (...) por lo que se puede decir que las profesiones constituidas constituyen espacios sociales bien estructurados, con requisitos de entrada clara y formalmente establecidos, posiciones jerarquizadas ocupadas por agentes bien dotados de “mentalidades” o predisposiciones específicas y distintivas” (Tenti, 2002; p. 6).

Es decir, la profesión del maestro le permite posicionarse dentro de la labor docente, inicialmente a través de un título y unos requisitos que determinan un lugar en un espacio social estructurado y dentro de una organización reglamentada por una norma para el aspirante a esta labor, el estatuto. Este es el caso del Decreto 1278 de 2002 que en cuanto a la profesión la considera como requisito que permite entrar y establecer formalmente a unos aspirantes en la carrera docente, cuyas características y disposiciones deben corresponder a sus requerimientos, de igual manera sucede con el Decreto 2277 de 1979 pero con diferentes exigencias. Por lo tanto, la profesión del maestro es la puerta de entrada a la labor docente en ambos estatutos, pero en el caso del 1278 dicha profesión no sólo se relaciona con la educación, sino que puede ingresar otro tipo de profesional⁶ (quienes paulatinamente y en menor medida han ido ingresando a la carrera docente) o un normalista, estos pueden ejercer la labor siempre y cuando se cumpla con lo dispuesto en el Decreto 1278 según el Artículo 3.

Por otra parte, la labor docente también se relaciona con el oficio, en esto encontramos que “el oficio funda un modo de acción sobre los otros inscritos en un programa institucional, pues aquellos que lo ponen en práctica lo consideran una totalidad educativa” (Dubet, 1992; p.128). Es decir, ese modo de acción, es la labor docente, pero si se condensa dentro de un programa o una reglamentación se constituye la función. También “la lógica del oficio rige la lógica de la relación (...) dicha concepción de la acción profesional se sitúa en un conjunto de representaciones de la vida social y en un sistema de valores universales derivados de una forma de conciencia obrera” (p.129). Esto quiere decir que el oficio corresponde a una lógica de acción, acción profesional en este caso, caracterizada por un sistema de valores y creencias que el docente tiene sobre su propia

⁶ **ARTÍCULO 3. Profesionales de la Educación.** 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. (Decreto 1278 de 2002, Artículo 3; p.1).

labor lo que de manera implícita el imprime un carácter subjetivo, pero la labor se hace objetiva en el cumplimiento de la norma, es decir, en sus funciones. Se podría decir entonces que la labor docente tiene implícita una subjetividad dada por la experiencia, los valores y creencias que vienen de una conciencia obrera, y el cumplimiento de funciones docentes dadas por la norma es lo que le da el carácter objetivo.

1.2.2. Labor docente como acción social

Por ser la labor docente una lógica de acción con carácter objetivo en cuanto al cumplimiento de la norma y de carácter subjetivo en concordancia con la experiencia, los valores y las creencias, precisa ser entendida desde los términos de Weber como una *acción social*. Esto en relación a que la “conducta humana (...) en la que siempre el sujeto o los sujetos de la acción se enlazan a ella en un sentido subjetivo. Dando lugar a la *acción social*, que es una acción en donde el sentido mentado por el sujeto está referido a la conducta de otros, orientándose por esta en su desarrollo” (Weber, 2002; p.5). Es decir, la *labor docente* puede entenderse como una *acción social* en el que el sujeto o los sujetos, en este caso el docente o los docentes, le dan a su labor un sentido subjetivo, dado por la práctica o el ejercicio de sus funciones que están orientadas y determinadas por la ley (Decreto 1278) pero influidas por su relación con los otros en su labor (docentes, estudiantes, directivas, padres, administrativos, es decir, comunidad educativa), las condiciones, las situaciones que van surgiendo y los sentidos colectivos de la misma como experiencias, valores y creencias. Entonces en el cumplimiento de las funciones docentes surgen conductas que están determinadas por el sentido que le damos a la ley, esto constituye una acción del comportamiento humano, una conexión de sentido, es decir, la acción tiene un sentido subjetivo, donde surgen interpretaciones, visiones y posiciones frente a la ley (Decreto 1278 de 2002) que son diferentes de acuerdo a la subjetividad colectiva y del individuo, la *acción social*.

Esta *labor docente* entendida como *acción social* podemos decir que inicia en el Decreto 1278 desde el momento de la inscripción de los ciudadanos licenciados, normalistas o profesionales al concurso de méritos para ser nombrados como docentes del distrito, como lo establece la misma norma, ya que se debe dar cuenta, tener y asumir unas características o condiciones propias de la labor para participar de esta. Luego ya dadas las condiciones y siguiendo con el proceso se realizan al candidato una serie de pruebas, evaluaciones y entrevistas necesarias para aprobar el concurso, que una vez aprobado conlleva la vinculación del aspirante al gremio de los educadores del distrito donde se comienza el cumplimiento de sus laborales. Para lo cual se necesita conocer no sólo las

funciones orientadas y determinadas por la ley, sino las funciones dentro de la institución a la que se haya ingresado. Estos condicionamientos, las características o requerimientos de la norma y del contexto, las situaciones, los sentidos y significados de la labor docente, también tienen su efecto sobre la misma. Lo cual es complejo, en la medida que varían los significados, existen diferentes condiciones y motivaciones internas, es decir, en la labor docente coexisten diferentes formas de ver, sentir, pensar y actuar en el mundo, lo que por efecto hace que las vivencias, los fines y las representaciones sean diferentes para cada docente, pero a la vez se presentan rasgos, sentidos, y significados comunes como se podrá apreciar en el siguiente capítulo.

Cuando nos preguntamos por la norma y las prácticas de la labor docente, buscamos aproximarnos a la comprensión de sentido, es decir, los fines que tienen estas. Que según Weber se racionalizan con arreglo a fines o a valores, y se explica de esta manera:

“La *acción social*, como toda acción, puede ser: 1) *racional con arreglo a fines*: determinada por expectativas del comportamiento tanto de objetos del mundo exterior como de otros hombres, y utilizando esas expectativas como “condiciones” o “medios” para el logro de fines propios racionalmente sopesados y perseguidos. 2) *Racional con arreglo a valores*: determinado por la creencia consciente del valor –ético, estético, religioso o de cualquier otra forma como se le interprete- propio y absoluto de una determinada conducta, sin relación alguna con el resultado, o sea puramente en meritos de ese valor”. (Weber, 2002; p.20)

En la *acción racional con arreglo a fines*: no hay satisfacción si el fin no se alcanza. En la *acción racional con arreglo a valores*: el sentido envuelve a la misma acción, no importa si no alcanzó el fin. Los fines de acuerdo a los efectos del Decreto 1278 en la función docente los podemos determinar de la siguiente manera: 1) hay un fin primordial que se concentraría en el objetivo del propio decreto: *garantizar que la docencia sea ejercida por educadores idóneos*. 2) y habría unos fines determinados por los docentes, que existen en el mundo interior de su labor que se relacionan con la función docente, que si bien son compartidos por los docentes de ambos estatutos (ver cuadro 1). Difieren los fines de la ley con los fines de los agentes cuando quienes implementan la ley, por ejemplo, con la evaluación anual de desempeños lo hacen de manera subjetiva. Por parte de la ley, la acción racional sería con arreglo a fines; y por parte de los docentes, con arreglo a valores. Lo cual se puede explicar de la siguiente manera:

Cuadro 1. Comparación de las visiones de la función docente desde la norma y desde los maestros.

FUNCIÓN DOCENTE	
<p>DESDE LOS DOCENTES DE AMBOS DECRETOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educar, formar. - Construir saberes y pensamiento crítico. - Aportar cosas positivas al sistema educativo. - <i>Relacionadas con lo social:</i> Transformador cultural y social. Agente social que construye conocimiento y sociedad. - <i>Relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje:</i> Generar métodos y mediar procesos de enseñanza aprendizaje. Orientador, canalizador, gestor de procesos de formación. Preparar y actualizar las temáticas curriculares, preparación académica. - <i>Humanizadoras:</i> Defender el bienestar del estudiante y del docente. Salvar y ubicar a los estudiantes y personas en su proyecto de vida. Potenciar habilidades y talentos de los estudiantes. Posibilitar el desarrollo intelectual y emocional de los estudiantes. - <i>Legales:</i> las establecidas en los códigos legales. Las consagradas en el Decreto 1278 y el código de ética. - Es un apostolado. 	<p>DESDE EL DECRETO 1278:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realización de procesos de enseñanza-aprendizaje. - Diagnostico, planificación, ejecución y evaluación de procesos y resultados. - Actividades establecidas en el PEI - Asignación académica. - Actividades curriculares no lectivas - Orientación estudiantil. - Atención a la comunidad (padres de familia) - Actualización y perfeccionamiento pedagógico - Planeación y evaluación institucional - Actividades culturales y deportivas - Actividades de dirección, planeación y programación del proceso educativo.
<p>ANALISIS SOCIOLOGICO:</p> <p>Se trata de una <i>Acción racional con arreglo a valores:</i> que está determinada por la creencia consciente del valor –ético, estético, religioso o de cualquier otra forma como se le interprete- propio y absoluto de una determinada conducta, sin relación alguna con el resultado, o sea puramente en meritos de ese valor. (Weber, 2002; p.20)</p> <p>Existen unos fines determinados por los docentes, que existen en el mundo interior de su labor que se relacionan con la función docente y ya fueron mencionados en este cuadro. Es decir, existe un mundo interior, cargado de sentido o significados, subjetividad, donde las fuerzas que mueven a los docentes a que su práctica sea <i>idónea</i>, está determinada por la convicción, o el cómo lo hago, o qué condiciones tengo para hacerlo, y que valores recaen en mi acción.</p> <p>Aquí la vocación es lo que le da sentido a la acción con arreglo a valores.</p>	<p>ANALISIS SOCIOLOGICO :</p> <p>Se trata de una <i>Acción racional con arreglo a fines:</i> está determinada por expectativas del comportamiento tanto de objetos del mundo exterior como de otros hombres, y utilizando esas expectativas como “condiciones” o “medios” para el logro de fines propios racionalmente sopesados y perseguidos (Weber, 2002; p.20).</p> <p>El fin primordial que se concentraría en el objetivo del propio decreto es: <i>garantizar que la docencia sea ejercida por educadores idóneos.</i> Por eso las funciones están determinadas por ley y para el Estado el fin justifica los medios.</p>

Fuente: Elaboración propia, según la información obtenida en las encuestas.

Aunque ambas acciones (con arreglo a fines y con arreglo a valores) están compenetradas unas con otras, las políticas públicas tienen arraigado como principio que: *el fin justifica los medios*, no en un sentido de dominación sino en un sentido de obligación, pues estas políticas buscan eficacia, anticipan un fin y persiguen determinar conductas, en este caso de los docentes, para alcanzar el objetivo de la idoneidad de la docencia, es decir, está predeterminando la acción, que debe ser consecuente con el fin. En la acción con arreglo a valores, existe un mundo interior, cargado de sentido o significados, subjetividad, donde las fuerzas que mueven a los docentes a que su práctica sea *idónea*, está determinada por la convicción, o el cómo lo hago, o qué condiciones tengo para hacerlo, y que valores recaen en mi acción.

En conclusión, *las funciones ejercidas por los docentes son acciones racionales con arreglo a fines o a valores*, de acuerdo a los sentidos y los objetivos que persigan los mismos docentes como agentes, pero también pueden darse como agremiaciones, y están comprendidas dentro de la labor docente. En definitiva la política pública es una *acción racional con arreglo a fines*, pues el objetivo es claro y no importa cómo alcanzarlo, así haya desconocimiento de sus impactos como las condiciones de desigualdad para los docentes, las diferencias en las tareas o funciones por ejemplo, lo que va en detrimento de la calidad de la educación, aunque sea una consecuencia no buscada y esto se contradiga con sus objetivos. Por parte de la función docente, esta es una *acción racional con arreglo a valores*, porque está cargada de sentidos y significados de la labor docente, un ámbito subjetivo, que de una u otra manera tiene sus efectos en el cumplimiento de la función docente y así mismo la labor docente tiene sus efectos en la subjetividad de los individuos sobre su propia labor, esto explica porque los docentes responden en su mayoría que ejercen esta labor por convicción (ver cuadro 20, capítulo III).

Para finalizar, de la *labor docente* se puede decir que es toda acción (social) individual y colectiva (considerada como trabajo, profesión u oficio) que ejerce un docente de acuerdo con los parámetros legales (norma, decreto o ley), los valores y principios propios de la profesión docente, la cual está dada por una estructura y supone unos requisitos, posiciones y disposiciones, donde es importante el conocimiento, el desempeño y el reconocimiento. En la labor docente, incide la agremiación de los educadores para la reivindicación de sus derechos y la organización de sus luchas, como respuesta a condiciones inadecuadas de trabajo y discrepancia con la incorrecta aplicación de las normas o las disposiciones del Estado. De igual manera la labor docente, tiene un aspecto subjetivo que puede ser reconocido como un sistema de valores y de creencias que se

adquieren con la experiencia, el contexto y sus particularidades, y las representaciones colectivas y significaciones de la profesión. Todo esto define la labor docente desde lo subjetivo.

1.2.3 Habitus y campo de la labor docente

Ahora desde el punto de vista *objetivo*, la labor docente puede ser considerada como parte de la práctica contemplada por la ley bajo la figura de función docente. Ésta consiste en:

“**Artículo 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 establecimientos educativos. 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. Las personas que ejercen la función docente se denominan genéricamente educadores, y son docentes y directivos docentes”. (Decreto 1278 de 2002, Artículo 4; p.1).

Cuadro 2. Funciones de los docentes según Decreto 1278 de 2002.



Fuente: tomado de MEN (2008). Información general y avances, Estatuto de Profesionalización Docente. <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/>.

La creación del Estatuto Docente decreto 1278 de 2002 tiene como efecto la ordenación y el establecimiento de los criterios para la función docente, es decir, crea la estructura desde la institucionalidad que dicta las reglas de juego que los docentes tendrán en el ejercicio de sus funciones, en su campo. Esto siguiendo la teoría de Pierre Bourdieu, quien define el concepto de campo como “un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones, en la lucha por formas específicas de dominio y monopolio de un tipo de capital eficiente en él” (Bourdieu, 2002; p.42). En este caso, el *campo* se entiende como el espacio donde se desarrolla la función docente. Éste se define por las relaciones existentes entre los docentes con la ley que ordena el ejercicio de su labor y con quienes representan esta ley, es decir, las directivas. Este rector (a) es la figura de poder, con quien se lleva una *relación contractual de poder discrecional*. En esa relación el grupo de docentes buscan definirse, tener los mejores beneficios, mejorar su posición y ejercer en condiciones dignas su labor. Por lo que se convierte en una relación de poder, que puede llegar a entrar en conflicto por las múltiples diferencias y desacuerdos existentes, como por ejemplo, la evaluación anual de desempeños.

Bourdieu también plantea la aplicación de su concepto de *habitus* y *campo* al estudio de la relación de los distintos grupos sociales con la cultura. Se podría señalar entonces que la labor docente responde al ejercicio de unas funciones propias de una profesión, que genera ciertas condiciones en el grupo de maestros que se relacionan de manera concreta con los estatutos docentes, es decir, con una estructura. Por lo tanto, la función docente constituye un *habitus*. Esta relación en ocasiones puede ser positiva o negativa como consecuencia de las situaciones particulares de los docentes frente a su labor (Bourdieu, 1984). Ante situaciones negativas pareciera haber conflicto con la aceptación de la norma, entonces se le da mayor valoración al ejercicio de la labor (legitimidad de la práctica) que al funcionamiento de la norma, ya que esta al ser mal implementada genera un sentimiento de malestar e inconformidad con la misma, por ejemplo, con la evaluación, como veremos más adelante.

1.2.4 Labor docente como vocación

Cuando se pregunta ¿Por qué razones usted decidió ser docente? la mayoría de docentes responde que por vocación (cuadro 20, Capítulo III), lo que permite ver que ante las problemáticas, el inconformismo u otros malestares, el maestro tiene la capacidad de creer en su labor y su importancia para la vida, “incluso si las tensiones del trabajo no son vividas como un drama ni

como la descomposición de una integración, de un programa institucional perdido para siempre, eso no impide que se perciba el trabajo de los profesores como una actividad de construcción del oficio” (Dubet, 1992; p. 131).

En conclusión, lo que constituye la identidad del profesor con su labor es el ejercicio de la misma, no la norma en sí, aunque esta determine ciertas pautas. Ese aspecto “vocacional” que la mayoría de los docentes manifiestan frente al porque de su labor, puede ser vista como:

“una práctica a la que *alguien se consagra*, en virtud de un mandato [Estatuto] y sin que medie interés instrumental (sueldo, ventajas materiales, etc). (...) Esta dosificación contradictoria pero efectiva hace del maestro una categoría social con perfil propio y diferenciado del resto de los profesionales e intelectuales clásicos. La convivencia contradictoria constituye la particularidad del oficio de enseñar” (Tenti, 1995; p.3).

Esto hace parte de la autoimagen del docente y un rasgo único que lo diferencia de otras profesiones.

Observaciones:

Estas cuatro miradas de la labor docente permiten percibirla como un concepto complejo que puede estar sujeto a múltiples interpretaciones, depende desde donde se le mire y cómo se quiera analizar, se menciona como labor docente a la ejecución de las funciones consagradas en ambos estatutos pero en mayor referencia al Decreto 1278 de 2002 que es el eje de este texto.

1.3 Posibilidades de ingreso, permanencia y ascenso

La implementación del Decreto 1278 de 2002 trajo consigo nuevas formas de ingreso, permanencia y ascenso a la carrera docente, a través de mecanismos más selectivos y rigurosos como un concurso de ingreso y la superación de las correspondientes evaluaciones de desempeño y de competencias (la evaluación permanente). Lo que en comparación con el Decreto 2277 de 1979 se puede considerar como nuevas funciones docentes, en el sentido que se requiere la preparación para estas y la necesidad de cumplir con los requisitos, ya que desde el concurso de méritos se evalúan aptitudes, experiencia, competencias básicas, relaciones interpersonales y condiciones de personalidad, algo que no se hacía anterior a este Nuevo Estatuto. Esas nuevas consideraciones de entrada ponen en la carrera docente diferencias marcadas entre los docentes de uno y otro estatuto.

Luego, una vez superadas las etapas del concurso, se procede al nombramiento. “El nombramiento o el certificado pertenecen a la clase de actos o de discursos oficiales, simbólicamente eficaces porque son cumplidos en situaciones de autoridad por personajes autorizados, oficiales” (Bourdieu, 1984; p.20). En este sentido, el nombramiento además de significar el ingreso a la carrera docente, representa la oficialización del cargo como funcionario, “ser un docente al servicio del Estado”, lo cual ocurre para ambos estatutos.

“En tanto que detentan un *officium* (*publicum*), una función o un caso asignado por el Estado: el veredicto del juez o del profesor, los procedimientos de registro oficial,(...) instituyen por la magia del nombramiento oficial, declaración pública cumplida en las formas prescriptas, por los agentes titulados (...) el Estado ejerce un verdadero poder creador, casi divino y basta pensar en la forma de inmortalidad que acuerda, a través de actos de consagración como las conmemoraciones o la canonización escolar, para que sea lícito decir, deformando las palabras de Hegel que “el juicio del Estado es el último juicio” (p. 20).

Es el Estado quien hace posible, legal y legítimo el ingreso, permanencia y ascenso a la carrera docente, creando los mecanismos y condiciones para ello, a través del Estatuto y de las convocatorias para el concurso de ingreso y las pruebas de evaluación de competencias (prueba para el ascenso), las cuales dependen de su disponibilidad presupuestal (de su voluntad).

El Estado es quien tiene el poder legítimo y legal de posicionar en la *carrera docente* a los profesores que están a su servicio, pero también es esta su obligación, la de garantizar que la docencia sea ejercida por educadores idóneos. Para ello, los docentes deben cumplir una serie de requisitos, obligaciones, responsabilidades, controles, pruebas (evaluaciones), y prohibiciones. Es el Estado quien tiene y asume la responsabilidad del control sobre la profesión docente, es decir, se trata de una relación de poder, de dominación en relación a la sujeción al cumplimiento de la norma (obediencia), a través de una estructura permanente que permite esta relación y es el Estatuto de Profesionalización Docente. Aunque en estas dinámicas la relación con el Estado es subjetiva, pues depende de factores contextuales y la experiencia particular del docente. En este caso “lo que define una relación de poder es que este es un modo de acción que no opera directa o inmediatamente sobre los otros” (Foucault, 2006; p.11). Sino que a través de la implementación del Estatuto el Estado ejerce su poder sin actuar directamente o mediante acción inmediata sobre la

acción de los docentes, tampoco ejerce una acción de violencia o fuerza, sino que cumple con su responsabilidad. Para comprenderlo mejor:

“una relación de poder sólo puede ser articulada en base a dos elementos, cada uno de ellos indispensable si es realmente una relación de poder: “el otro” (aquel sobre el cual es ejercido el poder) ampliamente reconocido y mantenido hasta el final como la persona que actúa; y campo entero de respuestas, reacciones, resultados y posibles invenciones que pueden abrirse, el cual está enfrentado a una relación de poder” (p.11).

Teniendo en cuenta los planteamientos de Foucault se puede comprobar que la relación entre el Estado y los docentes es una relación de poder que se legitima en el cumplimiento de la norma por parte de estos últimos y en donde el Estado les garantiza la profesionalización de su labor. En esta relación “el otro” corresponde al cuerpo docente que está al servicio del Estado, y este es reconocido como el que actúa, pues es quien “ejerce la docencia de manera idónea, y realiza proceso sistemáticos de enseñanza-aprendizaje y actividades curriculares no lectivas, entre otras funciones” (Decreto 1278 de 2002, Artículos 1 y 4). El docente no cesa su actuar o el cumplimiento de sus funciones sino hasta el final de su ejercicio en la carrera docente, y cuando está termina, termina la relación de poder con el Estado. La función docente es lo que le permite al maestro ser reconocido como “el otro”, en términos de Foucault. En esta relación de poder surgen reacciones críticas frente a la estructura, que es el Nuevo Estatuto, lo cual sucede debido a las diferencias entre ambos decretos, las inconformidades y el descontento que los docentes manifiestan en sus visiones y posiciones como veremos en el siguiente capítulo.

Por otra parte, es necesario el análisis de estas relaciones de poder, porque a través de ello se pueden comprender las acciones de las instituciones, el funcionamiento de las estructuras, y el porqué estas generan reacciones críticas e inconformidades. Es decir, pensar estas relaciones hace más objetiva la comprensión de las diferencias en las funciones docentes, en lugar de sólo tratarlas de explicar desde las diferencias entre estatutos. Tal como lo señala Foucault: “el análisis de las relaciones de poder dentro de una sociedad no puede ser reducido al estudio de una serie de instituciones (...) Las relaciones de poder están enraizadas en el sistema de redes sociales” (p.14). En donde “el otro” (el docente) reacciona, cuestiona, y busca reivindicarse frente a una forma de poder, que no es el Estado en sí, sino los mecanismos de control mal empleados, fundamentados en

una política pública que es el Estatuto de Profesionalización Docente Decreto 1278 de 2002 que creó el Estado con el objetivo de ordenar y determinar que es la profesión docente.

En conclusión, se puede considerar que el ingreso, la permanencia y el ascenso a la carrera docente a partir de la implementación del Decreto 1278 de 2002 fortalecieron la estructura de la profesionalización y los mecanismos de control para la misma, desde el Estado. Lo cual sugiere que las relaciones de poder entre docentes y el Estado cambian al intensificarse la norma y frente a la exigencia de nuevas funciones. Ante esto surgen reacciones críticas en el cuerpo docente, al no haber un total acuerdo y encontrar diversas desventajas y diferencias con el anterior estatuto. El ingreso, la permanencia y el ascenso dentro de la carrera docente son considerados procesos de desarrollo y crecimiento profesional de los docentes, como lo señala el objetivo del Estatuto (Decreto 1278 de 2002, Artículo 1) pero al mismo tiempo son condiciones en relación al cumplimiento de las funciones, responsabilidades, obligaciones, requisitos y controles; que de no efectuarse implican la sanción o la pérdida del cargo (y la condición de ser un docente al servicio del Estado).

Esto es lo que explica la intensificación de la norma y del poder estatal con la implementación del Decreto 1278 de 2002, para el Estado “el ejercicio del poder consiste en guiar la posibilidad de conducta y poner en orden sus efectos posibles. Básicamente el poder es más una cuestión de gobierno que una confrontación entre dos adversarios o la unión de uno a otro” (p.12). Es por esto que el gremio docente siempre estará en constante tensión, desacuerdos y luchas con el Estado, no por la fuerza que éste pueda ejercer sobre él, sino por la implementación de sus políticas públicas que pueden ir en desacuerdo o en contravía con los intereses del gremio, o simplemente están mal implementadas.

1.4 Remuneración, escalafón e incentivos

La remuneración, el escalafón y los incentivos corresponden a elementos que pertenecen a la *carrera docente*, haciendo parte de un sistema en donde cada uno de estos mecanismos permite su adecuado funcionamiento. Si alguno de estos mecanismos falla, la carrera docente entra en mal funcionamiento.

La remuneración de los docentes pertenecientes al Decreto 1278 de 2002 está determinada el escalafón docente⁷, este sistema de clasificación se define de acuerdo con la formación académica, la experiencia, la responsabilidad, el desempeño, las competencias y evaluaciones superadas satisfactoriamente (aspectos calificados para el ingreso y la permanencia). Para organizar la tabla salarial, primero se tiene en cuenta el título del docente y sus estudios de posgrado, de acuerdo a esto se determinan unos grados en el escalafón (1, 2 y 3), a su vez estos se dividen en cuatro niveles salariales (A, B, C, D), y con estos niveles se determina la asignación básica mensual, como se aprecia en el siguiente cuadro:

Cuadro 3. Tabla salarial año 2012, Decreto 1278 de 2002

Tabla salarial año 2012: Decreto 1278 de 2002				
Título	Grado escalafón	Nivel salarial	Asignación básica mensual	
Normalista superior o tecnólogo en educación	1	A	1.053.537	
		B	1.342.965	
		C	1.731.183	
		D	2.146.105	
Licenciado o profesional no licenciado	2		Sin especialización	Con especialización
		A	1.325.952	1.441.220
		B	1.732.523	1.841.375
		C	2.023.563	2.281.224
		D	2.418.156	2.699.678
Licenciado o profesional no licenciado con maestría o doctorado	3		Maestría	Doctorado
		A	2.219.210	2.943.953
		B	2.627.630	3.455.835
		C	3.249.734	4.363.836
		D	3.765.480	5.009.540

Fuente: Decreto 0826 de 2012, asignación salarial docentes decreto 1278. <http://www.slideshare.net/josefer015/decreto-salarial-2012docentes-1278>

Para poder tener un ascenso en el escalafón se deben cumplir una serie de requisitos: primero, se debe estar inscrito en uno de los grados del escalafón, lo cual se logra una vez se es nombrado mediante superación del concurso de méritos, cumplimiento de requisitos e inscripción al escalafón; segundo, se debe ser licenciado en educación o profesional, poseer título de maestría o doctorado en un área afín a la de su especialidad o desempeño, o en un área de formación que sea

⁷ Artículo 19. Escalafón docente: Se entiende por Escalafón Docente el sistema de clasificación de los docentes y directivos docentes estatales de acuerdo con su formación académica, experiencia, responsabilidad, desempeño y competencias, constituyendo los distintos grados y niveles que pueden ir alcanzando durante su vida laboral y que garantizan la permanencia en la carrera docente con base en la idoneidad demostrada en su labor y permitiendo asignar el correspondiente salario profesional. (Decreto 1278 de 2002, Artículo 19; p. 4)

considerada fundamental dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes; y tercero, superar satisfactoriamente la evaluación del período de prueba, o la evaluación de competencias en caso de que esté inscrito en el Grado Uno o Dos (Decreto 1278 de 2002, Artículo 21). Se considera *ascenso* el paso de un grado a otro en el escalafón docente, previa acreditación de requisitos y superación de las correspondientes evaluaciones de desempeño y de competencias, y existencia de disponibilidad presupuestal (Parágrafo Artículo 21).

Los requisitos para el ascenso se convierten en nuevos retos (una carrera de obstáculos) para los docentes que ingresan después de establecido el Decreto 1278 de 2002, ya que existe una diferencia con el anterior decreto (2277 de 1979) en el que las condiciones de ascenso eran determinadas por el tiempo de servicio y realización de estudios (capacitación por créditos), pues no existían condicionamientos como el concurso de ingreso, ni la evaluación anual de desempeños, y/o la Evaluación de Competencias⁸ (convocatorias para aplicación de pruebas para el ascenso). Esta última es:

“el mecanismo mediante el cual el Ministerio de Educación Nacional de Colombia determina mediante examen, cuando los docentes de educación preescolar, básica y media de la educación, nombrados después del año 2002, pueden ascender o reubicarse en el escalafón, siempre que cumpla los requisitos de tiempo y estudio, y obtenga una calificación general mayor o igual a 80% en la prueba” (http://grupoguard.com/evaluacion_de_competencias/1278.html).

Esta evaluación de competencias es: “una de las evaluaciones previstas en el Estatuto de Profesionalización Docente, mediante la cual se evalúa a los docentes y directivos docentes

⁸ **ARTÍCULO 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. 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. **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. (Decreto 1278 de 2002, Artículo 19; p. 8)

que, de forma voluntaria, se inscriban para optar por el ascenso de grado o la reubicación en el nivel salarial dentro del mismo grado en el Escalafón Docente”. Y lo que evalúa son: “las 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” (<http://www.mineduacion.gov.co/proyectos/1737/article-309799.html>).

Como se puede apreciar este mecanismo evalúa la competitividad de los docentes para ejercer su cargo. Lo que genera una gran diferencia entre ambos estatutos, ya que el ascenso para el Decreto 2277 no se mide o evalúan las competencias que debe tener el docente.

“Así, la evaluación realizada con el fin de comprobar una competencia mínima busca medir la eficiencia de los docentes (...). Se trata de una forma de evaluar responsabilidades y de ejercer auditoría sobre la enseñanza, para promover la competitividad del sistema educativo en la formación de personas de acuerdo con las necesidades del mercado y de los agentes económicos” (Lozano, 2010; p. 72).

Este tipo de evaluación corresponde a lógicas de mercado basadas en la competitividad, donde se buscan resultados cuantitativos que expresen mejoras y el cumplimiento de objetivos trazados en las mismas políticas, en este caso el objetivo del Estatuto que es:

“garantizar que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales que orientan todo lo referente al ingreso, permanencia, ascenso (...) buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes” (Decreto 1278 de 2002, Artículo 1).

Como se puede apreciar la evaluación de competencias (entre otros requisitos) es fundamental para el ascenso en el escalafón docente, pero debe ser superada al menos en un 80%, lo que genera mayor dificultad para el ascenso según lo manifiestan algunos docentes y algunos informes

mediáticos que señalan que es escaso el número (10%) de docentes que logra ascender⁹, además se debe tener en cuenta que estas convocatorias están condicionadas a disponibilidad presupuestal.

Esto lleva a pensar que “la política pública de evaluación docente (...) reprodujo el tipo de dominación legal de tipo burocrático, razón por la cual institucionalizó un sistema jerárquico y autoritario” (Lozano, 2010; p.78). Es decir, la evaluación se convierte en un instrumento político y administrativo que ordena las condiciones, circunstancias, pruebas y requisitos para el ascenso y por ende para la remuneración, de allí su carácter burocrático.

La evaluación está institucionalizada dentro de un sistema que es la *carrera docente*, en donde el escalafón es el instrumento de posicionamiento jerárquico para los docentes. Todos estos elementos constituyen las normas o reglas de juego establecidas en el Estatuto, las cuales son inamovibles, estructurantes y determinantes para el ingreso, la permanencia y el ascenso. Sin embargo, es importante señalar que:

“la participación en la evaluación de competencias y sus resultados no afectan de ninguna manera la estabilidad laboral de los docentes y directivos docentes (parágrafo del artículo 11, Decreto 2715 de 2009), por lo tanto los educadores pueden inscribirse en los diferentes procesos, sin que se generen efectos adversos para el desarrollo de su carrera” (<http://www.mineduccion.gov.co/proyectos/1737/article-309801.html>).

Aunque la evaluación por competencias no sea aprobada, el docente que se presente voluntariamente a esta no pierde su cargo, ni recibe sanciones, simplemente no asciende.

En cuanto a los incentivos, la política de mejoramiento de la calidad educativa, se propone una estrategia de “Desarrollo profesional de los docentes y directivos docentes” (Información general y avances 2008, MEN) que consiste en:

⁹ Se dice que un 90% de quienes presentan el examen no logran superarlo. Según lo documentado en la siguiente página: (http://grupogear.com/evaluacion_de_competencias/todo_sobre_la_evaluacion_de_competencias_docentes_1278.html).

Información que no resulta confiable. Sin embargo, revisando los resultados de la evaluación por competencias de la entidad territorial de Bogotá 2011, se encontró que fueron 1882 docentes que lograron ascender de escalafón frente a 33.490 los educadores inscritos a nivel nacional en esta convocatoria <http://www.mineduccion.gov.co/proyectos/1737/article-227003.html>.

- Materializar la calidad en las instituciones educativas.
- Contar con un cuerpo docente altamente calificado.
- Consolidación de un sistema para formación de educadores que apunte a tener directivos docentes y docentes bien formados en lo disciplinar y en el campo pedagógico.
- Fortalecimiento de programas de formación inicial en Escuelas Normales Superiores.
- Revisión de la formación inicial de los docentes impartida por las universidades.
- Complementar la Formación inicial y en servicio articulada con los planes de mejoramiento institucional y local.
- Avanzar en la consolidación de una carrera docente basada en el mérito.
- Evaluaciones anuales del desempeño.
- Ascenso basado en evaluación de competencias para acceder a mejores remuneraciones (Información general y avances 2008, MEN).

Estas estrategias del MEN tratan de responder al objetivo del Estatuto¹⁰ pero son metas ya propuestas que corresponden a la normatividad del Decreto 1278 de 2002, es decir, no se trata de innovaciones sino del cumplimiento del mismo. Los incentivos dentro del Nuevo Estatuto no son claramente nombrados, sólo hacen referencia a posibles remuneraciones adicionales que dependen de las disponibilidades presupuestales, y a “estímulos a las investigaciones o escritos que interesen al sector educativo, innovaciones educativas o experiencias significativas en el aula que contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación” (Decreto 1278 de 2002, Artículo 48). Pero no se establecen los requisitos o condiciones para la financiación o cofinanciación de estudios de posgrado para los docentes, que sería el incentivo más pertinente, pues como se señala en el mismo objetivo del Decreto 1278 “se espera que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, y buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes” (Decreto 1278 de 2002, Artículo 1; p.1).

