

**ANÁLISIS CRÍTICO Y PROPOSITIVO DE LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO ANUAL
DOCENTE: COMO ASUNTO QUE TRANSCURRE DESDE LAS TERRITORIALIDADES Y EN
CONTEXTO**

DAVID LEONEL ESPITIA GARCÍA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS EDUCACIÓN COMUNITARIA INTERCULTURALIDAD Y AMBIENTE
LÍNEA ENSEÑANZA DE LA BIOLOGÍA Y DIVERSIDAD CULTURAL
BOGOTÁ
2019**

**ANÁLISIS CRÍTICO Y PROPOSITIVO DE LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO ANUAL
DOCENTE: COMO ASUNTO QUE TRANSCURRE DESDE LAS TERRITORIALIDADES Y EN
CONTEXTO**

DAVID LEONEL ESPITIA GARCÍA

**Tesis para obtener el título de
Magister en Educación**

Director(a) de tesis:

**DIANA PACHECO CALDERÓN
Magister en Desarrollo Educativo y Social**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS EDUCACIÓN COMUNITARIA INTERCULTURALIDAD Y AMBIENTE
LÍNEA ENSEÑANZA DE LA BIOLOGÍA Y DIVERSIDAD CULTURAL
BOGOTÁ**

2019

NOTA DE ACEPTACIÓN

DIRECTORA

JURADO

JURADO

Bogotá, Colombia junio de 2019.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la directora de tesis Diana Pacheco Calderón, por sus enseñanzas, sabiduría, apoyo, paciencia, y conocimientos que enriquecieron esta investigación.

A los maestros que participaron en esta indagación con sus experiencias, vivencias y sentires, dando sentido y voz frente al proceso evaluativo en el territorio escolar.

Cada persona con la que he compartido en el territorio escolar, y en la vida misma, desde mi formación personal y académica en todas las instituciones que he estudiado y laborado.

Gracias a la familia y a DIOS...

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación de calidad</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE¹	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 173	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría en investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Análisis crítico y propositivo de la evaluación de desempeño anual docente: como asunto que transcurre desde las territorialidades y en contexto.
Autor(es)	David Leonel Espitia García
Director	Diana Pacheco Calderón
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 158 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Educación. Grupo: Enseñanza de la biología y diversidad cultural
Palabras Claves	Evaluación anual de desempeño docente, sujeto maestro, territorio escolar, concepciones de vida, ética, relaciones de poder, referentes críticos, y propositivos.

2. Descripción
<p>Tesis de grado, que se presenta a propósito de considerar la evaluación de desempeño anual docente del decreto 1278, con la intención de preguntarse cómo es asumida en el territorio escolar, desde la acción dialógica con el sujeto maestro, mediante las entrevistas donde manifestaron sus sentires y vivencias en las territorialidades y en contexto, referenciados en ejes transversales que son inherentes al humano en su proceder, como las concepciones de territorio, y de vida, las</p>

¹ Documento oficial- Universidad Pedagógica Nacional

relaciones de poder y la ética, permitiendo un camino de reflexión y proposición frente al proceso evaluativo.

3. Fuentes

Para el desarrollo de la investigación se utilizaron fuentes bibliográficas, trabajos de investigación, videos, y las intervenciones de los maestros con sus sentires y vivencias en las entrevistas, los referentes bibliográficos son los siguientes:

- Alvarado, L. García, M. (Oct 2008) Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. Revista universitaria de investigación, año 9, No 2, pp. 188,202.
- Beltrán, S, Linares, M, & Martínez, M. (2014), *La evaluación docente un espacio de tensión y creación: agencias y resistencias*” (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Bozzano, H. (Nov 2009). Territorios: El Método Territorii. Una mirada territorial a proyectos e investigaciones no siempre territoriales. 8th International Conference of Territorial Intelligence., Salerno, Italia.
- Bozzano, H. (2000). Territorios reales, territorios pensados, territorios posibles. Aportes para una teoría territorial del ambiente. Buenos Aires, Argentina: Espacio.
- Callejas, M. (2013). *Fortalezas y limitaciones de la evaluación de desempeño anual docente - estudio de caso: la experiencia de los docentes del decreto 1278 de 2002* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Carrizosa, J. (2014). Colombia compleja. Bogotá, Colombia: Jardín Botánico José Celestino Mutis. Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt.
- Castaño, N (2015). Polisemia de las concepciones acerca de la vida desde una mirada occidental. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Constitución Política de Colombia 1991
- Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jontiem, Thailandia, 5 al 9 de marzo de 1990. Publicaciones UNESCO.
- Decreto 620 de 2000 por el cual se establecen reglas y criterios para la evaluación de docentes en ejercicio, al servicio del Estado y se dictan otras disposiciones.

- Decreto 1283 de 2001 Por el cual se organiza un Sistema de Inspección y Vigilancia para la educación preescolar, básica y media.
- Decreto 1278 de 2002 Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente
- Decreto 2582 de 2003 Por el cual se establecen reglas y mecanismos generales para la evaluación del desempeño de los docentes y directivos docentes que laboran en los establecimientos educativos estatales.
- Decreto 3782 de 2007 Por el cual se reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes que se rigen por el decreto Ley 1278 de 2002
- Dietz, G. (2012) Multiculturalismo, interculturalismo y diversidad en educación. Una aproximación antropológica. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. Revista de Antropología Iberoamericana, vol. 6, núm. 1, enero-abril, pp. 3-26
- Dussel, E. (2017, enero 2017). El poder. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=IJpcuYE50Us>
- Dussel, E, Mendieta E, Bohórquez, C (2009). El pensamiento filosófico latinoamericano de Caribe y "latino". México: siglo XXI editores.
- Escobar, A. (2010) Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes. Departamento de Antropología Universidad de Carolina del Norte, Chapel Hill: Enviñon.
- Fierro, C., Fortoul, B., Rosas, L. (1999) Transformando la práctica docente. México, D, F: Editorial Paidós.
- Fullat, O (1992) Filosofía de la educación. Paidea. Barcelona, España: Ediciones Ceac, S.A.
- Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación
- Ley 715 de 2001 Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros
- Mélich, J. (1995) El Responder del Otro. Reflexiones y experiencias para educar Madrid: Síntesis
- Mélich, J. (1998) Totalitarismo y Fecundidad. La filosofía frente a Auschwitz. Barcelona, España: Antropos.

- M.E.N (2008) Guía Metodológica Evaluación Anual de Desempeño Laboral, Decreto 3782, Decreto 1278.
- Montenegro, A. (2011). Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos. Bogotá, Colombia: Magisterio
- Rivera, L. (2014). *Los estatutos docentes y su incidencia en la interiorización y exteriorización de la profesión docente en Colombia* (tesis de maestría) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Vasco, L. (2002). Entre selva y páramo: viviendo y pensando la lucha india. Instituto colombiano de antropología e historia.
- Weber M. (2005) Economía y sociedad Fondo de cultura económica, México
- Weber M. (2007) Sociología del poder. Los tipos de dominación Alianza, Madrid
- Woods, P. (1998). Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación. Buenos Aires Argentina: Paidós.

4. Contenidos

La presente tesis se dispone en una introducción, tres capítulos, conclusiones y anexos.

En la introducción se hace referencia al problema de investigación, los objetivos, justificación y antecedentes.

En el primer capítulo se aborda el territorio y su transversalidad en la escuela, se propone un acercamiento a la concepción de este, y cómo influye su posicionamiento en las dinámicas cotidianas y de la escuela, se apoya en aportes de ciertas comunidades sobre cómo piensan y viven el territorio, para dar lugar al contexto donde se vive.

Se presenta las concepciones de vida como eje articulador desde donde transcurre el territorio escolar, cómo influyen estas concepciones en el proceder del sujeto maestro y de todos los integrantes del territorio escolar, para comprender la importancia de asumir la propia vida en función del bien común, y de servicio al otro. Posicionamientos que encuentran apoyo en los valores éticos y su transversalidad en las dinámicas de la cotidianidad, e importancia en la toma de decisiones, permitiendo así dar cuenta de las relaciones de poder, con la dualidad de ser impuesta y de sometimiento, o con la posibilidad de servicio al otro.

Finalmente el plantear una secuencia buscando comprender la importancia del territorio en contexto, las concepciones de vida, las relaciones de poder, y la ética, en la toma de decisiones y proyección de la vida misma, permite dar un sustento a una mirada más incluyente de la evaluación de desempeño anual docente, para ver más allá de un proceso administrativo y de aparente posibilidad pedagógica, y considerar una serie de elementos humanos que la permean y permiten comprenderla de una manera más crítica y propositiva.

En el segundo capítulo se explica la metodología, considerando la investigación cualitativa como posicionamiento central, desde un paradigma sociocrítico, y como metodología la etnografía doblemente reflexiva, apoyada en el método territorii.

El tercer capítulo da cuenta de los resultados encontrados a partir de las entrevistas semiestructuradas, de un primer momento de aportes, y de un segundo que permite ahondar en las vivencias y sentires del sujeto maestro desde las territorialidades, para terminar, proponiendo referentes críticos y propositivos respecto a la evaluación de desempeño anual.

Luego se concluye a partir de los objetivos planteados, y demás pormenores que surgieron en el trabajo investigativo, además se presentan anexos donde se encuentran las entrevistas, y las categorías que surgieron en segundo momento de análisis.

5. Metodología

El presente trabajo se sustenta en la investigación cualitativa como posicionamiento central, desde el paradigma sociocrítico, y como metodología la etnografía doblemente reflexiva, apoyada en el método territorii.

6. Conclusiones

- La evaluación anual de desempeño docente del decreto 1278, está sustentada más allá de criterios respecto a la normatividad, y a los fines educativos nacionales, ya que, en sus inicios y actualidad, ha sido permeada por referentes históricos e internacionales de carácter político, administrativo y económico.
- Analizar los sentires y vivencias de los maestros respecto a su proceso anual evaluativo, teniendo en cuenta el territorio real, vivido, pensado, legal y posible en contexto, permitió conocer información valiosa para caracterizar sus experiencias , a propósito de reflexionar sobre el instrumento evaluativo, su aplicabilidad, aquello que está en poder de evaluador y evaluado, y lo humano, entendido sobre cómo se asume el territorio, las concepciones de vida, los valores éticos, y las relaciones de poder, como transversales a estos procesos, y así poder proponer al respecto.
- Los referentes críticos y propositivos en la investigación han surgido mediante una relación dialógica con los maestros, permitiendo conocer ciertos aspectos que están en el proceder profesional de quienes son convocados en la evaluación, y de aquellos elementos que no son visibles a propósito de un proceso más incluyente en el territorio escolar.

- Las concepciones de vida son un elemento trascendental en función sobre cómo se aborda y tramitan las diversas vivencias y la toma de decisiones en el territorio escolar, para aquello que se proyecta o quiere en función de los procesos educativos.

- La estandarización para evaluar los maestros a nivel nacional reprime las posibilidades de reconocer la diversidad pluriétnica y multicultural, es un obstáculo para aprender de la riqueza epistémica que se generan en las regiones, es desconocer el territorio en contexto.

- Al margen de la normatividad, e instrumento evaluativo, pretensiones de gobierno, reflexiones e intenciones pedagógicas desde el territorio escolar, o cualquier propósito generoso que provenga de diversos sectores de la sociedad respecto a la educación, estos se diluyen, si son tomados sin un componente ético de transparencia en el proceder, y de relaciones de poder al servicio de la educación, de reconocer la propia labor, y la del otro, es la vida misma de los sujetos.

- Complejizar sobre el cómo se entiende el territorio escolar, permite avanzar para buscar formas asertivas de relacionarse con él, de resignificarlo, a propósito de comprender sus tensiones, y proponer al respecto.

- Según los fines de la educación estatal, respecto las políticas gubernamentales de cada periodo de gobierno, se presentan contradicciones en la implementación de las políticas educativas, cuando diluye al sujeto maestro a un factor de cumplimiento de ciertas labores técnicas y administrativas, en la expresión frecuentemente del déficit económico para invertir en la educación, por el incumplimiento de los compromisos adquiridos con el territorio escolar, por invisibilizar la riqueza de los territorios y homogenizar la diversidad que surge desde las regiones, entre otros.

- Existen posibilidades pedagógicas para aportar al territorio escolar, al margen de las directrices legales, o administrativas provenientes del estado, si existe la reflexión entre evaluador y evaluado, si ocurre, permite enriquecer la práctica pedagógica, al poner en consideración aquello que sea susceptible de potenciar, de apoyar, o modificar en el proceso educativo, y estimar que no se debe supeditar al maestro toda la responsabilidad, e incluir a las demás personas que hacen parte del territorio escolar.

- Asumir la evaluación de desempeño anual, asociada a la de ascenso, como esta estipulada ahora, ya sea dando el mejor direccionamiento al instrumento, manifiesta más un hecho de control administrativo, político y económico, que dista de abordar procesos articulados, que sean pedagógicos, y menos epistemológicos, y con una visión diluida de lo sociológico y ontológico.

- La normatividad existente para la evaluación docente, y para todo el entramado educativo, requiere un análisis profundo y de cambio, en función del territorio escolar, y tomar distancia de un simple control administrativo desarticulado, de poder y económico.
- Reflexionar a propósito de los valores éticos, y las relaciones de poder como referentes fundamentales para relacionarnos con el territorio, y con el cuidado de la vida, permite reconocer la importancia de corresponder de una manera asertiva, y ética con el otro, y donde el poder esté al servicio de la comunidad, estos son aportes a tener en cuenta para la línea de investigación Enseñanza de la Biología y Diversidad Cultural y el grupo Énfasis en Educación Comunitaria Interculturalidad y Ambiente como ejes transversales en la relación con el otro, y con el ambiente.
- Considerar las concepciones de vida, y de territorio que son referentes transversales para la línea investigación Enseñanza de la Biología y Diversidad Cultural, y relacionarlas respecto al proceso educativo, y específicamente para la evaluación anual de desempeño docente, permitió clarificar, enriquecer y contextualizar aquello humano de la investigación, aportando al campo educativo del país y en el marco de la maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

Elaborado por:	David Leonel Espitia García
Revisado por:	Diana Pacheco Calderón

Fecha de elaboración del Resumen:	22	04	2019
--	----	----	------

Contenido	
INTRODUCCIÓN.....	16
Planteamiento del problema	18
Pregunta orientadora	22
OBJETIVO GENERAL.....	23
Objetivos específicos.....	23
JUSTIFICACIÓN	24
ANTECEDENTES	27
CAPÍTULO I.....	32
Relación conceptual: marco referencial	32
1. EL TERRITORIO Y SU TRANSVERSALIDAD EN LA ESCUELA.	33
1.1 Un acercamiento al territorio escolar.....	35
2. CONCEPCIONES DE VIDA, ¿CÓMO DESDE ALLÍ, TRANSCURRE EL TERRITORIO ESCOLAR?	41
2.1 Aproximación a las concepciones de vida.....	43
2.2 Influencia de las concepciones de vida, en el proceder del sujeto maestro en el territorio escolar.	47
3. LA ÉTICA, SU TRANSVERSALIDAD EN LAS DINÁMICAS DE LA COTIDIANIDAD, E IMPORTANCIA EN LA TOMA DE DECISIONES EN EL TERRITORIO	49
3.1 El valor ético	51
3.2 Valores éticos, desde donde se construyen y proyectan, su relación en la toma de decisiones de los sujetos y posibles consecuencias.	52
3.3 El territorio escolar, y la educación en valores éticos	56
4. LAS RELACIONES PODER: UN REFERENTE INHERENTE EN LA EDUCACIÓN	59
4.1 El poder desde Max Weber	60
4.2 El poder desde Enrique Dussel.....	61

4.3 Posibles incidencias de los abordajes de Weber y Dussel, respecto a la categoría de poder.	62
5. EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO ANUAL DOCENTE, DECRETO 1278, INSTRUMENTO PARA PENSAR, A PROPÓSITO DE SU APLICABILIDAD.	63
5.1 Una mirada a la evaluación docente: ciertas tendencias y posibilidades	68
5.2 La evaluación docente	69
5.3 Fundamentos teóricos.	72
5.4 Pensar la educación, a propósito del entramado de la evaluación anual de desempeño docente, considerando aquello humano que la permea.....	75
CAPÍTULO II.....	78
2. CAMINO METODOLÓGICO	78
2.1 INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....	80
2.1.1 Caracterización de la investigación cualitativa	81
2.1.2 Componentes de la investigación cualitativa.....	84
2.2 PARADIGMA SOCIOCRÍTICO	85
2.3 MÁS ALLÁ DE ETNOGRAFÍA TRADICIONAL; etnografía doblemente reflexiva.	87
2.4 MÉTODO TERRITORII.....	88
TERRITORIO REAL, VIVIDO, PENSADO, LEGAL, Y POSIBLE.	88
2.4.1 Territorios reales.....	88
2.4.2 Territorios vividos.....	89
2.4.3 Territorios pensados	89
2.4.4 Territorios legales	90
2.4.5 Territorios posibles	90
2.5 DIÁLOGO CON LOS PROFESORES, Y SUS SENTIRES EN EL TERRITORIO ESCOLAR	91
2.5.1 Entrevista semiestructurada.....	91
2.5.2 Maestros que compartieron, reflexionaron, tensionaron, y aportaron, a propósito de sus experiencias con la evaluación anual de desempeño docente.....	92

CAPÍTULO III.....	94
3. CONVERSANDO LA VIDA, A PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO ANUAL DOCENTE, SENTIRES, VIVENCIAS, REFLEXIONES, Y REFERENTES PROPOSITIVOS Y CRÍTICOS.....	94
3.1 TERRITORIO REAL:	94
3.1.1 TERRITORIO VIVIDO.....	102
3.1.2 TERRITORIO PENSADO:	106
3.1.3 TERRITORIO LEGAL:	110
3.1.4 TERRITORIO POSIBLE:	112
3.2 Referentes críticos y propositivos para la evaluación de desempeño anual docente.	114
Referentes críticos.....	114
3.2.2 Referentes propositivos	116
CONCLUSIONES.....	119
ANEXOS.	122
Anexo 1. Consentimiento de entrevista.....	122
Anexo 2. Formato de entrevista	127
Anexo 3. Entrevistas a maestros	128
Anexo 4. Categorías de análisis, “conversando la vida, a propósito de la evaluación de desempeño anual docente”	152
Anexo 5. Formato de evaluación anual de desempeño docente.....	168
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	171

Índice de figuras

Figura 1: Relación conceptual: marco referencial (elaboración propia, 2019)	33
Figura 2:Elementos que confluyen en el sujeto maestro de conocimiento, para una posible visión holística de la evaluación docente. (Elaboración propia, 2018)	65

Figura 3:Investigación cualitativa, desarrollada desde tres referentes. (elaboración propia, 2018).....	78
Figura 4:Maestros a tener en cuenta para la entrevista semi- estructurada, diversidad en el territorio escolar. (elaboración propia, 2018)	93
Figura 5:Territorio real de la evaluación (elaboración propia, 2019).....	96
Figura 6:Concepciones de vida (elaboración propia, 2019)	102
Figura 7:Territorio (elaboración propia, 2019)	105
Figura 8:Territorio escolar (elaboración propia, 2019).....	107
Figura 9:Ética (elaboración propia, 2019)	108
Figura 10:Relaciones de poder (elaboración propia, 2019).....	109
Figura 11:Correlación concepciones de vida, territorio, relaciones de poder, ética, a propósito de la evaluación de desempeño anual docente. (elaboración propia, 2019)	110

INTRODUCCIÓN

“La intención es llegar, desde lo territorial y ambiental, con la menor cantidad de artificios y vericuetos propios del lenguaje académico y del mundo científico, a los niveles político-decisionales y a la gente involucrada y comprometida con el lugar donde vive”

Horacio Bozzano

La presente investigación, propone un análisis crítico y propositivo de la evaluación de desempeño anual docente, que rige desde el estado colombiano a los maestros que han sido nombrados en propiedad con la directriz del decreto 1278 de 2002, y que han ingresado a partir del concurso de méritos que dispone el Ministerio de Educación Nacional. Inicialmente se tiene como referente los asuntos normativos, disposiciones gubernamentales, y el reconocer las posiciones críticas e históricas frente al proceso.

La tesis que se presenta al territorio escolar está articulada con la Línea de Investigación Enseñanza de la Biología y Diversidad Cultural, que a su vez está integrada al grupo de investigación Énfasis en Educación Comunitaria Interculturalidad y Ambiente, perteneciente al programa de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, posicionamiento que permite enriquecer la investigación más allá de elementos administrativos y normativos, y considerar el análisis de una investigación cualitativa desde el territorio en contexto de aquellos múltiples factores propios de la vida de los sujetos que inciden y son transversales y están inmersos en el proceso evaluativo.

Dicha transversalidad permite que, si hay mejoras en el proceso evaluativo del sujeto maestro, y se reconocen referentes epistemológicos, sociológicos, y ontológicos, que en la norma o en el proceso no se tienen en cuenta, y se considera un proceso más reflexivo, crítico y propósito, de quien evalúa y es evaluado, los aspectos positivos que surjan influirán en la práctica del sujeto maestro, incidiendo en los procesos educativos de los estudiantes en el territorio escolar, que a su vez

está anclado al territorio de vida de cada persona, es decir, llega a incidir en la propia vida de cada sujeto del territorio escolar.

Considerar que abarca la propia vida del maestro hace pensar que se requiere más elementos de análisis diferentes a los acostumbrados a tratar en estudios de evaluación docente, e indagar en aspectos como las concepciones de vida, las relaciones de poder, la ética, las proyecciones que se tienen respecto a la profesión y a la evaluación en el territorio en contexto, cómo influyen estos procesos en su vida misma, ya que generalmente se abarca otros elementos importantes, pero un poco distantes del sujeto maestro en contexto, que tiene una vida, y que influencia la de otros.

Son razones que generaron plantear la investigación teniendo en cuenta referentes históricos de la aparición y validación de la evaluación, luego un marco referencial que asume las concepciones de vida, la ética y las relaciones de poder como ejes transversales en el territorio escolar y desde luego en el proceso evaluativo, para retomar estos planteamientos en una entrevista semiestructurada dirigida a maestros de diferentes zonas geográficas del país, que dieron cuenta de sus experiencias, sentires, y aportaron con sus proposiciones al respecto del proceso evaluativo, esta fase se apoyó a partir del territorio en contexto, (*método territorii* H Bozzano, 2009), para poder pensar que hay inmerso en estos procesos evaluativos, y especialmente si se permite ahondar más allá de un proceso administrativo, y se considere la posibilidad que cada sujeto maestro a evaluar, está inmerso en un territorio escolar surcado por diversidad de elementos propios de la escuela, y a su vez por aspectos sociales, interpersonales, personales, entre otros, que atraviesan su vida en contexto, que inciden en su labor como maestro, y que son matices que también influenciarán a sus estudiante como al territorio escolar.

Se dispuso, analizar en dos fases la entrevista, que en su primer momento permite conocer una aproximación de los maestros a la investigación, y luego en un segundo momento retroalimenta el proceso cuando los maestros tiene la oportunidad de conocer el posicionamiento de los demás y vuelven hacer una presentación al respecto, es decir la información volvió a ellos, disposición que se logró a partir de la metodología de la etnografía doblemente reflexiva.

Para finalmente proponer y concluir que se debe tener en cuenta una serie elementos para todos los integrantes del territorio escolar respecto al proceso evaluativo, más allá de cuestiones políticas y de poder, donde cada uno asuma su labor, y se proponga, evitando caer en posiciones reduccionistas, y comprender el proceso en función de una mirada holística del territorio escolar al servicio del otro.

Planteamiento del problema

La evaluación de desempeño anual docente expresada desde el nivel estatal, considera el proceso como permanente y que permite verificar el quehacer profesional de los educadores, que busca identificar fortalezas y aspectos de mejoramiento, razones que requieren una valoración de sus competencias funcionales y comportamentales. Esta disposición evaluativa también aclara que será insumo para mejorar los planes estratégicos institucionales y el desarrollo personal y profesional del docente.

Comprender las razones mencionadas anteriormente por las cuales se dispuso a investigar estas directrices, aun cuando sus planteamientos parecen loables, surgen de diversos factores como el sentir de los maestros que rechazan el proceso evaluativo con sus movilizaciones, con sugerencias de cambio, también desde la academia se escribe, se investiga con bases críticas al respecto, se considera que en la práctica se desvirtúa el aparente propósito pedagógico por otros elementos distantes a tener en cuenta en el sujeto maestro más allá de quien cumple un rol en términos gubernamentales de calidad educativa.

También suman otros elementos al ser considerada como un proceso de control y restricción al maestro, de proletarización, de olvidar el contexto, de desconocer otros elementos transversales de quienes participan en el proceso evaluativo, de comprender que en su complejidad existen diversos actores y procesos que se hallan en las dinámicas evaluativas, y que cada uno es transversal al otro, y como estos elementos han sido invisibilizados por los diversos integrantes del territorio escolar, es de reconocer la problemática que existe para poder pensar en aquello que sea susceptible de proponer para modificar o mejorar.

Retomando estos planteamientos que surgen al respecto de la evaluación desde la mirada del maestro y la academia, es importante hacer un análisis profundo para comprender las razones que se consideran han llevado a expresar como problemática el cómo se asume y se vive la evaluación anual de desempeño docente en el territorio en contexto. Es así que considerando las diversas dinámicas de un estado, las particularidades en cada periodo de gobierno, sus planteamientos político-administrativos, las regulaciones normativas internas, la influencia extranjera a nivel económico y administrativo, y el aumento en los últimos tiempos

sobre el control de procesos y balances a la ejecución de proyectos, o al andamiaje de cualquier proceso ya sea en el sector público o privado, han configurado el depositar ese control en instrumentos que permitan hacer una evaluación a nivel general de todo asunto que se proyecta en la sociedad.

Inicialmente dichos controles fueron proyectados para los sectores técnicos, y tecnológicos con la premisa cuantitativa de optimizar recursos y productos, posteriormente la evaluación también llegó más allá de hechos puntuales donde se produce un artículo de consumo, o se revisa un proceso industrial, y ha tomado dirección hacia las relaciones humanas, es decir, donde ocurren las relaciones interpersonales en función de acciones o procesos donde el eje central es el trato con las personas, pero el aparente producto es difícil de concretar, de percibir, de evaluar. Situación que resulta compleja de cuantificar en resultados visibles para quienes buscan una forma de generalizar y homogenizar el cómo hacer un análisis de un proceso de este tipo.

Así ha ocurrido en diversos ejes de la sociedad donde las relaciones humanas tienen un papel preponderante, como la atención médica, el trabajo social con poblaciones, atención al público, entre otros, donde constantemente se analiza y evalúa las relaciones sociales intrínsecas que ocurren en dichos procesos.

Para este caso en particular de la investigación, se hace referencia a la evaluación en el territorio escolar, ya que estos procesos sustentados en políticas estatales se han implementado a todo nivel a través de instrumentos con la proposición que esto permitirá, analizar procesos, mejorar las prácticas, proyectar cambios, lograr propósitos, entre otros aspectos, pero homogenizando el territorio, descuidando que en cada contexto es particular, y único, con matices propios que han construido aquellos que viven a allí, que lo transitan, que lo reivindican.

En cuestión esta realidad ha suscitado un sinnúmero de apreciaciones respecto a la evaluación de desempeño anual docente, sobre, por qué de su existencia, para qué aplicarla, cómo elaborarla, cómo tomar mejor provecho de ella, cuál es el sentir del que evalúa, como del evaluado, o si en ocasiones es la base para aceptar o rechazar procesos o hasta personas.

Ahondando en esta investigación, que refiere a la educación y específicamente a la evaluación de desempeño anual docente, se considera la importancia de contemplar los posibles referentes que pueden ocurrir, e influir en los procesos evaluativos dirigidos al maestro, es decir, ir más allá

que pensar exclusivamente en unos propósitos y resultados cuantitativos buscados a nivel estatal, y considerar al sujeto maestro en el territorio escolar en contexto, y la influencia de su labor en la escuela.

Como referente histórico se puede manifestar que han surgido diversos cuestionamientos y tensiones sobre la evaluación anual docente, desde el sujeto maestro, la academia, las agremiaciones sindicales, entre otros, y se han promovido referentes de cambio sobre la evaluación, allí se encuentran posiciones de quienes la exponen de manera peyorativa, otros que la aceptan sin mayor reflexión, y los que buscan ese análisis y proposición crítica.

Al margen de cualquier posición, se debe comprender que la evaluación influye en gran manera en el sujeto maestro, porque su labor se dispone en gran medida hacia este proceso, ya que supone una relación directa con ciertos factores como la mejora en su desempeño, su permanencia o estabilidad laboral, el ascenso en el escalafón docente, la formación académica, su estado de salud, su vida familiar, el reconocimiento de su labor, el legado en los estudiantes, aportes a la comunidad educativa, entre otros, procesos que están referenciados como eje transversal en el territorio escolar, y finalmente anclado a su propio territorio de vida.

Es considerar la evaluación como un proceso trascendental en el territorio escolar, ya que es dirigida a todos sus integrantes, como la evaluación de estudiantes, de profesores (ingreso, permanencia y ascenso), de administrativos, se evalúan procesos, proyectos, es decir, las instituciones están inmersas a nivel general en los procesos evaluativos, situación que genera tensiones en sus actores, y a su vez el surgimiento de posibilidades para reflexionar en su quehacer, de generar bases teóricas y prácticas y ser propositivos críticos.

Con este panorama que se manifiesta en el sector educativo respecto a la evaluación, y que se encuentra inmersa en el cotidiano de los asuntos del sujeto maestro, es de manifiesto que genera gran importancia el adentrarse a conocer sus tensiones, cuestionamientos, y propósitos.

Desde luego históricamente se han manifestado diversos estudios de la evaluación docente, que abarcan más allá de un evento o proceso coercitivo o punitivo, y se han indagado elementos con ciertos referentes que buscan analizar el por qué, el para qué y el cómo de la evaluación, desde allí se han obtenido el ser escuchados ciertos criterios, y puestos en marcha varios cambios sobre estos cuestionamientos, pero aún se percibe desde el lugar de los maestros,

como desde los que indagan, esa mirada de polos extremistas que rechazan la evaluación sin entrar en un procesos de análisis, otros que van en dirección de potenciar logros lineales y exponenciales en el tiempo, también quienes la aceptan sin reparos, ni proposiciones, entre otras miradas.

Ahora desde los maestros existen algunas visiones similares a las anteriormente citadas, y en otros casos se ha optado por simular el proceso adaptándose sin reparos a la evaluación para superarla, y dejando de lado esas posibilidades que pueden surgir si realmente se asume.

Razones que sustentan el buscar conocer de parte de los maestros, cuáles son sus sentires desde su lugar, su territorio (*método territorii* H Bozzano, 2009), para poder pensar que hay inmerso en estos procesos evaluativos, y especialmente si se permite ahondar más allá de un proceso administrativo, y se considere la posibilidad que cada sujeto maestro a evaluar, está inmerso en un territorio escolar surcado por diversidad de elementos propios de la escuela, y a su vez por aspectos sociales, interpersonales, personales, entre otros, que atraviesan su vida en contexto, que inciden en su labor como maestro, y que son matices que también influenciaran a sus estudiantes como al territorio escolar.

Comprendiendo estos aspectos se asume que cada sujeto maestro tiene sentires, proyecciones, visiones, y propósitos diferentes, respecto a cómo asume su vida, y es esa concepción sobre la misma, la que genera diversidad a la hora de abordar un trabajo, un hogar, tramitar una dificultad, asumir retos, entre otros aspectos.

Hace complejo el referente de concepción de vida la labor del sujeto maestro, y a su vez la enriquece. Es difícil de definir, de comprender, por sus connotaciones científicas, filosóficas, históricas, culturales, personales, espirituales, entre otras, pero que sí permite hacer una mirada desde una onto-definición (Castaño, 2015), y generar un entramado de su importancia, para comprender que cada acto que se genera desde el sujeto, como de su entorno, afecta y es transversal a esa concepción que tiene cada persona en particular. Por ello la importancia de abordar esta concepción en los maestros, porque se relaciona directamente, con sus sentires, emociones, situaciones familiares, formación académica, que finalmente inciden a la hora de abordar su labor profesional.

Es importante abordar entonces al sujeto maestro más allá de un aparente proceder administrativo, y pedagógico, que pueda dar cuenta para este caso de los procesos evaluativos como un asunto de reflexión, edificación, y proposición más integral para su labor como maestro. Y no se preste para visiones reduccionistas del estado, del que evalúa, o del evaluado que generalmente han marcado estos procesos evaluativos.

El reduccionismo visto al restar importancia al proceso evaluativo considerándolo como un simple trámite de evidencias al final del año, como una situación exclusiva para cuestionar al maestro, como un escenario de momento, estático, donde no se proyecta a futuro, donde se distancian de la posibilidad de enriquecer el proceso de la institución misma, y a su vez del territorio escolar, o en ocasiones con abusos de poder, sin un referente ético de las partes, o descontextualizados del territorio, terminan depositando todo el proceso a un instrumento o a una posición frente a la normatividad algo quejumbrosa, poco crítica y propositiva, es así que estos causales son motivo a tratar, y proponer frente a ellos.

Pregunta orientadora

- *Teniendo como referente la evaluación de desempeño anual docente del Ministerio de Educación Nacional, sustentada en el decreto 1278, ¿Cuáles referentes de análisis crítico y propositivo, pueden surgir desde las territorialidades a propósito del docente en contexto?*

OBJETIVO GENERAL

* Proponer referentes de análisis crítico y propositivo, respecto a los criterios de la evaluación anual de desempeño docente del decreto 1278, a propósito del docente en contexto, desde unos territorios reales, vividos, pensados, legales y posibles.

Objetivos específicos

* Indagar sobre los criterios que han suscitado el origen de la evaluación a docentes, y cómo en la coyuntura actual se manifiesta su marco de validación.

* Analizar desde el contexto, el proceso evaluativo de desempeño anual de los docentes, teniendo como referente los territorios.

* Proponer referentes respecto a la evaluación de desempeño anual docente, teniendo en cuenta al sujeto maestro desde las territorialidades en contexto, y las dimensiones epistémica, sociológica y ontológica.

JUSTIFICACIÓN

Considerando al sujeto maestro, su importancia para la educación de un país, y su influencia en todas las dinámicas de un estado, es de resaltar que todos los procesos que influyen en su formación, en el desarrollo de su labor, y en su vida misma, son de gran relevancia para el proceder del maestro, que a su vez terminará influyendo en los procesos educativos de una nación.

Una de las posibilidades que influyen en el maestro cuando ejerce su labor, para el caso de este análisis, es la evaluación docente, ya que se relaciona directamente con su quehacer profesional en el territorio escolar, y que a su vez incide en la vida misma del sujeto maestro.

Se plantea la necesidad de comprender que dicho proceso está inicialmente referenciado por unos estamentos internacionales y luego locales que rigen con su poder los ejes de las diferentes naciones del planeta, que existe un aparato económico alrededor, y desde luego unas pretensiones relacionadas con la calidad y la rendición de cuentas. Y que olvida al sujeto maestro, al no comprender la evaluación como un proceso que requiere planteamientos y resoluciones de profundidad y análisis complejo en contexto.

Es importante considerar entre estos estamentos internacionales que influyen los procesos educativos de diversos países, a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que en sus políticas y recomendaciones incide en la educación de diferentes naciones y desde luego para Colombia; citando un ejemplo histórico de sus postulados, ha planteado la preocupación por una educación referenciada en la calidad, sustentada en la cuantificación, en considerar los procesos y productos educativos como mercancías, en la eficiencia, en indicadores estandarizados, y en la competitividad (Santos Guerra, 2003). Situación descontextualizada que cosifica el entramado del territorio escolar, y olvida al sujeto maestro en la riqueza de su territorio de vida.

Citando otro referente de la OCDE en el documento “Reviews of innovation policy Colombia 2014”, manifiesta la innovación como elemento principal para el desarrollo económico, aumento de productividad y empleo, para ello hace énfasis en la alta tecnología, y en la diversificación de modelos empresariales, materializando estos elementos con los tratados de libre comercio(TLC),

y en este proceso entra la educación al tenerla presente a propósito de una actividad empresarial, reorientando la educación de la enseñanza e investigación hacia las tecnologías y técnica, para concretar su finalidad al poder y la economía, dejando atrás las pretensiones que el país demanda en contexto, y territorio, además de las mismas aspiraciones de quien desea aprender o enseñar que va más allá de los encasillamientos del currículo propio del momento, por supuesto no se desconoce la importancia de la organización y planeación respecto a que se presume debe enseñar y cómo hacerlo.

Otro referente es la Declaración Mundial sobre Educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje (Jomtien, Tailandia 5 al 9 de marzo de 1990), ya que proyecta los fines de la educación basados en cuestiones tecnocráticas y económicas, por ejemplo la evaluación centrada en premisas de control estricto en virtud del flujo económico, visto como inversión de mercado y comercio, la cobertura por encima de los procesos pedagógicos, sustentando todo en términos de calidad y producción, entre otros aspectos.

En cuanto a referentes nacionales se encuentra inicialmente la constitución nacional política de Colombia de 1991, desde donde se configura como aspecto positivo el derecho a la educación como elemento básico y fundamental para una sociedad, desde allí se ha dispuesto una diversidad de normas que han planteado el regir la educación, pero dejando un espacio para la interpretación normativa desde donde se ha permitido acoger o estar en función de las indicaciones internacionales en política, economía, y educación, en detrimento del derrotero del país, y para este caso particularmente del territorio escolar, al considerar una serie de propósitos descontextualizados en ciertos casos, o sin dar las herramientas suficientes para lograrlos, como más espacios para la investigación, la enseñanza, el aprendizaje, y el respectivo apoyo administrativo y económico, y que hagan parte de una política de estado, pero se presume que con las disposiciones históricas para la educación del país se han dedicado más a la cosificación de la labor del maestro, imponiendo políticas y modelos educativos ajenos al territorio y el contexto, entre otros.

Algunas leyes y decretos que sustentan las directrices nacionales y locales luego de la constitución Nacional Política de Colombia, son la ley 115 general de educación de 1994, ley 508 de 1999, el decreto 620 de 2000, la ley 715 de 2001, el decreto 1283 de 2001, el decreto 1278 de 2002, el decreto 2582 de 2003, el decreto 3782 de 2007.

Con estas disposiciones normativas se presenta la educación como un derecho y las posibilidades de acceder a ella, también la relación que tiene el maestro con el acceso y permanencia como empleado público del sector educativo. Reglamentaciones que suponen un marco jurídico en función de la educación, pero respecto al sujeto maestro en ocasiones termina siendo el argumento para sustentar acciones coercitivas y punitivas en el acceso y permanencia como funcionario en propiedad adscrito al Ministerio de Educación Nacional.

Cuando el proceso llega al evaluador y evaluado queda sujeto a las interpretaciones de la norma, pero también a las tensiones personales que puede suscitar estos asuntos, algunas de ellas y que poco se han tratado en otras investigaciones son, las relaciones de poder, que tomadas como el que somete al otro, terminan tergiversando el andamiaje educativo, invisibilizando muchos factores que pueden surgir si se comprendiera el poder en servicio de las necesidades de los demás en el territorio escolar.

También como gran referente se encuentra la ética, con la cuál desde un posicionamiento en función del territorio escolar y sus necesidades, se despejarían muchas deficiencias que surgen cuando al margen de políticas, e inversiones, se terminan diluyendo los propósitos, cuestionando lo ético cuando de tomar decisiones se trata.

Es entonces que referentes de poder y ética, se decantan allí en la formación personal y profesional de quienes conforman el territorio escolar, dicha formación sustentada, enriquecida y proyectada en la influencia directa de las concepciones de vida que tienen los sujetos, desde donde dan interpretación, y asumen un rol en la toma de decisiones en su accionar en el territorio, circunstancias que también terminan permeando directamente la cotidianidad en el territorio escolar, en si a todo el proceso educativo y sus integrantes, y por relación directa la misma evaluación anual docente.

Ahora que se ha manifestado una serie de tensiones sobre las directrices desde el ámbito internacional, al local, respecto a la educación y específicamente sobre la evaluación docente, además sobre las tensiones que se pueden originar por parte de evaluadores y evaluados, permite manifestar el propósito del presente trabajo para suscitar unos referentes de análisis crítico y propositivo, respecto a la evaluación de desempeño anual del decreto 1278, producto de un análisis teórico y vivencial, tomado mediante referentes bibliográficos, y entrevistas semiestructuradas, donde se tendrá como eje central el territorio escolar, entendido desde las territorialidades reales, vividas, pensadas, legales y posibles.

