

**LA LABOR DEL DOCENTE DE COLEGIO PÚBLICO: UN ANÁLISIS
DESDE LA PROFESIONALIZACIÓN, DESPROFESIONALIZACIÓN Y
DESPEDAGOGIZACIÓN**



AUTORA

ALEJANDRA CORTÉS ROJAS

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

CARRERA DE SOCIOLOGÍA

Bogotá, D.C.

2018

**LA LABOR DEL DOCENTE DE COLEGIO PÚBLICO: UN ANÁLISIS
DESDE LA PROFESIONALIZACIÓN, DESPROFESIONALIZACIÓN Y
DESPEDAGOGIZACIÓN**



AUTORA

ALEJANDRA CORTÉS ROJAS

Presentado para optar al título de: Socióloga

DIRECTORA

JANNETH ALDANA CEDEÑO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

CARRERA DE SOCIOLOGÍA

Bogotá, D.C.

2018

Índice de contenido

Introducción	1
Capítulo 1. Hitos sobre la (des)profesionalización docente.....	5
Capítulo 2. La profesión docente entre la desprofesionalización y la despedagogización	13
Profesión y profesionalización	13
Profesionalización y desprofesionalización del docente.....	14
Despedagogización.....	20
Capítulo 3. Estado y Estatutos docentes	24
Capítulo 4. La labor docente desde los Estatutos vigentes	32
Profesión, escalafón y carrera docente	32
Función docente y perfil profesional.....	35
Proceso de ingreso a la carrera y escalafón docente	42
Evaluación e ineficiencia profesional	51
Ascenso en el escalafón docente	59
Condiciones laborales	66
Estabilidad, permanencia y remuneración.....	67
Pensión y causales de exclusión, destitución o suspensión del escalafón.	72
Sindicalización.....	77
Estímulos y capacitación.	80

Carga laboral y enfermedades profesionales.....	87
Otros aspectos a considerar.....	95
Conclusiones.....	102
Bibliografía.....	110
Apéndice A: Guía de entrevista para docentes.....	125
Apéndice B: Guía de entrevista para rectores.....	128

Introducción

Los docentes de colegio son uno de los actores fundamentales para abordar los asuntos sobre educación. Actualmente, su labor se rige por dos estatutos: el *Estatuto Docente* del Decreto 2277 de septiembre 14 de 1979 y el *Estatuto de Profesionalización Docente* del Decreto 1278 de junio 19 de 2002. Cada una de estas normativas se gesta en respuesta a un marco histórico, político y social que le asigna un papel particular tanto a la educación como al docente.

Asimismo, cada estatuto, en tanto es un marco laboral, orienta la relación del Estado con los docentes y regula los procesos de ingreso, permanencia, ascenso y retiro para los mismos. Estos procesos, a su vez, establecen definiciones y requerimientos que dan cuenta de una forma diferente de entender la labor del docente y la profesión inherente a esta. Precisamente, el último decreto concibe la labor docente como un campo que no es exclusivo de los profesionales licenciados, por lo que se habla de la *despedagogización* y *desprofesionalización docente*.

En atención a esta situación, la presente investigación se propuso analizar la labor del docente de colegio público desde las reestructuraciones de los marcos laborales de esta práctica profesional, en la que se entrelazan procesos de profesionalización, desprofesionalización y despedagogización. De esta manera, se exploran las tensiones históricas en las que se ha visto imbricada esta labor y se rastrea la situación desde las normativas vigentes y las percepciones de los sujetos que la ejercen. Es importante mencionar que las relaciones laborales de los docentes de instituciones educativas privadas no se rigen por los estatutos docentes en cuestión, sino por el Código Sustantivo del Trabajo, por lo que, para los propósitos establecidos, se consideró necesario centrar la investigación en el docente de colegio público. De igual manera, cabe

recalcar que, pese a que los estatutos engloban a los orientadores en la categoría de docentes, esta investigación no incluye a este cargo ni a los docentes vinculados como provisionales.

A su vez, esta investigación contribuye al campo que algunos autores han denominado «sociología del profesor» (Gómez y Domínguez, 2005) o «sociología de la profesionalización docente» (Tenti, 2008). En este aspecto, el análisis realizado permitió ahondar en las dinámicas que se entretajan en torno a la profesión docente y las transformaciones que han tenido tanto la labor como la profesión. También, al exponer las situaciones a las que se enfrenta esta labor, se busca favorecer su reivindicación y reconocer la importante función social que tiene el docente de colegio público en la sociedad.

Adicionalmente, la importancia de esta investigación radica en entender qué significa e implica ser docente hoy en día, pues, de esta manera, se logra profundizar en una parte central del sistema educativo actual. Por lo que, igualmente, la investigación permite que se establezcan diálogos entre la sociología de la educación y la sociología de las profesiones.

Ahora bien, esta investigación de carácter cualitativo se realizó mediante un análisis documental de archivos jurídicos (estatutos, decretos, leyes y códigos), documentos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional y documentos de investigación (artículos de revista, trabajos de grado, informes y libros). Además, con el fin de recabar las percepciones de quienes ejercen la labor, se realizaron entrevistas semiestructuradas a ocho docentes vinculados a colegios públicos de diferentes localidades de la ciudad de Bogotá (Suba, Engativá, Kennedy y San Cristóbal).

Los docentes entrevistados que se regían por el Decreto 2277 de 1979 fueron cuatro: tres mujeres y un hombre que llevaban más de dieciocho años ejerciendo en el Distrito, enseñando en

las áreas de ciencias sociales, lengua castellana y artes, y de los cuales tres se habían graduado de licenciaturas y uno era profesional no licenciado. Igualmente, fueron cuatro los docentes entrevistados que se vincularon al Distrito bajo el Decreto 1278 de 2002: dos mujeres y dos hombres que llevaban desempeñándose en dicha labor desde el año 2010 y el 2015 en las áreas de lengua castellana y filosofía, de los cuales tres eran profesionales no licenciados y una era licenciada. Además, con el propósito de obtener una mirada de la situación desde un nivel superior, también se entrevistaron dos rectores de instituciones educativas distritales. La guía de las entrevistas para los docentes y rectores se encuentra en el Apéndice A y B, respectivamente.

En este punto resulta importante advertir que todos los docentes entrevistados eran participantes del programa de acompañamiento y cualificación con enfoque hacia el pensamiento crítico del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) de la Alcaldía Mayor de Bogotá. Por lo tanto, este punto puede representar un sesgo para la investigación.

Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones, el presente documento se organiza en cuatro capítulos. En el primer capítulo se realiza un recorrido histórico desde principios del siglo XX por los principales hitos que han determinado la profesionalización docente en el país, así como también aquellos que, por el contrario, han vulnerado su condición como tal. La información recopilada en este capítulo brinda una perspectiva temporal y contextual fundamental para comprender la situación actual de la labor docente. En el segundo capítulo se presentan los procesos de profesionalización, desprofesionalización y despedagogización, y su vínculo con la labor del docente. Por lo mismo, este capítulo recoge el marco teórico y conceptual que orientó y sirvió como eje transversal a la investigación. En el tercer capítulo se introduce el marco que gestó los cambios en torno a las normativas sobre la labor docente. Por

tanto, se plantea la expedición del Estatuto Docente (1979) y el Estatuto de Profesionalización Docente (2002) en relación con las dinámicas políticas y estatales que se presentaron durante los periodos que las antecedieron y en los que estuvieron inmersos. En el cuarto capítulo se expone cómo se reflejan los procesos de despedagogización y desprofesionalización docente a la luz de los estatutos vigentes que rigen la labor y las apreciaciones de los sujetos que la ejercen. Finalmente, se cierra con las conclusiones más relevantes de la investigación.

Capítulo 1

Hitos sobre la (des)profesionalización docente

La dignificación y reivindicación de la labor del docente aparecen como demandas constantes y transversales en las luchas que ha llevado a cabo este gremio desde el siglo XX hasta la actualidad. Desde 1917, en el Congreso Pedagógico celebrado en Bogotá, el cual contó con la participación de varios actores de la educación, desde rectores de universidades y directores de escuelas normales hasta maestros de escuela primaria, comenzó a hacerse evidente la discusión en torno a la profesión docente. En este evento se evidenció la necesidad de mejorar la calidad de la formación docente por medio de los requisitos de ingreso, por lo que los candidatos debían completar la primaria y, para obtener el título de maestro, se les verificaba la organización en el aula, la transmisión de conocimientos, las cualidades morales, las capacidades y la idoneidad (IESALC - UNESCO, 2004, pág. 14).

Adicionalmente, se:

[D]ebatió los grandes problemas de la educación colombiana [...] Las más importantes resoluciones adoptadas fueron sobre la formación y las condiciones de trabajo de los maestros primarios. Los congresistas pidieron el establecimiento de una escala de salarios docentes y la fijación de un salario mínimo de veinticinco pesos mensuales para los maestros rurales y de cincuenta para los maestros urbanos. Decidieron crear sindicatos departamentales de docentes, organizados en una Federación Nacional encargada de defender la profesión (Helg, 1987, pág. 105).

Sin embargo, dichas resoluciones no se vieron materializadas en el corto plazo, pues se argumentaba que había un déficit presupuestal en los departamentos y la nación. Más adelante,

en 1934, cuando llegó Alfonso López Pumarejo a la presidencia junto con su plan de gobierno *La Revolución en Marcha*, comenzó una etapa en la que prevalecieron concepciones como la separación entre la Iglesia y el Estado, y la reforma a la educación. Por tanto, a finales de dicho año se promulgó la Ley 12, con la cual se ordenaba que el 10% del presupuesto nacional se dedicaría a gastos educativos y se le dio al Gobierno un plazo de dos años para la formulación de un escalafón nacional del magisterio (Pacheco, 2002).

Pese a que, nuevamente, el dictamen sobre el presupuesto no se cumplió a cabalidad, en 1936 se expidió el Primer Escalafón Nacional con el Decreto 1602. En este, principalmente, se manifestaban las situaciones por las cuales los maestros se veían expuestos a quedar por fuera del escalafón, entre las que se encontraban faltas en la conducta y padecimientos médicos. En este año también se creó la Escuela Normal Superior como un centro de formación del profesorado, pero esta solo estuvo en funcionamiento hasta 1951, cuando dio paso a la actual Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá y Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en Tunja (Chaves, 2015).

Hacia la mitad del siglo XX, dado el retorno de los conservadores a la presidencia, la Iglesia continuó teniendo injerencia en la educación y, sobre todo, en la concepción de la figura del docente. A este último se le consideraba como «un individuo capaz de dar ejemplo social; por ello su actuación era vigilada y mediada por la influencia de la Iglesia Católica, esencialmente del sacerdote, quién encarnó el ideal del docente para esa época» (Rivera, 2014, págs. 103-104). Incluso, el Decreto 1135 de 1952, «por el cual se dictan algunas disposiciones sobre Escalafón Nacional de Enseñanza Primaria», establecía que las personas que aspiraran a inscribirse en el escalafón debían presentar un certificado de buena conducta emitido por el párroco (Vargas, 2014). Además, desde el Ministerio de Educación de ese entonces se les

comunicó a los directores departamentales de educación la necesidad de la «cristianización de la enseñanza oficial» (González y Molinares, 2013, pág. 190).

Aquí se pone en evidencia el poder de coacción que tiene un grupo de directrices, en este caso las normativas que rigen la docencia, pues al ser estas, en terminología de Durkheim (2006), un hecho social material, logran determinar y darle forma a lo que significa e implica ser docente en lo que respecta a quién se acepta para ejercer como tal y bajo qué parámetros se puede llegar a serlo. De esta manera, durante poco más de la primera mitad del siglo pasado se esperaba que el docente, más que ser una persona erudita, fuera una persona que supiera leer, escribir y tuviera una conducta intachable. A través de estos elementos, fundados en principios religiosos, se determinaba la idoneidad de quien buscara ejercer esta labor. En ese sentido, el marco educativo en el que ejercían los docentes de esta época apuntaba a fomentar los valores, la nacionalidad y la ciudadanía (Rivera, 2014).

Con respecto al gremio en este tiempo, es importante resaltar que los sindicatos tuvieron únicamente carácter regional y local hasta el surgimiento de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE) en marzo de 1959. Esta asociación se creó con el ánimo tanto de promover la defensa de los derechos de los docentes en el país como de fortalecer la educación pública y laica. Lo anterior teniendo como contexto que los nombramientos de los docentes no eran fijos, sino que dependían del mandatario que estuviera de turno; los docentes se seleccionaban de acuerdo a su afinidad política con los liberales o conservadores; la educación y enseñanza debían guiarse por el concordato, siendo el saber rezar uno de los requisitos de ingreso para los docentes (González D. , 2017) y se hacía necesario agrupar los diversos sindicatos del país, ya que la autonomía de las regiones implicaba también diferencias en los regímenes contractuales, prestacionales y salariales de los docentes (Pulido, 2008).

Precisamente, sumado a las malas condiciones en que se encontraban las escuelas y las dificultades a las que estaban expuestos los docentes en su labor, el aspecto salarial era otro de los puntos críticos para tal periodo. El incumplimiento en el pago de los salarios por varios meses fue uno de los detonantes de la protesta del magisterio que ha tenido más apoyo a nivel nacional, *la Marcha del Hambre*. Esta marcha, que aconteció en el año 1966, demandaba cuatro puntos principales: garantizar una educación gratuita y obligatoria, la aprobación de un Estatuto que reglamentara la profesión docente, la creación de un Consejo de educación que garantizara la cultura de los colombianos y la fijación de un salario que le garantizara mejores condiciones a los docentes (González D. , 2017).

Para la década de los sesenta, los planteles educativos eran de carácter nacional o departamental. Por un lado, los planteles nacionales recibían pagadurías de la nación y, por tanto, el pago de los salarios era regularmente oportuno. Por otro lado, los planteles departamentales recibían dos terceras partes de los recursos del departamento correspondiente y la parte restante la obtenían de la nación. Sin embargo, el sueldo de los docentes vinculados a los planteles departamentales no se pagaba de manera cumplida (Cervantes, 2012). Estrada, citado en Vásquez (2006), presenta un testimonio:

Debemos hacer reminiscencia sobre el estado de opresión psicológica, económica y social en que nos encontrábamos los educadores del Magdalena hacia los años sesenta, época en que en algunos pueblos se nos llegó a pagar con una caja de ron porque el producido de las colecturías y estancos por el estampillaje del tabaco y de los licores no alcanzaba para cancelarnos el sueldo, y los aportes de la Hacienda eran tomados por los caciques y politiqueros de turno. En el año 1965, nos adeudaban 6, 7, 8 y hasta 10 meses de sueldo (experiencia personal). El hambre cundió en nuestros hogares, las tiendas nos cerraban los créditos, en los almacenes tan pronto se enteraban

que éramos maestros buscaban pretextos para no atendernos. Nos sentíamos asfixiados económicamente y, lo que era peor, nuestra dignidad estaba por el suelo (pág. 122).

Por esta razón, a pesar de tener la categoría de servidores públicos y, por lo mismo, estar estratégicamente impedidos para realizar huelgas, los docentes de diferentes lugares del país realizaron paros desde marzo de 1966. Estos hechos mostraron a FECODE con fuerza y buscaron posicionar la lucha de los docentes como un asunto nacional mediante demandas más sustanciales, entre las que se encontraban la creación de fondos nacionales que regularan el pago del salario de los docentes, la independencia de la educación frente a los Gobiernos de turno, la destinación del 20% del presupuesto nacional al sector educativo, la profesionalización de la carrera docente, la nacionalización de la educación y la anulación del concordato y del convenio de misiones (González D. , 2017, pág. 62).

Dichos paros funcionaron parcialmente. Los docentes de varias regiones del país recibieron su pago, exceptuando a los del departamento del Magdalena. En consecuencia, un grupo de docentes magdalenenses decidió emprender una marcha a pie hasta Bogotá, una travesía de 1.600 kilómetros que duró veintiocho días y cuyos participantes fueron animados y auxiliados a lo largo del recorrido e, incluso, respaldados a su paso mediante la adherencia de otros participantes a la marcha (FECODE, 2016).

Ante este suceso, y debido a la solidaridad que el país tuvo con los manifestantes, cuando la marcha arribó a la capital, el presidente de turno, Carlos Lleras Restrepo, que estuvo en el periodo de 1966 a 1970 por el Partido Liberal, se reunió con los manifestantes en el palacio presidencial. En este encuentro el mandatario se comprometió a decretar un Estatuto del Maestro que regularizara la profesión docente y les diera garantías con respecto al ingreso, ascenso y estabilidad laboral. De ahí que esta marcha sea reconocida como un hito histórico del magisterio

colombiano, pues su trascendencia dio pie para que se diera comienzo a una serie de reformas importantes, entre las que se encuentran la obligatoriedad del pago cumplido de los docentes los primeros días de cada mes (que después se trasladaría a otros sectores laborales), la creación de los Fondos Educativos Regionales para descentralizar la financiación educativa y la reglamentación parcial del ejercicio de la profesión docente (Franco, 2011).

En efecto, esta movilización y las que se presentaron posteriormente fueron las que impulsaron cambios como la Ley 43 de 1975, en la que se estableció que la obligación de financiar la educación era propia de la nación y ya no de los departamentos, y «el Estatuto Docente establecido en el Decreto 2277 de 1979 que garantizó con su escalafón la movilidad salarial y un régimen disciplinario especial, la creación del Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio, garantizando pensiones, salud y cesantías» (Torres, 2016). Este decreto, en particular, que se encuentra vigente hasta el día de hoy, es considerado como una gran conquista por parte de los docentes del país y la federación que los agrupa debido a la dignificación que significó para su profesión (Cardona, 2005).

A propósito del Estatuto Docente, en esta normativa se evidencia la disminución en el nivel de injerencia que tenía la Iglesia católica sobre la educación del país. Lo anterior se hace notorio en el papel que se le otorgó al docente. Este, ahora, se categorizó como un funcionario estatal y, por lo tanto, como un empleado oficial de régimen especial, carácter que regulaba tanto el accionar del sujeto como el de su labor. Aquí, el docente ya no era solamente el ejemplo de una conducta moralmente aceptada. Tanto este, como la educación en sí, pasaron a ser piezas fundamentales para la construcción de una nación homogénea, la cual implicaba la conformación del ciudadano de la república moderna, la transmisión de valores universales y la construcción de la idea de Patria (Tenti, 2008).

Paralelamente, desde finales de la década de los setenta se comenzaron a entretrejer dinámicas económicas, políticas y sociales a nivel nacional e internacional que llevaron a reformas sustanciales en materia de educación y salud. Como se explicará en el tercer capítulo, el contexto nacional se enmarcó en una serie de políticas de estabilización y de ajuste estructural que, a su vez, encerraban el modelo neoliberal. De esta manera, se gestan normas como el Acto Legislativo 01 y la Ley 715, ambas del año 2001, las cuales, de la mano con el cumplimiento del ajuste fiscal pactado con el Fondo Monetario Internacional, permitieron una «avalancha de decretos contra la Educación Pública y los derechos de los educadores» (Ramírez, 2002, pág. 4).

En este contexto se expidió de manera unilateral por parte del Gobierno el *Estatuto de Profesionalización Docente* mediante el Decreto 1278 del 2002. Este no invalidó el anterior estatuto (Decreto 2277 de 1979), sino que, por el contrario, posibilitó la coexistencia de ambos como normas reguladoras de la profesión docente en el país. Empero, en lugar de permitir la homogenización de las condiciones laborales y, por ende, las condiciones de vida de los docentes (Castro, Rodríguez, Peñuela y Pulido, 2008), que se contempla como la función de un estatuto, este nuevo decreto dividió al magisterio en dos generaciones.

Fue entonces cuando se comenzó a hablar de docentes «nuevos» y «antiguos», cada grupo con diferentes condiciones en cuanto al ingreso, ascenso, retiro, escalafón y estabilidad laboral. Como se explicará en el cuarto capítulo, dentro de los diversos cambios que hubo, se regularizó un concurso de méritos para el ingreso, un sistema de evaluación de desempeño que tuvo implicaciones en la estabilidad laboral de los docentes de la nueva generación y un sistema de ascensos con requisitos diferentes a lo estipulado por el anterior estatuto docente.

Al respecto, en el artículo de Restrepo, Orozco y el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) de FECODE (2002) se menciona que el nuevo estatuto docente desapareció el régimen especial de los docentes, puso trabas a los ascensos, recortó los derechos sindicales y abrió las puertas de la educación a profesionales no pedagogos, lo que generó diferencias en la labor de los docentes que se rigen bajo un decreto y el otro.