¹⁰ Garantizar que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, 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 propiciar el desarrollo y crecimiento profesional de los docentes. (Decreto 1278 de 2002, Artículo 1).

Estos incentivos los establece el gobierno nacional, solo de este dependen y deben estar de acuerdo con la ley, como lo señala el Artículo 49 de esta reglamentación:

“El Gobierno Nacional, en el marco de la ley y de conformidad con el decreto de salarios, expedirá reglamentaciones para regular los estímulos, incentivos y compensaciones de que trata este decreto, que en ningún caso constituirán factor salarial para ningún efecto legal, estableciendo periodicidades, cuantías, formas, número de beneficiarios, condiciones y garantías, considerando los principios de igualdad, transparencia, objetividad, méritos y buen servicio, y sólo podrán concederse si tienen las correspondientes apropiaciones presupuestales”. (Decreto 1278 de 2002, Artículo 49).

Sin embargo, cada Secretaria de Educación en las distintas regiones de Colombia tienen la autonomía de invertir sus recursos en programas de fomento a la especialización de su profesorado, como es el caso de la ciudad de Medellín que se:

“convierte en la única ciudad que brinda estímulos económicos a sus docentes para realizar estudios de formación avanzada, a fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes en las aulas, mediante las oportunidades de formación avanzada de los maestros en universidades con acreditación de alta calidad (...) Con el Fondo de Maestrías y Doctorados para docentes, la Alcaldía de Medellín consolida la estrategia de formación superior para sus habitantes”(http://universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=2194%).

Desde el punto de vista sociológico, se podría decir que toda esta reglamentación orientada a estructurar la remuneración, el escalafón y los incentivos corresponde a una *especialización en la profesionalización docente*, pues refiere a una estratificación profesional y la incorporación de una lógica de mercado basada : en el *desarrollo de competencias y desempeños*, que corresponde a la superación de pruebas, el cumplimiento y seguimiento de determinadas funciones; una *cualificación*, que corresponde a ceñirse al perfil con el que debe cumplir el docente, la acreditación de títulos, los requisitos de formación y los requerimientos para mantenerse en la carrera docente; y una *calificación*, basada los resultados obtenidos en la prueba para el ingreso, y las evaluaciones de desempeños y competencias. Estos condicionamientos son pensados desde la sociología como “una razón instrumental, entendida como un lenguaje que proyecta una imagen de pensamiento racional y de eficiencia institucional que acaba por crear una visión de la actividad

humana muy especializada, fragmentada e impersonal” (Gil, 1996; p.36). La labor docente se instrumentaliza, se racionaliza y busca hacerse eficaz, lo que de alguna manera impacta en la visión de los docentes sobre su propia labor. En el caso colombiano, en el que existen diferencias entre los docentes en cuanto a remuneración, escalafón e incentivos, ésta visión se dimensiona en la desigualdad, la inequitativa, la fragmentación de la unidad del cuerpo docente, y un descontento con la norma.

Se puede concluir que el Estado es quien tiene el control sobre las políticas que reglamentan la remuneración, el escalafón y los incentivos para los docentes que están a su servicio, ya que éste mismo es quien las ha creado en respuesta a la necesidad de estructurar de manera más clara estas disposiciones y como cumplimiento de esa obligación. De esta manera se estructura la política pública como un sistema de control, con el fin de garantizar que “la docencia sea ejercida por educadores idóneos y propiciar su desarrollo y crecimiento profesional” (objetivo del Estatuto), creando unos requisitos para ello, que se convierten en nuevos retos para los docentes que ingresan después de establecido el Decreto 1278 de 2002, ya que existe una diferencia con el anterior decreto (2277 de 1979) en el que las condiciones de remuneración, escalafón e incentivos (ascenso) eran determinadas por el tiempo de servicio y realización de estudios, por derecho; en el caso del decreto 1278 es por competencia, lo que corresponde a lógicas de mercado basadas en la competitividad, instrumentalización y especialización de la labor docente. Esto explica el amplio descontento y el rechazo frente a los elementos de requisito para lograr el ascenso en el escalafón y mejor remuneración, como lo es la evaluación, que veremos a continuación.

1.5 Evaluación a los docentes

“Todas estas evaluaciones que se hacen son consecuencia de la sospecha sobre la escuela”
Emilio Tenti Fanfani.

La Evaluación dentro del Decreto 1278 de 2002 es uno de los temas más relevantes, influyentes y controversiales, ya que no sólo es un factor determinante dentro del proceso de ascenso, promoción, futura remuneración y continuidad en la carrera docente para quienes se encuentran bajo esta reglamentación, sino que ha generado importantes diferencias con los docentes del decreto anterior (2277 de 1979), desacuerdos y descontentos con la norma. La evaluación desde la visión estatal es considerada como:

“la norma que conduce al mejoramiento de la calidad de la educación, de hecho más que una norma se considera como una política educativa, es decir, una política pública que genera diagnósticos tendientes a dar aportes para dichos mejoramientos a través de la toma de decisiones y diseño de acciones (planes de mejoramiento) que el mismo docente debe proponer y cumplir en diferentes niveles (institucional, local, regional y nacional). También como *política educativa* se estructura en torno a tres ejes de acción: ampliación de la cobertura, fortalecimiento de la eficiencia y mejoramiento de la calidad [de la labor docente]” (MEN 2007; pp. 11-15).

En pocas palabras, para el Estado la evaluación a los docentes de acuerdo al Decreto 1278 es el mecanismo idóneo que permite la mejora en la calidad de la educación y de la labor en sí, y se asume como una política educativa para alcanzar tal fin. Pero ante la visión de muchos docentes la evaluación se transforma en un mecanismo de control y sancionatorio, generando desigualdad y descontento (ver cuadro 19). Pues hay un importante número de docentes en desacuerdo con la evaluación ya que se considera que ésta: “no es imparcial, no es objetiva, que es sancionatoria, se usa como medio de presión y persecución, está mal enfocada, es un mecanismo de control propio de la lógica de mercado, que debería ser para todos o para ninguno” (respuestas dadas por los docentes, ver siguiente capítulo). Estas apreciaciones de los docentes también se relacionan con lo que esperan de la evaluación: “que no sea sancionatoria, que se realice de manera objetiva, con dignidad, que sea imparcial e igualitaria, que sea humanista y que no descalifique a los docentes” (ver cuadro 19). Estas visiones corresponden a una tendencia subjetiva de apreciación de la norma en relación con un contexto particular, pues no sabemos si esto se presenta en la generalidad de los colegios distritales de la ciudad.

Estas percepciones de los docentes válidas y legítimas se sustentan en su experiencia, la cual puede variar en los diferentes contextos y de acuerdo a la calidad de gestión de las directivas de los colegios, quienes se han empoderado de su papel de evaluadores, se convierten en figuras centrales cuyo poder discrecional determina la relación contractual privada con los docentes. Por lo que podría señalar que: un rector(a) puede lograr que la evaluación de los docentes sea legítima, objetiva y aceptada por todos los docentes evaluados; en el caso de haber muchas críticas sobre la evaluación, sugiere que la causa puede ser una inadecuada gestión, en la que un rector(a) toma la evaluación como mecanismo de presión o de manera subjetiva y personal. En este caso el problema no es la evaluación en sí, sino la forma como se implementa la evaluación por parte de cada rector(a) en cada institución educativa distrital. Razones por las cuales no se puede

generalizar que la evaluación sea mal vista en todos los colegios públicos de la ciudad. Sin embargo, es ampliamente reconocido entre los docentes una aversión a la evaluación subjetiva y como mecanismo de sanción como se señaló en el capítulo anterior y cuando en asambleas o en reuniones sindicales se discute sobre el tema, eso indica que algo sucede con la evaluación que debería ser revisado, pues se asume que algo está pasando con ésta que afecta el bienestar de los maestros y no se alcanzan los objetivos de la misma.

En Colombia la evaluación docente es una herramienta de medición, control y valoración de la función docente que aparece a partir de la implementación del Decreto 1278 de 2002, anterior a ello ésta no existía, en el Decreto 2277 de 1979 no se contemplaba esta herramienta. Esta evaluación docente obedece a una política pública en educación que:

“se estructura en torno a tres ejes de acción: ampliación de la cobertura, fortalecimiento de la eficiencia y mejoramiento de la calidad (...) la estrategia de mejoramiento de la calidad incluye tres componentes que se articulan en el llamado círculo de la calidad: los estándares básicos de competencias, los planes de mejoramiento y la evaluación” (MEN 2007; p.9).

La evaluación corresponde a una estrategia de mejoramiento de la calidad, pero también es un mecanismo a través del cual se crean estrategias de mejoramiento a nivel individual que pueden aportar al mejoramiento institucional. Pero uno de los “principales retos de la evaluación de docentes es el relacionado con lograr que el proceso evaluador contribuya a alcanzar objetivos y metas relacionadas con el desarrollo institucional de la escuela, la mejora de la enseñanza y el crecimiento personal y profesional de los docentes” (Lozano, 2010; p.70). Estos retos se relacionan con la meta de alcanzar un mejoramiento no sólo a nivel individual, sino institucional y de la labor docente, lo que incide en un mejoramiento de la calidad de la educación y de la profesionalización, es decir, la evaluación desde estos planteamientos, desde su estructura como norma se convierte en la herramienta y el proceso que puede llevar a alcanzar estos objetivos o retos. Pero si la evaluación a la hora de su implementación se convierte en “una evaluación amenazadora, deficientemente dirigida o inadecuada comunicada, no contribuye a estos procesos” (p.71).

La evaluación en sí como norma no constituye un problema o una amenaza para los docentes, al contrario posibilita esa reflexión y mejoramiento sobre la labor docente, pero cuando se implementa de manera negativa, como medio de presión, de amenazas, o se ejecuta de manera subjetiva o visceral, todos sus propósitos u objetivos quedan tergiversados, surge una aversión

hacia la evaluación, los propósitos y los procesos se rompen, y se convierte en una herramienta de sanción, castigo y amenaza. Que la evaluación posibilite procesos de mejoramiento y sea objetiva, o que la evaluación sea sancionatoria, parcial y subjetiva, depende directamente del evaluador, su posición frente al docente evaluado y su manera de aplicar la evaluación, por eso quien evalúa debe ser un evaluador objetivo, imparcial y profesional.

“Otro aspecto, tenido en cuenta en el análisis crítico de la evaluación de docentes aplicada en Colombia, se relaciona con uno de sus principales fines: la acreditación de la competencia mínima por parte de los profesores, con lo cual alcanza una calificación satisfactoria. Al respecto, la teoría demuestra que la evaluación que una evaluación del profesor centrada en la competencia mínima no contribuye al desarrollo personal y profesional del docente” (p.71).

En este sentido lo que mide la evaluación es la competitividad, que un docente demuestre que es competente en el cumplimiento de sus funciones, o “a través de su desempeño, cuando es capaz de resolver con éxito diferentes situaciones de forma flexible y creativa. (...) el desempeño laboral de una persona (nivel de logro y resultados alcanzados en determinado tipo de actividades) es una función de sus competencias” (MEN, 2007: p.13). La crítica que se le hace a este tipo de evaluación por competencias es, que dadas ciertas circunstancias particulares de los contextos o personales, no siempre se logran alcanzar esos requerimientos mínimos, pues se les mide en términos de eficacia o resultados, es decir, en números más no en procesos. Por ejemplo, muchas veces se pone en tela de juicio la labor de un docente, cuando muchos o ningún estudiante reprueba su asignatura, en ambos casos se sospecha de la idoneidad del maestro, obviamente esto depende de cada contexto, y muchas veces se convierte en “competencia” a ser evaluada.

De esta manera enseñar se convierte en una práctica instrumental, premeditada y auditada, donde la autonomía queda en cuestión, ya que la estrategia es comprobar el logro de resultados. “Así, la educación adquiere una condición instrumental, evidenciada en el sentido y fines de la formación de estudiantes, los cuales responden a las necesidades de mercado y de los agentes económicos” (Lozano 2010; p.72). Por lo tanto, otra de las críticas que se le hacen a la evaluación se argumentan en que su diseño desde un enfoque de competencias conlleva a convertirla en un mecanismo instrumental que sólo busca medir resultados, no da validez a la dimensión humana ni a los procesos de enseñanza-aprendizaje, no tiene en cuenta que el aporte a la formación de los

estudiantes es colectivo, contextual y familiar. Pues la evaluación por competencias sólo busca productos o resultados los cuales no necesariamente expresan la calidad de los docentes. También es preciso tener en cuenta que la labor del docente en cierta medida depende de los recursos que posean las instituciones para facilitarla y de los impedimentos o posibilidades de ejecutar sus proyectos o estrategias de enseñanza-aprendizaje, pues en ocasiones tales recursos pueden ser escasos, obsoletos o inexistentes y pueden surgir negativas por parte de las directivas frente a proyectos o estrategias planteadas por los docentes.

Esta crítica que se le hace a la evaluación de los docentes no es sólo a nivel nacional, en América Latina también surge esta preocupación, el sociólogo argentino Emilio Tenti, señala por ejemplo que en Chile “la mayoría del profesorado se opone fuertemente al uso de los resultados de las evaluaciones de calidad tanto para establecer rankings de establecimientos como para evaluar el desempeño de los docentes y su salario” (Tenti, 2010; p.14). Esto es un ejemplo, de cómo la evaluación incide de manera directa en condición laboral de los docentes, de allí su resistencia y oposición. Tenti hace un análisis de cómo la evaluación ha sido consecuencia de sospecha de la labor docente, lo que nos invita a reflexionar sobre nuestro caso en particular, cuando señala que:

“todas estas evaluaciones que se hacen son en realidad una consecuencia de la sospecha sobre la escuela. El Estado, la sociedad, comenzó a sospechar de lo que hace la escuela. (...) Antes la escuela como una institución tenía una autoridad, su diploma era respetado. En vez de preguntarse por qué existe esta distancia creciente entre los certificados escolares y las competencias de sus poseedores se tiende a intervenir mediante dispositivos que responsabilizan a las víctimas de la mala formación, en este caso, los profesores” (p.19).

Otros sociólogos críticos de la evaluación señalan que:

“A menudo los sistemas de evaluación no funcionan sobre bases objetivas: no contamos con indicadores fiables, ni existe una auténtica cultura evaluadora. Sin embargo, desde hace décadas, se ha introducido en muchos países una serie de cambios en las regulaciones laborales que comprenden la evaluación y la certificación periódica de maestros y profesores. (...) Los actuales modelos de gestión institucional de la docencia deben orientar el desempeño de maestros y profesores, que no se sustenta a menudo en sistemas de evaluación sistemáticos y objetivos”. (Marcelo y Vaillant, 2009; p.95)

Lo que recuerda que las medidas estatales introducidas para la calificación y la cualificación de los docentes como la evaluación, obedece a la necesidad de la implementación de sistemas de regulación laboral como el Estatuto, para lograr que la docencia sea ejercida por educadores *idóneos*; para esto se evalúa “su desempeño y competencias para el ingreso, la permanencia, y el ascenso, buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes” tal como reza el objetivo del mismo. Pero que sin embargo, estas medidas no se sustentan en sí mismas y se habla de la necesidad de crear una cultura evaluadora, lo que equivale a señalar la necesidad de una evaluación objetiva, imparcial, igualitaria y confiable en la medida que no sea un medio de presión, castigo o amenaza, ni se convierta en mecanismo instrumental que sólo se basa en medir resultados.

Por lo tanto, el desacuerdo con la evaluación docente es un fenómeno real, que merece ser analizado con mayor profundidad, no sólo teniendo en cuenta la expresión subjetiva de los docentes, sino medir su impacto en el ejercicio de la labor docente, en el cumplimiento de las funciones y en las condiciones laborales, ya que de una u otra manera la evaluación docente afecta la práctica de la enseñanza, las condiciones labores y como consecuencia la calidad de la educación.

Por otra parte, vale la pena aclarar que la evaluación que se analiza aquí es *la evaluación anual de desempeños*, que es diferente a la *evaluación de competencias* que se presenta para ascenso en el escalafón y de la cual se hablará en el capítulo dos.

“La evaluación anual de desempeños, se trata de un tipo de evaluación sistemática que emite un juicio de valor (cuantitativa) a través de 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 (cualitativa) basada en la evidencia” (MEN, 2007; p. 12).

La cual debe ser recogida y presentada por el docente en una “carpeta de evidencias”¹¹, compuesta por una serie de formatos, actas, fotografías, videos, o cualquier tipo de documentos que evidencien lo

¹¹ Por cada docente se debe organizar una 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 (MEN, 2007; p.18).

que se trabajó durante un año escolar, siguiendo una serie de parámetros planteados por el mismo profesor en un formato de *contribuciones, criterios y evidencias docente* (ver cuadro 4), en donde se evalúan las áreas de gestión académica, administrativa y comunitaria y se establece la fecha de entrega de esta carpeta (ver anexo 3), que se revisa por parte del evaluador para luego pasar al proceso de evaluación en donde se realiza una entrevista de seguimiento al evaluado por parte del evaluador. Estas evidencias son consideradas:

“productos o registros (demostraciones objetivas y pertinentes) del desempeño laboral del docente, en relación con las competencias, las actuaciones intencionales y las contribuciones individuales definidas para este proceso” (p. 18). Todo debe estar dispuesto para esto, tiene una planeación y preparación de cada una de las partes, “el formato de contribuciones y la carpeta de evidencias por parte de los docentes y los medios de sistema de archivo físico y electrónico por parte de quien evalúa. Estas evidencias deben estar claramente relacionadas y pueden ser documentales o testimoniales. *Las documentales* están constituidas por información escrita que certifica las acciones del evaluado, en relación con el desempeño demostrado en el cumplimiento de sus funciones y contribuciones individuales. *Las evidencias testimoniales* constituyen pruebas sobre las percepciones y la valoración de resultados y del desempeño laboral del docente por parte de diferentes miembros de la comunidad educativa” (p.19).

La recolección y la relación de estas evidencias se da a lo largo del año escolar, y constituyen una tarea más para el docente del Decreto 1278 de 2002, que no deben hacer los docentes del Decreto 2277 de 1979. Lo cual genera diferencias en relación a que los docentes del nuevo estatuto tienen más “tareas burocráticas” que hacen parte de sus funciones.

En un ejemplo del formato de contribuciones se puede apreciar cómo deben mencionarse, reunirse y evidenciar las tareas y acciones propias de la gestión académica de cada docente por una parte, pues también se evalúa la gestión administrativa y comunitaria. En este caso se trata de reunir pruebas de cómo se planean, desarrollan y revisan los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte del docente. En el siguiente cuadro se puede apreciar cómo se resumen esas evidencias en el área de gestión académica

Cuadro 4. Ejemplo de formato de contribuciones. Resumen competencias, contribuciones, criterios y evidencias – docente

Área de Gestión	Competencia	Contribución individual	Criterios de Evaluación	Evidencias
Académica	Dominio Curricular	Aplicar y enseñar los conocimientos de las áreas a cargo con métodos pedagógicos y didácticos mencionados más adelante. Buscar y preparar temáticas que permitan la reflexión ética y ambiental, haciendo lecturas y talleres en clase.	Llevo un cuaderno destinado a la preparación de las clases, para ello consulto, indago, analizo y preparo el material adecuado para los estudiantes que los motive para lograr el aprendizaje para la vida.	Preparación y planeación de clases, como consta en un cuaderno destinado para tal fin y las guías elaboradas. Además de copias de algunos de los trabajos de los estudiantes. Entrega: NOV. 2012
	Planeación y organización académica	Elaborar plan de clase por periodo, con programación y logros, en relación al currículo de sociales y del plan de estudios específico de cada asignatura a cargo	Presento una programación sistemática por periodo donde se mencionan la programación, los logros, las temáticas actividades y guías de trabajo.	Programa por periodo escolar que los estudiantes conocen en cada periodo escolar. Copia del programa consignado en mi cuaderno y en el de un estudiante. Copias de Guías. Entrega: NOV. 2012
	Pedagogía y didáctica	Utilizar varias estrategias de enseñanza aprendizaje ajustadas a las características de los ciclos, como mapas mentales, mapas conceptuales, lecturas, videos o películas guías, talleres y actividades en clase. Teniendo en cuenta la cotidianidad y realidad de los estudiantes, lo que corresponde al aprendizaje significativo	Llevo un cuaderno destinado a la preparación de clase donde se evidencia parte de esto. Procuero que los estudiantes lleven un cuaderno donde consignen las estrategias del aprendizaje significativo, como mapas mentales, mapas conceptuales, lecturas, guías, talleres y actividades en clase sobre las mismas y videos o películas. Teniendo en cuenta afianzar la comprensión de lectura, la libre expresión a través de dramatizaciones, creaciones graficas, maquetas, etc.	Copias del desarrollo por parte de los estudiantes de guías de trabajo, talleres de comprensión de lectura, individuales y grupales (trabajo cooperativo), dramatizaciones, creaciones graficas, etc. Consignados en fotocopias, fotografías y/o videos. Entrega:
	Evaluación del aprendizaje	Hacer la valoración del aprendizaje a través del SIE teniendo en cuenta el ser, el convivir, el hacer y saber, registrando las evaluaciones de los estudiantes. Elaborar planes de mejoramiento de acuerdo a los resultados alcanzados por los estudiantes en la materia para así reorganizar sus estrategias pedagógicas de acuerdo también a la formación por ciclos.	Conozco y aplico diferentes métodos, técnicas e instrumentos de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje del plan de estudios y el SIE. Valorando los logros alcanzados por los estudiantes, y proponiendo planes de mejoramiento de acuerdo al análisis de los logros alcanzados por los estudiantes.	Copia de las evaluaciones, de talleres, representaciones o elaboración de productos o trabajos finales, además de registros donde se reconoce los valores, el buen comportamiento, el respeto, la disciplina y la responsabilidad. Presentación de Planes de mejoramiento y copias de planillas.

Fuente: Elaboración propia, según documento exigido para la preparación para la evaluación docente a partir de la experiencia laboral. Febrero de 2012.

Como se puede apreciar a la evaluación se le da un enfoque instrumental, técnico y sistemático, en el sentido que se esquematiza el proceso de evidenciar el desempeño docente, se determinan unas pautas para su preparación, redacción, donde se deben especificar los criterios y las evidencias, y hacer registros en formatos específicos. La evaluación:

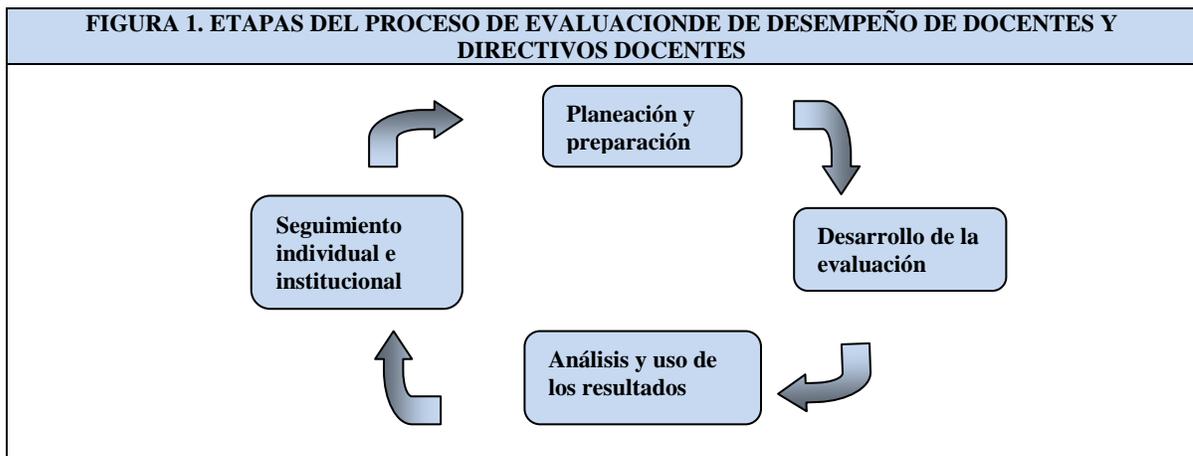
“es un proceso permanente, sistemático y estructurado, lo que implica cumplir con una serie de etapas, en cada una de las cuales a su vez deben desarrollarse rigurosamente diferentes actividades que aseguren la obtención de información objetiva, válida y confiable, para ponderar el grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que el docente desempeña y el logro de resultados, a través de su gestión” (MEN, 2007; p.22).

Estas actividades constituyen una tarea adicional para los docentes, cumplirlas y llevar a cabo este proceso también hace parte de la función de los docentes pertenecientes al Decreto 1278. Se constituye como “tarea burocrática”, pues se:

“convierte en un ejercicio técnico e instrumental cuyo fin principal consiste en el aporte de información agregada, objetiva y confiable a quienes toman decisiones, produciendo una clara diferenciación en los roles de evaluador y de evaluado, y permite poner en marcha un proceso de evaluación jerarquizado, soportado en la aplicación de instrumentos, la recolección de datos y la sistematización de estos” (Lozano, 2010; p.73).

De esta manera la evaluación se convierte un proceso jerarquizado y de dominación legal, ya que la norma fija un proceso que se está obligado a cumplir, y que de acuerdo a sus resultados puede incurrir en el retiro del servicio¹².

Cuadro 5. Etapas del proceso de evaluación de desempeño docente.



Fuente: Guía metodológica, Evaluación anual de desempeño laboral de docentes y directivos docentes. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-157083_recurso_6.unknown

Al saber cómo se hace esta evaluación y cuáles son sus procesos, es preciso también preguntar por *¿Quiénes evalúan?* En el caso de los docentes, serán evaluados por el rector(a) quien puede contar con el apoyo del coordinador académico si así lo considera. Se debe tener en cuenta que, “Los evaluadores que son los responsables directos del proceso, deben generar un ambiente adecuado para la evaluación, determinado por las buenas relaciones y la colaboración recíproca, el seguimiento permanente, la valoración objetiva del desempeño y el énfasis en el mejoramiento de la calidad del servicio educativo”(p.16). En este aspecto la evaluación puede adquirir una

¹² 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. (Artículo 36, Decreto 1278 de 2002)

dimensión subjetiva y parcial, cuando las relaciones entre el evaluado y el evaluador están dadas por las tensiones, diferencias o desacuerdos o ser todo lo contrario, ser una evaluación objetiva en la medida que hayan buenas relaciones y colaboración recíproca, pero esto depende en gran medida de los evaluadores. Lo cual se debe poner en consideración o ser analizado en otro texto, ya que dichos evaluadores se han empoderado de su papel como tales, se han convertido en figuras centrales cuyo poder discrecional determina la relación privada contractual con los docentes, pues este tipo de evaluación personaliza las relaciones entre directivos y docentes.

Esta dimensión subjetiva y parcial que puede alcanzar la evaluación anual de desempeño no proviene del Estatuto directamente sino de las relaciones de poder que surgen entre evaluador y evaluado, ya que “este es un modo de acción (...) una forma de actuar sobre un sujeto o sujetos actuantes en virtud de sus actuaciones o de su capacidad de actuación. Un conjunto de acciones sobre otras acciones” (Foucault, 2006; p. 12). Que son medibles y calificables por el evaluador, en virtud del cumplimiento del Artículo 32 del Decreto 1278 de 2002¹³. Es el evaluador quien conduce el proceso de la evaluación, en donde su ejercicio de poder consiste en “guiar la posibilidad de conducta y poner en orden sus efectos posibles. Básicamente el poder es más una cuestión de gobierno que una confrontación entre dos adversarios o la unión de uno a otro” (p.12). En este sentido el papel que ejerce el evaluador, es una acción de poder, la posibilidad y la responsabilidad de evaluar a los otros, les dio a los evaluadores (rectores) mayor poder sobre los docentes, un gobierno sobre los mismos a partir de la norma, un empoderamiento. “Gobernar no sólo cubre las formas legítimamente constituidas de sujeción política o económica, sino también modalidades de acción más o menos consideradas y calculadas, orientadas a actuar sobre las posibilidades de acción de los otros. Gobernar, en este sentido, es estructurar el posible campo de acción de los otros” (p.12).

Sin embargo, la evaluación de desempeños se supone “es un *proceso concertado* entre evaluador y evaluado, que consiste en especificar resultados concretos con los que se compromete el docente o

¹³ **Artículo 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. 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. (Decreto 1278 de 2002, Artículo 32; p. 8)

directivo docente durante el año evaluado, indicando las características esperadas de dichos resultados y las evidencias necesarias para su evaluación” (MEN, 2007;p. 25). La concertación de que habla esta Guía Metodológica de Evaluación de Desempeño Laboral, queda en cuestión cuando la respuesta de los docentes hacia la evaluación es de desacuerdo, en el sentido que fácilmente se pueden concertar fechas, métodos y tipo de evidencias, más no siempre hay acuerdos de ideas u objetividad en la evaluación. Ante estas posibilidades, la Guía Metodológica señala que al hacer la valoración de evidencias y la calificación del desempeño, el evaluador deberá evitar posibles errores como:

Prejuicios, opiniones del evaluador basada en estereotipos. **Efecto de halo**, las valoraciones del desempeño pueden estar enfocadas en un aspecto único del evaluado, positivo o negativo. **Tendencia central**, consiste en calificar los diferentes aspectos de evaluación en el punto medio de la escala, evitando calificaciones altas o bajas, lo que lleva a ocultar problemas o puntos sobresalientes. **Polarización**, es cuando el evaluador se inclina al polo positivo o negativo de la escala, calificando todos los aspectos en este sentido, siendo demasiado estricto o benévolo. **Memoria reciente**, la calificación se puede restringir únicamente al desempeño reciente del evaluado, sin tener en cuenta que la evaluación es un proceso. **Comparación**, se evalúa el desempeño del evaluado con respecto al de otras personas. **Semejanza**, cuando el evaluador favorece sistemáticamente a los evaluados que se parecen a él o ella (p.28).

En este caso desde la misma guía metodológica para la evaluación hay un reconocimiento implícito de la dimensión subjetiva que puede llegar a tener la evaluación, pero se concibe como un error en el que puede caer el evaluador, es decir, es poco reconocida la incidencia que esto puede tener sobre el proceso de evaluación y el docente evaluado.

En este análisis también es preciso comprender la evaluación desde la norma, en el Decreto 1278 de 2002, se señala que:

“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. 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. Los superiores inmediatos y los superiores jerárquicos prestarán el apoyo que se requiera para estos efectos y suministrarán toda la información que posean sobre el desempeño de los docentes y directivos que deban ser evaluados.

Parágrafo. El Gobierno Nacional reglamentará el sistema de evaluación de los docentes y directivos docentes, para cada grado y nivel salarial, teniendo en cuenta los criterios y parámetros establecidos en el presente decreto” (Decreto 1278 de 2002, Capítulo IV, Artículo 26).

De esta manera se puede entender que la evaluación es una condición permanente en la carrera docente para la permanencia y el ascenso. Es obligatoria y en ella se responsabiliza al propio docente de su desempeño, también se busca “verificar” que el docente cumpla con sus funciones, sea eficaz y mantenga la idoneidad que justifique estar en su cargo, lo que se puede interpretar como una sospecha sobre las acciones de los docentes. Además, la evaluación confiere el poder a las directivas de obtener y suministrar información de los docentes para medir su desempeño, lo que puede dar lugar a un reconocimiento o por el contrario a manipulación o tergiversación de esa información, lo que le da un carácter subjetivo a la misma. Como se señaló anteriormente el rector(a) puede lograr que la evaluación de los docentes sea legítima, objetiva, justa y aceptada, y es la norma la que le confiere este poder.

Sin embargo, es también la norma la que prescribe como debe ser la conducta, la función docente, y quién es el profesional docente, es decir, a través de ordenamientos legislativos y herramientas como la evaluación se logra dirigir estos procesos. Lo que se puede entender como *los alcances de la evaluación* que hace referencia a que:

“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” (Decreto 1278 de 2002, Artículo 30).

Se dice que el *objetivo* de la evaluación anual de desempeños consiste en

“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 educación, e

identificando sus necesidades de aprendizaje y desarrollo de competencias para la docencia y la dirección educativa. Así mismo esta evaluación de desempeño debe promover el reconocimiento y valoración del quehacer profesional de docentes y directivos docentes, porque son ellos quienes día a día se encargan de hacer posible la educación en el país y aportar de esta forma a la construcción de una sociedad equitativa, productiva, democrática y pacífica. En síntesis, la evaluación de desempeño promueve el mejoramiento individual y colectivo, lo que se refleja en los procesos de aula, en la gestión institucional y en el desarrollo de la comunidad, todo lo cual contribuye a tener una educación de calidad” (MEN, 2007; p.16).

Estos objetivos tienen similitud con los objetivos de la evaluación docente mencionados en el Decreto 1278 (ver cuadro 6), de igual manera ambos se relacionan con los principios de la evaluación, en el sentido que para alcanzar tales objetivos debe respetarse y cumplir con los principios; veamos:

Cuadro 6. Objetivos y principios de la evaluación de desempeños

OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN	PRINCIPIOS DE LA EVALUACIÓN
<p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>d. Estimular el buen desempeño en el ejercicio de la función docente mediante el reconocimiento de estímulos o incentivos.</p> <p>e. Establecer sobre bases objetivas cuáles docentes y directivos docentes deben permanecer en el mismo grado y nivel salarial o ser ascendidos, reubicados en el nivel salarial siguiente, o separados del servicio, por no alcanzar los niveles mínimos de calidad exigidos para el desempeño de las funciones a su cargo.</p>	<p>a. Objetividad: prescindencia de criterios subjetivos en las calificaciones asignadas.</p> <p>b. Confiabilidad: validez de los instrumentos en función de los objetivos de la evaluación.</p> <p>c. Universalidad: Analogía de los criterios de evaluación para funciones equivalentes, sin perjuicio de resguardar las especificidades correspondientes.</p> <p>d. Pertinencia: distribución razonable de las calificaciones en diferentes posiciones que permitan distinguir adecuadamente desempeños inferiores, medios y superiores.</p> <p>e. Transparencia: amplio conocimiento por parte de los docentes evaluados de los instrumentos, criterios y procedimientos de evaluación.</p> <p>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.</p>

<p>OTROS OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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 educación, e identificando sus necesidades de aprendizaje y desarrollo de competencias para la docencia y la dirección educativa. - Promover el reconocimiento y valoración del quehacer profesional de docentes y directivos docentes, porque son ellos quienes día a día se encargan de hacer posible la educación en el país y aportar de esta forma a la construcción de una sociedad equitativa, productiva, democrática y pacífica. - La evaluación de desempeño promueve el mejoramiento individual y colectivo, lo que se refleja en los procesos de aula, en la gestión institucional y en el desarrollo de la comunidad, todo lo cual contribuye a tener una educación de calidad. 	<p>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.</p>
---	--

Fuente: Elaboración propia, según los Artículos 28 y 29 del Decreto 1278 de 2002.