Teniendo presente el contexto, las concepciones de vida y su influencia en el derrotero del maestro, las relaciones de poder, y la ética ya que son aspectos transversales a su quehacer profesional. Así surge la necesidad de cuestionar y tensionar sobre esta temática, que permite el reflexionar, y proponer, referentes que estén más allá de la homogenización, cosificación, y falta de reconocimiento al maestro, y por ende al proceso educativo, al desconocer al sujeto, el contexto, y lo que surge desde los territorios.

ANTECEDENTES

Se plantea una serie de antecedentes referidos desde un componente internacional, hasta el local, manifestado principalmente en estudios de maestría, y otras investigaciones sobre cómo se considera los procesos de evaluación docente, desde la influencia política y económica internacional y local, la normatividad, las políticas de gobierno, y qué posiciones o tendencias se manifiestan desde la comunidad académica al respecto.

En el campo educativo colombiano, históricamente se ha considerado investigar los diferentes componentes del cual está conformado, y hacer frente a los diversos cuestionamientos que suscita la enseñanza, el aprendizaje, y el aparato educativo.

En este conglomerado una de estas posibilidades a investigar es la evaluación, y dentro de su entramado para esta investigación, es la dirigida a los docentes regidos por el decreto 1278 del año 2002 para la evaluación de desempeño anual. Como referente puntual a la investigación se tiene en cuenta investigaciones que surgen desde la entrada en vigor del decreto hasta la fecha, por supuesto sin desconocer que su origen tiene bases históricas, pedagógicas, y sociológicas, a nivel internacional y nacional que se remontan a procesos históricos antes de la vigencia de dicho estatuto.

Como una tendencia, se ha encontrado en diferentes investigaciones relacionadas con el eje central de esta investigación, la manifestación de las posibles limitaciones de la evaluación, pero también las posibilidades que pueden surgir para enriquecer el quehacer maestro, desde el proceso evaluativo

Se considera en varios países de centro y sur América desde sus gobiernos la importancia de la evaluación docente en términos de calidad en la educación, pero dichos procesos generan consecuencias laborales y educativas que generan controversia en el territorio escolar. Se manifiestan dos posibilidades en la mayoría de estos países frente a la evaluación, una dirigida a la que condiciona la permanencia del maestro a la evaluación, y la otra que se aleja de esa perspectiva, países como México, Chile, Perú y Colombia tienen presente esa posibilidad punitiva sobre la evaluación. Y el resto de los países tienen la otra posición al respecto, como Cuba,

Venezuela, Bolivia y Ecuador, que buscan otras maneras de orientar la evaluación, y formación de maestros. Llitalurri, A (2016). ¿Cómo evalúa América Latina a sus maestros? Recuperado de <https://distintaslatitudes.net/evaluacion-docente-al>

Respecto a Colombia, entre diversos estudios, se manifiesta en la tesis **“Fortalezas y limitaciones de la evaluación de desempeño anual docente - estudio de caso: la experiencia de los docentes del decreto 1278 de 2002”**, desarrollada por Callejas, M.O. (2013), donde expresa que la evaluación está más dirigida a un proceso de control basado en la inversión económica del gobierno, pero también cómo surge la posibilidad de mejorar la calidad educativa a través del reconocimiento al maestro.

Se pregunta, ¿La evaluación de desempeño anual impuesto por el Decreto 1278 de 2002 es un factor que posibilita el desarrollo profesional docente y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el aula? También se presenta el propósito de conocer y comprender las políticas en evaluación de desempeño de los docentes regidos por el decreto 1278 de 2002, y como ocurre en la práctica cotidiana, y a partir de ella generar procesos de autorreflexión, buscando una mejora en el desempeño de la profesión docente. Para ello dispone hacer un recorrido por otros procesos ocurridos en Chile, Argentina y Colombia, para finalmente aplicar en el país la investigación en instituciones del departamento de Cundinamarca, y finalizar con las conclusiones de las categorías objeto de estudio sustentadas en los resultados de campo.

Otro análisis interesante surge desde la tesis **“Artículo de revisión bibliográfica sobre la evaluación docente en Colombia según: el observatorio nacional de políticas en evaluación”** desarrollada por Velasco J.A & Arce G, E (2013), donde se aborda desde los criterios construidos por el Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación de la Universidad Pedagógica Nacional, y allí identifican el proceso como una estrategia, para medir aspectos en estudiantes, docentes, desde una perspectiva de eficiencia, eficacia y productividad. Dejando fuera al sujeto en términos de los aspectos sociales, emocionales, y valóres.

Otro acercamiento ocurre en la tesis **“La evaluación docente un espacio de tensión y creación: agencias y resistencias”**, desarrollada por Beltrán, S.A, Linares, M.Y, & Martínez M.M, (2014), donde plantean al docente sometido a la evaluación estandarizada, y por otro lado con la posibilidad de ejercer posiciones críticas frente al proceso. Allí se aborda una serie de

tensiones relacionadas con las agencias y resistencias, en los procesos de la evaluación, los modos de desarrollarla, los usos y perspectivas.

Entre tanto otro referente investigativo en la tesis **“Los estatutos docentes y su incidencia en la interiorización y exteriorización de la profesión docente en Colombia”**, desarrollada por Rivera L.J (2014), allí manifiesta como se posiciona el docente, es decir su configuración en su labor y su relación con el estado, y como se convierte en una problemática la homogenización de los estatutos docentes. Entonces considera la necesidad de buscar una evaluación que responda más que a intereses y necesidades de la sociedad, que también tenga en cuenta lo salarial, laboral y prestacional, sin limitar la autonomía curricular.

También se plantea en la tesis **“Evaluación de desempeño y proletarización docente: análisis de contenido de las políticas de evaluación docente”** desarrollada por Sánchez, O. (2014), expresa cómo dicha evaluación ha cambiado las condiciones de la labor docente, acelerando el proceso de proletarización.

Entonces hace un seguimiento mediante una unidad de análisis que categoriza leyes, y decretos desde la constitución nacional política de Colombia de 1991, ley 115 general de educación de 1994, ley 508 de 1999, el decreto 620 de 2000, la ley 715 de 2001, el decreto 1283 de 2001, el decreto 1278 de 2002, el decreto 2582 de 2003, el decreto 3782 de 2007, guía metodológica del Ministerio de Educación nacional de 2008, para llegar a plantear que la labor docente está inmersa en una “realidad emergente” que es la proletarización, a partir de una política de estado.

Postulado que emergió a partir de entretener la red de categorías trabajadas entre la evaluación de desempeño y el interés del Estado en controlar el trabajo de los docentes.

El estudio de análisis de contenido permitió analizar las diferentes tendencias entre la evaluación tipo neoliberal, rendición de cuentas, de permanencia, y la otra caracterizada en por ser crítica, progresiva y que busca el crecimiento profesional. Manifiesta finalmente que, si se direcciona la evaluación para un desarrollo profesional, para la mejora de la escuela y la autoevaluación, sería una forma de oponerse a la proletarización.

Por otra parte, en la tesis **“La evaluación docente, una mirada crítica desde el análisis del discurso: aportes, tensiones y controversias”**, desarrollada por Rodríguez, M, y Zapata,

C (2016), manifiesta inicialmente una explicación sobre la normatividad y los propósitos de la evaluación docente que se plantea en el decreto 1278 de 2002, luego se propone plantear las perspectivas del docente en Colombia en el periodo 2002-2016 desde el marco de la producción discursiva, además de identificar los referentes de comprensión sobre evaluación docente que han cruzado los discursos de la política, como de encontrar puntos de relación y tensión entre los discursos definidos en el periodo 2002-2016, y plantear una mirada crítica en torno a las implicaciones políticas y pedagógicas respecto a la evaluación docente en el país.

Luego de un trasegar teórico y de análisis, manifiesta que existe una “Asimetría entre el discurso formativo de la evaluación y la estandarización del Proceso”, debido que en el discurso sobresale una posición de la evaluación como oportunidad de ser formativa, pertinente, de diálogo y relevante en el contexto educativo, pero luego se contrapone como requisito de ascenso, mejora económica, y de permanencia.

Otro elemento planteado es “los actores del proceso evaluativo: una perspectiva de la formación a una del control”, donde no hay claridad en los roles de quienes intervienen en la evaluación, con posiciones en ocasiones subjetivas, y menos pedagógicas, donde se plantea hacer de la evaluación un proceso comunicativo, pero no concede esos mecanismos que lo permitan y la transparencia para que ocurra, suponiendo entonces la necesidad de formación para quienes evalúan, los que elaboran los criterios evaluativos, y criterios que definan la práctica pedagógica. Esta comunicación también es sesgada a la hora de ser la evaluación “control, regulación y sanción.”

Como tercer elemento expresa “la práctica reflexiva desde la evaluación como insumo de transformación vs la tecnicidad e instrumentalización del proceso evaluativo”, de allí plantea que el discurso de la reflexión se ve socavado cuando los indicadores están centrados en funciones y desempeños estandarizados.

Para finalizar manifiesta en un cuarto apartado la necesidad de “una política que promueva la mirada crítica sobre la práctica desde un enfoque evaluativo formativo”, donde propone una formación de evaluadores en función de perfiles que den garantía de transparencia y claridad para construir juicios valorativos sobre la práctica pedagógica y fortalecerla. Además de desligar el ascenso en el escalafón con los resultados de la evaluación, y considerar el controlar, restringir, para permitir transformación.

En un caso de estudio más reciente titulado **“La evaluación anual de desempeño docente y las prácticas docentes: estudio de caso del colegio Santa Bárbara I.E.D”**, desarrollada por Bonilla, M (2018), se plantea el reconocer la relación entre la evaluación del desempeño docente y la transformación de las prácticas pedagógicas, se tuvo en cuenta la norma vigente, las percepciones de los docentes y directivos. La investigación fue de corte cualitativo, hermenéutico con método estudio de caso, teniendo en cuenta categorías conceptuales sobre el desempeño docente, evaluación del desempeño docente, evaluación formativa y prácticas pedagógicas.

La entrevista semiestructurada se dirigió a dos profesores (decreto 1278) y un directivo. Producto de esta investigación se manifiesta que las percepciones de los entrevistados se inclinan a considerar que la evaluación es instrumental y punitiva. Proponiendo una evaluación de corte formativo, considerando que en este proceso se permite la retroalimentación de los procesos y las prácticas educativas, con el fin de mejoras.

Finalmente, estas tendencias manifiestan de forma similar cómo la evaluación de desempeño anual, ha generado grandes tensiones en el quehacer de los maestros, en su reconocimiento, con estándares que homogenizan el análisis de la práctica docente, que plantea una situación en el discurso, y otra en la práctica, que no permite una relación dialógica del proceso, que llega a niveles de proletarización del profesor, y poco permite la reflexión, porque está sujeta a cuestiones económicas, estos y otros aspectos desconocen las diferentes dimensiones epistemológicas, sociológicas, y ontológicas del proceso y que surcan la vida de los sujetos y son inherentes a su labor profesional.

Se comprende entonces que son antecedentes que referencian las investigaciones a propósito de la normatividad, y el propio instrumento evaluativo, y que, al considerar el territorio en contexto, las concepciones de vida, la ética, y relaciones de poder no se encuentran antecedentes que consideren estas categorías.

CAPÍTULO I

Relación conceptual: marco referencial

En este capítulo se plantea el marco referencial que aporta al desarrollo de la investigación, el cual incluye referentes conceptuales sobre qué se puede entender por territorio (Bozzano 2009), (Vasco2002), (Carrizosa 2014) y su transversalidad en la escuela. También se desarrolla las concepciones de vida (Castaño, 2015), y ¿cómo desde allí transcurre el territorio escolar?, para entender inicialmente que aquello que surge en el territorio esta permeado por la toma de decisiones desde las concepciones de vida.

Se enriquece esta correlación al tener presente la ética (Mélích,1995), y su transversalidad en las dinámicas de la cotidianidad, e importancia en la toma de decisiones en el territorio, y a continuación se presenta las relaciones poder como un referente inherente en la educación, para encontrar más elementos de análisis sobre cómo desde las concepciones de vida, se asume las relaciones de poder y el referente ético en el territorio escolar en contexto.

Finalmente se dispone tratar el referente de la evaluación de desempeño anual que se plantea desde el Ministerio de Educación Nacional, buscando más allá de contar la disposición evaluativa, y poder correlacionar con las concepciones de vida, la ética, y las relaciones de poder, para dar un sustento y abordar la evaluación pensando en el sujeto maestro, en sus saberes pedagógicos, y evitar quedarse en el análisis general de la normatividad o del instrumento, y buscar una visión contextualizada del proceso evaluativo, para disponer en el desarrollo del camino metodológico, y en la interpretación y proposición de lo que surge en la investigación. (ver figura: 1)

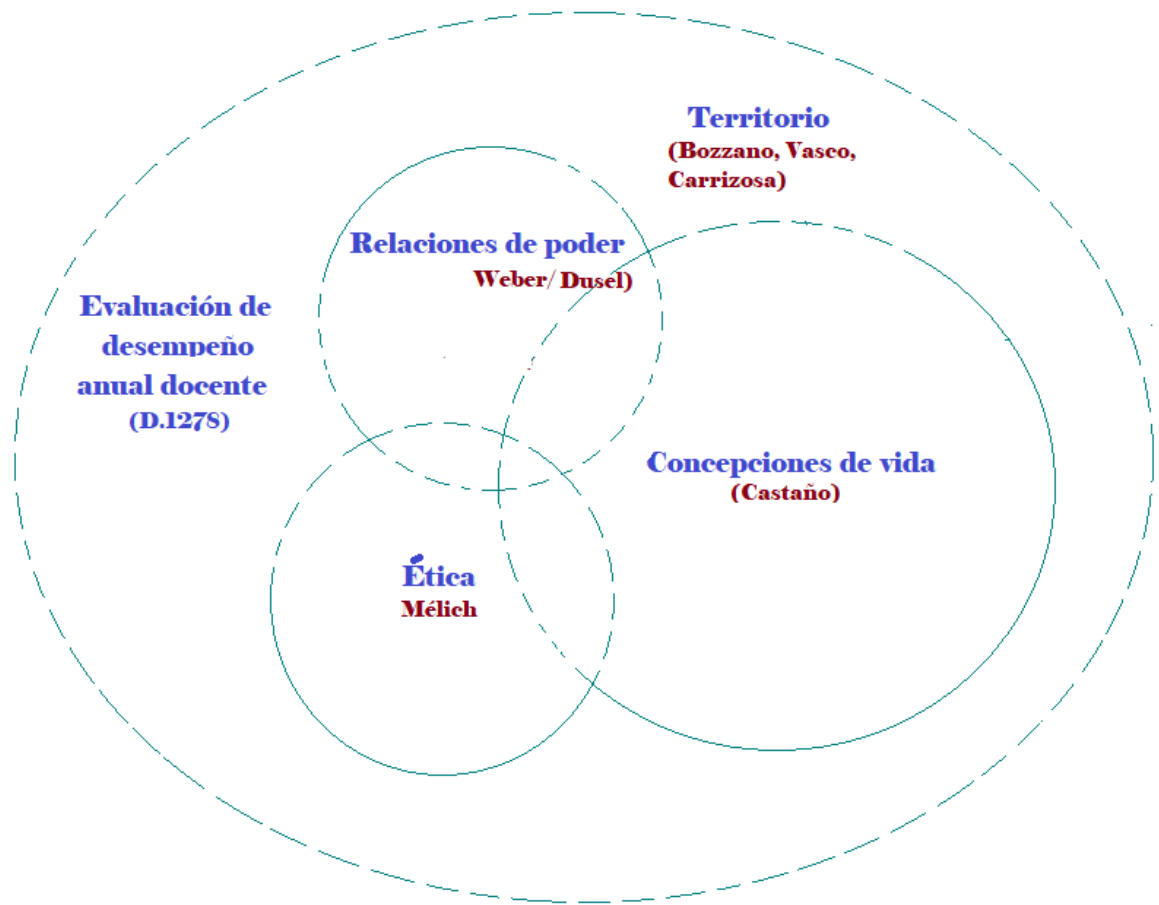


Figura 1: Relación conceptual: marco referencial (elaboración propia, 2019)

1. EL TERRITORIO Y SU TRANSVERSALIDAD EN LA ESCUELA.

A continuación, se plantea un recorrido que permite un acercamiento a la concepción de territorio, y cómo esta influye en las dinámicas cotidianas y de la escuela, se manifiestan posicionamientos sobre cómo piensan y viven ciertas comunidades entorno al territorio, cómo lo construyen, cómo dan significado, cómo luchan en comunidad, y ciertas tensiones que encuentran en la cotidianidad. El considerar plantearlo de esta manera surge porque es una forma de dar lugar al contexto y entorno donde se vive, para pensar y analizar sus planteamientos respecto a cómo asumen el territorio, y su importancia en su relación con el ambiente, con la escuela.

A propósito de pensar la escuela como territorio, donde se enseña, se aprende, se comparte, se alegra la vida, se viven dificultades, entre otros aspectos, surgen infinidad de planteamientos y cuestionamientos para dar una explicación tentativa sobre qué ocurre allí, cuáles son sus integrantes, cómo puede ser un día en la escuela, si se puede considerar la escuela el lugar donde confluye el territorio escolar, o si la escuela es el territorio escolar, o solo una parte importante, estos y otros cuestionamientos dan una luz para iniciar este recorrido.

Un día en la escuela, ya sea soleado, o frío, el primero o último del año escolar, en su cotidianidad pueden ocurrir diversos sucesos, desde las reuniones institucionales, la bienvenida al primer día de clase de los estudiantes, las vivencias que transcurren en la alegría de aprender, o en la monotonía de quienes lo vivan así, se narran y viven historias, se resisten otras, cada integrante de la comunidad plantea y vive diversos puntos de vista, y allí confluye la complejidad, que permite aprender un sinnúmero de conocimientos, y de habilidades, en las apuestas en común o en la divergencia.

Y aunque parecen más las diferencias, existe para todos estos elementos algo en común, es que todos ocurren en el territorio, aquel que manifiesta ciertas características que permean los hechos, y los hacen únicos y particulares, razones que terminan dando un lugar trascendental al territorio, para ser tenido en cuenta cuando se investiga, cuando se piensa el porqué de las situaciones, o el cómo querer modificar realidades, allí transcurre gran parte de la vida, y cobran sentido muchas vivencias, ese territorio que pide ser conocido en contexto, para poder abordar y tramitar las diversas realidades que atraviesan la cotidianidad, que busca ser investigada.

Es por eso que allí en la escuela donde se piensa, se comparte, se reflexiona, se viven tensiones, se resiste, se aprende, se disfruta, se da sentido a la vida, y se manifiestan realidades, confluye un territorio que pide ser conocido y comprendido, razones para ir más allá de mirar individualmente un currículo, de analizar exclusivamente parámetros evaluativos, de caracterizar una zona geográfica, de analizar estándares, porque de esta manera se homogeniza y fragmenta aquello que se quiere conocer, y que pide inicialmente para ser conocido una mirada compleja del territorio contextualizado, pero no exclusiva de los entes gubernamentales, sino reconociendo la visión de aquel que vive allí en el territorio.

1.1 Un acercamiento al territorio escolar

El origen de la palabra territorio, plantea Roberto Lobato Correa (1997, citado por G. Montañez Gómez; 2001) proviene del latín terra y torium, que significan "...la tierra que pertenece a alguien".

En una aproximación, "tierra" se comprende como un lugar cualquiera sea su naturaleza y complejidad; y "alguien" puede ser un sujeto, o una comunidad, inicialmente se debe tener atención de no generar reduccionismos, al pensar que el territorio solo sea un lugar geográfico, como un barrio, ciudad, región, escuela, o los seres vivos que allí habitan, es más que eso, es la vida de alguien en ese barrio, en esa escuela, es esa relación de actores que se apropian de él, lo ocupan, lo usan, lo explotan, lo degradan, lo preservan, o lo resignifican. (Bozzano, 2009).

La concepción de territorio, aunque es polisémica, y de gran complejidad, se puede pensar como un espacio socialmente construido, histórico, pero también contemporáneo, con la interrelación naturaleza y sociedad, teóricamente sólido y de amplio alcance (Bozzano; 2009).

Se considera que, al pensar en un concepto de territorio, inicialmente intervienen cuatro órdenes, cada uno con legalidades o dinámicas de funcionamiento, conocidas como físicas, biológicas, sociales, y psicológico-simbólicas. Y que es característico, que en su momento se superponen espacialmente, y temporalmente, que uno no puede explicar al otro, de forma separada, y se debe considerar un todo explicativo. (Bozzano; 2000)

Aunque parezcan dinámicas generales, son elementos guía para pensar en el territorio, es importante complejizar al pensar en él, considerando un pensamiento ambiental complejo, que permita identificar las áreas y los puntos específicos que describen nuestras diferencias (Carrizosa 2014), las cuales permiten aprender, y consensuar sobre el territorio, su historia, el presente que se vive, y ese otro que se proyecta.

Razones que manifiestan la necesidad de comprender el territorio, donde los diferentes actores que irrumpen en él sean consecuentes, para hacer territorios sustentables y duraderos en el tiempo, en un marco de pensar en comunidad, y sean considerados todos sus habitantes, ya sean seres vivos, o aquellos elementos que se consideran no tienen el carácter de vivo, pero

son fundamentales para la vida, como el agua, el oxígeno, ya que todos son necesarios e influyen en el territorio. Es necesario buscar estrategias para que no quede obstruido este pensar en un discurso teórico, y sea llevado a la praxis.

Si se considera el territorio escolar y en extrapolar los planteamientos ya manifestados en la visión de territorio en general, se puede pensar en un acercamiento similar, enriqueciendo su concepción a partir de quienes lo habitan, es entonces que se encuentra la comunidad educativa, donde coexiste un entramado de personas como los estudiantes, los profesores, padres de familia, colaboradores de los diferentes servicios generales, la comunidad aledaña, que confluye en ese territorio, además de otros aspectos como los entes administrativos que regulan los procesos educativos, ya sea ministerio, y/o secretarías de educación, la planta física, los aspectos culturales, geográficos, estatales, entre otros.

Desde luego es más que una lista, pues allí ocurren diversas relaciones que algunos plantearían entre sociedad y naturaleza, las que se derivan de ellas, las consecuencias de estas, además de la importancia de cómo ocurren, si están en función de un poder sobre la naturaleza, sobre los mismos sujetos o si está al servicio de todos, y se pone en el lugar de los demás pensando en comunidad, y con referentes históricos, del presente, y de unas posibilidades futuras.

Es pertinente aclarar por qué, hace parte del territorio escolar actores que están en otra región geográfica, o tomados desde una relación de poder aparentemente distante, y la razón pasa porque influyen desde directrices y toma de decisiones, por ejemplo, las disposiciones que surgen desde el ministerio de educación influyen una institución educativa así geográficamente se encuentre distante. Entonces hace parte aquello que influye, aunque no esté físicamente presente, al igual que los referentes históricos, aunque al parecer ya no están, pero con su herencia o recuerdos, con sus enseñanzas, han heredado prácticas al territorio escolar.

Ese territorio escolar se nutre de cada sujeto, de sus vivencias, de la forma como asume su realidad, de las tensiones, de sus sentires, de sus propósitos, de sus enseñanzas, de lo que trae consigo para compartir, es por eso que al considerar analizar un factor que influya en la escuela, es fundamental hacer una mirada al territorio escolar. Y de considerar cómo se asume desde el

lugar de cada sujeto el territorio, a propósito de esos cambios que constantemente se plantean para la educación.

Es importante estar enriqueciendo constantemente el cómo se asume el territorio escolar, ya que de su concepción depende cómo se asume sus integrantes, sus proyecciones, políticas, necesidades, entre otros. A propósito, es atrayente conocer al respecto cómo otras miradas aportan en este andar, para citar un ejemplo en cuestión de evitar el fragmentar el territorio para conocerlo, es interesante acudir a la visión indígena desde las comunidades del Cauca colombiano. Que proyectan el territorio que abarca nuevamente más allá que un espacio geográfico, que asumen relaciones diversas, que apropian, utilizan, y piensan dicho espacio, socializándolo. Allí ocurren formas de ocupación, formas de trabajo, autoridad, pensamiento, formas de recorrerlo, creencias, y concepciones asociadas, que configuran el territorio, que termina siendo identidad frente a los demás (Vasco; 2002)

Esa identidad que en ocasiones termina en lucha por el territorio, ya sea quienes buscan defender aquello que es su vida, donde está el entramado de sus relaciones o en contraste el que reduce a un terreno o tierra de factor económico, siendo vista como medio de producción, y por otra parte de la mayoría de los indígenas que piensan su relación con la tierra como un lazo vital del cual depende su propia existencia. (Vasco, 2002) Ejemplos que permiten así pensar, y abordar de otra manera el territorio escolar, es pensar en la identidad que permite valorar, enriquecer y defender aquello donde transcurre gran parte de la vida, donde se aprende, se enseña, se alegra, se sueña, se piensa, se ayuda, se comparte.

Porque las posiciones netamente teóricas, o que generan acciones dicotómicas a la hora de considerar el territorio, han forjado una fragmentación cuando se asume su estudio, también del conocimiento que allí surge, y de las problemáticas, por eso es importante comprender que allí ocurren procesos sociales y naturales, y que esa combinación, permite análisis complejos, que no ocurren cuando se fragmenta con la idea de una visión analítica de sus componentes (Bozzano, H., 2000), o a propósito de resultados cuantitativos para mostrar.

Como elemento importante también consideran los indígenas que esa apropiación, y vivencia en el territorio ha sido un proceso de comunidad en actividades colectivas, es decir se resalta ese proceso de pensar en los otros, más allá de humanos, es el río, es la montaña, son los animales, es el viento, que permite la garantía de acceso a la tierra y defensa de la misma,

(Vasco; 2002), algo para pensar del lado occidental que se inclina más por el aspecto individual, que poco piensa en comunidad, y así mismo es tramitado para los procesos educativos, y por ello algunas de las causas del surgimiento de ciertas dificultades en el territorio escolar.

Se sustenta que el trabajo colectivo es el medio que crea el territorio desde el espacio natural, y además permite de la tierra un elemento fundamental para la vida misma de los indígenas. Se plantea que el vínculo del humano y la tierra no es directo, ya que primero pasa por la comunidad, y así determina la vida de los individuos respecto a su sociedad, y continúa a las siguientes generaciones. Entonces la naturaleza es origen (natural), y resultado (en tanto territorio), y es continuo por medio de intercambio con la humanidad mediante relaciones de trabajo. (Vasco, 2012)

Por eso es fantástico pensar que la naturaleza termina siendo medio de vida de las personas, una parte vital, que, si se comprende en este sentido, se cuida, se protege, porque da origen a la vida, es una forma de enseñar a cuidar ese territorio de vida, pero también se piensa como resultado porque depende de la relación de intercambio que se realiza con ella mediante el trabajo. (Vasco, 2012), es entonces que el territorio escolar es fuente extensiva de aquella naturaleza, allí se aprende a conocerla, a cuidarla, a pensar la vida, y el resultado que se quiera lograr depende de cómo se asume el trabajo con sus integrantes.

Es importante reconocer que el territorio también presenta influencias históricas, que no se limita a un presente, para hacer mención, Colombia ha importado modelos educativos, ideas, y supuestos, entre otros, que han forjado y permeado ciertos imaginarios, que han fundamentado posiciones políticas de quienes las trajeron y de otros que aún continúan reforzándolas y manifestándolas en el territorio. (Carrizosa, 2014), es de manifiesto que han sido influencias a partir de necesidades propias en contexto, con soluciones ajenas y distantes de la realidad.

Otra visión de territorio desde el pacífico de Colombia se configura en ciertas tensiones, similar a los indígenas, cuando resignifican el territorio a partir de la posibilidad de perderlo por la influencia económica y política occidental. Algunas de ellas conocidas como la influencia de la crisis del modelo de poblamiento tradicional después de los cincuenta; la declaración en 1959 por la ley gubernamental de las tierras bajas de Pacífico como baldíos, que causaron un oportunismo para la extracción de la naturaleza por personas externas a la región, pero surge la lucha en los años ochenta para la defensa de las comunidades campesinas negras del medio

Atrato contra las actividades avaras de compañías de madera, con la formación de agrupaciones sociales para defender el territorio, como la Asociación Integral Campesina del Atrato (ACIA) (Escobar, 2010)

Aspectos que permiten considerar y concretar que el territorio es fundamental a la supervivencia física y cultural de las comunidades, y que las comunidades tienen únicas maneras desde la cultura, usar los espacios como el bosque, el río, el mangle, las colinas y el océano, cuestiones que se pudieron conceptualizar a partir de la interrelación de las comunidades y las organizaciones externas (Escobar, 2010). También es pertinente pensar que el territorio escolar es fundamental para la educación, porque a él también le asaltan quienes quieren expropiar sus conocimientos cuando se obvia los aportes de las comunidades indígenas y negras del país, cuando se reduce el territorio escolar a una escuela con miradas exclusivamente administrativas y económicas, de resultados cuantitativos.

Estas experiencias del medio Atrato entre la comunidades y entidades externas permitieron en su momento concretar elementos legales trascendentales ante el estado, como el artículo transitorio 55 (AT 55, decretado en 1991, y que derivaría en la Ley 70 en 1993), con el apoyo de la iglesia católica, la Pastoral Afrocolombiana, lograr así el reconocimiento de la propiedad colectiva, dando un elemento esencial para comprender el territorio, y es que allí también ocurren luchas de resistencia, de empoderamiento, desde la cultura, la comunidad gana derechos. Gran ejemplo para considerar la lucha de maestros, estudiantes, de la academia, ante el estado por reivindicar derechos, por buscar soluciones, y aportes a los procesos educativos, que deben quedar más allá de acuerdos de mesas de trabajo, y deben quedar sustentados políticamente, en una normativa que permita validar acuerdos.

Una pequeña cita sobre cómo se describe una vivencia en el territorio plantea Escobar, (2010);

“En los ríos, las gentes con sus cantos, danzas y juegos tienen otros motivos para reunirse, ya no es sólo el encuentro ritual con los santos o con sus muertos, ahora llega a la reunión el decimero [poeta local] para recordar cómo nació la organización del río, para evocar el viaje que algunos de la comunidad emprendieron hasta Bogotá con el objetivo de enseñar sobre el territorio que luchaban y para contar cómo era la vida de las gentes del Pacífico”. Cita que permite pensar que en el territorio se narran sus vivencias, se resignifican, y se nutre constantemente, con su historia, sus propósitos, su cultura, costumbres, se particulariza, y se hace único al considerar que, por más características similares en los sujetos, o políticas que

homogenizan, siempre está surgiendo la diversidad, y que si es considerada es una posibilidad para asumir el territorio escolar en contexto.

En este panorama se reconoce que un territorio se nutre de su misma riqueza, que, a pesar de la hegemonía occidental mediante la fuerza u otros factores, ha podido surgir la resistencia de sus pueblos indígenas prehispánicos y luego de los grupos de esclavos africanos y de los descendientes de unos y otros, esto constituye un ejemplo de resiliencia cultural y de rebeldía política, que alimenta el territorio en todas sus dimensiones (Carrizosa, 2014)

Finalmente buscando concretar la definición de territorio, desde Milton Santos y otros autores, citado por Bozzano (2009), plantea, *“Es un lugar de variada escala –micro, meso, macro- donde actores –públicos, privados, ciudadanos, otros- ponen en marcha procesos complejos de interacción –complementaria, contradictoria, conflictiva, cooperativa- entre sistemas de acciones y sistemas de objetos, constituidos éstos por un sinnúmero de técnicas –híbridos naturales y artificiales- e identificables según instancias de un proceso de organización territorial en particulares acontecimientos -en tiempo-espacio- y con diversos grados de inserción en la relación local-meso-global. El territorio se redefine siempre. Y aunque esta definición es asumida para el territorio en general, no está distante para pensarla a propósito del territorio escolar.*

Y aunque se quisiera captar una percepción de territorio escolar que abarque una transdisciplinariedad desde el sujeto individual, o colectivo, se puede entender que algo queda allí sin retomar, y no precisamente por querer desconocer desde el intelecto.

Ya que si se acude a la explicación del concepto de modelo mental que manifiesta que cada sujeto desarrolla filtros y lentes que reducen la cantidad de variables que se perciben respecto a su realidad, en este caso, con miras al territorio, causa que el cerebro retome lo que considera importante desde la subjetividad, que esta referenciada por una serie de factores como métodos de crianza, la identidad formada por influencia de otros, la tradición oral de sus familiares, preferencias, entre otros, aunque también puede derivar que estas circunstancias al ser dignificadas por el hecho de dar lugar a cada sujeto, también puede generar un dogmatismo que percibe solo lo que es aceptado por su círculo cercano de creencias, postulados, o visiones de vida, y no permitir la entrada de esos otros elementos que enriquecen la visión del territorio. (Carrizosa, 2014)

2. CONCEPCIONES DE VIDA, ¿CÓMO DESDE ALLÍ, TRANSCURRE EL TERRITORIO ESCOLAR?

A continuación se pretende hacer un acercamiento a las concepciones de vida, dirigida especialmente al sujeto maestro, sobre cómo percibe esta concepción, y la influencia trascendental que tiene su posicionamiento frente a la toma de decisiones en su propia vida, en su familia, en su profesión, el cómo asume su proceso evaluativo, para comprender que estas concepciones son inherentes a su cotidianidad e influyen en su proceder profesional, y desde luego termina impactando el territorio escolar.

Colombia, país de imaginarios y realidades, sustentado más allá de un estado geográfico, de un ordenamiento político-administrativo, que expresa ciertas bondades, y a la vez dificultades en sus mismos habitantes, con una riqueza ambiental, y con un carácter pluriétnico y multicultural.

Habitantes de un país que desde la cotidianidad de sus territorios transitan sus vidas, en consensos y disensos, en tensiones y resistencias, en alegrías, y motivaciones propias de sus vidas, generan así diversidad en las apreciaciones y en el actuar, buscan generar explicaciones al porqué de las realidades del país, y otros tantos generan acciones significativas al pensar de manera holística en ese territorio, así han permitido apreciar una serie de aportes interesantes al país.

Citando algunos de ellos, encontramos; el indígena que cuida y respeta sus territorios, que vive en comunidad antes que pensar en la individualidad, el maestro y estudiante que mediante las tensiones que genera la construcción de conocimiento, aportan en la enseñanza y aprendizaje del territorio escolar, el campesino que cultiva la tierra, y busca hacerlo de la mejor manera, pensando más allá de una retribución económica, y permite el alimento para muchas personas, mamá, papá, y abuelos que hacen su mejor esfuerzo, cuidan y dan crianza aquellos seres que llegan a la vida, el ciudadano en las grandes urbes que hace bien su trabajo, que reconoce al otro más allá de un sujeto de conocimiento, que también tienen sueños, proyecciones, dificultades, alegrías, y puede comprender que allí en cada persona hay una parte de nosotros, una parte de nuestro territorio, estos y otros aspectos hacen sentir y creer en esos territorios posibles de esa Colombia que muchos añoran.

Pero también se presentan otras experiencias con referentes históricos, y del presente, que han permeado el territorio causando ciertas dificultades, como la colonización, los procesos de violencia partidista, los grupos al margen de la ley, el desplazamiento de sus gentes, las prácticas de corrupción en los diferentes estamentos de la sociedad, los diversos comportamientos en los núcleos familiares, algunos referenciados en matices de indiferencia, abandono, violencia física y verbal, el transcurrir de décadas con sensaciones algo infructuosas en la lucha social por una cobertura total en salud, educación y servicios públicos, entre otros aspectos, permiten poner en consideración más allá, que hayan sucedido, es ese análisis de cómo se han tramitado dichas vivencias en el territorio.

Por otra parte, la puesta en marcha de la Constitución Nacional Política de Colombia de 1991, y todos los decretos que constantemente surgen en el país, hace que sea reconocido por su gran cantidad de normas, y trámites administrativos, generando un territorio legal extenso, posible de manipular, y difícil de concretar, situación que desprende todo un andamiaje entorno a la jurisprudencia nacional.

Aspectos para pensar, cómo estos hechos han influenciado el derrotero del país en todas sus dimensiones, en la toma de decisiones o cuando se plantean políticas o directrices, y particularmente en los sentires de sus gentes respecto a su país.

Esta visión del territorio colombiano termina generando en términos de Julio Carrizosa una “Colombia compleja”, difícil de comprender, apasionante de analizar, y en un reto a la hora de aportar a esos territorios posibles.

Referentes que terminan influenciando el sentir y pensar de sus gentes, en la toma de decisiones de la cotidianidad, como a nivel organizacional de un estado, sin desconocer la influencia del andamiaje de la cultura de otros países y la política internacional, es decir, complejidad que termina afectando las concepciones de vida de sus gentes, y a su vez, en las decisiones que se toman en la cotidianidad.

Pero ¿qué se puede considerar como una concepción de vida?, y ¿cuáles son las razones para pensar que afectan todas las dimensiones del ser en su individualidad, y colectividad?

2.1 Aproximación a las concepciones de vida.

Para Diéguez (2008), citado por Castaño (2015) “Lo que tiene historia no puede tener definición y la vida, si por algo se caracteriza es por haber tenido historia, una historia que no se deja atrapar por fronteras precisas”.

Interesante enunciado, que no pretende liberarse de esa búsqueda o responsabilidad de una concepción de vida, pero que es consecuente con las investigaciones históricas, que se han realizado desde diferentes ámbitos del conocimiento, en función de dicho cuestionamiento.

Y en ese transcurrir histórico de la humanidad el interrogante, ¿qué es la vida?, ha sido motivo de diversos planteamientos y cuestionamientos, desde el cotidiano de las personas, las culturas, las cosmovisiones, la academia. Pregunta que ha generado acercamientos diversos, pero que siempre dejan esa posibilidad de seguir pensando sobre la diversidad de sus posibles abordajes, y la importancia que ello significa.

Esta multiplicidad de concepciones admite pensar en una ontodefinition, que además de considerar la caracterización biológica, también invita para tener en cuenta otros elementos, como los comportamientos, las prácticas biológicas y sociales, la organización, las formas de ser, el conjunto de fenómenos, el estado de cosas, el conjunto de funciones, y el misterio que encierra. (Castaño, 2015)

Como característica especial, plantea Gayon (2010), citado por Castaño (2015) que todos somos capaces de reconocer al instante la vida, diferenciando lo animado de lo inanimado, algo que parece una capacidad cognitiva de los seres humanos y animales.

Y aunque pareciera que su reconocimiento inicial es inherente a una capacidad cognitiva, resulta una gran complejidad definirla, como plantea Campbell (1993), citado por Pennock (2011), y Castaño (2015), la vida se resiste a una simple definición de una sola frase, por estar asociada a propiedades emergentes, aunque si es posible que un niño pueda reconocer un animal, o planta que están vivos, y una roca que no tienen esta condición. Se puede reconocer la vida sin definirla, y se puede reconocer por lo que los seres vivos hacen.

Aun considerando esa posible capacidad cognitiva que permite reconocer un organismo vivo, también es importante entrar a considerar para el humano, otros factores que van sumando para acercarse a conocerla, aparte del espacio científico, que ha intentado desde diferentes ámbitos explicarla, se debe pensar en esos elementos que la hacen diferente entre los mismos sujetos a pesar de compartir un territorio, o de compartir vivencias similares, es dar esa posibilidad a otros espacios, a otros saberes o conocimientos.

Cuando se trata de considerar la ciencia, es importante acotar que entre los historiadores una idea de ciencia dedicada a los temas de la vida, fue emergiendo a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, y la proyección de los términos de biología, y posteriormente del surgimiento en los siglos XIX y XX de la teoría celular, de la teoría de la evolución, la bioquímica, la biología molecular, que permitieron considerar que todos los seres vivos, presentaban aspectos en común, respecto a la materia y la unidad metabólica (Gayon, 2010)

Continuando con esta historicidad, manifiesta Canguilhem (1968), citado por Gayon (2015), y Castaño (2015), tres planteamientos filosóficos de abordar el concepto de vida referenciados en el animismo, el mecanismo, y la organización.

El animismo pensado en considerar que el alma era el eje central de la vida, planteado desde Aristóteles, “es el ejercicio coordinado de todas las capacidades del cuerpo para actuar...el alma es para el cuerpo lo que la vista es para el ojo”, también hay otras apreciaciones, como la de Platón, un poder independiente que gobierna el cuerpo.

Gayon (2010), expone que el mecanismo, refiere que las funciones vitales, son mecanismos, y el cuerpo es una máquina, este mecanismo no exige hacer diferencias entre cuerpos no vivos, descartando la palabra vida.

Desde la organización, se plantea que los seres vivos son organismos, para su explicación retoma criterios mecanicistas, al pensar en el cuerpo vivo como instrumento que es capaz de actuar sobre sí mismo, y también retoma aspectos animistas, explicando que las palabras organización y organismo viene del griego *organon*, que significa un medio respecto a un fin.