En referencia a la observación anterior, desde la entrada en vigencia del Decreto 1278 de 2002 se permite el ingreso a la carrera docente de cualquier profesional que no necesariamente cuente con formación pedagógica, pero que haya realizado, al menos, un curso en esta área. Esto, no solo da cuenta de que el nuevo estatuto, que irónicamente se llama «de profesionalización docente», ha permitido la *despedagogización* de la educación y la docencia, sino también que ha posibilitado la *desprofesionalización docente*. Por lo tanto, algunos autores se refieren a este como un periodo de «mercantilización de la profesión docente y [...] desvalorización de su papel como trabajador de la cultura, pues se impone la idea de lucro económico sobre la dimensión pedagógica» (Infante y Herrera, 2005, pág. 176).

Capítulo 2

La profesión docente entre la desprofesionalización y la despedagogización

Profesión y profesionalización

Se afirma que «toda profesión es trabajo, pero no a la inversa» (Sarramona, Noguera, y Vera, 1998, pág. 98). En el siglo XIX la categoría de profesión hacía referencia solamente a los médicos, abogados y clérigos. Posteriormente, comenzó una «carrera hacia la profesionalización» (Lewis y Maude, 1952 citado en Musgrave, 1972, pág. 270), en la que diversas ocupaciones aspiraban a la categoría profesional. Tenorth (1988 citado en Cerda, Silva, y Núñez, 1991) define la profesionalización como:

[El] conjunto de procesos históricamente analizables mediante los cuales un grupo de profesionales logra demostrar su competencia en una actividad de relevancia social, es capaz de transmitir a otros tal competencia, y puede imponer su modelo frente a otros profesionales y profesiones concurrentes, todo ello con la ayuda del Estado; es decir, es capaz, a juicio de éste, de conservar el monopolio y las gratificaciones en orden a una solución de los problemas, aceptado socialmente (pág. 29).

En tal sentido, bajo la categoría de profesión se cobijan prácticas en las que se presentan relaciones estrechas entre conocimiento y poder, pues hay un grupo de personas (los profesionales) que tiene el monopolio de un cuerpo de conocimientos determinados aplicables a la práctica y, por lo mismo, tiene el monopolio de un mercado (clientes) al que ofrece sus servicios (Guillén, 1990).

De aquí que una de las características de las profesiones sea el dominio sobre ciertos saberes específicos, los cuales se legitiman y regulan mediante la obtención de títulos. Entonces, «Las profesiones están formadas por personas que han superado un período prolongado de educación universitaria, en el que han adquirido no solamente conocimientos técnicos, sino también una orientación vocacional» (Ibíd., pág. 39).

De este modo, Sarramona (1995), citado en Sarramona, Noguera y Vera (1998), propone seis características que definen la profesionalidad en las sociedades desarrolladas: primero, la delimitación de un ámbito específico de actuación; segundo, la preparación técnica y científica para resolver los problemas propios de dicho ámbito de actuación; tercero, el compromiso de actualización y perfeccionamiento de los conocimientos y habilidades que le son propios; cuarto, unos derechos sociales como individuo y colectivo profesional; quinto, autonomía en la actuación y, sexto, el conjunto de reglas éticas o compromiso deontológico con la práctica.

Profesionalización y desprofesionalización del docente

Resulta importante resaltar que la profesión docente, al igual que otras, como la enfermería y el trabajo social, no era considerada como tal sino como una «semi-profesión». Esto se debía a la poca autonomía de la que gozaba, el escaso conocimiento específico que se le era atribuido, los reducidos periodos de preparación para ejercer como tal y el predominio de las mujeres en estas ocupaciones (Méndez, 2014). Quintana (1989), citado en Gómez y Domínguez (2005), expresa que «El maestro originariamente fue un esclavo, un caballero, un erudito, un estudiante, un clérigo fracasado o un artista; es decir, el magisterio apareció como una ocupación secundaria y lateral» (pág. 192). También, se caracterizaba por ser un «pluriempleo», categoría que le fue retirada por la moderna sociedad industrial que la institucionalizó e hizo necesaria, especificándole funciones e involucrándola directamente con el Estado (Ibíd.).

Teniendo en cuenta estos antecedentes y siguiendo las seis características que definen a una profesión según Sarramona, es posible establecer la profesionalidad actual de la docencia debido a que esta tiene un campo de acción específico en los procesos pedagógicos que se llevan a cabo al interior del colegio. Además, tiene un proceso de formación teórico y práctico mediante los programas de licenciatura que capacitan para evaluar y analizar críticamente las situaciones educativas y los factores que intervienen en estas, para elaborar y ejecutar estrategias de intervención, y para verificar los efectos que se obtienen (Sarramona, Noguera y Vera, 1998). De igual forma, hoy más que nunca, requiere de una constante actualización para responder a los contextos escolares, goza de ciertos derechos sociales y profesionales contenidos en los estatutos vigentes y su práctica debe tener como base la ética de la enseñanza. Empero, con respecto a la autonomía en su actuar, Martínez (2010) menciona que:

El oficio del enseñante no parece contener los elementos que determinarían su valoración como profesión, tanto su autonomía como su capacidad decisoria es en nuestro orden legal y cultural restringida, al igual que sus matices de prestigio y de reconocimiento social y material (Martínez, 2010, pág. 28).

Como se describió en el capítulo anterior, el magisterio colombiano ha luchado desde principios del siglo XX por la reivindicación de su profesión y su profesionalización, es decir, para que dichas seis características mencionadas le sean reconocidas social y jurídicamente y, así, poder lograr el empate de esta profesión con las demás existentes (medicina, derecho, ingenierías, ciencias, etc.) en lo que respecta a salarios, conocimientos particulares y demás reconocimientos propios.

No obstante, la cuestión de la profesionalización no ha estado determinada solamente por la expedición de documentos jurídicos, sino también por «los modos institucionales y discursivos

en que el sujeto es objetivado como profesional» (Méndez, 2014, pág. 218). Así pues, la labor de los docentes ha estado entre dos discursos: uno que se muestra desconfiado ante sus capacidades, por lo que pone en duda la formación recibida para ser docente y los señala como profesionales de mala calidad, y otro discurso que los contempla como elementos fundamentales para mejorar la calidad de la educación y lograr el progreso social (Novoa, 1999 citado en Martínez, 2010).

Enmarcada en la tensión de estos dos discursos, la profesionalización se ha interpretado desde el Estado como «la puesta en marcha de acciones que buscan el mejoramiento de los procesos internos de la carrera docente, tales como formación inicial y en servicio, ingreso, retención, permanencia, práctica escolar, evaluación, salarios, incentivos, legislación, etc.» (Bautista, 2009, pág. 112) y ha tenido su centro en la pregunta sobre «la funcionalidad del maestro al interior de lo que hoy abarca lo educativo» (Martínez, 2010, pág. 31).

La variedad en los discursos alrededor de la profesionalización implica que esta se entienda de una u otra forma dependiendo de quien la enuncie. En palabras de Méndez (2014):

Mientras en el discurso del magisterio se defiende la idea de profesionalización de la docencia como un proceso que debe garantizar que los sujetos que se desempeñan en ella cuenten con una preparación específica que los distinga de otros profesionales; tengan aptitudes, especial interés, autonomía y gocen del reconocimiento salarial y social para destacarse; el discurso oficial [es decir, el divulgado por el Estado] entiende la profesionalización como un mecanismo de regulación que posibilita mayor control y sujeción a las políticas (p. 332).

También, la profesionalización del docente es entendida por otros como el proceso que «comprende los nuevos mecanismos para valorar, certificar y controlar los modelos institucionales de formación del profesorado y las prácticas pedagógicas en el aula» (Martínez, 2000, pág. 98) y que, por lo mismo, un proceso de desprofesionalización «va asociado a la

pérdida de autonomía, a la instrumentalización del oficio, a la fragmentación y especialización de las tareas acentuando la división social del trabajo docente» (Ibíd., p. 99). Esto último entendiendo que la labor del docente se enmarca en la organización del trabajo escolar, que hace referencia a una forma específica de división del trabajo que se da al interior de la escuela (Oliveira, Goncalves y Melo, 2004).

Ahora, si se concibe la profesionalización desde el discurso que acuña el Estado, esta supone la regulación (instrumentalización, control y vigilancia) de la profesión docente. Cuando esta concepción de profesionalización se traduce en parámetros institucionales (normas), aunque suene contradictorio, la profesionalización puede llevar a la *desprofesionalización docente*. Esto debido a que el proceso de desprofesionalización se entiende como «un proceso de pérdida de autonomía a través de la intervención de instancias externas, como la del Estado» (Sarramona, Noguera y Vera, 1998, pág. 99), a lo que Guillén (1990) añade que en este proceso los profesionales también pierden el poder y la autoridad.

Con referencia a lo anterior, lo que lleva que la profesionalización traiga consigo la desprofesionalización es que, mediante la regulación de la profesión docente, que es como el Estado entiende la profesionalización, el colectivo profesional puede perder privilegios económicos, sociales y laborales que hubiera adquirido con anterioridad. Asimismo, en este proceso de desprofesionalización se presenta lo que Perrenoud ha denominado «desposesión simbólica», donde el docente pasa a ser un operador de técnicas simples de la enseñanza y «para ello no necesita de concepción pedagógica. Ese operar técnicamente hace que el papel de maestro deje de ser central al acto educativo, pasando a ser un insumo más del proceso de la enseñanza» (Mejía, 2006a, págs. 51-52). Este punto adquiere relevancia en el análisis del Decreto 1278 de 2002, debido a que, al considerar al docente como no central en el acto

educativo y solo como un operador de la organización escolar ya dada, entendida esta última como las condiciones bajo las cuales está estructurada la enseñanza (Oliveira, Goncalves y Melo, 2004) y en la cual se encierran procesos de «diagnóstico, planeación, planificación, ejecución y evaluación» (citado en Ávila, 2002, pág. 23), se asume que es una ocupación operacional que puede desempeñar cualquier profesión sin formación inicial en pedagogía. Además, al quitarle al docente el papel central en la escuela, también se le está despojando de su importancia dentro de la transformación de la educación, pues la esencia de su rol ya no está en la creación y proposición dentro del ámbito educativo, sino en la aplicación de directrices.

De esta manera, la profesionalización y desprofesionalización implican el establecimiento de nuevos requerimientos para ser docente y esto, a su vez, demanda un nuevo perfil del sujeto que se puede desempeñar como tal. Por lo tanto, ahora se concibe al docente cada vez más lejos de su identidad como pedagogo y más cercano al sujeto que ejecuta planes académicos, lleva a cabo actividades curriculares y controla el aula. Sobre esto, Ávila (2012) expresa que:

[L]a profesionalización docente es un discurso institucional que por un lado desarrolla una valoración y unas categorizaciones sobre el estado actual de la profesión y, por otro, definen los perfiles o requerimientos que se le exigen a la profesión. [...] en términos generales, la profesionalización docente es la política de definición de un nuevo perfil de docente y del establecimiento de unas nuevas condiciones laborales para ese perfil (pág. 21).

En consecuencia, la desprofesionalización se hace evidente en el hecho de que las condiciones laborales se han vuelto cada vez más precarias para los docentes desde la década de los noventa, además de que hay una intensificación del trabajo a realizar debido a los nuevos procesos de enseñanza y evaluación, la presencia de mayores problemas de indisciplina en las

aulas, la exigencia de la eficiencia y los salarios bajos y desiguales (Oliveira, Goncalves y Melo, 2004).

Así pues, el nuevo perfil docente que se exige debe responder adecuadamente a las nuevas condiciones laborales en las que tiene que desempeñarse, las cuales, a su vez, responden a las políticas educativas nacionales imperantes que, como se expone en el tercer capítulo, tienen en su trasfondo un modelo neoliberal importado en el que «el principal motivo de la desprofesionalización docente es el económico» (Ávila, 2012, pág. 22).

Ante la situación planteada, hay autores que enuncian la pauperización del docente como un componente del proceso de desprofesionalización y consideran pertinente partir considerando:

[A] los docentes como trabajadores que desempeñan un trabajo asalariado y que han sufrido, como colectivo, importantes modificaciones en su composición interna (aumento cuantitativo, vinculación como empleados al Estado, feminización, etc.) y en los modos de ejecución y control del trabajo. De esta manera, para abordar el análisis de este colectivo es preciso centrar la atención en sus condiciones de trabajo y en sus acciones en cuanto trabajadores (Cerdeira, Silva y Núñez, 1991, pág. 45).

Por su parte, Mejía (2006b) divide esta pauperización en cinco componentes:

1. Pauperización docente económica, en donde el salario del docente entra a regirse por un sistema flexible de contratación, sin seguridad social y sin cubrir todos los meses del año (esto último afecta, en específico, a los docentes de colegio privado);
2. Pauperización social, que se evidencia en que los jóvenes no escogen esta profesión como la primera opción para su futuro profesional, cada vez más se

presentan profesionales sin estudios pedagógicos para postularse como docentes y los docentes son acusados por las falencias del sistema educativo;

3. Pauperización cultural, que se manifiesta en la pérdida del vínculo y nexos culturales con los territorios donde cumplen su función porque el docente debe buscar otras actividades para reproducir sus condiciones materiales y culturales (en tanto debe cubrir su capacitación y actualización), y esto afecta la percepción y valoración social de la profesión;
4. Pauperización ideológica, porque hay discursos que ayudan a que se construya un imaginario sobre la inutilidad de la profesión y la pedagogía;
5. Pauperización personal, pues, el docente pauperizado social y culturalmente se ve expuesto a enfermedades profesionales y de estrés, lo cual afecta la percepción que tiene sobre sí mismo y su profesión.

Despedagogización

Ahora bien, la desprofesionalización docente ha tenido como consecuencia que la pedagogía sea vista cada vez más como un requisito prescindible para el sujeto que se quiere ejerciendo como docente. Por lo tanto, se afirma que este proceso de desprofesionalización va de la mano con un proceso de *despedagogización* de esta profesión y, en general, de la educación.

Para abordar este último concepto, resulta oportuno, primero, mencionar que, históricamente, la pedagogización se ha referido al «juego educativo» que se desarrollaba en la escuela y, específicamente, en el aula, y que tiene como fin el aumento del capital cultural y de las probabilidades de éxito futuro de los estudiantes, los cuales debían obediencia y sumisión a las figuras de autoridad que representaban los docentes y directivos (Depaepe y Simon, 2008, pág. 109). Este juego educativo, que implica lo pedagógico, se ha visto permeado desde el siglo

XIX por otras disciplinas (filosofía, psicología, sociología, historia, etc.), lo que ha conducido a una tendencia hacia la «cientifización (y, por lo tanto, también academización) de la pedagogía y las ciencias pedagógicas», calificado por Depaepe y Simon (2008) como el fenómeno de la pedagogización.

En ese mismo sentido, Germán (2011) hace referencia a un momento de la pedagogía en el que, en su relación con otras disciplinas, se puede distinguir el campo pedagógico del campo de la educación y del campo de las ciencias de la educación. Así, el autor distingue el paso de la ciencia de la educación en singular al de las ciencias de la educación en plural y, en este marco, citando a Ferry (1967), el comienzo de la «muerte de la pedagogía» y la «despedagogización» de las instituciones y de las propias Ciencias de la Educación» (Germán, 2011, pág. 1). Esto debido a que se tiende a «diluir el término pedagogía que claramente ha producido una alteración en el proceso epistemológico de su identidad, consiguiendo disminuir su desarrollo. [...] La dispersión es tal, que podríamos decir que asistimos a un fenómeno de despedagogización de las propias ciencias de la educación» (Ibíd., pág. 3).

Frente a estas formulaciones se debe tener presente que la pedagogía se entiende como un espacio académico y un campo disciplinar. En este sentido, la pedagogía comprende:

[Tanto un] conjunto de pensamientos, reflexiones, discusiones y escritos sobre la praxis educativa (educación) en su sentido amplio y en sus múltiples formas, como una idea de pedagogía en el sentido de una disciplina cuyo objeto es el fenómeno educativo en su amplitud y cuya tarea es estudiar, entender, interpretar e influir sobre ese fenómeno bajo sus aspectos particulares y deslindado de otros fenómenos de la vida (Runge, Garcés y Muñoz, 2010, pág. 52).

Retomando la idea de la dilución de la pedagogía, Tedesco (2012 citado en Sarraute, 2016) ubica como punto de inicio del abandono pedagógico a «la crisis del estado de bienestar, la caída del socialismo real y el surgimiento progresivo de nuevos patrones de funcionamiento del capitalismo», momentos desde los cuales las políticas públicas educativas le han dado la espalda a incluir el discurso pedagógico dentro de sus enunciados, lo cual ha sido denominado por algunos investigadores (Sarraute, 2016; Bonilla, 2014) como *Apagón Pedagógico Global*.

A lo anterior, Mejía (2006b) sumaría la idea de que, actualmente, la pedagogía es un campo que se encuentra en transformación y reconfiguración al ser afectada por los fenómenos científicos, tecnológicos y culturales correspondientes a la globalización. Lo anterior debido a que dichos fenómenos modifican la cultura escolar, al sujeto de aprendizaje y, por ende, exigen un replanteamiento del sujeto que se necesita para ejercer la docencia en los colegios.

Además, este último autor expone la pérdida de centralidad que ha sufrido la pedagogía en la sociedad desde las pasadas décadas, lo cual «ha llevado a la afirmación de que la pedagogía ha de ser reducida a mínimos técnicos y didácticos, pues lo importante en la “sociedad del conocimiento” es el saber disciplinario» (Mejía, 2011, pág. 86). Entonces, la importancia de lo mencionado hasta el momento radica en que esa despedagogización se manifiesta en la práctica docente mediante una serie de requerimientos entre los cuales la pedagogía se minimiza en pro de la didáctica, la cual puede ser apropiada por cualquier profesional con título universitario que, después de un año de prueba, se convierte en docente (Mejía, 2006a). En estos términos, el docente al que se llega a través de la despedagogización es aquel que tiene como fin que sus estudiantes recuerden sin crear nada nuevo (Sarraute, 2016), es decir, se queda en la transmisión de conocimiento y no fomenta la reflexión ni el pensamiento crítico en el aula.

En efecto, la despedagogización no solo repercute en el papel del docente dentro de la educación pues, como se dijo con anterioridad, lo lleva a ser simplemente el «implementador técnico de lo que otros diseñan; ellos solo se encargan de la cadena de montaje disciplinar» (Mejía, 2011, pág. 76), sino que también puede afectar a la persona a cargo de la rectoría de las instituciones escolares, pues al extraer la pedagogía del foco, se puede caer en darle mayor importancia a garantizar el control y orden administrativo y financiero de los espacios y tiempos educativos.

La política de formación del docente también se ha visto afectada por las consideraciones anteriores debido a que esta se ha desfigurado hacia un «adiestramiento técnico para el funcionamiento instrumental» y ha descuidado la reflexión propia tanto de su profesión y su quehacer como de su saber epistemológico (Mejía, 2005, pág. 15). En el marco de las observaciones anteriores, Sarraute (2016) afirma que para lograr superar la despedagogización es necesario dignificar la labor del docente y su formación permanente y continua. Es evidente, entonces, que la atenuación de la despedagogización se encuentra profundamente ligada a la eliminación de la desprofesionalización del docente, en otras palabras, se debe optar por la vía de la pedagogización y profesionalización.

Como se expone en el cuarto capítulo, en Colombia, esta despedagogización se materializa, concretamente, mediante el Estatuto de Profesionalización Docente expedido por el Decreto 1278 de 2002. Sin embargo, es importante mencionar que la desprofesionalización y despedagogización hacen parte de una amalgama de aspectos y circunstancias que moldean tanto la función social de la educación como la del docente desde las políticas nacionales.

Capítulo 3

Estado y Estatutos docentes

Para Castro et al., citado en Rivera (2014), el Estatuto Docente de 1979 es uno de los acontecimientos particulares que evidencia lo que se estaba viviendo desde los años cincuenta con el crecimiento del aparato escolar y la lucha por la reivindicación docente. Este es, para dichos autores, el segundo momento de la profesionalización de la docencia, siendo el primero la llamada «dignificación del magisterio» en los años veinte y treinta del siglo XX.