Estos objetivos y principios de la evaluación plantean al docente una manera de verse o percibirse a sí mismo *al propiciar la reflexión sobre su propio desempeño y su responsabilidad frente a la calidad de la educación*, de esta manera se está invitando al docente a interpretar su labor cuando señala que este debe *identificar sus necesidades de aprendizaje y desarrollo de competencias para la docencia y la dirección educativa*. Este proceso auto-reflexivo es uno de los cambios que trae consigo la implementación del Decreto 1278, pues se trata de percibir e interpretar la labor docente desde su misma experiencia a través de la evaluación, lo que también conduce a pensar sus condiciones laborales y situaciones particulares desde el ejercicio cotidiano de su labor, aunque estas posiblemente no sean tenidas en cuenta a la hora de la evaluación.

Con la evaluación docente también se busca *promover el reconocimiento y valoración del quehacer profesional de docentes*, algo que sería pertinente para la educación, pero no siempre se facilitan estos procesos de acuerdo a cada situación particular. Además, *la evaluación de desempeño promueve el mejoramiento individual y colectivo* que favorece los procesos hacia la comunidad educativa.

Todos estos objetivos parecen planteados como *el deber ser de la evaluación*, aunque hacen énfasis importante en el reconocimiento y mejoramiento de la labor, sin embargo, ambos objetivos plantean incentivos y actualizaciones que no se ejecutan como consecuencia de una buena evaluación, sino como el seguimiento de los procesos propios de ascenso en la carrera docente y del cumplimiento de las funciones. También plantea que la evaluación promueve un mejoramiento que se refleja en los procesos de aula, pero antes de señalar esto, se debe tener en cuenta que no en todas las aulas (de acuerdo a sus características) se facilita el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje, por ejemplo, cuando el número de estudiantes es de 40 o más.

Entonces se puede decir que la evaluación como parte del Decreto 1278 de 2002 o el Estatuto de Profesionalización Docente condiciona y determina en el docente cómo debe conducirse dentro de la institución educativa y cómo realizar su labor, es decir, la evaluación y el Estatuto determinan cual es su *función*¹⁴ y su *deber ser*, pero esta función está también condicionada a la evaluación, ya que:

“El desempeño laboral de un docente o directivo docente depende entonces de un conjunto de competencias que se manifiestan en resultados y actuaciones intencionales observables y cuantificables, relacionados con sus responsabilidades profesionales que a su vez se derivan del propósito de su cargo dentro de la institución y aportan al cumplimiento de los objetivos misionales y organizacionales (definidos por la institución en su Proyecto Educativo Institucional –PEI). Es decir, el desempeño de un docente o un directivo docente en el cargo que tiene dentro de la institución en la que labora influye directamente sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes y, en general sobre los resultados de la organización escolar. En este sentido, se podría decir que la evaluación de desempeño se está ponderando el grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades del docente o directivo docente evaluado, así como el logro de resultado a través de su gestión” (P.13).

Entonces *la función* de un docente, es “medible” en relación con los logros de aprendizaje alcanzados por el estudiante, la organización escolar y su gestión para alcanzar dichos logros, y

¹⁴ **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 establecimientos educativos. (Decreto 1278 de 2002, Artículo 4; p.1)

esta medición se hace mediante la evaluación, según la norma. Pero este planteamiento no tiene en cuenta que:

“los impactos de la educación son diferidos en el tiempo, es de un simplismo creer que yo puedo cuantificar cuál es el aporte que hace un profesor, uno, individual (...). El sistema pretende evaluar a la escuela y al profesor por lo que los alumnos aprendieron en lengua, matemáticas, ciencias, desconociendo y desvalorizando todo el trabajo de socialización que realizan los docentes” (Tenti, 2010; pp. 17-19).

En este sentido la evaluación al medir las funciones del docente no tiene en cuenta procesos que tardan en demostrar resultados, ni que los resultados académicos de los alumnos no son una muestra determinante del desempeño docente.

Por ello, la función docente es parte importante en la evaluación y es estipulada desde el Decreto 1278 de 2002, se trata de obligaciones o tareas que deben asumirse y apropiarse, pues éstas se califican, esto hace que la función o labor docente está determinada y condicionada por la evaluación, lo cual se comprueba “en el análisis de las normas encargadas de regular la evaluación docente en Colombia nos evidencia que la política educativa nacional e internacional, así como el concepto de función docente, son los elementos que orientan la formulación y el desarrollo del proceso evaluador”(Lozano, 2010; p.76). Pero esto podría interpretarse como desfavorable, en el sentido que tareas y responsabilidades se convierten en obligaciones para ser auditadas y calificadas, lo que condiciona la autonomía del docente; pues la política, las funciones y la evaluación señalan el qué y el cómo debe ser su labor, teniendo en cuenta que sus acciones y procesos como docente serán evaluados, inclusive su parte comportamental que se refiere a “las actitudes, los valores, los intereses, las motivaciones y las características de la personalidad con que los educadores cumplen sus funciones” (MEN, 2007; p.15).

Finalmente, para comprender un poco más el impacto de la evaluación en la función docente, se debe tener en cuenta la visión del Estado y del profesorado sobre la misma, pues puede haber puntos en común o que difieren. Según el Ministerio de Educación Nacional: *lo que se espera con la evaluación* de docentes y directivos docentes es que:

“haga parte de una cultura de la evaluación y se convierta en una práctica cotidiana, capaz de generar cambios positivos en los procesos educativos. Solo así podrá proporcionar información valiosa para que las instituciones fortalezcan su gestión con planes de

mejoramiento ajustados a sus particularidades, las Secretarías de Educación definen sus prioridades de capacitación docente para impulsar el mejoramiento en sus entidades territoriales y Ministerio de la Educación Nacional diseñe políticas de gestión de calidad que respondan a las necesidades del país” (MEN, 2007; pp.19-15).

Lo cual se puede comparar (ver cuadro 7) con lo que esperan los docentes de la evaluación: *“que contribuyera al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje”*; *“que sea imparcial e igualitaria”*; *“que otorgue mejores posibilidades académicas a los docentes”*; *“que sea un instrumento de reflexión y retroalimentación de la labor docente y no un elemento sancionatorio”*; *“esperaría objetividad por parte de las directivas evaluadoras, de modo que, la valoración de la evaluación refleje el trabajo del docente y no los sentimientos de discordia”* (respuestas frecuentes de los docentes en las encuestas realizadas, ver cuadro 19).

Cuadro 7. Lo que el Ministerio de Educación Nacional y los docentes esperan de la evaluación.

Lo que se espera de la evaluación	
Ministerio de Educación Nacional	Docentes
<ul style="list-style-type: none"> • Que la evaluación haga parte de una cultura de la evaluación y se convierta en una práctica cotidiana, capaz de generar cambios positivos en los procesos educativos. • La evaluación debe proporcionar información valiosa para que las instituciones fortalezcan su gestión con planes de mejoramiento ajustados a sus particularidades. • Con la evaluación las secretarías de educación definen sus prioridades de capacitación docente para impulsar el mejoramiento en sus entidades territoriales y Ministerio de la Educación Nacional diseñe políticas de gestión de calidad que respondan a las necesidades del país. 	<ul style="list-style-type: none"> • Que contribuyera al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. • Que sea imparcial e igualitaria. • Que otorgue mejores posibilidades académicas a los docentes. • Que sea un instrumento de reflexión y retroalimentación de la labor docente y no un elemento sancionatorio. • Esperaría objetividad por parte de las directivas evaluadoras, de modo que, la valoración de la evaluación refleje el trabajo del docente y no los sentimientos de discordia. • Que sea la oportunidad para crear e implementar programas de formación pedagógica y/o posgrados para los docentes, ser un incentivo para más y mejor formación con el respaldo económico de la Secretaria de Educación, en lugar de ser un instrumento sancionatorio y descalificante
<p>PUNTOS EN COMÚN:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La evaluación da oportunidad al fortalecimiento de los procesos educativos. • La evaluación debe impulsar la capacitación docente. • La evaluación promueve el mejoramiento. 	

PUNTOS DE DISCREPANCIA:

- La relación evaluadores – evaluados puede estar cargada de subjetividades, por ello se convierte en un mecanismo de sanción y descalificante.
- Desigualdad en los procesos evaluativos, pues hay docentes que no son evaluados (los del Decreto 2277 de 1979), lo que genera un clima de inconformidad.
- Según como sea aplicada la evaluación esta puede desviarse de sus principios y objetivos.
- No hay claridad de cómo puede generar oportunidades y/o programas de capacitación docente en formación pedagógica o posgrados.

Fuente: Elaboración propia, según *Guía Metodológica de Evaluación Anual de Desempeño Laboral*, y entrevistas realizadas a los docentes.

Como se puede apreciar que hay objetivos comunes entre el Estado y los docentes, como que la evaluación da oportunidad al fortalecimiento de los procesos educativos, debe impulsar la capacitación docente y promueve el mejoramiento.

La disparidad se da inicialmente en los procesos de evaluación, en donde la relación evaluadores – evaluados puede estar cargada de subjetividades y se convierte en un mecanismo de sanción. El MEN no tiene en cuenta que dentro la misma gestión de sus políticas hay un importante grado de desigualdad entre los docentes, ya que hay docentes que no son evaluados (los pertenecientes al Decreto 2277 de 1979) lo cual genera inconformidades desviándose de sus propios objetivos. Lo que sugiere que no se miden los impactos provocados por esta política.

Esto deja ver la necesidad y la importancia de evaluar los efectos de este Estatuto Docente sobre la función docente, con el mismo objetivo de mejorar la calidad de la educación en Colombia. Además, esta situación hace pensar que la evaluación debería convertirse en la oportunidad para crear e implementar programas de formación pedagógica y/o posgrados para los docentes, ser un incentivo para más y mejor formación, con el respaldo económico de las Secretarías de Educación, pero ante esto no hay claridad de cómo se pueden generar estas oportunidades y/o programas de capacitación docente en formación pedagógica o posgrados dentro del mismo Estatuto.

Sin duda alguna, la evaluación docente se ha convertido en el tema más controversial del Decreto 1278 de 2002, pues debido a su implementación provocó reacciones críticas por parte de los mismos docentes y algunos analistas interesados en la temática como ya lo hemos visto. Lo cual sugiere que la evaluación docente debe analizarse, repensarse y quizá redefinirse, en el sentido que en ciertos casos se aplica de manera subjetiva convirtiéndose en mecanismo de sanción o persecución laboral, lo que va en contra de sus propios principios. También se sugiere que este

instrumento debe redefinir su finalidad, si se trata de una auditoria o rendición de cuentas, lo que no va a aportar mucho al crecimiento y desarrollo profesional del maestro, de su institución, de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y de la educación. Por cual la evaluación debe conducir una formación de calidad para los docentes, como lo plantea en sus objetivos, pero esto solo se logra con la responsabilidad y el compromiso del Estado, el MEN y las diferentes Secretarías de Educación del país. Por lo tanto, este análisis se convierte en un llamado de atención para repensar estas políticas públicas en educación y facilitar el cumplimiento de sus objetivos.

1.6 Burocratización de la función docente

“Los instrumentos políticos y administrativos utilizados para realizar el cambio educativo suelen pasar por alto, malentender o dejar de lado los deseos de cambio de los profesores. Tales instrumentos se basan por regla general, en principios de compulsión, restricción e invención para conseguir que los profesores cambien”.
(Hargreaves, 1994; P. 39)

En el siguiente capítulo veremos que los docentes hablan de “tareas burocráticas” en relación a la visión de los docentes sobre sus funciones o tareas y las cosas que les gustaría cambiar de su labor. Las cuales se desprenden de la implementación del Decreto 1278 de 2002 como instrumento orientador de la profesionalización docente y por ende de dichas funciones o tareas.

En el cumplimiento de tales tareas o funciones y del Estatuto, el docente se convierte en un funcionario público, pues su función está al servicio del Estado. El docente como funcionario o servidor público está condicionado por un *deber ser*, que corresponde a los requerimientos que se le exigen desde su ingreso a la carrera docente, para su permanencia y ascenso dentro de la misma; además de desempeñar unas funciones, dentro de las cuales se consignan unas “tareas burocráticas”, las cuales se refieren a la comprobación de las funciones que son medibles en relación con los logros de enseñanza aprendizaje alcanzados por el estudiante, la organización escolar y su gestión para alcanzar dichos logros. Dicha medición, organización y gestión se debe demostrar a través de formatos o documentos. Por ejemplo, la carpeta de evidencias, los formatos para la misma, el formato de contribuciones y la recolección de evidencias durante todo el año lectivo, hacen parte de los condicionamientos propios de la evaluación. Entonces la función del docente se hace medible y demostrable a través de tareas de escritorio. Lo cual tiene una relación con un principio de dominación de dichas funciones desde el Estado a través de la burocracia, de ahí que la profesionalización docente tenga ese matiz de burocratización, esto se puede comprender en palabras de Max Weber, cuando señala que

“En el Estado moderno, el verdadero dominio, que no consiste ni en los discursos parlamentarios ni en las proclamas de los monarcas sino en el manejo diario de la administración, se encuentra necesariamente en manos de la burocracia, tanto militar como civil. Porque también el oficial moderno superior dirige las batallas desde su despacho (Bureau). Lo mismo que el llamado progreso hacia el capitalismo a partir de la Edad Media constituye la escala unívoca de la modernización de la economía, así constituye también el progreso hacia el funcionario burocrático, basado en el empleo, en sueldo, pensión y ascenso, en la preparación profesional y la división del trabajo, en competencias fijas, en el formalismo documental y en la subordinación y la superioridad jerárquica” (Weber, 2002; p.1060)

Lo que se ha referido a lo largo del texto como profesionalización, funciones, ingreso, permanencia, ascenso, remuneración, escalafón, incentivos y evaluación docente, corresponden a la especialización propia de la profesión bajo una estructura de poder que las determina dentro de un marco de burocracia, que define a los profesionales “como aquel conjunto de trabajadores intelectuales excelentemente especializados gracias a una intensa preparación” (Weber, 1980; p. 17). Lo cual es comparable con el objetivo del Decreto 1278 en cuanto a “garantizar que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias como los atributos esenciales” (Decreto 1278 de 2002, Artículo 1). Poniendo el énfasis en el conocimiento especializado, formalmente aprendido y acreditado con un título diploma o examen, como punto de partida para el ejercicio de la labor docente, pero también como referencia necesaria para el ejercicio de sus funciones.

Dichas funciones responden al cumplimiento de una norma por parte de los docentes como servidores públicos o funcionarios. Podemos interpretar “la figura del funcionario como sujeto de poder de las asociaciones modernas que pertenecen al tipo de dominación *legal*, cuya competencia se interpreta como un ámbito materialmente delimitado de posibles objetos de sus órdenes, algo que se comprende en el campo de su poder legítimo” (Weber, 1987; p. 26). Por lo tanto, el docente es un funcionario que está al servicio del Estado, sus funciones adquieren un carácter burocrático al estar delimitadas y estar bajo la dominación legal de una norma con poder legítimo, que posee una estructura concreta y una administración. Lo que se busca regular a través de la burocratización de las funciones de los docentes, es la carrera docente, que funciona de la siguiente manera:

“Los educadores somos empleados públicos, así el Estatuto nos defina como empleados oficiales, pues nuestra vinculación es un acto administrativo. El estatuto establece el régimen especial de educadores oficiales, que consiste en la regulación de toda la relación laboral para ingreso, estabilidad, ascenso y retiro, creando la carrera docente, que ampara el escalafonado y al no escalafonado. A diferencia de los anteriores estatutos, en los cuales era el escalafón el que garantizaba la estabilidad, ahora lo es la carrera docente, quedando con ella reguladas todas las situaciones laborales”. (Zafra, 1987; p. 40)

La burocratización obedece a esos cambios estructurales que se desarrollan a través de “políticas orientadas a cambiar radicalmente los contextos organizacionales que definen el trabajo y el perfil profesional de los docentes (...) a través de un modelo burocrático” (Tenti, 2006; p.129). Este modelo transforma la idea de profesionalización que estructura la actividad de los docentes determinando sus funciones y sus tareas. Es posible que el nuevo estatuto garantice la organización y la reglamentación de la labor docente, pero se contradice en su meta de calidad de la educación y de idoneidad profesional cuando las tareas se convierten en tareas de oficina o de escritorio, lo que llamamos “tareas burocráticas”, que se encaminan en su mayoría al diligenciamiento de formatos, la recolección de evidencias, de datos y sistematización de los mismos, u otras tareas que representan mayor control sobre los docentes pues muchas veces se trata de rendición de cuentas de lo que se hizo o no en determinada actividad o planes de mejoramiento por ejemplo.

Esto representa mayor número de tareas que dejan menos tiempo para la enseñanza, limitan la labor y se convierten en una medida de control en el sentido que si no se cumplen dichas tareas esto puede afectar la evaluación de desempeños. Muchas de estas tareas no corresponden a procesos propios de la enseñanza y el aprendizaje sino a otra clase de tareas, como por ejemplo, diligenciar documentos, archivarlos, recoger documentación de los estudiantes, matricularlos, etc. tareas que no se consideran por los docentes parte de la profesión y así mismo son vistas como *desprofesionalizantes*. Además hay que tener en cuenta que muchas de estas tareas son parte de las funciones de los docentes del Decreto 1278 de 2002 y que por lo tanto los docentes del Decreto 2277 de 1979 no tienen que realizarlas, sin embargo, varias de estas tareas que se dicen burocráticas las comparten los docentes de ambos estatutos como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

Cuadro 8. Tareas burocráticas de los docentes para ambos estatutos.

BUROCRATIZACIÓN DE LA LABOR DOCENTE	
<p>TAREAS BUROCRÁTICAS PARA EL 1278: Diligenciamiento de formatos donde se recopile y quede evidencia para la carpeta de evidencias y para la evaluación anual de desempeños las siguientes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actas de reuniones de área, de ciclo, de comité de evaluación y promoción, de proyectos pedagógicos, de los diferentes órganos de gobierno escolar a los cuales se pertenezca. -Direcciones de curso que son preparadas por la orientación, los diferentes ciclos, proyectos, o situaciones eventuales, de las cuales deben quedar actas. -Elaboración de planes de mejoramiento de cada docente, y de los estudiantes (por curso, por área, por ciclo y por cada uno de los estudiantes de los cursos donde hay asignación académica) con su respectivo seguimiento. -Dirección de curso: diligenciar el observador del alumno, carpeta de documentos, diagnostico del curso, reuniones con padres de familia, procesos convivenciales y remisiones a orientación. -Actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, y programación del proceso educativo. Además de las culturales y deportivas que deben ser preparadas y presentadas en proyectos escritos para su debida aprobación. -Recopilación de documentos para la carpeta de evidencias. -Formato de contribuciones y desempeño docente -Documentar los procesos de gestión administrativa y comunitaria. 	<p>TAREAS BUROCRÁTICAS PARA EL 2277: Diligenciamiento de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Actas de reuniones de área, de ciclo, de comité de evaluación y promoción, de proyectos pedagógicos, de los diferentes órganos de gobierno escolar a los cuales se pertenezca. -Direcciones de curso que son preparadas por la orientación, los diferentes ciclos, proyectos, o situaciones eventuales, de las cuales deben quedar actas. -Elaboración de planes de mejoramiento de cada docente, y de los estudiantes (por curso, por área, por ciclo y por cada uno de los estudiantes de los cursos donde hay asignación académica) con su respectivo seguimiento. -Dirección de curso: diligenciar el observador del alumno, carpeta de documentos, diagnostico del curso, reuniones con padres de familia, procesos convivenciales y remisiones a orientación. -Actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, y programación del proceso educativo. Además de las culturales y deportivas que deben ser preparadas y presentadas en proyectos escritos para su debida aprobación. <p>*Salvedad: los docentes de este decreto no están obligados a cumplir estas funciones, pues para estos no hay evaluación, ni sanciones por incumplirlas, además constituyen nuevas tareas que tradicionalmente no se contemplaban dentro de sus funciones.</p>

POSIBLES EFECTOS:

- Menos tiempo para enseñar, compartir con los estudiantes y educar.
- Mayor número de tareas obligatorias y por ende mayor carga laboral.
- Reacciones críticas.
- Tensiones, diferenciaciones.
- Dominio simbólico.

Fuente: Elaboración propia, a partir de las encuestas realizadas.

Como se puede apreciar en el cuadro anterior las tareas de los docentes van más allá de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se trata de la documentación y la sistematización de dichos procesos en formatos que realizan los docentes de ambos decretos, pero con la diferencia de que para los docentes del 1278 esta documentación se convierte en evidencia para la evaluación y además deben documentar sus procesos de gestión administrativa y comunitaria. Por lo cual, estas tareas adquieren carácter obligatorio, mientras que para los docentes del 2277 es sólo asunto de responsabilidad, tienen mayor autonomía al decidir si cumplen o no con estas tareas. Además que hay una importante diferencia en cuanto a la función de ambos docentes que vale la pena analizar, y es que para el Decreto 2277 su función es educar y formar, mientras que para el Decreto 1278 es la realización de procesos sistemáticos de enseñanza aprendizaje. Donde esta referencia de procesos sistemáticos fácilmente conduce a la idea de sistematización de la función, es decir, le da una connotación burocrática.

En este sentido las funciones docentes se desarrollan “a través de la organización de un sistema de dominación legal con administración burocrática, el cual (...) busca la probabilidad de encontrar obediencia entre un grupo de personas para los mandatos legales que fijan las normas en este caso referidas a la evaluación de los docentes” (Lozano 2010, p.73).

Esto quiere decir que en relación a la burocratización de las funciones de los docentes, el Estado es quien ejerce un dominio legislativo (lo que le da un carácter de legalidad) y un *dominio simbólico*, en el sentido que esto lo hace presentando como un problema de carácter social, la necesidad de mejorar la calidad de la educación pública y al mismo tiempo presenta la solución, que es la implementación de un nuevo Estatuto de Profesionalización Docente. Este Estatuto corresponde a un planteamiento estatal como solución a este problema de calidad, en el sentido que si mejora la calidad de los docentes, mejora la educación. Es así como “el Estado se hace sentir

particularmente en el dominio de la producción simbólica: las administraciones públicas y sus representantes son grandes productores de *problemas sociales* que la ciencia social no hace a menudo sino ratificar al retomarlos por su cuenta como problemas sociológicos” (Bourdieu, 1993; p. 49).

El Estado al ejercer una dominación simbólica influye en la construcción de la visión de sus funcionarios de su propia labor.

“Pero la mejor constatación del hecho de que el pensamiento del funcionario está atravesado de cabo a rabo por la representación oficial de lo oficial, (...) son las representaciones del Estado que, como en Hegel, hacen de la burocracia un “grupo universal” dotado de la intuición y de la voluntad de interés universal o, como en Durkheim, (...) un “órgano de reflexión” y un instrumento racional encargado de realizar el interés general” (Bourdieu, 1993; p. 52).

En la medida que un Estado y sus funcionarios ejerzan sus funciones en un ámbito de “oficialismo” creado por la aplicación y las exigencias un texto normativo (Decreto 1278 de 2002) estas funciones adquieren un carácter burocrático.

De una u otra manera, en acuerdo o desacuerdo, el cumplimiento de la norma y de las funciones docentes mediadas por este Estatuto obedece a “estrategias políticas dirigidas a imponer una visión particular del Estado, visión conforme a los intereses y a los valores asociados a la posición particular de aquellos que los producen en el universo burocrático en vías de constitución” (Bourdieu, 1993; p 60). Es así como a través de las reglamentaciones del Estado sobre la función docente se construye *la representación de ese mismo Estado*, que si bien puede tener un carácter neutral o positivo, también puede presentarse en la cuestión o el desacuerdo, esto con relación a la visión del docente frente a sus funciones y de acuerdo al carácter de las mismas, ya sean vistas como “tareas burocráticas” o funciones que de no ser cumplidas incurren en sanciones, por lo que el Estado podría llegar a verse como un Estado burocrático o sancionatorio.

Esa *representación del Estado* está influida también por los orígenes sociales, los contextos, la experiencia, el bagaje político y cultural de los docentes como individuos, pero también por la percepción, el pensamiento y la experiencia comunes al grupo de docentes. “Por ello crea las

condiciones de una suerte de orquestación inmediata de los habitus de los cuales es el fundamento, de una suerte de consenso sobre este conjunto de evidencias compartidas que son constitutivas del sentido común” (Bourdieu, 1993; p. 22). Es así, por ejemplo, que por parte de los docentes se piense que su principal función es la de enseñar, educar o formar.

A pesar de que la burocratización de la función docente, trajo consigo un aumento de tareas y obligaciones “de escritorio” y que esto genera “*menos tiempo para enseñar, compartir con los estudiantes y educar; reacciones críticas; tensiones, diferenciaciones; y sensación de mayor dominio de las directivas*” como señalaban los docentes encuestados¹⁵. “Pareciera que la vocación, el interés educativo y la satisfacción por poder desplegar sus capacidades pedagógicas pesan mucho más que los problemas y obstáculos que enfrentan los docentes” (IDEP, 2011; p.96). Lo que significa que pese a la mayor carga de tareas los docentes se las arreglan para seguir los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Vale la pena recordar que las difíciles condiciones de trabajo, la gran cantidad de tareas, el control excesivo sobre las mismas, la presión, y los mecanismos de control como la evaluación, poco se relacionan con la enseñanza, el educar y el formar, lo que se puede considerar como funciones descualificadoras pero también descalificantes de la labor docente, entre ellas la burocratización.

En conclusión, esta burocratización se basa en un principio de dominación del Estado y de la especialización de funciones para regular la carrera docente, a través de tareas de carácter obligatorio, porque son requerimientos para la evaluación, la demostración de que se cumple con los procesos de enseñanza aprendizaje y su gestión para alcanzar dichos logros. La función docente se hace demostrable a través de tareas de escritorio, como diligenciamiento de formatos, recolección de datos, evidencias y su debida sistematización. La burocratización de la labor docente se puede plantear como un medio para alcanzar el objetivo de alcanzar la idoneidad, el desarrollo de desempeño y competencias de los docentes, es decir, de la profesionalización; donde se demuestra que el Estado ejerce dominio legislativo y simbólico, en la medida que se crea la norma como solución al “problema de la calidad de la educación” en relación a que si mejora la calidad de los docentes mejora la calidad de la educación. Estas reglamentaciones construyen la

¹⁵ Palabras de los docentes frente a la pregunta ¿Qué molestias tiene o que le gustaría cambiar de su labor como docente? Como parte de la encuesta realizada. (ver cuadro 10).

representación del Estado mismo, entonces la regulación de la profesionalización consiste en una dominación legal de tipo burocrático.

1.7 Finalidad del Decreto 1278 de 2002

La finalidad del Decreto 1278 de 2002, se relaciona con su origen. Nace con la necesidad de fundamentar la profesionalización docente en Colombia a través de los principios constitucionales, según el Artículo 68 de la Constitución Nacional de 1991 que reza: “La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente” (Republica de Colombia, 1992; p.16). De allí se infieren los criterios para la construcción de este Decreto que junto con la Ley General de Educación (ley 115 de 1994) proponen la profesionalización de la actividad docente, para darle forma en materia de recursos y competencias se vale de la Ley 715 de 2001, esta su vez fija los criterios para la creación del Decreto 1278 de 2002:

- Mejor salario de ingreso a la carrera docente.
- Requisitos de ingreso.
- Escala salarial única nacional y grados de escalafón.
- Incentivos a mejoramiento profesional, desempeño en el aula, ubicación en zonas rurales apartadas, áreas de especialización.
- Mecanismos de evaluación, capacitación, permanencia, ascensos y exclusión de la carrera.
- Oportunidades de mejoramiento académico y profesional de los docentes.
- Asimilación voluntaria de los actuales docentes y directivos docentes contemplado en el Decreto-ley 2277 de 1979 (MEN, 2008; p.5)

Hace parte también de ese origen, la necesidad de “darle la importancia a la profesionalización de la educación, alcanzar y asegurar la idoneidad ética y pedagógica de los docentes; y ante la necesidad de un personal altamente calificado que cuente con los medios materiales e intelectuales apropiados para dedicarse a la formación” (MEN, 2008; p. 1). Es decir, mejores profesores significa mejoramiento de la calidad de la educación. Por lo cual el Estado Nacional debió modificar en el sistema educativo el aspecto del ejercicio docente de manera estructural pero paulatina. Dados estos parámetros u objetivos nace el Decreto 1278 de 2002, o Estatuto de Profesionalización Docente, que tiene por objeto:

“regular las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, 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” (Artículo 1, Decreto 1278 de 2002).

Estos cambios que se pensaban como necesarios, en el sentido que mejorar la calidad de los docentes suponen mejorar la calidad de la educación, esa es la finalidad. Pero también como política educativa se pretendieron transformar los procesos de *ingreso, promoción y permanencia* en la docencia en aras de un mejoramiento de la calidad la educación, mejorar las carencias y debilidades que tenía el anterior estatuto. De igual manera para buscar viabilidad, transparencia y rigurosidad en los procesos de selección del personal docente, por ello mediante reformas de ley se buscó que el ingreso fuera reglamentado, a través de selección, condicionamientos, méritos de selectividad, requisitos y acreditación de títulos de los aspirantes. Esta “necesidad de cambio” se origina cuando se:

“dan por supuesto que los niveles educativos son bajos y que los jóvenes fracasan o dejan el sistema educativo porque la práctica de muchos profesores es deficiente o está mal orientada. Se dice que la razón de los profesores sean así es que carecen de destrezas suficientes, de conocimientos, de principios o de las tres cosas a la vez. Los políticos y administradores de tales defectos y deficiencias ha de ser drástico, exigiendo instrumentos decisivos de intervención y control” (Hargreaves, 1994; P. 39).

Frente a observaciones como esta, se puede comprender el porqué se responsabiliza a los docentes de la calidad de la educación, y hace que se justifique la necesidad de ejercer control sobre su labor, con el objetivo de que los niveles educativos mejoren. Por lo tanto, este nuevo Estatuto pretende controlar y determinar la profesión docente, cómo acceder a ella, cómo mantenerse, cómo posicionarse, cómo ascender y cómo se deben desempeñar sus funciones. Pero esta medida por sí sola no es garantía de que la calidad de la educación mejore ni debe ser la única finalidad del Decreto 1278, pues es necesario que la aplicación, el cumplimiento de este Estatuto y el ejercicio de las funciones docentes se garanticen en condiciones laborales dignas, de calidad de vida y equitativas, lo cual queda en cuestión frente a las diferencias y reacciones críticas que ha suscitado este Estatuto y que ya se han referenciado ampliamente en este texto.

Otra de las finalidades del Decreto 1278 de 2002 es regular las relaciones del Estado con los educadores a su servicio. Se está hablando de la regulación de las relaciones de poder a través de una política pública, en donde se debe tener en cuenta que “la estructuración de las políticas está determinada en primera instancia, por la particular configuración del régimen político y luego por el proyecto de gobierno que se quiere seguir y por la manera particular como ese proyecto se lleva a cabo” (CEPAL 2004; p.13). Tanto la norma como sus regulaciones obedecen a intereses del Estado, en este caso el tema de la educación no sólo demanda su poder sino que es su obligación hacer las reformas necesarias para garantizar la calidad de la educación que se pretende. Por ello, una reforma como el Estatuto Docente es más que un asunto de regulación de relaciones de poder, también corresponde a un deber del Estado. Sin embargo, se trata de políticas estatales que basan sus reformas en una *corporatización* de la educación bajo el argumento de mejorar la calidad de la misma, para hacerla funcional en términos de competencias y desempeños, pero sin tener en cuenta las condiciones en que se ejerce la labor como resultado de la implementación de la norma, y que esta dio un empoderamiento a los rectores en la medida que estos veedores y calificadores de la función de los docentes.

Entonces, la finalidad del 1278 consiste en fundamentar la profesión docente y darle importancia, regular los procesos de ingreso, promoción y permanencia en aras de la calidad; también consiste en la regulación del poder del Estado con los docentes, un deber del Estado, la estructuración de una política, la consolidación de los interés y coyuntura política de ese Estado y hacer de la labor docente un sistema funcional de competencias y desempeños. Es así que con la implementación del Decreto 1278 de 2002 se busca un reconocimiento legítimo del Estado y de la norma por parte del docente, a través del cumplimiento de sus funciones, lo que se podría considerar como otra finalidad del Decreto 1278.

Por otra parte, y aunque no constituya una finalidad del Estatuto, la norma alcanza consecuencias no pensadas, o que no se pretenden, como por ejemplo, desacuerdos o aversiones a la misma. Esto obedece a que en el ejercicio de poder y la obligación del Estado se estipulan funciones para la profesión docente que conducen a responsabilizar a los docentes de sus acciones y resultados en su papel de educadores, haciendo una medición a través de instrumentos como la evaluación o imponiendo mayor cantidad de tareas que deben ser controladas, lo que suscita reacciones críticas cuando dichas funciones están mal orientadas y afectan de manera negativa al gremio docente. Lo que quiere decir que los profesores ejercen y perciben las actividades propias de su labor desde su

experiencia y su subjetividad, pero bajo los condicionamientos de ley. Entonces otra finalidad del Decreto es que los docentes piensen y reflexionen sobre su labor.

Esta asimilación de la norma por parte de los docentes y de la relación con el Estado, proviene de un capital propio de cada docente¹⁶, inherente a este mismo y que le permite crear una visión a partir de su propia experiencia. Aunque esta pueda variar entre los docentes, dadas las diferentes circunstancias, contextos y situaciones para ejercer sus funciones, también puede haber visiones compartidas como la lucha por la igualdad de condiciones que representan puntos de acuerdo que hacen parte de ese capital. Entendiendo que “Los profesores preservaron su capacidad de objetivar su trabajo, según su propia percepción: saben que producen, ven como se transformaron los alumnos, miden sus progresos, y en ese sentido, piensan que saben lo que hacen” (Dubet, 1992; p.130).