En concreto Gayon (2010) afirma que, desde los científicos modernos, y filósofos, deben tener presentes los tres modelos filosóficos de vida, ya que estructuran buena parte de las intuiciones culturales y del lenguaje cada vez que se piensa en la vida.

Adentrándonos a una visión compleja los planteamientos de Bersine y Reisse (2007), manifiestan que la necesidad de definir la vida se ha ponderado últimamente desde la exobiología, la vida artificial, la vida sintética, los orígenes de la vida, más que desde las áreas tradicionales de la biología.

Desde una mirada disciplinar de la biología, se encuentra diversidad de elementos que se han expuesto para caracterizar lo vivo, más que concretar o explicar un concepto de vida, pero es un punto de partida para tener acercamientos a las concepciones de vida.

En este entramado de la biología, se han buscado elementos para caracterizarla, pero haciendo énfasis en lo vivo, y se ha tomado distancia histórica en la conceptualización de la vida, ya que se ha encontrado compleja de definir y concretar como las ciencias naturales acostumbra.

Para citar algunos referentes, Gayon (2010), presenta dos tradiciones donde se caracteriza la vida desde la biología, una es la fisiología direccionada para comprender como las partes materiales pueden conformar un organismo, por ejemplo, átomos, moléculas, compuestos, células, tejidos, órganos, y sistemas, interrelacionados, para conformar cierto organismo, manifiesto que en ocasiones recibe críticas por ser considerado reduccionista, al pensar que se basa en la suma de partes.

La otra tradición la dirige hacia la historia natural relacionada en la morfología, o adaptaciones, en función de una organización filogenética, que también predispone para estar referenciada con una causa final, aspecto teleológico, que también genera controversia.

En tiempos más recientes (Ruiz –Mirazo, 2010), consideran que en la biología moderna se ha instaurado conceptos como especie, población, gen y adaptación, y esto ha permitido algo más complejo o riguroso a la hora de analizar esas caracterizaciones de lo vivo, pero, aun así, dejan ciertos vacíos, especialmente frente a explicaciones moleculares, reduccionistas.

Surge como posición interesante, buscar concepciones, más integrales, u holísticas, como plantea Extxebeerria y Umerez (2006), con nuevas metodologías de experimentación y estrategias para estudios holísticos de sistemas complejos. Para citar un caso es la aparición de nuevos campos de investigación como la biología de sistemas, o la biología sintética. (Moreno, 2010)

En cuanto a la biología de sistemas, surge esa posibilidad de investigación interdisciplinaria, de procesos biológicos, manifestado en un proceso matemático, buscando un entendimiento integral, e interesante al buscar interacciones internas, y externas, y los posibles cambios que puedan ocurrir producto de esas interacciones.

Respecto a la biología sintética, deja un gran elemento de debate, y es ¿cómo crear vida?, si aún no se tiene una concepción propia de ella. Tal vez si esta referenciada a procesos metabólicos, en estructuras análogas que conforman la célula, pero complejo de pensar en las concepciones actuales de vida.

Aspecto que toma relevancia cuando se direcciona el estudio de la célula, como plantea Marcovich, citando a Rosnay, en un reduccionismo, y división particular de sus componentes, al considerar recortes en proteínas, ácidos nucleicos, aminoácidos, permitiendo avances moleculares, pero la concepción de vida escapa del sistema y se diluye.

Para Dieguez (2008), las características de la vida se pueden encontrar en dos aspectos fundamentales, uno es el tratamiento de la información (auto- reproducción) y otro la autonomía (autocontrol, auto- regulación, auto catálisis, metabolismo)

También plantea Díaz (2010), que el concepto de evolución de Darwin no permite evaluar un organismo actual, ya que no existe una prueba directa de un proceso que tarde millones de años, pero si es posible determinar si tiene capacidad reproductora, y metabolismo, que son características esenciales para la vida.

Por otra parte, para Vargas (2010) siendo más incluyente afirma la necesidad de entender la vida en el nivel molecular, hasta la biosfera, comprendiendo así, que, si destruye una parte del territorio, se pone en riesgo las otras. Y genera algunas categorías para interpretar la complejidad

de la vida, como es el tiempo, la invariancia, la evolución, la individualidad, la diversidad, la emergencia-jerarquización, el orden, la totalidad.

Con los diferentes postulados citados anteriormente, permite dilucidar que no hay una definición única, para caracterizar, según Dieguez ni siquiera hay acuerdos entre especialistas para caracterizar lo vivo, cuesta más decantar una concepción de vida, pero sí, se permite ver acercamientos interesantes en su complejidad, y la importancia que tiene en los sujetos la visión y acción sobre ella.

En todo caso no se puede negar la vigencia de preguntarse por la vida, ya que hay un sentido histórico, discusiones abiertas, posiciones contradictorias, posibles ideales, y es importante una posición interdisciplinar que permita acercamientos holísticos, evitando posiciones cerradas de algunas disciplinas.

Desde otros elementos etimológicos, Arendt plantea la vida activa para referirse a la condición humana, desde allí presenta tres aspectos básicos como referentes, entre ellos se encuentran: labor, trabajo, y acción. La labor vista desde la actividad del proceso biológico, que se relaciona con procesos vitales, y asegura la supervivencia vital, y también a nivel de especie.

Respecto al trabajo, dicha acción que no es natural, que no está circunscrita constantemente al ciclo vital de la especie, y así mismo proporciona elementos artificiales. En cuanto a la acción se dice que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia, es plural en la condición humana, también genera condición para la historia. Esta visión de Arendt permite pensar más allá de algo biológico en las concepciones de vida, y comprender que también es inherente el accionar cotidiano, las relaciones con el entorno, sus sentires, las particularidades de cada sujeto, propósitos, frustraciones, el cómo se asume la toma de decisiones, entre otros.

2.2 Influencia de las concepciones de vida, en el proceder del sujeto maestro en el territorio escolar.

Pensar y entrar a tensionar sobre como las concepciones de vida influyen en el andamiaje del territorio escolar, permite dilucidar que si un sujeto piensa, proyecta y actúa en función de su formación profesional, familiar, afectiva, entre otras, lo hace desde su concepción de vida

particular, que termina afectando las vivencias para este caso del territorio escolar, desde luego sin desconocer que existen factores propios del contexto escolar que hacen caracterizar los roles de quienes confluyen allí, es decir, un coordinador académico tendrá que ejercer funciones semejantes a su cargo, pero en gran proporción estará su concepción de vida mediando todo el tiempo.

Aunque existan directrices ministeriales, de secretarías de educación, de la institución educativa, y la base que se tiene de la formación profesional, quien cumple un rol en el territorio escolar, no puede desligarse de esas concepciones de vida en la toma de decisiones, razón de gran importancia para comprender que la formación profesional, y directrices de estamentos superiores, no son los únicos que intervienen en el proceder de un sujeto, comprendiendo la subjetividad del ser que permea todo proceso y rol en el territorio escolar.

Razones que permiten analizar el cómo ocurren algunas dinámicas en el territorio escolar, y comprender que para un planteamiento inicial donde se esperan obtener resultados predecibles, y que luego cambian debido a factores propios de la individualidad de los sujetos que están referenciadas con sus concepciones de vida, dejan ver en el proceder circunstancias enmarcadas en una atmósfera contraria a procesos transparentes, honestos, de servicio a la comunidad, inspirados en intereses particulares, en deshonestidad, en la omisión, olvidando el lugar del otro.

Son factores que inciden en la toma de decisiones en el territorio escolar, ya sea de estudiantes, de maestros, directivos, padres de familia, entidades que regulan la educación, entre otros, para citar un ejemplo, cuando se orienta y dispone la evaluación a docentes, seguramente existen elementos pedagógicos, se piensa en el estudiante, en mejorar los procesos educativos, pero se permea por muchos otros factores, como el dinero y su disponibilidad para apoyar la formación pedagógica y los ascensos, razones que terminan desvirtuando los buenos propósitos iniciales, luego la evaluación debe llegar al docente y directivo evaluador, y aunque se tiene en cuenta la normatividad, debe pasar por las referencias de las concepciones de vida de quienes están involucrados en el proceso, de allí que susciten muchos de los cuestionamientos a la evaluación docente.

Uno de ellos el cómo se asume de forma transparente el proceso, o si tiene matices de apreciaciones personales que van en detrimento de la ética, que es eje fundamental de todo lo

que implica toma de decisiones en el territorio escolar. Razones que permiten de forma oportuna plantear la pregunta. ¿Cómo incide la ética en el territorio escolar?

3. LA ÉTICA, SU TRANSVERSALIDAD EN LAS DINÁMICAS DE LA COTIDIANIDAD, E IMPORTANCIA EN LA TOMA DE DECISIONES EN EL TERRITORIO

“Después de todo, no somos sólo nosotros – desde nuestro quehacer profesional- los encargados ni los responsables de contribuir a que los territorios posibles sean un mundo habitable en mejores condiciones que las actuales”
Horacio Bozzano

A continuación, se presenta un panorama que plantea la importancia frente a la toma de decisiones en las posibilidades humanas de actuar a propósito del bien común, y el rol del sujeto en la sociedad, de ponerse en el lugar del otro, del cumplimiento de las labores que se han asumido. Sin desconocer que ha existido una influencia histórica desde lo político -administrativo, académico, y la cotidianidad para forjar el proceder humano, pero que siempre existe la posibilidad de decidir respecto a los valores éticos, que son eje fundamental en el accionar humano, en la toma de decisiones, y como estas dinámicas afectan usualmente el territorio.

En el diario vivir existen elementos a los que se acuden cada vez que una política o proceso no funciona bien, al margen que se disponga de la planeación, proyección, ejecución, y la acción humana correspondiente para lograr el propósito. Surgen entonces cuestionamientos que arrojan diferentes postulados, desde acudir a la historia y depositar culpabilidades en los procesos coloniales llegados de Europa, las consecuencias de la violencia partidista, los grupos armados, los políticos con sus directrices para el país, que han afectado las condiciones básicas de un buen vivir, sus gentes aceptando de forma implícita muchas de sus arbitrariedades respecto a sus obligaciones como representantes de la nación, la influencia de las políticas internacionales, y por otra parte, las personas que se han educado dentro del sistema educativo, y se supone serían esperanza, pero que muchos han cometido las mismas desavenencias, o mayores, de otros que no tomaron la educación como una opción de vida.

Seguramente hay ciertas respuestas a esos cuestionamientos iniciales, pero como eje central, si se lee desde cada sujeto en particular, pareciera que siempre se está depositando en los otros

las responsabilidades. Y aunque la influencia de estos factores no sea menor, finalmente en cada sujeto queda esa opción de decidir, de optar por una opción u otra, de tomar decisiones pensando en comunidad, en los que ya no están, por su legado, en los que aún están por llegar, por respeto a su futura presencia, de cumplir bien una labor, aunque nadie esté revisando si se está haciendo, de situarse en el lugar de los demás, de reconocer en el otro más allá que un sujeto de conocimiento, comprender que también siente, sueña, que se proyecta, que piensa, entre otros aspectos.

Es de manifiesto que causa gran problemática en el territorio la toma de decisiones cuando no es asertiva en función del cumplimiento del rol que cada sujeto tiene en la sociedad, ante este panorama de dificultad, se manifiesta entonces una opción fundamental interesante tratar, y son los valores éticos que en sociedad permitan asumir las decisiones con responsabilidad, pensando en comunidad, en los presentes, como en los que ya han pasado y que tuvieron que vivir algún suceso que transgredió los referentes éticos, pero también asumir a los que están por venir.

Una de las razones de pensar en los que ya han pasado es porque toda vivencia que ocurre en el presente está vinculada al pasado, que hereda tradiciones, y en ocasiones trasgresiones en los vencidos, o mal tratados, y en ese pasado que se ha vivido directa o indirectamente si no es tramitado en el presente conociendo sus realidades, nos termina convirtiendo en responsables de ellas, (Mélích,1998)

Valores que deben ser interiorizarlos como sociedad, que sean parte de las concepciones de vida de los sujetos, y no simples normas superficiales que aplican en diversos momentos, sino transversales al actuar del sujeto por convicción.

Comprender que más allá de criterios epistemológicos, sociológicos u ontológicos, no hay certeza para con el otro, sino responsabilidad, antes de toda confianza y de toda certeza, (Mélích, 1998), como en tiempos remotos, la palabra del campesino bastaba en el compromiso social frente al otro, y era la ética de la responsabilidad más allá de cualquier otro referente.

Una opción pertinente como proceso, y relacionada directamente con la escuela es la eticidad, esa educación en valores humanos, ya que el proceso educativo por sí solo ha mostrado que el ser preparado para una profesión, basada solo en los conocimientos propios de dicha disciplina,

o de cierta labor técnica, no ha sido suficiente. Manifiesta Mélich (1998) que hoy son urgente una filosofía y pedagogía que se basen en la importancia del otro.

En términos de Mélich, la educación no puede negarse a la ética, porque precisamente arranca de ella. La acción educativa no inicia con el currículum, ni la técnica, empieza cuando se oye la voz del otro, el yo se constituye siendo responsable del otro (Mélich, 1995), de esa comunicación inicial surgen las posibilidades educativas, y el hacerlo es un acto ético.

Teniendo en cuenta que de muchos llamados intelectuales han surgido políticas que ahora afectan el ambiente, varios de los desfalcos de dinero y contratación han ocurrido desde personas que se supone se han preparado para legislar. Es fundamental que desde la familia distintamente sobre el considerar como se conforma, exista esa enseñanza en valores éticos, ya que de allí emergen las bases sólidas que un sujeto luego confronta en sociedad.

Y aunque las repuestas definitivas no aplican para este caso, no contradice la posibilidad de buscar aproximaciones que den sentido a dicha problemática. Así es que los “valores” desde la ética, deben tenerse en cuenta para pensar al respecto de la problemática social en la toma de decisiones.

3.1 El valor ético

Los valores para definirlos como concepto generan dificultad, pero a continuación se presentan algunas aproximaciones, para sustentar su importancia en los procesos educativos.

El valor entendido como “horizonte de sentido”, que permite darle un sustento más al concepto de vida, y no se remite al sentido individual, porque llega a la interacción con los demás, y esto permite reconfigurarlo, y dar significado.

Dichos valores se encuentran en relación con el sentimiento, según Mélich (1995), hay autores que plantean que todo valor viene de un sentimiento, y validado por un juicio, entonces sin sentimiento el valor más importante no tendría un sustento, y se concreta al considerar que el valor hace referencia a una propiedad para generar estima en los seres humanos.

Esos sentimientos que se relacionan con los “valores” según Mélich (1995), esta mediado por ese algo deseado, apreciado, buscado, por eso se reviste de ideal, de sentido. Esto permite comprender que los valores son puntos de referencia, que dan sentido a nuestras acciones.

La importancia de estos valores es que, de acuerdo con ellos generan en los individuos la fuerza suficiente para mover nuestro sentimiento, y exigir nuestro esfuerzo, es decir ese sentido, que no es dado, sino que se construye con la existencia, a su vez ellos permiten que las cosas no nos sean indiferentes, es decir cuando optamos por algo es porque tiene valor para nosotros.

Siendo los valores tan importantes porque inspiran al sujeto, a su vez invitan a decidir, e implica el cómo se hace, es esa la responsabilidad, con el mismo sujeto, y con el otro. Entonces, ese horizonte de vida que lleva consigo un sentido, y la valoración, permiten en cierto grado ampliar ese concepto de vida, que toma decisiones, que tiene implicaciones en el otro, y que se hace con responsabilidad.

Es comprender que, si hay valor ético es porque existe el otro, Ars Brevis (1996) citado por Mélich (1998), que es inherente a la existencia humana y su relación con el otro humano u otro ser vivo.

Que si existe el reconocimiento del otro se puede dimensionar que sin otro no hay ética, y sin ética no hay otro Mélich, (1998). Es comprender que la ética es una demanda del rostro del otro, se hace necesaria en la cotidianidad, donde debo percibir al otro como “otro” L Wenzler (1984) citado por Mélich (1998)

Esta posibilidad de pensar los valores éticos como transversales a cada accionar o actuar del sujeto en sociedad, es inherente para el sujeto maestro, como para cada integrante del territorio escolar.

3.2 Valores éticos, desde donde se construyen y proyectan, su relación en la toma de decisiones de los sujetos y posibles consecuencias.

En estos horizontes de sentido, se plantea, ¿acaso los tradicionales estamentos como la escuela, la familia, las doctrinas de fe, las cosmovisiones, la cultura del territorio, han venido

cediendo espacio, en esos sentidos de valor? , como es planteado por el sociólogo, Max Weber, se está pasando de una sociedad tradicional, a una moderna, pero ahora quien o cuales instituciones retoman esos valores, pareciera ser, las redes sociales, la moda, la televisión, pues son centros de control del comportamiento colectivo.

Según Mélich (1998) la televisión y el ordenador son los nuevos “totems”, los nuevos becerros de oro. El fetichismo de la técnica se apodera de la psicología de los individuos, elementos que sustentan un poder, y que trascienden en diversos sentidos según su uso, por lo cual muchos acuden a la tecnología desde donde pueden hacer uso de un poder en beneficio particular.

Desde allí se insta a comportamientos de competencia, sin importar el otro, se inspira el activismo llevado por circunstancias del momento, lejos de la reflexión en el tiempo y contexto, además se siente en el ambiente que pareciera existir un rechazo en teoría y en la praxis a los valores que implican pensar en el ambiente, pensar en comunidad, en el otro, en el respeto del entorno, el pensar en los que ya partieron, y los que están por llegar para habitar este planeta.

Una forma de alimentar los diversos comportamientos frente al territorio, y la ética de la cual se dispone, ocurre desde los procesos históricos, mediados por los conocimientos validados en su momento, que luego tramitados para diversos escenarios se convirtieron en costumbres, en herencia, en prácticas ancestrales, y que, dependiendo de la práctica y el fin de ellas, resulta afectando de una u otra forma en el territorio, ese que es incluyente, que referenciamos como un todo.

Y han sido las diferentes instancias como la escuela, familia, agrupaciones políticas, organizaciones, o seguidores de alguna motivación pública, o privada que, desde las relaciones de poder, se han encargado de pasar de una generación a otra, distintos comportamientos y formas de asumir la vida.

Desde allí, se han configurado algunos comportamientos que distan de valores en pro del ambiente, del territorio, de ser honestos, de reconocer al otro, es así que en su momento fueron validados en el sentir de sus actores, en el transcurrir de sus generaciones, acciones generadas desde la familia, la escuela, el sector laboral, y hasta de la academia , para citar un ejemplo, la misma biología manifiesta en algunas de sus teorías, el considerar la competencia entre seres vivos a toda costa por sobrevivir, situación que el ser humano ha llevado a sus concepciones de

vida, aun exponiendo la misma razón para efectuarlo, cuando se trata de obtener algo a costa de los derechos de los demás, o por presunciones personales.

El considerar que si no se tienen las características de referencia respecto a otros individuos, pensadas en un fenotipo de matices de estereotipo, o de referentes sociales, el otro pasa desapercibido, y queda relegado, a creer que ciertos aspectos vistosos son razón de ser en la relación con el otro, estos y otros elementos muestran una sociedad, que ha sido enseñada, en el rechazo a quien no parece estar en la dinámica del momento histórico, en el olvido de los otros, de las comunidades, dejando una deuda en el territorio, aspectos que terminan influenciando para no reconocer la riqueza étnica del país, para acceder a un trabajo, o a un buen visto sobre una situación en particular, como la misma evaluación, entre otros varios aspectos.

Cuando no se comprende la diversidad, se presenta según Mélich (1998) el efecto de mundialización de la modernidad y hace imposible la presencia del otro ser humano, de la otra cultura, del otro pueblo. Que busca la homogenización y aceptar solo aquello que se encuentra en una concepción o modelo particular.

Se genera un proceso de tensión que Mélich (1998) plantea como la barbarie, que es todo intento de comprender el otro desde lo mismo, la diversidad desde la unidad, la diferencia desde la identidad. Entonces plantea Mélich que todo se reduce a que no hay crítica porque no hay alternativa posible: totalitarismo ontológico y totalitarismo político.

Son elementos que se piensan en la cotidianidad de las personas, pero que también pueden ser vistos desde la academia, las áreas del conocimiento, y se encuentran varios elementos interesantes de pensar, por ejemplo, cuando se planteaba que la razón científica puede explicarlo todo, y desde allí sustentar el andamiaje del planeta, situación que configuró vacíos, frente a otras formas de conocer, de explicar la realidad, configurando este proceder a los valores que se asumen en sociedad.

Para citar algunos aspectos históricos, desde el método de Descartes sin pretender desvirtuar sus postulados, se hace notar que en función de asumir dichos referentes en el pensamiento y acción humana, se ha llegado a asumir ciertos aspectos como verdades, por ejemplo la supuesta necesidad de crear divisiones en todos los elementos u objeto de estudio hasta la forma que

fuera posible para estudiarlo, es una fragmentación que termina diluyendo el todo, perdiendo la posibilidad de entender la interrelación como un todo en el territorio. También causando dicotomías tajantes que terminan generando exclusión de conocimientos, y hasta de las personas, en función de la metodología establecida y cerrada.

Otros elementos cartesianos para citar, que dejaron huella en la forma de pensar y actuar de occidente, que finalmente repercute en un territorio como Colombia, fueron los planteamientos de la búsqueda de una verdad absoluta, negando la posibilidad cambiante de los procesos naturales, y sociales del planeta, del contexto, del conocimiento del otro, de otras verdades, y del tiempo en que transcurran los sucesos.

También como factor trascendental se encuentra el rechazo a todo lo que causara duda sobre la verdad, generando falta de reconocimiento a otras formas de conocer, de aprender, y especialmente desechando la incertidumbre que puede ser motivo de llegar a otros conocimientos.

Y finalmente la generalización de un método, para encontrar la “verdad”, cuando las metodologías pueden ser diversas, dependiendo el contexto, el sujeto de estudio, las cosmogonías, el momento histórico, entre otros aspectos.

También el estipular que el conocimiento debe ser lineal, y exponencial, ha generado exigencias difíciles de cumplir, porque se trata de humanos, que sienten que en ocasiones ceden ante ese supuesto de alcanzar todo el tiempo objetivos en función del tiempo, y de almacenar honores, y acrecentar bienes, para tener una imagen externa en sociedad, y por supuesto quien no esté en esta relación de poder, será relegado socialmente de la condición de evolución que se pide a cada sujeto que va haciendo su camino de vida en este planeta. Son factores que se han posicionado a nivel académico y social, y se han hecho parte de los valores que nos acompañan en el territorio, que dificultan el asumir otras formas de comunicarnos en las realidades donde las relaciones humanas son el eje central de los procesos.

En estos elementos explicativos del porqué podemos actuar en sociedad como lo hacemos, es decir desde cuáles referentes, también se pueden dimensionar al mirar referentes históricos, para citar la importancia de tener la referencia del pasado, Hannah Arendt (1989), plantea que el pasado se puede distinguir de dos formas, como la cultura romana que asocia el pasado con el

recuerdo, a la experiencia y sabiduría, y la otra, de los griegos, que consideran en lo arcaico algo pasado, entonces promueven el presente y el vivirlo intensamente, y buscan la negación del pasado del mismo sujeto, como buscar ocultar la edad de un sujeto, sus ancestros, su cultura, y esto termina siendo una negación del ser, que además evita hacer un análisis del porque los comportamientos actuales, y mucho menos en pensar en un cambio.

Esta última visión es la que ahora principalmente opera en la sociedad, olvidando el consentir valores que operarían en reconocer la propia historia del sujeto, del territorio, para reconfigurar el presente si se han tomado decisiones distantes de valores respecto a la responsabilidad histórica que se tenga en cualquier labor.

Según LI. Duch (1997), citado por Mélich (1998) se vive en la cultura amnésica que predomina el olvido de los otros y de los sufrimientos de los vencidos de todas las historias de nuestro mundo.

Y, ¿por qué dar importancia a los que nos han precedido, y sus vivencias?, un referente es que no hay presente sin un pasado reconstruido, no hay cultura, sin memoria, no se pueden considerar cambios sin acudir a la historia, que da paso al respeto de las vivencias que ya pasaron, y si es necesario a replantear el presente respecto a esa historia.

3.3 El territorio escolar, y la educación en valores éticos

En los procesos educativos, su entramado del que se conforma, necesidades y proyecciones, la política de estado, el currículo, las personas que allí conviven y desarrollan múltiples labores, entre otros factores, confluyen en función de los propósitos de la educación, y para que ocurran los planteamientos de la educación, deben converger y desarrollarse varios elementos de orden político, administrativo, económico, y académico.

Pero hay un elemento que en ocasiones se toma de manera implícita sin reflexionar sobre él. Es transversal a todos los factores, estandarte, para que ocurra aquello que se plantea en la educación, estos son los valores éticos, que ocurren en la comunicación, en las relaciones de poder, vista en términos de esa relación con el otro semejante.

Es común que en el diario vivir estemos en relación constante con los demás, al tomar un bus, asistir a una cita médica, al ir a la escuela, es decir, esa relación constante con el otro. Y esa relación termina generando influencia en nuestra forma de pensar, y actuar, que está dada por la interpretación subjetiva que hacemos de cada encuentro, de cada situación vivida.

Este proceso puede ocurrir sin elementos de reflexión, simplemente transcurre, pero se debe pensar que, en el acto educativo, se debe ir más allá, al considerar que se comparte el territorio escolar, y de allí se genera la influencia de la conducta, razón por la cual se debe pensar en esa influencia en términos de valores que permitan buscar una relación holística con el territorio.

Ahora en ese proceso comunicativo, llevado de la mano de los valores, tramitados desde la ética, es importante asumir al otro, que no será pensado exclusivamente en el humano, sino en todo aquello que supone hace parte de la vida y se sumerge en el ambiente.

Entonces surge el referente “el otro es muy importante para mí, y soy responsable de él”, pensado en la educación desde una relación de alteridad, acción social, y acción ética. Esta última como constitutiva del acto educativo (Mélich, 1995). En ese proceso la tolerancia como proceso de admitir al otro, es importante, pero también el compromiso con el otro, para ir más allá y estar dispuesto a consensuar y ceder.

En esa tolerancia cuando se responde al otro, el llamado es a la responsabilidad, que sea libre de estereotipos, de querer hacer prevalecer mi sentir con la excusa que escucho al otro, tampoco la respuesta asumida en el poder que se ejerce sobre el otro, y debe ser atenta con el otro, sin esperar favores a cambio.

Esa relación con el otro debe estar a la altura, para comprender que genera incomodidad el ser cuestionados sobre cómo asumimos la relación con los demás, porque crea interrogantes, causa salir de la comodidad, del parecer individual.

Entonces es interesante tomar la heteronomía en las relaciones, en la diferencia, y pretender responder al otro sin esperar nada a cambio, es decir es el otro quien da sentido a las normas que rigen mi actuación ética, esa autonomía que se construye a partir de la heteronomía (Mélich, 1995). Es ir más allá de una normatividad, o lista de chequeo de una evaluación, como aquel sujeto que hace algo más allá de las supuestas obligaciones de la normatividad, desde

posiciones políticas, o económicas, sino desde la alteridad que reconoce las situaciones, el sentir, a veces sin necesidad de ocasiones de palabras.

Es tener en cuenta otros elementos como el dejar de lado las diferentes excusas que se nos presentan o creamos, para reducir o minimizar la importancia de los valores éticos en la relación con el otro, uno de ellos es planteado por Levinas (1991), “la justificación del dolor del prójimo es la fuente de toda inmoralidad”, por ello allí se incluye no solo a quienes están presentes o tiene el poder de dialogar, también aquellos que nos han precedido, y los que llegaran en tiempos futuros.

Ahora ese reconocer al otro implica optar, decidir, gran característica del ser humano porque, aunque lo preceda un código genético, hay un amplio margen para la toma de decisiones, las cuales se fundamentan en la historia de quien las toma, por ello se puede plantear que el pasado permite explicar el sujeto de aspectos positivos como negativos, es decir que la memoria tiene un contenido ético.

Es reconocer la voz del otro, pero considerando la alteridad y responsabilidad, esta última como se plantea en términos de Mélich (1995), “El yo se constituye como tal siendo responsable del otro”. Es escucharlo, es acoger su sentir, y responderle.

Esa responsabilidad de reconocer al otro debe ser entendida más allá del que está presente, ya que existe el otro ausente, el que ya expiró, o aún no ha nacido. El que ya no está, porque allí hay un pasado histórico, pues está directamente relacionado con el presente, desde el muchas veces aflora la imaginación, la proyección de la comunicación con el otro, son vivencias y recuerdos que se traen a colación en el sentir, y diario vivir de cada persona, esa evocación que disfruta del buen vivir, o entra en destellos de alteración, clamando el pensar, si es necesario modificar para el presente los términos de la comunicación con el otro, para ser responsables en ese trato entre sujetos que se relacionan.

Considerar la memoria en un proceso reflexivo, permite valorar y retomar el buen proceder de las personas y de la sociedad en general, y en casos opuestos cuando se recuerda sucesos negativos, abre la puerta para buscar cambios y no repetir las contradicciones del pasado. Por otra parte, en el caso de los recuerdos que no han sido experimentados directamente, es decir, que han vivenciado otros, y han quedado en escritos, o son conocidos desde la tradición oral, es

otro elemento que permite enriquecer cada asunto que requiera fundamentar cambios, o continuar con las buenas disposiciones; se presenta entonces el recordar la historia para valorar lo vivido, o modificar aquello que no es viable.

Este proceso permite construir relaciones referenciadas en la ética, cuando conocemos el pasado del otro, de la historia de un territorio, sus vivencias, que hacen sensibilizar, que permiten reconocer al otro, especialmente de aquellos que por alguna razón ya no se pueden expresar en contexto y lugar, por los otros que aún no han nacido, por aquellos que ocuparán esos territorios, por los que en apariencia de los supuestos de la sociedad no tienen igualdad en la competencia comunicativa.

Surge una posibilidad de pensar en consensuar ciertos valores al margen de la individualidad de cada sujeto, de su concepción de vida, de las relaciones de poder, y pensar en la necesidad de procesos transparentes para evitar que, por la deshonestidad, o el arraigo de valores tramitados en la historia, se pierda el horizonte de los buenos propósitos para este caso en la educación.

Finalmente aunque exista la impresión que en el camino de la vida se han trasgredido muchos elementos de referente ético, a nivel de la vida del sujeto, de quienes están a cargo de los procesos educativos, en términos de Hanna Arendt, citado por Mélich (1998) el lapso de la vida del hombre en su carrera hacia la muerte llevaría inevitablemente a todo humano a la ruina y destrucción si no fuera por la facultad de interrumpirlo y comenzar algo nuevo, facultad que es inherente a la acción a manera de recordatorio siempre presente de que los hombres, aunque han de morir no han nacido para eso sino para comenzar.

Si, se ha pensado en la importancia de pensar en el territorio escolar, las concepciones de vida, la ética como eje articulador, es hora de asumir las relaciones de poder, desde la pregunta, ¿Cómo incide las relaciones de poder en el territorio escolar?

4. LAS RELACIONES PODER: UN REFERENTE INHERENTE EN LA EDUCACIÓN

A continuación, se pretende dar a conocer explicaciones desde Weber y Dussel, sobre cómo se asumen las relaciones de poder, cuáles son sus sustentos, además de hacer un panorama de sus implicaciones, y considerar que más que exista las relaciones de poder en sí mismas, es

el cómo el ser humano las asume desde posiciones del bien común o intereses impositivos particulares.

El plantear esta categoría de poder surge desde la razón de comprender que el ser humano de acuerdo cómo ha configurado sus escalas de valoración, ha asignado estatus a las personas por el rol que desempeñan, basados en ciertas características, ya sean de conocimiento disciplinar, saberes, posición económica, ordenamiento familiar, o de una organización, es decir, son supuestos que dan significancia al otro, la pregunta es para qué se hace, y cómo se caracteriza actualmente este poder.

Para qué se hace, en apariencia muestra esa necesidad humana de sentir la necesidad que alguien o estamento establecido deba regir un mandato que permita organizar y guiar una familia, entidad, u organización, y a su vez arrojar resultados y tener autoridad necesaria para ello. Dicha autoridad sustentada por el rol que cumple o que históricamente se ha asignado, en otras ocasiones caracterizada por posicionamientos académicos, de dinero, o hasta por votos en una democracia.

La importancia para esta investigación de plantear el tema está caracterizada en cuestión que ese poder en ocasiones ha sido utilizado para tomar posesión sobre el otro, sobre su conocimiento, sobre su trabajo, sobre sus funciones, y necesidades, y por ello la importancia que sea configurado en función del servicio a la comunidad, al territorio. A continuación, se presenta dos miradas relacionadas con el poder, y cómo una de ellas ha configurado parte de esa relación humana con el territorio y ha generado un posicionamiento general en el planeta, a pesar de ciertas resistencias. Y la otra que muestra un panorama alentador para pensar el poder de otra manera en relación con el ambiente.

4.1 El poder desde Max Weber

Max Weber se ha posicionado como uno de los sociólogos más representativos de los últimos tiempos, a él se acude para explicar desde occidente muchas de las teorías sociales actuales.

El poder significa la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera sea el fundamento de esa probabilidad (Weber 2005),

ya con esta premisa deja entrever cómo este concepto genera unas posibilidades para aquel que tiene el poder en un momento determinado.

Tomando distancia de un concepto que utilice la fuerza, optó por uno conocido como dominación, igual en busca de un fin desde el control, buscando obediencia, sin resistencias aparentes. Aunque deja la duda ya que la dominación dirigida a los humanos terminará creando controversia, y posiciones críticas que generarán resistencia, y esa posible dominación seguramente mutará a ser nuevamente el poder planteado inicialmente por Weber.

Una forma de sustentar ese poder es que sea legítimo, un caso puede ser elección popular, el aprobar un examen de méritos, pero esta realidad puede quedar a la deriva, como ha ocurrido en un país como Colombia, por la ausencia de valores éticos, y a pesar de ser consensuada esa posibilidad de poder, en los hechos se actuó de forma arbitraria olvidando los motivos iniciales por los que se encomendó para el poder.

Manifiesta tres categorías que sustentan la dominación, en la primera dispone una dominación legal racional, que se crea cuando los actores creen en la legalidad y el derecho que tiene la autoridad, para ejemplificar unas votaciones de una democracia, la segunda es la dominación tradicional, que se expresa en la imagen que se tiene desde la moralidad y tradición que los otros depositan para quien tiene el poder, allí se puede evidenciar en una autoridad policial, juez, entre otros (Weber, 2007).

Y la tercera categoría es la carismática cuando la autoridad se gana su posicionamiento desde el carisma, bondades, heroísmo, buenas maneras de proceder, liderazgo ante los demás, puede concurrir allí en un cabeza de familia, en un hogar (Weber, 2007).

Ahora las implicaciones del poder están dadas por fines económicos, buscando honores, el poder tomar decisiones, influenciar a otros, y demás intenciones. Razón que genera buscarlo, y a través de él obtener beneficios.

4.2 El poder desde Enrique Dussel

Contempla unas aristas distantes del poder planteado desde Weber, al manifestar que debe estar dado en un poder por y para el pueblo, es decir un poder de la obediencia, entendido como

esa superación del poder de mando, en función de las necesidades de la sociedad. El Zipa. (2017, enero 20). E. Dussel: El poder. [archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=IJpcuYE50Us>. Pensando en otros estamentos debería ser proporcional a las instituciones, de la familia, las agrupaciones, los procesos evaluativos.

Dichos abordajes permitirán de entrada reconocer al otro, permitir expresar sus postulados, entrar a considerar que las decisiones serian tomadas en función del todo, de la comunidad, del territorio, evitando favorecer intereses particulares, o propios.

4.3 Posibles incidencias de los abordajes de Weber y Dussel, respecto a la categoría de poder.

Es innegable que el accionar de este concepto tenga implicaciones contundentes en el derrotero de un país, en los planteamientos político-administrativos, en la economía, en la familia, en la enseñanza y aprendizaje en la escuela, en los procesos evaluativos, y en la sociedad en general, ya que desde estas relaciones constantemente se toman decisiones que afectan el andamiaje de los sujetos, y el territorio en general.

Causando un accionar en quien dispone de ese poder, marcado desde su formación académica, como persona, en la familia, en las creencias, tradiciones, e ideologías entre otras, que llevarán a compartir en sociedad, esto genera desde luego un peso de responsabilidad, sobre como ejercemos el poder, cómo lo asumimos de otros, que experiencias críticas se deben plantear, todas estas razones permiten dilucidar la importancia del poder en el ambiente como un todo, y desde luego allí en el territorio escolar.

Haciendo referencia a las explicaciones de Weber sobre las relaciones de poder, se encuentra que ha sido el camino tomado en gran medida en un país como Colombia, donde el poder se ejerce desde una dominación legal racional creada en el estado y que se asume como ciudadanos que pertenecen al país, también se encuentra desde la dominación tradicional, que proviene de la primera y se sustenta en la imagen tradicional y moral que se tiene de los otros, para estas formas de poder más que su explicación en sí misma, es cómo la asumen quienes están a cargo, ya que una vez en el poder en ocasiones distorsionan el mandato que les fue encomendado, es algo cotidiano que se manifiesta en la realidad colombiana con tanto accionar

deshonesto de muchos de sus habitantes, es allí donde las concepciones de vida y los valores éticos cobran sentido.

Tomando algo de distancia de las instancias legales se encuentra la categoría carismática que poco se manifiesta a gran escala, y se tramita en gran medida al interior de un grupo o familia, pero que requiere de los mismos referentes éticos ya mencionados.

En tanto que los planteamientos de Dussel mencionan el bien común, el ponerse al servicio del otro a través del poder, que es una gran posibilidad de mejora para la toma de decisiones en la cotidianidad colombiana, un ejemplo son los ya planteados en el capítulo de concepciones de vida, cuando se habla de pueblos indígenas, y su relación con el territorio, mostrando la viabilidad de su aplicación, apuesta interesante para traer a la escuela.

Ya que en ocasiones en el sentir de los integrantes del territorio escolar se menciona que uno u otro sujeto, toman decisiones sesgadas y distanciadas de un referente ético, y en relaciones de poder que no están a disposición de la comunidad. Razones que generan inconformidad, que dejan ver acciones deshonestas, falta de credibilidad, y que fracasen los buenos propósitos.

Es oportuno clarificar en el territorio escolar, y particularmente para el proceso de evaluación de desempeño anual, que la forma de asumir las relaciones de poder incide en el posicionamiento estatal, como de evaluador y evaluado para valorar el proceso, que como se tramiten pueden permitir lograr los diversos planteamientos en función de la educación. Que estos referentes de poder están anclados al proceder profesional de los sujetos, y directamente a las concepciones de vida, y a los valores éticos que permiten un direccionamiento al actuar humano en el territorio escolar en contexto. A partir de esta mirada se encuentra esas posibilidades de asumir la evaluación ya en función de aspectos pedagógicos, en aquello que convoca a propósito de la educación, de posibilidades epistemológicas, sociológicas y ontológicas.

5. EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO ANUAL DOCENTE, DECRETO 1278, INSTRUMENTO PARA PENSAR, A PROPÓSITO DE SU APLICABILIDAD.

Luego de este recorrido teórico y de comprender cómo las concepciones de vida, los referentes éticos, y las relaciones de poder, confluyen en el territorio escolar, y que dependiendo de una buena correlación entre estos elementos puede surgir una mejor comprensión de la

realidad y de cómo asumirla. Particularmente para este caso de la evaluación anual de desempeño docente, ya que permitiría una posición contextualizada, decorosa, crítica y propositiva respecto a los referentes de la evaluación. Como eje articulador se presenta a continuación los parámetros que sustentan y guían la evaluación de desempeño anual docente del decreto 1278.

En los procesos evaluativos, y particularmente para esta investigación, que refiere al desempeño anual de los docentes, históricamente se ha planteado como eje fundamental la búsqueda de resultados de la labor del maestro, actualmente se ha sustentado en una legislación, y en un instrumento de aplicación, para luego tomar decisiones al respecto.

Y en esta dinámica, se ha planteado desde diferentes estamentos, la necesidad de mejorar el proceso, y en razón a estos planteamientos en ocasiones, se ha encontrado una posición, basada en analizar el por qué evaluar, y el cómo, además de descargar en gran medida el impacto de la evaluación, en el instrumento.