Es importante resaltar que el estatuto en cuestión tiene un antecesor cercano, el Decreto número 0128 de enero 20 de 1977, «por el cual se dicta el estatuto del personal docente de enseñanza primaria y secundaria a cargo de la Nación». Esos dos años que separan un decreto del otro se enmarcan en tensiones políticas, económicas y sociales que determinan, sobre todo, la expedición del Decreto 2277 de 1979.

El Decreto 0128 de 1977 declaraba al docente como un empleado público, lo cual perjudicaba gravemente sus derechos e intereses (Bocanegra, 2009), pues no amparaba derechos previamente adquiridos, principalmente los concernientes a la «asociación, petición, negociación, huelga, [y] libertad de opinión, expresión y cátedra» (Pulido, 2008, pág. 33). Por lo tanto, FECODE reaccionó con manifestaciones en los departamentos de Antioquia y Valle del Cauca, y realizando en febrero de 1977 una reunión nacional en Bogotá para organizar la contienda ante tal situación (Tribuna Roja, 1977).

En septiembre de 1977 el país fue testigo del paro cívico más grande en la historia de Colombia. Si bien este fue convocado por las centrales obreras, los estudiantes, docentes y la

ciudadanía en general también se unieron. Por lo cual, una de las exigencias que había en dicho paro era la derogación del Estatuto Docente expedido ese año (Toro, 2016). En efecto, se obtuvo la no aplicación del Decreto 0128 de 1977 y el inicio de la negociación de un nuevo estatuto docente (Pulido, 2008).

En agosto de 1978 llegó Julio César Turbay Ayala a la presidencia de la república y, un mes después, se promulgó el Decreto 1923 de 1978, llamado también «Estatuto de Seguridad», con el cual se buscaba detener las luchas de los sectores populares y políticos que exigían solución a los problemas de salud, empleo, educación, salarios, costos de vida y participación política. Por esta razón, cualquier directivo sindical, líder comunitario, estudiante, militante de izquierda o miembro de una organización social que fuera tachado de subversivo podía ser arrestado y varias formas de protesta del magisterio (marchas, mítines y plantones) fueron consideradas terroristas. Adicionalmente, se censuró cualquier información que hiciera referencia a huelgas o paros (De Castro, 2015).

En este marco se llevó a cabo la negociación entre el Ministerio de Educación Nacional y FECODE que resultó en la expedición del Decreto 2277 de 1979, con el cual «además de reglamentar el funcionamiento de la profesión docente, el gobierno buscaba ejercer el control de los maestros/as» (Ibíd., pág. 81). Lo anterior debido a que este último estatuto contemplaba a los docentes como «empleados oficiales de régimen especial», lo cual seguía limitando su derecho sindical; controló los (bajos) salarios, pues el gobierno no quería elevar la posición del magisterio; descuidó a los docentes del sector privado, exponiéndolos a abusos laborales; y no contempló otro tipo de incentivos más allá del mejoramiento académico y la estabilidad laboral.

Además, con este decreto, la educación, y por ende el docente, se contemplaba como aquella herramienta de construcción de una nación homogénea, pues la diversidad no estaba considerada todavía dentro de la Constitución Política. Esto se evidenció en los deberes establecidos para los docentes: «Inculcar en los educandos el amor a los valores históricos y culturales de la Nación y el respeto a los símbolos patrios [...] Observar una conducta pública acorde con el decoro y la dignidad del cargo» (Ministerio de Educación Nacional, 1979, pág. 11).

No obstante, este decreto es considerado por FECODE como un hito histórico para el gremio y se describe como el:

[R]esultado de la lucha tesonera de los educadores y de la solidaridad de los padres de familia, del estudiantado, del movimiento obrero y popular colombiano, este Estatuto restablece las garantías y conquistas adquiridas por el gremio, que habían sido arrasadas por el retardatario Decreto 128 de 1977; recoge aspiraciones muy sentidas por los educadores en materia de Escalafón y Carrera Docente, y fija unas condiciones de ingreso, permanencia y retiro del servicio educativo que por lo menos le facilitan a los maestros unos instrumentos de defensa contra la arbitrariedad y el abuso de las autoridades (FECODE, 2010, pág. 24).

Ahora bien, como se mencionó con anterioridad, el *Estatuto Docente* de 1979 se encuentra vigente actualmente junto con el *Estatuto de Profesionalización Docente* (Decreto 1278 de 2002). Este último estatuto responde a un periodo inconcluso de importantes cambios en la normatividad que regula la relación laboral entre el Estado y los docentes a su servicio, principalmente en lo que respecta al recorte de garantías y derechos laborales previamente adquiridos (Bocanegra y Ramírez, 2006). El contexto en el que surge este último estatuto docente se puede rastrear desde la década de los ochenta.

Los años ochenta se caracterizaron por ser la década del surgimiento del Movimiento Pedagógico (1982), la creación del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) y la revista Educación y Cultura de FECODE (1984), y el Congreso Pedagógico (1987) (Pulido, 2008). Empero, estos años también se caracterizaron por «la crisis de la deuda» en los países latinoamericanos y por el llamado «Consenso de Washington». Este último contenía una serie de políticas propugnadas e implantadas por organizaciones financieras internacionales en las que estaba como telón de fondo la idea de que los sistemas educativos latinoamericanos adolecían de una crisis de calidad debido a que no se encontraban configurados como mercados escolares, es decir, que no estaban reglamentados por una lógica interinstitucional de carácter flexible y que privilegiara los criterios competitivos fundamentados en la meritocracia y el esfuerzo individual de los «usuarios» del sistema (Gentili, 1997).

Con respecto a la crisis de la deuda, debido al déficit en la balanza de pagos, varios países de América Latina solicitaron ayuda al Fondo Monetario Internacional (FMI) o al Banco Mundial, quienes facilitaron la financiación del déficit con la condición de que se aprobaran políticas de estabilización y de ajuste estructural, las cuales implicaban introducir la lógica de mercado del modelo neoliberal (Bocanegra y Ramírez, 2006). Al respecto se afirma que:

De las políticas de estabilización provienen medidas como la reducción de la inversión social (salud, educación, agua potable) y en general el drástico recorte de derechos y garantías en los regímenes laborales y de seguridad social de los trabajadores, principalmente aquellos al servicio del Estado. Mientras que las políticas de ajuste estructural están encaminadas a generar cambios en la estructura económica de los países y en sus estrategias de desarrollo, con el énfasis puesto en la liberación de los mercados y en la privatización (Ibíd., pág. 49).

En este contexto surge la Ley 91 de 1989, la cual, si bien creó el Fondo Nacional de Prestaciones del Magisterio financiado con recursos estatales y de los docentes (Pulido, 2011), y estableció un Régimen de Seguridad Social y Prestacional unificado en favor de estos últimos (Rendón, 2010), también es criticada debido a que privatizó la prestación del servicio de salud y negó la retroactividad de las cesantías para los docentes que ingresaron a partir de la fecha de dicha ley y la pensión de gracia para quienes ingresaron a partir de 1981 (Bocanegra y Ramírez, 2006).

Posteriormente, se expide la Ley 100 de 1993, la cual también se considera como evidencia de los efectos de las políticas de estabilización. Lo anterior debido a que, como lo menciona Correa (2013), buscaba aumentar la edad de jubilación de los docentes y desaparecer el tratamiento excepcional, la compatibilidad entre pensión y salario, y el espíritu consagrado en la Ley 91 de 1989.

Ese mismo año, el gobierno en cabeza del presidente César Gaviria presentó el proyecto de Ley 60 de 1993, el cual generó divisiones al interior del magisterio debido a que, por un lado, establecía los planes de racionalización del gasto como requisito para que las entidades territoriales accedieran a la administración descentralizada de la educación, lo que llevó a un paro indefinido de docentes; y, por otro lado, consideraban que sus postulados constitucionales representaban una victoria sobre los neoliberales (Pulido, 2008). Posteriormente, al año siguiente se expidió la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) que:

A pesar de sus avances, relacionados con el establecimiento de los fines de la educación, las modalidades de atención a poblaciones especiales y a grupos étnicos, el fortalecimiento de las instituciones educativas, la creación de órganos de participación, la obligación de elaborar planes decenales y la creación de mecanismos de participación de la sociedad civil en la formulación de

políticas educativas; la ley también tiene vacíos y limitaciones como la de no incluir la educación superior y dejar de lado la regulación del carácter público del servicio educativo (Ibíd., pág. 39).

Para 1999 se declaraba desde el Departamento Nacional de Planeación (DNP) que se debía realizar un ajuste en el sector educativo debido a que la financiación de este sector se encontraba en desequilibrio por factores como el incremento del salario de los docentes en un 26% en 1995 y las bonificaciones concedidas a docentes que ejercían la labor en zonas de alto riesgo. Para mejorar la situación, el DNP le planteó al Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) mejorar la relación maestro-alumno, es decir, aumentar el número de alumnos por maestro, con el fin de aprovechar mejor los recursos humanos y ahorrar recursos financieros:

La racionalización de plantas de docentes departamentales, distritales y municipales del sector educativo, hace parte de una estrategia liderada por el Gobierno Nacional con el fin de brindar educación a los niños y jóvenes que gozan de la educación y, también a aquellos que deberán ser cubiertos por estos programas. Para ello, se pretende optimizar el uso de la infraestructura educativa y plantas de docentes llevando a cabo una redistribución de los recursos humanos y financieros. Con esta estrategia, además de obtener un importante ahorro para el Estado, se espera elevar la cobertura en cerca de un millón de cupos (Departamento Nacional de Planeación, 1999, pág. 69).

La anterior situación es reflejo de las medidas que tomó el Gobierno para solicitarle al FMI un apoyo económico de US\$2.7000 mediante un acuerdo emitido desde el Ministerio de Hacienda y Crédito Público (1999), en donde se sustentaba el control del gasto público a través de políticas de privatizaciones, ajustes fiscales y reestructuraciones que impactaron la financiación de la educación y llevaron al Acto Legislativo 01 de 2001 (Estrada, 2002).

Esta última norma quitó el foco del ciclo de endeudamiento al que se estaba sometiendo al país y concibió el régimen de transferencias del gobierno central a los gobiernos locales como una de las causas del déficit fiscal. En consecuencia, surge la Ley 715 de 2001, la cual concentró las definiciones y decisiones de la política educativa en el gobierno central, redujo la autonomía y los recursos de los gobiernos locales, promovió un concepto empresarial de la institución escolar y perpetuó la sujeción del sistema educativo a las políticas macroeconómicas, sobre todo, por medio de la flexibilización laboral en el magisterio (Ibíd.).

Por tanto, en esta ley se estableció que correspondía a la nación la definición de las competencias relacionadas con el servicio público de la educación y la reglamentación de los concursos para la carrera docente, así como también se determinaron los criterios para la expedición de un nuevo estatuto docente en el que se establecieran: una mejora del salario de ingreso a la carrera docente; requisitos de ingreso; una escala salarial única nacional y grados de escalafón; incentivos para el mejoramiento profesional, desempeño en el aula, ubicación en zonas rurales apartadas y áreas de especialización; mecanismos de evaluación, capacitación, permanencia, ascensos y exclusión de la carrera; oportunidades de mejoramiento académico y profesional de los docentes, y una asimilación voluntaria de los docentes y directivos docentes amparados por el Decreto 2277 de 1979 en ese entonces (Ministerio de Educación Nacional, 2008). Dicha ley también facultó al Presidente de la República para expedir este nuevo estatuto docente de manera unilateral (Pulido, 2008).

De esta manera, surgió el Decreto 1278 de 2002, con el cual la labor docente se vio vulnerada al punto de exponerla a la *despedagogización* y *desprofesionalización*, pues, en palabras de la política y docente Gloria Inés Ramírez Ríos, «Toda esta normatividad está

orientada a sacrificar la Educación Pública y los derechos de los educadores para reducir el déficit fiscal y garantizar el pago oportuno de la deuda externa» (2002, pág. 5).

El descontento al expedirse este decreto no se hizo esperar. FECODE rechazó el nuevo estatuto docente (El Tiempo, 2002a) y organizó varias movilizaciones a lo largo del segundo semestre de dicho año con el propósito de expresar su inconformidad con «la falta de concertación del gobierno Uribe, que se ha dedicado a imponer políticas y reformas sin escuchar a los trabajadores» (El Tiempo, 2002b). Una caricatura de la revista *Educación y Sociedad* de septiembre del 2002 ilustra la sensación que dejó este nuevo estatuto entre los docentes:

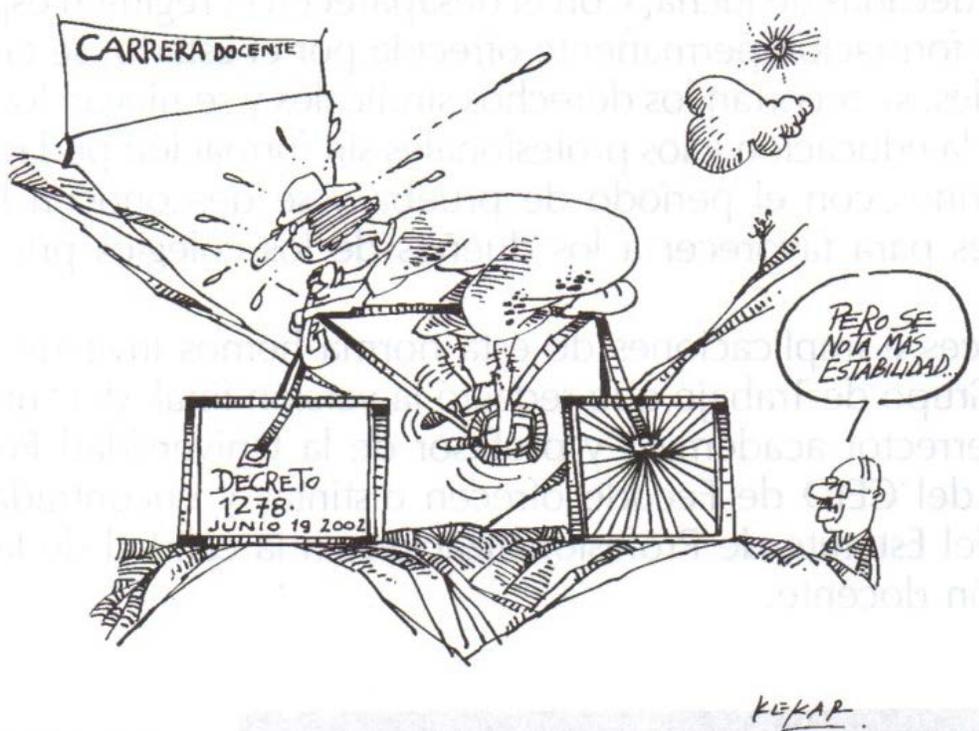


Ilustración 1. Ke... Tal. Kekar (2002) en la revista *Educación y Cultura* No. 61.

Capítulo 4

La labor docente desde los Estatutos vigentes

La profesionalización, desprofesionalización y despedagogización son procesos que se hacen evidentes en la transformación que sufre el sujeto que se demanda para ejercer como docente en los colegios públicos, en las funciones que se le asignan a esta labor y en las condiciones bajo las cuales debe desempeñarlo. Como se expone a continuación, esta transformación es posible rastrearla, para el caso colombiano, mediante la revisión de los elementos (definiciones, requisitos y procesos) que se consignan en los estatutos vigentes que rigen al docente: el Decreto 2277 de 1979 y el Decreto 1278 de 2002.

Profesión, escalafón y carrera docente

Tanto el Decreto 2277 de 1979 (Estatuto Docente) como el 1278 de 2002 (Estatuto de Profesionalización Docente) hacen referencia al sujeto que ejerce la profesión docente como «educador». Sarramona, Noguera y Vera (1998) explican que, cuando se hace referencia a una acción educativa que se realiza en unas condiciones específicas, como lo es el proceso de aprendizaje-enseñanza en los colegios públicos, no es válido «que a los profesionales de la educación les podamos aplicar la denominación genérica de “*educadores*”, sin más, porque educadores lo son también los padres, los tutores, y otras figuras que merecen tal apelativo [cursiva original del texto]» (pág. 105).

Adicionalmente, esta noción de «educador» que se maneja en los decretos adquiere un carácter distinto en cada uno. Mientras que para el Decreto 2277 (1979) los educadores «son empleados oficiales de régimen especial», el Decreto 1278 (2002) los considera como

profesionales de la educación, es decir, «las personas que poseen título profesional de licenciado en educación expedido por una institución de educación superior; [o] los profesionales con título diferente, legalmente habilitados para ejercer la función docente». Además, en reiteradas ocasiones, el Decreto 1278 posiciona al docente al mismo nivel de un servidor público, mencionando frases como: «para todos los servidores públicos, los docentes y directivos docentes al servicio del Estado». Esto permite ver que, bajo el decreto más reciente, el docente ha perdido el carácter que le otorgaba el régimen especial y que lo diferenciaba de otros servidores públicos por las condiciones, derechos y garantías de su labor, lo cual lo ha encaminado a ser un profesional más al servicio del Estado.

Con respecto a la docencia, esta pasó de ser destacada exclusivamente como *profesión docente* a ser nombrada también como *función docente*. Esto no puede verse como un simple cambio en el uso del lenguaje, pues, detrás de este, se esconde la cuestión de quién y qué tipo de profesional puede desempeñarse en las aulas de las instituciones educativas estatales. En efecto, se pasa de hacer referencia a la profesión docente como «el ejercicio de la enseñanza en planteles oficiales y no oficiales de educación en los distintos niveles» (Decreto 2277, 1979) a referirse a la función docente como:

[A]quella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos (Decreto 1278, 2002).

En esta perspectiva, con el tránsito de una profesión a una función docente, se le da paso a la desprofesionalización en tanto la profesión docente pierde la relevancia de ciertos aspectos

que la definen como tal. Así pues, el campo de acción de los docentes en el ejercicio de la enseñanza y el proceso de aprendizaje, que, a su vez, les permitía definir un cuerpo de conocimientos propio y significativo, ya no es exclusivo de este colectivo profesional.

Ahora bien, cada decreto especifica un escalafón docente que guía la carrera del sujeto en el magisterio. Las modificaciones que presenta el escalafón de un decreto a otro también evidencian las transformaciones que ha tenido la labor del docente y que impactan directamente al colectivo profesional. Esto, nuevamente, se puede ver desde su definición. Por un lado, el Decreto 2277 (1979) define el escalafón docente como «el sistema de clasificación de los educadores de acuerdo con su preparación académica y experiencia docente y méritos reconocidos». Por el otro, el Decreto 1278 (2002) lo define de la siguiente manera:

[E]l sistema de clasificación de los docentes y directivos docentes estatales de acuerdo con su formación académica, experiencia, responsabilidad, desempeño y competencias, constituyendo los distintos grados y niveles que pueden ir alcanzando durante su vida laboral y que garantizan la permanencia en la carrera docente con base en la idoneidad demostrada en su labor y permitiendo asignar el correspondiente salario profesional. La idoneidad encierra el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes, rendimiento y valores que se consideran imprescindibles para el desempeño de la función docente.

Se observa que, debido a que la función docente ya no es exclusiva de una profesión, ahora se enmarca en ideales de idoneidad, desempeño y competencias que son requeridos para validar o no al sujeto que está ejerciendo y cuyo cumplimiento le permite o no continuar en la carrera docente. En referencia a este último punto, lo que se entiende por carrera docente se reforma para que encajen dichos aspectos ideales que se le exigen y definen al docente. Así, se encuentra que en el Decreto 2277 (1979) la carrera docente es:

[E]l régimen legal que ampara el ejercicio de la profesión docente en el sector oficial, garantiza la estabilidad de dichos educadores en el empleo, les otorga el derecho a la profesionalización, actualización y capacitación permanentes, establece el número de grados del escalafón docente y regula las condiciones de inscripción, ascenso y permanencia dentro del mismo, así como la promoción a los cargos directivos de carácter docente.