Aunque sea evidente que la calidad de los profesores contribuye a una mejor educación y esta sea una de las finalidades del Decreto 1278, es necesario tener en cuenta “que la docencia no resulta una carrera atractiva para quienes inician sus estudios superiores, debido a la baja remuneración económica y el poco reconocimiento social” (<http://www.eltiempo.com/> Sección Editorial – opinión). Se debe tener en cuenta también que si las políticas en educación fueran en la agenda pública un tema importante y fueran tenidos en cuenta los estudios que a nivel sociológico se han hecho sobre el tema en lugar de los económicos, esa transformación que necesita la educación sería posible, ya que realmente el futuro y el presente de un país se dimensiona en su educación. La calidad no consiste en alcanzar estándares internacionales, sino en dar respuestas a cuestiones sociales. Así la finalidad del Decreto 1278 se acercaría de manera real a lo que plantea y no se convertiría en una ley cuyos objetivos entran en conflicto con la realidad.

¹⁶ En términos de Bourdieu, es lo que se llama Capital Simbólico, que es cualquier propiedad (cualquier especie de capital: físico, económico, cultural, social) mientras sea percibido por los agentes sociales cuyas categorías de percepción son tales que están en condiciones de conocerlo (de percibirlo) y de reconocerlo, de darle valor. Más precisamente, es la forma que toma toda especie de capital cuando es percibida a través de las categorías de percepción que son el producto de la incorporación de las divisiones o de las oposiciones inscriptas en la estructura de la distribución de esta especie de capital. Se deduce que el Estado, que dispone de medios para imponer e inculcar principios durables de visión y de división conformes a sus propias estructuras, es el lugar por excelencia de la concentración y del ejercicio del poder simbólico (Bourdieu, 1987; p. 160).

Por último, cabe preguntarse si ese profesional que se pretende en el Decreto se piensa desde el cumplimiento de sus funciones, desde la aprobación de la evaluación, desde la reflexión constante de su trabajo, desde los condicionamientos para el ascenso o desde el reconocimiento de su trabajo; además ante situaciones como la intensificación de la norma, mayor número de tareas consideradas como descualificadoras del docente, quedan cuestionamientos sobre la autonomía docente y su libertad ¿Es ésta la finalidad del Decreto 1278 de 2002?

2. Decreto 1278 de 2002 o estatuto de profesionalización docente, diferencias y similitudes con el anterior Estatuto o Decreto 2277 de 1979

En Colombia existen dos decretos que reglamentan la profesión docente y funcionan al mismo tiempo, el Decreto 2277 de 1979 y el Decreto 1278 de 2002, como ya se había mencionado, razón por la cual entre ambos se presentan similitudes y diferencias que han generado un clima particular en el cuerpo docente del sector público, en este caso de la ciudad de Bogotá, ya que es allí donde parte la experiencia y se realiza este estudio. Sin embargo, vale la aclarar que más adelante se tomarán sólo las visiones de los docentes frente a su labor un caso en particular.

La existencia simultánea de los dos decretos obedece a que en el año 2002 como política educativa se pretendieron transformar los procesos de *ingreso, promoción y permanencia* en la docencia en aras de un mejoramiento de la calidad la educación, y de mejorar las carencias y debilidades que tenía el anterior estatuto. Esto bajo el argumento de: “darle la importancia a la profesionalización de la educación, alcanzar y asegurar la idoneidad ética y pedagógica de los docentes; y ante la necesidad de un personal altamente calificado que cuente con los medios materiales e intelectuales apropiados para dedicarse a la formación” (MEN, 2008; p. 1). Es decir, mejores profesores significa mejoramiento de la calidad de la educación. Por lo cual el Estado Nacional debió modificar en el sistema educativo el aspecto del ejercicio docente de manera estructural pero paulatina, a través de la creación de un nuevo Estatuto Docente bajo el Decreto 1278 de 2002, pero a su vez era necesario que se permitiera a los docentes del anterior Decreto 2277 de 1979 permanecer en sus puestos con sus derechos ya adquiridos, mientras que los nuevos docentes se incorporarían gradualmente convocatoria tras convocatoria, buscando con el pasar de los años hacer un relevo generacional, lo cual no ha sido tan fácil de lograr, ya que “el número de docentes del Decreto 2277 de 1979 es mayor en un 81.8% al número de docentes del Decreto 1278 de 2002 que equivale al 18.2%” (SED, 2009; p. 14).

Otro factor determinante para el funcionamiento simultáneo de los dos decretos se debe a que “la permanencia de los docentes del Decreto 2277 de 1979 está dada por derecho” (MEN, 2008; p.2), mientras que “la permanencia de los docentes del 1278 está dada por condicionamientos como la evaluación de desempeños” (p. 4). Es decir, que los docentes del Decreto 2277 permanecerían en sus puestos bajo el argumento del derecho, que la implementación del nuevo decreto no implicaría la pérdida de su condición con los beneficios ya alcanzados y que éstos tampoco permitirían que se vulneraran sus derechos, pues “en América Latina, la implementación de estas reformas han estado acompañadas de resistencias sociales de los docentes estatales y sindicatos, las cuales se intensifican como forma de rechazo a estos procesos de reforma porque sienten que sus condiciones laborales corren riesgo dentro de estos nuevos marcos reglamentarios”(Bautista, 2009; p. 112). Lo cual hubiera conducido a un fuerte conflicto jurídico con el Estado y a numerosas reclamaciones e indemnizaciones. Otro de las razones para la reforma de la profesión docente es de orden fiscal, ya que de no haberse modificado el escalafón docente, el pasivo pensional de los docentes hubiera afectado las finanzas del sector educativo del Estado, teniendo en cuenta que el 90% de los recursos asignados al sector se destina al pago de docentes (<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-578062>).

Por estas razones funcionan los dos decretos de manera simultánea, lo que ha generado diferencias en cuanto al acceso, remuneración salarial, funciones, permanencia y promoción (evaluación de desempeños y competencias), creando un clima particular en donde la diferenciación, la desigualdad, el descontento y la asimilación de la norma hacen parte del día a día del cuerpo docente. Veamos a continuación esas diferencias y algunas similitudes entre ambos decretos.

2.1 Diferencias y similitudes

La concepción y la práctica de la profesión docente en Colombia se ha ido transformando tras la implementación simultánea de los dos decretos que conforman el Estatuto Docente (2277 de 1979 y 1278 de 2002), en cuanto a las condiciones objetivas de trabajo, ingreso, origen, permanencia, promoción, regulación, evaluación docente, remuneración y funciones de la profesión, siendo estos aspectos donde se presentan diferencias y similitudes, dando lugar a variados efectos sobre la función docente (tema que veremos más adelante). Vale la pena aclarar que este es un estudio que solo se realiza en la ciudad de Bogotá y que algunos datos aquí citados se refieren a la situación de los profesores al servicio del Estado en esta ciudad, por lo tanto, no se pueden tomar como un

referente general o análogo de la situación de los docentes a nivel nacional, ya que los distintos lugares de la geografía nacional tendrán sus situaciones particulares.

2.1.1 Requisitos y mecanismos de ingreso

En el Decreto 2277 de 1979 el mecanismo de ingreso es según los Artículos 5 y 27 por nombramiento, éste indica que:

“A partir de la vigencia de este decreto sólo podrán ser nombrados para ejercer la docencia en planteles oficiales de educación quienes posean título docente o acrediten estar inscritos en el escalafón nacional docente (...), y el artículo 27: Ingreso a la Carrera. Gozarán de los derechos y garantías de la carrera docente los educadores oficiales que estén inscritos en el Escalafón Docente, sean designados para un cargo docente en propiedad y tomen posesión del mismo (Decreto 2277 de 1979, artículos 5 y 27, págs.1 y 8.).

Estos artículos quieren decir que para ingresar a la carrera docente, los aspirantes antes del año 2002 debían inscribirse en el escalafón y poseer título, previo había una convocatoria de acuerdo con las vacantes requeridas por cada Secretaria de Educación. Sin embargo, con mayor detalle en el Artículo 10 se establece la estructura del actual Escalafón Nacional Docente, “así como los requisitos para ingreso y ascenso de los educadores titulados a los distintos grados del Escalafón, detalla los títulos, la capacitación y la experiencia correspondiente a cada uno de los catorce (14) grados” (Decreto 2277 de 1979, Artículo 10, pág. 2.).

De acuerdo con estos artículos y al Decreto 259 de 1989, que reglamenta la inscripción y el ascenso en el Decreto 2277 de 1979, para ser nombrado docente al servicio del Estado se debían cumplir los siguientes pasos y requisitos:

Artículo 1º. Condiciones para ingreso al Escalafón Nacional Docente: De conformidad con el artículo 10 del Decreto Extraordinario 2277 de 1979, tienen derecho a inscribirse en el Escalafón Nacional Docente los educadores titulados en planteles oficiales y no oficiales aprobados por el Ministerio de Educación Nacional. Su ingreso al Escalafón se realizará al grado que se indica en el mismo artículo en concordancia con la nomenclatura establecida en el Decreto 80 de 1.980 para títulos de nivel superior, (ver anexo 1). Parágrafo. Los Profesionales Universitarios que además de su título acrediten otro título en educación, serán eximidos del curso de ingreso.

Artículo 2º. Procedimiento para ingreso. El educador no escalafonado que de conformidad con el Decreto 2277 de 1979 tenga derecho a inscribirse en el Escalafón Nacional Docente, deberá presentar a la Oficina Seccional de Escalafón los siguientes documentos:

- a. Formulario oficial o solicitud de inscripción debidamente diligenciada.
- b. Certificado de registro civil de nacimiento o partida de bautismo si es nacido antes de 1938.
- c. La copia auténtica del acta de graduación o la constancia de registro del título certificada por la respectiva Secretaría de Educación.
- d. Certificado del curso de capacitación cuando sea requerido para el ingreso, debidamente refrendado por la Dirección General de Capacitación o del Centro Experimental Piloto.

Parágrafo. Las solicitudes de inscripción al Escalafón Nacional Docente, serán resueltas por las juntas dentro de los sesenta (60) días siguientes al recibo de la respectiva documentación, siempre y cuando llene todos los requisitos exigidos en este Artículo. La inscripción al Escalafón Nacional Docente, surte efectos fiscales para los educadores que se encuentren vinculados a la docencia, a partir de la fecha de la resolución que la ordena, y en todo caso, a partir del vencimiento del plazo de los sesenta (60) días, al recibo de la documentación completa en los términos del artículo 21 del Decreto 2277 de 1979. El tiempo de servicio para el ascenso se contará a partir de la fecha en que el educador comience a laborar.

NOTA: (Adicionado artículo 12 Decreto 897 de 1981) así: INCISO. El Educador con título docente que sea nombrado legal y reglamentariamente por autoridad nominadora competente, gozará de los derechos y garantías de la carrera docente mientras obtiene su inscripción en el escalafón, siempre que presente los documentos necesarios para dicha inscripción, a la Oficina respectiva (Decreto 259 de 1981, pág. 1.).

Teniendo en cuenta las condiciones y el procedimiento para el ingreso al escalafón docente, el aspirante debía seguir los siguientes pasos contemplados en el Decreto 259 de 1981, según los artículos 3,4 y 5 que corresponde a la entrega de documentos, la tramitación a través del director o rector y la tramitación a través de planteles educativos, correspondientemente¹⁷. Una vez

¹⁷ **Artículo 3:** entrega de documentos, Los documentos requeridos para efectos de inscripción, ascenso o reinscripción en el Escalafón pueden ser entregados personalmente por el interesado o a través del Director o Rector de la Institución donde el educador preste sus servicios o por intermedio del Supervisor de la Zona, a la Oficina de Escalafón correspondiente, la cual los aceptará bajo recibo, si estuvieren completos, con

cumplidos estos trámites, la Junta Seccional de Escalafón (creada bajo Decreto 2621 de 1979) dictaba las resoluciones de clasificación de los educadores en el Escalafón, lo cual dependía de cada una de las Secretarías de Educación de diferentes partes del país, es decir, las convocatorias se hacían según las necesidades o requerimientos de las diferentes Secretarías en los departamentos y/o ciudades, así como el ingreso y los nombramientos de los docentes.

En conclusión para ingresar al servicio docente en el Decreto 2277 de 1979 no existía un concurso de méritos como el actual, lo cual no quiere decir que no hubiera un sentido de meritocracia, ya que se necesita de ciertos niveles de formación y los requisitos contemplados en el Decreto 259 de 1981 para el ingreso, como ya se mencionó. Por lo que se puede considerar que este proceso era menos riguroso que el actual para la selección de los docentes al servicio del Estado. Por el contrario, en el Decreto 1278 de 2002 el ingreso a la carrera docente está determinado mediante el concurso de méritos, este es:

“el proceso mediante el cual, a través de la evaluación de aptitudes, experiencia, competencias básicas, relaciones interpersonales y condiciones de personalidad de los aspirantes a ocupar cargos en la carrera docente, se determina su inclusión en el listado de elegibles y se fija su ubicación en el mismo, con el fin de garantizar disponibilidad permanente para la provisión de vacantes que se presenten en cualquier nivel, cargo o área de conocimiento dentro del sector educativo estatal” (Decreto 1278 de 2002; Artículo 8).

Por lo tanto, el ingreso de los aspirantes a la carrera docente deja claras las diferencias. Mientras para unos depende de las convocatorias, superar las pruebas del concurso y pasar el período de prueba (Decreto 1278 de 2002), es decir, todo un proceso que reconoce los méritos del candidato,

indicación de la fecha y relación de los documentos entregados. **Artículo 4º.** Tramitación a través del Director, Rector o Supervisor. Cuando el Educador haga entrega de todos los documentos requeridos para inscripción o ascenso al Director o Rector de la institución educativa donde trabaja, o al Supervisor escolar de la Zona, dichos funcionarios estarán obligados a presentarlos ante la Oficina Seccional de Escalafón, dentro de los diez (10) días siguientes a la fecha de recibo. **Artículo 5º.** Tramitación a través de planteles educativos. El Bachiller pedagógico egresado de una Escuela Normal o de una institución de enseñanza media diversificada, puede tramitar sus documentos a través del rector de la institución donde obtuvo el título. Para tal efecto, dichas instituciones enviarán a la Oficina Seccional de Escalafón correspondiente, a más tardar, veinte (20) días después de otorgados los grados, los documentos completos de los educadores que hayan recibido el título y solicitado por tal conducto el trámite de sus documentos para ingresar al Escalafón. (Decreto 259 de 1981, págs. 2 y 3.).

que requiere tiempo, exigencia y análisis; para otros consistía en inscribirse al escalafón docente (Decreto 2277 de 1979) al haber convocatoria y cumplir con un mínimo de requisitos, lo que podía dar lugar a viciar el proceso de ingreso a la carrera docente a través de favores políticos o ayudas de algún miembro del sector educativo oficial. Es quizá que por ello el Ministerio de Educación Nacional MEN buscando viabilidad, transparencia y rigurosidad en los procesos de selección del personal docente construye un marco legal para el concurso de méritos, amparado en la Constitución Política Nacional en su Artículo 125, el cual señala que: " Los empleos en los órganos y entidades del Estado son de carrera.....El ingreso a los cargos de carrera y el ascenso en los mismos, se harán previo cumplimiento de los requisitos y condiciones que fije la ley para determinar los méritos y calidades de los aspirantes". Además de ello lo complementa con la Ley 115 de 1994 que dispone que "únicamente podrán ser nombrados como educadores o funcionarios administrativos de la educación estatal, quienes previo concurso, hayan sido seleccionados y acrediten los requisitos legales" (Marco legal concurso docente.

www.mineducacion.gov.co/1621/article-233970). Bajo este marco normativo nace el Decreto 1278 en junio 19 de 2002.

Como se puede apreciar a través de las reformas de Ley, el Estado nacional buscó que el ingreso al ejercicio docente fuese reglamentado bajo parámetros de selección, condicionamientos, méritos de selectividad, requisitos y acreditación de los aspirantes a estos cargos, es decir, hacer un nuevo tipo de contrato entre el Estado y el docente. Estos nuevos criterios de ingreso al ejercicio docente y en general al servicio público obedecen a los *supuestos constitucionales de la profesionalización docente*, donde se dice que:

“Desde la Constitución Política se han señalado las orientaciones que han determinado el régimen especial de carrera docente establecido mediante Decreto Ley 1278 de 2002. Los artículos constitucionales fundamentales en materia educativa están referidos a que la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales se realice con la participación de la Nación y las entidades territoriales, según los términos que señalen la Constitución y la Ley (art. 67) y a que la enseñanza esté a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica, así como a que la Ley debe garantizar la profesionalización y dignificación de la actividad docente (art. 68)”. (MEN, Nuevos Maestros 2008).

Con este documento (MEN, Nuevos maestros 2008) se hace claridad que es la Corte Constitucional quien estudia y se pronuncia sobre la importancia de la profesionalización docente para asegurar la idoneidad ética y pedagógica de los docentes, y la necesidad de un personal altamente calificado que cuente con los medios materiales e intelectuales apropiados para dedicarse a la formación. Señala de igual manera que se cumple el objetivo de la Corte Constitucional (según Sentencia C-1109 de 2001) que dice:

“Si bien las normas relacionadas con la educación cumplen múltiples fines y desarrollan diversos programas públicos, las reglas sobre la carrera docente cumplen el mandato constitucional de profesionalización y dignificación de la actividad (artículo 68) y también se encaminan a mejorar la calidad de la educación. En este sentido, la Constitución Política entrega al legislador principios conforme a los cuales debe regular lo relativo al Escalafón Nacional Docente”. (MEN, 2008; p. 2).

Encontramos entonces que los orígenes del Decreto 1278 de 2002 y sus criterios de selectividad obedecen en un principio a un mandato constitucional para mejorar la calidad de la educación y “dignificar la actividad docente”, también a la necesidad de solucionar limitaciones y problemáticas en materia educativa:

“Aquellos relacionados con la viabilidad financiera y la organización adecuada del sistema educativo (...) el esfuerzo insuficiente e ineficiente por parte de las entidades territoriales y de la inadecuada organización y gestión del servicio educativo a su cargo. Además, (...) la sostenibilidad financiera del servicio educativo se ve afectada debido al incremento de los costos de las plantas y de la nómina”. (p.3).

Otra de las razones, como ya se mencionó es de orden fiscal, ya que de no haberse modificado el escalafón docente, el pasivo pensional de los docentes hubiera afectado las finanzas del sector educativo del Estado, teniendo en cuenta que el 90% de los recursos asignados al sector se destina al pago de docentes (<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-578062>).

Estas problemáticas condujeron a ver como necesaria la reforma del sistema educativo, entre esto la creación de un nuevo Estatuto de Profesionalización Docente que condicionara el ingreso de los docentes al servicio del Estado a través de ciertas exigencias y la necesidad de responder satisfactoriamente a un concurso de méritos.

Por ello, el concurso para ingreso al servicio educativo estatal definido por el Estatuto Profesional Docente o Decreto 1278 de 2002 establece las etapas para su desarrollo, a través de los Decretos 3323 de 2005 y 140 de 2006, que reglamentan el proceso de selección y determinan las etapas del Concurso (Marco Legal del concurso docente. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-233970.html>):

- Convocatoria
- Inscripción y publicación de admitidos a las pruebas
- Aplicación de pruebas de aptitudes, competencias básicas y psicotécnicas
- Publicación de resultados de las pruebas de aptitudes, competencias básicas y psicotécnicas
- Recepción de documentos, verificación de requisitos y citación a entrevista
- Valoración de antecedentes y entrevista
- Publicación de resultados de la valoración de antecedentes y entrevista
- Conformación y publicación de lista de elegibles
- Nombramiento en período de prueba
- Período de prueba.

Además, como competencias frente al concurso, la Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC) y La Corte Constitucional mediante sentencia C-175 de 2006 establecen que la administración, organización y vigilancia de la carrera docente corresponde a la Comisión Nacional del Servicio Civil. Por lo que también el MEN con la Ley 715 de 2001 en su Artículo 5° le otorga las siguientes competencias a la Nación en materia de concursos:

- Reglamentar los concursos que rigen para la carrera docente
- Vigilar el cumplimiento de las políticas nacionales y las normas del sector en los distritos, departamentos, municipios, resguardos indígenas y/o entidades territoriales indígenas

Podemos señalar entonces que la implementación del Decreto 1278 de 2002 implicó una reglamentación más exhaustiva, dándole al Estado la responsabilidad de regular el concurso y vigilar el cumplimiento de las políticas nacionales en Educación, lo que a diferencia del Decreto 2277 demanda mayor presencia y compromiso estatal, la posibilidad de que los aspirantes a la carrera docente tengan un proceso más transparente, condicionado y dado por la valoración y la acreditación del mérito, los títulos y la experiencia. Generando una nueva forma de contrato con el Estado y por ende una nueva relación contractual.

Por otra parte, encontramos como similitudes en cuanto al ingreso que en ambos decretos existe: la vinculación al *escalafón docente*¹⁸ (aunque se hace de manera diferente), el inicio en la carrera docente, la posibilidad de ascenso y la necesidad de una titulación lo cual se refiere al origen profesional del docente, como veremos a continuación.

Cuadro 9. Diferencias de requisitos y mecanismos de ingreso en ambos estatutos

Diferencias de requisitos y mecanismos de ingreso en ambos estatutos	
Decreto 2277 de 1979	Decreto 1278 de 2002
<p>Mecanismo de ingreso:</p> <p>Por nombramiento, Decreto 2277 de 1979, artículo 5: A partir de la vigencia de este decreto sólo podrán ser nombrados para ejercer la docencia en planteles oficiales de educación quienes posean título docente o acrediten estar inscritos en el escalafón nacional docente (...), y el artículo 27: Ingreso a la Carrera. Gozarán de los derechos y garantías de la carrera docente los educadores oficiales que estén inscritos en el Escalafón Docente, sean designados para un cargo docente en propiedad y tomen posesión del mismo.</p> <p>Estos artículos quieren decir que para ingresar a la carrera docente, los aspirantes antes del año 2002 debían inscribirse en el escalafón y poseer título, previo había una convocatoria de acuerdo con las vacantes requeridas por cada Secretaria de Educación. Sin embargo, con mayor detalle en el Artículo 10 se establece la estructura del actual Escalafón Nacional Docente, “así como los requisitos para ingreso y ascenso de los educadores titulados a los distintos grados del Escalafón, detalla los títulos, la capacitación y la experiencia correspondiente a cada uno de los catorce (14) grados”.</p> <p>De acuerdo con estos artículos y al Decreto 259 de 1989, que reglamenta la inscripción y el ascenso en el Decreto 2277 de 1979, para ser nombrado docente al servicio del Estado se debían cumplir los siguientes pasos y requisitos: Artículo 2º. Procedimiento para ingreso. El educador no escalafonado que de conformidad con el Decreto 2277 de 1979 tenga derecho a inscribirse en el Escalafón Nacional Docente, deberá presentar a la Oficina Seccional de Escalafón los siguientes</p>	<p>Mecanismo de ingreso:</p> <p>Por concurso de méritos, Decreto 1278 de 2002; Artículo 8: “el proceso mediante el cual, a través de la evaluación de aptitudes, experiencia, competencias básicas, relaciones interpersonales y condiciones de personalidad de los aspirantes a ocupar cargos en la carrera docente, se determina su inclusión en el listado de elegibles y se fija su ubicación en el mismo, con el fin de garantizar disponibilidad permanente para la provisión de vacantes que se presenten en cualquier nivel, cargo o área de conocimiento dentro del sector educativo estatal”.</p> <p>El marco legal para el concurso de méritos se ampara en la Constitución Política Nacional en su Artículo 125, el cual señala que: " Los empleos en los órganos y entidades del Estado son de carrera.....El ingreso a los cargos de carrera y el ascenso en los mismos, se harán previo cumplimiento de los requisitos y condiciones que fije la ley para determinar los méritos y calidades de los aspirantes". Además de ello lo complementa con la Ley 115 de 1994 que dispone que "únicamente podrán ser nombrados como educadores o funcionarios administrativos de la educación estatal, quienes previo concurso, hayan sido seleccionados y acrediten los requisitos legales”.</p> <p>El concurso para ingreso al servicio educativo estatal definido por el Estatuto Profesional Docente o Decreto 1278 de 2002 establece las etapas para su desarrollo, a través de los Decretos 3323 de 2005 y 140 de 2006, que reglamentan el proceso de selección y determinan las etapas del Concurso :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Convocatoria - Inscripción y publicación de admitidos a las

¹⁸ El escalafón docente es el sistema de clasificación de los docentes de acuerdo con su preparación académica, experiencia y méritos.

documentos: a. Formulario oficial o solicitud de inscripción debidamente diligenciada. b. Certificado de registro civil de nacimiento o partida de bautismo si es nacido antes de 1938. c. La copia auténtica del acta de graduación o la constancia de registro del título certificada por la respectiva Secretaría de Educación. d. Certificado del curso de capacitación cuando sea requerido para el ingreso, debidamente refrendado por la Dirección General de Capacitación o del Centro Experimental Piloto.	pruebas - Aplicación de pruebas de aptitudes, competencias básicas y psicotécnicas - Publicación de resultados de las pruebas de aptitudes, competencias básicas y psicotécnicas - Recepción de documentos, verificación de requisitos y citación a entrevista - Valoración de antecedentes y entrevista - Publicación de resultados de la valoración de antecedentes y entrevista - Conformación y publicación de lista de elegibles - Nombramiento en período de prueba - Período de prueba.
---	--

2.1.2 Origen profesional del docente

El aspirante a cargo docente del Decreto 2277 de 1979 para ingresar debía ser un bachiller pedagógico (normalista), tecnólogo, profesional (en educación), licenciado en educación o licenciado con posgrado y de acuerdo con su origen profesional sería ubicado en el escalafón docente como se señala en el Artículo 10 de este decreto que establece los requisitos para el ingreso y ascenso de los educadores titulados¹⁹. Sin embargo, en este aspecto no se define con claridad quién es el profesional docente de la manera como se hace en el Decreto 1278. Esta es una de las diferencias, ya que en el Decreto 1278 de 2002 el profesional docente puede ser un normalista superior, licenciado en educación u otro profesional, según Artículo 3. Profesionales de la Educación: “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” (Decreto 1278 de 2002, p. 2.). Esto significa que en cuanto al origen profesional del docente, el Decreto 1278 de 2002 define con mayor claridad *qué tipo de profesional debe ser el docente*, mientras el Decreto 2277 de 1979 hace mayor énfasis en la ubicación en el escalafón docente de acuerdo con el título del aspirante.

De acuerdo con esta norma se hace mayor énfasis en las disposiciones de ley y el reconocimiento de legalidad de los títulos y las instituciones educativas de las cuales proviene el profesional, las cuales deben estar debidamente acreditadas y reconocidas por el Estado; además, desde 2002 los

¹⁹ Ver anexo 1. Estructura del escalafón.

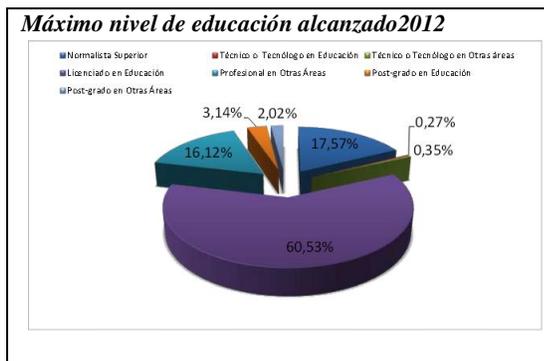
profesionales con título diferente pueden con el Decreto 1278 participar en el concurso de méritos e ingresar al ejercicio docente, siempre y cuando cuenten con un programa de pedagogía o especialización en educación (Decreto 1278 de 2002, Artículo 21) para acceder y permanecer en la carrera docente, a diferencia del decreto 2277 solo se trata de profesionales en educación. Como similitudes en ambos decretos encontramos que el origen profesional del docente determina su ubicación en el escalafón (ver cuadro 10) y que su tipo de formación varía, pero en mayor grado el título que más prevalencia tiene es el de licenciados o normalista. También se debe tener en cuenta que el número de docentes profesionales en otras carreras diferentes a la educación es bajo, hasta el 2009 eran solo el 3.9%, pero su número ha ido creciendo en los últimos años hasta alcanzar el 16.12% en el año 2012, lo que deja ver una importante participación de los profesionales no licenciados en educación (ver cuadro 10). Este ingreso de profesionales se ido dando paulatinamente, pero es una situación sobre la cual no se indaga profundamente, sin embargo, invita a reflexionar y cuestionar ¿Por qué estos profesionales se deciden por la carrera docente? Lo cual amerita otro tipo de estudio.

Cuadro 10. Origen profesional del docente en ambos decretos y ubicación en el escalafón

Decreto 2277 de 1979		Decreto 1278 de 2002	
Nivel mínimo de estudios requeridos	Grado en el escalafón	Nivel mínimo de estudios requeridos	Grado en el escalafón
Bachiller pedagógico	4	Normalista superior o tecnólogo en educación	1 A
Tecnólogo en educación	5		
Profesional no licenciado	6	Licenciado o profesional no licenciado	2 A
Licenciado en educación	7		
Licenciado en educación con título de posgrado	14	Licenciado o profesional no licenciado con maestría o doctorado	3 A

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Estatuto de Profesionalización Docente, Decreto 1278 de 2002. Información general y avances. Abril de 2008. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articulos-161031_archivo_3.pdf.

Cuadro 11. Nivel de formación de los docentes del Decreto 1278 de 2002, Bogotá 2009 y 2012. Profesionales diferentes al licenciado



<i>Máximo nivel de educación alcanzado 2009</i>		
	Docentes	Porcentaje
Doctorado	11	.0%
Maestría	1.756	6.1%
Especialización	11.146	38.8%
Licenciatura	11.526	40%
Profesional en otra carrera	1.129	3.9%
Normalista superior	468	1.6%
Sin información	2.175	7.6%
Total	28.729	100%

Fuente: Alcaldía mayor de Bogotá. Secretaría de Educación (2009). Plan territorial de formación de docentes y directivos docentes 2009-2012. (P.17). y MEN (2012) http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-191109_archivo_pdf_desarrollos_carrera.pdf. Los datos corresponden a la ciudad de Bogotá.

2.1.3 Mecanismos de permanencia y ascenso en el escalafón docente

Según lo estipulado en el Decreto 2277 de 1979, la permanencia de los docentes no está condicionada por la evaluación ya que ésta no existe y el ascenso depende de los años de antigüedad y la capacitación por créditos especialmente en Programas de Formación Permanente para Docentes -PFPD- u otros programas de posgrado o especialización, lo que significa que la permanencia es por capacitación y antigüedad, es por derecho. En este Decreto el ascenso se logra por *título docente* como señala el Artículo 12: “El educador escalafonado que acredite un título docente distinto del que le sirvió para ingreso al escalafón, adquiere el derecho de ascenso al grado que le corresponda en virtud de dicho título. Se exceptúa el ascenso al grado 14, para el cual deben reunirse los demás requisitos establecidos en el artículo 10” (Decreto 2277 de 1979; pág. 3.). Es decir, que una vez obtenido un título mediante un PDFP o una especialización²⁰ y al cumplir con el tiempo requerido²¹, el docente podría ascender en el escalafón, sin ningún condicionamiento o calificación dado por evaluación de competencias, lo que hacía que este proceso fuese más ágil si lo comparamos con el decreto 1278 como veremos a continuación. Sin embargo, para ascender al máximo nivel del escalafón (14) se requiere ser licenciado en ciencias de la educación, no haber sido sancionado con exclusión del escalafón docente y tener título de posgrado en educación

²⁰ **Artículo 13. CURSOS DE CAPACITACION.** Los cursos de capacitación y actualización que realice el educador para ascenso serán tenidos en cuenta como créditos para obtener el título de bachiller pedagógico, licenciado en ciencias de la educación u otros en las condiciones que determine el reglamento ejecutivo. Los docentes que estén cursando estudios que conduzcan a un título docente, debidamente reconocido por el Ministerio de Educación Nacional, podrán hacer valer dichos estudios como equivalencia de los cursos de capacitación en las condiciones que determine el reglamento ejecutivo. (Decreto 1278 de 2002; p.3).

²¹ Ver anexo 1.

reconocido por el Ministerio de Educación Nacional o autoría de una obra de carácter científico, pedagógico o técnico (Artículo 10, Decreto 2277 de 1979).

En el Decreto 1278 de 2002 la permanencia está condicionada a la evaluación que es permanente y obedece a la superación del periodo de prueba, la evaluación anual por desempeños y competencias²², también depende de la idoneidad para ejercer el cargo que debe ser demostrada en las evaluaciones mencionadas, además de las habilidades pedagógicas y didácticas en la enseñanza, la capacidad en la resolución de problemas y el nivel de conocimiento. La permanencia y el ascenso hacen parte de la carrera docente, por ésta se entiende que:

“Es el régimen legal que ampara el ejercicio de la profesión (...). Se basa en el carácter profesional de los educadores; depende de la idoneidad en el desempeño de su gestión y de las competencias demostradas; (...) y considera el mérito como fundamento principal para el ingreso, la permanencia, la promoción en el servicio y el ascenso en el Escalafón” (Decreto 1278 de 2002, Artículo 16).

El ascenso depende de los resultados de las evaluaciones y para pasar de un nivel a otro se debe presentar una prueba específica de competencias que debe ser superada en un 80%, contar con una antigüedad mínima de tres años y la obtención de un título de posgrado que debe ser especialización, maestría o doctorado. Como se puede apreciar la permanencia y el ascenso están condicionadas.

En el Nuevo Estatuto Decreto 1278 hay mayor exigencia para el ascenso que el anterior Decreto 2277, las posibilidades están en relación con las capacidades, los estudios, el tiempo de servicio, las convocatorias a los concursos de ascenso y el presupuesto para tal fin. De acuerdo con lo anterior, se deben considerar también las diferencias entre los dos escalafones y las condiciones de permanencia y no permanencia, para así comprender mejor los contrastes en relación a la permanencia y el ascenso en el escalafón docente:

²² La evaluación corresponde a la verificación del desempeño de las funciones docentes y una medición de sus niveles de idoneidad, calidad y eficiencia para justificar la permanencia en el cargo, los ascensos en el Escalafón y las reubicaciones en los niveles salariales dentro del mismo grado. Los superiores inmediatos y los superiores jerárquicos son quienes suministrarán toda la información que posean sobre el desempeño de los docentes que deban ser evaluados.