Situación que plantea ciertos elementos que desde luego son necesarios, pero que dan cuenta de quedar fuera algunos aspectos que particularizan la evaluación, entre ellos, el contexto, aquellos matices de cada lugar, de cada situación, esa base o mirada holística que se requiere para analizar el territorio escolar, el comprender las concepciones de vida de los sujetos, que terminan incidiendo en su labor, y por ende en la evaluación, y la ética que permite hacer procesos consensuados, honestos, libres de posicionamientos sesgados que en muchos casos terminan diluyendo el proceso, y convirtiéndolo en un suceso tenso, lejano de la realidad, y que poco aporta a la institución, y a la educación en general. Finalmente, si estos elementos no han sido reflexionados, seguramente el sustento que queda para las relaciones de poder, estarán sujetos al dominio de intereses personales, distantes del servicio a los demás.

Es por estos aspectos que para pensar inicialmente en la evaluación, en su proceso, en el instrumento, en su aplicación e interpretación, se requiere de buscar una mirada holística que valore al sujeto, y para ello se plantea esa relación transversal, del territorio, concepciones de vida, relaciones de poder, y la ética, como fundamentos para tener en cuenta cuando se piensa en evaluación, y poder así tratar la base que permita procesos evaluativos en función de una posible relación holística. (ver figura: 2)



Figura 2: Elementos que confluyen en el sujeto maestro de conocimiento, para una posible visión holística de la evaluación docente. (Elaboración propia, 2018)

Adentrándose en esta relación, respecto a la evaluación docente, a continuación, se plantea el sustento legal, y sus propósitos, para tener bases de posición crítica respecto a lo tratado inicialmente en esta investigación.

Desde el aparato educativo está inicialmente contemplada en la base de un territorio legal determinado, el cual no se puede desconocer. Desde allí se establecen normas y leyes que rigen los diferentes estamentos, que aplican legalmente a la educación en Colombia, dicha base normativa es la Constitución Nacional Política, que de conformidad en el artículo 67 define y organiza la educación como un servicio, planteando la proyección desde preescolar, hasta secundaria, y buscando ser incluyente con los grupos étnicos, personas con limitaciones sensoriales y físicas, entre otros.

Es así como de conformidad con el artículo 67, el estado establece el 8 de febrero de 1994 la ley 115, donde manifiesta como objeto de ley, en el artículo 1 que la “educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”.

Razones que permiten dilucidar elementos de gran importancia para pensar la educación, y comprender que, por sus disposiciones normativas, trascurre en parte la realidad que ahora vive la educación del país.

Como elemento importante en la normatividad se encuentran los fines de la educación, que se plasman en la ley 115, en sus trece numerales manifiesta a nivel general, la necesidad de proyectar el pleno desarrollo de la personalidad, la formación integral, el respeto por la vida, los derechos humanos, la formación para la toma de decisiones político-administrativas de un país, la formación por el respeto a la autoridad legítima, y la historia colombiana, la adquisición de conocimientos científicos, y técnicos, la formación académica, y creación artística, el saber sobre la cultura nacional y de la diversidad étnica, el fomento del patriotismo, una capacidad crítica y reflexiva orientada al avance científico, y tecnológico, el mejoramiento de la calidad de vida, la adquisición de una conciencia ambiental, la formación para el trabajo, la promoción y preservación de la salud, y mecanismos que permitan al educando entrar en el sector productivo. (Ley No 115. Ley General de Educación. Ministerio de Educación Nacional, Colombia 8 de febrero de 1994)

Ahora en cuanto a la formación de maestros manifiesta en sus literales, que para que el proceso educativo de formación ocurra se debe propender por: formar un educador de la más alta calidad científica y ética; desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. (Ley No 115. Ley General de Educación. Ministerio de Educación Nacional, Colombia 8 de febrero de 1994)

Es decir, la escuela en su funcionalidad administrativa, y académica convoca a considerar una organización que permita el desarrollo de los fines de la educación, todos loables y necesarios, y como eje transversal en cada proceso menciona la calidad y los fines, razón por la cual se busca mecanismos que permitan lograrlo, situación que ha generado el implementar una serie de políticas y acciones a todo nivel, para citar el caso particular de esta investigación, también en los procesos evaluativos, respecto a los docentes, hace referencia desde la selección de quienes pueden ingresar a la carrera docente, su permanencia, y la posibilidad de ascender.

En este recorrido normativo es dilucidada la política de vigilancia, en función económica y de resultados. Así se encuentra el decreto 620 de 2000, que expone reglas y criterios para la evaluación de docentes en ejercicio, al servicio del Estado y se dictan otras disposiciones, desde allí ya configurando esos parámetros que los diferentes gobiernos han venido implementado en el discurso y la práctica.

Posteriormente plantea la ley 715 de 2001, por la cual se dictan normas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se manifiestan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. Allí dispone recursos para la educación, pero atados a ciertos requerimientos que han generado restricciones para los ascensos de maestros, y demás estimativos dirigidos a la educación.

En cuanto al decreto 1283 de 2002, por el cual se organiza un Sistema de Inspección y Vigilancia para la educación preescolar, básica y media, el presidente de la República de Colombia, en ejercicio de las facultades extraordinarias que le otorga el numeral 111.1 del artículo 111 de la Ley 715 de 2001, donde básicamente se busca que las instituciones educativas estatales, cumplan las normas, los requisitos pedagógicos, financieros y administrativos a los que se encuentran sujetos, con el propósito de obtener los resultados esperados, es decir clarificando como se plantea inspección y vigilancia, en virtud de resultados.

Como un derrotero puntual respecto a la evaluación el gobierno dicta el decreto 1278 de 2002, donde se expide el Estatuto de Profesionalización Docente, nuevamente referenciado en el presidente de la República de Colombia, en ejercicio de las facultades extraordinarias conferidas por el artículo 111 de la ley 715 de 2001, dando cuenta de la normatividad histórica que allanó el camino para la evaluación docente actual. Allí se decreta el estatuto que regulará las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, nombrando la educación como un servicio, manifiesta que es a propósito de 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 buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes”

En este trasegar también se encuentra el decreto 2582 de 2003, por el cual se establecen reglas y mecanismos generales para la evaluación del desempeño de los docentes y directivos docentes que laboran en los establecimientos educativos estatales, así el presidente, en uso de las facultades constitucionales y legales, en especial las conferidas por el numeral 11 del artículo 189 de la Constitución Política y el numeral 5.8 del artículo 5º y el párrafo 1º del artículo 10 de la Ley 715 de 2001, plantea en sus disposiciones generales nuevamente términos que referencian la evaluación, quienes están cargo, y las consecuencias administrativas de su aplicación.

Por otra parte, el decreto 3782 de 2007, "Por el cual se reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes que se rigen por el Decreto Ley 1278 de 2002", y retoma nuevamente el ámbito de aplicación, concepto, propósitos, principios, periodo, evaluadores, responsables, entre otros.

Razones que manifiestan un camino normativo en la evaluación docente, y en él las intencionalidades que han suscitado diferentes posiciones críticas desde diferentes sectores, como los maestros, la academia, los sindicatos, respecto al proceso. Discusiones sobre si, es pertinente plantear una evaluación de desempeño, con igualdad de criterios en cualquier escuela del territorio nacional, aspecto que deja un manifiesto de homogenización, desconociendo el territorio escolar particular de las instituciones, el contexto, y esa particularidad de los sujetos en sus concepciones de vida, entre otros aspectos.

5.1 Una mirada a la evaluación docente: ciertas tendencias y posibilidades

El ser humano en su condición humana históricamente ha tenido la tendencia de generar valoraciones de los demás y de sí mismo, respecto a sus labores u oficios, desde calificar un servicio, generar aprobaciones a personas por su desempeño, valoraciones en las relaciones interpersonales, entre otras. Situaciones que en ocasiones manifiestan estados de incomodidad o arrojan unas disposiciones que permiten continuar procesos o limitar sus acciones.

Históricamente este tipo de valoraciones toma un estatus relevante en diversos lugares de la sociedad, especialmente en los sectores de producción y servicios, causando valoraciones cuantitativas principalmente sobre el resultado de un proceso para el cual se ordenó la

elaboración de un producto y obtención de resultados con ciertos estándares previamente establecidos.

Es entonces que se ha llegado a comprender como las políticas de calidad de dichos procesos, pretenden velar por la producción de objetos o servicios, y ya en estos últimos se ha permitido generar valoraciones cualitativas que podrían pensarse como algo más incluyente, al mirar procesos y no solo resultados, pero que no dejan de ser evaluativas, aunque si como un generador de otras posibilidades para considerar la evaluación. Considerando que la evaluación llega a diferentes esferas de la sociedad, más allá del sector técnico, cuando es proyectada en procesos y relaciones humanas, a continuación, se centrará en el territorio escolar, particularmente a la evaluación a docentes.

5.2 La evaluación docente

Considerada desde la normatividad como el hecho de capturar el acto de enseñanza, que se relaciona con el servicio de su rol como docente, término utilizado en el decreto 1278, de 2002, la educación como servicio.

Situación que ya considera la evaluación como un proceso de pensamiento y acción compleja, difícil de capturar y ponderar, diferente si se evaluara un objeto que se ha construido con estándares técnicos preestablecidos.

Dificultad que consideran muchos maestros se percibe en el ambiente escolar de los procesos evaluativos, por sus condiciones estructuradas técnicamente, y en ocasiones fuera de contexto, y homogeneizadoras, razones que causan ciertas desavenencias con el proceso dirigido por el Ministerio de Educación Nacional.

Para reconocer inicialmente la evaluación docente, es necesario considerar que para llegar a este escenario, se debe pensar que el docente hace una labor de enseñanza, y donde se espera ocurra también un proceso de aprendizaje en los estudiantes, de esta relación surgen diversas evaluaciones, que han tenido marcos históricos, por ejemplo, la evaluación a estudiantes para aprobar una asignatura, evaluaciones de ingreso a instituciones, y para este caso en particular, la evaluación de la gestión del docente la cuál manifiesta en sus postulados normativos unos aparentes objetivos loables como el tener en cuenta la reflexión de la planeación y práctica pedagógica, el ambiente institucional, entre otras, pero que llevadas a la práctica son ignoradas, o complejas de dimensionar y tramitar.

En muchos casos queda en el ambiente que es netamente un proceso pedagógico, donde se busca pensar, observar y corregir cualquier dificultad en el desempeño docente, y se olvida que puede ser más una cuestión epistemológica, y que además surgen intereses diversos que la complejizan, como la injerencia de la economía política, la cual precede la elaboración de muchos de los sustentos normativos, o declaraciones mundiales, como la “declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje-Jomtien” ya que se basa más en cuestiones tecnocráticas, como de forma implícita cuidar los aportes económicos que se hacen en las diferentes naciones, el centrarse más en el aprendizaje, sin pensar en gran medida en la enseñanza, y además en el cómo evaluar a los sujetos y el para qué evaluar con premisas muy de mercado y comercio, también pensando más en cobertura, limitando las funciones del profesor, y sustentando todo en términos de calidad y desarrollo.

Calidad sustentada para el país, más en una economía política que ha estado influenciada a nivel nacional desde el liberalismo clásico, antes de la apertura económica, que centraba el poder en el nacionalismo, pero que, en los últimos tiempos desde los modelos políticos-económicos internacionales como el neoliberalismo y el libre intercambio, con gran medida han llegado a surcar las diferentes decisiones del país, en este caso sobre los procesos educativos.

Uno de sus asuntos ha sido el cosificar al maestro en términos de capital humano, considerado como el “conjunto de todos los factores de producción, a un determinado costo, y sujetos a un valor variable con el uso o desuso. Así se considera a los individuos como recurso de capital. (Leyva, C, Cárdenas, A, 2002)

En este discurso de la calidad se manifiesta una dificultad al saber que sus planteamientos provienen del sector empresarial que toma objetos de producción, a diferencia de la pedagogía que trata con sujetos cada uno con particularidades diferentes en su ser, difíciles de encasillar en parámetros ya sean cuantitativos o cualitativos. Esto deja entrever la dificultad de la metodología para evaluar, ya que se debe tener en cuenta más allá de la pedagogía, la particularidad del contexto político, social, ambiental, para que no se convierta en una homogenización del proceso evaluativo.

La diversidad de metodologías para el docente evaluado no necesariamente es una buena posibilidad, porque están referenciadas más en procesos tecnocráticos, asociados a políticas de

calidad como el hecho de mostrar cifras, o sacar provecho económico, más que pensar en los procesos pedagógicos y epistemológicos, es decir termina considerando al profesor como un servidor y al estudiante como cliente.

Entre las metodologías, algo interesante para analizar, pero también de cuestionar, es la oportunidad de pensar la importancia del territorio y su contexto, donde se considere la posibilidad de planear y concretar la evaluación por secretarías de educación en el caso para Colombia. Referenciando el ejemplo en Estados Unidos y específicamente del Centro para grandes maestros y líderes de la base de datos de instituciones de Investigación (AIR), cuando manifiestan que cada estado es autónomo de plantear los procesos evaluativos de sus docentes, que por una parte puede ser incluyente y pertinente para Colombia, pensando en un país biodiverso y multicultural, en los territorios y su contexto, pero surge la problemática al pensar que existan procesos de discriminación, o grandes diferencias de derechos y deberes de la población a evaluar, de un departamento a otra región.

Situación que también estaría referenciada por la ética de quienes hacen el proceso ya que es un factor que incide mucho en la cultura colombiana. Es decir, al margen de un instrumento de evaluación producto de investigaciones y aportes de diferentes sectores, que abarquen el territorio escolar en contexto, las concepciones de vida de los maestros, los propósitos por mejorar la educación, entre otros elementos, existe un eje ético transversal para asumir los procesos evaluativos, que es fundamental para procesos transparentes que no se vean empañados por circunstancias personales o de otra índole, que desvirtúe todo el camino trasegado en busca de buenos propósitos.

Otro punto planteado es el uso de “medidas múltiples”, donde se resalta considerar información sobre el rendimiento de los estudiantes, las diferentes prácticas en el aula, los recursos materiales, y la claridad sobre cómo se usará la información colectada.

Desde luego quedan implícitamente y hasta explícitamente más índices o factores que ocurren en el aula, generados por la interrelación del maestro-estudiante, enseñanza –aprendizaje, en los territorios y sus diversos contextos, en cultura y concepciones de vida de los sujetos, que son difíciles de valorar, ocasionado queden ocultos temas que podrían incidir para generar una evaluación con una posibilidad holística que permita valoraciones más reales, y propositivas.

Desde la ley 115 de 1994, en apariencia como apoyo a la autonomía docente, surge la gobernanza que en apariencia permitiría el tener esos espacios de proposición de evaluación y de libertad de cátedra, que en cuestión mejoraría los procesos educativos, al ser reflexionados y transformados por sus propios integrantes quienes conocen las diferentes realidades de los territorios en contexto.

Pero dicha posibilidad se vio empañada por la aparición de estándares de calidad, desempeños, que finalmente causaron una homogenización de los procesos escolares, y una lista de requerimientos que desde luego repercuten en la práctica docente y su evaluación.

Se puede considerar que sin llegar a obviar aspectos reales como los estamentos gubernamentales, referenciados por políticas internacionales, las discusiones pedagógicas y epistemológicas, los territorios escolares, el contexto, la búsqueda de reconocimiento del profesor, y la necesidad de analizar los procesos, si se puede considerar que hay posibilidades desde las investigaciones realizadas desde la academia, desde el profesor investigador de su propia práctica, para pensar, y proponer en ese pensamiento complejo para reflexionar la evaluación, y poder tramitarla en términos holísticos que permitan dilucidar elementos que aporten a los procesos educativos, para este caso la evaluación, que igualmente aportaría a otros procesos educativos por su transversalidad.

5.3 Fundamentos teóricos.

Como disposición estatal, y algunos postulados académicos, se considera la hipótesis del desempeño del maestro como principal factor de calidad en el proceso educativo, acción pensada como el cumplimiento cabal de los fines previstos. (Montenegro, 2011)

Términos de calidad educativa y cualificación que parecen más dirigidos a un proceso exclusivamente técnico antes que considerar el entramado pedagógico, pero así son asumidos en los procesos descriptivos que el estado hace mención entorno a la educación. Estos elementos de eficacia tomados como medida del grado de acercamiento a los fines previstos (Montenegro, 2011)

En el instrumento evaluativo (ver anexo 5) se analiza el proceso anual en una valoración de competencias funcionales y contribuciones individuales que equivale a un 70% para la calificación, la cual asume un área académica, dispuesta para el dominio curricular, la evaluación

de aprendizajes, la acción pedagógica y didáctica, y la planeación y organización académica. Posteriormente se ubica la gestión administrativa con un 10%, donde se recoge el uso de recursos y seguimiento de procesos, finalmente está el área comunitaria con un 20% que considera la competencia institucional, e interacción con la comunidad y entorno.

Para el restante 30%, se dispone las competencias comportamentales, que expone el trabajo en equipo, el compromiso social, y la orientación al logro, para finalizar en un plan de desarrollo personal y profesional a futuro, y la notificación respectiva cuantitativa de la evaluación.

La calidad que promulga la ley 115 general de educación, y que cita constantemente, invita a pensar a qué refiere, y de acuerdo a la Misión de Ciencia y Desarrollo (1994), citada por Montenegro (2011), está asociada al grado de acercamiento a los fines previstos y a la coherencia de los factores que intervienen en el proceso educativo para satisfacer las expectativas de la sociedad. Perspectivas que ya se han mencionado distan de reconocer las comunidades, el territorio escolar en contexto, posicionamiento que deja entrever razones para que el proceso evaluativo se decante en listas de chequeo cuantificables, y operacionales, y se asuma en gran medida una postura administrativa, distante de las posibilidades pedagógicas.

Depositar en el sujeto maestro en gran medida el proceso educativo, sin negar su gran aporte y responsabilidad, es descontextualizar, es desconocer el territorio, a sus integrantes, y las dinámicas que allí ocurren producto de las diversas interacciones. En un acercamiento para comprender este aspecto se puede pensar que hay dos grandes factores que suman en el entramado educativo, como es los asociados al estudiante, y al ambiente. Respecto al sujeto que aprende se encuentran como elementos importantes las condiciones fisiológicas, el grado de satisfacción de sus necesidades básicas, y motivación, en cuanto al ambiente se considera la familia, la institución educativa, y el contexto social. (Montenegro, 2011), aunque no se analiza la mayor cantidad de variables permite desde la teoría contemplar más posibilidades para comprender la evaluación anual docente, y el mismo proceso educativo.

Comprender que el sujeto maestro en el entramado del territorio escolar, vislumbra el horizonte del proyecto educativo, diseña el currículo, y está en iteración con el estudiante, le ayuda, orienta (Montenegro, 2011), permite ver que su labor es más que llevar un conocimiento disciplinar tramitado al aula, que cuando orienta y apoya, esta permeado por sus concepciones de vida, sus sentires, y vivencias, y la forma que lo hace tiene un referente ético, y de relaciones de poder.

Pensar en la labor del sujeto maestro, trae consigo mirar un perfil, que asuma en el profesional unas competencias específicas, y como persona integral competencias básicas. Supone que llegar a la profesión antecede ser “persona”, si asume de manera responsable las implicaciones y consecuencias de las acciones realizadas, en favor de la convivencia humana, es decir una integralidad humana, desde una caracterización intrapersonal, y de ella surgen explicaciones biológicas, sociales, e intelectuales (Montenegro, 2011)

Considerando la caracterización intrapersonal en el sujeto maestro permite pensar en aquello biológico que le permite de forma coordinada relacionarse a través del espacio percibiendo estímulos del ambiente y reaccionando a sus estímulos; en cuanto a su intelectualidad ocurren procesos lingüísticos, comunicativos, lógicos, cognitivos, científicos, y técnicos, que lo llevan a procesos sociales de interacción, afectiva, ética y estética. (Montenegro, 2011).

Como profesional partiendo de dominios globales se puede considerar cuatro campos en relación a competencias con el entorno, pensado en el interactuar armónico con el entorno, lo institucional, como un ambiente propicio en virtud de un proyecto, lo pedagógico, expresado en conocer y orientar al estudiante, diseñar y desarrollar el currículo, e intrapersonal, a propósito de reconocerse como profesional docente. (Montenegro, 2011).

Y finalmente desde la posición gubernamental aun conociendo la complejidad del sujeto maestro, busca hacer un análisis en criterios que minimizan el accionar del maestro, sustentando su labor en algunos juicios. La competencia, que es un ítem manifestado en el instrumento evaluativo, se toma como un patrón general de comportamiento, y el desempeño como un conjunto de acciones concretas, que con miras a una posición estatal y sustentada en el instrumento se asume el desempeño como el cumplimiento de sus funciones, que está determinado por factores propios del docente, estudiante y el entorno, además de la influencia del contexto socio-cultural, el entorno institucional, el ambiente en el aula, y sobre el propio docente, con acciones reflexivas. (Montenegro, 2011)

Se ha esbozado cómo está diseñado el instrumento evaluativo, y postulados respecto a los referentes de calidad, desempeño y competencias que se exponen en la evaluación, apoyado en el autor Montenegro (2011), para aclarar ciertos elementos presentes en este proceso, sin desconocer que aunque son aportes interesantes quedan varios sin tratar en este apartado producto de analizar el presente valorativo, y no lo que podría ser, falta más profundidad en lo

humano de este proceso, que se ha tratado, desde las concepciones de territorio, de vida, la transversalidad de la ética y las relaciones de poder.

5.4 Pensar la educación, a propósito del entramado de la evaluación anual de desempeño docente, considerando aquello humano que la permea.

Preguntarse por la educación trae consigo diversas posibilidades como plantear una aproximación semántica, caracterizar sobre ella, problematizar sobre sus tensiones, preguntarse por el aparato educativo, exponer sus posibles necesidades de cambio dependiendo el contexto, entre otros.

Entre diversidad de opciones como pertinente se encuentra una que se relaciona con la forma de asumir la educación por parte del estado colombiano, y es manifestar en cuestiones de educación la “eficacia por la eficacia”, como un tipo de saber - hacer, y saber porque hacerlo así; experiencia y tecnología (Fullat, 1992), se suscitan entonces referentes puntuales y poco incluyentes desde los cuáles en ocasiones se pretende visualizar la educación, es descontextualizarla, es negar la humanidad que allí hay, razones que posteriormente no permiten hacer un análisis y proyección más cercana a la realidad respecto a la educación y a la misma evaluación.

Es comprender que el término educación incluye esa construcción humana, que su complejidad permite expresar manifestaciones semióticas del humano, como lo moral, lo científico, lo jurídico, lo consciente, lo filosófico, lo social, lo religioso, lo artístico, lo político, lo inconsciente, lo técnico, lo somático (Fullat, 1992) y de este entramado esta permeado cada sujeto del territorio escolar.

Aunque no se pretende entrar en discusión sobre qué es la educación, si se puede tener referentes para tener una base a la hora de reflexionar sobre los procesos educativos, ya que la forma en cómo se asume, también se dispone para proyectar su andamiaje y para el caso en particular sobre la evaluación docente, así García Carrasco, citado por Fullat (1992), al referirse a la educación plantea “Educación, aunque es un término factual, posee una enorme riqueza semántica por el cúmulo de relaciones que pueden establecerse con otros muchos conceptos de los ámbitos científicos más diversos. Cuando indicamos que alguien se encuentra educado,

prácticamente no hemos dicho nada. No decimos más que cuando sentimos que algo está caliente a partir de la sensación. Pero no hemos dicho nada sobre el calor”.

Educación refiere a las intervenciones de alguien sobre la conducta del otro, las cuales termina generando modificaciones en la conducta inicial, resultando a la vez una dificultad al pensar en objetividad durante el proceso. (Fullat, 1992)

Otro planteamiento surge para manifestar que es educación y refiere a Max Black, citado por Fullat (1992), “Generar en el individuo la capacidad para desempeñarse hábilmente en distintos terrenos... Toda educación tiende, en última instancia (como a su meta), al saber cómo”

Ante estos posibles conceptos, y variedad de apuestas que existen, es para destacar que es un término que tiene historia, y que se clarifica o contextualiza en cierta medida si se tiene en cuenta situaciones geográficas, históricas, e institucionales, (Fullat, 1992), es decir que el contexto en el territorio toma fuerza para clarificar qué es educación.

Conocer el territorio, para asumir los procesos educativos en contexto, permite comprender que en la educación existe aquello humano que la hace compleja e interesante de asumir, para distinguir que más allá de normas, currículos, conocimientos, enseñanza, también esta lo humano, que permea, que siempre está allí en el proceso educativo, y que requiere direccionamientos para que esté en función del otro, del territorio escolar.

En este pensar humano una referencia importante es la conducta de los sujetos, al considerar sus constituyentes, como son las estructuras y funciones de los organismos del campo biopsicosocial, y allí el sistema biogenético, el sistema bioquímico del cerebro, el sistema neuro-psíquico, y el sistema sociocultural, que sustentan lo humano de la conducta que está allí en todo proceso educativo, y que es fundamental tener en cuenta cuando se quiere analizar la diversidad que enriquece el territorio escolar, suma a este entramado en los sujetos lo autónomo, lo adquirido, y lo heredado, que es tramitado desde lo instrumental o mediador, se hacen cargo la familia, la escuela, el estado, instituciones sociales, y es sustentado en modelos de conocimiento y modelos de conducta. (Fullat, 1992)

Este recorrido permite comprender en cierta medida una visión general sobre lo humano que está allí en la educación, que implica un carácter fisiológico, psicológico, y social de los sujetos, para comprender una de las razones del porque la educación se complejiza cuando se piensa en ella, elementos para sustentar las razones de tratar en los proceso educativos, y a propósito de la evaluación de desempeño anual docente, las concepciones de territorio, de vida, la ética y las relaciones de poder, referentes humanos que no se pueden desligar de los procesos educativos, ya que en las directrices estatales en ocasiones se limitan a los factores administrativos, y ciertas cuestiones pedagógicas, que desde luego son importantes pero que no explican por si solos el entramado educativo.

CAPÍTULO II

2. CAMINO METODOLÓGICO

“Tal vez nuestro compromiso principal sea seguir trabajando para unir teoría y empírea, y acercarla al resto de las personas que no trabajan directamente en este quehacer, pero que están tan involucrados como nosotros en hacer más habitable el mundo que vivimos”

Horacio Bozzano

A continuación, se presenta el posicionamiento respecto del paradigma de investigación, su relación con la metodología a desarrollar, y el método para aplicar. (Ver figura.3)

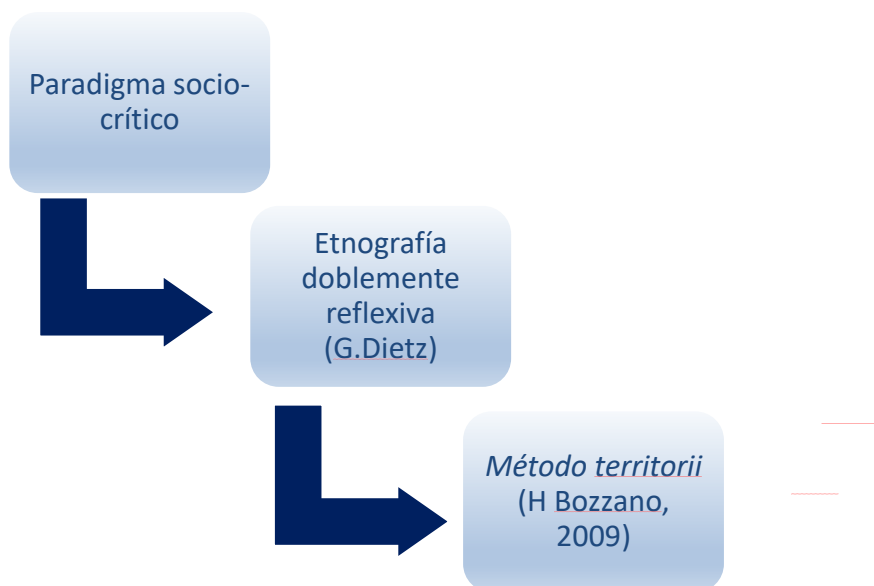


Figura 3: Investigación cualitativa, desarrollada desde tres referentes. (elaboración propia, 2018)

Buscando entretrejer aquello que abarca la evaluación anual docente, a propósito de su abordaje y efectos sobre quienes están implicados en ella, se comprende que existen ciertos actores que la conforman y la permean, para algunos de forma directa o indirecta, situación causada por la diversidad de posiciones y planteamientos respecto a su interpretación, al porqué y para qué de su implementación, también frente a posibles mejoras, además de otros cuestionamientos.

Entre la diversidad de posiciones que surgen desde el territorio escolar, existen postulados que se manifiestan desde los evaluados y evaluadores, el medio académico que investiga, la formación académica de los sujetos inmersos en el proceso, los estudiantes, padres de familia, entre otros actores, y factores que permean el proceso de la evaluación docente, entre ellos, el sentir y el pensar de las vivencias de los sujetos, las proyecciones que se suscitan de las tensiones vividas, el contemplar un re- direccionamiento o posibilidad de cambio desde la labor del evaluado, o evaluador, la ética como pertinencia de su labor y vida, las relaciones de poder, entre otros elementos, permiten dar una entrada para indagar y cuestionar ese campo de la evaluación, con referentes e inquietudes, a nivel individual y colectivo, de su andamiaje, sus tensiones, y sus pretensiones.

Esta investigación está sustentada desde un enfoque de análisis cualitativo, respecto a la posibilidad de paradigmas de investigación, se tendrá en cuenta el paradigma socio crítico, para abordar los criterios de la evaluación de desempeño anual docente del decreto 1278, desde un marco que contemple su historia para posicionarse, su legitimidad normativa, y su aplicación, teniendo en cuenta al sujeto maestro en contexto, desde unas dimensiones epistemológicas, sociológicas y ontológicas.

Dicha indagación, análisis, y posibles propuestas, requieren de un método que permita tener parámetros estructurados que den sustento académico a la investigación, para este apartado se tendrá en cuenta el *método territorii* (H Bozzano, 2009) que trata una serie de categorías conocidas como los territorios reales, vividos, pensados, legales y posibles, que permitan indagar, y generar elementos para la investigación, allí se requiere una relación en doble vía, del sujeto investigador y el sujeto que permite generar procesos para investigar.

Desde esa realidad descriptiva de los territorios, y sus referentes respecto a temas como la percepción de las vivencias, las explicaciones tentativas desde la academia, la realidad normativa, y esas posibles proposiciones que pueden surgir de la investigación, son razones que dan cuenta de una integralidad que se permite a la hora de trabajar con dicho método.

Comprender cómo esa relación con el sujeto a evaluar abarca un contexto, y unas dimensiones epistemológicas, sociológicas y ontológicas, abre una puerta para tener en cuenta unos criterios o categorías para referenciar la práctica docente, desde la cual se vive esa evaluación anual.

Para las indagaciones a tratar, análisis, y posibles proposiciones, se requiere estipular una metodología que permita una lógica o sustento en la investigación, la cual se abordará, mediante la etnografía doblemente reflexiva, se busca conocer en un primer momento mediante entrevista dirigida a los maestros, sus posiciones frente a diversos temas que están implicados en la evaluación de desempeño anual docente, en un segundo momento una vez ellos han conocido la información de los demás maestros, vuelven a considerar sus planteamientos y de los demás para afirmarse en sus argumentos, complementar, proponer o refutar sobre la información al respecto.

El proceso de consulta al maestro debe considerar una relación dinámica en doble vía, es decir el sujeto que investiga y el actor que permite la investigación, se plantea que se pueden lograr aprendizajes producto de esa interrelación, es decir desde “el emic (interno) y el etic (externo) se visualiza desde las perspectivas inter –actorales, inter-lingues, que genera unos inter –saberes e inter – aprendizajes, que propician una investigación dialéctico reflexiva que se convierte en praxis política” (Bertely & Dietz, 2007 – 2009). Razón por la cual se plantea que, en esos diálogos con los diferentes territorios, surjan dinámicas que permitan conocer, analizar, y proponer sobre la investigación planteada. Proceso que durante los dos momentos de la entrevista tendrá su espacio.

2.1 INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Considerada en una serie de características generales que la representan según ciertos autores, la investigación cualitativa manifiesta diversidad en una serie de aspectos como, las tendencias, escuelas, perspectivas, técnicas de recolección y de interpretación, entre otros, como elementos que la enriquecen y permiten sustentar sus postulados.

En estas posibilidades de diferentes abordajes y de sustentos disciplinares, y filosóficos, surge la diversidad al considerar las concepciones acerca de la realidad, sobre cómo conocerla, y que se puede abarcar en ese conocimiento, razones que permiten comprender que no hay una sola forma de hacer investigación cualitativa, o una sola cosmovisión que la sustente. (Mason, 1994, citado por Vasilachis 2006)

Aunque existen varios autores que expresan diferentes formas de citar las más importantes perspectivas y escuelas de investigación, a continuación, se citan algunos, que permiten ver sus

semejanzas y que varían más en la forma de nombrarlos y en algunas características que los representan, que en distancias preponderantes.

Entre ellos se encuentra Flick (2002) que menciona diversos abordajes de la investigación cualitativa desde diferentes posibilidades :1) la teoría fundamentada, 2) la etnometodología y el análisis de la conversación, del discurso y de género,3) el análisis narrativo,4) la hermenéutica objetiva y la sociología del conocimiento hermenéutica,5) la fenomenología y el análisis de pequeños mundos de la vida,6) la etnografía,7) los estudios culturales, y 8) los estudios de género.

Por otra parte, Creswell (1998) la plantea como un proceso interpretativo de indagación, que debe generar visiones holísticas de la realidad, referenciado en tradiciones conocidas como la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos.

Entre tanto Denzin y Lincoln (1994), la consideran multimetódica, naturalista e interpretativa, donde se indaga en situaciones naturales, dando relevancia a la interpretación que las personas manifiestan, y presenta relevancia por los estudios de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales, desde donde se puede expresar la cotidianidad, las problemáticas, y significados en la vida de los individuos.

Se puede comprender entonces que esa posible respuesta sobre qué se entiende por investigación cualitativa, se caracteriza dependiendo el enfoque, la tradición utilizada, la diversidad de orientaciones tenidas en cuenta, de las posibles diferencias que surgen en su desarrollo, presupuestos, y métodos que se relacionan con las concepciones sobre la realidad social. Las evidencias que se presentan a la hora de sustentar la investigación validan nuevamente el presupuesto que no existe una sola forma de sostener la validez de la investigación cualitativa, es decir que exista una sola posibilidad de hacer investigación y de validación.

2.1.1 Caracterización de la investigación cualitativa

Teniendo en cuenta que en una aproximación para definir qué es la investigación cualitativa, no se logra con una conceptualización única, también su caracterización presenta la misma particularidad. A continuación, desde ciertos autores se presenta algunos aspectos relacionados.

Para Manson (1996) es más que un conjunto y prescriptivo de principios, y señala tres elementos generales de estrategias y técnicas: a) fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido ,b) basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen, y c) sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto.

También Mason (2006) indica que la solidez de la investigación cualitativa se relaciona con el conocimiento que genera sobre la dinámica de los procesos sociales, del cambio y del contexto social. Sin olvidar que los diferentes enfoques cualitativos tienen sus propias reglas y sus propios procedimientos analíticos y explicativos.

Para Marshall y Rossman (1999) la investigación cualitativa es pragmática, interpretativa y está cimentada en la experiencia de las personas. Se fundamenta en el estudio de los fenómenos sociales, sus varios géneros son naturalistas e interpretativos y recurre a múltiples métodos de investigación. Y se fundamenta en: a) la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, b) la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, y c) la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios.

Como dato interesante los métodos empleados en las investigaciones cualitativas ejemplifican, para Silverman (2000), la posibilidad de comprender que pueden proveer una más profunda comprensión del fenómeno social, respecto a las posibilidades que se podrían generar estrictamente desde lo cuantitativo.

Es de gran importancia como la investigación cualitativa se centra en la práctica real in situ, observando cómo las interacciones son realizadas rutinariamente. Maxwell (2004) entiende que entre los rasgos más característicos de la investigación cualitativa se encuentran: a) el interés por el significado y la interpretación, b) el énfasis sobre la importancia del contexto y de los procesos, y c) la estrategia inductiva y hermenéutica.

Flick (1998) propone ciertos rasgos sobre la investigación cualitativa: a) la adecuación de los métodos y las teorías: busca descubrir lo nuevo, fundamentar lo empírico, y su validez radica en la referencia de lo que se quiere estudiar, y no de seguimientos abstractos típicos de la ciencia basada en el método científico. Se tiene en cuenta el origen de los resultados, del material

empírico, y en la aplicación de métodos en el objeto de estudio. b) la perspectiva de los participantes y su diversidad, esos conocimientos previos: analiza el conocimiento de los actores sociales y sus prácticas, además de valorar en contexto cada situación. c) la práctica reflexiva del investigador, y la investigación: ese conocimiento que emerge, de esa relación reflexiva, que permite asumir la subjetividad del investigador, y los demás actores implicados en la investigación. Las subjetividades del investigador y de los actores implicados son parte del proceso de investigación, desde observaciones, sentimientos, y demás impresiones se convierten en datos; d) la variedad de enfoques y métodos en la investigación cualitativa: va más allá de la unificación, que han surgido del desarrollo de diversas líneas de investigación cualitativa.

La investigación cualitativa permite nuevas perspectivas sobre lo que conocemos, y manifiesta más de lo que las personas piensan, las implicaciones de esas apreciaciones (Morse 2002). Desde luego también se debe aportar desde el poder agregar a las palabras de los actores, ya sea una síntesis, una interpretación, el desarrollo de un concepto, o teoría. (Morse, 1999).

Es decir, en términos de Gobo (2005), los métodos cualitativos se caracterizan por su capacidad para describir, comprender y explicar los fenómenos sociales.

Otra característica trascendental en la investigación cualitativa es su capacidad para particularizar de acuerdo con las diferencias que emergen, que hacen de cada dato algo único y significativo, tomando distancia de las comparaciones, comprendiendo los matices, mediante la percepción de los actores participantes, aspectos relevantes en una buena investigación cualitativa. (Eisner, 2001).

Finalmente, para comprender esas características de la investigación cualitativa se debe tener presente a quién y qué se estudia, las particularidades del método (interpretativo, inductivo, multi-metódico, reflexivo, e interactivo), y la meta de la investigación.

Luego de esta caracterización de la investigación cualitativa, se comprende que esta aplica para adentrarse en el estudio de la evaluación docente, ya que allí confluye un territorio escolar que es empoderado por personas, por sus experiencias, sus concepciones de vida, dinámicas sociales, entre otros, que, analizados en contexto, representan aquello que la postura cualitativa investiga.

2.1.2 Componentes de la investigación cualitativa

Los tres componentes más importantes de la investigación cualitativa se referencian en la entrevista, la observación, y los informes escritos o verbales, los cuales deben estar directamente relacionados con la pregunta de investigación. Ser tomados enfatizando en la experiencia de las personas, y la relación con sus concepciones de vida. (Miles y Huberman, 1994), citado por Vasilachis. (2006)

Como elementos importantes Atkinson (2005), citado por Vasilachis (2006), menciona las narrativas personales; las historias de vida y otros documentos de vida; las películas y las imágenes fotográficas y de vídeo; los textos y las fuentes documentales; la cultura material y los artefactos tecnológicos y el discurso oral.

Los métodos de investigación, los datos y el análisis de estos deben mostrar, en contexto, la cultura, y la acción social que se desea investigar, para permitir que se reflejen las cualidades distintivas que arrojaría la investigación. (Atkinson, 2005)

La recolección y análisis de datos que permitan capturar la complejidad de la realidad social suponen tres requisitos: 1) interpretación y recolección estén guiadas por interpretaciones sucesivas realizadas durante la investigación, 2) la teoría sea conceptualmente densa, con muchos conceptos y relaciones entre ellos, 3) que el examen de los datos sea detallado, intensivo y microscópico. Strauss (1989)

Finalmente, la respuesta a la pregunta ¿Cuáles son los componentes de la investigación cualitativa? se referencia en la información, los procedimientos de análisis de esos datos y el informe final.

Al comprender sus componentes también surge el cuestionamiento ¿a qué preguntas de investigación responde la investigación cualitativa?, la cual podría estar referenciada en el interés por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, y las interpreta en contexto, desde la causalidad local. Sin olvidar que también estudia organizaciones, instituciones, movimientos sociales, entre otros. (Vasilachis, 2006)

Y para que estas posibilidades transcurran de la mejor manera es fundamental que el investigador haga su trabajo con rigor, y ponga a su disposición la destreza, creatividad, y entrega en la investigación, comprendiendo que la comunicación asertiva es trascendental.

2.2 PARADIGMA SOCIOCRTICO

Como una posibilidad más allá del paradigma positivista, e interpretativo, sin desconocer sus posibles aportes en campos de la producción industrial, o en el análisis de problemáticas respectivamente, se puede comprender por sus posiciones que no han tendido gran impacto en la transformación social, por otra parte, es de gran importancia que el paradigma socio-crítico desde su esencia, aporta para que ocurran cambios en el interior de las comunidades, que pueden llegar a ser más sostenibles en el tiempo, respecto a paradigmas que han sido implantados externamente, aun así sean producto de estudios previos, pero que han sido descontextualizados del territorio de las comunidades.