Mientras que en el Decreto 1278 (2002), pese a ser el *Estatuto de Profesionalización Docente*, se suprime el derecho a la profesionalización, dando a entender que cualquier ciudadano es apto para desempeñar la labor del docente siempre que sea profesional en alguna área. Pero no necesariamente se requiere un profesional docente (licenciado), de ahí que se cambie el derecho a la profesionalización por el carácter profesional y la dependencia en la idoneidad, y que se haga énfasis reiterativo en el cumplimiento de un desempeño meritorio como garantía para poder continuar en esta labor:

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

Función docente y perfil profesional

Los docentes definen su función como «multidimensional» (D3, comunicación personal, 15 de mayo de 2015). Esto debido a que las labores que deben ejercer van más allá de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en el aula, y llegan a estar cercanas al servicio social, pues las transformaciones que ha tenido la institución familiar y sus dinámicas han impactado las

funciones que debe asumir el docente. Por lo mismo, el docente ha pasado de ser solamente el depositario de la información y transmisor del conocimiento a ser el encargado de presentar la realidad y las diferentes herramientas para comprenderla, analizarla y situarse en la misma:

Antes, como decíamos o se solía decir, dictábamos clase, tal cual, dictar. Entonces hablamos de la dictadura de clase. Ahora, creo que se tiene que replantear eso y ya no es darle información al estudiante, transmitirle, que era la función que nosotros realizábamos, sino es generarle un tipo de proceso donde, desde el reconocimiento de sí mismo, de su comunidad y de su vida, y con la identificación, procesamiento de ciertos conceptos, ideas, categorías, teorías en las diferentes áreas, sin ir a la realidad, el cotidiano, la vida cotidiana, y a partir de ahí se construyan criterios o elementos que permitan tomar una posición frente al mundo, frente a lo que pasa en el mundo. (D1, comunicación personal, 08 de mayo de 2018).

Además, hay que mencionar que, desde la familia, se le delega cada vez más al docente la educación en valores de los niños:

Numerosos análisis sociológicos están poniendo de manifiesto cómo la capacidad educadora y socializadora de la familia se está eclipsando progresivamente, lo que convierte al centro educativo, como ha dicho Juan Carlos Tedesco (1995) en una «institución total»: asumir –no sin graves contradicciones– tanto la formación integral de la personalidad (formación moral, cívica y de socialización primaria), como el desarrollo cognitivo y cultural mediante la enseñanza de un conjunto de «saberes», ahora más inestables y complejos (Bolívar, 2006, pág. 124).

En consecuencia, además del proceso de enseñanza y aprendizaje, el docente debe asumir otros procesos personales de los estudiantes, más aún cuando también es director(a) de grupo. Esta última función mencionada se ordenó mediante el Decreto 1850 (2002), el cual especificó en su sexto artículo que todos los docentes y directivos docentes debían brindar el servicio de

orientación estudiantil en forma individual o grupal sin que esto implicara una disminución en su asignación académica semanal. Además, recalcó que se podrían asignar orientadores escolares como apoyo para este servicio. Los siguientes fragmentos de algunas entrevistas realizadas ilustran cómo algunos docentes perciben esta función adicional:

Debido a las características de los chicos y las chicas que tenemos, lo cual nos lleva a mirar, también, las características de las familias, familias de escasos recursos, con una serie de limitaciones y problemáticas terribles, complicadísimas en algunos casos [...] resulta uno siendo más acompañante, consejero, parcerero, hasta patrocinador, a veces, económico. Sí, mijo, tome para el bus o para el papel, cuaderno, cosas así. Digamos que hay un componente más humano, más de reconocimiento del otro como ese ser humano que tiene ciertas limitaciones y ciertas dificultades, y que hay que abordar de una forma muy distinta. Eso no tiene que ver con aprender matemáticas ni con aprender sociales, ni nada de esa vaina, tiene que ver con sentarse a decirle, hermano, ¿qué pasó? ¿Cómo está su vida? ¿Qué pasó con esto? Hasta preguntarles, por ejemplo, chino, ¿cuánto hace que no mete? ¿Y qué ha pasado con eso? ¿Cómo va ese proceso? Entonces son vainas muy complejas y ahí el enfoque es otro. Ahí tenemos que ponernos de frente al otro ser humano (D1, comunicación personal, 08 de mayo de 2018).

[Se asume el rol como] El papá de 40 [estudiantes] [...] sobre todo, de aquellos que carecen de papá (D2, comunicación personal, 08 de mayo de 2018).

Entrás a formar parte de la familia de esos estudiantes, ya uno se convierte en el consejero, en el psicólogo, en la mamá de muchos, en la enfermera, en el que cita a los papás para darles consejos, es toda una labor realmente muy cercana a lo social. [...] Tú te conviertes en el soporte, en el pilar de muchas familias que no tienen bien plantadas sus raíces [...] Que una niña se te acerque y te diga, profe, es que a mí me violaron, dice uno, respira profundo, ¿y ahora qué hacemos?

Entonces tú tienes que aprender a manejar absolutamente todas las situaciones emocionales de los

niños sin afectarte tú y ya llega un momento en el que esas situaciones emocionales de los niños a ti te van a afectar, por más que tú tengas una barrera, ya llega un momento en el que uno dice no más, esto ya es mucho para mí, y ya llega un momento en el que estás agotado física y psicológicamente (D4, comunicación personal, 16 de mayo).

Sin embargo, en ninguno de los dos estatutos que rigen la labor docente se reconocen estas funciones que, de una u otra manera, hacen parte de la realidad misma de la institución educativa pública. Además, los docentes consideran que, al no ser reconocidas estas otras funciones que deben asumir, tampoco gozan de valoración o retribución en el Escalafón docente, en la carrera misma o por parte de la sociedad.

En este punto, se resalta también el hecho de que el docente se ha tenido que enfrentar a estas funciones, la mayoría de veces, por su cuenta, es decir, sin el debido apoyo de una persona que ejerza la función de psicólogo u orientador en la institución. Esto debido a que se suele encontrar a una sola persona ejerciendo esta función (orientadora) para todos los miembros de una institución educativa. Al respecto, Mera (2016) menciona que:

Las ciudades capitales que tienen un solo docente orientador por institución educativa, sin importar su tamaño, o las que simplemente no tienen, no se están tomando en serio algunos problemas de las instituciones educativas. En algunos barrios o zonas, el efecto se puede contar en número de estudiantes asesinados al año, en embarazos adolescentes y en jóvenes que caen en la criminalidad, porque no hay capacidad para ayudar a prevenir, así sean obvias las situaciones.

Estas son algunas de las situaciones que los docentes deben asumir y manejar dentro del contexto escolar, razón por la cual a los estudiantes de licenciatura se les exige realizar una práctica pedagógica que les permita:

[C]omprender y apropiar las dinámicas del aula y su contexto, reconocer las diferencias y modalidades de formación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, y asociarla con la disciplina que se enseña y con las situaciones, eventos o fenómenos que dicha disciplina conlleva [...] [Debe estar] organizada de forma tal que en el mismo proceso el estudiante de Licenciatura sea protagonista de una reflexión sistemática sobre su propia práctica para mejorarla y garantizar su aprendizaje. [Asimismo,] La práctica pedagógica debe corresponder como mínimo, a cincuenta (50) créditos presenciales del programa a lo largo de la carrera (Resolución No. 02041, 2016).

De esta forma, los licenciados destacan frente a otros profesionales por contar desde su formación universitaria con una experiencia que les brinda un gran acercamiento a la realidad que se vive en los colegios. Igualmente, los prepara de la mano de otros docentes para que dispongan de herramientas que faciliten el llevar a cabo las demás funciones adicionales a las de aprendizaje y enseñanza.

No obstante, estas funciones son asumidas por un perfil diferente de docente dependiendo del decreto en cuestión. En el caso del Estatuto Docente (1979) se busca que ingrese a la carrera una persona con título docente o que acredite estar inscrito en el escalafón docente, que puede ser: bachiller pedagógico («normalista, institutor, maestro superior, maestro, normalista rural con título de bachiller académico o clásico»), perito o experto en educación (bachiller con título docente adquirido con un año de estudios en nivel intermedio o superior), técnico o experto en educación (bachiller con título docente adquirido con dos años de estudios en nivel intermedio o superior), tecnólogo en educación (bachiller con título docente adquirido con tres años de estudios en nivel intermedio o superior), o licenciado en ciencias de la educación o con postgrado en este nivel. Cabe resaltar que dentro del escalafón docente de este estatuto se contemplan profesionales con título universitario diferente al de licenciado en ciencias de la

educación, los cuales se presume que hacían parte de las personas que se encontraban inscritas en dicho escalafón antes de la expedición del decreto en cuestión. Sin embargo, en el periodo en el que entró a regir el Estatuto Docente, el título docente era un requisito académico que se solicitaba para ser nombrado y ejercer como tal.

Con la expedición del Estatuto de Profesionalización Docente esto cambió: tener título de docente, y por ende hacer parte de la profesión docente, ya no es un requisito para ingresar al magisterio. Ahora, puede ingresar un normalista superior, un licenciado en educación o un profesional con título diferente a licenciado. Este último debe acreditar «que cursan o han terminado un postgrado en educación, o que han realizado un programa de pedagogía bajo la responsabilidad de una institución de educación superior» (Decreto 1278, 2002).

Actualmente, Bogotá cuenta con 28.630 docentes. De esta cifra, el 43,15% (12.355) se rige bajo el antiguo decreto, el 56,8% (16.275) bajo el nuevo estatuto y el 0,5% restante corresponde a docentes que se encuentran en periodo de prueba, vacantes temporales y/o definitivas, aprendices en etapa productiva, empleados públicos sin AP y otros no definidos¹. Para el 2011, en un estudio realizado por Tognato y Sanandrés (2016) se señaló que, de una muestra de docentes del Decreto 1278 de 2002, el 74% eran licenciados y el 19% eran profesionales de otras áreas². Entre los no licenciados, la mayor parte correspondía a profesionales en psicología, ingeniería (de sistemas, electrónica, industrial y química), trabajo social, administración de empresas, filosofía y biología.

¹ Cifras actuales brindadas por la Oficina de Escalafón Docente de la Secretaría de Educación de Bogotá el día 14 de junio de 2018. Resulta importante mencionar que al solicitar a la Oficina en cuestión el número de docentes licenciados y no licenciados que se encuentran inscritos bajo cada decreto, esta manifestó no tener a la fecha un registro oficial que dé cuenta de este dato. Esto debido a que el título con el que ingresa el docente es un documento que se requiere para la inscripción, pero esta información no se registra en una base de datos.

² El 7% restante respondió NS/NR/NA en esta pregunta.

En este punto es donde se evidencia más claramente el proceso de desprofesionalización, pues, bajo el último estatuto, se promulga que la labor del docente y las funciones previamente descritas las puede desempeñar cualquier profesional, lo que subvalora los años de estudios universitarios de quienes se preparan en la profesión docente. De la mano con lo anterior, se da el proceso de despedagogización debido a que la pedagogía incorporada durante los años de universidad de un licenciado se convierte en una exigencia mínima que se puede subsanar con un curso o programa. Por consiguiente, los licenciados no reciben el reconocimiento adecuado puesto que son desplazados en su campo de acción por otras profesiones y su conocimiento principal (la pedagogía) se menoscaba, lo cual disminuye la esencialidad que este espacio académico y campo disciplinar tiene en la educación.

Así pues, realizando una transposición de lo enunciado por Ribes-Iñesta (2005) para el profesional en psicología, se presume que para la profesión docente se está presentando una desprofesionalización del conocimiento, en tanto el cuerpo científico específico de su campo de acción ya no es especializado. Es decir, uno de los procesos que el nuevo estatuto permitió fue el de despojar a la profesión docente de su centralidad y exclusividad en los campos de la pedagogía y didáctica, lo que pregona que no se requiere un saber profesional en particular para ejercer como docente de colegio y se asume que cualquier profesión está específicamente preparada para desempeñar:

[U]na serie de tareas diversas y complejas, como la planificación curricular, la adaptación del proceso pedagógico a las características y posibilidades de los educandos, el dominio de los recursos didácticos, la aplicación de técnicas de motivación personal, la dinamización del grupo clase, la evaluación, etc. (Sarramona, Noguera y Vera, 1998, pág. 109).

Para Runge, Garcés y Muñoz (2010), el problema radica en el cómo se entiende la pedagogía, producto del mal uso y abuso de la expresión «pedagogía» para referirse a cosas distintas en la cotidianidad: comparendos pedagógicos, pedagogías de la tolerancia, pedagogía de la pregunta, pedagogía de la caricia, pedagogía de las requisas. Esto es evidencia del proceso de despedagogización y cómo va de la mano con la desprofesionalización docente, ya que:

Si se entiende la pedagogía, como el «*enseñar bien*», los educadores y enseñantes más que profesionales resultan ser concebidos como funcionarios de los que se dispone a placer y a los que señala el rumbo que debe llevar a cabo su quehacer. En tal sentido no es de sorprender tampoco que desde las instancias nacionales que regulan el servicio educativo no haya problema alguno en que profesionales de campos ajenos al campo profesional y disciplinar de la pedagogía se vinculen como maestros –como lo importante es el saber específico y no el saber práctico, estratégico y procedimental–. [...] [lo que] hace de las Facultades de Educación y de otras instancias formadoras de docentes centros de capacitación profesional y no de producción de conocimiento. Hace de ellas instituciones funcionales y profesionalizantes que quedan avocadas, a su vez, a los requerimientos que hagan otros expertos o funcionarios sobre lo que es o debe ser ese tipo de profesional (Ibíd., pág. 54).

Proceso de ingreso a la carrera y escalafón docente

Si bien el antiguo estatuto no establece un proceso concreto para el ingreso del docente al sector educativo estatal, este enuncia que «Cada año la autoridad educativa competente señalará la planta de personal de los establecimientos educativos oficiales bajo su jurisdicción para la respectiva vigencia» (Decreto 2277, 1979). Diez años después de la expedición del estatuto en cuestión, se conciben la Resolución 20974 y el Decreto 1706 de agosto 19 de 1989. En estas normativas, se establecía que «Los nombramientos del personal docente y directivo docente, nacional y nacionalizado, se harán por concurso convocado y realizado de acuerdo con la

reglamentación que expida el Ministerio de Educación Nacional» (Decreto 1706, 1989). Una de las docentes entrevistadas afirmó que había ingresado a la universidad durante el segundo semestre académico del año 1989 y, en ese entonces, ya se realizaba este concurso de nombramiento. Por lo tanto, se presume que tiempo antes del Decreto 1706 los docentes ya ingresaban a través de ese proceso o también:

Quando en una entidad territorial no se presentaren docentes para los concursos, o se hubiere agotado la lista de elegibles, el alcalde nominador proveerá las vacantes de acuerdo con los requisitos exigidos en el Estatuto Docente (Ibíd., art. 16).

Por su parte, el Estatuto de Profesionalización Docente establece oficialmente al concurso de méritos como el proceso de ingreso al magisterio en el sector público. En la actualidad, este proceso cuenta con nueve etapas en las que se evalúan «aptitudes, experiencia, competencias básicas, relaciones interpersonales y condiciones de personalidad de los aspirantes»: la primera es la convocatoria; después, se continúa con las inscripciones y la presentación de la documentación; posteriormente, se procede a la verificación de requisitos y publicación de los admitidos a las pruebas; luego, se realiza la selección mediante pruebas de aptitudes y competencias básicas; entonces, se publican los resultados de dichas pruebas; ulteriormente, se efectúa la aplicación de una prueba psicotécnica, una entrevista grupal y la valoración de los antecedentes; más adelante, se publica la clasificación y el listado de los elegibles; finalmente, se lleva a cabo la publicación de resultados y del listado de elegibles por nivel educativo y área de conocimiento (Decreto 1278, 2002). De allí que este proceso sea demorado, pues se realiza de tal manera que, en cada paso, se filtren y aseguren a las personas que cumplan con las exigencias de idoneidad.

Empero, bajo este nuevo estatuto, la persona que se selecciona para ocupar un cargo docente no queda inscrita automáticamente en el escalafón y, por tanto, no goza de las garantías y derechos de la carrera docente. Dicha persona se nombra en periodo de prueba hasta que finaliza el año escolar en curso, momento en el cual, si ya ha cumplido por lo menos cuatro meses en el cargo, se le realiza una evaluación. Si supera esta evaluación, obtiene los derechos de la carrera docente y se le inscribe en el escalafón.

La percepción que tienen los docentes entrevistados al respecto de este concurso es que es un proceso claro y transparente. Sin embargo, la mayoría manifestó inconformidad frente a la duración del mismo, pues explicaron que hubo procesos en los que la culminación de las nueve etapas tomó hasta dos y tres años. Aquí, es preciso mencionar que los colegios privados no suelen vincular a una persona que sea nombrada dentro de una lista de elegibles, esto con el fin de evitar que se marche en caso de ser seleccionada al culminar el concurso (D4, comunicación personal, 16 de mayo de 2018). Ciertamente, esta situación repercute en la estabilidad laboral del participante, pues le dificulta el conseguir un trabajo durante este proceso.

Dentro de esta perspectiva, es posible afirmar que, en términos generales, si bien el proceso de ingreso no ha tenido una variación mayor a nivel procedimental, el cambio más considerable para la labor docente radica en la aceptación de otras profesiones diferentes a las licenciaturas en la participación de dicho concurso. No obstante, bajo el antiguo estatuto también ingresaron docentes profesionales no licenciados. Uno de los docentes entrevistados, profesional en Bellas Artes, narra que se incorporó al magisterio en 1999, en un contexto en el que el artículo 23 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) estableció la educación artística como una de las áreas obligatorias y fundamentales:

Resulta que la gente no se licenciaba en educación artística, sino que eran profesionales.

Entonces, hubo una convocatoria para, no importaba, fueran licenciados o fueran profesionales, pero la gran mayoría fueron profesionales de las artes que se metieron a la educación artística.

Esa convocatoria la hizo la Universidad Pedagógica, ellos hicieron los exámenes y un requisito básico era que tuviéramos título profesional por lo menos. Entrábamos en desventaja con los licenciados porque los licenciados ingresan a escalafón séptimo iniciando en el magisterio y nosotros entrábamos, cosa que nos parecía rara y extraña, en sexta. Teníamos que hacer un curso de pedagogía que duraba un año, yo lo hice con la Universidad Buenaventura y, si pasábamos eso, ya quedamos escalafonados en grado sexto (D6, comunicación personal, 08 de junio de 2018).

Al respecto, una rectora entrevistada comentó que, en el contexto actual, las dinámicas de las instituciones educativas también inciden en el requerimiento de docentes profesionales no licenciados. Lo anterior se debe a que, por ejemplo, los colegios técnicos requieren de especialistas en tecnología, pero «tener un licenciado en software es difícil y tenemos entonces un ingeniero de sistemas» (R2, comunicación personal, 09 de julio de 2018).

Resulta importante indicar que la experiencia laboral presentada por los docentes no licenciados entrevistados para incorporarse al sector educativo público es variada. En algunos casos contaban con dos o más años de experiencia como docentes en colegios privados y, en otros casos, contaban con experiencia en el sector público (gestión de proyectos y diseño de políticas públicas).

Dentro de este marco, los docentes licenciados manifestaron preocupación y descontento con el hecho de que se permita la entrada de lo que Musgrave (1972) denomina «extraños» en su campo. En la Tabla 1 se recogen las percepciones de profesionales licenciados y no licenciados

al respecto. En estas se observa que los docentes licenciados resaltan sus años de estudio y titulación como pedagogos para el ejercicio de la labor docente, mientras que los docentes no licenciados destacan la importancia de la experiencia como formadora y capacitadora para el ejercicio de esta labor. Este aspecto también lo resalta uno de los rectores entrevistados:

Desde la experiencia, los que no son licenciados, existen dos tipos. Los primeros son los normalistas, que tienen un esquema yo diría mucho mejor que el mismo licenciado, porque le han enseñado más didáctica. [...] Los otros son aquellos profesionales de otras ramas que resultan en la docencia y allí hay de todo. Hay docentes muy buenos, muy dedicados, con mucho conocimiento pedagógico a pesar de no ser especializados, pero que han tenido formación por cuenta de ellos mismos y existen otros que andan muy desenfocados incluso en el esquema de la escuela, o sea no conocen el sistema organizativo ni el gobierno. Van aprendiendo en la práctica y es muy perjudicial para los estudiantes [...] La pedagogía que uno estudia le va dando herramientas para atender algunos casos particulares. Unos que son los de atención de grupo y, otros, los que son de atención de situaciones particulares que se dan con los estudiantes. Entonces, ellos [docentes profesionales no licenciados] a veces no saben dar respuesta a esos casos particulares y algunos muchos más en los casos de grupo [...] Otros también presentan dificultades en el modelo didáctico, en la manera como transmiten el conocimiento a los estudiantes, porque ellos están acostumbrados a mostrar cómo se hace y no más, y ahí quedan. Entonces, algunos estudiantes entienden fácil de esa manera, pero hay otros que no, y ellos tienen pocas herramientas para enseñar de otras formas. Ese es el punto principal (R1, comunicación personal, 12 de junio de 2018).