Cuadro 12. Permanencia, ascenso y Escalafón Docente

Mecanismos de permanencia y ascenso en el escalafón docente	
ANTIGUO ESTATUTO (Decreto 2277 de 1979)	NUEVO ESTATUTO (Decreto 1278 de 2002)
EVALUACIÓN No existe	EVALUACIÓN PERMANENTE Periodo de prueba Evaluación anual de desempeño Evaluación de competencias
ASCENSOS: 1. Por tiempo de servicio, 3 años por grado hasta el grado 10 y 4 años a partir del 11. 2. Por capacitación por créditos. 3. Por títulos académicos hasta licenciado en el grado 13 y especialización solo grado 14.	ASCENSOS: 1. Para pasar de un grado a otro (1, 2 y 3): por concurso, tiempo (3 años) y título profesional o de posgrado. 2. Para pasar de un nivel a otro (A, B, C y D): por evaluación de competencias (80%) y tiempo (3 años).
ESCALAFÓN: 1. Se entiende por escalafón docente el sistema de clasificación de los educadores de acuerdo con su preparación académica, experiencia docente y méritos reconocidos. 2. El ingreso a la carrera docente se da mediante la inscripción a dicho escalafón. 3. Los grados en este escalafón están constituidos por catorce grados en orden ascendente, del 1 al 14.	ESCALAFÓN: 1. Se entiende por Escalafón Docente el sistema de clasificación de los docentes y directivos docentes estatales de acuerdo con su formación académica, experiencia, responsabilidad, desempeño y competencias, constituyendo los distintos grados y niveles que pueden ir alcanzando durante su vida laboral y que garantizan la permanencia en la carrera docente con base en la idoneidad demostrada en su labor y permitiendo asignar el correspondiente salario profesional. La idoneidad encierra el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, rendimiento y valores que se consideran imprescindibles para el desempeño de la función docente. 2. El ingreso a la carrera docente se da mediante concurso, la superación satisfactoria del período de prueba, y la inscripción en el Escalafón Docente. 3. Los grados de este escalafón están constituidos por tres (3) grados, cada uno de ellos por cuatro (4) niveles salariales (A-B-C-D). Los grados se establecen con base en formación académica.
PERMANENCIA: Por derecho.	PERMANENCIA: Por idoneidad para ejercer el cargo demostrada en las evaluaciones de desempeño periódicas.
FACTORES PARA LA NO PERMANENCIA EN EL CARGO: 1. Ineficiencia profesional. 2. Hechos de mala conducta: embriaguez, toxicomanía, homosexualismo, acoso sexual, tráfico con calificaciones, malversación de fondos, aplicación de castigos físicos, proselitismo político, ser condenado por delito, abandono del cargo, etc. 3. Infracción de deberes y prohibiciones.	FACTORES PARA LA NO PERMANENCIA EN EL CARGO: 1. No aprobación del periodo de prueba. 2. Resultados bajos en la evaluación de desempeños por dos años consecutivos. 3. Por suspensión del cargo según artículo 62, causales del retiro del servicio según artículo 63 4. Por abandono del cargo. 5. No atender a las prohibiciones establecidas en la Constitución, la ley y en el Código Disciplinario Único.

Fuente: Elaboración propia, según la información suministrada por el Ministerio de Educación Nacional, en el documento electrónico: Estatuto de Profesionalización Docente, Decreto 1278 de 2002. Información general y avances. Abril de 2008. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-161031_archivo_3.pdf. E información de los dos decretos, 2277 de 1979 y 1278 de 2002.

En cuanto al *escalafón* encontramos que las diferencias entre uno y otro decreto radican en la complementariedad del Decreto 1278 de 2002 en lo que se refiere a la definición del escalafón, ya que para éste además de la preparación académica, la experiencia y los concursos se debe reconocer también la idoneidad del docente, que corresponde al conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, rendimiento y valores que se consideran imprescindibles para el desempeño de la función docente. El ingreso a la carrera docente en ambos decretos se daba mediante inscripción al escalafón, sin embargo, en el 1278 esto sólo sucede después de aprobar el concurso y superar de manera satisfactoria del período de prueba. Además, en ambos decretos encontramos un gran diferencia en los grados del escalafón como se puede observar en el cuadro anterior, mientras que en el Decreto 2277 de 1979 va de forma ascendente del 1 al 14, en el 1278 de 2002 está constituido por tres grados que se subdividen cada uno en cuatro grado A, B, C y D, lo que hace que haya mayor número de niveles salariales y se asignen con mayor claridad los salarios de acuerdo al nivel educativo, la antigüedad y la calificación del docente.

Por otra parte, la permanencia está condicionada de manera diferente para cada decreto, mientras una es por derecho (Decreto 2277) la otra depende de la evaluación y la idoneidad del docente (Decreto 1278) como ya se ha mencionado y a esto hay que añadirle que existen factores en cada decreto que influyen para la no permanencia en el cargo como se puede apreciar en el cuadro 12, ambas hacen énfasis en el abandono del cargo, mala conducta, el incumplimiento de los deberes y la no atención a las prohibiciones.

Por lo tanto, en cuanto a la permanencia, el ascenso y la ubicación en el escalafón docente podemos establecer un cuadro comparativo que nos permite establecer diferencias y encontrar algunos puntos en común (ver cuadro 12). Sin embargo, cabe resaltar la gran influencia que ejerce la evaluación para estos procesos como veremos a continuación.

2.1.4 La evaluación docente

A diferencia del Decreto 2277 de 1979 en que no se presenta ningún tipo de evaluación ni para el ingreso y/o ascenso a la Carrera Docente, dentro del Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente o Decreto 1278 de 2002 se establecen diferentes *tipos de evaluación al docente* (MEN, 2007; Guía metodológica, evaluación anual de desempeño laboral, pp.9-11), se considera la primera de ellas el *concurso de méritos* por el cual se ingresa al servicio educativo estatal, en donde se evalúan aptitudes, competencias, condiciones de personalidad, relaciones interpersonales y experiencia de

los aspirantes para desempeñarse como educadores del sector público; la segunda es la *evaluación de periodo de prueba*, la tercera es la *evaluación anual de desempeños y competencias laborales*; y hay una cuarta evaluación no mencionada en la guía que corresponde a la *evaluación de competencias* que es para el ascenso en el escalafón docente y de la cual se habló en el capítulo anterior sobre la evaluación docente.

Como veremos a continuación y de acuerdo con este Decreto (1278) el ejercicio docente debe ser ceñirse a tres tipos de evaluación permanente:

- **Evaluación de periodo de prueba:** para docentes y directivos docentes que ingresaron al servicio educativo estatal, después de cuatro (4) meses de servicio para inscripción en el escalafón.
- **Evaluación actual de desempeño laboral:** para docentes y directivos docentes que hayan superado la evaluación de periodo de prueba y laborado durante más de tres (3) meses en una institución educativa oficial, para ponderar el grado de cumplimiento de sus funciones y responsabilidades.
- **Evaluación de competencias:** para docentes y directivos docentes inscritos en el escalafón, que desean ascender de grado o cambiar de nivel salarial en el mismo grado.

La evaluación en esencia consiste en un proceso de calificación de las cualidades y del cumplimiento del docente de sus funciones, desde el momento mismo en que se inscribe al concurso de méritos para acceder a la vinculación laboral con el Estado, mientras cumple con el periodo de prueba y durante el ejercicio de su labor año tras año. Esto con el objetivo establecer quiénes deben ser los profesionales docentes al servicio del Estado y bajo qué condiciones estos deben ejercer su labor, también el objetivo de la evaluación es que el docente establezca planes de mejoramiento en procura de la calidad de la educación y hacer un llamado al reconocimiento de la labor docente y su contribución en la construcción de país, como se señala en el objetivo.

Comprendemos que la gran diferencia que se presenta en este punto es que a los docentes del Decreto 2277 no se les hace ningún tipo de evaluación, lo que genera una gran diferenciación y desigualdad, ya que para estos no existe la presión de la evaluación como condición para la permanencia o la calificación de su labor como condición para el ascenso, ni tareas extras como la recolección de “evidencias” ni diligenciamiento de formatos para dicha evaluación, lo que se podrían considerar como “tareas burocráticas”. Contrario a los docentes del Decreto 1278 para

quienes la evaluación es una condición que se debe preparar, por lo que constituye una tarea extra; o en algunos casos se aprecia como un cuestionamiento a su labor o un mecanismo de sanción (como veremos en el siguiente capítulo). Además, la evaluación se argumenta bajo el eje de acción de mejoramiento de la calidad de la educación como política educativa propuesta desde el Decreto 1278 de 2002 o Estatuto de Profesionalización Docente, y “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” (MEN, 2007; p. 10), pero al ser solo aplicada para los docentes del Decreto 1278, genera una gran diferencia con los docentes del Decreto 2277, ya que para los primeros se convierte en una función adicional cargada de “tareas burocráticas”, presiones y conflictos como veremos más adelante.

2.1.5 Remuneración e incentivos

En este aspecto es importante señalar que el grado del escalafón en ambos decretos es el que determina el estatus dentro del ejercicio de la labor docente y éste a su vez determina la escala salarial de los educadores, de la siguiente manera:

Cuadro 13. Tablas salariales de ambos decretos.

Tabla salarial año 2012: Decreto 2277 de 1979	
Grado de escalafón	Asignación básica mensual
A	642.880
B	692.229
1	775.780
2	804.147
3	853.354
4	887.043
5	942.992
6	997.493
7	1.116.315
8	1.226.203
9	1.358.377
10	1.487.325
11	1.698.316
12	2.020.248
13	2.236.261
14	2.546.872

Fuente: Decreto 0827 de 2012, asignación salarial docentes decreto 2277.

<http://www.slideshare.net/tribunamagisterial/decreto-de-salario-2012-del-2277>

Tabla salarial año 2012: Decreto 1278 de 2002			
Título	Grado escalafón	Nivel salarial	Asignación básica mensual
Normalista superior o tecnólogo en educación	1	A	1.053.537
		B	1.342.965
		C	1.731.183
		D	2.146.105
Licenciado o profesional no licenciado	2		Sin especialización Con especialización
		A	1.325.952 1.441.220
		B	1.732.523 1.841.375
		C	2.023.563 2.281.224
Licenciado o profesional no licenciado con maestría o doctorado	3		Maestría Doctorado
		A	2.219.210 2.943.953
		B	2.627.630 3.455.835
		C	3.249.734 4.363.836
		D	3.765.480 5.009.540

Fuente: Decreto 0826 de 2012, asignación salarial docentes decreto 1278. <http://www.slideshare.net/josefer015/decreto-salarial-2012docentes-1278>

Podemos ver que la existencia de dos tablas salariales ya es una primera gran diferencia y que al tener un mayor número de docentes pertenecientes al “Decreto 2277 de 1979 (alrededor del 82% donde un 49% están ubicados en el escalafón 14) frente a un 18% de docentes que se rigen por el Decreto 1278 (ubicados en un 97.2% en el nivel 2 A) en el caso de Bogotá” (SED, 2009; pp. 14-15). Existe una diferencia salarial importante en el presente, ya que casi un 40% de la población de docentes gana alrededor de \$ 2.546.872 pesos colombianos, mientras que otro tanto apenas un salario de \$ 1.325.952 pesos. Esto se puede contemplar como un ejemplo de diferencia salarial, la cual puede incidir en el estatus y calidad de vida para los docentes, si hay un estancamiento en el escalafón, ya sea que los docentes del 1278 se queden en el nivel 2 A, o que persista el número de docentes del escalafón 14 del Decreto 2277, sin posibilidad de ascenso. Sin embargo, los docentes del escalafón 14 del Decreto 2277 de 1979, después pasaran a ser parte del pasivo pensional del Estado, algo que también es preocupante si este excede las finanzas del sector educativo estatal, quizá también esta haya sido una de las razones para la creación del Estatuto Docente. También es observable que la tabla salarial para el Decreto 1278 tiene unos aumentos significativos en tanto se logre ascender en los diferentes grados y niveles del escalafón. Todo esto significa una gran diferencia para los docentes de ambos estatutos a nivel salarial, lo que genera una situación de desigualdad salarial.

Se debe tener en cuenta que poco a poco se logrará equiparar las diferencias salariales a medida que los docentes del Decreto 1278 vayan ascendiendo en el escalafón, tarea que no es fácil, por lo

cual este proceso tomará un espacio de tiempo considerable, pero también se debe tener en cuenta que los docentes del Decreto 2277 que llegaron al escalafón catorce (14) no podrán seguir ascendiendo. Sin embargo, también es preciso observar que las escalas salariales son más altas para los docentes del nuevo estatuto, esto, si se logra alcanzar el nivel siguiente, para lo que se requiere preparación académica mediante una maestría o doctorado que el docente debe costearse así mismo, (aunque en el último año la Secretaria de Educación de Bogotá financia algunas maestrías bajo ciertas condiciones, <http://www.sedbogota.edu.co/index.php/noticias-destacadas/2351>) cumplir con los parámetros necesarios para la promoción y el ascenso, además de la evaluación anual y la de competencias, como vimos en el tema anterior y esperar a que se hagan las convocatorias de concurso para ascenso lo cual depende del presupuesto del Estado.

2.1.6 La función docente

La función docente en el Decreto 2277 de 1979 no se especifica como tal, se entiende como *profesión docente*, lo señalado en el Artículo 2:

“Las personas que ejercen la profesión docente se denominan genéricamente educadores. Se entiende por profesión docente el ejercicio de la enseñanza en planteles oficiales y no oficiales de educación en los distintos niveles de que trata este decreto. Igualmente incluye esta definición a los docentes que ejercen funciones de dirección y coordinación de los planteles educativos de supervisión e inspección escolar, de programación y capacitación educativa, de consejería y orientación de educando, de educación especial, de alfabetización de adultos y demás actividades de educación formal autorizadas por el Ministerio de Educación Nacional en los términos que determine el reglamento ejecutivo” (Decreto 2277 de 1979, Artículo 2).

En este decreto la función docente o llamada *profesión docente* hace referencia al ejercicio de la enseñanza, a la consejería y dirección del educando bajo unos lineamientos determinados por el MEN, no se mencionan otras funciones distintas a estas tres ni sobre la orientación de las instituciones o su relación con el Proyecto Educativo Institucional –PEI- ni relación con padres de familia o comunidad, ni planeación de actividades de otra índole. La función docente en este decreto se especifica mucho menos que en el Decreto 1278 y hace referencia básicamente a la enseñanza.

Por su parte el Decreto 1278 de 2002 a diferencia del 2277 determina claramente *la función docente* según el Artículo 4:

“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 establecimientos educativos. 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. Las personas que ejercen la función docente se denominan genéricamente educadores, y son docentes y directivos docentes” (Artículo 4, Decreto 1278 de 2002, p.1).

En este caso la función docente a diferencia del anterior Estatuto va más allá de la enseñanza, la consejería y la dirección del educando.

La función docente con el nuevo estatuto se trata de tareas, responsabilidades, acciones y participación del docente que son más específicas, se habla de las mismas en relación con el PEI de las instituciones educativas, de la formación docente, de su vinculación con la comunidad y con los padres de familia y de su gestión en los procesos educativos. Si las enumeráramos serían las siguientes:

1. Realización de los procesos sistemáticos de enseñanza – aprendizaje.
 1. Diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de los mismos procesos y sus resultados.
 2. Actividades educativas establecidas dentro del proyecto educativo institucional –PEI-
 3. Cumplir con la asignación académica.
 4. Servicio de orientación estudiantil.
 5. Atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos.
 6. Actualización y perfeccionamiento pedagógico.

7. Actividades de planeación y evaluación institucional.
8. Actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional.
9. Actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación del proceso educativo.

Todas estas actividades hacen parte de las funciones que el docente deben cumplir, se revisan y califican en la evaluación anual de desempeños, por lo que el docente tiene que conocer cuál es su función dentro de una institución educativa y apropiarla, ya que las funciones de un docente son evaluadas, pues hacen parte de su desempeño laboral,

“Que depende de las competencias que se manifiestan en resultados y actuaciones intencionales observables y cuantificables, relacionados con sus responsabilidades profesionales (...) y aportan al cumplimiento de los objetivos misionales y organizacionales definidos por la institución en –PEI- Proyecto Educativo Institucional (...). Las competencias funcionales, corresponden al desempeño de las responsabilidades específicas del cargo del docente [o funciones] definidas en la ley y los reglamentos, por lo cual se le asigna un peso en el 70% sobre el total de la evaluación” (MEN, 2007; p. 13-14).

Es de esta manera que las funciones del docente se convierten en competencias funcionales o se asumen como responsabilidades profesionales, que se manifiestan en resultados y actuaciones intencionales observables y cuantificables, las cuales se evalúan bajo el argumento de lograr la idoneidad del docente y de su labor.

Esto significa una enorme diferencia con los docentes del 2277 ya que las funciones de estos no son medidas ni calificadas, ni son tan específicas, además los docentes del 1278 poseen funciones adicionales como se puede observar en el siguiente cuadro (Cuadro 5). Esta diferenciación en cuanto a las funciones de los docentes de uno y otro decreto, además de la evaluación a las mismas y responsabilidades docentes del 1278 hace que incluso las mismas funciones estén sujetas a reacciones críticas en el cuerpo docente.

Cuadro 14. Diferencias en cuanto a la Función Docente

FUNCIÓN DOCENTE	
ANTIGUO ESTATUTO (DECRETO 2277 DE 1979)	NUEVO ESTATUTO (DECRETO 1278 DE 2002)
<p>FUNCIONES: La enseñanza, la consejería y dirección del educando bajo unos lineamientos determinados por el MEN <i>el Ministerio de Educación Nacional</i>.</p>	<p>FUNCIONES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realización de los procesos sistemáticos de enseñanza – aprendizaje. • Diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de los mismos procesos y sus resultados. • Actividades educativas establecidas dentro del proyecto educativo institucional –PEI-. • Cumplir con la asignación académica. • Servicio de orientación estudiantil. • Atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos. • Actualización y perfeccionamiento pedagógico. • Actividades de planeación y evaluación institucional. • Actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional. • Actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación del proceso educativo.
<p>FUNCIONES O TAREAS NO MENCIONADAS:</p> <p>Con la implementación del 1278 de 2002, los docentes del 2277 también tienen que realizar actividades “burocráticas” como diligenciamiento de formatos y actas donde se recopile y una serie de actividades como se menciona en el cuadro de funciones o tareas no mencionadas para el 1278, pero contrario a estos los docentes del 2277 no tienen que recoger, guardar y compilar esta información para documentar una carpeta de evidencias. Queda a libertad o grado de responsabilidad del educador del 2277 si desea o no realizar estas labores, ya que no existe para estos la presión de la evaluación por desempeños y competencias.</p>	<p>FUNCIONES O TAREAS NO MENCIONADAS:</p> <p>-Evidenciar las funciones anteriores en una “carpeta de evidencias”, diligenciando los respectivos formatos para la misma y recopilación los de documentos de evidencia</p> <p>·</p> <p>-Actividades “burocráticas” como diligenciamiento de formatos y actas donde se recopile y quede evidencia de las siguientes actividades: reuniones de área, de ciclo, de comité de evaluación y promoción, de proyectos pedagógicos, gobierno, direcciones de curso, planes de mejoramiento de cada docente, y de los estudiantes (por curso, por área, por ciclo y por cada uno de los estudiantes de los cursos donde hay asignación académica) con su respectivo seguimiento. Diligenciamiento del observador del alumno, carpeta de documentos, diagnóstico del curso, reuniones con padres de familia, procesos convivenciales y remisiones a orientación.</p> <p>-Actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, y programación del proceso educativo. Además de las culturales y deportivas que deben ser preparadas y presentadas en proyectos escritos para su debida aprobación.</p>

Fuente: Elaboración propia, según la Decreto 1278 de 2002, Decreto 2277 de 1979. Encuestas realizadas y experiencia en la práctica docente.

3.Desde la labor docente. Algunas visiones y posiciones

En Colombia rigen dos Estatutos que tratan de organizar al profesorado y tener un control administrativo y disciplinario sobre los docentes, como ya se ha mencionado. Con la entrada del Estatuto de Profesionalización Docente que obedece al Decreto 1278 de 2002, se inicia la aplicación de un modelo más riguroso orientado al mejoramiento y hacia la profesionalización, ya que se pretende “mejor preparación, mejor desempeño, mayor reconocimiento” (MEN, 2008; p.2) a través de criterios ordenadores basados en la constitución, y la Ley General de Educación (ley 115 de 1994) que:

“en su *Artículo 109* establece: las finalidades en la formación de docentes, el primero de los cuales es el de formar un educador de la más alta calidad científica y ética. El *Artículo 110* señala que, la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad moral, ética y pedagógica, razón por la cual el Estado deberá procurar el mejoramiento profesional de los educadores, con miras a lograr un servicio educativo de calidad. *Artículo 111*, dispone que la formación de los educadores esté dirigida a su profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento” (Ley 115 de 1994, artículos 110-111).

Artículos tenidos en cuenta como argumento para crear una normativa que hiciera cumplir estas disposiciones de ley, por lo que se creó la Ley 715 de 2001 que establece los criterios de la carrera docente y administrativa.

Finalmente, y atendiendo a los mandatos constitucionales y en relación con las otras normativas mencionadas, se crea el Estatuto de Profesionalización Docente para regir la labor, por lo cual se puede decir hay intensificación de la norma, en el sentido que ésta es la base de la regulación, vinculación (contrato con el Estado) y definición de la profesión docente y se busca que ésta le de unidad al ejercicio de la docencia, lo cual resulta paradójico al coexistir dos estatutos entre los cuales existen diferencias. Esta implementación del Decreto 1278 suponía una transformación

paulatina de la profesionalización docente, que trajo consigo de manera implícita nuevas condiciones laborales y funciones de los docentes al servicio del Estado, lo que sin duda tendrá efectos como veremos más adelante.

Desde la sociología del profesorado se dice que “la construcción de la identidad profesional se inicia durante la formación (...) y el ejercicio profesional (...). Esa identidad no surge automáticamente como resultado de la titulación, sino más bien al contrario, es preciso construirla y modelarla” (Marcelo y Villiant, 2009; p.35), lo que quiere decir que la identidad del docente se da con su labor, el cómo se ve a sí mismo como profesional no proviene de un título simplemente sino que requiere una construcción en la que interfieren varios factores “y esto requiere un proceso individual y colectivo de naturaleza y dinámica, lo que conduce a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente” (p.35). Es decir, el tema de la labor docente se relaciona con una identificación profesional individual y colectiva que sucede desde la formación y el ejercicio de la labor, en donde incide de manera importante la experiencia, las condiciones laborales, el capital cultural, las situaciones particulares, entre otros, y se podría decir que también el condicionamiento de la norma, por ejemplo, el sistema de cualificación (la evaluación de desempeños y competencias) y los requisitos para el ingreso, la permanencia y el ascenso. Por tal motivo, en este texto se habla de labor docente y no de profesión solamente. De esta manera, algunas de las visiones y posiciones de los maestros sobre su propia labor que aquí se presentan, se relacionan con una representación subjetiva influenciada por los elementos mencionados, cabe recordar que estas obedecen a un caso particular de un colegio de la ciudad de Bogotá, por lo tanto representa generalidad distrital y/o nacional.

Partiendo de la propia experiencia como docente se piensa en la necesidad de analizar los efectos de las diferencias surgidas por la coexistencia de dos estatutos, ya que influye en la construcción de la identidad del profesorado y en su profesionalización, lo que obedece a los términos cualitativos de este trabajo. De acuerdo a la visión de la labor docente se está dando una carga importante a este concepto de profesionalización, por lo tanto se deben tener en cuenta las visiones y posiciones de los maestros: frente a su propia labor, frente a las funciones incluidas dentro de este decreto, frente al funcionamiento simultáneo con el decreto anterior (como ya se mencionó). Y tener en cuenta las diferencias (términos cuantitativos) a partir de entonces como un valioso insumo para comprender cómo se está construyendo esa identidad docente que se relaciona con la

profesionalización, aunque en este texto sólo se recoja una mínima muestra de esas visiones y posiciones (términos cualitativos) por ser un caso particular.

Respecto a la profesionalización, se puede decir que este concepto se ha ido transformando a partir de la implementación del Decreto 1278 de 2002, ya que este reglamenta la profesionalización docente creando un Estatuto que regulará las relaciones del Estado con los educadores a su servicio. Al existir este tipo de regulación sobre el acceso, la permanencia, y la promoción de los maestros en la carrera docente, también se regula la labor de los maestros, ya que se determinan funciones específicas dentro de la norma, generando diversas reacciones y cuestionamientos frente a las diferencias con el anterior Estatuto (Decreto 2277 de 1979). Por ejemplo, se pueden considerar diferencias como la evaluación anual de desempeños, el ascenso condicionado por la evaluación de competencias, el requerimiento de estudios de posgrado, la adición de “tareas burocráticas”, las diferencias salariales, las presiones, y algunas condiciones laborales (al indagar por estos aspectos y al relacionar la información recogida podemos decir que este trabajo especifica los criterios cualitativos y cuantitativos de ciertos rasgos del profesorado encuestado). Todas estas situaciones que en muchos casos pueden ser particulares y no necesariamente generales, deben ser tenidas en cuenta y analizadas desde los docentes y por quienes elaboran las políticas públicas debido a que esto incide en la calidad de la educación y en la calidad de vida de los profesores y en algún momento dado pueden llegar a convertirse en una situación generalizada en la medida que no se tomen acciones que mejoren esas dificultades, y llegar a crear un “malestar” en el cuerpo docente.

Cabe indicar que “la expresión *-malestar docente-* trata de describir los efectos permanentes, de carácter negativo, que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en las que ejerce la docencia” (Gil, 1996; p.18). Pero en el caso de este texto este término no se profundiza, sin embargo, parece tener relación con la manifestación de varios docentes sobre las diferencias y descontentos frente a su labor, por ejemplo, con la evaluación, las tareas de tipo “burocrático” como el manejo de gran cantidad de formatos, el aumento de exigencias y responsabilidades e incluso horas de trabajo sin un aumento salarial, entre otras, que de una u otra manera afectan al profesorado, su labor y la construcción de su identidad profesional, como se verá más adelante con las respuestas de los profesores.

Los comentarios aquí referidos no hacen parte de una generalización o una descripción exacta de la situación actual de los docentes, sino que tan solo es un referente de lo que pueden llegar a pensar y sentir algunos docentes frente a su propia labor, por ello se nombran como visiones y posiciones (referentes cualitativos). Sin embargo, después de leer los datos recogidos lo que se puede percibir es un “descontento general” que se analizará más adelante. Además, constituye un importante material que tiene incidencia en este texto como el cuerpo empírico del mismo ya que describe, analiza una información que se referencia de manera cuantitativa y cualitativa, que se conceptualiza, por lo cual es un recurso valioso e interesante que conduce a la reflexión sobre la *situación y condición laboral de los docentes*.

Para comprender desde la visión del docente cómo han incidido la implementación del Decreto 1278 y la existencia paralela del Decreto 2277, se tendrá en cuenta la encuesta que se aplicó a 50 docentes del colegio distrital Saludcoop Norte, sedes A y B, de la ciudad de Bogotá, Colombia, con el objetivo de recoger algunas de esas visiones existentes sobre la labor docente y los estatutos. (Ver encuesta, Anexo 2). Lo que en términos de señalar cuáles son los criterios para aplicar esta encuesta y analizar esta información recogida, se puede decir que se trata de lograr una sencilla caracterización y señalar los orígenes en cuanto a formación de los docentes encuestados, lo que se referiría a términos cuantitativos; y lograr mostrar la visión de los docentes en cuanto a decretos, diferencias, ventajas y desventajas, evaluación docente y función, es lo que se referiría a los términos cualitativos de esta sencilla indagación.

3.1 Caracterización del cuerpo docente entrevistado

Las primeras preguntas iban encaminadas a caracterizar del cuerpo docente entrevistado, se obtuvo la siguiente información:

Cuadro 15. Caracterización docente a partir de las encuestas realizadas

Caracterización:
Mujeres encuestadas 52 %
Hombres encuestados 48 %
Con una edad media de 43 años (una mínima de 27 y una máxima de 60)
Pertenecientes al Decreto 1278: 48%
Pertenecientes al Decreto 2277: 52%
Años como docente (en el sector público): con una media de 19 años (una mínima de 2 años y una máxima de 37 años al servicio del Estado)

Fuente: Elaboración propia, según la información obtenida en las encuestas.

De acuerdo con lo anterior, se puede señalar que en este caso particular correspondiente a los docentes encuestados, el número de hombres es cercano al de mujeres, aunque según algunos estudios a nivel de la ciudad de Bogotá, el cuerpo docente en su mayoría está integrado por mujeres²³. La edad promedio es de 43 años, donde el más joven tiene 27 años (una mujer) y el más viejo tiene 60 años (un hombre). En relación a los años como docente al servicio del Estado se encontró promedio de 19 años, indica que existe una amplia experiencia profesional, y que quienes llevan de 10 años en adelante están regidos por el Decreto 2277, la mayoría (36) han tenido el mayor tiempo de su experiencia con el distrito, pero cabe aclarar que algunos docentes llevaban más tiempo en el sector privado que en el público (por ejemplo, una profesora lleva 22 años de trabajo, hace 2 años está en el distrito y estuvo 20 años trabajando en el sector privado) pero que por algún motivo (estabilidad, manifiestan) deciden ingresar a ser docentes al servicio del Estado.

En cuanto al Estatuto que los cobija, en la mayoría pertenecen al Decreto 2277 (26 de ellos) pero en un número cercano a los docentes del 1278 (24 de ellos), lo que indica que paulatinamente el número de docentes del nuevo estatuto se ha ido incrementando con los años, sin embargo, hay que tener en cuenta que a nivel Bogotá hasta el año 2009 el número de docentes del 2277 era de un 82% y del Decreto 1278 era del 18%²⁴. En conclusión, en este caso particular, se trata de un cuerpo docente mixto (similar número de hombres -24- y mujeres -26-), entre los 43 años y perteneciente al Decreto 2277 en su mayoría.

Al analizar la información recogida en cuanto al género y las edades, se encuentran datos como que el número de mujeres en el Decreto 2277 es mayor (32%) al número de hombres, y que en el Decreto 1278 el número de hombres es mayor (28%) que el número de mujeres. Se puede decir que esto se debe a la integración más reciente de los hombres a la carrera docente, como ya se había mencionado, y que la carrera docente tiene una marcada tendencia femenina, siendo las mujeres quien en mayor número han ejercido esta labor a través de los años.

²³ en un 73% mujeres y por un 27% de hombres (SED, 2009; p. 11). Otro estudio señala, 72% mujeres y 28% hombres (Londoño, 2011; p. 61). Ambos en la ciudad de Bogotá.

²⁴ Los datos para el 2009 indicaban que, para el Antiguo Decreto 2277 habían 20.876 docentes que representan el 82%, y para el Nuevo Decreto 1278 habían 4.581 docentes que representan el 18%, en la ciudad de Bogotá. (SED, 2009; p.14).

En cuanto a las edades se puede observar que la edad promedio se mantiene en ambos decretos (43 años), que los docentes vinculados al 2277 son mayores de 40 años y van hasta los 60 años, es curioso que en el Decreto 1278 hay una gran variedad de edades desde los 27 hasta los 54 años, las mujeres del 1278 son las más jóvenes en el ejercicio de la docencia sus edades van de los 27 a los 41 años, y en cuanto a los hombres que pertenecen al 1278 se mantienen edades entre los 32 y los 54 años, siendo un grupo de variadas edades. (Ver cuadro 16).

Cuadro 16. Edades y género de cada Estatuto a partir de las encuestas realizadas

Por género	Decreto 2277 de 1979	Decreto 1278 de 2002	Total
Mujeres encuestadas	16 equivale al 32%	10 equivale al 20%	26
Hombres encuestados	10 equivale al 20%	14 equivale al 28%	24
Totales	26	24	50

Por edades	Decreto 2277 de 1979	Decreto 1278 de 2002	Edad promedio
Mujeres encuestadas	De 41 a 60 años	De 27 a 41 años	43 años
Hombres encuestados	De 43 a 60 años	De 32 a 54 años	43 años

Fuente: Elaboración propia, según la información obtenida en las encuestas.

Se debe recordar que estos datos corresponden a un caso particular de un colegio de la ciudad de Bogotá, no refleja la realidad de la misma, sin embargo, se pueden relacionar con algunos datos generales a nivel de la ciudad, por ejemplo:

“Que el cuerpo docente bogotano en su mayoría es femenino; ha habido un leve aumento de hombres en la planta docente; predominan los docentes mayores de 40 años; es un cuerpo docente experimentado y en su mayoría pertenecen al Decreto 2277; la renovación generacional parece lenta, aunque seguramente se acelerará en los próximos cinco años, lapso en el que por lo menos una tercera parte de los docentes tendría la edad para pensionarse.” (Londoño, 2011; p.253)

Esto sugiere una similitud entre los datos recogidos y los datos a nivel ciudad, aunque se trate de un caso particular que no pretende generalizar, sino recoger algunas de las visiones y posiciones de los docentes sobre su propia labor.

3.2 Orígenes de los docentes en cuanto a su formación

Las siguientes preguntas pretenden mostrar cuáles son los orígenes de los docentes encuestados en cuanto a su formación:

Cuadro 17. Tipo de formación docente a partir de las encuestas realizadas

Tipo de formación:				
Normalista (8): 16%				
Licenciatura (45): 95%				
Otro profesional: 5% (ingeniero agrónomo, ingeniero mecánico, 2 ingenieros químicos y filósofo profesional)				
Posgrado: tienen un posgrado un total de 32 docentes (64%)				
Con especialización: (14)	Con maestría: (10)	Especialización y maestría: (8)	PFPD: (1, pero no se considera posgrado)	Con ningún Posgrado: 10
Proyección de un posgrado a futuro: si: 24 No: 12 No responden: 14				

Fuente: Elaboración propia, según la información obtenida en las encuestas.

Con esta información se puede señalar que, en su mayoría los docentes son licenciados, ocho de ellos son normalistas y en la encuesta señalaban también la licenciatura, lo que quiere decir que después de la normal continuaron sus estudios de licenciatura. Cinco de ellos son profesionales de otra rama diferente a la educación como son: ingeniero agrónomo, ingeniero mecánico, dos ingenieros químicos y un filósofo profesional. Un buen número de docentes tienen algún nivel de posgrado (32) ya sea maestría, especialización o ambas, en su mayoría se trata de especialización con 14 docentes, 10 tienen maestría, y ocho con ambas, uno tiene un PFPD (lo que no se considera un posgrado) y diez de ellos sólo tienen la licenciatura. De estos docentes (24) a futuro se proyectan realizando un posgrado, (12) de ellos no y (14) no responde la pregunta. En conclusión, esto señala que en su mayoría los docentes encuestados son licenciados²⁵ que continúan, continuaron y algunos otros desean continuar sus estudios de posgrado y muy pocos son provenientes de áreas diferentes a la educación.