En este paradigma existe una relación dialéctica entre teoría y práctica, surge como una posibilidad de crítica a la racionalidad instrumental, y pide esa posibilidad de incluir los juicios, los valores, los intereses de la sociedad, el compromiso por su transformación, y dar posibles soluciones a dificultades que se generan en dichas relaciones, partiendo de la reflexión acción de quienes hacen parte de la comunidad en particular. Alvarado, y Garcia (2008)

Se centra en la crítica social, teniendo en cuenta un eje autorreflexivo, considerando la construcción de conocimiento a partir de los intereses de las comunidades o grupos, promoviendo la libertad y autonomía racional, considerando el desarrollo del conocimiento desde un proceso de construcción y reconstrucción de la teoría y la práctica, Álvarez, y García (2008)

Popkewitz (1988), citado por Álvarez (2008) plantea que algunos de los fundamentos del paradigma son: “a) conocer y comprender la realidad como praxis; b) unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano; y d) proponer la integración de todos los participantes.”

Ahora haciendo referencia a la educación Álvarez, y García (2008), manifiestan las siguientes características particulares, “a) la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa; b) la aceptación compartida de un visión democrática del conocimiento, así como de los procesos implicados en su elaboración; y c) la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica”

Se menciona que para manifestar esa integralidad a la hora de investigar se requiere de una incidencia de la comunidad o grupo que expresen diversos factores de índole multifactorial, y multidisciplinar, aunque, ya es hora de considerar una visión holística y pensar en una transdisciplinariedad. Buscando así que se involucre todos los actores que están relacionados con el estudio particular, desde lo pedagógico, social, legal, y político; como paralelo desde Bozzano (2009), se consideraría esos territorios, reales, vividos, pensados, legales, y posibles, y como grupo o comunidad a relacionar, estarían inmersos en la comunidad educativa.

Para Habermas (1986), citado por Álvarez (2008), “el conocimiento nunca es producto de individuos o grupos humanos con preocupaciones alejadas de la cotidianidad; por el contrario, se construye siempre en base de intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de la especie humana y que han sido configurados por las condiciones históricas y sociales”.

Además, en el sentido de dar sustento al paradigma sociocrítico que permitiría captar esos elementos que a veces quedan a la deriva en otros paradigmas, Boladeras (1996), plantea que para Habermas el positivismo ha llevado al humano a desplazar esas posibilidades del sujeto cognoscente como ser creativo, a la rigidez de un método de investigación. Seguramente que arroja resultados, pero fragmenta el conocimiento, y evita que se conozca aquello que escapa al método, especialmente la relación ambiental del territorio en contexto.

Respecto a una ciencia social empírico-analítica, se manifiesta que ella solo puede generar unos datos relacionados con un control técnico de algunas magnitudes sociales, permitiendo algunos análisis, pero distantes del contexto, y de una posibilidad de ser propositivo. Habermas (1998), citado por Álvarez (2008),

Se plantea que los postulados normativos que justifican la ciencia social crítica pueden provenir del análisis del lenguaje y del discurso ordinario, comprendiendo así, que cuando se asumen roles de dialogo entre los participantes deben estar libres de limitaciones, con una igualdad de participaciones, para proponer, cuestionar, entre otros. Habermas (1998), citado por Álvarez (2008)

Se considera que la mediación entre la teoría y la práctica en la ciencia social crítica ocurre mediante las dimensiones instrumental, y comunicativa. La primera indica lo teleológico-estratégico promoviendo la interacción social basada en intereses comunes; la comunicativa da cuenta de promover procesos cooperativos de interpretación, para hacer apuestas en común por

parte de los involucrados en el proceso educativo, para plantear posibles soluciones, desde la acción comunicativa. Habermas (1998), citado por Álvarez (2008)

Es así como esta caracterización del paradigma sociocrítico permite comprender que es el eje propicio para entrar a tensionar el proceso de indagación sobre la evaluación de desempeño anual docente, ya que integra todas esas posibilidades de trabajo con una comunidad educativa, que pide análisis en contexto, el comprender multi- factores, la multidisciplinariedad, y mejor si es llevada a una transdisciplinariedad, y que se fundamente en una acción comunicativa y crítica.

2.3 MÁS ALLÁ DE ETNOGRAFÍA TRADICIONAL; etnografía doblemente reflexiva.

Considerando la etnografía tradicional, sus aportes a los estudios sociales realizados en diversas zonas del país, dirigidos a la educación, a proyectos comunitarios, entre otros. Ha forjado, por una parte, un espacio de reconocimiento al proceso investigativo y de aporte a las comunidades, pero a su vez, ha dejado una serie de inquietudes en el sujeto investigado, aquel que abre sus puertas en el territorio, colabora con su conocimiento, pero que también reflexiona sobre aquello que se está indagando, y genera conocimiento.

Estas inquietudes pasan a partir del sujeto cognoscente que ha generado desde su posición de investigador, una postura que plantea un posicionamiento en muchos casos de extraer información, ejecutar proyectos, conocer realidades, pero dejando un vacío en aquel que permitió dar a conocer dichas realidades, es decir, una vez extraída la información se alejan y no vuelven al territorio, sin considerar que es oportuno validar esos posibles resultados con las mismas fuentes de donde surgieron, entonces son reflexiones o planteamientos que una vez el investigador concreta y utiliza, quedan para ciertos beneficios propios de la investigación, razones que dejaban un sinsabor en las personas de esos territorios donde se ha querido investigar.

Razones que han suscitado la necesidad de dar un lugar trascendente al sujeto investigado, en el mismo nivel del sujeto investigador, por supuesto cada uno en su rol, pero con la importancia para los dos, o para quienes sean partícipes de la investigación, es entonces que se deben nutrir de forma recíproca, a partir de unos inter –saberes e inter –aprendizajes, permitiendo una atmosfera de crítica y autocrítica de sus participantes, y considerando esa riqueza en conocimiento desde el lugar de cada uno, y el surgimiento de otros saberes a medida que ocurre la investigación producto de posiciones críticas y reflexivas.

En este proceso de relación dialéctica sus integrantes se pueden comprender como el emic (interno) y el etic (externo), que a su vez en esas posibilidades inter –actorales, inter-lingues, generan unos inter –saberes e inter – aprendizajes, ya mencionados, permitiendo una praxis política. (Bertely & Dietz, 2007 – 2009).

En esta investigación se pretende apoyarse en la etnografía doblemente reflexiva, al considerar volver al territorio, una vez la información se ha analizado, para permitir que el sujeto investigado pueda ser partícipe de su proceso en las reflexiones finales, y exista esa posibilidad de ser escuchado en dos momentos, no solo al inicio de la investigación sino, una vez se empieza a analizar la información.

2.4 MÉTODO TERRITORII

TERRITORIO REAL, VIVIDO, PENSADO, LEGAL, Y POSIBLE.

Comprendiendo los planteamientos manifestados sobre la concepción de territorio, su relación transversal a la escuela, y su importancia para desarrollar la investigación, se ha tenido en cuenta el método territorii, apoyado desde Horacio Bozzano (Bozzano, 2009).

Método que, aunque ha sido direccionado inicialmente hacia proyectos o investigaciones geográficas, también es funcional en investigaciones interdisciplinarias, como en los sectores políticos, económicos, turísticos, agrarios, urbanos, educativos, sanitarios, entre otros, y que se debe complementar con otros métodos, o herramientas, según la necesidad del campo de estudio.

2.4.1 Territorios reales

Permite describir el trabajo investigativo a realizar, porque integra las realidades que son reconocidas en el territorio, allí se sustenta en el consenso de parámetros institucionales, referentes teóricos, ontológicamente aprobados por la comunidad científica, es una aproximación formal y tradicional del territorio.

Como preguntas orientadoras Bozzano, plantea los siguientes cuestionamientos, *¿qué componentes analíticos integran el territorio? ¿Qué rasgos permiten entender el territorio?*, que permitan comprender la realidad, desde aspectos geográficos, sociales, culturales, económicos, infraestructura, entre otros, para este caso referenciados en la comunidad educativa.

2.4.2 Territorios vividos

Como en la polisemia de las concepciones de vida, entra a jugar unos elementos de instancia perceptiva, retomando aspectos sensoriales, artísticos, emocionales, simbólicos, y generados a partir de las mismas problemáticas o intereses de quienes habitan los territorios.

Razones que permiten comprender que varía, que es diverso, y serán territorios particulares dependiendo del tiempo específico de cada sujeto, comunidad, de esos factores sociales que los afectan, y además de cómo tramitan esas vivencias. Desde luego existen también percepciones similares en esos territorios, por la misma interrelación de sus sujetos, que los hace compartir varios elementos típicos de una comunidad que comparte en un territorio.

Bozzano hace unos cuestionamientos, para orientar sobre este territorio, y presenta las siguientes preguntas, ¿qué percepciones son las más significativas sobre un territorio o un lugar dado? ¿Cómo mapeo mis percepciones?

2.4.3 Territorios pensados

Una vez pasado por las cuestiones concretas, estipuladas como reales, se llega al aporte de esas nociones de pensamiento que no comparten todos, pero que surgen de procesos analíticos, estudiados y tramitados en la reflexión, son más explicativos y relacionales.

Permiten dar explicaciones de la investigación, y hacen referencia al por qué de los territorios, Bozzano, presenta unas preguntas orientadoras al respecto; ¿cuál es el explanans o factor explicativo que me permitirá finalmente explicar el territorio, el lugar, la ciudad, la región o el recorte territorial que elija? ¿Sobre qué visión o enfoque teórico se apoya el carácter explicativo de mis territorios pensados? ¿Cuáles son los territorios reales y/o los territorios vividos que contribuyen a explicar los territorios pensados?

Es importante retomar los territorios reales y vividos, para entender el territorio pensado, además de otros factores no territoriales referentes a factores sociales y naturales, que permita delimitar el territorio pensado.

2.4.4 Territorios legales

Es de carácter prescriptivo, es esa base normativa que se debe asumir al margen de considerar diferencias conceptuales. Bozzano presenta las siguientes preguntas orientadoras, ¿cuál es la jurisdicción territorial de una regionalización vial, sanitaria, educativa, judicial u otra? ¿Cómo se regula el uso, la ocupación y la subdivisión urbana, periurbana y rural? ¿Cuál es la jurisdicción territorial de un municipio, un departamento, una provincia, un estado-nación o de otra unidad político-administrativa?

Permiten interpretar desde criterios construidos que se suponen, ordenan un territorio, y hacen viable las proyecciones que se deseen hacer en un territorio, pero si los criterios de funcionalidad no están en consonancia con los demás territorios reales, vividos, y pensados, el territorio legal puede perder eficacia y sentido, como ocurre en varios estamentos de la sociedad colombiana.

2.4.5 Territorios posibles

Es esa posibilidad de ser propositivos y/o predictivos en las investigaciones. Hace referencia a esas proyecciones anheladas. Bozzano presenta las siguientes preguntas orientadores; ¿cómo son los territorios más durables, sostenibles y/o sustentables en tiempo-espacio que surgen de la investigación? ¿Qué grado de acuerdos y de apropiación hay en los actores de los territorios para lograr que sean posibles? ¿Cuáles son los procesos y sus encadenamientos causales más propicios, para qué lugares y con qué actores? ¿Cómo participan territorios reales, vividos, pensados y legales en los territorios posibles? ¿Qué otros inputs no necesariamente territoriales participan en la definición de mis territorios posibles?

Es allí donde el trabajo analizado, proyectado, se concreta, y justifican su existencia cuando hacen aportes para generar transformaciones, o cambios positivos en los territorios.

También entra en juego esa relación entre la probabilidad y lo estudiado, de los diferentes territorios ya mencionados, y la búsqueda del consenso de los actores involucrados en el territorio.

2.5 DIÁLOGO CON LOS PROFESORES, Y SUS SENTIRES EN EL TERRITORIO ESCOLAR

Basada en la importancia de tener en cuenta al sujeto maestro y sus concepciones respecto al territorio escolar, a las concepciones de vida, sus referentes sobre las relaciones de poder, y sobre la ética, en un diálogo que permita asumir dichos referentes, que permita manifestar sus posiciones, sus argumentos, sus tensiones, y sus proposiciones, dirigidas entorno a la evaluación de desempeño anual docente (decreto1278).

2.5.1 Entrevista semiestructurada

Como un medio de indagación y obtención de información se pretende que, mediante la entrevista semiestructurada como instrumento técnico, sea utilizada para la recolección de la información. Este diálogo con los profesores buscará conocer sus sentires en el territorio escolar, sus percepciones, en contexto.

Aunque existen preguntas previas y elaboradas, se debe considerar que en la entrevista exista un espacio flexible, para que pueda surgir esa posibilidad de conversar otros asuntos relacionados que surjan en función de los temas a tratar, es establecer una relación en doble vía con el otro.

La entrevista etnográfica requiere una capacidad de escucha que permita estar atento a todo lo que el otro expresa, sugiere, evitando generar presiones que generen el distorsionar o inducir respuestas, se permiten referentes de temas que se quieren hablar, pero no con todas las preguntas ya determinadas (Hammersley y Atkinson, 1994:128, citado por Vasilachis, 2009).

Esa relación con el entrevistado debe estar dirigida a el interés y atención por lo que el otro plantea

más allá de las palabras, es decir de comprender hasta su silencio, sus pausas, sus gestos como sus posturas y movimientos. Desde el entrevistador teniendo presente esa motivación, la forma adecuada de presentarse, de generar confianza, de preguntar, de invitar para ampliar respuestas, todo en función de un encuentro dialógico.

2.5.2 Maestros que compartieron, reflexionaron, tensionaron, y aportaron, a propósito de sus experiencias con la evaluación anual de desempeño docente.

Experiencia enriquecedora donde se tuvo en cuenta la entrevista dirigida a cinco maestros de diferentes regiones del país, la información particular de nombres e instituciones educativas se reserva por la información confidencial de cada maestro, ya que supone tratar sobre sus territorios y directivas de sus respectivas instituciones, razón por la cual se hará una caracterización general al respecto. Se encuentra esa posibilidad de acceder a que los maestros contaran sus experiencias con la evaluación, desde su lugar, su territorio real, el sentir de ser maestro, el camino recorrido, sus tensiones, sus propósitos, y disponerse a contar y enriquecer esta investigación.

El primer maestro se encuentra ubicado en una Institución Educativa de la zona rural del departamento del Putumayo, con diecisiete años de experiencia, y ubicado en el escalafón 1C. Desde allí permeado por el conflicto armado, por la dificultad de transitar el espacio geográfico, y las tensiones administrativas y económicas de su labor, pero con la satisfacción de ser maestro y en sus propios términos tejer vida, en niños, y adolescentes, que muchas veces lo ven como una opción de vida, por querer prepararse integralmente para el servicio de los demás, este maestro se dispuso a conversar sobre la riqueza de su experiencia.

La segunda maestra, se encuentra ubicada en una Institución Educativa de la zona rural del departamento de Boyacá, con tres años de experiencia y ubicada en el escalafón 3ª, es Magister en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Educación. Agradece el camino para ser maestra gracias a la presencia de la Universidad Pedagógica Nacional que hizo presencia en el territorio, que transformó su vida, y dejó el compromiso del maestro que guía la transformación social, así con su experiencia y formación académica intervino en esta vivencia para colaborar y aportar desde su lugar.

La tercera maestra, se encuentra ubicada en una Institución Educativa urbana de la ciudad de Bogotá, con tres años de experiencia, y Magister en Educación. Con la satisfacción y el gusto por la formación humana y pedagógica, con el compromiso con la sociedad, y a pesar de sentir contrariedades con el sistema educativo, ama su profesión en virtud de los estudiantes, y manifiesta su colaboración considerando que cada aporte es valioso para ayudar en el proceso de la educación colombiana.

El cuarto maestro, se encuentra ubicado en una Institución Educativa rural de la ciudad de Bogotá, con tres años de experiencia, Magister en Educación, y estudios de Doctorado. Con un sentir arraigado desde su juventud por querer ayudar a los demás, con un ejemplo de otro maestro que marcó su sueño de inclinarse por esta profesión, sobresale su sentir de aprecio por su labor, investiga, publica, y expresa con ímpetu sentirse orgulloso y gratificado de ser maestro, y de manera entusiasta aborda el colaborar con esta investigación.

La quinta maestra, se encuentra ubicada en una Institución Educativa rural, del departamento de Boyacá, con veinte años de experiencia en primera infancia, y tiene un

posgrado de Maestría. Expresa las tensiones que vivió para acceder a la universidad pero que de allí surgió el aprender a enfrentar situaciones de la vida con decisión, responsabilidad, y plena conciencia de sus acciones y sus consecuencias, se apasiona por la formación constante, el gusto por la academia, y en sus ganas de superación advierte una serie de posibilidades de crecimiento personal y profesional, es un gran aporte disponer de su apoyo en el proceso investigativo. (Ver figura.4)

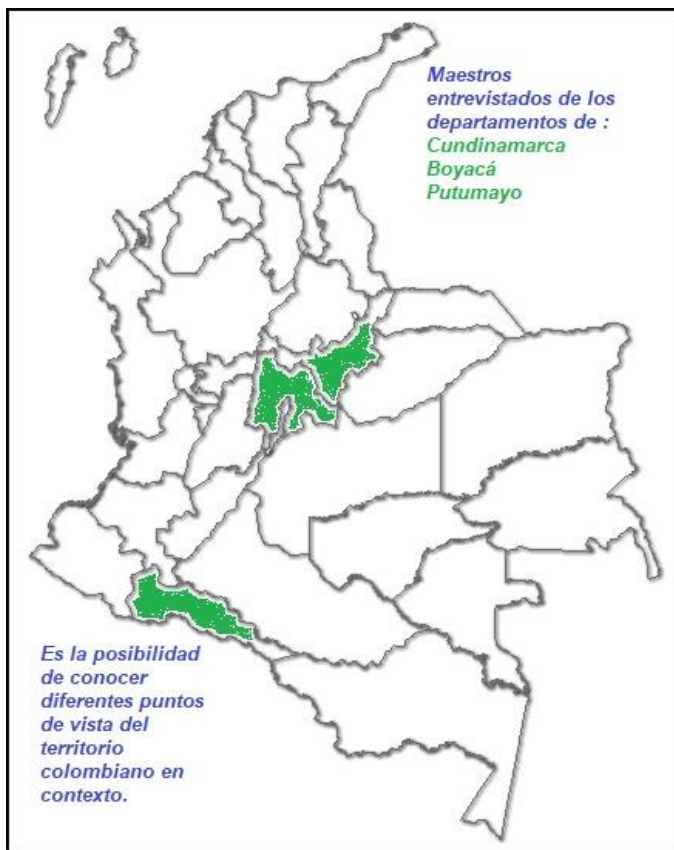


Figura 4: Maestros a tener en cuenta para la entrevista semi-estructurada, diversidad en el territorio escolar. (elaboración propia, 2018)

Una vez hecha la presentación sobre la investigación, y sus ejes fundamentales a continuación, se presentan una serie de preguntas referentes para tener en cuenta, con el propósito de conocer los sentires, las vivencias del sujeto maestro, sobre asuntos relacionados con el territorio, el contexto, sus concepciones de vida, para continuar con sus sentires acerca de su profesión, una mirada a las relaciones de poder, además del referente ético en su quehacer cotidiano, para finalmente correlacionar, dichas temáticas en el territorio escolar, con la evaluación de desempeño anual docente del decreto 1278.

CAPÍTULO III

3. CONVERSANDO LA VIDA, A PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO ANUAL DOCENTE, SENTIRES, VIVENCIAS, REFLEXIONES, Y REFERENTES PROPOSITIVOS Y CRÍTICOS.

En este capítulo se presenta el análisis de la evaluación de desempeño anual docente, a partir de la entrevista **“Conversando la vida, a propósito de la evaluación de desempeño anual docente”** (ver anexo 2) , allí los maestros expresan sus sentires y vivencias a propósito de la evaluación (ver anexo 3), para este análisis buscando mayor profundidad ocurre un segundo momento (ver anexo 4), donde los maestros retomaron sus posiciones iniciales, y pudieron conocer la visión de los otros maestros, y así mantener sus postulados, o enriquecer, y proponer al respecto de la evaluación lográndose así categorías de análisis.

En este apartado se tendrá en cuenta elementos de gran importancia de la evaluación a propósito de la investigación desde el análisis de los territorios reales, vividos, pensados, legales, y posibles (Bozzano, 2009), información que permitió plantear unos referentes críticos y propositivos ante el proceso evaluativo.

3.1 TERRITORIO REAL:

Una mirada a los planteamientos de los maestros sobre su realidad en la evaluación de desempeño anual docente

El territorio real de la evaluación anual docente visto inicialmente en una directriz que sustenta su instrumento en la necesidad de mejorar los procesos educativos, y que se proyecta desde la normatividad colombiana, sin desconocer las influencias de referentes internacionales, ha hecho un recorrido histórico con diversas modificaciones desarrolladas en los diferentes gobiernos de cada periodo, se presume buscando en términos de gobierno el optimizar la educación, pero a su vez manifestando ciertas contrariedades que distan del discurso político, aspectos como el déficit económico del país para implementar los cambios, el obviar en muchos casos la situación cultural y social del país para la toma de decisiones, también el posicionamiento de evaluados y evaluadores, cuando no asumen con responsabilidad el rol que los convoca, situaciones

contradictorias que permiten ver algunos elementos para comprender el porqué de las posiciones críticas frente al modelo evaluativo y su aplicación.

También se manifiestan factores políticos y de poder que prevalecen en las directrices de gobierno y poco se proyectan como políticas de estado, perdiendo así la posibilidad de la continuidad y de proceso a largo plazo, además de las diversas influencias internacionales que suponen interceden por la educación mundial. Asimismo, se encuentran otras posiciones que suman a este entramado, y son los diferentes aportes de la academia, los movimientos sociales de maestros y estudiantes que han buscado cambios respecto al instrumento evaluativo, y otros más reflexivos, al mismo modelo de educación.

En este entramado de validación se reconoce todo un proceso, desde unas políticas internacionales que han antecedido la instauración de la evaluación docente en el país, como las políticas a nivel local, que suponen han tenido en cuenta la educación como eje central, aspectos que han sido el estandarte para proyectar y sustentar la evaluación, otra discusión es si sus propósitos son pertinentes para la educación del país, y si se comprende las realidades del contexto colombiano.

Se puede comprender entonces que la existencia de la evaluación, y sus propósitos desde la normatividad que aplican a quienes se encuentran adscritos al decreto 1278, parten desde una posición elaborada, aparentemente de perspectivas positivas de mejorar los procesos educativos. Pero el cómo se asume realmente desde los diversos sectores, y sus sentires sobre ella es otra realidad, según los planteamientos de los maestros que han aportado en esta investigación.

Una vez vivenciada la evaluación según los maestros que compartieron sus experiencias, quedan varios elementos para analizar, entre ellos y significativos es considerar que la evaluación es tomada en ciertas ocasiones desde ciertos referentes. (Ver figura: 5)



Figura 5: Territorio real de la evaluación (elaboración propia, 2019)

- a) **Evaluación de desempeño anual homogenizada y descontextualizada:** presenta una estructura definida en relación con el territorio, homogenizando, y descontextualizando su visión sobre él, ya que se aplican los mismos referentes para todas las regiones del país, y solo presenta un área de gestión comunitaria que dista de dar identidad y relevancia al territorio, aquel que asume formas de ocupación, formas de trabajo, autoridad, pensamiento, formas de recorrerlo, creencias, y concepciones asociadas, que configuran el territorio, que termina siendo identidad frente a los demás (Vasco, 2002)

Resulta contradictorio si se piensa en las mismas directrices del estado cuando se esbozan los fines de la educación manifestados en el artículo 5 de la ley general de educación, (Ley 115 de 1994), donde pareciera una visión interesante cuando en el discurso político se orienta la educación a elementos que deben promover el pleno desarrollo de la personalidad, la formación en el respeto, facilitar la participación de todos en las decisiones del país, la adquisición y generación de los conocimientos a nivel

general, conciencia en la soberanía nacional, el acceso a la ciencia y tecnología, la capacidad crítica y reflexiva, la conservación y protección del ambiente, la formación para el trabajo, la diversidad étnica como fundamento de identidad nacional, entre otros.

Pero teniendo en cuenta que el instrumento evaluativo es general para todo el país, se encuentra que los mismos referentes que se exigen en un colegio urbano de Bogotá, son los mismos en una institución educativa de zona rural del putumayo, con realidades, necesidades, proyecciones, conocimientos y riquezas que difieren en contexto, surgen así cuestionamientos para preguntar, ¿dónde queda?, la participación de todos en las decisiones del país, el aporte de la diversidad étnica, los conocimientos propios de cada región, la soberanía nacional, la capacidad crítica y reflexiva. Entonces los referentes de los fines de la educación colombiana quedan en entredicho, por estos desconocimientos que invisibilizan las particularidades del contexto, las dinámicas de las zonas rurales, o urbanas, sus vivencias, las necesidades socioculturales, la influencia de la memoria biocultural, sus cosmovisiones, los conflictos sociales, la biodiversidad, las singularidades del entramado del territorio escolar, elementos que no se tiene en cuenta desde la proyección del instrumento evaluador al homogenizar los diversos territorios del país.

Y aunque la disposición general para la evaluación a nivel país se piense en derecho a la igualdad, o considerando que todos somos un único país, es importante contemplar la posibilidad de un pensamiento ambiental complejo, que permita identificar las áreas y los puntos específicos que describen nuestras diferencias (Carrizosa, 2014), comprendiendo la diversidad, y el contexto en el territorio, sin desconocer la identidad de un país que busque procesos con referentes básicos en educación, pero que comprenda que se puede llegar a puntos en común aunque los caminos sean diversos, y aceptando que de cada territorio específico del país se puedan hacer diferentes aportes que traigan consigo de acuerdo al contexto.

El hecho de desconocer otras formas de conocer, de enseñar, de evaluar en los diversos territorios del país, hace parte de los mismos discursos de la ciencia, y de la ejecución de las políticas de gobierno, que terminan generando un mecanismo de expropiación epistémica, cuando no se permite considerar, por ejemplo, el conocimiento de poblaciones nativas, y se

termina acudiendo a la racionalidad científico -técnica (Castro -Gómez (2005), citado por Dussel 2009)

En otros casos para manifestar que las contradicciones van más allá de la evaluación anual docente, y abarcan otros espacios educativos, se encuentra que entre las disposiciones de ley y el proceder de cada gobierno de turno, se promueve el auge y respaldo de entidades de educación superior públicas donde su eje central especialmente está dirigido a los elementos científicos y tecnológicos como eje exclusivo de desarrollo de un país, sin comprender que son importantes, pero ellos no explican o encierran toda la riqueza del proceso educativo (Fullat, 1992), y por otra parte se recorta el presupuesto de distintas entidades públicas educativas que buscan referentes más incluyentes y que promueven la educación con visiones más holísticas y en contexto, más cercanas a los mismos fines promulgados por el estado.

Si la manifestación de la heterogeneidad puede ocurrir en una misma institución, que se puede pensar a nivel de las diversas regiones del país, para citar un ejemplo, en un curso de grado once de cualquier zona del país, se gradúan los estudiantes y aunque sean de una misma institución, y puedan haber recibido referentes similares en educación, muchos tomarán caminos diferentes de estudio, u otra labor, comprendiendo así, que aunque existan condiciones básicas y generales, la diversidad emergerá por esas condiciones humanas que permean a los sujetos en su vida activa, labor , trabajo y acción (Arendt, citado por Castaño 2015), así mismo se podrá pensar cuando se proyecta el proceso educativo en las diversas regiones del país, teniendo en cuenta el territorio en contexto, sus necesidades, y sus aspiraciones.

Es considerar que se puede tomar distancia de la homogenización desde que se plantean las políticas para los procesos educativos, en este caso la evaluación de desempeño anual docente, tener en cuenta que, aunque un gobierno busca unos mínimos en sus proyecciones, también se debe tener en cuenta la diversidad de las regiones, y que sus mayores aportes deben partir de su riqueza que los hace únicos, la cual está sustentada en referentes propios de su territorio y contexto.

Referentes que se pueden sustentar en la Colombia diversa, en sus gentes, climas, geografía, historia, biodiversidad, es decir una Colombia compleja (Carrizosa, 2014), además de sus cosmovisiones, los propósitos desde sus regiones, sus sentires, sus dolencias, las

disertaciones y proposiciones que surgen desde la academia, y desde las comunidades, entre otros elementos, los cuales no se pueden generalizar al pensar en la proyección de los procesos educativos que están inmersos en los campos políticos- administrativos del país.

b) Evaluación concentrada en evidencias administrativas: razón de peso para perder toda posibilidad pedagógica, cuando se concentra principalmente o exclusivamente en reunir evidencias de este tipo, como el registro de realizar acompañamiento durante el año en la zona asignada, la entrega de trabajos institucionales, la puntualidad, no haber tenido dificultades convivenciales con algún miembro de la comunidad, elementos que seguro son pertinentes como una notificación básica del proceso, pero que no se pueden convertir en el eje central, ya que no manifiestan un proceso pedagógico que permita conocer particularidades de las vivencias en el territorio escolar.

Este elemento causa controversia ya que si se revisa el resumen de competencias, contribuciones, criterios y evidencias docente(ver anexo 5) que el Ministerio de Educación Nacional ha proferido para tener como guía en la evaluación, allí aparece un ítem de área de gestión académica, y en ella espacios dedicados al dominio curricular, planeación y organización, pedagogía y didáctica, y evaluación del aprendizaje, con los cuáles se podría pensar en subsanar que la evaluación quede netamente en algo administrativo, entonces surge el cuestionamiento si allí hay posibilidades pedagógicas, y son evaluadores y evaluados quienes no la asumen.

Considerar la labor del maestro reducida a cuestiones administrativas diluye al sujeto maestro, es ignorar que allí hay una gran riqueza, si en una mirada inicial como persona manifiesta unas dimensiones biológicas, intelectuales, sociales, e intrapersonales. (Montenegro, 2011)

Como docente profesional se puede pensar en competencias específicas que se pueden expresar en la interacción armónica con el entorno, el construir un ambiente adecuado en relación al proyecto institucional, conocer y orientar al estudiante, diseñar y desarrollar el currículo, reconocerse como profesional. (Montenegro, 2011)

Respecto a la relación maestro estudiante, existen elementos que surgen producto de dicha interacción, los cuáles inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje, y razonable es tenerlos en cuenta en la evaluación docente, se debe comprender que es una

correspondencia en doble vía y que se proyecta. Es entender que el maestro, aunque debe manifestar ciertas competencias en su profesión, su acción también está relacionada con el actuar del estudiante.

En esa relación maestro estudiante para los dos se pueden citar ciertos elementos para dar cuenta de la importancia que aunque el desempeño del maestro sea de gran importancia en pro de los procesos de enseñanza aprendizaje, este está sujeto a otros aspectos influyentes, por ejemplo, cómo ocurre la relación con el espacio físico, cómo ocurre el proceso comunicativo, la importancia de las interpretaciones e inferencias sobre los diversos asuntos que se tratan en el aula, la construcción de conceptos, la identificación de estrategias, y etapas del desarrollo cognitivo del estudiante, y como el estudiante reacciona ante estos aspectos, la tecnología como apoyo al proceso educativo, la interacción armónica que facilite la autonomía, cooperación, la afectividad, la valoración de las actuaciones de unos y otros, el reconocer y reflexionar sobre quienes somos, y cómo ejerce el rol cada uno. (Montenegro, 2011), y el sustentar la importancia del cuidado de la vida y lo vivo.

Son ciertos elementos que inciden en la labor del maestro, que ya sea que el instrumento no los asume, o el evaluador y evaluado no tratan con responsabilidad, son razones que permiten pensar que tratar lo epistemológico está un poco distante de la realidad, y que lo sociológico y ontológico se diluye, o no se tiene en cuenta de forma oportuna en el proceso evaluativo al maestro.

c) Acompañamiento de directivas al proceso evaluativo durante el año escolar: en ocasiones este proceso durante el año para la evaluación no existe, o es difuso, así se dificulta hacer un proceso reflexivo entre las partes, y queda sometida a la última semana escolar, donde se pretende analizar la mayor cantidad de variables, y surge es una situación de tensión para los maestros que buscan alcanzar la lista de chequeo que se haya planteado.

Pensando en estas evidencias administrativas, y principalmente cuando no son acompañadas de sustento pedagógico, queda decantada en una lista de chequeo, que es contraria a la misma normatividad que se plantea desde el estado, que supone unas directrices con el Ministerio de Educación Nacional, cuando expresa el mejoramiento, y fines de la educación en el artículo 5 de la ley general de educación, (Ley 115 de 1994).

También es de manifiesto que en algunas instituciones la revisión de la lista de chequeo de aspectos administrativos se hace en un espacio de tensión, que termina generando ansiedad y estrés en el evaluado, porque surge la presión ante una evaluación cuantitativa, que luego será tomada en cuenta como criterio cuando el docente presente la evaluación de ascenso. Razones que permiten considerar cómo se asume esa relación de poder frente a estas tensiones, y si existe un posicionamiento ético al respecto de ambas partes, evaluado y evaluador, ya que en varios casos es acompañado de un proceso que carece de transparencia, y el poder es tomado como la habilidad de los grupos o individuos para hacer cumplir su voluntad así eso implique ir en contra de la resistencia del otro que está participando en esa acción (Weber, 1997), en esa relación de poder, y se pierde la posibilidad de algo consensuado, de comprender el poder, por y para el pueblo, y fundamentado en un buen proceder, y que sea factible (Dussel, 2017)

Estos referentes que se erigen y apropian como relaciones de poder, y comportamientos éticos de evaluador y evaluado, se han cultivado en su formación académica y profesional, pero permeados en gran manera por lo que tienen arraigado en sus concepciones de vida desde su propia infancia, y relación familiar, esa concepción pensada como una onto-definición, que abarca diversos matices que la hacen compleja y enriquecida, por eso su importancia, se puede considerar como la caracterización biológica, los comportamientos, las prácticas biológicas, y sociales, la organización, las formas de ser, el conjunto de fenómenos, el estado de cosas, el conjunto de funciones, y el misterio que encierra, (Castaño, 2015) de allí la importancia de estos referentes en el sujeto desde su ciclo familiar, y educativo en todos los niveles, ya que, si en una simple proyección de lista de chequeo se trasgreden principios básicos de la honestidad, de reconocer al otro, o la propia labor como evaluador o evaluado, de ahí en adelante cualquier proceso que se quiera adelantar para mejorar la educación, aunque esté acompañado de buenas intenciones, de investigaciones, de proyecciones, de apoyo económico, fracasará, por pasar por alto estos elementos éticos, y el uso adecuado de las relaciones de poder en la toma de decisiones, que están arraigadas en las concepciones de vida.

d) **Evaluación decantada en una lista de chequeo:** en ocasiones pasa a ser asumida en ciertas instituciones como un trámite que no pasa de una conversación superficial entre rector y maestro, para acordar la nota, generando un vacío que deja entrever una comodidad frente a las relaciones de poder, y los valores éticos, ejercidos desde un escape a las responsabilidades mutuas de evaluador y evaluado, obviando un

poder colaborativo y la responsabilidad de la profesión, de reconocer al otro en su labor y en contexto, y en la influencia que su trabajo genera en el territorio escolar. En otros casos hay maestros que consideran se han visto perjudicados por este proceso, con resultados que no son coherentes con su práctica educativa, se podría decir que existe subjetividad en los que lideran este proceso. Según Mélich (1995) esa ausencia de valores puede estar dada porque falta relacionarlos con un sentimiento hacia lo que se asume y vive, y así no pueden ser validados por un juicio que permita la acción. Hasta este aspecto, no se ha podido siquiera avanzar en pensar sobre lo epistemológico de la evaluación, y con una visión difusa, de lo sociológico y ontológico.

3.1.1 TERRITORIO VIVIDO: Concepciones de vida, sentires y vivencias en el territorio, a continuación, en la siguiente figura se ejemplariza: (ver figura,6)

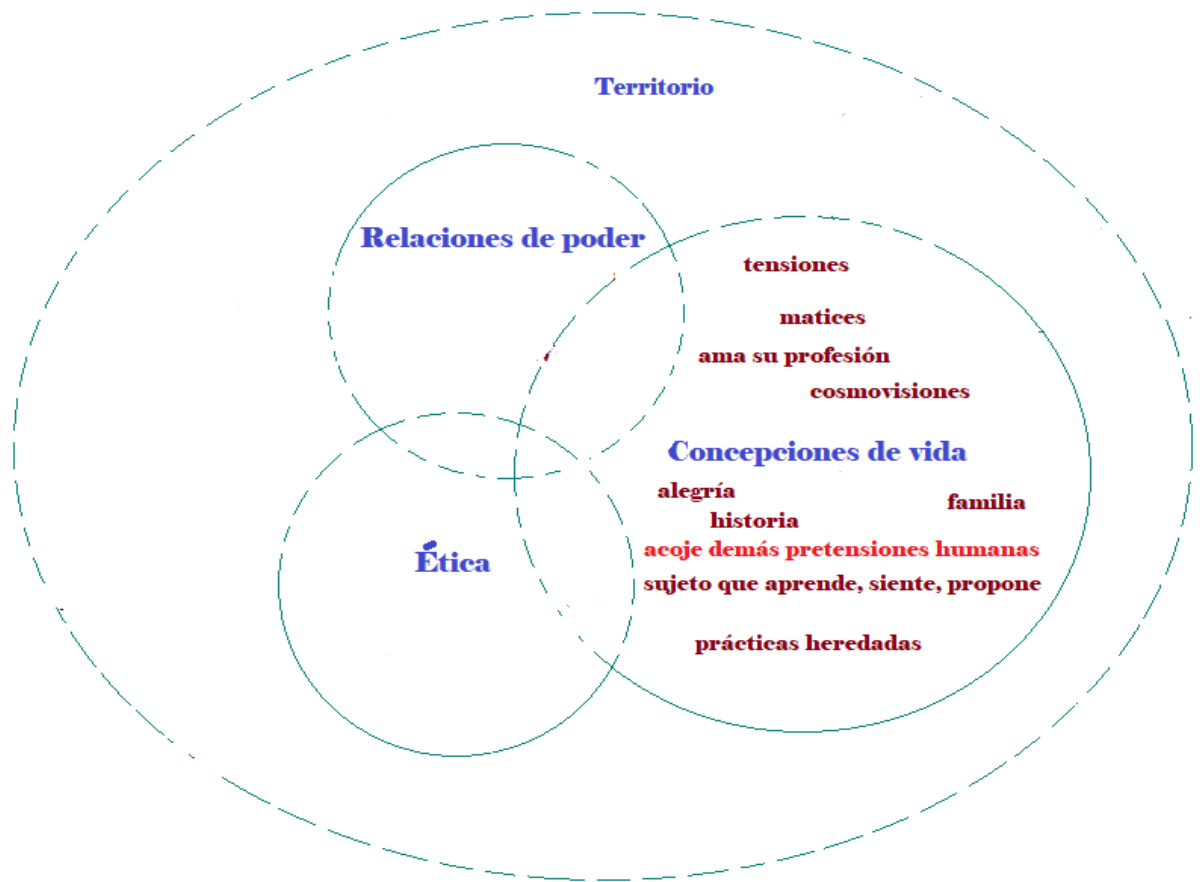


Figura 6:Concepciones de vida (elaboración propia, 2019)

Con el apoyo teórico que brinda la caracterización de este territorio, a continuación, se presenta un acercamiento sobre que entienden por concepción de vida los maestros, y cómo ésta influye en su actuar cotidiano en el territorio escolar.

La concepción de vida vista inicialmente desde una caracterización biológica, traspasa dichas fronteras, y asume unas particularidades de reconocimiento, entre ellas, la de estado nación, que reconoce en sus ciudadanos como sujetos políticos de deberes y derechos, hasta acá existe una generalización si se piensa en cada sujeto. Razón que, al considerar la individualidad, y su relación con el otro, surgen otros matices que dan sentido y explicación sobre cómo se asume la vida, que pretensiones se tienen sobre ella. Y aunque no se puedan encasillar en parámetros certeros de las ciencias naturales, si hacen parte de los sujetos y tienen grandes implicaciones en su proceder, y en reconocer al otro.

e) **Cosmovisiones, transversales a las concepciones de vida:** allí se encuentran varios elementos que los maestros han citado, entre ellos uno que ha sobresalido en gran manera son las cosmovisiones, y el aludir a un ser superior que hace parte de la memoria biocultural de los sujetos, de un Dios al que se agradece la vida, desde donde se desprende y proyecta su cuidado, el vivirla intensamente al servicio de los demás, donde se incluye la familia, los estudiantes, los propósitos, las decisiones, en si la vida misma, razones que en el territorio escolar desde directrices ministeriales se pretenden desconocer con razonamientos de no influenciar a los estudiantes, pero que aun así, hacen parte del sujeto en sus concepciones de vida, e influyen su proceder, pidiendo ser reconocida como algo perteneciente a la vida misma de los sujetos.