Tabla 1

Percepciones de docentes licenciados y no licenciados sobre el ingreso de profesionales no licenciados al sector educativo público

Docentes licenciados	Docentes no licenciados
<ul style="list-style-type: none"> • «En el colegio donde trabajé antes llegó una ingeniera a trabajar en el área de matemáticas y era muy evidente las dificultades que tenía con el manejo de grupo. A nosotros lo que nos diferencia del resto de seres humanos es la formación pedagógica, el sentido pedagógico o educativo de lo que hacemos y ya las otras cosas específicas que uno aprende a nivel disciplinar y, en general, pedagógico. Pero sí lo he visto y supe, también, que tan pronto se abrió esa oportunidad, en los primeros años, un alto porcentaje de quienes venían de otras áreas sin formación pedagógica renunciaron poco tiempo después, y lo vi también con más de un maestro que llegaba con su formación profesional pero no pedagógica y uno se daba cuenta, inmediatamente, de las dificultades que tenían. Una parte del secreto nuestro, aunque no es un secreto sino es una habilidad que se desarrolla y que tiene que estar ahí, es el manejo de grupo y ellos, en general, tienen dificultades con eso, y también con el enfoque, con el sentido. Es que esto es una vaina que tiene que ver con otra cosa y es con el sentido humano de este trabajo, esto no es una profesión más, esto es una actividad que tiene que ver con otra cosa y es con la construcción de vida» (D1, comunicación personal, 08 de mayo de 2018). • «Sí he escuchado yo en otros colegios que equis ingeniero va a dictar allá y no le entienden nada. Claro, porque no tienen la forma de [hacer] llegar el conocimiento al muchacho. Ponerse a hacer fórmulas en el tablero y el muchacho no entiende nada» (D2, comunicación personal, 11 de mayo de 2018). • «Yo sí siento que para ser docente no solamente se requiere pasar una prueba, me parece un irrespeto. Independientemente de la labor que tú cumplas, porque puede ser que haya gente muy buena [...] Pero es que nosotros somos pedagogos y como pedagogos generamos esos espacios. Yo he visto, y lo digo personalmente aquí, que las personas que son especialistas les falta ese elemento que yo te estoy diciendo y es que no es el debido proceso y poner la nota. Que nuestra labor toca muchas más fibras. Lo he visto y lo he 	<ul style="list-style-type: none"> • «Una cosa que me parece que va un poco en detrimento de la calidad de los que finalmente accedemos como maestros es el hecho de que de entrada tú puedes tener cualquier pregrado, entonces eso abre el abanico a cualquiera. Pero me parece que eso baja un poco el primer estándar del primer filtro. De hecho, por ejemplo, para directivos, hasta donde yo me di cuenta [...] un administrativo cualquiera se presentó, logró pasar las pruebas y resultó de rector. Pero es alguien que no tiene ni idea del proceso pedagógico, ninguna experiencia previa sobre la interacción educativa. Entonces, tiene una serie de conocimientos administrativos, pero es que no está manejando cosas. Está trabajando con gente en un proceso muy específico que requiere, por lo menos una experticia, en fin. Y pienso que está un poco ligado a esa idea tecnocrática de que la buena educación es una buena administración, que es una equivocación absoluta. [...] Yo considero que es necesario que haya formación para enseñar. No sé si eso lo precise el ser licenciado, pero sí debe haber una formación específica para ello. Porque el hecho de que tú conozcas no trae consigo el que sepas enseñar. Son dos cosas distintitas. Entonces, sí debe haber algún tipo de habilidades desarrolladas, de concepción de los chicos, de conocimientos de algunas de sus dinámicas de desarrollo, en fin. Sí hay alguna serie de conocimientos y de habilidades y de prácticas que debieras tener para que la labor sea un poco más adecuada, logre más el propósito que se persigue [...] Yo me he preocupado por tener ese tipo de formación» (D5, comunicación personal, 06 de junio de 2018). • «Inicialmente, yo no estoy preparado para ser profesor. En el transcurso, ya cuando me nombraron como profesor de planta del distrito empecé a prepararme en pos de mejorar y de aprender cosas sobre educación [...] Hay muchos profesionales que no son licenciados, que en el transcurso de su permanencia han tenido que prepararse para estar en ese puesto, para entender todo lo que es la pedagogía, la evaluación, el trato con los niños, las didácticas, todo lo que nosotros trabajamos en un colegio [...] La experiencia de estar

sentido, y lo he cuestionado. Entonces, ah, no, porque es que nos van a demandar. Todo el tiempo están pensando, y han sido los del nuevo decreto, que no son pedagogos, que han convertido esto en una cárcel y en una burocracia de llenar procesos y llenar cosas. Obviamente que lo ha exigido la Secretaría. Pero, entonces, le dan la prioridad a eso, al escribir y a que no me demanden. Oiga, pero el niño puede estar vuelto nada y no se dieron cuenta porque gastaron el tiempo necesario en escucharlo. Y el tema de la amenaza con la nota sí lo he visto. Entonces, los chinos terminan convirtiéndose en un número [...] Porque no tienen otra herramienta. En cambio, cuando tú eres docente, generas muchísimas herramientas que implican motivación, seducción, convencimiento, que implica generar otras cosas. Yo no estoy generalizando, pero sí lo he visto en la institución y lo lamento. Ahora, un respeto por nuestra profesión. Yo me hice docente porque estudié en la universidad y porque estuve sentada con pedagogos y, lo que yo te digo, pasar una prueba con cinco psicólogos que me están hablando de problemas de los niños no es porque yo me lo inventé y me parece un irrespeto que porque tú dices voy y hago un curso, entonces, ya me convertí en maestro. Mira, te doy un ejemplo, para convencerme yo misma de lo que estoy diciendo, las maestras normalistas siempre van a tener una ventaja en la formación que nosotros [los licenciados]. El maestro normalista es supremamente creativo y cuidadoso, y tuvo muchos más años de formación que nosotros. Sí tienen una ventaja inmensa con el que solamente tiene los años de universidad. [...] Entonces, sí yo veo que era esencial esa formación en pedagogía» (D3, comunicación personal, 15 de mayo de 2018).

- «Yo, pedagoga, tengo las herramientas para, tengo la malicia para generar actividades que realmente generen en un estudiante cambio o aprendizaje. ¿Por qué? Porque conozco los pedagogos. Entonces, yo sé de pedagogía constructivista, significativa, la tradicional. Yo me conozco toda esa carreta porque ya en la universidad me la han dado o porque, simplemente, yo me he puesto a mirar porque la he consultado, porque me interesa y es algo que me apasiona. Una persona que, digamos, es un ingeniero, que llega a dictar matemáticas en bachillerato, a ese ingeniero poco y nada le debe

con los niños, la experiencia de saber cómo es la actividad académica, que a la larga, en este momento pienso que a uno toda esa experiencia la da es estar con los niños, no tanto las universidades. Como vez, he pasado una maestría, un doctorado y eso es una cosa más intelectual, más de complejizar la educación, pero no tanto el trabajo real con los niños. El trabajo real con los niños se da casi que aparte de toda la estructura académica [...] Lo importante es estar activo [...] Docente que se quede sin formación, sin moverse, está realmente muerto. Y ese sí no debería estar en el colegio [...] Yo creo que la Secretaría lo hizo bien también en vincular profesionales que pueden aportar en otras áreas, asignaturas sin ser licenciados. Hay ingenieros que saben más matemáticas que un licenciado y que tienen otro tipo de formación, y que abordan la enseñanza de las matemáticas desde otra perspectiva no tan didáctica, no tan discursiva, no tan sistemática, como la enseña en la academia y que pueden tener enorme éxito. Y puede pasar lo contrario también, que sean tan esquemáticos y que no logren acoplarse. Es complejo» (D6, comunicación personal, 08 de junio de 2018).

- «La formación de filosofía que se recibe en la Nacional es una formación con miras a hacer investigación. En esa medida, para mí, lo escrito es importante, y eso trato de transmitirlo a los estudiantes. Yo diría que hay una ventaja. Pero en términos de la formación ya como docentes, yo me formé en la práctica, yo tuve esta formación de seis meses en el programa para profesionales no licenciados, pero puedo decir que [...] en lo personal, no siento que me haya servido, que me haya aportado» (D7, comunicación personal, 12 de junio de 2018).
- «Me siento en ventaja porque mi formación fue en una disciplina específica y yo aprendí a construir conocimiento en esa disciplina, a investigar. [...] saber cómo se piensa en tu disciplina y cómo se construye conocimiento en tu disciplina te facilita enseñar tu disciplina, o sea, tienes mejores resultados. Si el que da física fuera físico, me parece que comunica mejor el cómo conocer en física y le va mejor. En ese sentido me siento en ventaja. Lo del tema de didácticas, estrategias pedagógicas, control del aula, realmente, eso se logra es con la experiencia. Entre más pasan los años tú logras que

interesar la pedagogía, por lo tanto, no va a saber de pedagogía tradicional, pedagogía constructivista, etcétera, y para él es como si le estuvieran hablando en japonés. Entonces, generar actividades, de acuerdo a todas esas pedagogías, para inyectarle el conocimiento a un estudiante o hacer que se apasione por eso que yo le estoy enseñando, yo no tengo la herramienta. Si yo fuera abogada, yo no tendría la herramienta para dictar sociales, así sepa mucha democracia, yo no lo podría hacer. Por ejemplo, en mi caso, yo, personalmente, yo sé inglés, pero yo no tengo la pedagogía para dictar inglés. Entonces, yo no me le mido a dictarle una clase de inglés a nadie, porque para eso hay un proceso especial. Entonces, si yo no lo tengo claro, yo no me le mido a eso porque lo que voy a hacer es enredarle la vida a la otra persona. Y por responsabilidad social. Y por no estresarme yo, porque al ver que yo no sé cómo enseñarle, pues, obviamente, yo me voy a frustrar y ese nivel de frustración genera aún más estrés. [...] Porque tú puedes hacer los seis meses, el año entero de pedagogía y saber de todos los pedagogos, pero a ti no te gusta ese tema. Y si a ti no te gusta ese tema, tú lo haces por compromiso, por tener el certificado de que yo sí sé esto y entro a trabajar por tener mi sueldo fijo. Porque muchos profesionales lo que hacen es entrar a la pedagogía por un sueldo» (D4, comunicación personal, 16 de mayo de 2018).

tu grupo se adapte mejor a los objetivos que se les propone y el plan de estudios. Tú por ser licenciado no tienes lo que se supone que sería la ventaja de hacer una licenciatura cuando empiezas, porque no tienes la experiencia. Entonces, incluso los licenciados tienen esas dificultades al principio. Luego, con los años, pues, ya. Ya manejan todos los temas administrativos, porque uno no solo viene a dar clases, uno viene a cumplir otras cosas en virtud de que es funcionario público» (D8, comunicación personal, 13 de junio de 2018).

Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas realizadas.

Una investigación realizada en torno a la labor de los docentes no licenciados explica que la forma en la que estos docentes estructuran las labores del aula involucra dinámicas de ensayo y error. Esto se debe a que, en la organización y ejecución de las actividades de enseñanza de estos docentes, se advierten elementos intuitivos y repetición de modos y rutinas que se basan en su propia labor y sus experiencias como estudiantes (Durán, Acosta y Espinel, 2014). Al respecto, Sarramona, Noguera y Vera (1998) afirman que:

[E]s precisa una formación inicial específica que sea superadora de la consideración generalizada de que sólo el sentido común y la experiencia que proporciona el empirismo cotidiano son suficientes para acceder a la docencia (Torrents, 1995, p. 15). Más cuando resulta que el nivel y la claridad de la formación inicial de una profesión son factores que condicionan el prestigio social de la misma (pág. 112).

Ante estas perspectivas, es posible afirmar que el nuevo perfil docente que demanda el Decreto 1278 de 2002 ha impactado de manera positiva y negativa. Por un lado, ha llevado los beneficios de la interdisciplinariedad de los profesionales no licenciados a los procesos académicos que se desarrollan en las instituciones educativas y que, como se recalca, funcionan para algunos estudiantes. Por otro lado, es evidente que este nuevo perfil va en detrimento de la profesionalización del docente en tanto fomenta el despojar a esta profesión de un capital simbólico, que, en palabras de Bourdieu (1988), «no es otra cosa que el capital económico o cultural cuando es conocido y reconocido» (pág. 163). En este caso particular, el capital simbólico se materializaría en el reconocimiento económico y prestigio social que debería obtener el licenciado por los conocimientos y habilidades que le acreditan dicho título profesional.

Evaluación e ineficiencia profesional

Pese a que no se estableció por ley una metodología de evaluación anual para los docentes que se rigen bajo el Decreto 2277 de 1979, el artículo 84 de la Ley General de Educación estipuló que se les debe realizar una evaluación al finalizar cada año lectivo. Adicionalmente, el artículo 81 de esta misma ley estableció que cada seis años los docentes presentarían un «examen de idoneidad académica en el área de su especialidad docente y de actualización pedagógica y profesional» (Ley 115, 1994). Si este examen no era aprobado con el puntaje requerido, el docente podría ser acusado de ineficiencia profesional y, por lo mismo, sancionado.

En el año 1999, estando el gobierno del entonces presidente Andrés Pastrana Arango (1998-2002), se intentó reducir el periodo de evaluación e implementar esta metodología con carácter punitivo. En el artículo 21 de la Ley 508 (1999) se fijó la aplicación de una prueba integral con un componente académico-pedagógico y otro componente de desempeño que se realizaría cada dos años para los docentes del sector público y cuyas consecuencias eran:

- a. Serán retirados del servicio aquellos docentes y directivos docentes que por razón de los puntajes que obtengan, se ubiquen a dos desviaciones standard o más por debajo de la media, en el grupo que corresponda;
- b. Del total de los docentes del país, el número máximo que podrá retirarse del servicio bienalmente, con base en los resultados de la prueba será del 1.5%; [...]
- e. El retiro del empleado público docente o directivo docente, por alguna de las causales señaladas en el presente artículo, se dispondrá mediante decreto proferido por el nominador y no podrán alegarse derechos de carrera docente para su impugnación.

La situación que presentaba esta ley desprofesionalizaba a los docentes en tanto vulneraba el derecho de estabilidad laboral garantizado por el único estatuto vigente durante el

periodo en cuestión. Lo anterior debido a que la permanencia en el cargo dependía de una prueba de conocimientos escrita que no contemplaba las complejidades de la labor docente más allá de lo académico-pedagógico, como se vio en la segunda sección del presente capítulo (Función docente y perfil profesional). Por fortuna, la Corte Constitucional, mediante la sentencia C-557 de 2000, declaró inexecutable esta ley y dicha metodología de evaluación no tuvo mayor impacto en la profesión docente.

Ahora bien, los docentes entrevistados pertenecientes al Estatuto Docente (1979) manifestaron que, dependiendo de la institución y las personas encargadas de la administración y dirección de la misma (rector(a) y/o coordinador(a)), suelen recibir una retroalimentación informal sin calificación sobre su desempeño. Esta situación es diferente para los docentes del Estatuto de Profesionalización Docente (2002). Junto con la búsqueda de los docentes idóneos, el nuevo estatuto estableció que:

[E]l ejercicio de la carrera docente estará ligado a la evaluación permanente. Los profesionales de la educación son personalmente responsables de su desempeño en la labor correspondiente, y en tal virtud deberán someterse a los procesos de evaluación de su labor. La evaluación verificará que en el desempeño de sus funciones, los servidores docentes y directivos mantienen niveles de idoneidad, calidad y eficiencia que justifican la permanencia en el cargo, los ascensos en el Escalafón y las reubicaciones en los niveles salariales dentro del mismo grado (Decreto 1278, 2002).

De esta manera, el estatuto del 2002 permitió la realización de tres tipos de evaluación: de periodo de prueba, de desempeño anual y de competencias. Con respecto a la primera, esta se realiza al finalizar el año escolar en el que el docente fue designado, siempre y cuando, para ese momento, se haya desempeñado en el cargo durante un mínimo de cuatro meses. En caso tal de

no cumplir este periodo de tiempo, la evaluación se posterga para el siguiente año escolar. En esta evaluación el docente debe obtener un mínimo de 60% de aprobación para poder superar el periodo de prueba y lograr ingresar a la carrera docente. La persona que no supere este porcentaje podrá presentarse en la siguiente convocatoria repitiendo nuevamente el periodo de prueba. Cabe decir que, según el artículo 80 del Código Sustantivo del Trabajo, los trabajadores gozan de todas las prestaciones durante este periodo. A pesar de ello, el hecho de que se contemple la extensión del periodo de prueba y que esta, en la situación planteada, pueda tomar alrededor o más de un año, da cuenta de la desprofesionalización mediante el mecanismo de flexibilización de las condiciones laborales de contratación (Benito y Chinchilla, 2005), lo cual, en este caso, afecta principalmente el derecho laboral a la estabilidad.

En lo que concierne a la segunda evaluación (la evaluación de competencias) el decreto en cuestión dictamina que «La competencia es una característica subyacente en una persona causalmente relacionada con su desempeño y actuación exitosa en un puesto de trabajo». Por lo que, en la perspectiva de este decreto, se considera necesario evaluar las «competencias de logro y acción; competencias de ayuda y servicio; competencias de influencia; competencias de liderazgo y dirección; competencias cognitivas; y competencias de eficacia personal». Este proceso se puede realizar cada que la entidad territorial encargada lo considere necesario, sin que transcurran más de seis años entre una y otra evaluación. Adicionalmente, es de carácter voluntario y debe ser superada con más del 80% para que el docente obtenga un ascenso de grado en el escalafón (pasar del 1 al 2 o del 2 al 3) o para que acceda a un cambio de nivel en el mismo grado (pasar del A al B, del B al C o del C al D), lo cual implica un aumento en el salario. En la siguiente sección (Ascenso en el escalafón docente) se analiza con mayor profundidad esta evaluación.

Con respecto al tercer tipo de evaluación (la evaluación de desempeño anual), esta pretende ponderar «el grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades del docente o directivo docente evaluado, así como el logro de resultados a través de su gestión» (Ministerio de Educación Nacional, 2008) desde un enfoque de competencias. Para esto se establecen dos competencias a evaluar: funcionales y comportamentales.

Las competencias funcionales tienen un peso del 70% sobre el total de la evaluación y «se expresan en las actuaciones intencionales de docentes y directivos docentes en diferentes áreas de la gestión institucional» (Ibíd., pág. 14). Las tres áreas de gestión que se le evalúan al docente son: la académica, en la que se encuentra el dominio curricular, la planeación y organización académica, la pedagogía y didáctica, y la evaluación del aprendizaje; la administrativa, en la que están el uso de recursos y el seguimiento de procesos; y la comunitaria, en donde se mira la comunicación institucional y la interacción con la comunidad y el entorno.

Las competencias comportamentales tienen un peso del 30% y «se refieren a las actitudes, los valores, los intereses, las motivaciones y las características de personalidad con que los educadores cumplen sus funciones» (Ibíd., pág. 15). El liderazgo, las relaciones interpersonales y comunicación, el trabajo en equipo, la negociación y mediación, el compromiso social e institucional, la iniciativa y la orientación al logro son las siete competencias comportamentales que establece el Ministerio de Educación a través de la Guía No. 31 (Guía Metodológica: Evaluación Anual de Desempeño Laboral), la cual está vigente desde el año 2008 y, según la información recolectada a través de los rectores entrevistados, a partir del 2019, se complementará con la *Guía de Evaluación al Desempeño Docente* de la Secretaría de Educación.

Si bien los docentes deben ser evaluados conforme a lo que se establece en dicha guía, cada evaluador puede diseñar sus propios instrumentos para llevar a cabo este proceso siguiendo y cumpliendo las especificaciones dadas. Dentro de los instrumentos que se pueden utilizar se mencionan las «encuestas a estudiantes y padres de familia, formatos de entrevista, cuestionarios, diarios de campo, pautas de observación en clase o formatos de autoevaluación» (Ibíd.). Siendo así, la administración de cada institución educativa es la que decide cómo evalúa a sus docentes. Sobre este punto, un rector entrevistado comentó que:

El esquema de evaluación se determina institucionalmente, a pesar de que existe una cartilla del Ministerio que explica qué debe contener, qué se debe evaluar. La forma en cómo se aplica en cada institución lo determina, anteriormente, y estoy hablando de este año hacia atrás, se aplica por acuerdo con los maestros. Entonces, desde el inicio del año se hace una reunión donde se determina el cómo se va a andar revisando los ítems de evaluación, qué parámetro se va a tener en cuenta y qué entregables hacen los maestros, sobre qué elementos se revisa ese desempeño (R1, comunicación personal, 12 de junio de 2018).