Lo cual quiere decir que los docentes en su mayoría alcanzan altos grados de educación con diferentes títulos en licenciaturas o títulos profesionales, muchos demuestran interés en su capacitación y crecimiento profesional al realizar estudios de posgrado, aunque se desconoce si dichos estudios se relacionan con el tema educativo o pedagógico, y si obedecen al requerimiento

²⁵ Otro estudio señala que los docentes licenciados son 11.526 de 283.729, lo que indica un 40.1% de docentes del distrito con solo licenciatura, en la ciudad de Bogotá. En: Secretaria de Educación. Plan territorial de formación de docentes y directivos docentes 2009-2012. Pág. 11

para ascender en el escalafón docente (que significa mejor remuneración). Sin embargo, es importante resaltar que los docentes al poseer una alta formación y experiencia, dan cumplimiento a los requerimientos esenciales en la profesionalización, tal como lo demanda el Decreto 1278 en su objetivo²⁶. Esto permite ver que “la enseñanza es un oficio que cada vez compromete más a la persona y que expone al docente en tanto individuo y en su condición profesional” (Tenti, 2006; p. 121) demostrando que la formación es parte esencial en la profesionalización de los docentes pero no el único factor que incide en ello. La necesidad de reconocimiento, mejores condiciones laborales y económicas, la dignificación de la labor, entre otros elementos, hacen parte de la construcción de la profesionalización.

3.3 Visión de ambos decretos, diferencias, ventajas y desventajas

Luego las preguntas de la encuesta se relacionan con la visión de ambos decretos, las diferencias, las ventajas y desventajas sobre los mismos. Se trató de preguntas abiertas que permitirían reflejar en las respuestas la visión de los docentes sobre ambos estatutos. Veamos:

Cuadro 18. Diferencias entre ambos decretos a partir de las encuestas realizadas.

Decreto 2277 de 1979	Decreto 1278 de 2002
Está de acuerdo con su implementación Si (36): 72% Si y no: 4% (2 marcaron ambas opciones) No (12) 24%	Está de acuerdo con su implementación Si (8): 16% Si y no: 4% (2 marcaron ambas opciones) No (40): 80%
Ventajas: - Estabilidad - Fácil ascenso - Mejores condiciones laborales - No presión para actuar con libertad y autonomía - No hay la presión de la evaluación	Ventajas: - Ninguna - El salario es bueno cuando se logra ascender - Tiene en cuenta conocimientos, méritos y competencias
Desventajas: - Estancamiento: no hay avance después del escalafón 14, ni motivación para ascender - Hay poca exigencia académica para el ascenso - Hay poco compromiso de algunos docentes con el cumplimiento y sus responsabilidades - No todos pertenecen a este Estatuto	Desventajas: - La evaluación porque no es objetiva, se convierte en sanción y castigo - Inconvenientes para el ascenso - No garantiza la estabilidad - Desigualdad frente al otro estatuto - Impedimento a la libre expresión y coarta derechos

Fuente: Elaboración propia, según la información obtenida en las encuestas.

²⁶ Artículo 1, Objeto. El presente decreto tiene por objeto establecer el Estatuto de Profesionalización Docente que regulará las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia (...). (Decreto 1278 de 2002, p.1).

Encontramos que el Decreto 2277 goza de mayor aceptación que el 1278, pues 72% de los docentes de ambos decretos señalan estar de acuerdo con el primer Estatuto, frente al Nuevo Estatuto en el que solo el 16% están de acuerdo y un 80% en desacuerdo. Esto se debe a que se considera que el Decreto 2277 tiene amplias ventajas sobre el Decreto 1278 en cuanto a la estabilidad, el ascenso, las condiciones laborales y la no existencia de la evaluación como sistema de sanción, tal como se puede apreciar en el cuadro. Desde el punto de vista sociológico “todas estas medidas profesionalizadoras han generado un importante debate en la educación (...) en muchos casos, el punto de partida se sitúa sobre el grado de profesionalidad de los docentes” (Gil, 1996; p.30) que en el caso colombiano se mide a través de las exigencias y requerimientos del estatuto y la superación de varias etapas de cualificación como el concurso de méritos (examen de ingreso), la evaluación de desempeños y de competencias para el caso del Decreto 1278. Al ser considerada la evaluación de desempeños como parcial y subjetiva en muchos casos, y la evaluación de competencias como un obstáculo para el ascenso, estas medidas calificadoras se convierten en una clara desventaja, provocando de igual manera cierta inconformidad con la norma y ubicando al Decreto 2277 que no posee tantos requerimientos en ventaja.

En cuanto a las condiciones laborales y la estabilidad, desde el punto de vista sociológico se puede decir que inciden en “la construcción del oficio docente [pues este] se sigue desarrollando en el trabajo” (Tenti, 2005; p.80), es decir, el docente y el ejercicio de sus funciones en relación a su contexto construye su profesionalización, por lo tanto, los docentes reclaman como necesarias adecuadas condiciones laborales y la estabilidad como parte de su crecimiento profesional.

En cuanto a las ventajas se encontraron un mayor número en el Decreto 2277 que en el Nuevo Estatuto, la respuesta o la ventaja más reiterativa fue la estabilidad que tiene el primer Estatuto, seguida de la facilidad para el ascenso, las mejores condiciones laborales y que no existe la presión de la evaluación, otras ventajas del 2277 referidas por los docentes son:

“el hecho de no sentir presión para decir o actuar libremente”; “la autonomía del maestro, ya no existe una relación de dominación por parte de las directivas, al no existir la figura de la evaluación”; “tener en cuenta tanto tiempo de permanencia como estudios durante la permanencia”; “mayor estabilidad, mejores ingresos”; “no hay tanta obstaculización para lograr ascensos y tiene más contraprestaciones a nivel económico”; “la relativa facilidad para ascender”; “facilidad para el manejo del escalafón y la estabilidad”; “la no evaluación y la estabilidad”; “dan oportunidad de estudios, cumplir el tiempo y

ascender”; “la no evaluación-sanción y estabilidad laboral”; “mejor concepto de profesionalización del docente”; “mejores condiciones para el trabajo del docente”; “estabilidad laboral”; “tenía mejor régimen de salud y prestacional”; “mayor posibilidad de ascenso, mejores prestaciones”; “no son presionados por la evaluación”; “aparentemente, la libertad de cátedra”; “se aumenta el sueldo con la antigüedad”; “actualizaciones a justas necesidades, se deja al libre albedrío”; “los directivos no tienen injerencia en lo laboral (no evaluación)”; “es un decreto de los trabajadores”; “el respeto por las hora de trabajo”; “ascenso sin concursos”; “compatibilidad salario-pensión”; “ofrece ventajas y beneficios laborales que en la actualidad no se tienen en cuenta”.

Por lo que se puede apreciar que se tiene una visión positiva del anterior Estatuto respecto a la garantía de condiciones laborales, autonomía, respeto, la no coacción, y la posibilidad más fácil de ascenso de los docentes. Esta visión corresponde a una construcción subjetiva que parte de la experiencia docente y que incide de manera importante en la construcción de la profesionalización como ya se mencionó anteriormente.

En cuanto al Decreto 1278 fue muy reiterativo encontrar como respuesta a la pregunta por las ventajas: “ninguna” 26 respuestas. También se reconoció como ventaja que este decreto tiene en cuenta los méritos, conocimientos y competencias, y que se obtiene buen salario solo si se logra ascender, respuestas que se repitieron varias veces, otras ventajas fueron:

“si tuvieran facilidad para ascender sería excelente, es una motivación”; “evaluación de los procesos educativos”; “mejor remuneración frente al otro decreto”; “exigencia en cuanto a las condiciones de ingreso”; “tener en cuenta sus conocimientos para el ascenso”; “mayores recursos”; “permite la vinculación por meritos”; “aumenta el sueldo de acuerdo a la capacitación”; “la evaluación en cierto modo”; “mejor remuneración”; “estimula la formación docente”; “no detectadas”; “reconoce la formación profesional del docente”.

Como se puede apreciar las ventajas entre ambos decretos se ven relacionadas con el ascenso, el salario, y las condiciones laborales.

En cuanto a las desventajas, ambos Estatutos las tienen, en el 2277 se considera y fueron varios los docentes que coincidieron en este punto: que al llegar al escalafón 14 no hay más posibilidad de

ascenso (hay un estancamiento), otra desventaja es que hay poca exigencia académica para el ascenso (si se recuerda que en este Decreto 2277 se tiene en cuenta la antigüedad y la validez de los PFPD o una especialización para el ascenso, no requiere maestría o doctorado ni evaluación de competencias para aspirar a ascender), también es una desventaja el poco compromiso de algunos docentes y que no todos pertenecen a este Estatuto. Asimismo se señaló:

“llega un momento en que no hay más motivación para ascender”; “que no está reglamentado para todo el magisterio”; “el salario”; “no favorece el desarrollo académico a un alto nivel porque las especializaciones son muy pobres académicamente”; “el tiempo [para ascender]entre cada escalafón”; “al no haber evaluación algunos maestros son poco diligentes con su trabajo, entonces maestros con poca ética no son sancionados, generando malestar en el ambiente de trabajo”; “permitir cualquier tipo de estudio o cualificación para el ascenso”; “la remuneración no es adecuada”; “que solo llega hasta la 14 y no hay más posibilidades de ascenso”; “estancamiento en el ascenso”; “ninguna”; “hay aspectos obsoletos”; “estanca a los docentes en el grado 14”; “no hay estímulo para seguir capacitándose”; “el bajo nivel de ingreso y la demora para el ascenso”; “la falta de evaluación lleva al detrimento de las prácticas educativas”; “estancamiento del trabajo académico”; “que tiene menos exigencia en cuanto a su preparación académica”; “algunos docentes les falta compromiso con el trabajo”; “la no concordancia de los elementos legales frente a lo administrativo y lo académico”; “los salarios son bajos”; “poco se promueve la formación docente”; “el tiempo entre cada escalafón”; “debe ser adecuado a los cambios actuales”; “no hay buena remuneración a pesar de tener postgrados”; “que no está reglamentado para todo el magisterio”; “demora en el tiempo para ascender”.

Se puede analizar, que son varias las desventajas del 2277 en este aspecto que se relacionan con la cualificación y la remuneración. Las ideas sobre crecimiento y responsabilidad en la propia formación son más recurrentes en los docentes del 1278, principalmente pues en el Decreto 2277 no hay más posibilidad de ascenso una vez alcanzado el grado 14 en el escalafón y si se está por debajo de este no se justifica una maestría ya que con una especialización o PDFP se puede lograr el ascenso.

Una de las desventajas que más sobresale del Decreto 1278 es la evaluación, principalmente porque ésta es vista como no objetiva y que se ha convertido en instrumento de sanción y castigo; otras desventajas del 1278 son: los inconvenientes para el ascenso, que el Estatuto no garantiza la

estabilidad laboral (pues hay la posibilidad de perder el cargo ante la no superación de ciertas pruebas), y la desigualdad frente al otro estatuto. Otras desventajas señaladas por los docentes fueron:

“rigurosidad para el ascenso, condicionado a montos presupuestales”; “a pesar de obtener títulos otorgados por instituciones serias los maestros deben presentar pruebas extras para el ascenso”; “la manipulación de las directivas en la evaluación hace que se convierta en una evaluación subjetiva, con decisiones viscerales”; “mala implementación de las herramientas de evaluación”; “todas: falta de estabilidad, atropella la autonomía académica”; “se impide la libre expresión por evitar conflictos con los superiores, se coarta el derecho a la participación en manifestaciones o marchas”; “se permite el ingreso a la carrera docente a personas que no son pedagogos”; “muchas trabas para ascender”; “la evaluación como está establecida puede ser usada como medio de presión por parte de las directivas, disminuyendo la autonomía del docente”; “la modalidad de evaluación no contribuye con la cualificación docente”; “la evaluación permite que rectores y directivos docentes castiguen a todo aquel que no está de acuerdo con su filosofía y formas de trabajo”; “la forma del escalafón y la evaluación”; “desprofesionalización con la aplicación de la evaluación”; “instrumento de control, es un modelo empresarial”; “la evaluación como herramienta de sanción”; “la demora en los procesos administrativos para el proceso de ascenso”; “la evaluación sancionatoria”; “el ingreso de profesionales no docentes”; “existe desestabilidad laboral”; “las evaluaciones son un filtro que impide facilidad para ascender por tiempo servido”; “es represivo, es lesivo a los intereses de la educación y no permite que se obtengan buenos ingresos”; “sobre un marco legal se pierde la autonomía, la libertad de cátedra”; “la evaluación, porque se puede convertir en mecanismo de presión y en ocasiones se llega a la persecución laboral”; “este decreto desconoce las luchas y ganancias del magisterio”; “muchos inconvenientes para el ascenso, la evaluación no está bien manejada”; “aunque se estimula la preparación docente, termina en ultimas siendo un engaño pues no reconoce los criterios que brindan las universidades, pues a pesar de tener títulos otorgados por universidades serias, los maestros deben presentar pruebas extras para el ascenso y en estas muchos no alcanzan la reubicación salarial”; “resistencia de la comunidad educativa”; “establece un sistema de ascenso y concurso en desventaja para los maestros”; “va contra la profesionalización”; “inequidad, desigualdad frente al reconocimiento profesional docente”; “sometimiento a rectores”; “evaluación subjetiva”; “no garantiza estabilidad”.

Como se puede ver estas desventajas se refieren en su mayoría a la evaluación y el enfoque negativo que se le ha dado, la incidencia de esto en la estabilidad laboral, así como los inconvenientes para el ascenso, lo que se considera que afecta al ejercicio de la carrera docente y como consecuencia la calidad de la educación, además de ser contrario a los objetivos del estatuto. También causa curiosidad que se considere una desventaja el ingreso de profesionales no licenciados en educación a la carrera, y esto es porque se considera que este tipo de profesionales no tienen la habilidad para enseñar o los conocimientos en procesos enseñanza-aprendizaje, ya que no tienen formación pedagógica, como manifiestan algunos docentes.

La visión de ambos decretos, sus ventajas y desventajas fue uno de los puntos más interesantes de la encuesta, ya que esto permitió entrever las diferencias entre ambos Estatutos desde las opiniones mismas de los docentes, encontrando respuestas reiterativas y otras que permiten apreciar cuáles son esas visiones o posiciones de los docentes frente a la normatividad que los rige. La visión, las ventajas y desventajas entre uno y otro decreto básicamente se relacionaron con temas como la estabilidad, la autonomía, la evaluación, los acuerdos y desacuerdos, la remuneración, el reconocimiento, los méritos, las competencias, el ascenso y las condiciones laborales. Todos estos elementos constitutivos de la profesionalización docente. Si este tipo de cuestionamiento se hiciera en un estudio más amplio, se podría comprender que muchas de las ventajas y desventajas de ambos Estatutos se relacionan con las diferencias entre estos dos y dirimir realmente cuáles son éstas y cómo afectan a un cuerpo docente, y como consecuencia a la educación. Pues “la mejora del trabajo docente está estrechamente vinculada con la mejora de la calidad de la educación en general, y el desafío es diseñar propuestas para generar una carrera docente más ligada al desarrollo profesional” (Unesco, 2011; p.6)

3.4 Visión de la evaluación docente

Las siguientes preguntas se enfocan sobre la visión de la evaluación anual de desempeños del Decreto 1278 de 2002 para ello se realizaron tres preguntas básicas, ¿Si está de acuerdo o no con la evaluación y por qué?, sobre ¿Cuál considera que es el objetivo de la evaluación? y ¿Qué espera de la misma? Estas preguntas fueron resueltas por los docentes de ambos estatutos, lo que deja ver que ambos tienen una visión de la evaluación que se manifestaron en sus respuestas. Veamos:

Cuadro 19. Visión sobre la evaluación docente a partir de las encuestas realizadas.

Evaluación docente	
<p>Está de acuerdo Si: 44% ¿Por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permite revisar procesos y mejorar las prácticas - Permite la autoreflexión y retroalimentación - Pero si es objetiva. - Es necesaria para garantizar la calidad de la enseñanza - Fortalece el desempeño laboral - Para evitar la mediocridad en la docencia 	<p>Está de acuerdo No: 48% ¿Por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> -No es imparcial -No es objetiva -Es sancionatoria, medio de presión y persecución -Está mal enfocada -Mecanismo de control propio de la lógica de mercado -Viola derechos laborales y profesionales -Todos los docentes deberían ser evaluados, no solo algunos
<p>¿Cuál es el objetivo de la evaluación?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sancionar (14 respuestas similares) - Cualificación docente - Medir - Revisar procesos, si se hacen bien, verificar competencias, para mejorar. - Reflexionar sobre el trabajo, para mejorar. - Mejorar y actualizar las prácticas educativas. 	
<p>¿Qué espera de la evaluación?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Que no sea sancionatoria -Como mejoramiento: mejorar la calidad de la educación, mejorar las debilidades y superarlas mediante capacitación, mejorar constantemente la labor docente, crecimiento profesional, para mejorar los procesos académicos y pedagógicos siendo objetiva y equitativa, fortalecimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje -Que se utilice como instrumento de reflexión, una retroalimentación, que reconozca los aciertos -Que se realice de manera objetiva, con dignidad, que sea imparcial e igualitaria, que no descalifique a los docentes, que sea humanista -Que sirva para otorgar mejores posibilidades económicas y académicas a los docentes -Que se erradique o que se quite -Que no vulnere la estabilidad laboral -Que se revise e implemente en otro sentido, que califique el trabajo y no la relación entre docente y directiva 	

Fuente: Elaboración propia, según la información obtenida en las encuestas.

En relación con la anterior información se puede encontrar que en su mayoría los docentes no están de acuerdo con la evaluación, cuando ésta no es imparcial, no es objetiva, es sancionatoria y se convierte en un medio de presión y/o persecución; en este sentido cuando la evaluación está mal enfocada no es aceptada por los docentes y se convierte en un mecanismo de control que en muchas ocasiones vulnera sus derechos. Este carácter punitivo que puede adquirir la evaluación depende en gran medida de las directivas, son ellas quienes deciden qué enfoque le dan a la evaluación, si personal y subjetiva, o profesional y objetiva. Esto hace que un mecanismo inicialmente creado para “el 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”

(objetivo Decreto 1278 de 2002) pierda validez y credibilidad si adquiere un carácter sancionatorio.

Del otro lado, la evaluación también tiene la aceptación de los docentes en un 44%, en relación a que ésta permite revisar procesos y mejorar las prácticas, fortalecer el desempeño laboral y es necesaria para garantizar la calidad de la enseñanza y evitar la mediocridad en la docencia; obviamente si ésta es objetiva. Al tener este carácter imparcial, objetivo, digno, la evaluación cumple con su objetivo de permitir la autoreflexión, la retroalimentación, el reconocimiento, que permiten el mejoramiento de las prácticas educativas y su calidad. Veamos las respuestas sobre si se está de acuerdo o no con la evaluación anual de desempeños de los docentes del Decreto 1278:

“No, porque lamentablemente no se realiza en forma reflexiva ni con el ánimo de mejorar, sino como presión para que el maestro haga todo lo que se le pide”; “Si, porque lo que no se evalúa no mejora, se benefician los educandos”; “No, porque todos los actores deberían realizar la evaluación”; “No, porque es una evaluación subjetiva”; “Si, pero no con fines de ascenso, ubicación, sino como herramienta de mejora de la práctica docente”; “No, porque no es imparcial”; “No, porque viola derechos laborales y profesionales”; “No, porque no es una evaluación que valore lo efectuado en el aula, es un mecanismo represivo”; “Si, para evitar mediocridad en la docencia”; “Si, en el sentido formativo de fortalecer el desempeño profesional”; “Si, porque es necesaria para garantizar la calidad en el aula, pero no debe ser punitiva”; “No, por el modelo económico en el que se desarrolla, ideología de mercado, mecanismo de control”; “Si, porque le permite al propio docente reflexionar sobre su trabajo, sin embargo, requiere de reformas que eviten presiones indebidas por parte de las directivas hacia el maestro”; “No, porque la evaluación no es objetiva ni real”; “Si, porque nos permite estar actualizándonos, motivándonos para practicar la docencia”; “No, porque es sancionatoria”; “Si, porque se mejoran los desempeños”; “Si, porque es la única forma de mejorar en los procesos y de revisar practicas educativas”; “Si, cuando es entendida como un proceso de reflexión, reconstrucción y mejoramiento continuo”; “No, porque puede estar condicionada por la buena o la mala relación que el docente tenga con sus evaluadores”; “No, porque puede ser usada como mecanismo de sanción”; “No, porque al no ser para todos genera desigualdad e inconformidad”; “No, porque está mal enfocada”; “Si, porque permite una retroalimentación año a año”; “No, porque no se tiene en cuenta la dedicación, el esmero y determinados valores de los docentes”; “No, de la manera que se está implementando”; “Si, porque lo que no se evalúa no se mejora”; “Si, porque puede permitir revisar los procesos tanto pedagógicos como administrativos de los docentes”; “no, porque constituye

un mecanismo de control”; “No, porque el sentido de la evaluación en esta organización neoliberal lo que busca es sancionar a los educadores”; “No, por la reglamentación que tiene”; “Si, siempre y cuando contribuya a la cualificación docente”.

En cuanto al *objetivo de la evaluación*, muchos docentes tienen una visión negativa de ésta, pues consideran que está hecha para sancionar; otros por el contrario consideran que tiene relación con el mejorar, en el sentido que permite reflexionar sobre el trabajo, revisar procesos, si se hacen bien o no, verificar competencias y actualizar las prácticas educativas. Se puede observar cómo estas respuestas hacen relación a procesos propios de la evaluación: revisar, medir, cualificar, reflexionar y mejorar. El objetivo de la evaluación²⁷ es algo que se comprende como un planteamiento válido y legítimo del decreto, pero que se transforma cuando en su ejecución por parte de las directivas (rectores) se convierte en práctica sancionatoria. Veamos las respuestas de los docentes hacia lo que consideran es el objetivo de la evaluación:

“la sanción y la exclusión del docente”; “presionar al maestro, retrasar los ascensos, y evitar aumentar los salarios”; “que mejoren las prácticas docentes”; “acabar con la estabilidad laboral”; “sancionar y no mejorar”; “revisar procesos con el propósito de mejorar las deficiencias del mismo”; “medir algunos aspectos pero más a nivel sancionatorio”; “la cualificación docente”; “establecer un método práctico de filtrar docentes para reducir la planta y aumentar los argumentos para la privatización”; “idealmente, debe generar en el maestro una reflexión constante sobre su trabajo, permitiendo un proceso de mejora continua de su labor”; “creo que es verificar que el docente tenga competencias en liderazgo, pedagogía, trabajo en equipo, etc. y observar la manera en que los hace visibles en su quehacer diario”; “sancionatoria”; “se utiliza como instrumento coactivo de control sobre los docentes”; “el mejoramiento constante en todo aspecto”; “brindar poder a los rectores y hacer difícil el ascenso de los maestros”; “acercarnos a la realidad del aula de clase”; “mejorar lo efectuado y esto no se cumple”; “evaluar”; “medir el trabajo del docente y calificarlo, mas no analizarlo o valorarlo”; “mejorar prácticas educativas”; “actualizar las prácticas según las necesidades del siglo XXI”; “sancionar y tomarlo como poder coercitivo”; “debe ser para favorecer el avance profesional, para garantizar la mejoría”; “ver si lo estamos haciendo bien de acuerdo a los

²⁷ Objetivo de la evaluación es 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 (MEN, 2007; p. 10).

avances y cambios de la pedagogía”; “no permitir al profesor desarrollarse plenamente y sancionarlo”; “presionar a los maestros, retrasar los ascensos, y así evitar aumentar aumentos salariales”.

En cuanto a *lo que los docentes esperan de la evaluación* se encontró, en primer lugar, que no sea sancionatoria, que se realice de manera objetiva, con dignidad, que sea imparcial e igualitaria, que sea humanista y que no descalifique a los docentes; esto indica el carácter que realmente debería tener la evaluación y el sentido de respeto por la labor de cada docente y su humanidad. Como se puede apreciar en las siguientes respuestas:

“Para mejorar la calidad de la educación, mejorar las debilidades y superarlas mediante capacitación, mejorar constantemente la labor docente, como crecimiento profesional, para mejorar los procesos académicos y pedagógicos”; “que sea un proceso reflexivo, encaminado a buscar estrategias de mejoramiento”; “retroalimentación y no sanción”; “ojalá fuera para mejorar la calidad de la educación”; “que no sea sancionatoria”; “que sea imparcial e igualitaria”; “que otorgue mejores posibilidades académicas y económicas a los docentes”; “que sirva para mejorar no para sancionar”; “esperaría objetividad por parte de las directivas evaluadoras, de modo que la valoración de la evaluación refleje el trabajo del docente y no los sentimientos de discordancia que puedan haber surgido como consecuencia de opiniones encontradas sobre algún tema”; “retroalimentación”; “mejora constante”; “establecimiento de metas”; “crecimiento profesional”; “que la quiten”; “que sea realizada de manera objetiva”; “que mejore las practicas docentes”; “reconocer los aciertos que se tienen para repetirlos y los desacuerdos para corregirlos”; “que proteja la libertad de cátedra, que no vulnere la estabilidad laboral”; “mejorar las debilidades y superarlas con una buena capacitación y convivencia”; “que se erradique”; “que se revise y se implemente en otro sentido”; “que se tenga en cuenta la representatividad del Estado y fortalecer a los maestros”; “que sea objetiva e imparcial”; “que fuera humanista en la formación sin pretensiones de la descalificación”; “que sea digno, que permita el mejoramiento académico”; “que contribuyera al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje”; “que sea un instrumento de reflexión y retroalimentación de la labor docente y no un elemento sancionatorio”.

También se espera que la evaluación sea una herramienta de mejoramiento, lo que se logra si ésta es objetiva, equitativa y fortalece los procesos de enseñanza aprendizaje. Se espera de igual forma que la evaluación se utilice correctamente, que sirva de instrumento para la reflexión, la retroalimentación de la labor docente, reconociendo los aciertos y sirviendo para otorgar mejores

posibilidades económicas y académicas a los docentes, es decir, debe ser una oportunidad de crecimiento profesional. En conclusión, la evaluación es bien vista y se consideraría asertiva si ésta cumpliera con las expectativas mencionadas. Otros docentes más radicales señalan que la evaluación se debe erradicar o quitar, pues vulnera la estabilidad laboral, obviamente esto depende de la experiencia de cada quien y su situación particular. Sin embargo, es ampliamente reconocido entre los docentes una aversión a la evaluación subjetiva y como mecanismo de sanción, eso indica que algo sucede con la evaluación que debería ser revisado.

Se podría decir que un rector (a) puede lograr que la evaluación de los docentes sea legítima, objetiva y aceptada por todos; cuando hay muchas críticas sobre la evaluación la causa puede ser un rector (a) tome la evaluación de manera personal para ejercer presión o sanción sobre los docentes, o una mala gestión. En este caso el problema no es la evaluación misma, sino cómo se implementa esta en cada colegio. En estos casos se puede pensar que el evaluador adquiere un empoderamiento sobre su papel, su poder se hace discrecional y privado en su relación con el docente evaluado. Esta situación hace pensar que la evaluación debería convertirse en la oportunidad para crear e implementar programas de formación pedagógica y/o posgrados para los docentes financiada o cofinanciada por el Estado, la evaluación debería ser un incentivo para más y mejor formación en lugar de ser un instrumento sancionatorio y descalificante, por lo cual es muy importante que el Estado analice esta situación.

De igual manera la evaluación constituye el mecanismo más controversial del Estatuto, pues ha abierto enormes diferencias entre docentes, los evaluados y los no evaluados, cuyas tareas o funciones y condiciones se hacen diferentes en relación a ésta, más aun cuando la evaluación se toma como mecanismo de presión. De esta manera, la evaluación se convierte en un fuerte mecanismo de coacción, que ha debilitado al cuerpo docente en su cohesión. Pues se hace más importante la práctica individual que la colectiva, al fin y al cabo, es el individuo quien será evaluado y de ello depende su permanencia y promoción. Entonces cuando la evaluación se hace subjetiva, pierde su objetividad y legitimidad, ya que la norma mal ejercida se vuelve opresora; en este caso, una opción es apearse a la norma y obedecer, aunque ésta esté distante de condiciones de igualdad y dignidad para el docente, o por el contrario generar reacciones críticas, de movilización y protesta. De una u otra manera lo que siempre va a buscar el docente es salir bien liberado de la evaluación

Desde el punto de vista sociológico la incidencia de asuntos como la evaluación en la profesionalización docente se consideran como “mecanismos tendientes a la revalorización de la profesión, que afectan también a la mejora de las condiciones de trabajo y de la formación tanto inicial como permanente” (Gil, 1996; p.28). Es decir, aunque estos mecanismos consideren fortalecer la profesionalización docente, también tienen efecto en las condiciones de trabajo, que de acuerdo a cómo se implemente la evaluación pueden ser positivas o negativas. De igual manera la evaluación incide en el ascenso y el crecimiento profesional del docente, entonces se puede considerar como un fuerte mecanismo de control. Esto se puede apreciar en el caso del Decreto 1278, donde la evaluación se considera como “un proceso al cual deberá *someterse* el docente para responsabilizarse de su desempeño laboral, verificar el desempeño de sus funciones y de sus 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” (Artículo 26, Decreto 1278; p.6).

Es quizá por ese carácter de control y sometimiento, además de su mala implementación que los docentes se oponen en gran medida a la evaluación. El medir los resultados de la labor docente en lugar de hacer un reconocimiento, o una retroalimentación, le da a la evaluación ese carácter de mecanismo medidor de “productividad empresarial”, donde las directivas pasarían por ser los patrones, lo que hace ver a *la educación como un sistema empresarial, que obedece a un modelo económico neoliberal*; y esta es una de las visiones más recurrentes que tienen los docentes cuando las condiciones de trabajo no son favorables, existen desigualdades y descontento. Ante esta situación algunos sociólogos plantean que: “Sin embargo, la realidad es más compleja de lo que el modelo neoliberal propone. Contra este paradigma están los que creemos que la educación es un bien público cuya provisión no puede quedar librada a la lógica del mercado” (Tenti, 2010; p.16). Es así como la visión de los docentes ante mecanismos como la evaluación es crítica, pero también reconoce la validez de ésta cuando es objetiva, imparcial, permite el mejoramiento en los procesos de enseñanza aprendizaje y el reconocimiento de la labor no sólo como requisito para el ascenso en el escalafón.

Hay que recordar que se trata de un caso particular, es decir, esta visión sobre la evaluación es subjetiva, propia de un contexto y una situación particular, en la que incide de manera importante la objetividad o la subjetividad de las directivas al aplicarla. Esta visión de la evaluación puede ser diferente o similar en los diferentes colegios de la ciudad, por lo que se considera interesante aplicar un estudio similar a todos los docentes del distrito capital para comprender esta situación a nivel más general.

3.5 Visión de la función docente y las prácticas

Por último se pregunta sobre la función docente, las razones para ser docente y las molestias propias de la labor. Se obtuvieron los siguientes resultados:

Cuadro 20. Visión sobre la función docente a partir de las encuestas realizadas.

Función Docente	
<p>¿Cuál cree que son sus funciones como docente?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educar, formar - Construir saberes y pensamiento crítico - Aportar cosas positivas al sistema educativo - <i>Relacionadas con lo social:</i> Transformador cultural y social. Agente social que construye conocimiento y sociedad - <i>Relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje:</i> Generar métodos y mediar procesos de enseñanza aprendizaje. Orientador, canalizador, gestor de procesos de formación. Preparar y actualizar las temáticas curriculares, preparación académica - <i>Humanizadoras:</i> Defender el bienestar del estudiante y del docente. Salvar y ubicar a los estudiantes y personas en su proyecto de vida. Potenciar habilidades y talentos de los estudiantes. Posibilitar el desarrollo intelectual y emocional de los estudiantes - <i>Legales:</i> las establecidas en los códigos legales. Las consagradas en el Decreto 1278 y el código de ética - Es un apostolado 	
<p>Han cambiado las prácticas de los docentes Si: 88% ¿Por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cambios en el mundo, nuevos y difíciles contextos, nuevas condiciones de trabajo, se debe ir acorde a estos en relación a la función de transformar sujetos y sociedad - Diferentes intereses, funciones y motivaciones para la enseñanza y el aprendizaje, nuevas estrategias de aula - Nuevas tecnologías, ayudas didácticas, mejores recursos - Se involucra, se tiene en cuenta y reconoce al estudiante, sus saberes, se aprende de ellos, impulso hacia el compromiso político - Nuevas generaciones de maestros con nuevas ideas, mejoramiento de la práctica pedagógica - Busca la formación por competencias - La reflexión pedagógica genera cambios en la praxis 	<p>Han cambiado las prácticas de los docentes No: 12% ¿Por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se conserva rigidez metodológica - Se sigue repitiendo lo mismo - Se conservan prácticas tradicionales - Muchas veces los cambios no dependen de los maestros sino de la apertura de la institución
<p>¿Por qué razones decidió ser docente? (varias respuestas hacían referencia a dos de los siguientes ítems)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por vocación: 72% - Por compromiso social: 16% - Por capacitación y conocimientos: 8% - Por necesidad: 4% 	
<p>Molestias, o qué le gustaría cambiar de su labor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Redignificación de la labor docente, el salario, el reconocimiento social, las condiciones laborales - La imposición negativa del Estado de sus políticas, con poco principio de realidad de las mismas - Políticas neoliberales que conducen a la privatización - Más formación para el docente, verdadera profesionalización, recuperar la academia y el conocimiento, permitir la creatividad e innovación 	

- Menos tareas burocráticas, menos formatos, menos burocracia y más tiempo para el estudiante
- Mejores condiciones materiales, mejor infraestructura y recursos, menor hacinamiento (menos estudiantes por aula)
- Mayor compromiso, de los colegas, de los estudiantes, de la familia y del Estado
- El clima laboral tenso, persecución laboral, recuperar derechos de los docentes, cambiar la evaluación docente
- Mejores relaciones sociales, más humanas

Fuente: Elaboración propia, según la información obtenida en las encuestas.