Hace parte de una manifestación semiótica del humano (Fullat, 1992). Es importante aclarar que estos aspectos siempre estén direccionados al bien común, y no hagan daño al ambiente, y a ningún ser que habite allí.

f) **Concepciones de vida como posibilidad para :** conocerse y reconocerse como un humano valioso, es considerar que es un sujeto de conocimiento, que siente, que vive, que aprende, que se alegra, que propone, que ama su labor, que tiene una familia, unos sentires, que vive tensiones, y por estas razones es inherente la búsqueda de mejorar y replantear su camino, generando influencias más allá de su propio ser, es decir llegando a la vida de otros.

g) **Trascendencia de las concepciones de vida:** teniendo en cuenta estas razones citadas anteriormente, se puede manifestar que las concepciones de vida tienen un lugar que acogen las demás pretensiones humanas, que allí se transita el cómo, y para qué vivir, situación que deja de manifiesto la importancia de cómo se proyecta la vida de un sujeto, cuáles son sus referentes fundamentales, cómo asume la vida del otro, pues de esta manera existirán más posibilidades de influenciar de forma positiva su vida, y la de los demás, y para el tema que nos asiste, el territorio escolar. El maestro lleva más que un conocimiento disciplinar tramitado al aula, es su ejemplo, sus sentires, sus proyecciones, influyendo el ser que está allí como sujeto estudiante, y desde luego a toda la comunidad educativa.

h) **Un acercamiento al territorio:** con cierta similitud a las concepciones de vida, la concepción de territorio es compleja de definir en campos estrictos de la ciencia, pero se puede pensar en un acercamiento polisémico, como un espacio socialmente construido, histórico, pero también contemporáneo, con la interrelación naturaleza y sociedad, teóricamente sólido y de amplio alcance, pensando en los objetos de investigación, e intervención. (Bozzano; 2009).

En palabras de los maestros se manifiesta que el territorio se concibe más allá de un espacio geográfico, es académico, es social, es cultural, es biodiverso, en donde se comparte con la comunidad, que se caracteriza por prácticas y formas de vivir, que aporta al crecimiento personal y profesional, donde se viven tensiones que buscan ser tramitadas para aportar en la enseñanza y aprendizaje, donde se debe vivir en contexto y es fundamental aprender hacer lecturas del mismo, para encontrar formas asertivas de relacionarse con el territorio, empoderándose, construyéndolo, y protegiéndolo.

Poder reconocer el territorio con estas apreciaciones permite pensar que esta caracterización se hace única en cada región del país, y cada institución educativa, razones que suman para evitar la homogenización del territorio, cuando se piensa en él desde lo administrativo, y político del país.

Es importante reconocer como se teje el pensar en el territorio y su relación con las concepciones de vida. (ver figura 7)

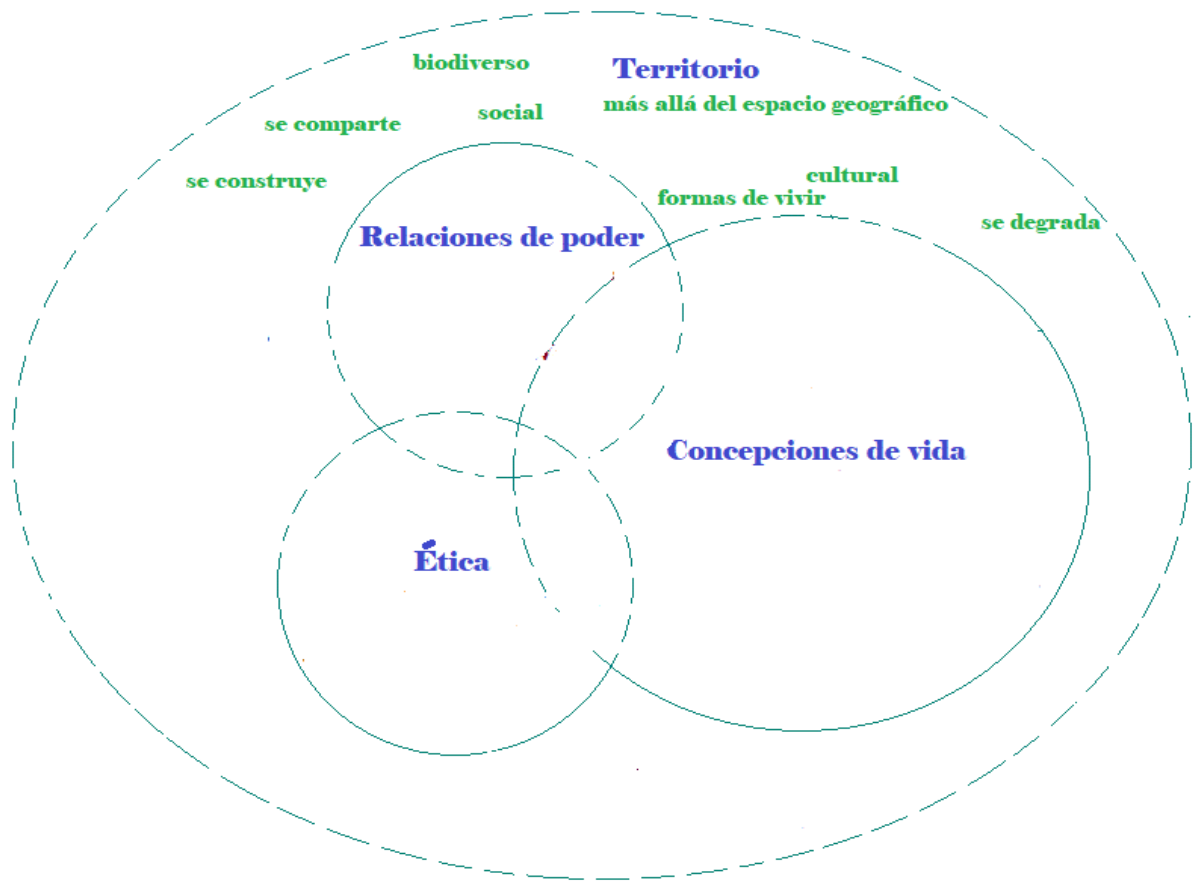


Figura 7: Territorio (elaboración propia, 2019)

i) **Camino para ser sujeto maestro:** en el camino para ser maestro, según sus expresiones de vida, ha sido un proceso complejo que encierra elementos cognitivos, de organización, de relaciones, de formas de ser, de comportamientos y prácticas sociales y pedagógicas, hasta de misterio, propios de las concepciones de vida (Castaño, 2015) los cuales han acompañado a los maestros a recorrer sus caminos para ser maestros.

Es comprender que el camino para formarse como maestro, no encierra exclusivamente lo pedagógico, y disciplinar, o un tiempo determinado de formación universitaria, sino que desborda y trae consigo la vida misma del sujeto maestro, su infancia, formación familiar y académica, su experiencia como maestro, y se pueden sumar unas manifestaciones semióticas de lo humano, como lo social, filosófico, consciente, jurídico, científico, moral, somático, técnico, inconsciente, político, artístico, y religioso. (Fullat, 1992)

Como trascendente se plantea que el ser maestro es un compromiso importante, enriquecedor y satisfactorio, al poder colaborar a las personas, formar en valores, e incidir en su buen proceder, ayudar a descubrir en los estudiantes las fortalezas, dones, habilidades, contribuir a la educación del país, es un compromiso social, se aprende y desaprende, finalmente el sentir general manifiesta que es un orgullo y es gratificante ser profesor.

3.1.2 TERRITORIO PENSADO:

Territorio escolar, integrantes, incidencia de las relaciones de poder, y el proceder ético en el territorio en contexto.

A continuación, se manifiesta el análisis qué se entiende por territorio escolar, cuáles son sus integrantes, cómo incide la ética en el proceder del sujeto en dicho territorio, y cómo las relaciones de poder se relacionan y confluyen en las dinámicas del territorio escolar, para explicar el porqué de las supuestas realidades que ocurren en el territorio.

j) **El territorio escolar:** entendido como el espacio donde se teje la vida, es un espacio académico, social y cultural, que abarca prácticas, pensamientos, y valores, donde ocurren relaciones interpersonales que fluctúan en función de los matices de cada sujeto, de las condiciones sociales del contexto, donde hay construcción social más allá de un aula, o colegio, pues se nutre de cada persona que trae sus vivencias, hay permanente aprendizaje, intercambio de saberes, coexisten diferentes roles, y se construye con todos los integrantes del territorio. Explicado en una visión un poco elemental desde los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional se ubicaría en el área comunitaria, del resumen de competencias, contribuciones, criterios y evidencias docentes, donde plantea la competencia institucional, la comunidad y el entorno (ver anexo 5) o planteada como el entorno institucional, y el contexto sociocultural (Montenegro, 2011).

Los integrantes pasan por los estudiantes, profesores, padres de familia, la academia, la población no escolar porque directa o indirectamente es influenciada por las decisiones sociales de la escuela, los entes gubernamentales que regulan las instituciones, porque no se puede negar su influencia normativa y administrativa.

El buscar acercarse a una concepción de territorio escolar, es pertinente, para dar explicaciones a cualquier proceso que implique la educación, para este caso la evaluación docente, está dado más allá que pensar en una institución educativa desde su estructura física, o administrativa y académica, ya que sus integrantes no convergen necesariamente en un mismo espacio geográfico, y llegan a tener relaciones tan distantes que por ello ocurre la falta de comprensión sobre la realidad educativa del país, un ejemplo es el organizador del gasto público para la educación, que desde un ministerio diseña y aprueba presupuestos, y no conoce las dinámicas en contexto de la escuela (Ver figura 8).

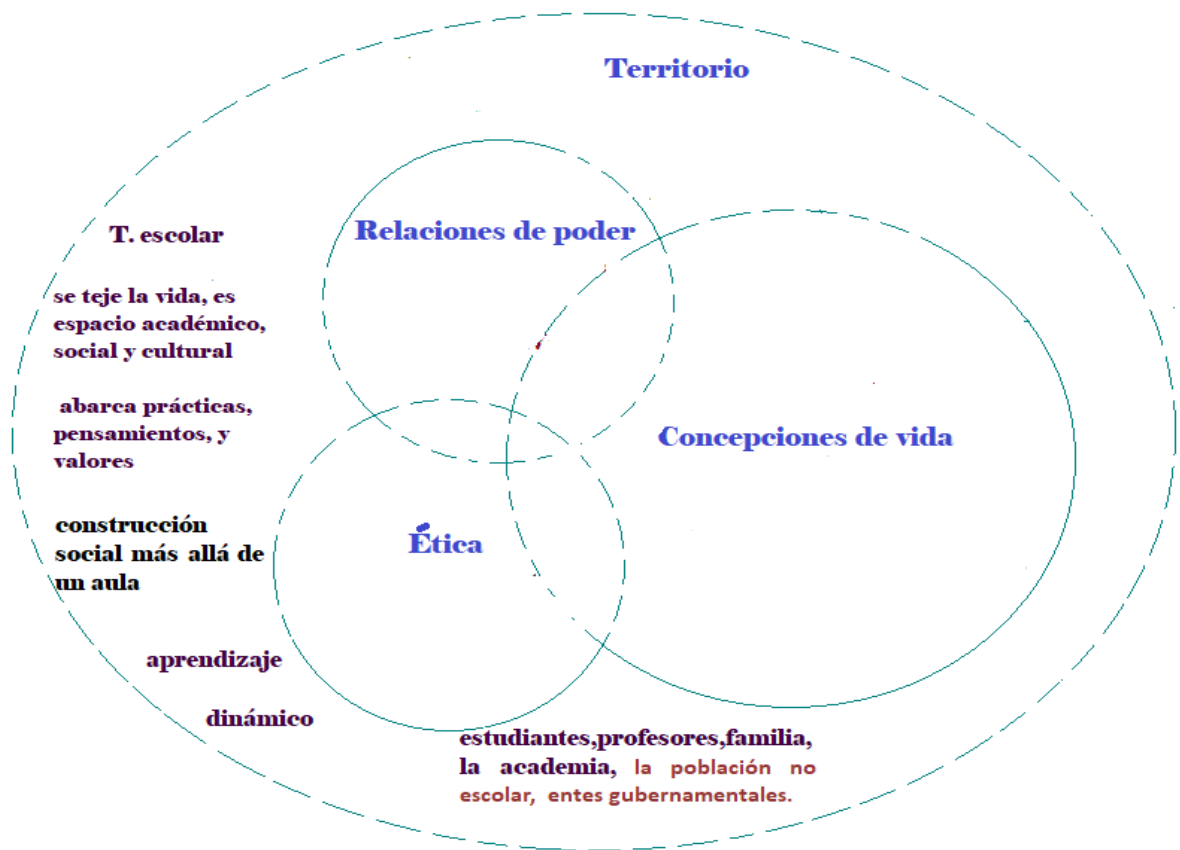


Figura 8: Territorio escolar (elaboración propia, 2019)

k) **Valores éticos:** haciendo referencia a su influencia en el territorio, se considera que es un entramado que funciona a propósito del respeto y el reconocimiento del otro, es fundamental para regular las relaciones en un medio, y permite dirigir las buenas acciones y reflexión sobre las mismas. Es pensar en que, en todo proceso educativo, y para este

caso la evaluación de desempeño anual docente sea pertinente, confiable, transparente (Montenegro, 2011)

l) La necesidad de transparencia, y confiabilidad en los procesos educativos, vista desde lo ético, y puntualmente para la evaluación de desempeño, en términos de Mélich, plantea que la educación no puede negarse a la ética, porque precisamente arranca de ella. Es comprender que la ética es una demanda del rostro del otro, se hace necesaria en la cotidianidad, donde debo percibir al otro como “otro” L Wenzler (1984) citado por Mélich (1998)

El maestro incide con su proceder desde su área, cuando busca valorar por ejemplo las actividades y planteamientos de los estudiantes, su esfuerzo, la biodiversidad, la diversidad cultural, su proceder pedagógico, la coherencia entre el discurso y los hechos, entre otros elementos, y que se evidencie dentro y fuera de la institución.

Es importante comprender como este referente ético es transversal a las concepciones de vida, y su influencia sobre el territorio. (Ver figura 9)

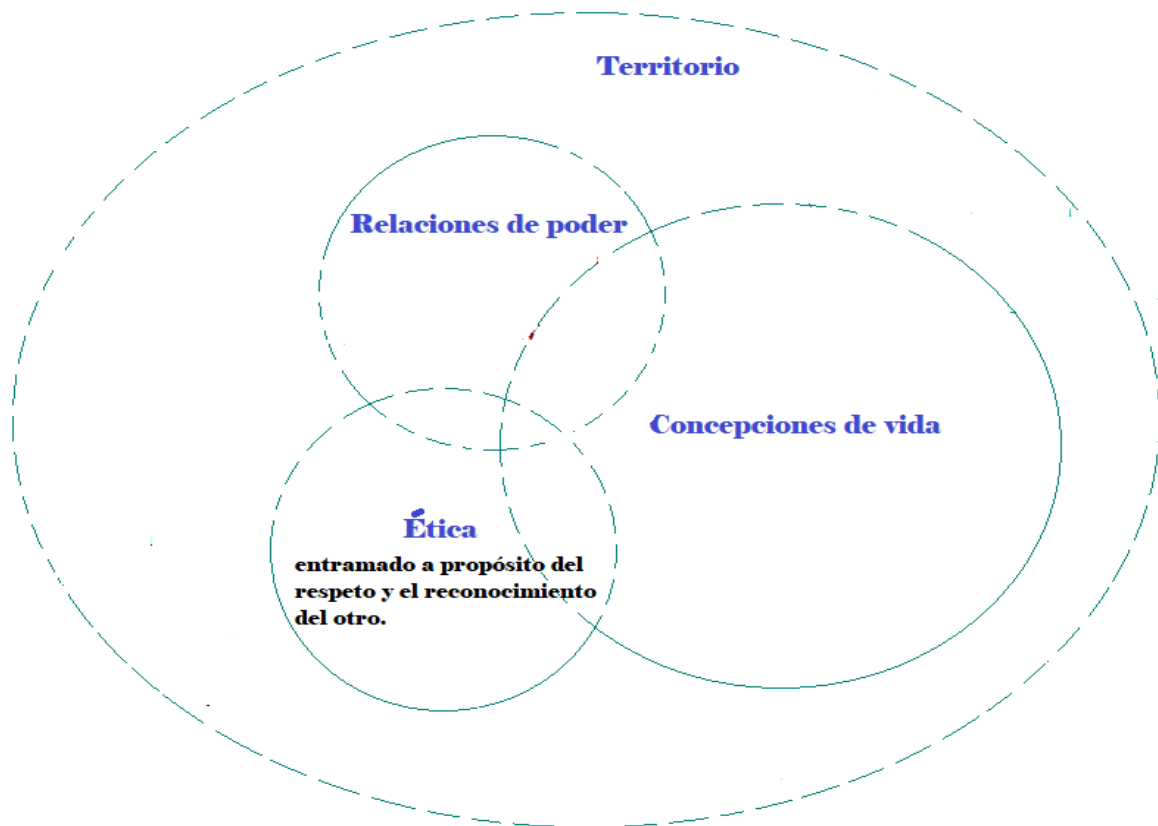


Figura 9:Ética (elaboración propia, 2019)

m) **Las relaciones de poder:** inherentes al ser humano, y ocurren en todos los procesos donde hay interacción humana, el eje central está en que ocurran a propósito del bien común y al servicio de los demás. los maestros tienen grandes posibilidades en estas dinámicas, en el territorio escolar forjando procesos, empoderando a las comunidades para que con bases sólidas continúen construyendo y defendiendo el territorio, acciones que también deben ser llevada a los procesos evaluativos, pensando más allá que la evaluación docente, también cuando el maestro es el que tiene el rol de evaluar al estudiante, allí cambian los roles, y pueden ocurrir las mismas dinámicas que el maestro crítica respecto al rector, o el ministerio de educación con sus directrices, y llevarlas a sus estudiantes, por eso es una posibilidad para pensar también en ellos. (ver figura 10)

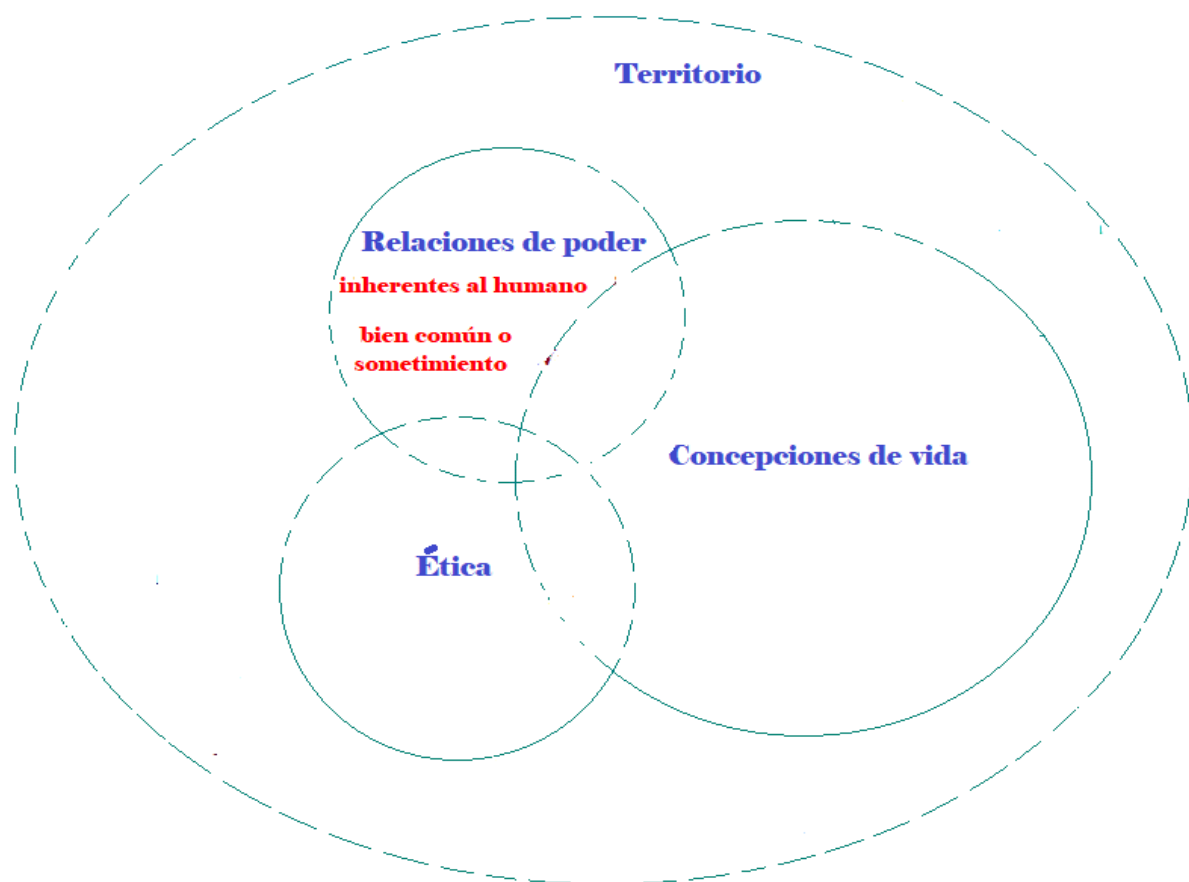


Figura 10: Relaciones de poder (elaboración propia, 2019)

Cada referente que se ha tratado para comprender la evaluación en contexto, las realidades de los maestros, sus sentires, sus explicaciones tentativas al respecto, y posibles

proyecciones, deja posibilidades para comprender las interrelaciones que allí suceden, y no asumir fragmentaciones o reduccionismos en las interpretaciones. (ver gráfico 11)

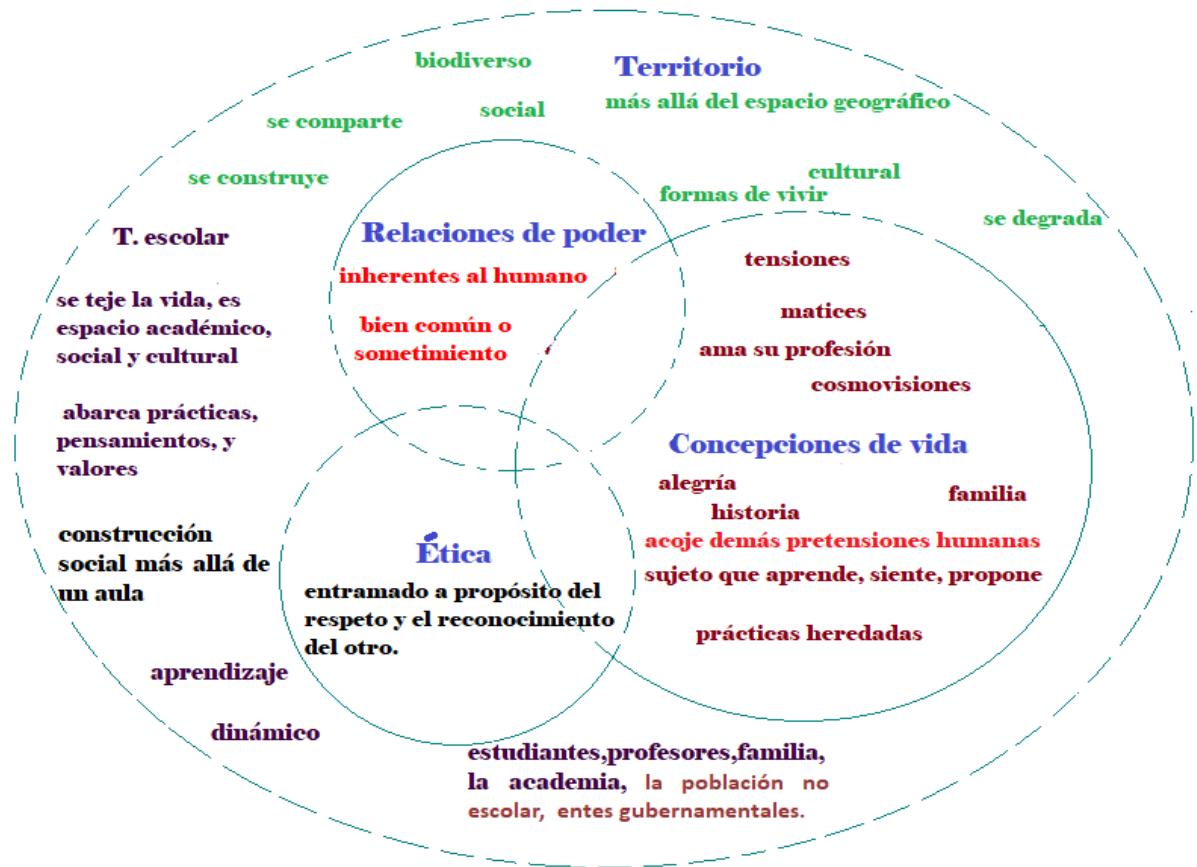


Figura 11: Correlación concepciones de vida, territorio, relaciones de poder, ética, a propósito de la evaluación de desempeño anual docente. (elaboración propia, 2019)

3.1.3 TERRITORIO LEGAL:

Marco jurídico, que sustenta la evaluación docente.

II) **Marco legal:** al margen del proceso descriptivo normativo que establece la evaluación anual, se plantea desde algunos maestros de la presente investigación el aceptar que se hagan

procesos evaluativos, porque de alguna manera se apoya para fortalecer la labor del maestro, y reconocer que siempre hay algo por mejorar y aprender, pero se requiere que el estado aporte las condiciones, desde los materiales, como la modificación del instrumento donde sea pertinente hacerlo, y se acuda a procesos que permitan una mejor interiorización del proceso y en términos pedagógicos se pueda avanzar para que deje de ser algo de índole administrativo, e ir

consolidando una base epistemológica, sociológica y ontológica. Sin olvidar que es un entramado que debe incluir todo el territorio escolar, en apropiación y responsabilidad.

Se resalta el cómo se aplica la normatividad y el instrumento, en la interpretación que se le asigna, ya que en algunos casos es de menosprecio, y falta de reconocimiento, y otras de exceso, al querer imponer cantidad de ítems a cumplir y en función cuantitativa, para terminar en asignaciones subjetivas, porque finalmente es una acción humana y subjetiva.

Se requiere entonces que la evaluación sea entendida como un proceso que permita acercarse al bien común en función de la educación, tener la posibilidad de observar el proceso y generar espacios de mejoramiento, requiere que la evaluación de desempeño deje de ser el registro en un sistema o el cumplimiento de una norma, debe ser el momento para analizar entre pares el proceso y la contribución al proyecto educativo, de él se deben generar estrategias de mejoramiento en lo humano, lo disciplinar y lo profesional. Acompañado de un apoyo estatal para tener una verdadera posibilidad de mejoramiento, donde la normatividad sea consensuada en función de la educación, y no sea vista como una herramienta de control administrativo y con un referente central económico, sino en función de la educación.

- n) **Otros referentes valiosos a tener en cuenta en la labor del sujeto maestro:** una posibilidad a tener en cuenta es desde los procesos investigativos de situaciones problemáticas que afecten el aprendizaje de los estudiantes, donde se involucra, las familias, u otras particularidades del territorio escolar, porque estas experiencias aportan significativamente a los procesos educativos, y ocurren todo el tiempo cuando el maestro se ocupa de asistir al estudiante más allá de lo académico, puede tomarse como las dificultades de convivencia al interior del aula, y demás dificultades que surgen en el aula, que aunque el maestro inicialmente sea el primer respondiente y luego el proceso pase al departamento de orientación, u otras dependencias, depende mucho del maestro el reconocerlas inicialmente.

Plantean los maestros que desde la norma e instrumento la evaluación debe ser replanteada, no impositiva, si consensuada y liderada por el mismo maestro, que permita mirar procesos a largo plazo, proyectos de aula, metodologías que el maestro apropia en el aula, sus investigaciones, el permitir visualizar los procesos, y no exigir exclusivamente resultados cuantitativos, también procesos cualitativos propios del contexto, y que sea consecuente administrativamente y económicamente para destinar los recursos anuales

correspondientes y no que ocurra como cada año donde se debe hacer movilizaciones para exigir el pago del aumento salarial, para los ascensos, y demás inversiones económicas para la educación.

Y debe ser base para reflexionar sobre cómo se evalúa a los estudiantes para que esa lucha del maestro por buscar mejores mecanismos de evaluación para su labor sea también para los estudiantes.

3.1.4 TERRITORIO POSIBLE:

Si hay proceso reflexivo, consenso, apoyo y compromiso, de todos los integrantes del territorio escolar, en función pedagógica, epistemológica, ontológica y sociológica, un camino de cambio positivo se proyecta, más allá de la evaluación docente, y será para el territorio escolar.

o) **Posibilidad al margen del condicionamiento administrativo:** aun con el instrumento existente se puede pensar en sacar provecho de algunos ítems de la evaluación, si ocurre bajo un marco consensuado, que sea programado, que permita visualizar esos elementos enriquecedores que puede aportar la práctica pedagógica del maestro, y si está bajo referencias adecuadas de relaciones de poder, y referentes de valores éticos.

p) **Sujeto maestro, aporte ontológico, y sociológico:** debería tener gran impacto en la evaluación el cómo el maestro ayuda a tramitar la diversidad de las vivencias sociales que se viven al interior del aula y que el maestro ayuda a gestionar, allí ocurren desde dificultades de aprendizaje, problemas de convivencia entre estudiantes, el llamado acoso escolar, y contrariedades en el sujeto que vive su desarrollo psico social, y biológico, entre otros. Estos elementos son razones fundamentales para que el proceso educativo pueda ir avanzando y es pertinente y de gran apoyo para los estudiantes.

q) **Correlación evaluación de desempeño anual docente, respecto a la de ascenso:** en los posibles aportes de la evaluación de desempeño anual docente para ascender en el escalafón, se considera que no contribuyen en gran medida, más que en un prerequisite numérico y así poder concursar para el ascenso, además que es el rector el que evalúa en la evaluación de desempeño, y que se supone conoce al maestro y llevan un proceso, y otras personas ajenas y desconocidas a la institución dirigen la evaluación

de ascenso diluyéndose así el proceso, sumado que en ambos casos las valoraciones están dadas en un marco de la subjetividad, al margen que existan ítems generalizados como guía.

r) **Restricciones y acartonamiento de la evaluación diagnóstica para ascenso en el escalafón:** Ocurre que a veces maestros con grandes procesos en el territorio escolar, con sus saberes pedagógicos, no aprueban la evaluación, y queda la sensación que el instrumento de ascenso está dado a ser un eje instrumental supeditado a un evento televisivo donde quien tenga habilidades frente a cámaras y su respectivo guion tendrá esas posibilidades de aprobar. Termina siendo un elemento que se dedica a autorizar o denegar pagos a los maestros, y está muy anclada a los presupuestos anuales que el gobierno gira para la educación, entonces dista mucho de esas posibilidades de mejorar las prácticas de los maestros, y menos de ver un proceso pedagógico al ser reducida a un tiempo promedio inferior a una hora en un video acartonado de ítems, que el mismo docente debe gestionar para grabar, y luego esperar la lista de chequeo a la espera de aprobación.

s) **Sistematización de experiencias:** el maestro no debe dejar de lado la sistematización de sus experiencias sería un gran insumo para los procesos evaluativos, y más que eso, es reconstruir su práctica pedagógica, reflexionarla, contarla, proyectarla, aprender y enseñar de ella. Es importante promover institucionalmente dinámicas locales, distritales, y nacionales, para compartir experiencias, el poder generar grupos y redes de docentes, estos y demás aspectos evaluativos tendrían sentido en el reconocimiento al maestro si fueran verdadero insumo para el ascenso docente. Allí se suman los posgrados, ya que, si se han desarrollado en instituciones reconocidas por el mismo estado, porque se cae en un círculo errante de volver a evaluar este proceso para ascender.

Luego de esta mirada de análisis al territorio escolar, a propósito de la evaluación anual docente, no se debe desconocer que su análisis es un referente para muchos otros elementos del proceso educativo en el territorio escolar, también se comprende que, aunque se quisiera captar los sentires, las vivencias del territorio escolar que abarque una transdisciplinariedad, se

puede entender que algo queda allí sin retomar, y no precisamente por desconocer desde el intelecto, o posiciones individuales.

Es considerar que acudiendo a la explicación del concepto de modelo mental cada sujeto desarrolla filtros que reducen la cantidad de variables que se perciben respecto a su realidad. Causa que el cerebro retome lo que considera importante desde la subjetividad, que esta referenciada por una serie de factores como métodos de crianza, la identidad formada por influencia de otros, la tradición oral de sus familiares, preferencias, entre otros. Pero también estas circunstancias al ser dignificadas por el hecho de dar lugar a cada sujeto, también puede generar un dogmatismo que percibe solo lo que es aceptado por su círculo cercano de creencias, postulados, o visiones de vida, y no permitir la entrada de esos otros elementos que enriquecen la visión del territorio. (Carrizosa, 2014).

3.2 Referentes críticos y propositivos para la evaluación de desempeño anual docente.

A continuación, se pretende proponer una serie de referentes que aporten a los procesos de evaluación anual docente, y aunque existe una base de políticas administrativas y económicas internacionales y locales, dentro del rango de acción nacional, se pueden plantear el tener en cuenta los siguientes referentes, se aclara que los de carácter propositivos son los que no se encuentran o no son visibles en el instrumento, y los críticos, son los que al margen del instrumento evaluativo, son los evaluadores y evaluados los que principalmente deben asumir el referente, sin desconocer el apoyo estatal:

Referentes críticos

a) El referente ético en las dinámicas del proceder en el territorio escolar, incluyendo toda la comunidad educativa debe ser indiscutible, para que exista un ambiente efectivo a propósito de la honestidad en cada actuar de sus integrantes, y se pueda lograr aquellos procesos educativos planteados en función del territorio escolar, es necesario entonces que desde el estado se establezca una política que permita tratar la ética como eje fundamental de la nación a propósito de su transversalidad en todo proceder humano, desde las políticas

de estado, el cumplimiento de las mismas, de sus integrantes, promover su accionar en las familias, en la escolaridad en todos sus niveles, en las facultades de educación y demás campos de estudio, en el ámbito laboral, que permitan encaminar en actuar ético a todos los niveles humanos, a propósito del bien común, de la responsabilidad con el otro, del servicio a la comunidad, de asumir el rol que cada uno tiene en sociedad, del respeto por los que históricamente han pasado por esta vida, los que están, y los que vendrán en un futuro.

Si estas necesidades se cumplen, se despejan caminos para transitar las relaciones de poder en función del territorio escolar, igualmente se cumplirá si se extrapola a otras cuestiones de la nación. Es comprender que estas dimensiones éticas y de poder son necesarias para dar paso a las posibilidades pedagógicas de cualquier política, proyecto o investigación, de posibilitar un andamiaje para pensar en lo epistemológico, sociológico y ontológico en los procesos educativos, y desde luego para la evaluación anual docente, ya que sin referentes éticos y de poder, cualquier intento por mejorar la educación o cualquier aspecto del país, fracasará por más intelectualidad o aportes económicos que existan.

- b) Fundamental que al inicio de año directivos y maestros asuman y clarifiquen cómo va a ser el proceso evaluativo, lo nutran en el transcurso, y lo cumplan, que allí se permita escuchar al maestro y directivo como agentes que proponen sobre su propia práctica, su territorio escolar, pensando en el bien común, y el buen uso de las relaciones de poder, que puedan llegar a generar realidades consecuentes con la labor para la cual cada uno debe desarrollar, no asumir este compromiso diluye la labor del maestro y directivo.
- c) La evaluación debe ser continua para acordar, proponer y desarrollar qué aspectos se pueden tener presentes para el siguiente año, cómo se pueden acordar apoyos y aportes en común, es la posibilidad que sea un proceso con proyección, y acordado, que implique la reflexión del territorio en contexto. Es un asunto que aparece en el instrumento evaluativo que en ciertos casos no es asumido.
- d) El estado debe ser consecuente con los planteamientos pedagógicos, administrativos y económicos que asume con la disposición de los instrumentos evaluativos, ya que cada año deben hacerse movilizaciones por parte de los maestros para reivindicar el pago de salarios a tiempo, con sus respectivos ascensos, entre otros.

3.2.2 Referentes propositivos

a) Se requiere que desde el Ministerio de Educación Nacional se tome un referente que estipule el tomar en cuenta el contexto en el territorio, para ello es necesario acudir a consultar al territorio escolar, y a sus integrantes, para que inicialmente se valore aquellos elementos particulares que se deban tener en cuenta desde las zonas rurales, o urbanas, sus vivencias, su biodiversidad, su memoria biocultural, sus cosmovisiones, los conflictos sociales, el entramado de las relaciones del territorio escolar.

Así se pueda considerar unos elementos generales para el país, y otros tantos particulares a cada región o territorio, para este caso en particular a la hora de plantear la evaluación, y que se tenga en cuenta las dinámicas cambiantes del territorio, para integrar constantemente estas variables. Es fundamental que este referente no se minimice como exclusivo para la evaluación de desempeño anual, ya que sería insumo para todo el proceso educativo, políticas, proyecciones, dinámicas, entre otros, y para otras entidades gubernamentales, como las proyecciones del mismo país en el Plan Nacional de Desarrollo.

No se debe confundir con el ítem ya estipulado en la evaluación anual docente como “Comunidad y entorno” que manifiesta el aporte individual, el criterio de evaluación y la evidencia, porque así se decanta en frases de cumplimiento administrativo, es pensar que allí se disponga para escribir lo que se encuentra en el territorio, y que el estado se comprometa a recoger anualmente esta información no con el ánimo punitivo, sino para enriquecer el proceso, analizar que aportan las regiones, que necesitan, qué requiere el territorio escolar.

b) Al comprender la influencia de las concepciones de vida del sujeto maestro, y demás integrantes del territorio escolar, y que tienen un lugar que acogen las demás pretensiones humanas, que allí se transita el cómo, y para qué vivir, es fundamental promover el cuidado de la misma en todos los niveles de los procesos educativos, como eje trascendental en la toma de decisiones en el territorio escolar, y la influencia que genera cada sujeto desde su concepción, es comprender que es más que cuidar la propia vida desde las necesidades biológicas vitales, es reconocer las particularidades del sujeto al relacionarse con el otro, que allí construye vivencias sociológicas y ontológicas únicas, para pensar que la vida está entretejida en relacionarse con los demás, donde cobra sentido que la vida de un sujeto es

en gran medida construcciones con el otro, para citar un ejemplo, como ocurre con el saber pedagógico, cuando el sujeto maestro con sus estudiantes en su práctica pedagógica relaciona teoría y práctica en acción dialógica en el territorio escolar, mostrando el sentido colectivo de la vida.

- c) El proceso anual de la evaluación de desempeño, asociado a uno o varios criterios como cursar posgrados, investigar y publicar, y tiempo de servicio, deben ser suficiente argumento para el ascenso en el escalafón, si se tiene en cuenta los siguientes aspectos:

En primera instancia el ingreso al magisterio como maestro en propiedad, se logra mediante la presentación de un examen de conocimientos, avalado y diseñado por entes gubernamentales, revisión de antecedentes profesionales, y entrevista, asumiendo que es un proceso idóneo que regulan los diferentes entes académicos y de control.

Una vez nombrado el maestro en una institución pública, inicia un periodo de prueba el cuál puede ser sancionatorio, puede oscilar en un año escolar, o cuatro meses continuos como mínimo, y cuando se aprueba se dispone a tres años de labor con evaluaciones anuales de desempeño donde no hay posibilidad de ascenso.

Cada periodo de evaluación anual se aprueba bajo las directrices normativas que se suponen analizan un proceso, y es avalado por el rector como representante de la institución

Cuando se ha cursado posgrados avalados por el Ministerio de Educación Nacional, y en ocasiones el mismo estado ha patrocinado, supone un aval académico, y que luego es aprobado por la secretaría de educación correspondiente.

Participar en los diferentes grupos de investigación, redes de apoyo, publicaciones, entre otros, también son elementos válidos que se deben tener en cuenta para sumar en las posibilidades de ascenso.