Todos los docentes entrevistados manifestaron que el proceso de evaluación en su institución se realizaba mediante el formato de autoevaluación del cumplimiento de las competencias funcionales y comportamentales mencionadas con anterioridad. Este formato lo completa cada docente puntuándose y explicando lo que hizo durante el año escolar, qué aportó a la institución (al entorno social de la misma, cómo fomentó la participación de los padres), cómo cuidó y utilizó los recursos del establecimiento, entre otros aspectos. Además, el docente debe adjuntar evidencias, es decir, material a nivel físico o digital (fotos, videos, documentos, etc.) para dar cuenta de su cumplimiento. Posteriormente, dicho formato es revisado por la directiva encargada, la cual puede variar dependiendo de la institución (puede ser solo coordinación, solo

rectoría o ambas), y quien, en diálogo con el docente, aprueba o desaprueba y modifica lo expuesto allí.

En lo que concierne a este proceso, algunos docentes mencionaron el uso de la coevaluación y heteroevaluación, en la que su trabajo anual también es evaluado entre pares. Solamente una docente mencionó que, durante una de las administraciones de su institución, se realizó por un tiempo corto la observación de clase entre pares, lo cual resultó ser un proceso que generó incomodidades y tensiones entre la planta de docentes y, por tanto, se suspendió.

De esta forma, la evaluación de aspectos como el dominio de estrategias y habilidades pedagógicas, el manejo de la didáctica propia del área o las habilidades en resolución de problemas, que son planteados por el nuevo estatuto, se puede ver limitada a la puntuación de otros criterios, tales como: el fundamentar y socializar teóricamente las prácticas y experiencias pedagógicas; registrar a través de documentos escritos, fílmicos o de audio la implementación y resultados de las prácticas pedagógicas; socializar con la comunidad escolar los propósitos, principios y desarrollos de las estrategias pedagógicas, y la reflexión permanente sobre los procesos formativos de los estudiantes, formulación de estrategias y compromisos de mejoramiento. Criterios que se suelen evidenciar mediante las actas de reunión del área, material de apoyo elaborado por el docente, la relación de participación en jornadas pedagógicas o de capacitación para maestros, y actas de dirección de curso y compromisos de los estudiantes³. Por tanto, queda abierta la discusión sobre la profundidad con la que realmente se logran evaluar los aspectos pedagógicos de los docentes a través de esta metodología.

³ Información obtenida del *Formato de Evaluación de Desempeño Docente del 2017* correspondiente a la institución educativa distrital de un docente entrevistado.

Por su parte, algunos docentes consideran pertinente la observación de clases y la retroalimentación que pueda surgir en este procedimiento como opción para tener una evaluación realmente integral. Así lo manifestó una docente:

Una foto no va a decir todo lo que tú hiciste en esa clase. Así saques diez fotos de la misma clase en diferentes momentos, las fotos no te van a decir esto fue mi clase, no reflejan el impacto. Ni siquiera un video. [...] No es por desmeritar las cosas, pero sí hay docentes que funcionan es así. Entonces, hoy me hago una clase súper chévere, les saco fotos y ya tengo evidencias, y por allá dentro de un mes me hago otra clase súper chévere y vuelvo y saco fotos y tengo evidencias. No es un proceso con seguimiento real y debería serlo. Si yo hago una evaluación mía en donde yo digo estoy haciendo esto y esto, y me parece que lo estoy haciendo excelente o bien, debería haber una persona que, de vez en cuando, se pase por tu salón y vea realmente qué es lo que tú estás haciendo en tu clase (D4, comunicación personal, 16 de mayo de 2018).

Ahora bien, debido a que la evaluación de desempeño docente debe ser superada con un puntaje no menor a 60% y si el docente la reprueba dos años consecutivos es excluido del escalafón y retirado de su cargo, algunos docentes la perciben como sancionatoria, subjetiva y la asocian a un medio presión y persecución (Cifuentes, 2013). Ruffinelli (2017) concuerda con esta mirada y expone que el concepto de gestión detrás de las evaluaciones docentes ha conseguido establecerse masivamente en la comprensión del Estado sobre la mejor manera de orientar las instituciones educativas, lo que, a su vez, es evidencia de la implementación de un control del trabajo docente mediante herramientas propias de la lógica productiva industrial y la competencia.

Empero, los docentes entrevistados no expresaron ninguna inconformidad con el hecho de ser evaluados, lo cual remite a que, como lo expresa el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) de FECODE:

En el campo de la didáctica y de los procesos pedagógicos la evaluación es una categoría que forma parte del proceso educativo; ante la sociedad y la comunidad educativa, el magisterio es agente evaluador del estudiantado, y un evaluador en coherencia con esta función social debe admitir ser evaluado en este proceso. Es un hecho de presentación social y de compromiso ético y profesional, admitir la evaluación docente (Avellaneda, Naranjo y CEID-FECODE, 2010, pág. 12).

En este sentido, los docentes entrevistados manifestaron percibir la evaluación anual de desempeño laboral como un proceso pertinente que debería tener un carácter formativo de la labor más que un carácter de puntuación de la misma. Es decir, se considera importante que esta evaluación tenga un proceso de asistencia o apoyo que logre impactar en la preparación del docente después de su realización y que consiga un mejoramiento de la práctica pedagógica.

Entonces, se observa que, planteada adecuadamente, la evaluación de desempeño docente tiene un potencial como mecanismo atenuante de la despedagogización en tanto los criterios que esta comprenda no diluyan la esencialidad de la pedagogía para la labor docente. Por consiguiente, si la evaluación parte del reconocimiento de la complejidad de la labor en cuestión, esta puede convertirse en un estímulo que, centrado en la reconstrucción contextualizada de la práctica pedagógica (Granés, 1999) por medio de las evidencias solicitadas, fomente la reflexión, actualización y desarrollo docente en torno a su labor de enseñanza y la praxis educativa, y fortalezca la disciplina pedagógica que tiene como centro el fenómeno educativo.

Ascenso en el escalafón docente

Las modificaciones que tuvo el proceso de ascenso para los docentes del nuevo estatuto, a su vez, dan cuenta de las dinámicas que ejercen tensión sobre la labor docente. Por un lado, quienes se rigen por el Estatuto Docente (1979) ascienden teniendo en cuenta, primero, el tiempo de servicio, que contempla años continuos o discontinuos laborados en instituciones oficiales o no oficiales; segundo, con la acreditación de «un título docente distinto del que le sirvió para [el] ingreso al escalafón, [se] adquiere el derecho de ascenso al grado que le corresponda en virtud de dicho título» (Decreto 2277, 1979); y, tercero, la realización de cursos de capacitación y actualización que puedan ser convalidados para obtener el título de bachiller pedagógico, licenciado en ciencias de la educación u otros títulos. Asimismo, se considera ascenso cuando un docente pasa a desempeñar el cargo de directivo docente, bien sea de coordinador o rector.

Para efectos del proceso de ascenso, se les contabiliza un mayor tiempo de servicio a aquellos docentes que ejerzan en escuelas unitarias, áreas rurales de difícil acceso y poblaciones apartadas; aquellos que obtengan un título de postgrado en educación u otro título universitario que les permita mejorar académicamente en su área, o cuando sean autores de obras didácticas, técnicas o científicas. De igual forma, cuando el docente dicte un curso de capacitación autorizado por el Ministerio de Educación Nacional, este se le homologa como curso realizado. En este punto se refleja el hecho de que el Decreto 2277 de 1979 promulgue la profesionalización, pues reconoce y fortalece la actualización de los conocimientos y habilidades que le son propios a la profesión docente, tema que se retoma en la subsección de capacitación.

Sin embargo, una vez el docente llega al último grado de este escalafón (grado catorce), así este realice más cursos de capacitación o cumpla con más requisitos, no puede obtener otros ascensos ni los respectivos reconocimientos económicos que estos confieren. Esta situación

genera una disminución en la motivación hacia la capacitación y actualización por parte de los docentes que se encuentran en dicho grado. Adicionalmente, una docente afirmó que:

Habían unas bondades en el proceso y era que te permitieran decir por mejoramiento académico tú vas a ascender. Entonces, eso era como un incentivo. Que te valoraran el tiempo de servicio, genial. Que muchas veces, me parecía interesante, con eso mucha gente ascendía muy rápido, por la zona en la que estuviera trabajando, entonces el tiempo doble, también. [...] Me parecía muy bueno. Pero yo sí diría que hay algo que le adolecía a ese proceso y era el tema de calidad, cualquier cosa servía. Y eso no cualificaba (D3, comunicación personal, 15 de mayo de 2018).

Asimismo, se expresa que este proceso suele tener una ruta de trámite compleja, la cual podría agilizarse en mayor medida y, por lo mismo, los procesos pueden tardar entre seis meses y un año para que se expida la resolución en la que se autoriza el ascenso y, después, para que este se vea reflejado en el correspondiente aumento salarial.

Por otro lado, en lo referente al proceso de ascenso que deben seguir los docentes del nuevo estatuto, este corresponde a otro concurso de méritos dentro de la carrera docente. Además de solicitar como requisitos la aprobación de la evaluación de competencias y, por lo menos, tres años de servicio, el proceso de ascenso se encuentra sujeto al «monto de la disponibilidad presupuestal para efectos de ascenso y reubicación salarial. [Por lo que] No podrán realizarse ascensos y reubicación que superen dicha disponibilidad» (Decreto 1278, 2002). Así pues, «Para las reubicaciones [salariales, es decir, el paso de un nivel a otro en un mismo grado] y ascensos se procederá en estricto orden de puntaje hasta el monto de las disponibilidades presupuestales anuales» (Ibíd.). Teniendo en cuenta que la disponibilidad de presupuesto para la educación no es una de las amplias, en este punto se obstaculizan varios procesos de ascenso de los docentes

de este estatuto, lo cual ha causado malestar, como se refleja en la Ilustración 2, y ha formado parte del pliego de peticiones del magisterio en paros de años anteriores.

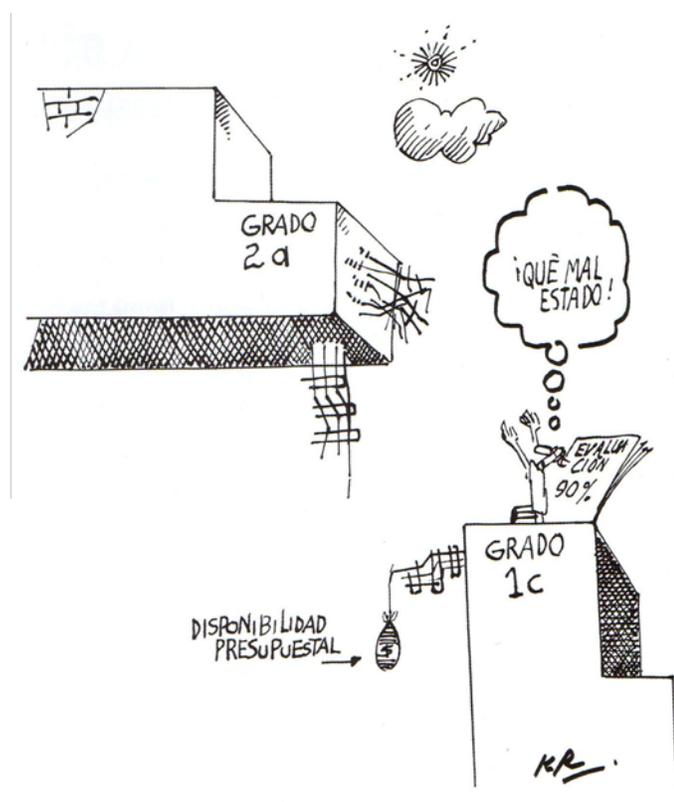


Ilustración 2. [Caricatura sin título]. Kekar (2010) para Revista Educación y Cultura No. 88.

Para obtener un ascenso, el docente, debe realizar el Pago de Derechos de Participación (PIN) para ingresar al concurso y, hasta el año 2015, debían presentar una segunda evaluación escrita de competencias, en la cual el puntaje mínimo para aprobar era el 80%. Como se observa en la Tabla 2, desde el 2010 venía disminuyendo el porcentaje de docentes que superaban esta evaluación y lograban el ascenso, situación que generó inconformidad en el magisterio. Cabe aclarar que, si bien el Ministerio de Educación denomina las cifras como el número de docentes que superaron la evaluación, esto no significa que quienes no la superaron hayan obtenido un mal puntaje o se desempeñen mal en su labor.

Tabla 2

Cifras nacionales correspondientes a la inscripción y superación de la evaluación de competencias para ascenso en el periodo 2010-2013

	2010	2011	2012	2013
Docentes inscritos en la evaluación de competencias para ascenso	4.259	2.976	4.611	6.449
Docentes que superaron la evaluación para ascenso	1.956	630	900	1.258
Porcentaje de docentes que superaron la evaluación para ascenso	45,93%	21,17%	19,52%	19,51%

Fuente: Elaboración propia a partir de cifras recuperadas del *Informe de Resultados de la evaluación de competencias para el ascenso o la reubicación de nivel salarial en el escalafón de docentes y directivos docentes regidos por el decreto ley 1278 de 2002* del Ministerio de Educación Nacional (2014).

Aquí, la cuestión presupuestal entra a jugar en tanto el número de docentes que superaban la evaluación de ascenso dependía directamente de las sumas de dinero que se dispusieran para realizar las correspondientes reasignaciones salariales. En este marco, el hecho de que el derecho al ascenso se condicione al presupuesto va en detrimento de la profesión docente como tal, pues afecta el ingreso de recursos económicos de los docentes para continuar procesos de capacitación y actualización, y, en general, repercute en las condiciones de vida de los sujetos que ejercen esta labor. De hecho, el Decreto 1278 de 2002, a diferencia del Decreto 2277 de 1979, ya no contempla el ascenso dentro de los derechos de los docentes⁴.

El descontento de los docentes por esta situación motivó el Paro Nacional Indefinido del Magisterio que comenzó el día 22 de abril del 2015. Entre otras peticiones, se reclamaba que «no

⁴ El Decreto 1278 de 2002 lista unos derechos para los docentes «Además de los contemplados en la Constitución, en la ley, en el Código Disciplinario Único y en los reglamentos vigentes, para todos los servidores públicos». Pese a que se revisó la Constitución de 1991, la Ley 734 de 2002 (Código Disciplinario Único), el Código Sustantivo del Trabajo, el Decreto 1567 de 1998 («Por el cual se crean el sistema nacional de capacitación y el sistema de estímulos para los empleados del Estado») y la Ley 909 de 2004 («Por la cual se expiden normas que regulan el empleo público, la carrera administrativa, gerencia pública y se dictan otras disposiciones»), se encontró que ninguno de estos documentos contempla el ascenso como derecho.

tenemos un sistema de ascensos y reubicación de nivel para los compañeros docentes del 1278» (FECODE, 2015). Este paro duró quince días y tuvo como resultado el cambio del requisito de la evaluación escrita de competencias a «una evaluación de carácter diagnóstico formativo efectuada por pares. Dicha evaluación deberá basarse preponderantemente en la observación de videos de clases entregados por los docentes candidatos al ascenso o reubicación, y en la evaluación entre docentes» (Acta de Acuerdos Ministerio de Educación Nacional - FECODE, 2015).

Este video para la evaluación de ascenso y reubicación de docentes se debe componer de tres momentos. En el primer momento el docente debe explicar el contexto social, económico y cultural de la institución educativa en la que va a desarrollar la clase, qué planeó para esta (propósitos, tema y contenidos a desarrollar durante la misma), las características generales de los estudiantes y otra información que considere de relevancia para el par evaluador. Esto debe tener una duración de tres minutos como máximo. En el segundo momento, con una duración de entre treinta y cincuenta minutos, se deberá grabar la clase que se preparó y que fue previamente registrada en la plataforma de evaluación. Este momento debe ser grabado de forma continua, no puede ser editado y «su rostro y el de los estudiantes deben verse bien para que se evidencie la interacción con ellos» (Ministerio de Educación Nacional, 2015). Para este, se recomienda colocar en la puerta del salón un letrero de «Grabación en proceso. Por favor no interrumpir». Finalmente, el tercer momento, con una duración de entre tres y cinco minutos, consiste en exponer una reflexión de la clase que se grabó mencionando qué metodologías o estrategias fueron los que más aportaron al cumplimiento de los propósitos de la práctica, los avances del grupo durante la actividad, las modificaciones que sufrió la planeación y qué podría mejorar en dicha planeación (Maestro 2025, 2017a).

Las directrices de presentación de este video recuerdan lo que Erving Goffman (2001) llamó la *fachada*, dicho de otro modo, «la dotación expresiva de tipo corriente empleada intencional o inconscientemente por el individuo durante su actuación» (pág. 15) que ayuda a definir la situación que presenta. De este modo, el docente debe preparar cada componente, pues de eso depende que consiga o no el ascenso: desde el medio o *setting*, siendo este el aula con el respectivo letrero para que su interpretación no sea interrumpida; pasando por el conjunto de dotaciones de signos o *sign-equipments*, que se reflejan en el tipo de clase que preparó, los recursos didácticos a utilizar, y siguiendo con la fachada personal, es decir, el lenguaje con el que se expresa, su vestimenta, las expresiones faciales y gestos corporales, y demás características de este tipo.

Después de la presentación del video continúa la aprobación o no del mismo por «dos pares de forma independiente (uno regional y otro nacional)» (Maestro 2025, 2017b) y, como se mencionó con anterioridad, dependiendo de la disponibilidad del presupuesto, se otorga o no el ascenso. En lo que respecta a este proceso, una docente narra que:

Yo estuve hablando con una amiga que fue evaluadora de los maestros que entregaron los videos. Las dos somos de la misma generación, y ella me decía: el primer error en la mayoría de maestros es el afán de mostrar su práctica docente más como espectáculo para pasar y no por la realidad que tiene el ejercicio. Entonces, ella estaba evaluando y me decía: los videos tenían unos límites de tiempo, con unas características que deberían tener esos videos, la mayoría de maestros se quedan citando teóricos y no permiten que los niños realmente.... Trabajar con ellos, mostrar la realidad. Entonces, generamos un mundo ficticio de algo que no se da. En este salón hay incomodidad, en este salón se puede presentar la mejor charla, pero eso surge en el instante. Si tú me miras a mí en ese proceso me puedes evaluar no desde lo que yo te muestro ficticiamente en un video, sino que sabes cómo empecé yo la clase, si hubo una retroalimentación o si los

estudiantes se incomodaron, cómo yo respondí a determinadas situaciones. Pero no cuando yo les entrego el libreto y el guion. Entonces, para mí no debe ser una evaluación así. Si a mí me quieren evaluar, venga y miren mi clase, y miren qué falta desde mi clase, porque se presentan muchas cosas. Si tú tienes cuarenta semanas, en esas cuarenta semanas diste mínimo una clase, no todas te van a salir igual. Hay momentos en que los chinos están así, elevados, hay otros que es un fracaso, hay otros que despertarlos, hay otro que te dio mal genio... Esa es la realidad de nosotros. Entonces, ese video le genera una mentira, como la misma prueba, ¿no? Yo puedo manejar mucha información, pero que yo la pueda trabajar con los chicos, no (D3, comunicación personal, 15 de mayo de 2018).

De manera que, esta metodología deja por fuera dinámicas que son características del marco social y la realidad institucional en la que se desenvuelve la labor del docente de colegio público. Igualmente, no entran a consideración del proceso de ascenso aspectos que también influyen en la actualización docente, como lo menciona uno de los entrevistados:

Sería mejor si de pronto se parece más el criterio de evaluación al que tienen los docentes universitarios para ascender, que es por investigación, por publicaciones, que es por estudios y que es por tiempo. Y, obviamente, eso es mejor, porque eso motiva. La investigación en el aula, en el colegio, en estos colegios que es, básicamente, cero. Los profesores investigan solo por el trabajo de maestría y ya no hacen más nada. Pero si eso estuviera ligado a su ascenso, seguro que se ampliaría esos procesos en el aula, en el colegio (D8, comunicación personal, 13 de junio de 2018).