En cuanto a la pregunta por la función docente, es importante señalar que los maestros tienen claridad de cuáles son sus funciones. Las piensan desde las más básicas que son educar y formar, pasando por relacionarlas con una función social o con la función de enseñanza aprendizaje, dándole un carácter humanizante. También se piensan desde ámbito legal únicamente, e incluso hasta llegan a ver la función docente como un apostolado. Algunas de las respuestas fueron:

“construir saberes”; “mis funciones tienen directa relación con el mejoramiento de las condiciones de vida a través de la construcción de un pensamiento crítico que contribuya a la transformación social”; “los establecidos por el código de ética y los legales”; “formar y ayudar a pensar de manera crítica”; “agente social en la construcción de conocimiento y transformación cultural”; “constante preparación académica”; “preparación y actualización de las temáticas curriculares del área”; “orientación y acompañamiento personal a los estudiantes”; “formar sociedad, educar para la sana convivencia”; “aportar cosas positivas a la institución y al sistema educativo”; “educar desde la pedagogía”; “generar métodos para el aprendizaje y defender el bienestar de mis educandos y de mi gremio”; “ser portador y facilitador de una aprendizaje más libre y significativo a mis estudiantes”; “construir sociedad justa a través de un proceso de formación político-pedagógico”; “salvar y ubicar a los estudiantes y personas con un criterio y una buena proyección de vida”; “las consagradas en el contencioso Decreto 1278 y el en código de ética docente”; “orientar la formación de los estudiantes, desarrollar estrategias novedosas”; “muchas, muchísimas”; “formar personas en sus dimensiones cognitivas y humanas, que sean capaces de construir su propia vida y aportar algo positivo al país”; “mediación de procesos de aprendizaje”; “investigación de la actividad docente”; “mejoramiento de didácticas específicas”; “la formación va más allá de la formación en el saber específico de la asignatura”; “el maestro debe estar dispuesto y preparado para formar en lo actitudinal y convivencial”; “en mi opinión el oficio del maestro es un apostolado”; “orientar procesos para ayudar a la formación de los estudiantes”; “posibilitar el desarrollo intelectual y emocional”; “desarrollar proyectos que permitan el avance de los estudiantes”; “educar, formar al nuevo colombiano”; “orientador, canalizador, gestor de juventudes”; “formar integralmente a mis alumnos”;

“transmitir, elaborar y apoyar en la enseñanza-aprendizaje de los niños”; “creativo y analítico”; “educar con el ejemplo y potenciar en los estudiantes sus habilidades y talentos”; “soy formadora en todos los espacios, en el aula, en el patio, en el descanso, en la calle, etc. Soy nutricionista, psicóloga, enfermera, etc”

Este ejercicio es interesante, en el sentido que el mismo docente se piensa en función de la norma y para esto cuenta su visión sobre la misma. Lo que construye una posición y visión sobre sí mismo y sus funciones, lo cual se puede entender como los objetivos de su labor o su misión, que va más allá de educar y formar. El docente se piensa a sí mismo en constructor de saberes y de pensamiento crítico, brinda aportes positivos al sistema educativo, transforma y edifica cultura, conocimiento y sociedad; además, el docente procura el bienestar del estudiante, aporta a su proyecto de vida y trata de posibilitar su desarrollo intelectual y emocional (ver cuadro 19). Funciones que se puede pensar van más allá de los señalamientos de la norma.

Al preguntar por el cambio en las prácticas docentes, una mayoría 88% reconoce que si los hay y estas se deben a:

“la necesidad de ir acorde a los cambios sociales, mundiales, y de contexto”; “a las condiciones de trabajo”; “los diferentes intereses para la enseñanza y el aprendizaje”; “los avances tecnológicos”; “al reconocimiento del estudiante como sujeto de saberes”; “la formación por competencias (requisito de ley)”; “la propia reflexión pedagógica”; “los muchachos cambian, luego deben haber cambios en la dinámica de la clase, la relación maestro alumno”; “cambios en el trato entre maestros y estudiantes, en las practicas pedagógicas y en el aspecto evaluativo”; “que los profesores hemos evolucionado aunque digan que no”; “se trabaja con mejores recursos”; “el mundo va cambiando y debemos ir acorde con él”; “que actualmente hay stress y dificultad por la calidad de los niños”; “buscan nuevas estrategias lúdicas y didácticas”; “que algunos asumen proyectos acordes con nuevas prácticas pedagógicas”; “al mismo contexto social y poblacional que es cambiante”; “las corrientes pedagógicas, la reflexión pedagógica necesariamente va generando cambio en la praxis”; “por la innovación de las practicas”; “las leyes de educación que hacen difícil la labor, por ejemplo tener 40 o más estudiantes por aula”; “la violencia, el matoneo, la crisis de valores, las leyes permisivas, el facilismo y la mediocridad son obstáculos que día a día dificultan la labor”; “muchos ámbitos, escenarios, necesidades y currículo”; “se han disminuido los conceptos memorísticos, se busca la formación por competencias”; “se involucran mas los estudiantes en los procesos

de enseñanza aprendizaje”; “se viene impulsando más el compromiso político”; “hay más humanismo en la educación”; “la pereza, la indiferencia, el olvido, el escepticismo”, “que la escuela tiene una función transformadora”; “antes los contenidos eran el centro ahora se trabaja por competencias”; “el centro del proceso ya no es el conocimiento, ahora se maneja información útil al modelo empresarial”; “medios de comunicación”; “han cambiado positivamente pero también continúan prácticas tradicionales, esto depende de los docentes y de la apertura de las instituciones” .

Para responder a estos cambios, también hay que cambiar las prácticas docentes, con nuevas estrategias, aprendiendo nuevos saberes, con nuevas ideas, y nuevas visiones de la enseñanza. Sin embargo, otros docentes señalan que no hay cambios en las prácticas docentes, debido a que: *se conserva la rigidez metodológica, que se sigue repitiendo lo mismo, es decir, se conservan prácticas tradicionales, pero también señalan que se debe tener en cuenta que muchas veces los cambios no dependen de los maestros sino de la apertura de la institución a esos cambios* (ver cuadro 18). Estas prácticas docentes en su mayoría se relacionan con los procesos de enseñanza aprendizaje y la creación de ambientes necesarios para ello.

En cuanto a la pregunta *¿Por qué razones usted decidió ser docente?* La mayoría respondió que por *vocación*, muchos de estos también respondieron que por compromiso social. Otras razones para el ejercicio de la docencia son la capacitación y la adquisición de conocimientos, y sólo dos señalaron que ejercen por necesidad (ver cuadro 19). Lo que indica que la propia experiencia es lo que le da sentido a la labor docente. Esto permite pensar que las funciones y la labor docente no cambian solamente con la implementación del Decreto; estas corresponden a un conjunto de experiencias basadas en situaciones, contextos y la subjetividad de cada individuo, donde este se afirma o no en su labor, pese a las dificultades que se puedan presentar en el ejercicio de sus funciones, por ello, muchos son docentes por vocación 72%. Esto se puede confirmar con respuestas ante la pregunta *¿Por qué razones decidió ser docente?* Donde los docentes señalan:

“porque tengo la vocación para serlo”; “porque sueño con un mundo bueno y mejor para todos”; “porque tengo la vocación, me parece que una de las mejores oportunidades de la vida es formar personas y dejar una huella indeleble”; “por tener la capacidad para dar a conocer los conocimientos adquiridos”; “amo mi profesión, considero tener vocación”; “por vocación y liderazgo social”; “desde allí considero se pueden producir cambios sociales”; “porque me gusta y desde muy pequeña identifiqué ciertas aptitudes para ello”; “por vocación y servicio a la comunidad”; “por convicción”; “lo decidí como

proyecto de vida”; “por circunstancias laborales”; “tuve, tengo y tendré la vocación, hasta que me muera”; “me gusta enseñar, me gusta sembrar en la mente y en el corazón valores y capacidad de crecimiento, además de los saberes propios de mi área”; “me gusta el trabajo con la comunidad”; “quise dedicar mi esfuerzo diario a una actividad a través de la cual pudiese generarla mayor cantidad de valor posible al mundo”; “por mi consciencia ideológica, para posibilitar el desarrollo ideológico”; “por capacitación y compromiso social”; “decisión personal”; “porque me gusta mi trabajo y le dedico tiempo a su preparación” .

Finalmente, a la pregunta *¿Qué molestias tiene, o que le gustaría cambiar de su labor como docente?* Se obtuvieron diversos resultados: *la dignificación de la labor docente, el salario, el reconocimiento social, y las condiciones laborales,* fueron las respuestas más recurrentes. Otras respuestas señalan como molestias:

“la imposición negativa del Estado de sus políticas, con poco principio de realidad de las mismas, es decir, desde el Estado se proponen políticas en educación cuando se conocen solo números, más no realidades”; “permitir la creatividad y la innovación”; “la evaluación”; “llenar muchos papeles que nos roban el tiempo para nuestros niños y familias”; “la falta de compromiso de muchos colegas”; “la imposición de políticas negativas por parte del Estado”; “que se pueda dedicar el 100% del esfuerzo del maestro a las prácticas de aula”; “el desgaste en manejo disciplinario ya que se pierde el horizonte de mi actividad que es el desarrollo del pensamiento”; “todo el aparato administrativo burocrático y centralizado”; “ese clima laboral tenso, la persecución laboral, y recuperar sus derechos”, parte de ello se relaciona con cambiar la evaluación docente”; “las condiciones laborales y el decreto que nos rige (1278)”; “la remuneración económica, siento que en la sociedad colombiana los docentes somos uno de los niveles más bajos de la pirámide socio-económica”; “cambiar el sistema y reconocer la academia y el conocimiento y las relaciones sociales en la escuela”; “el poco dinamismo y principio de realidad de la política educativa”; “los niveles de burocracia que se manejan en las directivas”; “los pocos recursos con que se cuentan”; “el poco o nulo reconocimiento social y económico a esta labor”; “la persecución laboral”; “menos tareas burocráticas, es decir, diligenciar menos formatos, lo que se traduce en menos burocracia y más tiempo para el estudiante”; “la elaboración de actividades administrativas o el diligenciamiento constante de formatos para recopilar información que en muchas ocasiones se convierte en descripciones situacionales sin ninguna trascendencia”.

Se reclama también por: *“la formación para el docente, lo que significa una verdadera profesionalización y le da fuerza a la academia y profundiza el conocimiento”*; *“que se tuviera más educación para el maestro”*; *“que hubiese una verdadera profesionalización”*; *“que hubiese una formación permanente adaptada a los contextos”*; *“más respeto, reconocimiento y valoración social, re dignificación de nuestra labor, mejor paga, menos estudiantes en el aula y así como hay exigencias para los docentes que haya exigencias a los estudiantes y sus familias”*; *“por mejores condiciones materiales, mejor infraestructura y recursos, menor hacimiento (menos estudiantes por aula)”*; *“ mayor compromiso de los colegas, de los estudiantes, de la familia y del Estado, pues la educación es un asunto de todos, es decir, mejores relaciones sociales y más humanas”*; *“dignificar el oficio docente a través de la preparación y el reconocimiento salarial”*; *“formación, reconocimiento social, salario digno y trabajo decente”*; *“se dejó de lado lo más importante, y es el ser humano, pasamos a ser llenadores de formatos sin importar el sentido humano”*; *“quisiera que nos permitieran dedicar más de nuestro tiempo al estudiante y no a la burocracia, a llenar formatos y diligenciar papeles”*;

Esta gran cantidad de respuestas resulta un valioso material que recoge las visiones de los docentes sobre su propia labor, basada en lo que quisieran cambiar y en lo que les molesta de la misma. Deja entrever una gran cantidad de desacuerdos con las funciones que los docentes consideran como “tareas burocráticas”, como lo son el diligenciamiento de formatos, la evaluación, entre otras mencionadas por los mismos docentes. También se puede leer, qué es lo que quieren los docentes, lo cual se relaciona principalmente con la re-dignificación de su labor, y el mejoramiento de sus condiciones laborales. Aspectos que si se tuvieran en cuenta, tendrían un impacto positivo en la calidad de la educación, la cual debe ir más allá de alcanzar un alto nivel de calificación en pruebas nacionales e internacionales, y más allá de una cobertura, que en la realidad consiste en hacinar más de 40 estudiantes en un aula lo que resulta en la imposibilidad del buen desarrollo de una clase. La calidad de la educación es un concepto que se debe construir con el aporte de la realidad que viven los docentes, he ahí la importancia de conocer su visión y posición sobre su propia labor.

Desde el punto de vista sociológico se piensa que estas funciones “son en realidad un desmenuzamiento puramente analítico de las *tareas de toda la vida*, dicho con otras palabras, la especialización de la función docente” (Gil, 1996; p.41). Lo que lleva a pensar que además de la función de enseñanza aprendizaje, se agregan nuevas funciones a los docentes, consideradas como

especialización de las mismas, y que están contempladas dentro del nuevo Estatuto²⁸. Sin embargo, muchas de estas funciones no se venían desempeñando tradicionalmente, su cumplimiento se hace referente para la evaluación, y muchas de estas funciones son vistas por los docentes como “tareas burocráticas”.

Por ejemplo, dentro de esas tareas los docentes se refieren frecuentemente a que tiene que diligenciar una gran cantidad de formatos para referenciar el cumplimiento de sus funciones, lo cual se convierte en una tarea operativa, que no responde a ninguna utilidad más que la de mantener datos y archivos para algún uso que en realidad no es claro. Ante esto los docentes consideran que se resta tiempo para la enseñanza y que por lo tanto, estas tareas en muchas ocasiones se piensan ajenas a la función de enseñar y formar, ajenas a los docentes.

Esto lleva a pensar en la *descualificación docente*, que desde el ámbito sociológico se piensa como “un trabajo en el que se pierde autonomía en su ejercicio. En el caso de la docencia, cuando esto ocurre puede ocasionar un aumento en el desapego al trabajo” (p.47). Esa pérdida de autonomía es algo que se referenció en las respuestas de los docentes ante las molestias que presentan en su labor. La descualificación también se refiere a que “el proceso de descualificación iría acompañado de otro de intensificación y que haría referencia a la sensación de sobrecarga crónica de trabajo del enseñante de hoy” (p.49). Estas condiciones de trabajo donde la gran cantidad de tareas, el control excesivo sobre las mismas, la presión, los mecanismos de control como la evaluación y las difíciles condiciones de trabajo, hacen que los docentes replanteen su visión y posición frente a su propia labor, y se piense que las nuevas dinámicas laborales poco se relacionan con la enseñanza, el

²⁸ La función docente con el nuevo estatuto se trata de tareas, responsabilidades, acciones y participación del docente que son más específicas, se habla de las mismas en relación con el PEI de las instituciones educativas, de la formación docente, de su vinculación con la comunidad y con los padres de familia y de su gestión en los procesos educativos. Si las enumeráramos serían las siguientes: 1) realización de los procesos sistemáticos de enseñanza – aprendizaje. 2) Diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de los mismos procesos y sus resultados. 3) Actividades educativas establecidas dentro del proyecto educativo institucional –PEI-. 4) Cumplir con la asignación académica. 5) Servicio de orientación estudiantil. 6) Atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos. 7) Actualización y perfeccionamiento pedagógico. 8) Actividades de planeación y evaluación institucional. 9) Actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional. 10) Actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación del proceso educativo (Decreto 1278 de 2002, Artículo 4; p.1).

educar y el formar, lo que llevaría paulatinamente a considerar esas algunas de esas nuevas funciones docentes como descualificadoras pero también descalificantes de la labor docente.

Por último y en relación con los datos recogidos, cabe recordar que la función docente incide en el desarrollo profesional del maestro, proceso que no se da sólo en la medida de su titulación y del cumplimiento de unas normas, sino también se relaciona con sus prácticas, con el cómo se ve a sí mismo, las razones por las cuáles es docente, las molestias y lo que quisiera cambiar de su labor, y obviamente con sus condiciones y situaciones particulares de trabajo. Desarrollo profesional que debe ser tenido en cuenta a la hora de pensar en la profesionalización.

3.6 Conclusiones

-Con esta recolección de información se muestra a través de un caso particular, la visión de algunos docentes sobre su propia labor, en relación a las diferencias entre el Decreto 1278 de 2002 y el Decreto 2277 de 1979, la función docente, la evaluación, los acuerdos o desacuerdos con la norma y las molestias o lo que quisieran cambiar de su labor. Como resultado se puede apreciar que hay una relación de la función docente con el contexto, la norma, la coyuntura política, las condiciones de trabajo, la formación y la subjetividad de los docentes. Pues:

“los docentes no son autómatas sociales cuyas acciones obedecen únicamente a estímulos externos, tales como las leyes, decretos, circulares y reglamentos. (...) las ideas, las representaciones, valoraciones y expectativas de los actores juegan un papel fundamental en sus prácticas. (...) por eso es importante conocer la subjetividad de los agentes sociales para comprender lo que hacen y por qué lo hacen. Esta comprensión es una condición necesaria para el éxito de las políticas públicas”. (Tenti, 2005; p.280)

- Al analizar los efectos de las diferencias surgidas por la coexistencia de dos estatutos, se percibe que tales diferencias influyen en la construcción de la identidad del profesorado y en su profesionalización. Esto significa que el concepto de profesionalización se está re-significando no solo con la implementación del nuevo estatuto sino con sus efectos sobre la labor docente.

- Existe una visión positiva del anterior Estatuto respecto a la garantía de condiciones laborales, autonomía, respeto, la no coacción, estabilidad y la posibilidad más fácil de ascenso de los docentes.

- La visión, las ventajas y desventajas entre uno y otro decreto básicamente se relacionaron con temas como la estabilidad, la autonomía, la evaluación, los acuerdos y desacuerdos, la remuneración, el reconocimiento, los méritos, el ascenso y las condiciones laborales. Todos estos elementos constitutivos de la profesionalización docente.

- **La evaluación:** Respecto a la evaluación se espera que sea una herramienta de mejoramiento, lo que se logra si ésta es objetiva, equitativa y reflexiva, así permitiría la retroalimentación de la labor docente, reconocer los aciertos, y servir para otorgar mejores posibilidades económicas y académicas a los docentes, es decir, debe ser una oportunidad de crecimiento profesional.

- La evaluación: es bien vista y se consideraría asertiva si ésta cumpliera con las expectativas mencionadas. Otros docentes más radicales señalan que la evaluación se debe erradicar, pues vulnera la estabilidad laboral. La visión depende de la experiencia de cada quien y su situación particular. Sin embargo, es ampliamente reconocido entre los docentes una aversión a la evaluación subjetiva y como mecanismo de sanción, eso indica que algo sucede con la evaluación que debería ser revisado.

- La evaluación constituye el mecanismo más controversial del Estatuto, pues ha abierto enormes diferencias entre docentes, los evaluados y los no evaluados, cuyas tareas o funciones y condiciones se hacen diferentes en relación a ésta, más aun cuando la evaluación se toma como mecanismo de presión, así se convierte en un fuerte mecanismo de coacción, que ha debilitado al cuerpo docente en su cohesión. Pues se hace más importante la práctica individual que la colectiva, al fin y al cabo, es el individuo quien será evaluado y de ello depende su permanencia y promoción.

-La evaluación cuando se hace subjetiva, pierde su objetividad y legitimidad, ya que la norma mal ejercida se vuelve opresora.

- En cuanto a las funciones y las prácticas docentes no cambian solamente con la implementación del Decreto; estas corresponden a un conjunto de experiencias basadas en situaciones, contextos y la subjetividad de cada individuo, donde este se afirma o no en su labor.

- En cuanto a la posición y visión del docente sobre sí mismo y sus funciones, estas se pueden entender como los objetivos de su labor o su misión, que va más allá de educar y formar.

-Lo que los docentes quisieran cambiar o les molesta de su labor, hace referencia a las “tareas burocráticas”, la evaluación, las políticas, las condiciones laborales, el salario, la imposición negativa de la norma, las condiciones materiales y el clima laboral básicamente.

- Lo que quieren los docentes de su labor es: re-dignificación, reconocimiento, mejoramiento de sus condiciones laborales, y respeto. Aspectos que si se tuvieran en cuenta, tendrían un impacto positivo en la calidad de la educación.

- Las difíciles condiciones de trabajo, la gran cantidad de tareas, el control excesivo sobre las mismas, la presión, y los mecanismos de control como la evaluación, poco se relacionan con la enseñanza, el educar y el formar, lo que se puede considerar como funciones descualificadoras pero también descalificantes de la labor docente.

Esta gran cantidad de respuestas resulta un valioso material que recoge las visiones de los docentes sobre su propia labor, pues la existencia simultanea de ambos decretos va más allá de ser la normatividad regula la profesión docente, adquiere una connotación particular en el ejercicio de la misma, en la medida en que cada docente le imprime su marca personal, que se refleja en su accionar y en su práctica, lo que está relacionado con su subjetividad, que hace parte de un rasgo de la profesionalización implícito, existente y poco tenido en cuenta a la hora de evaluar y comprender el impacto de la norma.

Se puede decir que la intensión del Nuevo Estatuto de generar una unidad en la profesionalización docente, solo se aprecia en cuanto a las condiciones para el acceso, la permanencia y la promoción, en el sentido que todos tienen las mismas oportunidades, pero no se ven reflejadas en la consecución de los mismos ni en su garantía, por ejemplo, la evaluación de desempeños no es la misma para todos cuando en su implementación se carece de objetividad y la evaluación por competencias no garantiza el ascenso para todos. En palabras sencillas y expresadas por los mismos docentes, se puede decir que: *si no hay condiciones óptimas e igualitarias para el ejercicio de la profesión docente no hay calidad de la educación*. Por lo tanto, comprender el porqué de estas situaciones es fundamental para el análisis de la profesión docente en Colombia, lo cual permitiría el mejoramiento de sus condiciones laborales y como consecuencia de la educación, ya que el docente también es su protagonista. Por último, se recogen las principales diferencias entre ambos artículos:

Cuadro 21. Otras diferencias entre ambos decretos a partir de las encuestas realizadas.

	Decreto 2277 de 1979	Decreto 1278 de 2002
Perfiles	Mujeres en su mayoría, mayores de 40 años hasta los 60 años	Hombres en una ligera mayoría con edades entre los 32 y 54 años, las mujeres entre los 27 y 41 años
Orígenes	Normalistas, licenciados con especializaciones	Licenciados con especializaciones y/o maestrías en su mayoría, otro tipo de profesionales pero muy pocos
Visión de ambos decretos	Aceptación total con su estatuto y rechazo al 1278	Amplio rechazo a su propio decreto, aceptación parcial del mismo, y aprobación por el decreto anterior
Visión sobre la evaluación	Rechazo total, considerada mecanismo de sanción	Amplio rechazo, pero consideración de su funcionalidad si esta fuera objetiva e imparcial y no como mecanismo de sanción
Función docente	Educar, formar. Aunque también tienen que realizar “tareas burocráticas”	Además de los procesos sistemáticos de enseñanza aprendizaje y otras 10 tareas relacionadas con el PEI, la formación docente, vinculación con la comunidad y gestión en los procesos educativos.

Fuente: Elaboración propia, según la información obtenida en las encuestas.

Hay que tener en cuenta que estas visiones responden a un caso particular y no refleja la opinión de todos los docentes de la ciudad. Cabe aclarar que las respuestas textuales que se citaron no representan una opinión, acuerdo o desacuerdo personal con las mismas, se toman como referencia para observar que es lo que piensan los docentes, cuáles son sus visiones ante las diferentes preguntas planteadas. Finalmente, se aclara que muchas respuestas fueron iguales, similares, se repetían y/o se relacionaban unas con otras, o los docentes en muchas preguntas no respondieron, por ello en cada ítem no aparecen en su totalidad las 50 respuestas.

4. Conclusiones y recomendaciones

4.1 Conclusiones

La intención de este texto fue mostrar cómo las diferencias suscitadas por el funcionamiento simultáneo de dos estatutos que rigen la profesión docente en Colombia influyen en la labor docente, específicamente en el ejercicio de sus funciones (en especial para los docentes del Decreto 1278 de 2002) lo que genera una visión particular de los docentes sobre su propia labor. Se pretenden mostrar tales diferencias, la visión de estas y sus efectos, con el objetivo de hacer un llamado de atención para pensar que los condicionamientos de norma definen unas situaciones para el ejercicio de la labor docente, que estas van a incidir de manera directa en los procesos de enseñanza aprendizaje y por ende en la calidad de la educación, lo que llega a ser preocupante si estas situaciones no son favorables o son descalificantes.

Cabe aclarar que a lo largo de este texto se hace referencia al término “labor”, en el sentido que se considera como la actividad propia de la profesión docente, el ejercicio de sus funciones (o tareas), y el cumplimiento de requerimientos y condicionamientos para el ingreso, permanencia y ascenso (como lo es la evaluación). Respecto a la *labor docente*, se puede decir que ésta es toda acción (social) individual y colectiva (considerada como trabajo, profesión u oficio) que ejerce un profesor de acuerdo con los parámetros legales (norma, decreto o ley), los valores y principios propios de la profesión docente, la cual está dada por una estructura y supone unos requisitos, posiciones y disposiciones, donde es importante el conocimiento, el desempeño y el reconocimiento. Por ello, en este texto se toma el término *labor docente* como el eje de análisis, en lugar de trabajo profesión u oficio.

Volviendo a las diferencias que surgen a partir de los procesos y condiciones para el ingreso, la permanencia y el ascenso (Decreto 1278 de 2002) hay que recordar que esta norma es creada con la pretensión de un mejoramiento de la calidad la educación y superar las carencias y debilidades que tenía el anterior estatuto (Decreto 2277 de 1979), bajo el argumento de: “darle la importancia a

la profesionalización de la educación, alcanzar y asegurar la idoneidad ética y pedagógica de los docentes; y ante la necesidad de un personal altamente calificado que cuente con los medios materiales e intelectuales apropiados para dedicarse a la formación” (MEN, 2008; p. 1). Es decir, mejores profesores significaban mejoramiento de la calidad de la educación y para ello se crearon esas nuevas condiciones y procesos, un nuevo *Estatuto de Profesionalización Docente o Decreto 1278 de 2002*. Las principales diferencias entre ambos estatutos corresponden a la transformación de los procesos de ingreso, los requisitos son diferentes para cada decreto, para los del 1278 es por concurso de meritos, para los del 2277 es por nombramiento; diferencias en la promoción, el ascenso, la evaluación (Decreto 2277 no presenta, Decreto 1278 es de tres tipos) y el escalafón de acuerdo a cada decreto; y diferencias en la permanencia, mientras en el Decreto 2277 es por derecho, en el Decreto 1278 es por idoneidad. También existen diferencias en las funciones docentes, las cuales se basan en las tareas relacionadas con la evaluación que deben presentar los docentes del Decreto 1278 y no los del 2277.

A partir de estas nuevas condiciones y procesos surgen más diferencias en cuanto a remuneración, incentivos, escalafón, especialización de las funciones, nuevas maneras de cualificar y calificar la labor docente como lo es la evaluación de desempeños y de competencias. Tales diferenciaciones han creado un clima particular en el cuerpo docente, que se puede vislumbrar desde las visiones y posiciones en el cuerpo docente respecto a las mismas y a su labor. Lo que refleja ciertas dificultades y desacuerdos pero también fortalezas, vemos en general que señalaron los docentes:

- Primero hay que tener en cuenta que se trata de un cuerpo docente femenino (en el caso particular, un número un poco mayor a los hombres), ambos géneros con una edad promedio de 43 años, alta experiencia profesional en su mayoría regido por el Decreto 2277, en su mayoría licenciados, muchos con formación de posgrado y pocos profesionales de otras áreas diferentes a la educación. Para los docentes hay una idea de diferenciación, desigualdad y descontento a partir de las diferencias entre ambos estatutos.
- En cuanto a las ventajas y desventajas de ambos decretos, se señaló que, el Decreto 2277 tienen ventajas como: estabilidad, fácil ascenso, mejores condiciones laborales, no presión para actuar con libertad y autonomía, no hay la presión de la evaluación; y como desventajas: el estancamiento pues no hay avance después del escalafón 14, ni motivación para ascender, hay poca exigencia académica para el ascenso, hay poco compromiso de algunos docentes con el cumplimiento y sus responsabilidades, no todos pertenecen a este Estatuto. En cuanto a las ventajas del Decreto 1278 se

considera que ninguna, el salario es bueno cuando se logra ascender, y se tiene en cuenta conocimientos, méritos y competencias; en cuanto a las desventajas se dice que la evaluación porque no es objetiva, se convierte en sanción y castigo, hay inconvenientes para el ascenso, no se garantiza la estabilidad, hay desigualdad frente al otro estatuto, se da impedimento a la libre expresión y coarta derechos.

- Por lo tanto los docentes del Decreto 2277 de 1979 tienen una aceptación total con su estatuto y rechazo al Decreto 1278, esto respecto a la garantía de condiciones laborales, pues se considera que hay mayor autonomía, respeto, estabilidad y la posibilidad más fácil de ascenso de los docentes y la no coacción. Y los docentes del Decreto 1278 de 2002 se posicionan con un amplio rechazo a su propio decreto, aceptación parcial del mismo, y aprobación por el decreto anterior respecto lo ya mencionado.
- Respecto a la evaluación los docentes esperan que sea una herramienta de mejoramiento, lo que se logra si ésta es objetiva, equitativa y reflexiva, así permitiría la retroalimentación de la labor docente, reconocer los aciertos, y servir para otorgar mejores posibilidades económicas y académicas a los docentes, es decir, debe ser una oportunidad de crecimiento profesional. Es bien vista y se consideraría asertiva si ésta cumpliera con las expectativas mencionadas. Otros docentes más radicales señalan que la evaluación se debe erradicar, pues vulnera la estabilidad laboral. La visión depende de la experiencia de cada quien y su situación particular. Sin embargo, es ampliamente reconocido entre los docentes una aversión a la evaluación subjetiva y como mecanismo de sanción, eso indica que algo sucede con la evaluación que debería ser revisado.
- Respecto a las funciones los docentes consideran que su función es educar y formar en su mayoría, aunque también mencionan construir saberes y pensamiento crítico, aportar cosas positivas al sistema educativo. Sus visiones también relación la función con *lo social*: como transformadores culturales y sociales, agente social que construye conocimiento y sociedad; *con la enseñanza y el aprendizaje*: generar métodos y mediar procesos de enseñanza aprendizaje, orientador, canalizador, gestor de procesos de formación, preparar y actualizar las temáticas curriculares, preparación académica; *funciones humanizadoras*: defender el bienestar del estudiante y del docente, salvar y ubicar a los estudiantes y personas en su proyecto de vida, potenciar habilidades y talentos de los estudiantes, posibilitar el desarrollo intelectual y emocional de los estudiantes; *Funciones legales*: las establecidas en los códigos legales, las consagradas en el Decreto 1278 y el código de ética. Otros docentes consideran que su función es un apostolado. Pero también su función es la de realizar “tareas burocráticas”, es decir, tareas relacionadas con el PEI, la formación docente, vinculación con la comunidad y gestión en los procesos educativos que se deben compilar en formatos e informes sistematizados.

- Lo que los docentes quisieran cambiar o les molesta de su labor, hace referencia a las “tareas burocráticas”, la evaluación, las políticas, las condiciones laborales, el salario, la imposición negativa de la norma, las condiciones materiales y el clima laboral básicamente. Lo que quieren los docentes de su labor es: re-dignificación, reconocimiento, mejoramiento de sus condiciones laborales, y respeto.

Las visiones de los docentes sobre su propia labor obedecen a la existencia simultánea de ambos decretos, lo que permite ver que más allá de la normatividad que regula la profesión docente hay una connotación particular en el ejercicio de la misma, que se refleja en el accionar y en su labor, lo que está relacionado con la subjetividad del docente, lo cual hace parte de un rasgo de la profesionalización implícito, existente y poco tenido en cuenta a la hora de evaluar y comprender el impacto de la norma. La visión de las ventajas y desventajas entre uno y otro decreto básicamente se relacionaron con temas como la estabilidad, la autonomía, la evaluación, los acuerdos y desacuerdos, la remuneración, el reconocimiento, los méritos, el ascenso y las condiciones laborales. En cuanto a la posición y visión del docente sobre sí mismo y sus funciones, estas se pueden entender como los objetivos de su labor o su misión, que va más allá de educar y formar.

A partir de tales diferencias y tales visiones se puede decir desde una perspectiva de la sociología del profesorado y de la educación que de acuerdo a cómo se vea la labor docente, se le brinda una carga importante al concepto de profesionalización, por lo tanto las visiones que tuvieron los docentes y posiciones frente a su propia labor son un referente de la profesionalización. La profesionalización se diferencia de la función docente porque la primera obedece a la reglamentación, especialización, estructuración e institucionalización de la profesión; la segunda corresponde a las tareas propias de la profesión contempladas dentro de la norma, en este caso dentro del Estatuto Docente, en el cual se señala la función como: “aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza – aprendizaje (...)” (Decreto 1278, artículo 4; p.1).

Se puede entender la *profesionalización* de la labor docente “como las cuestiones que llevan a esta profesión a un mejor estatus, una revalorización, o un medio para mejorar la calidad de la enseñanza” (Gil, 1996; p.26), que muchas veces tiende a confundirse con el *profesionalismo* que

según este mismo autor hace referencia “al reconocimiento, la formación y la determinación del profesor de sus propias tareas profesionales” (p.26). La profesionalización es un concepto que ha entrado en el debate debido que ha estado cambiando con la inserción de medidas de reglamentación y control interno, lo que muchas veces se interpreta como pérdida de autonomía o como una re-profesionalización (Marcelo y Vaillant, 2009; p.40). Lo que se relaciona con la finalidad del Decreto 1278 que consiste en fundamentar la profesión docente y darle importancia, regular los procesos de ingreso, promoción y permanencia en aras de la calidad, garantizando que la docencia sea ejercida por educadores idóneos; también consiste en la regulación del poder del Estado con los docentes, un deber del Estado, la estructuración de una política, la consolidación de los interés y de la coyuntura política de ese Estado, para hacer de la labor docente un sistema funcional de competencias y desempeños. Es decir, que con la implementación del Decreto 1278 de 2002 se busca una re-profesionalización de la labor docente, que junto con un reconocimiento legítimo del Estado y de la norma por parte del docente, a través del cumplimiento de sus funciones le da un nuevo sentido a la profesionalización docente en el país.