Con estos aspectos si se han aprobado, junto al tiempo de servicio, debería ser ya base importante para generar el ascenso. Pero actualmente queda relegado a un video de una clase donde en menos de una hora promedio, debe quedar de manifiesto según directrices del Ministerio de Educación Nacional, el contexto de la práctica educativa, y pedagógica del docente, la reflexión y planeación de la práctica educativa y pedagógica, la praxis pedagógica, y el ambiente del aula, acciones que difícilmente se pueden relacionar con todo un proceso anual, o que allí se pueda evidenciar en gran manera lo que un maestro desarrolla en el territorio escolar,

ya que solo es una acción con un libreto donde no se puede dimensionar la complejidad del proceso del maestro en el territorio escolar. Es importante generar cambios respecto al proceso de ascenso, como está estipulado contradice e invisibiliza todo el proceso llevado a cabo durante años.

CONCLUSIONES

- La evaluación anual de desempeño docente del decreto 1278, está sustentada más allá de criterios respecto a la normatividad, y a los fines educativos nacionales, ya que, en sus inicios y actualidad, ha sido permeada por referentes históricos e internacionales de carácter político, administrativo y económico.
- Analizar los sentires y vivencias de los maestros respecto a su proceso anual evaluativo, teniendo en cuenta el territorio real, vivido, pensado, legal y posible en contexto, permitió conocer información valiosa para caracterizar sus experiencias , a propósito de reflexionar sobre el instrumento evaluativo, su aplicabilidad, aquello que está en poder de evaluador y evaluado, y lo humano, entendido sobre cómo se asume el territorio, las concepciones de vida, los valores éticos, y las relaciones de poder, como transversales a estos procesos, y así poder proponer al respecto.
- Los referentes críticos y propositivos en la investigación han surgido mediante una relación dialógica con los maestros, permitiendo conocer ciertos aspectos que están en el proceder profesional de quienes son convocados en la evaluación, y de aquellos elementos que no son visibles a propósito de un proceso más incluyente en el territorio escolar.
- Las concepciones de vida son un elemento trascendental en función sobre cómo se aborda y tramitan las diversas vivencias y la toma de decisiones en el territorio escolar, para aquello que se proyecta o quiere en función de los procesos educativos.
- La estandarización para evaluar los maestros a nivel nacional reprime las posibilidades de reconocer la diversidad pluriétnica y multicultural, es un obstáculo para aprender de la riqueza epistémica que se generan en las regiones, es desconocer el territorio en contexto.
- Al margen de la normatividad, e instrumento evaluativo, pretensiones de gobierno, reflexiones e intenciones pedagógicas desde el territorio escolar, o cualquier propósito generoso que provenga de diversos sectores de la sociedad respecto a la educación, estos se diluyen, si son tomados sin un componente ético de transparencia en el proceder, y de relaciones de poder

al servicio de la educación, de reconocer la propia labor, y la del otro, es la vida misma de los sujetos.

- Complejizar sobre el cómo se entiende el territorio escolar, permite avanzar para buscar formas asertivas de relacionarse con él, de resignificarlo, a propósito de comprender sus tensiones, y proponer al respecto.

- Según los fines de la educación estatal, respecto las políticas gubernamentales de cada periodo de gobierno, se presentan contradicciones en la implementación de las políticas educativas, cuando diluye al sujeto maestro a un factor de cumplimiento de ciertas labores técnicas y administrativas, en la expresión frecuentemente del déficit económico para invertir en la educación, por el incumplimiento de los compromisos adquiridos con el territorio escolar, por invisibilizar la riqueza de los territorios y homogenizar la diversidad que surge desde las regiones, entre otros.

- Existen posibilidades pedagógicas para aportar al territorio escolar, al margen de las directrices legales, o administrativas provenientes del estado, si existe la reflexión entre evaluador y evaluado, si ocurre, permite enriquecer la práctica pedagógica, al poner en consideración aquello que sea susceptible de potenciar, de apoyar, o modificar en el proceso educativo, y estimar que no se debe supeditar al maestro toda la responsabilidad, e incluir a las demás personas que hacen parte del territorio escolar.

- Asumir la evaluación de desempeño anual, asociada a la de ascenso, como esta estipulada ahora, ya sea dando el mejor direccionamiento al instrumento, manifiesta más un hecho de control administrativo, político y económico, que dista de abordar procesos articulados, que sean pedagógicos, y menos epistemológicos, y con una visión diluida de lo sociológico y ontológico.

- La normatividad existente para la evaluación docente, y para todo el entramado educativo, requiere un análisis profundo y de cambio, en función del territorio escolar, y tomar distancia de un simple control administrativo desarticulado, de poder y económico.


- Reflexionar a propósito de los valores éticos, y las relaciones de poder como referentes fundamentales para relacionarnos con el territorio, y con el cuidado de la vida, permite reconocer la importancia de corresponder de una manera asertiva, y ética con el otro, donde el poder sea construcción social de conocimiento, de comunidad, estos son aportes a tener en cuenta para la línea de investigación Enseñanza de la Biología y Diversidad Cultural y el grupo Énfasis en Educación Comunitaria Interculturalidad y Ambiente como ejes transversales en la relación con el otro, y con el ambiente.

- El pensar las concepciones de vida, y de territorio que son referentes transversales para la línea investigación Enseñanza de la Biología y Diversidad Cultural, y relacionarlas respecto al proceso educativo, y específicamente para la evaluación anual de desempeño docente, permitió clarificar, enriquecer y contextualizar aquello humano de la investigación, aportando al campo educativo del país.

- Considerar en la investigación la evaluación de desempeño anual docente, como asunto transversal del sujeto maestro en la educación pública del país, es un aporte pedagógico al contexto educativo, y como referente novedoso plantear un análisis crítico y propositivo de la evaluación considerando que transcurre desde las territorialidades y en contexto, permitió enriquecer la mirada de la evaluación al pensar cómo confluyen en el territorio escolar, el sujeto maestro, su saber pedagógico, las concepciones de vida, las relaciones de poder, y la ética, dando un lugar y reconocimiento al maestro, pero así mismo al territorio escolar, es comprender que es un entramado que desborda más allá de una normativa, e instrumento, y que puede ser tenido en cuenta para otras investigaciones que se susciten en el campo educativo, estos son aportes investigativos en el marco de la maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

ANEXOS.

Anexo 1. Consentimiento de entrevista

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Enseñanza y conocimiento</i>	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN	
Código: FOR026INV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-06-2016	Página 122 de 173	

Vicerrectoría de Gestión Universitaria

Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP

Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Facultad, Departamento o	Facultad de Educación - Departamento de posgrados
-------------------------------------	---

Unidad Académica	Maestría en Educación: énfasis en Educación Comunitaria Interculturalidad y Ambiente, línea de investigación Enseñanza de la Biología y Diversidad Cultural.
Título del proyecto de investigación	ANÁLISIS CRÍTICO Y PROPOSITIVO DE LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO ANUAL DOCENTE: COMO ASUNTO QUE TRANSCURRE DESDE LAS TERRITORIALIDADES Y EN CONTEXTO
Descripción breve y clara de la investigación	<p>La evaluación anual docente (d, 1278) ha sido un tema que se ha tratado desde otras investigaciones referenciadas especialmente al surgimiento histórico, a la injerencia política y económica, a la normatividad, considerándola como una forma de restringir al maestro, de cosificar su profesión, entre otros aspectos, también se ha analizado particularmente el instrumento evaluativo, y en otras oportunidades para buscar posibles mejoras en su implementación, pero poco se ha tratado de comprender desde el territorio en contexto.</p> <p>Por eso es de gran importancia tratar el territorio escolar en contexto, el cual está anclado a la comunidad educativa, esa donde se interrelacionan más allá de un espacio físico, los estudiantes, maestros, padres de familia, personal de servicios generales, las secretarías de educación, el ministerio de educación, la normatividad, los planteamientos pedagógicos, entre otros, y ¿por qué todos ellos? porque todos influyen en el accionar del territorio escolar.</p> <p>¿Y quién puede tener una visión global de la temática?, en gran manera el maestro en el territorio escolar.</p> <p>Ese territorio donde se aprende se enseña, se cuestiona, se alegra la vida, se viven tensiones, se piensa, se reflexiona, existe la convergencia, la divergencia, se degrada, se resignifica, se comparte, se narra.</p> <p>Buscar comprender el territorio implica analizar ciertos ejes centrales como las concepciones de vida, las relaciones de poder, la influencia de la ética, desde luego sin perder de vista la normatividad, y el proceso pedagógico; para entrar a considerar como estos ejes influyen en la</p>

	<p>proyección de la evaluación, en su desarrollo, en sus posibles aprendizajes y planteamientos en el tiempo.</p> <p>Esta investigación está sustentada en un enfoque de análisis cualitativo, y en el paradigma socio crítico. Como método para las indagaciones, análisis y posibles propuestas, se tiene en cuenta el “método territorii”, H Bozzano, 2009) que trata de una serie de categorías conocidas como los territorios reales, vividos, pensados, legal y posibles.</p> <p>También se tendrá la referencia de una serie de categorías conocidas como: el área social, valoral, institucional, didáctica, interpersonal y personal (Fierro, Fortul, Rosas, 2002), para considerar desde dónde el maestro dispone su vida en el territorio escolar.</p> <p>Finalmente, para dichas indagaciones, análisis, y posibles proposiciones, se requiere estipular una metodología que permita una lógica o sustento en la investigación, la cual se abordará, mediante la etnografía doblemente reflexiva, que permita esa interrelación entre el sujeto que investiga, y quien permite y colabora con la investigación. (Bertely & Dietz, 2007 – 2009).</p>
<p>Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación</p>	<p>Se puede manifestar que no implica riesgos para los maestros que colaboren en el desarrollo de la entrevista, sus aportes se consideraran en función de la investigación, y están representando sus posiciones personales, y su libertad de expresión.</p> <p>Tampoco supone un desplazamiento físico en el territorio.</p>
<p>Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación</p>	<p>Es considerar la posibilidad de expresarse y aportar desde su labor como maestro, a propósito de la evaluación anual docente (d.1278), de mirar más allá de un decreto, de sus implicaciones, es pensar sobre todo aquello que puede relacionarse con la vida del maestro, sus sentires, sus proposiciones, sus proyecciones, que confluyen en los procesos evaluativos, y que al permitirse reflexionar desde el territorio escolar en contexto, se puedan generar posiciones más holísticas respecto al proceso, aportando de manera significativa a una dimensión que influye en gran manera a los maestros.</p>

Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s): David Espitia García		
	No de Identificación: 80141470	Teléfono	3164905332
	Correo electrónico: Espitia@hotmail.com		
	Dirección: Tv 77I no 71 B 57 sur		

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo:

Mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía No _____ de

Con domicilio en la ciudad de: _____ Dirección:

Teléfono y No de celular: _____ Correo electrónico:

Declaro que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.

4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.

5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.

6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.

7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.

8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.

9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.

En constancia el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma,

Nombre: _____

Identificación: _____

Fecha: _____

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación

Anexo 2. Formato de entrevista

CONVERSANDO LA VIDA, A PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO ANUAL DOCENTE.

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

Elaborada por: David Espitia García, candidato a magister adscrito a la línea de Investigación Enseñanza de la Biología y Diversidad Cultural, que está integrada al grupo de investigación Énfasis en Educación Comunitaria Interculturalidad y Ambiente, perteneciente al programa de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

Esta entrevista ha sido diseñada con el propósito de conocer la percepción del sujeto maestro, sobre asuntos relacionados con el territorio, el contexto, sus concepciones de vida, para continuar con sus sentires acerca de su profesión, una mirada a las relaciones de poder, además del referente ético en su quehacer cotidiano, para finalmente correlacionar, dichas temáticas en el territorio escolar, con la evaluación de desempeño anual docente del decreto 1278.

Nombre: _____ Edad: _____

Cargo: _____ Institución _____
Región(departamento, ciudad, municipio) _____

Considera que hace parte de alguna comunidad Indígena, afrocolombiana, Rom o, campesina : _____

Escalafón docente y último grado profesional cursado: (pregrado, especialización, maestría, doctorado):

Tiempo de servicio: _____

TERRITORIO REAL, VIVIDO, PENSADO, LEGAL, Y POSIBLE. (Bozzano, 2009).

TERRITORIO REAL

1. Teniendo en cuenta el territorio en contexto, describa el proceso actual que vive con la evaluación de desempeño anual docente.

TERRITORIO VIVIDO

1. ¿Cuál sería su definición de vida, qué perspectivas tiene sobre ella, y cómo influye esa concepción, en su área personal, familiar, y profesional?
2. Teniendo en cuenta la percepción que tiene sobre el territorio, indique ¿cómo ésta influye y aporta para concebir su territorio de vida?
3. ¿Cómo fue su camino o proceso para llegar a ser maestro, y cómo ha influido en su vida este compromiso?

TERRITORIO PENSADO

1. ¿Qué entiende por territorio escolar, y cuáles considera son sus integrantes?
2. ¿Qué entiende por ética, y qué incidencias tiene su abordaje en el territorio escolar?
3. ¿Cómo entiende las relaciones de poder, y qué se puede plantear para lograr que dichas relaciones se conviertan en una oportunidad de servicio colaborativo dentro del territorio escolar?

TERRITORIO LEGAL

1. ¿Qué conoce respecto a la normatividad de la evaluación anual de desempeño docente, regida por decreto 1278, y cuál es su posición crítica propositiva frente al protocolo de la evaluación actual, y qué ajustes le interesaría que fueran modificados?

TERRITORIO POSIBLE

1. ¿De qué manera puede construir una experiencia educativa a partir del proceso de evaluación anual docente?
2. ¿Existen elementos novedosos, ya sean sociales o pedagógicos, que los maestros enfrentan, y no están contemplados en el instrumento evaluativo? Si es así, ¿cuáles pueden ser, y qué los justifica?
3. ¿Qué aportes puede dejar la evaluación de desempeño anual, para la evaluación de ascenso en el escalafón?

Anexo 3. Entrevistas a maestros

A continuación, se presentan los resultados de la entrevista semiestructurada, contiene once referentes los cuáles se plantearon a propósito de conocer los sentires y vivencias de los maestros entorno a la evaluación anual docente del decreto 1278.

Maestro 1. Departamento del Putumayo.

TERRITORIO REAL	
PREGUNTAS	RESPUESTAS DE LOS MAESTROS

<p>Teniendo en cuenta el territorio en contexto, describa el proceso actual que vive con la evaluación de desempeño anual docente.</p>	<p>Pues la verdad, la evaluación de desempeño no tiene en si una estructura definida en relación al contexto donde se aplique, puesto que no tiene en cuenta al mismo, si fuese así, existiera una evaluación de desempeño para cada una de las condiciones del contexto. A los docentes se los “evalúa” con la misma línea vertical diseñada por el estado, sin importar si el docente es urbano o rural, o es de Bogotá o Puerto Asís.</p>
<p>Territorio vivido</p>	
<p>¿Cuál sería su definición de vida, qué perspectivas tiene sobre ella, y cómo influye esa concepción, en su área personal, familiar, y profesional?</p>	<p>En si el concepto de “vida” va más allá de una estructura política pública formulada por el gobierno nacional, basada en atropellar la dignidad del maestro, como lo hace la evaluación de desempeño anual. Pero en lo personal a pesar de que es una herramienta que limita la dignificación del maestro, a mí me ha servido como un instrumento el cual, yo mismo le he generado las condiciones para mis intereses, ya que el estado exige, pero sin ofrecer muchas veces las condiciones reales para ejercer o exponer una buena labor, lo que pasa es que muchos docentes son personas que aman esta profesión y buscan acomodarse al contexto, para tratar de cumplir lo que el gobierno quiere.</p>
<p>Teniendo en cuenta la percepción que tiene sobre el territorio, indique ¿cómo ésta influye y aporta para concebir su territorio de vida?</p>	<p>Se supone que la evaluación de desempeño, debería ser un instrumento que nos permita anclar y desarrollar nuestras potencialidades como maestros en los diferentes territorios que nos desempeñamos, que nuestro criterio personal y la dinámica misma de nuestras habilidades como maestros deber ser mirada como con un enfoque formador y de seguimiento continuo y no como una rendición de cuentas que lo que tiene en cuenta es la jerarquización y el autoritarismo por parte del estado y directivos.</p>

<p>¿Cómo fue su camino o proceso para llegar a ser maestro, y cómo ha influido en su vida este compromiso?</p>	<p>Muy duro, empecé sirviéndoles a comunidades rurales muy lejanas con muy baja remuneración salarial, que no compensaba el trajín de los trayectos en muy malas condiciones, servicio que se prestaba por “OPS” orden de prestación de servicios, cada tres meses renovaban los contratos y posteriormente pagaban. Así dure diez años durante ese tiempo cambiaron muchas operadoras privadas, que manejaban la educación, no precisamente para ofrecer condiciones de calidad, si no para apropiarse de recursos de la educación y manejarlos para sus intereses con las llamadas Uniones Temporales. Fue una etapa muy mala, en el 2009 gane el concurso docente, y gracias a Dios tengo trabajo estable, por decirlo de alguna manera.</p> <p>Amparado bajo el decreto 1278 del 2002. Ha sido una labor de gran responsabilidad porque a pesar de las dificultades de nuestros contextos se ha logrado tejer vida, en niños, adolescentes, que muchas veces nos ven como una opción de vida, por querer prepararse integralmente para el servicio de los demás y así darse la oportunidad de mejorar su calidad de vida.</p>
<p>Territorio pensado</p>	
<p>¿Qué entiende por territorio escolar, y cuáles considera son sus integrantes?</p>	<p>Lo entiendo como el espacio donde se teje vida, basada en las relaciones interpersonales diarias, donde la dinámica social fluctúa de acuerdo a las condiciones sociales del contexto. Sus integrantes considero que es la comunidad educativa en general, estudiantes, padres de familia y docentes, pienso que la población no escolar también hace parte de ella porque, directamente o indirectamente se beneficia de</p>

	<p>las decisiones sociales que nacen en una entidad educativa.</p>
<p>¿Qué entiende por ética, y qué incidencias tiene su abordaje en el territorio escolar?</p>	<p>Es el ideal de la conducta humana, el docente de estos contextos que está en condiciones de conflicto armado, condiciones sociales que son originados por los cultivos ilícitos, debe tener en cuenta que el ser ético, comprende interiorizar ciertas normas las cuales le permita comportarse como un docente ejemplar y neutral a ciertas circunstancias del entorno, para no afectar el adecuado funcionamiento que surge en un territorio escolar.</p>
<p>¿Cómo entiende las relaciones de poder, y qué se puede plantear para lograr que dichas relaciones se conviertan en una oportunidad de servicio colaborativo dentro del territorio escolar?</p>	<p>Considero que las relaciones de poder de mi contexto de cierta forma, no han sido aprovechadas para un bien en común, bien sea las relaciones que se generan dentro de las entidades del gobierno o entidades privadas que de alguna manera tienen que ver con la educación, son relaciones de oportunidad para inferiorizar al débil y aprovecharse de él, por ejemplo las petroleras que explotan el petróleo de nuestra región, ofrecen ayudas mínimas a las instituciones educativas, ayudas que no compensan con la riqueza natural que se llevan de nuestras regiones. Esas relaciones de poder, en mi concepto personal no siempre van a hacer una oportunidad de servicio colaborativo mientras este sistema económico se mantenga en nuestro país, mientras el gobierno cada año genera políticas que conllevan poco a poco a privatizar la educación y los del otro poder sigan adinerándose con los recursos naturales, sin importar lo que piensen o digan las personas de estas comunidades rurales.</p>
<p>Territorio legal</p>	

<p>¿Qué conoce respecto a la normatividad de la evaluación anual de desempeño docente, regida por decreto 1278, y cuál es su posición crítica propositiva frente al protocolo de la evaluación actual, y qué ajustes le interesaría que fueran modificados?</p>	<p>Sé que el Estatuto de Profesionalización Docente, expedido mediante el Decreto Ley 1278 de 2002, establece diferentes evaluaciones de docentes y directivos docentes. En primer lugar, el ingreso al servicio educativo estatal solamente es posible mediante un concurso de méritos, en el que se evalúan aptitudes, competencias, condiciones de personalidad, relaciones interpersonales y experiencia de los aspirantes para desempeñarse como educadores en el sector público. Adicionalmente, de acuerdo con esta norma el ejercicio de la carrera docente debe estar ligado a la evaluación permanente, por lo que se disponen tres tipos de evaluación. Evaluación de período 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 anual de desempeño laboral: para docentes y directivos docentes que hayan superado la evaluación de período 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. Esta misma norma establece que la evaluación de docentes y directivos docentes se regirá por los principios de objetividad, pertinencia, transparencia, participación, confiabilidad, concurrencia y universalidad. Estoy de acuerdo que exija el estado, eso de alguna manera ayuda a fortalecernos en nuestra labor, reconocer que no todas no la sabemos, que a veces hay fallas que necesitamos protocolos que hay que tener en cuenta para mejorar,</p>
---	--

	<p>eso está bien. Pero propongo que el estado genere las condiciones aptas para ejercer una buen desempeño, las condiciones precarias en materiales e infraestructura algunas veces han impedido que docentes les vaya bien en una evaluación de desempeño, o este instrumento ha permitido también que algunos directivos con su autoritarismo ejerzan presión para generar los que no se puede dar, debido al contexto, por lo tanto esto ha hecho que la evaluación de desempeño no se hace para mejorar la calidad de la educación si no hacer ver al educador como una ficha más que hace parte de este sistema, impidiendo el crecimiento personal y profesional del mismo</p>
<p>Territorio posible</p>	
<p>¿De qué manera puede construir una experiencia educativa a partir del proceso de evaluación anual docente?</p>	<p>Como dije antes la evaluación de desempeño puede ser adquirida por nosotros como una oportunidad de mejorar teniendo en cuenta las críticas que hice, en este orden de ideas hay partes del protocolo en las cuales podemos aprovechar para generar experiencias educativas que nos lleve a fortalecer relaciones comunitarias, tener u originar proyectos que fortalezca la labor pedagógica en nuestras aulas y se las generan fortaleciendo las debilidades que arroje dicha evaluación si hay un consenso responsable de los actores inmerso en dicho proceso se puede contribuir de manera eficaz al mejoramiento de la calidad educativa, pero si se queda en el papel y el responsable directo,(estado) de que esto funcione no hace algo para que se den los resultados óptimos en dichos procesos, pues la verdad la educación no va a mejorar.</p>
<p>¿Existen elementos novedosos, ya sean sociales o pedagógicos, que los maestros</p>	<p>Considero que el protocolo de evaluación de desempeño docente es completo, solo que exige mucho sin las condiciones dadas para que todo el</p>

enfrentan, y no están contemplados en el instrumento evaluativo? Si es así, ¿cuáles pueden ser, y qué los justifica?	proceso en si sea o cumpla el objetivo final de la evaluación.
¿Qué aportes puede dejar la evaluación de desempeño anual, para la evaluación de ascenso en el escalafón?	Pues la verdad no he tenido en cuenta la evaluación de desempeño anual, para la evaluación de ascenso, aunque el MEN, si tiene en cuenta el puntaje de las dos últimas evaluaciones de desempeño anual, y no me puedo quejar me ha ido bien gracias a Dios, considero que el docente debe generarse así mismo las herramientas conceptuales y de fundamentación pedagógica, para tratar de subsistir en este sistema, porque si fuese por ellos hace rato no fuera docente, pero aquí vamos para adelante haciendo patria en los rincones más inesperados de nuestro país.

Maestro 2, Departamento de Boyacá

TERRITORIO REAL	
PREGUNTAS	RESPUESTAS DE LOS MAESTROS
Teniendo en cuenta el territorio en contexto, describa el proceso actual que vive con la evaluación de desempeño anual docente.	La evaluación anual docente tiene sus pro y sus contra, en cuanto a lo positivo permite o motiva al docente a continuar mejorando día a día sus procesos pedagógicos y su quehacer docente, modificando sus prácticas y contribuyendo al mejoramiento de la Institución con sus propuestas y actividades, hace que el docente se esmere día a día por mejorar; si uno compara los procesos pedagógicos de los docentes del 1278 con los del 2277, estos últimos a nivel general toman relajadamente su trabajo, no les preocupa cambiar sus prácticas ni contribuir al mejoramiento de

	<p>la Institución (no todos), esto debido a que no son evaluados ni afectados por ningún mecanismo.</p> <p>Por otra parte, lo negativo de la evaluación docente, es que todo se queda en presentar evidencias, en mostrar lo que se hizo durante el año escolar, que aclaro es importante, pero entonces todo se queda en el papeleo, en la evidencia y no va más allá del trasfondo que tienen las practicas pedagógicas, esto se convierte en un problema para el docente o en una carga más, no se concentra en lo que quiere transformar sino en la evidencia que debe presentar. Además la evaluación genera ansiedad en el docente, como ya lo dije mayor carga de trabajo porque aparte de todos los libros que debe diligenciar, como diario de clases, asistencia, notas, plan de clase, plan de área, además de la vigilancia, la dirección de grado, el estar pendiente de los estudiantes, el entender que cada estudiante es un mundo independiente lleno de dificultades, de emociones y problemáticas que puede traer desde el hogar y que llega a expresar de diferentes formas a la Institución, a esto se suma el presentar evidencias del proceso que se realizó y ser evaluado, en algunas ocasiones no valoran el trabajo realizado.</p>
Territorio vivido	
<p>¿Cuál sería su definición de vida, qué perspectivas tiene sobre ella, y cómo influye esa concepción, en su área personal, familiar, y profesional?</p>	<p>La vida es algo especial, es un regalo de Dios, la cual debemos aprovechar a cada Instante, vivir felices y contribuir desde la profesión y desde el diario vivir al cambio para poder obtener un mundo mejor. Tal vez no cambie el mundo, pero si logre el cambio en algunos de mis estudiantes, para mejorar la vida para que más que conocimientos adquieran valores y sean grandes seres humanos.</p>

<p>Teniendo en cuenta la percepción que tiene sobre el territorio, indique ¿cómo ésta influye y aporta para concebir su territorio de vida?</p>	<p>El territorio es el espacio no solamente geográfico sino también social y cultural el cual compartimos día a día con la comunidad, que conlleva a ciertas prácticas y modo de vivir. Este aporta a mi crecimiento personal y profesional tomando lo negativo y buscando la forma de transformarlo, y viendo lo positivo del territorio en el que me desenvuelvo y de esta forma aportar a la construcción de una mejor sociedad.</p>
<p>¿Cómo fue su camino o proceso para llegar a ser maestro, y cómo ha influido en su vida este compromiso?</p>	<p>Fue una construcción desde el territorio Rural, fue una transformación social del territorio, gracias a la UPN que hizo presencia en la región Valle de Tenza, transformo vidas, familias y contribuyo al crecimiento personal de cada ser humano que estudio allí, desde este lugar se empezó a cambiar la visión de sociedad, de vida y se pensó en la transformación social. Es un compromiso grande ya que de nosotros los docentes depende el cambio de pensamiento en los estudiantes, la formación o asentamiento de valores y la transformación social.</p>
<p>Territorio pensado</p>	
<p>¿Qué entiende por territorio escolar, y cuáles considera son sus integrantes?</p>	<p>El territorio escolar no solamente es el espacio físico donde se trabaja una clase, este es un espacio social y cultural que abarca las prácticas, pensamientos y valores de todos sus habitantes, sus integrantes son las familias, la sociedad, los estudiantes, los docentes, los administrativos, que contribuyen a la formación de cada individuo. La educación es una construcción social y no solamente se imparte en el aula, sino que se construye con todos los integrantes del territorio.</p>
<p>¿Qué entiende por ética, y qué incidencias tiene su</p>	<p>La ética es la formación de valores, el crecimiento personal, el respeto por el otro sin importar las circunstancias, el mejoramiento de cada ser humano</p>

<p>abordaje en el territorio escolar?</p>	<p>desde sus prácticas u oficios diarios. La incidencia del territorio escolar es grande porque no solo es cuestión del docente sino de la sociedad, ya que el docente puede recalcar la importancia de la ética y hacer hincapié en esta, pero si la sociedad va por el lado contrario, en está prima la decadencia de valores, lo negativo, y esto es bien visto por el territorio escolar, es difícil transformar el pensamiento y la cultura de una persona. Pero ese es el reto ser agentes transformadores de la sociedad.</p>
<p>¿Cómo entiende las relaciones de poder, y qué se puede plantear para lograr que dichas relaciones se conviertan en una oportunidad de servicio colaborativo dentro del territorio escolar?</p>	<p>Las relaciones de poder dentro de un establecimiento educativo van de acuerdo al orden jerárquico que se establece ejemplo rector-coordinador- docentes, en cada momento se viven relaciones de poder, en el aula el docente es el que tiene el poder, pero este debe ser tomado de forma positiva y no para imponerse ante los estudiantes, sino para generar un espacio de dialogo, de construcción de conocimiento y de formación de valores. Las relaciones de poder son necesarias para la organización de cualquier territorio en este caso el escolar, ya que, si estas no existieran, no habría pautas y todos sus integrantes harían lo que quisieran. El poder es necesario, pero hay que saberlo utilizar para la transformación social y para el mejoramiento diario de las practicas realizadas.</p>
<p>Territorio legal</p>	
<p>¿Qué conoce respecto a la normatividad de la evaluación anual de desempeño docente, regida por decreto 1278, y cuál es su posición crítica propositiva frente al protocolo de la evaluación actual, y qué</p>	<p>Realmente la evaluación anual tiene sus pros y sus contras como lo indique en el primer punto del apartado territorio real. Me gustaría que le modificaran o buscaran otra estrategia para presentar evidencias y que el docente no solo se preocupara por la evidencia sino por realmente ser un agente transformador de la sociedad o del territorio escolar.</p>

ajustes le interesaría que fueran modificados?	
Territorio posible	
¿De qué manera puede construir una experiencia educativa a partir del proceso de evaluación anual docente?	La experiencia educativa se construye porque hace que el docente sea más activo y este más pendiente de actualizarse y transformar sus prácticas diarias, contribuyendo al desarrollo del estudiante en valores, en conocimiento y en la transformación social. Esta hace que el docente este en continuo mejoramiento
¿Existen elementos novedosos, ya sean sociales o pedagógicos, que los maestros enfrentan, y no están contemplados en el instrumento evaluativo? Si es así, ¿cuáles pueden ser, y qué los justifica?	Como anteriormente lo mencione en la pregunta de territorio real, si hay elementos transformadores que realiza cada docente en sus prácticas educativas, pero que no pueden ser evaluados ni medidos, y que si se hiciera implicaría mayor carga para el docente.
¿Qué aportes puede dejar la evaluación de desempeño anual, para la evaluación de ascenso en el escalafón?	No me parece que la evaluación de desempeño anual sea utilizada para la evaluación de ascenso en el escalafón, ya que esta es subjetiva y cada evaluador (rector) tiene una concepción diferente. Esto lo menciono desde mi experiencia ya que he trabajado en 2 Instituciones Educativas en la primera de ellas la rectora muy exigente, los docentes muy activos, se realizaron demasiadas prácticas en pro del mejoramiento Institucional, la segunda Institución también activa, pero en menor nivel, y los puntajes de los docentes en la evaluación anual de la segunda Institución eran muy superiores a los de la primera Institución. La escala de evaluación anual del docente esta 0- 100, y en la primera Institución los docentes el que mejor era evaluado tenían un puntaje máximo de

	85 puntos, mientras que en la segunda Institución todos los docentes estaban por encima de 90 puntos.
--	---

Maestro 3, Departamento de Cundinamarca, ciudad Bogotá, zona urbana.

TERRITORIO REAL	
PREGUNTAS	RESPUESTAS DE LOS MAESTROS
Teniendo en cuenta el territorio en contexto, describa el proceso actual que vive con la evaluación de desempeño anual docente.	Me encuentro en el escalafón 3 ^a , luego de tres años de ingreso a la Secretaria de Educación, presenté el proceso de la evaluación diagnostica formativa, en la cual se debía presentar, un video de una clase, el cual fue evaluado sobre una rubrica que evaluaba con parámetros generalizados, es decir, no se observaba el proceso individual, en muchos casos los comentarios de los evaluadores no correspondían al proceso presentado. El resultado fue 79.64 no aprobado con opción de curso.
Territorio vivido	
¿Cuál sería su definición de vida, qué perspectivas tiene sobre ella, y cómo influye esa concepción, en su área personal, familiar, y profesional?	<p>La vida es el don más preciado de Dios, es una manifestación fundamental de respeto, es una creación perfecta.</p> <p>En lo personal considero que la vida desde lo biológico es perfección, pero en lo emocional y espiritual es un proceso que debe cultivarse a diario. Desde lo profesional considero que tengo una responsabilidad en lo humano principalmente con los estudiantes que comparto a diario, para mi comprender que son vidas en proceso de formación, es fundamental para comprenderlos. Mis perspectivas sobre la vida es ascender en el conocimiento de esta, y en reconocer al otro.</p>
Teniendo en cuenta la percepción que tiene sobre el	Es fundamental comprender, es decir tomarse el tiempo, para explorar, para analizar lo externo, esa

<p>territorio, indique ¿cómo ésta influye y aporta para concebir su territorio de vida?</p>	<p>mirada o reflexión permite mejorar como seres individuales. La influencia que ejerce el contexto o territorio es un espejo que permite ver lo que contribuye o no, además de mostrarte las múltiples de posibilidades de aportar a ese contexto.</p>
<p>¿Cómo fue su camino o proceso para llegar a ser maestro, y cómo ha influido en su vida este compromiso?</p>	<p>Inicia al final de la secundaria cuando me presento a la UPN e inicio mis estudios de pedagogía, donde más que descubrir unas fortalezas, dones, y habilidades, que tengo, es allí donde el gusto por la formación humana y pedagógica se fortalece.</p> <p>Luego inicia mi vida laboral antes de terminar la carrera, experiencia fundamental, o mejor prueba de fuego para quienes decidimos ser maestros, compromiso fundamental con los seres humanos, con la sociedad, a pesar de estar en un sistema que insiste por educar desde la imposición. Y el irrespeto a los estudiantes, he mantenido mi postura de respetarlos y trabajar para brindar espacios que permitan el desarrollo de habilidades.</p>
<p>Territorio pensado</p>	
<p>¿Qué entiende por territorio escolar, y cuáles considera son sus integrantes?</p>	<p>Es un espacio donde confluyen todo tipo de pensamientos, culturas, es un lugar de interacción, y permanente aprendizaje, donde se intercambia saberes, sus integrantes son niños, adolescentes, adultos, son diferentes roles los cuales permiten el desarrollo en ese espacio.</p>
<p>¿Qué entiende por ética, y qué incidencias tiene su abordaje en el territorio escolar?</p>	<p>Son parámetros para mi fundados en el respeto y en el reconocimiento del otro, como igual la ética es fundamental en el territorio escolar por ser el regulador de las relaciones en un medio que permite las buenas acciones y la reflexión sobre las mismas.</p>
<p>¿Cómo entiende las relaciones de poder, y qué se</p>	<p>Desafortunadamente se presentan en el territorio escolar las relaciones de poder, considero que el</p>

<p>puede plantear para lograr que dichas relaciones se conviertan en una oportunidad de servicio colaborativo dentro del territorio escolar?</p>	<p>deseo de poder es inherente a los seres humanos, está en ellos trabajar para que el poder se transforme en servicio y trabajo en equipo y colaborativo. Es muy grande el daño que ha hecho el poder en la escuela, ha estancado los procesos de calidad, de convivencia, de fortalecimiento de la academia, se requiere entonces roles de liderazgo en la escuela, compromiso con el proyecto educativo, formación humana para leer el territorio y tener mejores relaciones.</p>
<p>Territorio legal</p>	
<p>¿Qué conoce respecto a la normatividad de la evaluación anual de desempeño docente, regida por decreto 1278, y cuál es su posición crítica propositiva frente al protocolo de la evaluación actual, y qué ajustes le interesaría que fueran modificados?</p>	<p>La evaluación entendida como el proceso que permite mirar niveles de acercamiento a un objetivo, a una meta, además de ser la posibilidad de observar el proceso y generar espacios de mejoramiento, requiere que la evaluación de desempeño deje de ser el registro en un sistema o el cumplimiento de una norma, debe ser el momento para analizar entre pares el proceso y la contribución al proyecto educativo, de él debe generar estrategias de mejoramiento en lo humano, lo disciplinar y lo profesional.</p> <p>Debe ser replanteada y no impositiva y si consensuada y liderada por el mismo maestro como necesaria en su crecimiento.</p>
<p>Territorio posible</p>	
<p>¿De qué manera puede construir una experiencia educativa a partir del proceso de evaluación anual docente?</p>	<p>A través de planes de mejoramiento reales, con seguimiento y acompañamiento que permitan un verdadero ejercicio, el problema más grave de la evaluación es hacer las cosas por cumplir y no por convicción, y la necesidad de mejoramiento. Otro aspecto fundamental es la formación humana para docentes y estudiantes.</p>
<p>¿Existen elementos novedosos, ya sean sociales o</p>	<p>La interdisciplinariedad, proyectos entre áreas, proyectos de investigación, que contribuyan al</p>

pedagógicos, que los maestros enfrentan, y no están contemplados en el instrumento evaluativo? Si es así, ¿cuáles pueden ser, y qué los justifica?	mejoramiento del proyecto educativo, proyectos a largo plazo.
¿Qué aportes puede dejar la evaluación de desempeño anual, para la evaluación de ascenso en el escalafón?	El desempeño anual producto de un mejoramiento continuo, debe ser insumo para el ascenso en el escalafón, es la manera de verificar el avance de procesos de enseñanza aprendizaje liderados por el docente, procesos de impacto en los estudiantes.

Maestro 4, Departamento de Cundinamarca, ciudad de Bogotá, zona rural.