Sin embargo, el que se haya cambiado la aprobación de una evaluación de conocimientos escrita por la evaluación de un video de clase como requisito para ascender, se puede entender como un aspecto que contribuye a disminuir la despedagogización, debido a que el video privilegia la valoración de los conocimientos y manejos pedagógicos y didácticos en el aula. No

obstante, la desprofesionalización se presenta cuando, a pesar de cumplir los requisitos de título y evaluación del video, el ascenso laboral de un docente se ve frustrado por el presupuesto disponible.

Condiciones laborales

Las condiciones laborales de la profesión docente son aspectos claves para rastrear los procesos de profesionalización, desprofesionalización y despedagogización. Al respecto, Musgrave (1972) explica que «el Estado – mediante el control de las condiciones laborales – puede interferir la libertad en el ejercicio de la profesión» (pág. 282), además de que «El logro de unas condiciones laborales satisfactorias concede estabilidad y respetabilidad a una profesión» (pág. 283).

Asimismo, las condiciones laborales van de la mano con los derechos laborales. En este punto es necesario resaltar que los derechos que tienen los docentes del Decreto 1278 de 2002, frente a los del Decreto 2277 de 1979, ciertamente, son reducidos. La Tabla 3 evidencia esta situación:

Tabla 3

Comparación de los derechos laborales de los docentes que se rigen por el Decreto 2277 de 1979 y por el Decreto 1278 de 2002

Derechos de los educadores según el artículo 36 del Decreto 2277 de 1979	Derechos de los docentes y directivos docentes según el artículo 37 del Decreto 1278 de 2002
a) Formar asociaciones sindicales con capacidad legal para representar a sus afiliados en la formulación de reclamos y solicitudes ante las autoridades del orden nacional y seccional	Además de los contemplados en la Constitución, en la ley, en el Código Disciplinario Único y en los reglamentos vigentes, para todos los servidores públicos, los docentes y directivos docentes al servicio del Estado tienen derecho a:
b) Percibir oportunamente la remuneración asignada para el respectivo cargo y grado del escalafón	a) Ser estimulados para la superación y eficiencia mediante un sistema de remuneración acorde con su formación académica y desempeño, de acuerdo con lo dispuesto en el decreto
c) Ascender dentro de la carrera docente	b) Asociarse libremente
d) Participar en los programas de capacitación y bienestar social y gozar de	

-
- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> los estímulos de carácter profesional y económico que se establezcan e) Disfrutar de vacaciones remuneradas f) Obtener el reconocimiento y pago de las prestaciones sociales de ley g) Solicitar y obtener los permisos, licencias y comisiones, de acuerdo con las disposiciones legales pertinentes h) Permanecer en el servicio y no ser desvinculado o sancionado, sino de acuerdo con las normas y procedimientos que se establecen en el decreto i) No ser discriminado por razón de sus creencias políticas o religiosas ni por distinciones fundadas en condiciones sociales o raciales j) Los demás establecidos o que se establezcan en el futuro | <ul style="list-style-type: none"> c) Permanecer en los cargos y funciones mientras su trabajo y conducta sean enteramente satisfactorios y realizados conforme a las normas vigentes, no hayan llegado a la edad de retiro forzoso o no se den las demás circunstancias previstas en la ley y en el decreto d) Participar en el gobierno escolar directamente o por medio de sus representantes en los órganos escolares e) Disfrutar de las licencias por enfermedad y maternidad de acuerdo con el régimen de seguridad social vigente |
|---|--|
-

Fuente: Elaboración propia a partir de la información dispuesta en el *Decreto 2277 de 1979* y el *Decreto 1278 de 2002*.

De modo que, teniendo presente el marco de los derechos que detenta cada decreto, se considera necesario revisar y analizar las condiciones bajo las cuales los docentes de colegio público deben trabajar, sobre todo en lo que respecta a la estabilidad, remuneración, sindicalización, capacitación, pensión, los estímulos, la carga laboral y las enfermedades profesionales que les aplican según el estatuto que los rige.

Estabilidad, permanencia y remuneración.

Por un lado, con respecto a la estabilidad laboral del docente del antiguo estatuto, se establece que «El educador tiene derecho a permanecer en el servicio mientras no haya sido excluido del escalafón o no haya alcanzado la edad de sesenta y cinco (65) años para su retiro forzoso» (Decreto 2277, 1979). Por otro lado, comparando las condiciones de estos docentes (antiguo estatuto) con las que tienen los que se rigen por el Estatuto de Profesionalización Docente (2002), se observa que estos últimos tienen una menor estabilidad. Lo anterior debido a que, como se mencionó en secciones anteriores, esta depende de los resultados obtenidos en la evaluación de desempeño. Adicionalmente, los docentes que están en periodo de prueba o bajo

un contrato de prestación de servicios por ser provisionales no gozan de los derechos ni las garantías de la carrera docente.

Ahora bien, la estabilidad económica de los docentes del nuevo estatuto implica que los salarios y las prestaciones también se rigen por la Ley 004 de 1992, en la cual:

[S]e señalan las normas, objetivos y criterios que debe observar el Gobierno Nacional para la fijación del régimen salarial y prestacional de los empleados públicos, de los miembros del Congreso Nacional y de la Fuerza Pública y para la fijación de las prestaciones sociales de los Trabajadores Oficiales (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., 1992).

En lo que concierne específicamente a los salarios, se debe aclarar que, así como conviven dos estatutos, también conviven dos escalafones: uno de catorce grados, en donde cada grado tiene especificados los títulos, la experiencia (antigüedad) y capacitación exigidos; y otro de tres grados (1, 2 y 3), que se establecen con base en la formación académica (títulos profesionales y de postgrado), y en donde cada grado se subdivide en cuatro niveles salariales (A, B, C y D). Además, en el nuevo estatuto se dispuso que «El salario de ingreso a la carrera docente debe ser superior al que devengan actualmente los educadores regidos por el decreto-ley 2277 de 1979» (Decreto 1278, 2002), lo que profundiza la división del magisterio en cuanto a condiciones laborales. Pese a esta situación, la labor docente continúa siendo atractiva para profesionales no licenciados debido a la estabilidad económica que implica tener un salario fijo a lo largo de los doce meses del año y la estabilidad laboral que da el pertenecer al sector público, aunque en este se realicen evaluaciones de desempeño.

Sin embargo, la remuneración económica es un tema que también preocupa y divide a los docentes. Como se evidencia en la Ilustración 3, Colombia no se encontraba dentro de los países

miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en donde los docentes de colegio tenían un menor salario anual para el año 2015. A nivel de Latinoamérica, Colombia estaba posicionado con mayores salarios en comparación con Chile y México. Empero, el salario de los docentes colombianos, en comparación con otros países, principalmente europeos, era significativamente menor.

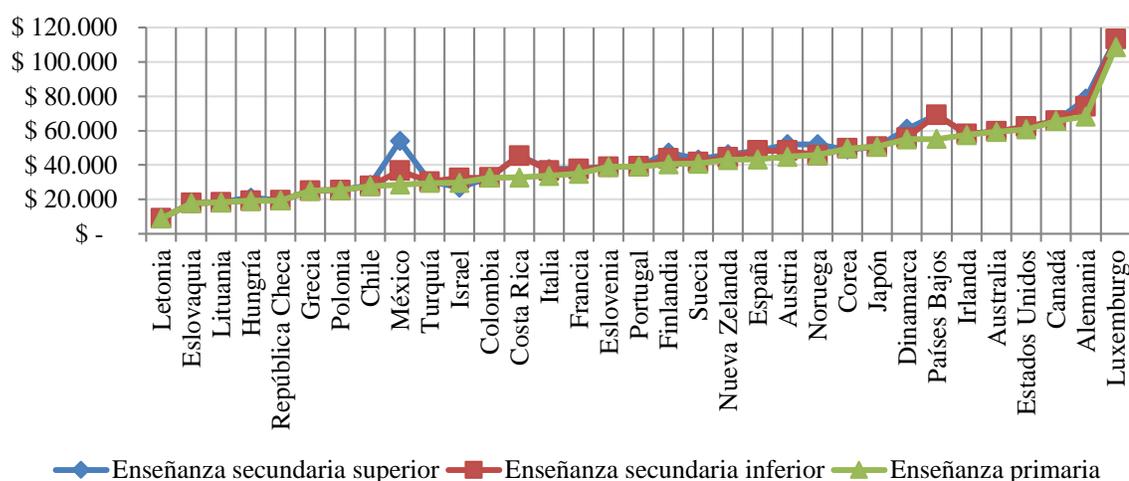


Ilustración 3. Salario anual en dólares de los docentes de enseñanza primaria, secundaria inferior y secundaria superior con 15 años de experiencia para el año 2015. Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de *Education at a glance: Teachers' statutory salaries* (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, s.f.).

Al respecto, los docentes entrevistados pertenecientes al Decreto 2277 de 1979 expresaron que sus colegas del nuevo estatuto gozan de una mejor condición salarial de acuerdo a los títulos obtenidos. Según un estudio realizado en el 2009 por Londoño y otros (2011), el 64,3% de los docentes encuestados del antiguo estatuto recibían de 2 a 2,5 salarios mínimos mensuales de dicho año, mientras que el 62,5% de los docentes del nuevo estatuto recibían entre 3 a 4,5 salarios mínimos mensuales. Esta situación también se ve reflejada en la asignación básica mensual de los docentes del antiguo estatuto para el año 2018, la cual oscila entre

\$893.558 y \$3.641.927 (Decreto 317, 2018), mientras que la de los docentes del nuevo estatuto oscila entre \$1.506.519 y \$7.163.444 (Decreto 316, 2018).

No obstante, de manera homogénea, los docentes de ambos estatutos consideran que su remuneración no es la adecuada. En este punto, resulta importante presentar algunas de sus percepciones:

Aunque no ha sido una preocupación central, esencial mía [...] de todas maneras, yo sí creo que estamos mal remunerados. Durante mucho tiempo no pensé en eso, sencillamente hacía mi trabajo, pero cuando me comienzo a enterar de ciertas cosas y, especialmente, de las remuneraciones, por ejemplo, de otros trabajadores del sector público a quienes no se les exige un nivel de capacitación o especialización como el que se nos exige a nosotros y que ganan mucho más que nosotros, entonces yo dije no, esto no es justo, esto no está bien (D1, comunicación personal, 08 de mayo de 2018).

Yo diría que uno no piensa en la plata, porque si lo hiciera no volvería acá. Yo veo a mucha gente frustrada en este tema y termina dejando la docencia. [...] Tengo que salir a protestar porque yo no me siento bien paga, porque cuando yo me paro en una clase doy lo mejor de mí y lo primero, no solamente por el sueldo, sino es el tema de mi reconocimiento y la dignidad que debemos tener los maestros. Quizás nos equivoquemos mucho, pero aquí hay amor. Si tú trabajaras por eso, por esa reivindicación económica, estarías frustrado todo el tiempo. Porque yo he tenido que pedir préstamos para mi apartamento, para pagar la universidad de mis hijos, que no debería ser (D3, comunicación personal, 15 de mayo de 2018).

De tal manera, algunos docentes entrevistados manifestaron tener actualmente un segundo trabajo paralelo a la docencia, lo que se conoce como pluriempleo. Otros docentes expresaron haber tenido dos o, incluso, tres trabajos paralelos en algún momento de su vida

profesional con el fin de nivelar sus ingresos económicos. El trabajar en colegios privados, en universidades o en otros proyectos educativos fueron los otros trabajos más recurrentes en las respuestas de los docentes. Sobre este punto, unos docentes expusieron que:

Aquí la inmensa mayoría de profes, hasta donde yo me doy cuenta, trabajan en la mañana también y además en peores condiciones porque son en colegios privados. Aquí llegan profes corriendo a tratar de llegar a tiempo, vienen del otro colegio, obviamente eso muestra un poco las condiciones en las que toca laborar. Entonces, ¿qué tiempo de dedicación le va a poder destinar un docente a pensar el asunto, a leer más, a averiguar? (D5, comunicación personal, 06 de junio de 2018).

Casi la gran mayoría de profesores del distrito intentan hacer eso, trabajar una contra jornada para poder nivelarse salarialmente [...] Y por eso la gran mayoría están en contra de la jornada única, porque la jornada única qué va a implicar, que tú trabajes más tiempo con el mismo salario y que no tengas tiempo (D6, comunicación personal, 08 de junio de 2018).

De este modo, la tendencia entre los docentes entrevistados fue a considerar su labor como mal remunerada en comparación con las funciones y responsabilidades que esta implica, lo que da cuenta de una posible pauperización personal producto de una pauperización económica. Teniendo en cuenta lo anterior, y siguiendo a Mejía (2006b), esta situación se refleja también en una pauperización social puesto que los jóvenes no contemplan las licenciaturas entre las primeras opciones para su futuro laboral debido a la remuneración económica. Esta situación se confirma al encontrar que las personas graduadas en las áreas comprendidas dentro de las Ciencias de la Educación representaban el 11.4% del total de graduados en el año 2010 (Ministerio de Educación Nacional, 2011) y las carreras que más matriculados tuvieron para el 2015 fueron las pertenecientes a las áreas de conocimiento de las ingenierías, arquitecturas,

urbanismos y afines, y economía, administración, contaduría y afines (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

Pensión y causales de exclusión, destitución o suspensión del escalafón.

Ligado al tema de la estabilidad, se encuentran las causas de suspensión, exclusión o destitución. Para los docentes del Decreto 2277, se llega a estas situaciones debido a la ineficiencia profesional, sanciones por faltas graves, mala conducta, abandono del cargo, infracciones de deberes y prohibiciones, o cuando un juez competente o la Procuraduría General de la Nación lo dicte. También, bajo este decreto se considera que el docente abandonó el cargo después de tres días consecutivos de ausencia tras la finalización de una licencia, comisión o vacaciones. Mientras que para los docentes del Decreto 1278, se considera que abandonaron el cargo cuando el docente no reasume sus funciones al vencimiento de una licencia, comisión, permiso o vacaciones. Por lo que, se afirma que este nuevo marco legal genera inestabilidad en tanto quita garantías que se recogían en el antiguo decreto.

A esta modificación, además, se le añade que bajo el nuevo estatuto se excluye al docente «a. Por las causales genéricas de retiro del servicio. [;] b. Por evaluación de desempeño no satisfactoria, de acuerdo con lo dispuesto en el presente decreto» (Decreto 1278, 2002).

Igualmente, se destacan de este decreto los siguientes casos de retiro de los docentes:

b. Por obtención de la jubilación o pensión de vejez, gracia o invalidez. [;] [...] d. Por la exclusión del escalafón como consecuencia de calificación no satisfactoria en la evaluación o de desempeño. [;] e. Por incapacidad continua superior a 6 meses; [...] i. Por edad de retiro forzoso. [;] [...] n. Por no superar satisfactoriamente el período de prueba (Ibíd.).

En lo que concierne a las pensiones, este resulta ser otro punto en el que las condiciones cambiaron sustancialmente para los docentes del Estatuto de Profesionalización Docente (2002) con respecto a los que se rigen por el Estatuto Docente (1979). En la Tabla 4, siguiendo a Vivas (2017), se describe el régimen de pensión que le aplica a cada estatuto docente:

Tabla 4

Régimen pensional de los docentes que se rigen bajo el Decreto 2277 de 1979 y 1278 de 2002

	Decreto 2277 de 1979	Decreto 1278 de 2002
Antecedentes del régimen pensional	<ul style="list-style-type: none"> • Ley 6 de 1945: Los empleados y obreros se pensionarán a los 50 años de edad y 20 años de servicio. • Decreto 3135 de 1968 y 1848 de 1969: Todos los empleados públicos y del sector oficial se pensionarán cuando cumplan 20 años de servicio prestado y tengan 55 años de edad si es hombre y 50 años si es mujer. • Ley 33 de 1985: Los empleados oficiales que tengan 15 años de servicio (continuos o discontinuos) al 13 de febrero de 1985 se pensionarán con 50 años de edad. 	Ley 100 de 1993: Por la cual se crea el sistema de seguridad social integral y se dictan otras disposiciones.
Ley que establece el régimen pensional	Ley 91 de 1989: Crea el Fondo de Prestaciones Sociales del Magisterio y establece el régimen exceptuado del magisterio en materia pensional.	Ley 812 de 2003: El artículo 81 establece que los docentes que se incorporen al magisterio a partir de la expedición de esta ley tendrán los derechos pensionales del régimen de prima media establecido en la Ley 100 de 1993 y 797 de 2003. Los afiliados o beneficiarios obtienen una pensión de vejez, de invalidez, de sobreviviente o una indemnización.
Pensión de vejez	<ul style="list-style-type: none"> • Para acceder a esta pensión el docente debe cumplir los siguientes requisitos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Haber prestado sus servicios por un periodo mínimo de 20 años ▪ Tener 55 años de edad, sea hombre o mujer • El valor de la mesada pensional corresponde al 75% del salario devengado por el docente durante el último año de servicio. • Este régimen exceptuado está destinado a extinguirse en el tiempo, es decir, seguirá aplicando hasta que se pensione el último docente que se rija por este decreto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Para acceder a esta pensión, la Ley 100 establece que el cotizante debe: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tener 1.300 semanas cotizadas (aproximadamente, 25 años) ▪ Cumplir 57 años de edad si es mujer o 62 si es hombre. • La ley 812 de 2003 cambia el requisito de edad pensional para los docentes y establece que será 57 años, sea hombre o mujer. • El valor de la mesada pensional oscila entre el 55% y un máximo del 80% del promedio de los ingresos recibidos por el docente durante los últimos 10 años de servicio, sin que el valor asignado sea inferior al salario mínimo mensual vigente. Por cada semana extra cotizada se incrementa un 1,5% sin que se supere el 80% máximo.
Prestaciones a las que	• Pensión de gracia: Se otorgará a los docentes que tuvieran salarios muy bajos en su momento y docentes con	• Indemnización: Se otorgará cuando el cotizante no cumplió los requisitos para obtener la pensión de vejez y declare no

tiene derecho el docente	<p>nombramientos de orden municipal. Esta pensión no se les reconoce a los docentes vinculados a partir del 1° de enero de 1981.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pensión post mortem 20 años: Prestación que se concederá de forma vitalicia a los beneficiarios del docente fallecido que prestó 20 años de servicio (continuos o discontinuos) y no cumplió con el requisito de la edad para pensionarse. Se otorga por valor del 75% del promedio salarial devengado por el docente durante el último año de servicio anterior a su fallecimiento. • Pensión post mortem 18 años: Prestación que se concederá de forma vitalicia a los beneficiarios del docente fallecido que prestó 18 años de servicio (continuos o discontinuos) y no cumplió el requisito de la edad para pensionarse. Se otorga por valor del 75% del promedio salarial devengado por el docente durante el último año de servicio anterior a su fallecimiento. • Sustitución pensional: Prestación que se concederá de forma vitalicia a los beneficiarios del docente fallecido que cumplió con los requisitos para obtener la pensión de vejez o que falleció mientras disfrutaba de dicha pensión. Se otorga el 100% de la mesada pensional a la que tenía derecho el docente. • Reliquidación pensional: Esta se otorgará debido al derecho que tiene el docente de continuar trabajando hasta la edad de retiro forzoso, así esté recibiendo la pensión de vejez. El valor corresponde a un 75% del promedio salarial que el docente recibió durante el último año de servicio. • Pensión de invalidez: La disfrutará de manera temporal o vitalicia todo docente que estando vinculado al servicio activo se halle en situación de invalidez perdiendo su capacidad laboral en un porcentaje no menor al 75%. La cantidad se determina de acuerdo con el grado de pérdida de capacidad laboral. 	<p>poder seguir cotizando. El valor es el equivalente a un salario base de liquidación promedio semanal multiplicado por el número de semanas cotizadas, valor al que se le aplica el promedio ponderado de los porcentajes sobre los cuales haya cotizado el afiliado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pensión de invalidez: Se le otorgará al cotizante que haya perdido el 50% o más de su capacidad laboral. Tiene como requisito el haber cotizado como mínimo 50 semanas durante 3 años de anterioridad a la incapacidad. Esta no podrá ser mayor al 75% del ingreso base de cotización. • Pensión de sobrevivientes: Se le otorgará a los beneficiarios del docente fallecido que haya cotizado como mínimo 50 semanas durante los últimos 3 años previos a su fallecimiento.
--------------------------	---	---

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida del artículo *Cambios en el régimen pensional docente: derechos adquiridos por los maestros públicos vinculados en provisionalidad o por OPS bajo el decreto 2277 de 1979 pero nombrados en propiedad en virtud del decreto 1278 de 2002* (Vivas, 2017).