Lo que lleva a pensar en la necesidad de la comprensión de los efectos del Estatuto en la función docente, se hace más objetiva a través del análisis de las relaciones de poder, en lugar de solo tratar de explicar el Estatuto como estructura y también de las relaciones de poder que están enraizadas en este sistema de redes sociales, en donde “el otro” (el docente) cuestiona y reacciona frente a una forma de poder, que no es el Estado en sí, sino su estructura de dominación y mecanismos de control fundamentados en una política pública o norma que es el Estatuto de Profesionalización Docente, y en la implementación que se le da a la misma. Esto sugiere que hay una relación de la función docente con el contexto, la norma, la coyuntura política, las condiciones de trabajo, la formación y la subjetividad de los docentes. Pues:

“los docentes no son autómatas sociales cuyas acciones obedecen únicamente a estímulos externos, tales como las leyes, decretos, circulares y reglamentos. (...) las ideas, las representaciones, valoraciones y expectativas de los actores juegan un papel fundamental en sus prácticas. (...) por eso es importante conocer la subjetividad de los agentes sociales para comprender lo que hacen y por qué lo hacen. Esta comprensión es una condición necesaria para el éxito de las políticas públicas”. (Tenti, 2005; p.280)

Ahora, pensando en lo que representa los efectos del Estatuto sobre la función docente, se puede señalar que esta situación no se ha analizado, no se ha evaluado los efectos no buscados de la

norma, las diferenciaciones entre los profesionales docentes y el funcionamiento simultáneo de dos estatutos, y cómo todo esto incide en la calidad de la educación. El Estatuto de Profesionalización Docente procura el mejoramiento de la calidad de la educación, pero no garantiza por sí solo el mejoramiento de la calidad de vida y de las condiciones laborales de los docentes. Sin embargo, y a pesar de laborar bajo una situación difícil, los docentes perciben y ejercen su labor hacia el compromiso social de educar y construir un mejor país, siguen unos códigos y unas pautas determinadas por la ley o el Estatuto, realizan movilizaciones, establecen propuestas para el mejoramiento de sus condiciones, y se adaptan a tal situación.

Por lo que se puede decir que la intensión del Nuevo Estatuto de generar una unidad en la profesionalización docente, solo se aprecia en cuanto a las condiciones para el acceso, la permanencia y la promoción, en el sentido que todos tienen las mismas oportunidades, pero no se ven reflejadas en la consecución de los mismos ni en su garantía, por ejemplo, la evaluación de desempeños no es la misma para todos cuando en su implementación se carece de objetividad y la evaluación por competencias no garantiza el ascenso para todos. En palabras sencillas y expresadas por los mismos docentes, se puede decir que: *si no hay condiciones óptimas e igualitarias para el ejercicio de la profesión docente no hay calidad de la educación*. Por lo tanto, comprender el porqué de estas situaciones es fundamental para el análisis de la profesión docente en Colombia, lo cual permitiría el mejoramiento de sus condiciones laborales y como consecuencia de la educación, ya que el docente también es su protagonista.

Con esto se hace una invitación a conocer sobre la situación de los docentes al servicio del Estado, la importancia del tema para el sector educativo, considerar la necesidad de indagar sobre los impactos de las políticas de educación y reconocer los desafíos y oportunidades que trae consigo estos cambios. Se puede ver al Decreto 1278 como la normatividad que regula una profesión, pero también y de acuerdo a diferentes situaciones como un Decreto que le está dando un nuevo sentido y creando un nuevo discurso de la “profesionalización docente”. Lo que se evidencia cuando se plantea que “con el discurrir del tiempo y la implementación de las reformas educativas, la profesión docente ha ido naturalmente mutando” (Marcelo y Villiant, 2009; p.40) y es lo que se puede apreciar en nuestro caso tomando como referencia las diferencias que surgen entre ambos decretos y las visiones de los docentes ante esta situación.

Lo que surge de este texto son reflexiones, los cuestionamientos no se pueden resolver aquí, pero si se trata de una invitación para pensar nuestra educación desde un ámbito en particular: *la situación y la condición laboral actual de los docentes en Colombia*, pues “Los instrumentos políticos y administrativos utilizados para realizar el cambio educativo suelen pasar por alto, malentender o dejar de lado los deseos de cambio de los profesores. Tales instrumentos se basan por regla general, en principios de compulsión, restricción e invención para conseguir que los profesores cambien”. (Hargreaves, 1994; P. 39). Es decir, se busca que los profesores cambien, pero no se tiene en cuenta su voz, la visión legalista está por encima de la voz del docente, lo cual constituye más que una afirmación una reflexión.

4.2 Recomendaciones

Es vital analizar la labor docente y que mejor que hacerlo desde sus adentros, ya que la experiencia vivida en este ámbito permite conocer directamente las diferentes situaciones que se presentan en el ejercicio de la labor. Lo cual constituye una de las búsquedas de este artículo, que el Estatuto sea pensado desde la lógica de los propios profesores, solo así se hará una comprensión más amplia de la norma y sus efectos en la función docente. Pues “la mirada analítica debería orientarse hacia el estudio de las condiciones sociales en que se desarrolla la polémica y la propuesta de profesionalización. Si uno quiere comprender la lógica de la lucha es preciso ir más allá del análisis de los discursos profesionalistas para preguntarse acerca de los grupos y actores” (Tenti, 1995; p.4).

Esto lleva a pensar en “la calidad de la educación en Colombia”, porque este es uno de los objetivos del Decreto 1278 de 2002 como política pública; también porque la función de los docentes incide en la misma; y porque es necesario hacer un llamado de atención al Estado para comprender la importancia y la necesidad de este tipo de análisis, ir más allá de las cifras, con el objetivo de promover acciones que mejoren las realidades del ejercicio docente. Pues esta es una dimensión poco analizada, en donde no se tiene en cuenta el impacto social que genera la situación laboral del docente. Hay que recordar que también el docente es protagonista de la educación, su situación laboral y emocional, su calidad de vida y las garantías para el ejercicio de su labor inciden directamente sobre la calidad de la educación, pero esta verdad se dejó de lado, pues las miradas solo recaen sobre los estudiantes, infantilizando las leyes de nuestro país y dejando todo a su favor, olvidando que la educación es la suma de responsabilidades y los esfuerzos del Estado, la familia, los docentes y los mismos estudiantes. En ocasiones el Estado sanciona moralmente a los

docentes cuando los responsabiliza de la baja calidad de la educación, pero a su vez no reconoce sus esfuerzos, su lucha diaria.

Además, no podemos pensar que los docentes que ingresaron posteriores a la implementación del Decreto 1278 de 2002, tienen la mismas características y visión de su propia labor que los docentes pertenecientes al Decreto 2277 de 1979, es decir, el cuerpo docente no es homogéneo, sin embargo, existen aspectos como la vocación o el compromiso que pueden llegar a ser principios de unidad para el ejercicio de la labor, puntos en común, además de la obligación de cumplimiento de responsabilidades y el apego a la norma como mínimos para el ejercicio de la labor docente. Las difíciles condiciones de trabajo, la gran cantidad de “tareas burocráticas”, el control excesivo sobre las mismas, la presión, y los mecanismos de control como la evaluación, que dejan poco tiempo para la enseñanza, el educar y el formar, se les puede considerar como funciones descualificadoras pero también descalificantes de la labor docente, aunque este nuevo Estatuto pretenda controlar y determinar cuál es la función y cómo deben ejercer su labor los docentes. Lo cual por sí solo no es garantía de que la calidad de la educación mejore, pues es necesario que la aplicación, el cumplimiento de este Estatuto y el ejercicio de la labor se garantice en condiciones laborales dignas, de calidad de vida y equitativas para los docentes, lo cual queda en cuestión frente a las diferencias y reacciones críticas que ha suscitado este Estatuto.

Esto lleva a pensar que, ante *la profesionalización de la labor docente* hay que hacer un llamado de atención a los creadores de las políticas públicas en educación (en particular del Nuevo Estatuto), ya que se crean e implementan leyes pero no se evalúan, no se miran y menos se miden los efectos de estas sobre la función docente y por consecuencia sobre la calidad de la educación, omisiones que van en sentido contrario al objetivo de elevar la calidad de la educación. Mejorar las condiciones laborales de los docentes, re-dignificar su labor y procurar optimizar su calidad de vida, significa mejorar la calidad de la educación, ya que el docente como participe (además de los educandos) de la educación es quien está comprometido con hacer que esta sea eficaz.

Por lo tanto, es preciso repensar ese profesional que se pretende en el Decreto 1278 ¿Se piensa desde el ejercicio de sus funciones, desde la evaluación como reflexión constante de su trabajo o desde los condicionamientos para el ascenso; en este último aspecto puede preguntarse también si se exige una preparación y un conocimiento propio de la labor no desde la praxis sino desde apropiaciones teóricas sobre pedagogía y conocimiento de leyes. Lo cual deja un cuestionamiento

sobre la autonomía docente y las razones para su profesionalización ¿De qué se trata la profesionalización? ¿Se trata de un asunto económico, una reflexión, el crecimiento profesional o una apropiación de la labor docente? Es interesante encontrar que los docentes se piensan a sí mismos desde sus funciones como la de educar y formar, mientras que la norma reglamenta la realización de los procesos sistemáticos de enseñanza aprendizaje, lo que resulta contrastante e interesante para alguna investigación sobre temas de educación.

Por otra parte, la evaluación docente se ha convertido en el tema más controversial del Decreto 1278 de 2002, pues debido a su implementación provocó reacciones críticas por parte de los mismos docentes. Ésta se convirtió en un instrumento público y administrativo que ordena las condiciones y las circunstancias para el ascenso y la remuneración. Por ello, se puede considerar que la evaluación está institucionalizada dentro de un sistema que es la carrera docente, en donde el escalafón es el instrumento de posicionamiento jerárquico para los docentes. Todos estos elementos constituyen las normas o reglas de juego determinadas por el Estatuto, las cuales son inamovibles, de allí su carácter autoritario.

Pero también puede adquirir un carácter subjetivo que no proviene del Estatuto directamente sino de las relaciones de poder que surgen entre evaluador y evaluado. Esta dimensión subjetiva y parcial no es la regla general, en las instituciones educativas puede darse de una u otra forma, objetiva e imparcial o subjetiva y parcial. La evaluación es considerada como un proceso auto-reflexivo y es a la vez uno de los cambios más significativos que trae consigo la implementación del Decreto 1278, percibir e interpretar la labor docente desde su misma experiencia, a través de la evaluación, las condiciones laborales, y la experiencia que pueda tener el docente desde el ejercicio cotidiano de su labor. Hay que distinguir que el Estatuto y su normatividad frente a la evaluación no constituye un problema como tal, el problema con la evaluación es su mala implementación que puede diferir en cada institución educativa, lo que señala la importancia de unas directivas objetivas, imparciales que sepan conducir la evaluación como una oportunidad para el reconocimiento y el mejoramiento de las funciones de los docentes en lugar de hacer de ella un mecanismo de sanción y persecución laboral. Reconociendo también que este papel de evaluadores empoderó de manera determinante a los rectores de las instituciones, quienes manejan con los docentes una relación contractual privada donde el poder sobre los mismos es discrecional.

Lo cual sugiere que la evaluación docente debe analizarse, repensarse y quizá redefinirse, en el sentido que en ciertos casos se aplica de manera subjetiva convirtiéndose en mecanismo de sanción

o persecución laboral, lo que va en contra de sus propios principios. También se sugiere que este instrumento debe redefinir su finalidad, si se trata de una auditoria o rendición de cuentas, lo que no va a aportar mucho al crecimiento y desarrollo profesional del maestro, de su institución, de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y de la educación. Por cual la evaluación debe conducir una formación de calidad para los docentes, como lo plantea en sus objetivos, pero esto solo se logra con la responsabilidad y el compromiso del Estado, el MEN y las diferentes Secretarías de Educación del país. Por lo tanto, este análisis se convierte en un llamado de atención para repensar estas políticas públicas en educación y facilitar el cumplimiento de sus objetivos.

Finalmente, se puede pensar que la solución a las diferencias y la desigualdad entre ambos Estatutos es la creación de un Estatuto unificado como lo proponen las agremiaciones sindicales del Distrito, FECODE Federación Colombiana de Educadores y la ADE Asociación Distrital de Educadores, pero realmente esto sería complejo, contraproducente y desigual, pues en estos planteamientos no se tiene en cuenta que la ley condiciona las función docente pero no la determina. Un escalafón único tendría que ser negociado y debería ser similar o mantener el del Decreto 1278, ya que en el Decreto 2277 el ascenso después del escalafón 14 no es posible. Tendrían que replantearse las evaluaciones de desempeños y de competencias, y como serían esas posibilidades de ascenso salarias y de escalafón. Además los derechos de los docentes de ambos decretos ya ganados no podrían desconocerse. Este tema resulta demasiado complejo y de discusiones álgidas, porque lograr un equilibrio entre ambos decretos significaría poner en contradicción ventajas y beneficios que tienen ambos decretos, al igual que las desventajas, y los derechos ya ganados de los docentes.

Entonces, Se debe dar al docente también garantías para el ejercicio de su trabajo empezando por la igualdad de condiciones y derechos laborales, se le debe garantizar una remuneración digna en relación con su responsabilidad y aporte a la sociedad, y la garantía de un mejor ambiente laboral libre de temores y persecuciones, para que la calidad de la educación que se busca sea una consecuencia de un dignificación de la labor docente, crecimiento y desarrollo profesional y el reflejo de su calidad de vida.

A. Anexo: Estructura del escalafón docente del Decreto 2277 de 1979

Los Anexos son documentos o elementos que complementan el cuerpo del trabajo y que se relacionan, directa o indirectamente, con la investigación, tales como acetatos, cd, normas, etc. Los anexos deben ir numerados con letras y usando el estilo "Título anexos".

Título	Grado en el escalafón												
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Bachiller Pedagógico	2 años	3 años 5 Créd.	3 años	3 años 6 Créd.	3 años	4 años 7 Créd.	3 años						
Perito o experto en educación	Ingreso	3 años	3 años 5 Créd.	4 años	3 años 6 Créd.	3 años	4 años 7 Créd.						
Normalista Superior (Técnico)			Ingreso	3 años	3 años 5 Créd.	4 años	3 años 6 Créd.	3 años	4 años 7 Créd.				
Tecnólogo en educación				Ingreso	3 años	3 años 5 Créd.	4 años	3 años 6 Créd.	3 años	4 años 7 Créd.			
Profesional Universitario					Ingreso	3 años	3 años 5 Créd.	3 años	3 años 6 Créd.	3 años	4 años 7 Créd.	3 años	2 años, Postgrado u obra, No exclusión Escalafón
Licenciado o Tecnólogo especializado						Ingreso	3 años	3 años 5 Créd.	3 años	3 años 6 Créd.	4 años	3 años 7 Créd.	2 años, Postgrado u obra, No exclusión Escalafón

NOTA: Recuerde que para el grado 14 debe aportar Certificado de antecedentes disciplinarios de la Procuraduría General de la Nación a través de la página www.procuraduria.gov.co. Acta de grado, en copia original expedida por la Universidad del título de postgrado. Certificado original de idoneidad del título del título que presenta, expedido por el Ministerio de Educación Nacional. En la página Web de Escalafón Docente se encuentra el formato y las instrucciones para solicitar este certificado o en la página del Ministerio de Educación Nacional (www.mineduccion.gov), en "trámites" y luego en "educación superior".



**UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA**
Departamento de Sociología, Maestría en Sociología

La siguiente encuesta pretende recoger algunos datos y visiones de la profesión docente, a partir de ellos mismos. Para ello debe leer atentamente cada una de las preguntas y responderlas todas de la manera más clara y sincera posible:

A. Preguntas de caracterización:

1. Marque con una X: Femenino Masculino
2. Edad: _____ años
3. Estrato socioeconómico en el que vive: _____
4. Localidad en la que trabaja: _____ Colegio donde labora: _____
5. Decreto al cual pertenece: 1278 o 2277
6. Escalafón docente: _____
7. Año de ingreso al Distrito: _____
8. Años de Experiencia docente: (en el distrito) _____ (en el sector privado) _____ total : _____ años como docente

B. Tipo de formación profesional:

Marque con una **X** su tipo de formación, si es necesario puede marcar más de dos alternativas.

1. Normalista: _____
 2. Licenciatura: _____
 3. Otro profesional: _____ ¿cuál? _____
 4. Posgrado: Ninguno: _____ Especialización: _____ Maestría: _____ otro: _____ ¿Cuál? _____
- Nombre del posgrado: _____
5. ¿Tiene proyectado realizar un posgrado próximamente, en que área del conocimiento?

C. Sobre el Decreto 2277:

1. Está de acuerdo con su implementación, Si No ¿Por qué?

2. ¿Cuáles son las ventajas de este decreto?

3. ¿Cuáles son sus desventajas?

4. Criticas y/o sugerencias:

D. Sobre el Decreto 1278:

1. Está de acuerdo con su implementación, Si No ¿Por qué?

2. ¿Cuáles son las ventajas de este decreto?

3. ¿Cuáles son sus desventajas?

4. ¿Está de acuerdo con la evaluación docente? _____ ¿Por qué?

5. ¿Cuál considera usted que es el objetivo de la evaluación?

6. ¿Qué espera usted de la evaluación docente?

E. Sobre la función docente:

1. ¿Cuál cree usted que son sus funciones como docente?

2. ¿Cree usted que han cambiado las prácticas de los docentes en los últimos tiempos? Si: ____ No: ____
¿Por qué? ¿En qué aspectos?

3. ¿Por qué razones usted decidió ser docente?

4. ¿Qué molestias tiene, o qué le gustaría cambiar de su labor como docente?

B. Anexo: Encuesta

Área de Gestión	Competencia	Contribución individual	Criterios de Evaluación	Evidencias
Académica	Dominio Curricular	Aplicar y enseñar los conocimientos de las áreas a cargo con métodos pedagógicos y didácticos mencionados más adelante. Buscar y preparar temáticas que permitan la reflexión ética y ambiental, haciendo lecturas y talleres en clase.	Llevo un cuaderno destinado a la preparación de las clases, para ello consulto, indago, analizo y preparo el material adecuado para los estudiantes que los motive para lograr el aprendizaje para la vida.	Preparación y planeación de clases, como consta en un cuaderno destinado para tal fin y las guías elaboradas. Además de copias de algunos de los trabajos de los estudiantes.
	Planeación y organización académica	Elaborar plan de clase por periodo, con programación y logros, en relación al currículo de sociales y del plan de estudios específico de cada asignatura a cargo	Presento una programación sistemática por periodo donde se mencionan la programación, los logros, las temáticas actividades y guías de trabajo.	Programa por periodo escolar que los estudiantes conocen en cada periodo escolar. Copia del programa consignado en mi cuaderno y en el de un estudiante. Copias de Guías.
	Pedagogía y didáctica	Utilizar varias estrategias de enseñanza aprendizaje ajustadas a las características de los ciclos, como mapas mentales, mapas conceptuales, lecturas, videos o películas guías, talleres y actividades en clase. Teniendo en cuenta la cotidianidad y realidad de los estudiantes, lo que corresponde al aprendizaje significativo	Llevo un cuaderno destinado a la preparación de clase donde se evidencia parte de esto. Procuero que los estudiantes lleven un cuaderno donde consignen las estrategias del aprendizaje significativo, como mapas mentales, mapas conceptuales, lecturas, guías, talleres y actividades en clase sobre las mismas y videos o películas. Teniendo en cuenta afianzar la comprensión de lectura, la libre expresión a través de dramatizaciones, creaciones graficas, maquetas, etc.	Copias del desarrollo por parte de los estudiantes de guías de trabajo, talleres de comprensión de lectura, individuales y grupales (trabajo cooperativo), dramatizaciones, creaciones graficas, etc. Consignados en fotocopias, fotografías y/o videos. Entrega: DIC. 2012
	Evaluación del aprendizaje	Hacer la valoración del aprendizaje a través del SIE teniendo en cuenta el ser, el convivir, el hacer y saber, registrando las evaluaciones de los estudiantes. Elaborar planes de mejoramiento de acuerdo a los resultados alcanzados por los estudiantes en la materia para así reorganizar sus estrategias pedagógicas de acuerdo también a la formación por ciclos.	Conozco y aplico diferentes métodos, técnicas e instrumentos de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje del plan de estudios y el SIE. Valorando los logros alcanzados por los estudiantes, y proponiendo planes de mejoramiento de acuerdo al análisis de los logros alcanzados por los estudiantes.	Copia de las evaluaciones, de talleres, representaciones o elaboración de productos o trabajos finales, además de registros donde se reconoce los valores, el buen comportamiento, el respeto, la disciplina y la responsabilidad. Presentación de Planes de mejoramiento y copias de planillas.
Administrativa	Uso de recursos	Hacer uso responsable de los equipos e instalaciones de la institución. Promover el cuidado, el orden, la limpieza y el respeto por las instalaciones del colegio y sus recursos en los estudiantes.	Procuero el cuidado y el buen uso de todas las instalaciones y recursos del colegio que esté utilizando, les inculco a los estudiantes el orden, la limpieza, el amor y el cuidado por el colegio, sus aulas y la naturaleza que nos rodea. Esto es sentido de pertenencia y es lo que hace que un lugar mejore y se mantenga en óptimas condiciones.	Trabajo en las direcciones de curso sobre el cuidado y el buen uso de todas las instalaciones y recursos del colegio a los estudiantes, a través del, y la práctica diaria, llamando de atención y custodiando la aplicación del manual de convivencia en los espacios de la institución. Consignados en decálogos del cuidado ambiental, dibujos y otros.
	Seguimiento de procesos	Desarrollar actividades de acuerdo con el calendario y la jornada escolar. Interactuar y participar con diferentes instancias institucionales, como reuniones de ciclo, proyectos pedagógicos productivos, actividades institucionales. Planeación, organización y desarrollo de la conformación del gobierno escolar en la sede B. TORCA.	Programar y ser participe de las actividades, reuniones, planeación y ejecución de proyectos, conformación del gobierno escolar, entre otras actividades programadas dentro del calendario y los tiempos escolares. Cabe resaltar que un alto porcentaje del tiempo personal se dedica a la preparación de dichas actividades, preparación de clase, investigación, participación de eventos y a la consecución de materiales, y fundamentación académica.	Cumplimiento de las actividades y las jornadas de trabajo institucional, tanto presencial como no presencial. Actas y cronogramas de reuniones de ciclo, proyectos pedagógicos productivos, actividades institucionales, desarrollo del proyecto de conformación del Gobierno Escolar.
Comunitaria	Comunicación institucional	Interactuar con los diferentes miembros de la comunidad educativa, en un marco de convivencia armónica, respeto por los valores y desarrollo de competencias ciudadanas.	Inculco en mis estudiantes el respeto y el cuidado por todos y cada uno de los miembros de la comunidad escolar, así mismo como de los elementos pertenecientes a la planta física y la naturaleza que nos rodea. El respeto, y el buscar ser mejor persona cada día, es la base de mi enseñanza, hago énfasis en la formación de ciudadanos de bien, como sujetos de derechos y deberes.	Promoción y práctica diaria de valores entre los estudiantes, recordando la importancia y la necesidad de la sana convivencia, custodiando la aplicación del manual de convivencia en los espacios de la institución. Y la difusión de los valores a través de la enseñanza de las ciencias sociales y la práctica de los DDHH, como consta en guías de trabajo o actividades realizadas por los estudiantes en su cuaderno y/o actividades. Entrega: DIC. 2012

	Interacción comunidad / entorno	Vincular a las familias en los procesos educativos, convivenciales y formativos de los estudiantes, y responder adecuadamente a las condiciones particulares de los casos que se presenten en el curso a cargo y la comunidad.	Identificar el tipo de población para conocer parte de la realidad de los estudiantes sin invadir su intimidad y respetando su buen nombre, como se realiza en el diagnóstico y la caracterización del curso y del ciclo. Se procura tener un diálogo permanente con los padres y los estudiantes que así lo requieren cuando se presentan casos especiales de bajo rendimiento académicos o problemáticas con vivenciales, los casos se manejan muchos de la mano con la orientación y la coordinación y otros con el compromiso de las familias y los estudiantes.	Presentación de informes en el observador, citación a padres, diálogo abierto con ellos, remisión a orientación. Caracterización por ciclo. Brindar en la medida de lo posible el apoyo o la ayuda que necesitan los estudiantes. Entrega: DIC. 2012
--	---------------------------------	--	--	---

C.Anexo: Formato de contribuciones, criterios y evidencias docente

Área de Gestión	Competencia	Contribución individual	Criterios de Evaluación	Evidencias
Académica	Dominio Curricular	Aplicar y enseñar los conocimientos de las áreas a cargo con métodos pedagógicos y didácticos mencionados más adelante. Buscar y preparar temáticas que permitan la reflexión ética y ambiental, haciendo lecturas y talleres en clase.	Llevo un cuaderno destinado a la preparación de las clases, para ello consulto, indago, analizo y preparo el material adecuado para los estudiantes que los motive para lograr el aprendizaje para la vida.	Preparación y planeación de clases, como consta en un cuaderno destinado para tal fin y las guías elaboradas. Además de copias de algunos de los trabajos de los estudiantes.
	Planeación y organización académica	Elaborar plan de clase por periodo, con programación y logros, en relación al currículo de sociales y del plan de estudios específico de cada asignatura a cargo	Presento una programación sistemática por periodo donde se mencionan la programación, los logros, las temáticas actividades y guías de trabajo.	Programa por periodo escolar que los estudiantes conocen en cada periodo escolar. Copia del programa consignado en mi cuaderno y en el de un estudiante. Copias de Guías.
	Pedagogía y didáctica	Utilizar varias estrategias de enseñanza aprendizaje ajustadas a las características de los ciclos, como mapas mentales, mapas conceptuales, lecturas, videos o películas guías, talleres y actividades en clase. Teniendo en cuenta la cotidianidad y realidad de los estudiantes, lo que corresponde al aprendizaje significativo	Llevo un cuaderno destinado a la preparación de clase donde se evidencia parte de esto. Procuero que los estudiantes lleven un cuaderno donde consignen las estrategias del aprendizaje significativo, como mapas mentales, mapas conceptuales, lecturas, guías, talleres y actividades en clase sobre las mismas y videos o películas. Teniendo en cuenta afianzar la comprensión de lectura, la libre expresión a través de dramatizaciones, creaciones graficas, maquetas, etc.	Copias del desarrollo por parte de los estudiantes de guías de trabajo, talleres de comprensión de lectura, individuales y grupales (trabajo cooperativo), dramatizaciones, creaciones graficas, etc. Consignados en fotocopias, fotografías y/o videos. Entrega: DIC. 2012
	Evaluación del aprendizaje	Hacer la valoración del aprendizaje a través del SIE teniendo en cuenta el ser, el convivir, el hacer y saber, registrando las evaluaciones de los estudiantes. Elaborar planes de mejoramiento de acuerdo a los resultados alcanzados por los estudiantes en la materia para así reorganizar sus estrategias pedagógicas de acuerdo también a la formación por ciclos.	Conozco y aplico diferentes métodos, técnicas e instrumentos de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje del plan de estudios y el SIE. Valorando los logros alcanzados por los estudiantes, y proponiendo planes de mejoramiento de acuerdo al análisis de los logros alcanzados por los estudiantes.	Copia de las evaluaciones, de talleres, representaciones o elaboración de productos o trabajos finales, además de registros donde se reconoce los valores, el buen comportamiento, el respeto, la disciplina y la responsabilidad. Presentación de Planes de mejoramiento y copias de planillas.
Administrativa	Uso de recursos	Hacer uso responsable de los equipos e instalaciones de la institución. Promover el cuidado, el orden, la limpieza y el respeto por las instalaciones del colegio y sus recursos en los estudiantes.	Procuero el cuidado y el buen uso de todas las instalaciones y recursos del colegio que esté utilizando, les inculco a los estudiantes el orden, la limpieza, el amor y el cuidado por el colegio, sus aulas y la naturaleza que nos rodea. Esto es sentido de pertenencia y es lo que hace que un lugar mejor y se mantenga en óptimas condiciones.	Trabajo en las direcciones de curso sobre el cuidado y el buen uso de todas las instalaciones y recursos del colegio a los estudiantes, a través del, y la práctica diaria, llamando de atención y custodiando la aplicación del manual de convivencia en los espacios de la institución. Consignados en decálogos del cuidado ambiental, dibujos y otros.
	Seguimiento de procesos	Desarrollar actividades de acuerdo con el calendario y la jornada escolar. Interactuar y participar con diferentes instancias institucionales, como reuniones de ciclo, proyectos pedagógicos productivos, actividades institucionales. Planeación, organización y desarrollo de la conformación del gobierno escolar en la sede B. TORCA.	Programar y ser participe de las actividades, reuniones, planeación y ejecución de proyectos, conformación del gobierno escolar, entre otras actividades programadas dentro del calendario y los tiempos escolares. Cabe resaltar que un alto porcentaje del tiempo personal se dedica a la preparación de dichas actividades, preparación de clase, investigación, participación de eventos y a la consecución de materiales, y fundamentación académica.	Cumplimiento de las actividades y las jornadas de trabajo institucional, tanto presencial como no presencial. Actas y cronogramas de reuniones de ciclo, proyectos pedagógicos productivos, actividades institucionales, desarrollo del proyecto de conformación del Gobierno Escolar.
Comunitaria	Comunicación institucional	Interactuar con los diferentes miembros de la comunidad educativa, en un marco de convivencia armónica, respeto por los valores y desarrollo de competencias ciudadanas.	Inculco en mis estudiantes el respeto y el cuidado por todos y cada uno de los miembros de la comunidad escolar, así mismo como de los elementos pertenecientes a la planta física y la naturaleza que nos rodea. El respeto, y el buscar ser mejor persona cada día, es la base de mi enseñanza, hago énfasis en la formación de ciudadanos de bien, como sujetos de derechos y deberes.	Promoción y práctica diaria de valores entre los estudiantes, recordando la importancia y la necesidad de la sana convivencia, custodiando la aplicación del manual de convivencia en los espacios de la institución. Y la difusión de los valores a través de la enseñanza de las ciencias sociales y la práctica de los DDHH, como consta en guías de trabajo o actividades realizadas por los estudiantes en su cuaderno y/o actividades. Entrega: DIC. 2012
	Interacción comunidad / entorno	Vincular a las familias en los procesos educativos, conviviales y formativos de los estudiantes, y responder adecuadamente a las condiciones particulares de los casos que se presenten en el curso a cargo y la comunidad.	Identificar el tipo de población para conocer parte de la realidad de los estudiantes sin invadir su intimidad y respetando su buen nombre, como se realiza en el diagnostico y la caracterización del curso y del ciclo. Se procura tener un dialogo permanente con los padres y los estudiantes que así lo requieren cuando se presentan casos especiales de bajo rendimiento académicos o problemáticas con vivenciales, los casos se manejan muchos de la mano con la orientación y la coordinación y otros con el compromiso de las familias y los estudiantes.	Presentación de informes en el observador, citación a padres, dialogo abierto con ellos, remisión a orientación. Caracterización por ciclo. Brindar en la medida de lo posible el apoyo o la ayuda que necesitan los estudiantes. Entrega: DIC. 2012

Bibliografía

- Bautista Macia, Marcela. La profesionalización docente en Colombia. Revista Colombiana de Sociología. Volumen 32, no. 2.
- Bourdieu, Pierre. (1997-2002). Espíritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático en: Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, Pierre. (1984). La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Ediciones Taurus.
- Bourdieu, Pierre. (1993). Génesis y estructura del campo burocrático. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*.
- Consulta de norma, Decreto 2277 de 1979. Radicación 20 de 1986 Consejo de Estado – Sala de Consulta y Servicio Civil.
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=3620>
- Decreto 2277 de 1979, artículo 27. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles>
- Decreto 259 de 1981. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102567_archivo_pdf
- Decreto 1278 de 2002 o Estatuto Profesional Docente.
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Dubet, Francois. (1992). *El declive la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Editorial Gedisa. Madrid, España.
- Foucault, Michel. Sujeto y poder (21/07/2006).
<http://www.campogrupal.com/poder.html>
- Foucault, Michel. (2006). Seguridad, territorio, población. México, Fondo de Cultura Económica.
- Gil, Fernando. (1996). Sociología del profesorado. Editorial Ariel S.A. Barcelona, España.

- Hargreaves, Andy.(1994) Profesorado, cultura y postmodernidad. Ediciones Morata. Madrid, España.
- Londoño Botero, Rocío. Sáenz, Javier. (2011). Perfiles de los Docentes del Sector Público de Bogotá. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Bogotá, D.C.
- Lozano Flórez, Daniel (2010). Usos y fines de la evaluación de docentes en Colombia. Revista Actualizaciones Pedagógicas No. 56 julio-diciembre de 2010.
- Marcelo, Carlos. Vaillant, Denise (2009). Desarrollo profesional del docente ¿Cómo se aprende a enseñar? Narcea S.A. de Ediciones. Madrid, España.
- Marco Legal del concurso docente. <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-233970.html>
- MEN, Ministerio de Educación Nacional (2007). Guía metodológica, evaluación anual de desempeño laboral. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-157083_recurso_6.unknown
- MEN, Ministerio de Educación Nacional (2008). Estatuto de Profesionalización Docente, Decreto 1278 de 2002. Información general y avances. Abril de 2008. http://www.colombiaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-161031_archivo_3.pdf.
- MEN, Ministerio de Educación Nacional. (2008) Nuevo Maestro 2008, mejor preparación, mejor desempeño, mayor reconocimiento. MEN, Bogotá.
- Republica de Colombia. (1992). Nueva Constitución Política de Colombia. Editora Lesi. Bogotá, Colombia.
- Revista Dinero. Observatorio de la universidad colombiana. Invertir más en educación no garantiza mejores resultados. <http://www.dinero.com/actualidad/nacion/articulo/invertir-mas-educacion-no-garantiza-mejores-resultados-segun-ocde/144936>
- Secretaria de Educación Distrital. (2009), Plan Territorial de formación docente 2009-20012. Bogotá, SED.
- Tenti, Emilio. (1995). *Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente*. En: *IICE, Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año IV, No. 7, Diciembre de 1995.
- Tenti, Emilio. (2005). La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Siglo XXI editores. Buenos Aires, Argentina.

- Tenti, Emilio. (2006). “Profesionalización docente: consideraciones sociológicas”. En: El oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Argentina. Siglo XXI editores.
- Tenti, Emilio. (2010). “Todas estas evaluaciones que se hacen son una consecuencia de la sospecha sobre la escuela”. En: Revista Docencia No. 42, Diciembre de 2010. Argentina. <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20110126202840.pdf>.
- UNESCO (2011). Estado del arte sobre políticas docentes en America Latina y el Caribe. Chile.
- Vaillant, Denise. (2007) “La identidad docente” en I Congreso Internacional de nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado. GTD, Barcelona.
- Weber, Max. (1987) Sociología de la Religión. Madrid
- Weber, Max. (2002). Economía y Sociedad. México. Fondo de Cultura Económica.
- Zafra Calderón, David. (1987) Derechos del educador, estatuto docente completo. SED Bogotá.
- http://grupoguard.com/evaluacion_de_competencias/todo_sobre_la_evaluacion_de_competencias_docentes_1278.html
- <http://www.mineducacion.gov.co/proyectos/1737/article-309799.html>
- <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-578062>