TERRITORIO REAL	
PREGUNTAS	RESPUESTAS DE LOS MAESTROS
Teniendo en cuenta el territorio en contexto, describa el proceso actual que vive con la evaluación de desempeño anual docente.	<p>Tomado de audio: es algo muy subjetivo, en el tiempo que llevo de ejercicio me han aplicado tres tipos de evaluación, en la primera tuve que llevar un buen volumen de evidencias administrativas, con coordinación y rectoría, y permitía que uno se asignara la nota, y era flexible. En la segunda era un formalismo la rectoría permitía que uno se asignara la nota.</p> <p>En la última el rector mira cuestiones de orden cumplimiento, llegar a tiempo, entregar documentos a coordinación, que haga acompañamiento, entonces el proceso de territorio y contexto no lo he visto desde que llevo en el ejercicio docente que es desde el 2010.</p>
Territorio vivido	
¿Cuál sería su definición de vida, qué perspectivas tiene sobre ella, y cómo	<p>Tomado de audio: Es la misma que trabajo con los estudiantes, es una cualidad que poseen las entidades que hacen intercambio gaseoso, se alimentan, y</p>

<p>influye esa concepción, en su área personal, familiar, y profesional?</p>	<p>excretan conjunto de procesos que se llama metabolismo.</p> <p>Se hace concientización con los estudiantes sobre el respeto a todo organismo que tiene vida.</p> <p>En la familia se busca proteger la vida y ser coherente con el discurso.</p>
<p>Teniendo en cuenta la percepción que tiene sobre el territorio, indique ¿cómo ésta influye y aporta para concebir su territorio de vida?</p>	<p>Tomado de audio: En el colegio hay una problemática con la conservación del páramo, algunas fincas de la región aún tiene frailejones, en el colegio se hacen campañas para que la gente se dé cuenta que las prácticas en sus fincas atentan contra la biodiversidad, contra un patrimonio biológico que tiene el país, se tiene en cuenta esa visión de territorio que está unido a la biodiversidad, para que entiendan que el páramo es sinónimo de agua, y de vida.</p>
<p>¿Cómo fue su camino o proceso para llegar a ser maestro, y cómo ha influido en su vida este compromiso?</p>	<p>Tomado de audio: Desde que estaba en el colegio tenía una función de ayudar a las demás personas, entonces quería ser psicólogo, policía, bombero, profesor, cura, y hasta médico, tuve un profesor que marco mucho mi quehacer pedagógico, profesor de química Raúl Olarte Pinilla, gran persona, gran profesor, muy disciplinado, y me quedo sonando el tema de ser profesor, me presenté a la universidad distrital a estudiar licenciatura en biología, considero que siempre he tenido la habilidad de explicar a las personas lo que no han entendido, me gradué a las 5 cinco años, entré a la universidad Distrital a dirigir algunas prácticas pedagógicas, entonces siempre he tenido esa vocación.</p> <p>Quiero este ejercicio docente, no estoy de acuerdo con los profesores que se quejan mucho del ejercicio docente, si a uno no le agrada lo que hace cambia, o</p>

	<p>lo fortalece o lo nutre, lo enriquece, pero no se queja de ello, y más cuando uno vive de ello.</p> <p>Como docente me he podido desarrollar profesionalmente, hago investigación en el aula, publico, entonces el ejercicio docente no es aburrido, aunque es demandante en el tiempo.</p> <p>Me ha permitido seguir estudiando, publicar, investigación, hacer parte de comunidades de profesores que investigan, dirigir investigaciones, tener practicantes en el colegio, ser parte de sus tesis, asistir a capacitaciones, a charlas como conferencista, experiencias donde he sido el guía para que siguieran el camino a la docencia, y ellos ahora lo agradecen, entonces me siento orgulloso y gratificado de ser profesor</p>
Territorio pensado	
<p>¿Qué entiende por territorio escolar, y cuáles considera son sus integrantes?</p>	<p>No he pensado el territorio escolar, si pensamos la escuela como un territorio, me imagino que un territorio tiene sus normas, entonces el estudiante debe llegar con sus vivencias, con sus anécdotas, también trae su vereda al colegio, como eso que él vive allá, a lo que pertenece, entonces el territorio es más que la planta física, y extensión hasta dónde van los estudiantes los experimentos, las prácticas agrícolas, y convoca el territorio donde vive, por donde pasa las rutas escolares, de sus derechos básicos, humanos.</p>
<p>¿Qué entiende por ética, y qué incidencias tiene su abordaje en el territorio escolar?</p>	<p>Es un conjunto de normas que tratan de guiar la moral del hombre en casos específicos donde uno pueda tener dilemas, por ejemplo, una urbanidad Carreño donde están consignadas algunas normas, puede ser una directriz para orientar la moral y la buena conducta de una persona.</p> <p>Mas que la ética es la moral que los profesores tratan de profesar a los estudiantes, entonces se cuida</p>

	<p>el medio ambiente, el respeto por la diferencia, valorar nuestra diversidad cultural, de saber, étnica, y como se trabaja con estudiantes campesinos, ese acerbo de conocimientos es muy valioso, aunque ellos no lo valoren así, entonces desde el ejercicio como profesores y desde la moral que demostramos ser coherente en el discurso de todo lo que hacemos, decimos, que ellos evidencien, en el colegio y por fuera del mismo.</p> <p>Son muy conscientes de una serie de problemáticas del páramo, de la expansión agrícola, del ecoturismo, del retamo espinoso, del monocultivo, de la cacería de animales silvestres, en ese sentido se hace énfasis para que pasen de ser personas pasivas a ser personas que cuiden ese legado territorial y cultural que es el páramo de Sumapaz, y se busca hacer incidencia en las familias, así de una u otra manera se está tocando el tema de territorio</p>
<p>¿Cómo entiende las relaciones de poder, y qué se puede plantear para lograr que dichas relaciones se conviertan en una oportunidad de servicio colaborativo dentro del territorio escolar?</p>	<p>Tomado de audio: Depende desde las perspectivas que se lea, desde el discurso del saber poder que plantea Foucault, entonces en la microfísica del poder se considera que el poder está presente en todo, maestro - estudiante, coordinador -profesor, de amistad de noviazgo.</p> <p>Como oportunidad de servicio, en la discursividad que lleva el colegio por medio de los estudiantes, las reuniones de padres, se busca que el colegio se visionado como un baluarte de toda la comunidad. Se trata de no atentar contra la autonomía que tienen las comunidades en la región, se trata que el colegio sea esa bandera que hondean esas 19 veredas en la región, y nosotros somos quienes formamos a los estudiantes, y no solo para que se vayan hacer carreras universitaria a la ciudad, sino que para los que</p>

	<p>se quedan cuiden su territorio, cuiden la naturaleza, se empoderen de la decisiones administrativas, políticas y sociales que a veces tratan de atentar contra el patrimonio que nosotros tenemos.</p> <p>Entonces desde la discursividad que lleva los profesores, coordinadores y rectoría, que los padres de familia nos sigan viendo como su colegio, que vean que el colegio está mejorando, todo enfocado al cuidado del territorio.</p>
Territorio legal	
<p>¿Qué conoce respecto a la normatividad de la evaluación anual de desempeño docente, regida por decreto 1278, y cuál es su posición crítica propositiva frente al protocolo de la evaluación actual, y qué ajustes le interesaría que fueran modificados?</p>	<p>Tomado de audio: se hace anual, está regida en el decreto 1278, para los docentes que ingresaron luego del 2002, dado que hay otro decreto el 2277 de 1979. De acuerdo con los parámetros estipulados se menciona que aspectos pueden ser evaluados, algunos los puede proponer el rector o profesor, debe ser consensuada, y debe ser un proceso a lo largo del año y llevar evidencias.</p> <p>Sabiéndola utilizar funciona muy bien, con las tres evaluaciones que me han hecho no estoy de acuerdo, porque la primera era una semana de estrés, se debía armar carpetas, resultados pruebas saber, notas, carpetas, que desgasta mucho y eso no dice mucho del ejercicio profesional docente de uno.</p> <p>En la segunda evaluación se asignaba la nota y ya, tampoco porque eso es subjetivo, entonces algunos se asignaron las notas que querían hasta de 100, y eso no es equitativo porque ellos no hacen en investigación en el aula, no traen recursos de otra parte, en ese momento había llevado conferencias de la universidad pedagógica, tenía practicantes, el acueducto nos había dado recursos, entonces esas cosas no se ven, no se visibilizan.</p>

	<p>Y con la evaluación de este año tampoco estoy de acuerdo, queda por fuera muchos procesos pedagógicos, pues solo se fija en que sea haga acompañamiento, que llegue temprano, que no pierdan tantos estudiantes. Pienso que si se implementa bien la evaluación docente puede dejar de ser coercitiva y una relación de poder negativa, a una cuestión positiva.</p>
Territorio posible	
<p>¿De qué manera puede construir una experiencia educativa a partir del proceso de evaluación anual docente?</p>	<p>La evaluación docente no tiene una reflexión referida al territorio, es algo más administrativo, de control y punitiva. No cumple con el objetivo que debería ser el desempeño de un profesor a lo largo del año, si es un factor importante para los estudiantes, para los padres de familia, si a través de su gestión se crean vínculos fuera del colegio, si se visibiliza el colegio, se crean procesos importantes con los estudiantes. La evaluación es solo una cuestión para vigilar, administrativa.</p>
<p>¿Existen elementos novedosos, ya sean sociales o pedagógicos, que los maestros enfrentan, y no están contemplados en el instrumento evaluativo? Si es así, ¿cuáles pueden ser, y qué los justifica?</p>	<p>Tomado de audio: Los instrumentos de evaluación dejan muchos aspectos por fuera, por ejemplo, la gestión administrativa que uno hace con la dirección de curso, el año pasado en décimo se hizo un trabajo muy importante pues antes era muy difícil trabajar con ellos, ahora es muy interesante tener clase allí, y eso es algo que no se visualiza en la evaluación, se desdibuja la gestión del aula.</p> <p>¿Dónde se visualiza el colegio por la acción del profesor, ¿qué entidades se trajeron al colegio?, hubo artículos publicados, yo hice esas cosas y en dónde quedo, visualizado.</p>
<p>¿Qué aportes puede dejar la evaluación de desempeño</p>	<p>Aportes pedagógicos que se construyen desde la reflexión profesor, rector, quedarían para el ejercicio profesional de uno, pero por otra parte para la</p>

<p>anual, para la evaluación de ascenso en el escalafón?</p>	<p>evaluación de ascenso solo se reduce a un número, que se computa con otro, para saber si el profesor merece que se le reconozca una mejora en su sueldo, ese reduccionismo es patético.</p> <p>Hay una reflexión cuando uno va a mirar prácticas de profesores muy buenos, y se mira si ascendieron en el escalafón y no, entonces paso de ser un proceso constructiva, reflexiva y de autoformación, y pasó a ser una cuestión de autorizar o denegar pagos a los profesores, en ese sentido es instrumental, se convierte en una jugada administrativa, económica, más que de sentido pedagógico, de mejorar la educación, es una contradicción cuando se habla que la evaluación mejore las condiciones de enseñanza para el estudiante, se volvió en un problema de orden económico, de poder, de orden discursivo.</p> <p>Queda para la satisfacción personal las cosas que se hacen con empeño, aunque no se visualicen en la evaluación.</p>
--	--

Maestro 5, Departamento de Boyacá.

TERRITORIO REAL	
PREGUNTAS	RESPUESTAS DE LOS MAESTROS
<p>Teniendo en cuenta el territorio en contexto, describa el proceso actual que vive con la evaluación de desempeño anual docente.</p>	<p>Es una herramienta que a pesar ser una posibilidad para hacer una mirada crítica acerca de la praxis, se ha convertido en un requisito más con el que los docentes debemos cumplir. El protocolo existente me parece muy bueno en su estructura, pero considero que no existe un proceso previo de acompañamiento que permita hacer de esta evaluación una actividad más reflexiva y provechosa que aporte cambios</p>

	significativos a la educación de calidad en nuestro país.
Territorio vivido	
¿Cuál sería su definición de vida, qué perspectivas tiene sobre ella, y cómo influye esa concepción, en su área personal, familiar, y profesional?	La vida es mucho más que un ciclo biológico por el que atraviesa el ser humano es una oportunidad de pasar por el mundo buscando crecer como persona en todas las facetas que nos caracterizan como humanos, la vida ha de ser vivida en plenitud desde una concepción de servicio, superación personal y búsqueda del bien común. De manera personal mi concepción sobre la vida me ha permitido conocerme y reconocermme como un ser humano valioso que, aunque susceptible de equivocaciones ha encontrado procesos de autorregulación que me permiten construir una familia unida amorosa y sólida. A nivel profesional me he permitido crecer y aportar lo mejor de mí en la formación de niños y jóvenes desde una mirada afectuosa, académica y flexible.
Teniendo en cuenta la percepción que tiene sobre el territorio, indique ¿cómo ésta influye y aporta para concebir su territorio de vida?	Poseer la capacidad de hacer lecturas de contexto precisas y acertadas nos permite reconocernos como parte importante de un territorio, y nos da la posibilidad de analizarnos y reconocernos como seres humanos capaces de aportar al mejoramiento personal y social.
¿Cómo fue su camino o proceso para llegar a ser maestro, y cómo ha influido en su vida este compromiso?	No fue fácil, logre acceder a la universidad presencial con bastante dificultad, aspecto que me enseñó a enfrentar situaciones de la vida con decisión, responsabilidad, y plena conciencia de mis acciones y sus consecuencias, mi proceso de formación marco mi vida positivamente en la medida en que aprendí que la formación constante el gusto por la academia, y el anhelo de superación nos ofrecen un sinnúmero de posibilidades de crecimiento personal y profesional

Territorio pensado	
¿Qué entiende por territorio escolar, y cuáles considera son sus integrantes?	Es el medio natural, cultural y social en el que se encuentra inmersa la escuela, sus integrantes son los estudiantes, las familias, los docentes, directivos, y la comunidad
¿Qué entiende por ética, y qué incidencias tiene su abordaje en el territorio escolar?	Entiendo la ética como una situación interna que me permite pensar y direccionar mis palabras, y mis acciones en pro de llevar una vida recta, y correcta que permita ser cada día mejor ser humano, aspirar a educar con el ejemplo, aportar lo mejor de mí al territorio escolar, y lograr un clima laboral sano, una relación de cercanía y respeto con mis estudiantes y sus familias, y por tanto la construcción de un escenario efectivo de aprendizaje.
¿Cómo entiende las relaciones de poder, y qué se puede plantear para lograr que dichas relaciones se conviertan en una oportunidad de servicio colaborativo dentro del territorio escolar?	Entiendo las relaciones de poder bastante lejanas de la jerarquía, creo que la relación de horizontalidad donde cada sujeto es reconocido con valor y capacidad de aportar desde sus capacidades y posibilidades es una excelente oportunidad para construir territorios donde prime el trabajo colaborativo, en equipo, el don de servicio y la construcción de la paz.
Territorio legal	
¿Qué conoce respecto a la normatividad de la evaluación anual de desempeño docente, regida por decreto 1278, y cuál es su posición crítica propositiva frente al protocolo de la evaluación actual, y qué ajustes le interesaría que fueran modificados?	Conozco el decreto 3783 que reglamenta la evaluación anual de desempeño para los docentes y directivos docentes regidos por el decreto 1278, pienso que el proceso de evaluación docente sería una herramienta eficaz para mejorar la calidad de la educación en la medida en que se lograra en el maestro una mirada introspectiva que le permita reconocerse como agente valioso en la construcción de un mejor país, y asumiera para ello los cambios necesarios desde su praxis, observo que el protocolo de

	<p>evaluación de desempeño esta distante de esta posibilidad, me gustaría que el protocolo de evaluación en la gestión académica, permitiendo tener oportunidades de acceso a la formación docente constantes, mediante la opción de estudios conformación de redes, y publicación de redes de experiencias significativas.</p>
Territorio posible	
<p>¿De qué manera puede construir una experiencia educativa a partir del proceso de evaluación anual docente?</p>	<p>Desde el abordaje de procesos investigativos relacionados con situaciones problémicas que afecten la escuela, las familias, o el territorio escolar, porque estas experiencias aportan significativamente a las cuatro gestiones objeto de evaluación.</p>
<p>¿Existen elementos novedosos, ya sean sociales o pedagógicos, que los maestros enfrentan, y no están contemplados en el instrumento evaluativo? Si es así, ¿cuáles pueden ser, y qué los justifica?</p>	<p>Si existen elementos novedosos, por ejemplo, hay maestros que poseen experiencias significativas de buenas prácticas educativas que se desconocen a nivel de la región, el país y el departamento.</p>
<p>¿Qué aportes puede dejar la evaluación de desempeño anual, para la evaluación de ascenso en el escalafón?</p>	<p>Pienso que la evaluación de desempeño en realidad esta desligada de la evaluación de ascenso en el escalafón, es solo un requisito más que deben presentar los maestros para lograr superar el concurso de ascenso, por tanto, creo que no deja ningún aporte al respecto.</p>

Anexo 4. Categorías de análisis, “conversando la vida, a propósito de la evaluación de desempeño anual docente”

A continuación, se recoge una serie de posiciones de los maestros posterior al primer momento de la entrevista “*Conversando la vida, a propósito de la evaluación de desempeño anual docente.*”

La casilla “*Análisis y posibles referentes*” se tuvo en cuenta para que cada maestro en un segundo momento posterior a la primera entrevista, si lo consideraba expusiera sus apreciaciones al respecto, para complementar, o manifestar un análisis o, un referente propositivo frente a la evaluación.

TERRITORIO REAL	Tensiones /aplican en algunos casos	Posibilidades/ permiten pensar	Análisis y posibles referentes. (segundo momento de reflexión de aporte de los maestros, luego de conocer los planteamientos de los demás maestros)
Teniendo en cuenta el territorio en contexto, describa el proceso actual que vive con la evaluación de desempeño anual docente.	<ul style="list-style-type: none"> - Descontextualizada - Homogenizada - Concentrada en evidencias administrativas - Acompañamiento de directivas durante el año, es nulo o difuso. - Trámite para acordar una nota. - Tensiones por evidencias a 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar a partir de la praxis del maestro, y ser autocrítico y propositivo. - Puede orientar la toma de decisiones y diseño de acciones, a propósito del mejoramiento de la educación en contexto. 	<p>Oportunidades: pedagógica tanto para docente e institución, por las posibilidades de reflexionar la práctica pedagógica.</p> <p>Críticas: - no existe un plan de seguimiento y fortalecimiento en las instituciones que permitan apoyar al docente</p> <ul style="list-style-type: none"> - la evaluación final de desempeño es un requisito más que se le

	entregar, y asignación de nota.		<p>ha puesto al docente del decreto 1278, que busca más su crecimiento personal o profesional, se enfoca en el seguimiento administrativo.</p> <p>- Existen docentes que han sido perjudicados por este proceso, con resultados que no son coherentes con su práctica educativa, se podría decir que existe subjetividad en los que lideran este proceso. (rector)</p> <p>Propuestas: acordar, proponer y desarrollar luego de la evaluación un plan de mejoramiento, teniendo en cuenta las proyecciones del POA.</p>
TERRITORIO VIVIDO	Tensiones / aplica en algunos casos	Posibilidades/ permiten pensar	Análisis y posibles referentes. (segundo momento)
¿Cuál sería su definición de vida, qué perspectivas tiene sobre ella, y cómo influye esa concepción,	-Pensada exclusivamente como caracterización biológica, metabólica.	- Regalo o don de Dios. -máxima expresión de sabiduría del creador	Oportunidades: - La concepción de vida que tengamos, permite llevar a cabo el propósito fundamental, que es servir a otros, desde

<p>en su área personal, familiar, y profesional?</p>		<ul style="list-style-type: none"> -tener respeto por toda manifestación de vida -importancia de mantener un equilibrio entre todas las formas de vida - Sujeto político de deberes y derechos -Sujeto de conocimiento -Relaciones que se tejen desde la concepción hasta la muerte. - Reflexionar sobre la vida, para mejorar y replantear, el camino. -Se influencia más allá de su propio ser, llegando a la vida de otros (estudiantes, familia, etc.). -Comprender la vida de otros, como estudiantes, en proceso de formación. - Posibilidad de reconocerse, como humano valioso, que siente, que aprende, que se alegra, que 	<p>nuestras habilidades y capacidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En la vida profesional como docentes es fundamental este concepto, ya que somos guías y acompañante de niñas y niños – jóvenes, en formación. Somos un ejemplo: * de respeto hacia cualquier ser viviente. * corresponsabilidad con la naturaleza *potenciamos capacidades, habilidades. *tenemos en nuestras manos el enseñar amor propio y cuidado del cuerpo. - Todas las formas de ver y de pensar la vida son interesantes y respetables, siempre y cuando no afecte al medio ambiente y a todos los seres presentes en él.
--	--	--	---

		<p>propone, que ama su labor, que tiene una familia, que vive tensiones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concientización del cuidado de la vida de todo ser viviente. - Requiere coherencia en teoría y praxis. - Las concepciones de vida tienen un lugar que acogen las demás pretensiones humanas. 	
TERRITORIO VIVIDO	Tensiones / aplica en algunos casos	Posibilidades/ permiten pensar	Análisis y posibles referentes. (segundo momento)
<p>Teniendo en cuenta la percepción que tiene sobre el territorio, indique ¿cómo ésta influye y aporta para concebir su territorio de vida?</p>	.	<ul style="list-style-type: none"> -Territorio como: espacio geográfico, social y cultural. -En el compartir del día a día con la comunidad. -En la expresión de prácticas y modos de vivir. -En la relación con el entorno, más allá del humano, el clima, la montaña, el río, la 	<p>Oportunidades: es un espacio no necesariamente físico donde tienes posibilidades de aprender y enseñar.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Como puede eliminar barreras para aportar o ayudar al desarrollo de un individuo o comunidad -Todos los aportes que se realizan desde la cotidianidad, desde el contacto con el espacio

		<p>comida, el lenguaje, las creencias.</p> <p>--No hay hombres sin territorio, ni territorios sin hombres</p> <p>- Aporta al crecimiento personal y profesional, transformando realidades, superando las tensiones.</p>	<p>geográfico, sus habitantes, incluyendo todos los seres vivos, hacen que cada día surjan nuevos aprendizajes tanto para la vida personal como profesional</p>
TERRITORIO VIVIDO	Tensiones / aplica en algunos casos	Posibilidades/ permiten pensar	Análisis y posibles referentes. (segundo momento)
¿Cómo fue su camino o proceso para llegar a ser maestro, y cómo ha influido en su vida este compromiso?	<p>-ciertas tensiones frente a las vivencias académicas y personales, respecto al ingreso y la permanencia en la universidad.</p> <p>-Serie de dificultades para acceder al mundo laboral y encontrar reconocimiento y estabilidad.</p>	<p>- sentimiento de ayudar a los demás</p> <p>-motivación desde maestros que fueron ejemplo a seguir</p> <p>-retos y experiencias enriquecedoras</p> <p>-se asume responsabilidades</p> <p>-se descubren fortalezas, dones, habilidades</p> <p>-contribuye a la educación del país</p> <p>-se ama la profesión, se</p>	<p>Oportunidades:</p> <p>-- El individuo que decide ser maestro ha reconocido en él capacidades y/o habilidades para enseñar, pero solo con la experiencia se descubren o fortalecen otras cualidades que deben tener el docente, tales como la responsabilidad, la recursividad, la paciencia, el trato humano.</p> <p>- El ver la realidad educativa del país, y la</p>

		<p>construye, se vive de ella</p> <ul style="list-style-type: none"> -se aprende y desaprende -es un orgullo y es gratificante ser profesor -compromiso social -agradecimiento a las universidades públicas por hacer presencia en los territorios -influencia que se tiene sobre los estudiantes en la formación académica, en valores, y transformación social -su formación es continua, en la cotidianidad, en los posgrados, en las publicaciones, con las investigaciones 	<p>responsabilidad que posee, le permite al docente comprender, su compromiso ya no es un trabajo más como el de una oficina, es una responsabilidad humana, te conviertes en ejemplo, en guía, en transformador, en escalón que proyecta vidas, y en ocasiones muy remotas se evidencia que se desliga el compromiso de vida con el que hacer del maestro.</p> <p>-El ser maestro es un compromiso muy grande, pero enriquecedor y satisfactorio al poder ver que desde esta profesión se logra ayudar a las personas, se forman en valores y transforman en mejores personas, esto cada día hace que vea las cosas positivas de ser maestro y mejore mis actitudes al respecto.</p>
<p>TERRITORIO PENSADO</p>	<p>Tensiones / aplica en algunos casos</p>	<p>Posibilidades/ permiten pensar</p>	<p>Análisis y posibles referentes. (segundo momento)</p>

<p>¿Qué entiende por territorio escolar, y cuáles considera son sus integrantes?</p>		<p>-Son todos aquellos espacios que utilizamos para adquirir conocimientos, por ejemplo, el río, la selva, más allá de una estructura física de una escuela.</p> <p>-Espacio donde se teje vida, confluyen todo tipo de pensamientos, culturas, hay interacción, y permanente de aprendizaje, se intercambia saberes</p> <p>- Es académico, social, cultural, abarca prácticas, pensamientos y valores, su dinámica social fluctúa en contexto.</p> <p>-Tiene normas, el estudiante y demás integrantes traen sus vivencias, sus sentires de casa, de su vereda, de su entorno.</p> <p>-La educación es construcción social,</p>	<p>Oportunidades: - Es un espacio que permite la interacción de diferentes actores, algunos presenciales, estudiantes docentes directivos, administrativos, guardas de seguridad, generadores de ambiente,</p> <p>-Los padres de familia, el entorno donde se desarrolla el estudiante son parte del territorio escolar, porque de ellos depende y son los primeros ejemplos de los niños y niñas que “generan” que van a la escuela.</p> <p>- Como referentes personales, sociales y políticos.</p> <p>-Es toda la construcción social, de conocimiento y de experiencias que se da en el día a día e incluye los espacios que se utilizan para lograr este aprendizaje.</p>
--	--	--	--

		<p>se construye con todos los integrantes del territorio</p> <p>-Sus integrantes son los estudiantes, padres de familia docentes, administrativos, población no escolar del entorno.</p>	
TERRITORIO PENSADO	Tensiones / aplica en algunos casos	Posibilidades/ permiten pensar	Análisis y posibles referentes. (segundo momento)
¿Qué entiende por ética, y qué incidencias tiene su abordaje en el territorio escolar?	-Dificultad en transformar el pensamiento y la cultura, a propósito de los valores éticos.	<p>-Conjunto de normas que guían la moral del hombre.</p> <p>-Referencia la buena conducta de una persona.</p> <p>-Moral que los profesores tratan de profesar a los estudiantes, cuidado el medio ambiente, honestidad en los procesos, respeto por la diferencia, valor por la diversidad, por el saber.</p> <p>- trascendental en el territorio escolar, en la toma de decisiones frente a</p>	<p>Oportunidades: - la ética es respeto, corresponsabilidad en el territorio.</p> <p>-- Como docentes es primordial trabajar para fortalecer los principios éticos, estos con el fin de proporcionar a los estudiantes espacios sanos de desarrollo.</p> <p>-No significa que los docentes tenemos recetas, significa que los docentes deben propiciar espacios de discusión de construcción de la personalidad, donde el niño desarrolle autonomía y asuma un rol ético.</p>

		<p>comportamientos de todos los actores</p> <p>-se relaciona con las directrices institucionales y manual de convivencia en reflexión de comportamientos</p> <p>-debe incidir u ocupar el mayor espacio de nuestro tiempo en el territorio escolar, permitiendo generar confianza o desconfianza si no es bien manejado.</p>	<p>-Construir y aprender del otro.</p> <p>-Se requiere de formación docente en Desarrollo Humano, esta aparte ha sido relegada en la formación docente dando prioridad al componente disciplinar</p> <p>-Fortalecerse en lo personal para entregar lo mejor a otros.</p> <p>-La ética es lo que nos ayuda a ser mejores cada día y poder contribuir a la transformación de ese territorio escolar, para mejorarlo y reconocerlo, dándole la importancia que se merece.</p>
TERRITORIO PENSADO	Tensiones / aplica en algunos casos	Posibilidades/ permiten pensar	Análisis y posibles referentes. (segundo momento)
¿Cómo entiende las relaciones de poder, y qué se puede plantear para lograr que dichas relaciones se conviertan en una oportunidad	-cuando se mal interpreta dicha relación, se puede llegar a creer que solo el profesor, el anciano, o sabedor tiene el eje central en la construcción del conocimiento.	-Poder presente en todas las relaciones humanas, maestro - estudiante, coordinador- profesor, etc. -Oportunidad de servicio, en la discursividad y actuar, del maestro	Oportunidades: -En todos los lugares se requieren roles o liderazgo, parte de un engranaje laboral, familiar o social. --Todos somos importantes y tenemos funciones en nuestro territorio escolar.

<p>de servicio colaborativo dentro del territorio escolar?</p>	<p>-en ocasiones no han sido aprovechadas para un bien común, sino particular</p> <p>- son relaciones para inferiorizar al débil y aprovecharse de él.</p> <p>- Es muy grande el daño que ha hecho el poder en la escuela, ha estancado los procesos de calidad, de convivencia, de fortalecimiento de la academia.</p> <p>- empoderamiento de decisiones administrativas, políticas y sociales que a veces atentan contra el patrimonio del territorio.</p> <p>- se generan escalas de valoración, de jerarquización, respecto al cargo de las personas, o grados de estudio, y en ocasiones son motivos de someter al otro.</p>	<p>frente a estudiantes y padres de familia.</p> <p>- No atentar contra la autonomía que tienen las comunidades en la región</p> <p>- formación de estudiantes en toma de decisiones y uso de poder en su territorio.</p> <p>- deseo de poder inherente a los humanos, está en ellos trabajar para que el poder esté al servicio y trabajo y colaborativo.</p> <p>- el poder debe generar un espacio de dialogo, de construcción de conocimiento y de formación de valores.</p> <p>- necesarias para la organización de cualquier territorio.</p> <p>- se requiere de roles de liderazgo en la escuela, compromiso con el proyecto educativo, formación humana</p>	<p>-Parte de la formación en Desarrollo Humano, se basa en el crecimiento de sí mismo, sus habilidades, potencialidades, aspectos a mejorar.</p> <p>-El liderazgo</p> <p>-El trabajo en equipo, los territorios escolares requieren entender la necesidad de trabajar en el otro, de construir y de aportar para el mejoramiento del territorio.</p> <p>-El exceso de poder no permite cumplir las metas el territorio escolar.</p> <p>Críticas: Somos los mismos seres humanos quienes, con nuestro trato engrandecemos y llenamos de poder al otro (adular).</p> <p>- Parte del estancamiento de muchos territorios escolares radica en el nefasto individualismo.</p> <p>Algunas expresiones: - no es mi problema</p>
--	---	--	---

		para leer el territorio y tener mejores relaciones.	<p>- yo hago lo que me toca</p> <p>-mi papá me dijo que me hiciera solo y dividamos el trabajo</p> <p>-que lo haga el directivo es su función.</p> <p>-Aunque es difícil eliminar las relaciones de poder, se debe intentar mitigar las consecuencias de estas relaciones de poder, y transformarlas para mejorar el territorio escolar.</p>
TERRITORIO LEGAL	Tensiones / aplica en algunos casos	Posibilidades/ permiten pensar	Análisis y posibles referentes. (segundo momento)
¿Qué conoce respecto a la normatividad de la evaluación anual de desempeño docente, regida por decreto 1278, y cuál es su posición crítica propositiva frente al protocolo de la evaluación	<p>- existe diferentes tipos de evaluación, para el ingreso, periodo de prueba, permanencia, y ascenso en el escalafón, claras en la norma, pero con dificultades en la práctica para el maestro.</p> <p>-debería permitir observar el proceso del maestro y generar espacios de mejoramiento.</p>	<p>-en general hay conocimiento sobre la normatividad evaluativa, y sus implicaciones.</p> <p>- en algunos casos se considera la importancia de la evaluación, pero la dificultad está en el cómo se aplica, sus pretensiones, interpretación del proceso, y valoraciones a futuro.</p> <p>-</p>	<p>Propuestas: 1. Realizar plan de trabajo con los docentes.</p> <p>2. Verificar su cumplimiento, acompañando sus procesos.</p> <p>3.Construcción conjunta de objetivos claros</p> <p>4. Analizar cómo evaluamos a los estudiantes, para transformar las formas de evaluar en los procesos educativos.</p>

<p>actual, y qué ajustes le interesaría que fueran modificados?</p>	<ul style="list-style-type: none"> -debería ser un momento para analizar entre pares y contribuir al proyecto educativo, de él debe salir estrategias de mejoramiento en lo humano, disciplinar, y profesional. -debe ser consensuada, como proceso del año escolar y no impositiva - algunos maestros no han estado de acuerdo, por su carácter extremista donde se toma como un trámite, o se da estatus solo a las evidencias, o como forma de persecución. - el proceso debería permitir oportunidades para acceder a la formación constante, y publicación de experiencias. - es pertinente modificar la forma de presentar la 		
---	--	--	--

	evaluación, que permita ver al maestro como agente transformador de la sociedad.		
TERRITORIO POSIBLE	Tensiones / aplica en algunos casos	Posibilidades/ permiten pensar	Análisis y posibles referentes. (segundo momento)
¿De qué manera puede construir una experiencia educativa a partir del proceso de evaluación anual docente?	<p>-se considera que no tiene reflexión referida al territorio.</p> <p>-Se dificulta construir esa experiencia ya que desconoce en su aplicación el desempeño anual del profesor, también, si él es un factor importante para los estudiantes, para los padres de familia, si con su gestión crea vínculos fuera del colegio, si lo visibiliza.</p>	<p>-desde los abordajes de procesos investigativos relacionados con situaciones problémicas que afecten la escuela, las familias, o el territorio escolar, ya que estas experiencias aportan a las cuatro gestiones objeto de la evaluación.</p> <p>- mediante planes de mejoramiento reales, con seguimiento y acompañamiento, con convicción. Es fundamental la formación humana para profesores y estudiantes</p>	<p>Propuestas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analizar la evaluación institucional 2. el docente debe realizar su autoevaluación 3.El docente debe ser evaluado por su estudiante 4. Generar un plan de acción personal, teniendo presente las líneas del plan operativo anual 5. Generar espacios de diálogo durante el año que permita corregir fallas. 6. Integrar los procesos con las demás áreas 7. Analizar el impacto de sus prácticas educativas, los beneficios para los niños y la institución 8. Evaluar su liderazgo y trabajo en equipo

		<p>- genera que el docente sea más activo para actualizarse y transformar sus prácticas diarias, contribuyendo en valores, conocimiento, y transformación social.</p> <p>- a partir del consenso de los actores inmersos, pero sin desconocer la responsabilidad del estado.</p>	
TERRITORIO POSIBLE	Tensiones / aplica en algunos casos	Posibilidades/ permiten pensar	Análisis y posibles referentes. (segundo momento)
¿Existen elementos novedosos, ya sean sociales o pedagógicos, que los maestros enfrentan, y no están contemplados en el instrumento evaluativo? Si es	<p>-Algunos consideran que el protocolo es completo, pero que exige sin tener las condiciones dadas para todo el proceso.</p> <p>- otros que existen elementos que no son evaluados y si se hiciera sería una carga para el docente.</p>		<p>Críticas: - el maestro ha dejado de lado la sistematización de sus experiencias, lo que es necesario para el avance educativo.</p> <p>--a veces la dinámica del territorio no permite la escritura y la innovación.</p> <p>Propuestas:</p> <p>-generar espacios extracurriculares</p>

<p>así, ¿cuáles pueden ser, y qué los justifica?</p>	<p>-donde se toma como un trámite, deja afuera la interpretación de la gestión administrativa como las direcciones de curso, si se publicó, si se trajeron entidades externas al colegio.</p> <p>- existen experiencias significativas de prácticas educativas, que se desconocen a nivel regional y del país, se quedan en la institución.</p> <p>-hay dinámicas institucionales donde se de trascendencia a la planeación al inicio de año, y sobre el paso del año escolar no se permiten cambios propios de las particularidades de la enseñanza, generando un encasillamiento a planeaciones de inicio de año.</p>		<p>-participar en dinámicas locales, distritales o nacionales</p> <p>-generar grupos o redes de docentes</p>
--	---	--	--

TERRITORIO POSIBLE	Tensiones / aplica en algunos casos	Posibilidades/ permiten pensar	Análisis y posibles referentes. (segundo momento)
<p>¿Qué aportes puede dejar la evaluación de desempeño anual, para la evaluación de ascenso en el escalafón?</p>	<p>-la evaluación de desempeño esta desligada de la de ascenso, es solo un requisito numérico para poderse presentar.</p> <p>-tiene una dificultad al mirar que en cada evaluador hay una posición subjetiva.</p> <p>-existen prácticas de maestros muy buenas, pero no aprueban el ascenso, se convierte el proceso en una cuestión instrumental que aprueba o desaprueba el ascenso, y se reduce a situaciones económicas, de poder, y orden discursivo.</p>	<p>-aportes pedagógicos que se construyen desde la reflexión del profesor, del rector, y quedan para el ejercicio profesional del evaluado.</p> <p>- Debería ser en sí, el insumo para el ascenso, ya que permite verificar avances durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>-</p>	<p>Críticas: Considero que sería un insumo real (si es un proceso constante) para el ascenso en el escalafón</p> <p>-Pero tiene riesgo de corrupción como la mayoría de los ascensos que se han implementado</p> <p>- la evaluación la hacen diferentes personas y por ende es algo subjetivo debido a que no todas las personas piensan de la misma forma y de pronto un profesor que se esforzó menos, saca más nota que otro que hizo un mejor trabajo, ya que sus evaluadores fueron rectores diferentes.</p>

Anexo 5. Formato de evaluación anual de desempeño docente.



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO

I. IDENTIFICACIÓN

A. EVALUADO

Tipo Identificación	CEDULA CIUDADANIA	No	
Nombre		Nombre Entidad	
DANE		Zona	URBANA
Entidad Territorial	Secretaría de Educación Distrital	Localidad/Municipio	
Cargo	Docente	Nivel	

B. EVALUADOR

Tipo Identificación	CEDULA CIUDADANIA	No		Nombre	
---------------------	-------------------	----	--	--------	--

C. FIRMAS APERTURA PROCESO

Evaluado	Evaluador
Firma	Firma
Nombre	Nombre

II. VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

A. COMPETENCIAS FUNCIONALES Y CONTRIBUCIONES INDIVIDUALES (70%)

Año Escolar			
No días licencia incapacidad	0		

Area de Gestion	Competencias	Contribucion Individual	Puntaje	Promedio	Ponderado
Académica: 40%	Dominio curricular				
	Evaluación del aprendizajes				
	Pedagógica y didáctica				
	Planeación y organización académica				
Administrativa: 10%	Uso de recursos Seguimiento de procesos				
Comunitaria: 20%	Comunicación institucional				
	Interacción comunidad / entorno				

B. COMPETENCIAS COMPORAMENTALES (30%)

Competencia	Puntaje	Promedio	Ponderado
Trabajo en equipo			
Compromiso social e inst.			
Orientación al logro			

C. RESULTADO TOTAL

Calificación Total:
Valoración final del desempeño

III. PLAN DE DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL

Competencias objeto de mejoramiento, priorizadas con base en los puntajes finales.	
Iniciativa	

IV. NOTIFICACIÓN

A. CONSTANTICA DE NOTIFICACIÓN DE LA EVALUACION

En la fecha _____ se le notifica a _____ el resultado total de la Evaluación Anual de Desempeño de Docentes y Directivos Docentes en el año escolar _____. Se le entrega copia del resultado y se le hace saber que ante el mismo proceden los recursos de reposición y apelación, dentro de los cinco (5) días hábiles siguientes a esta notificación, en los términos que establece el artículo 36 del Decreto Ley 1278 de 2002, en concordancia con el Código Contencioso Administrativo.
Evaluado
Firma: _____
Nombre: _____
CC: _____
Evaluador
Firma: _____
Nombre: _____
CC: _____

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, L. García, M. (Oct 2008) Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. Revista universitaria de investigación, año 9, No 2, pp. 188,202.
- Beltrán, S, Linares, M, & Martínez, M. (2014), *La evaluación docente un espacio de tensión y creación: agencias y resistencias*” (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Bozzano, H. (Nov 2009). Territorios: El Método Territorii. Una mirada territorial a proyectos e investigaciones no siempre territoriales. 8th International Conference of Territorial Intelligence., Salerno, Italia.
- Bozzano, H. (2000). Territorios reales, territorios pensados, territorios posibles. Aportes para una teoría territorial del ambiente. Buenos Aires, Argentina: Espacio.
- Callejas, M. (2013). *Fortalezas y limitaciones de la evaluación de desempeño anual docente - estudio de caso: la experiencia de los docentes del decreto 1278 de 2002* (tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Carrizosa, J. (2014). Colombia compleja. Bogotá, Colombia: Jardín Botánico José Celestino Mutis. Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt.
- Castaño, N (2015). Polisemia de las concepciones acerca de la vida desde una mirada occidental. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Constitución Política de Colombia 1991
- Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jontiem, Thailandia, 5 al 9 de marzo de 1990. Publicaciones UNESCO.
- Decreto 620 de 2000 por el cual se establecen reglas y criterios para la evaluación de docentes en ejercicio, al servicio del Estado y se dictan otras disposiciones.
- Decreto 1283 de 2001 Por el cual se organiza un Sistema de Inspección y Vigilancia para la educación preescolar, básica y media.
- Decreto 1278 de 2002 Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente
- Decreto 2582 de 2003 Por el cual se establecen reglas y mecanismos generales para la evaluación del desempeño de los docentes y directivos docentes que laboran en los establecimientos educativos estatales.

- Decreto 3782 de 2007 Por el cual se reglamenta la evaluación anual de desempeño laboral de los servidores públicos docentes y directivos docentes que se rigen por el decreto Ley 1278 de 2002
- Dietz, G. (2012) Multiculturalismo, interculturalismo y diversidad en educación. Una aproximación antropológica. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. Revista de Antropología Iberoamericana, vol. 6, núm. 1, enero-abril, pp. 3-26
- Dussel, E. (2017, enero 2017). El poder. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=IJpcuYE50Us>
- Dussel, E, Mendieta E, Bohórquez, C (2009). El pensamiento filosófico latinoamericano de Caribe y "latino". México: siglo XXI editores.
- Escobar, A. (2010) Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes. Departamento de Antropología Universidad de Carolina del Norte, Chapel Hill: Envién.
- Fierro, C., Fortoul, B., Rosas, L. (1999) Transformando la práctica docente. México, D, F: Editorial Paidós.
- Fullat, O (1992) Filosofía de la educación. Paidea. Barcelona, España: Ediciones Ceac, S.A.
- Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación
- Ley 715 de 2001 Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros
- Mélich, J. (1995) El Responder del Otro. Reflexiones y experiencias para educar Madrid: Síntesis
- Mélich, J. (1998) Totalitarismo y Fecundidad. La filosofía frente a Auschwitz. Barcelona, España: Antropos.
- M.E.N (2008) Guía Metodológica Evaluación Anual de Desempeño Laboral, Decreto 3782, Decreto 1278.
- Montenegro, A. (2011). Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos. Bogotá, Colombia: Magisterio

- Rivera, L. (2014). *Los estatutos docentes y su incidencia en la interiorización y exteriorización de la profesión docente en Colombia* (tesis de maestría) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Vasco, L. (2002). *Entre selva y páramo: viviendo y pensando la lucha india*. Instituto colombiano de antropología e historia.
- Weber M. (2005) *Economía y sociedad* Fondo de cultura económica, México
- Weber M. (2007) *Sociología del poder. Los tipos de dominación* Alianza, Madrid
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Buenos Aires Argentina: Paidós.