Como se observa, el principal impacto que sufrió la labor docente en este asunto radicó en que los docentes del nuevo estatuto no pueden jubilarse, recibir pensión y, simultáneamente, seguir ejerciendo y recibiendo el salario como docente. Es así como una de las incompatibilidades que se dictan para todos los servidores públicos, dentro de los cuales se agrupan a los docentes, es que «el ejercicio de cargos en el sector educativo estatal es incompatible con: a. El desempeño de cualquier otro cargo o servicio público retribuido. [;] b. El goce de la pensión de jubilación, vejez, gracia o similares» (Decreto 1278, 2002). A diferencia de esto, para los docentes del Estatuto Docente, «El goce de la pensión de jubilación no es incompatible con el ejercicio de empleos docentes. Se exceptúan los cargos directivos docentes» (Decreto 2277, 1979).

Por un lado, para los docentes del Decreto 2277 la estabilidad laboral también se ve reflejada en tener ese beneficio posterior a la pensión, situación a la que aspiran varios de los entrevistados dependiendo de cómo se encuentren física (de salud) y emocionalmente cuando llegue dicho momento. Otro beneficio del que gozan los docentes que se rigen por este estatuto es la edad requerida para obtener la pensión de vejez, la cual es de 55 años sin importar si es hombre o mujer. Para los docentes del Decreto 1278 esta edad estaba establecida por la Ley 100 de 1993 en 57 años para la mujer y 62 años para el hombre. Sin embargo, la expedición de la Ley 812 de 2003 fijó los 57 años de edad como requisito para que ambos, hombres y mujeres, accedan a disfrutar de la pensión de vejez. Esto último representa una ventaja para los docentes del nuevo estatuto sobre la Ley 100, pero no frente al régimen de los colegas del antiguo decreto.

Por otro lado, la pensión de sobrevivientes a la que tienen derecho los beneficiarios de los docentes del Estatuto de Profesionalización Docente (2002) resulta ser más beneficiosa que las pensiones post mortem del régimen bajo la Ley 91 de 1989. Lo anterior debido a que no se exige

que el docente fallecido haya prestado servicio por dieciocho o veinte años (Vivas, 2017). No obstante, los docentes entrevistados, tanto del antiguo estatuto como del nuevo, consideraron que el régimen de pensiones que les aplica no es el mejor en lo que respecta a la edad de jubilación, teniendo en cuenta el tipo de labor que desarrollan y las exigencias de la misma en una institución pública. De igual manera, se manifestaron inconformidades con respecto al tiempo que tarda el Estado en comenzar a pagarles las mesadas pensionales.

Evidentemente, ambos regímenes traen consigo tanto ventajas como desventajas para los docentes que se rigen por estos. Sin embargo, es claro que estos tienen un impacto sobre las condiciones de vida de los docentes, pues determinan la extensión de su etapa profesional y las circunstancias, sobre todo de índole económicas, en las que se van a encontrar después de su retiro.

Sindicalización.

Este aspecto es de alta relevancia debido a que aquí se vuelve a poner en pie el asunto de los docentes como servidores públicos. Así pues, los docentes del Decreto 1278, al no estar cubiertos por el régimen especial que rige a los docentes del Decreto 2277, se rigen por las normas de los servidores públicos. De esta manera, tienen derecho a asociarse libremente, más no se hace referencia al sindicato. Adicionalmente, una de las prohibiciones para los servidores públicos, docentes y directivos docentes es: «a. Abandonar o suspender sus labores durante la jornada de trabajo sin justa causa o sin autorización previa de sus superiores» (Decreto 1278, 2002), lo que puede repercutir en los niveles de participación dentro de las actividades sindicales si no se obtiene la debida autorización (ver Ilustración 4). A su vez, se dictamina que «Los docentes y directivos docentes estatales que formen parte de las directivas sindicales tendrán derecho a los permisos sindicales de acuerdo con la ley y los reglamentos al respecto» (Ibíd.),

por lo que para el docente que no es miembro de las directivas sindicales, se puede asumir que se ve frustrada su participación en actividades de este tipo si no tiene autorización.

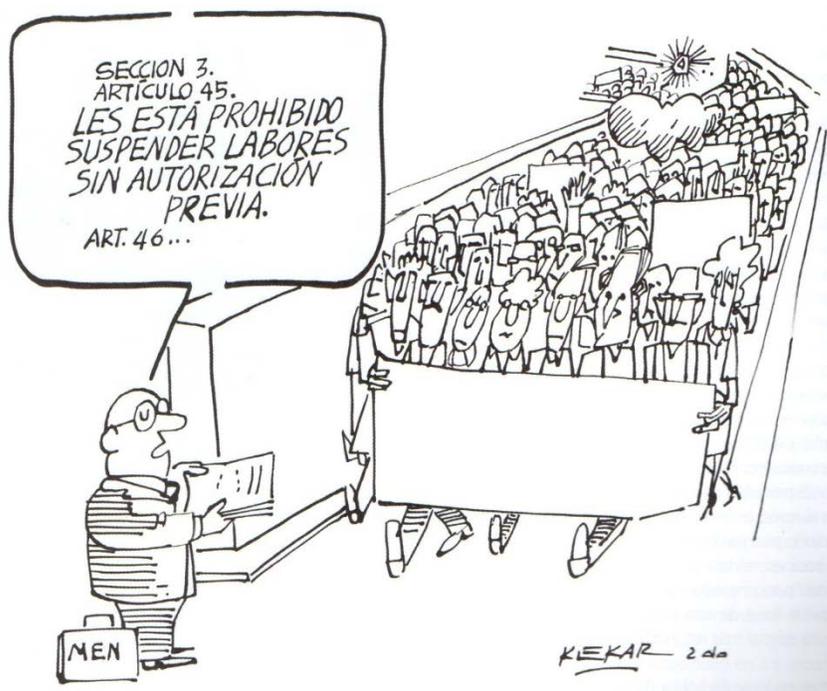


Ilustración 4. [Caricatura sin título]. Kekar (2010) para Revista Educación y Cultura No. 88.

Estas condiciones descritas difieren bastante de las condiciones que tienen los docentes del antiguo estatuto, quienes tienen derecho a «Formar asociaciones sindicales con capacidad legal para representar a sus afiliados en la formulación de reclamos y solicitudes ante las autoridades del orden nacional y seccional» (Decreto 2277, 1979). De igual manera:

El educador escalafonado en servicio activo, puede ser comisionado en forma temporal para desempeñar por encargo otro empleo docente, para ejercer cargos de libre nombramiento y remoción, para adelantar estudios o participar en congresos, seminarios u otras actividades de carácter profesional o sindical. En tal situación el educador no pierde su clasificación en el escalafón y tiene derecho a regresar al cargo docente, tan pronto renuncie o sea separado del desempeño de dichas funciones (Ibíd.).

En una encuesta realizada en el 2015 a docentes del Decreto 1278 de varias localidades de Bogotá, se encuentra que el 59% está sindicalizado. Sin embargo, un 61% de los encuestados opinaron negativamente frente a las reacciones de FECODE y la Asociación de Educadores Distritales (ADE) en los últimos años, afirmando que «han sido utilizadas para fines políticos» y «no han servido para casi nada», mientras que solo un 24% las consideraron positivas (Tognato y Sanandrés, 2016).

Ahora bien, los docentes entrevistados afirman que, indistinto del decreto que los rija, a la hora de realizar un paro, por colaboración con los coordinadores de la institución, se informa qué docentes van a participar para que se organicen los cursos que pueden o no asistir a la jornada escolar. Asimismo, la mayoría de los docentes manifestó que la participación en las actividades sindicales es permitida por las directivas de la institución sin tener repercusiones o sanciones al respecto.

Las principales repercusiones de participar en un paro se dan en caso de que este se declare ilegal y provienen de la Secretaría de Educación y/o del Ministerio de Educación. Por lo tanto, una de las primeras cosas que se negocian cuando se realiza un paro es que este no se vaya a declarar como ilegal. No obstante, una de las docentes expuso un caso de amedrentamiento que se presentó en su institución:

Es claro que hace algunos años no se podía [al respecto de la participación en paros], ese tema era casi que innumerable, ese tema era intocable en este colegio. Siento yo que había en algunos los deseos de participar, pero que por esa represión no lo hacían. Eso fue en el 2015. Nuevamente, con estas reservas que puedo tener sobre los sindicatos y todo eso, yo no lo hacía. Pero sí hubo una declaración de quien fue rectora en nuestro colegio de que nosotros no íbamos a paro porque estábamos totalmente convencidos de que no había que ir a paro, cuando eso es falso. La gente no

iba a paro no porque estuviera convencida, la gente no iba a paro era porque le tenía miedo a la persona que estaba dirigiendo la institución [...] Tengo entendido que los rectores son los que pasan como un informe de qué docentes van o no a paro. Tengo entendido que, cuando hay paro, hay unos días a los que uno tiene derecho por ley a asistir a ese tipo de reuniones, pero el temor es que no se pasaran esos días como días de nuestro derecho de asistir a las reuniones, sino como días que nosotros simplemente no quisimos venir a trabajar, por una parte. Y, por otro lado, yo no sé muy bien cómo es que funciona, pero hay una prima que la llaman la prima Samper, que fue también como una especie de negociación que hubo hace algunos años y es que, si un docente no faltaba durante un periodo determinado de tiempo, entonces tenía derecho a esta prima. [...] Pero cualquier docente que faltara uno o dos días sin justificación perdía ese derecho. Entonces, muchas personas creo que también temían, justamente lo que pasaba acá, que de parte del colegio nos iban a hacer un reporte de que no habíamos asistido y si nos pasan ese reporte, perdemos el derecho a la prima (D7, comunicación personal, 12 de junio de 2018).

De este modo, siendo los derechos del colectivo profesional una de las características de las profesiones (Sarramona, Noguera y Vera, 1998), cuando se limita el derecho a la sindicalización y a la libre participación en las actividades de este tipo, se está limitando también la posibilidad de que dicho colectivo se consolide y manifieste en pro de su profesión. Por tanto, es posible afirmar que el coartar la sindicalización, a su vez, implica fomentar la desprofesionalización docente.

Estímulos y capacitación.

A primera vista, la diferencia en cuanto a los estímulos destaca en el hecho de que el Decreto 2277 le dedica una sección a este apartado, mientras que el Decreto 1278 solamente le dedica dos artículos. Ahondando en el contenido, los estímulos que reciben los docentes del primer decreto mencionado son para los docentes que ejercen en escuelas unitarias, áreas rurales

de difícil acceso y poblaciones apartadas, o en poblaciones de menos de cien mil habitantes, a quienes les cuenta el tiempo de servicio como doble para el proceso de ascenso en el escalafón y tienen preferencia para ocupar nuevas vacantes en ciudades con mayores poblaciones, respectivamente. Adicionalmente, estos docentes tienen preferencia para las comisiones de estudio en facultades de educación, sean estas nacionales o extranjeras, y para la participación en cursos y conferencias. Igualmente, los hijos de los docentes reciben beneficios para el ingreso a planteles oficiales y semioficiales, y prioridad para obtener préstamos y créditos en educación.

Por su parte, los estímulos para los docentes del segundo decreto, nuevamente, se ven sujetos a la disponibilidad presupuestal. En este caso, las compensaciones económicas, los estímulos para que los docentes cursen estudios universitarios cuando se especifique que hay carencia de especialistas en cierta área y los estímulos de investigación, solo se concederán si el Gobierno Nacional tiene el presupuesto para esto. Para el año 2017 el sector educativo tuvo el 29% del presupuesto general de la nación (Sáenz, 2016), por lo que, al no ser el más cuantioso, al igual que con los ascensos en el escalafón, esta condición genera una limitante y los estímulos suelen ser escasos.

Además, el hecho de que los docentes del Decreto 1278 de 2002 no detenten el mismo nivel de estímulos que tenía la antigua generación de docentes dentro de sus condiciones laborales, permite entrever cómo cada vez más se le va restando importancia a mantener el estatus social de este colectivo profesional, pues no se le estimula su desarrollo. También, se evidencia la flexibilización laboral que se enmarca en condiciones afines al bajo costo de la mano de obra (Benito y Chinchilla, 2005), por lo que es más rentable tener un docente con menos estímulos laborales.

En el marco de esta discusión, la capacitación también resulta ser un importante punto de división en los docentes del magisterio. Para quienes se rigen bajo el Decreto 2277, la capacitación se encuentra contemplada como un derecho que está a cargo y debe ofrecer permanentemente el Ministerio de Educación Nacional, las Secretarías de Educación e instituciones privadas facultadas con este fin. Vale la pena destacar que los cinco objetivos que contempla este decreto para la capacitación docente son:

- a) Profesionalizar a los educadores sin título docente, que se encuentran en servicio; b) Actualizar a los educadores sobre los adelantos pedagógicos, científicos y tecnológicos; c) Actualizar a los educadores en las técnicas de administración, supervisión, planeamiento y legislación educativa; d) Especializar a los educadores dentro de su propia área de conocimientos; e) Proporcionar a los educadores oportunidades de mejoramiento profesional mediante los ascensos en el escalafón (Ibíd.).

Por el contrario, en el Decreto 1278 la capacitación ya no se establece como un derecho del docente, sino como un deber del mismo. Es decir que en los docentes recae la responsabilidad de incrementar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje y actualizar continuamente sus saberes en el área correspondiente mediante la investigación, innovación y procesos de mejora continua. Lo anterior se establece teniendo el autodesarrollo como uno de los principios sobre los cuales se fundamenta la función docente.

A pesar de esto, para los docentes del antiguo decreto resulta desalentador continuar los procesos de capacitación cuando llegan al último nivel del escalafón (grado catorce), pues, por más actualizaciones o títulos que obtengan, su salario no se ve mejorado por este aspecto. Esto se ve reflejado en los comentarios de dos docentes entrevistados pertenecientes al decreto en cuestión:

Hoy en día, si tú me preguntas, no hay incentivo para nosotros estudiar. Tal vez para las personas inquietas, que quieren hacer otros procesos y con tiempo, pues, uno se exige. Pero para nuestra generación llegar a la catorce implica ya un límite, porque no hay ese incentivo económico y debería existirlo. Porque que tú te ganes tres millones doscientos, creo que en eso está el escalafón catorce, no paga lo que tú te has cualificado y te has preparado y los años de experiencia [...] porque la experiencia es la que hace la formación docente. [...] Hay una motivación y es mía por el aprendizaje. Pero si dieran esa posibilidad de aumentar, yo te aseguro que mucha gente lo haría, porque mucha gente estudió porque le pagaran más (D3, comunicación personal, 15 de mayo de 2018).

De todas maneras, yo seguí estudiando y, por ejemplo, el título de doctor que tengo ahora, todavía no me ha servido. Yo quedé frenado, quedé bloqueado en ese escalafón y no me ha permitido ganar más dinero por la formación que tengo (D6, comunicación personal, 08 de junio de 2018).

Como para los docentes que se rigen bajo el nuevo decreto la capacitación es concebida como un proceso autónomo y de responsabilidad individual, una docente entrevistada de este decreto manifestó que:

¿En el Distrito qué pasa? Lo he visto conmigo en este proceso del IDEP [Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico], que tú te cualificas si tú quieres. Ahí nadie te va a obligar. Pero si no quieres, te vas quedando obsoleto, si no quieres, empiezan a no tenerte en cuenta. Y en el decreto en el que estamos [1278] necesitas que te tengan en cuenta y que sepan quién eres, necesitas estar a la vanguardia para que no vayas a tener una situación incómoda más adelante. Que si, por ejemplo, tu evaluación no fue la esperada al final de año, tú tengas un soporte para decir yo me estoy cualificando, así que a mí no me pueden dar estos resultados porque yo he aportado tantas cosas a la institución y las he aportado a mí persona también. Yo no soy maestra porque me toca, sino por vocación y lo que estoy haciendo me apasiona, y me gusta.

Entonces, aquí es aprovechar. Yo he venido aprovechando conferencias, seminarios, todo lo que están ofreciendo en el momento en que yo pueda, allá estoy. Obvio, es gastar más plata mía, sí porque es gastar plata mía. Pero a mí nadie me va a dar un seminario gratis, nadie me va a dar una conferencia gratuita en donde yo sé que yo puedo aprender, en donde yo sé que yo puedo traer herramientas para mi trabajo, en donde yo sé que eso que estoy aprendiendo en ese momento, así sea para mí un gasto de tiempo y de pronto de esfuerzo, me va a dar resultados más adelante. Obvio, no todos piensan así (D4, comunicación personal, 16 de mayo de 2018).

De esta manera, Vivas (2017) afirma que el hecho de que el docente tenga que sufragar los costos de su actualización, entendida como postgrados, y que esto no le asegure un ascenso en el escalafón, solo representa un beneficio para el Estado. Esto debido a que el docente no necesariamente obtiene un incremento en su calidad de vida y el Estado se beneficia al contar con trabajadores altamente cualificados contratados con bajos salarios.

Si bien desde el Ministerio de Educación Nacional se ofrecen becas en el marco del programa *Becas para la Excelencia Docente*, estas tienen unas condiciones que no resultan del todo favorables para los docentes. Una de estas condiciones es el hecho de tener que presentarse un número determinado de docentes de una misma institución para que se pueda acceder a la beca y que ese mismo número de docentes tenga que continuar y finalizar todo el proceso. Además, es «el Ministerio de Educación Nacional [el que] define las universidades y los programas de maestría que se vinculan a este Programa. Asimismo, asigna a cada universidad un grupo de instituciones educativas y sus respectivos equipos de docentes» (Ministerio de Educación Nacional, s.f.). Igualmente, se expresa que no todos los títulos son válidos para que la capacitación lleve al ascenso. En este proceso solamente son válidos los títulos de

especialización, maestría y doctorado en el área de educación o en el área disciplinar en la que el docente desempeña su labor. En palabras de una docente entrevistada:

[P]or ejemplo, yo estoy en básica primaria [docente de lengua castellana] y yo debo estudiar algo que se relacione con básica primaria para que me valgan el título. Porque, por ejemplo, yo voy y hago una especialización en lingüística, no tiene que ver nada con básica primaria, no me lo valen, no me lo condonan. Lo que yo gaste en mi preparación de mi gusto no es válido para un ascenso. Entonces, allá te dan una lista de maestría en educación, especialización en educación, todo lo que tenga que ver únicamente con lo que tú estás haciendo [...] Si yo soy licenciada en bachillerato y estoy dictando español, tengo que estudiar algo relacionado a español, no me puedo salir de ahí [...] Sino no puedo ascender, así presente el título (D4, comunicación personal, 16 de mayo de 2018).

Empero, esto se podría analizar, también, en razón de la siguiente declaración:

[H]ay una situación que nosotros vemos al revés en las instituciones públicas y es que la cualificación no debe ser solamente por el deseo del maestro, sino por la necesidad de las instituciones. Tú ves que hoy en día la gente está preparada, con maestría, doctorados, pero eso no se reinvierte en los colegios. ¿Por qué? Porque se ha dado una competencia y un afán por mostrar un proceso chiquito y mostrar que estoy cambiando el mundo, ¿pero realmente cómo es la afectación en un aula? ¿Cómo se está cambiando ese entorno? Mira, yo sé de compañeros que han hecho maestrías y los otros no lo conocen. Entonces, es un tema de, se está cualificando con el nuevo decreto [...] Pero no se invierte en las instituciones y es en cómo crece una institución escolar, yo lo veo desde ahí (D3, comunicación personal, 15 de mayo de 2018).

Según lo anterior, por una parte, se puede observar que el Estado, al limitar los títulos que deben presentar los docentes, y por tanto al limitar el perfil con que estos se deben ir formando (especialista, magister o doctor/a en educación), no logra tener un impacto en la calidad

educativa si estos procesos académicos no se utilizan o materializan directamente en las instituciones, pues, como se manifiesta, se tiene un docente cualificado en cierta área pero no se aprovecha dicha cualificación. Por otra parte, el limitar los títulos también limita la profesión docente en tanto no se permite que esta se enriquezca de otros conocimientos y otras epistemologías que contribuyan a su labor.

Al respecto de este tema se encuentra que:

[L]os beneficiarios de los programas de formación doctoral expresan gran inconformidad con relación a las realizaciones derivadas de su formación, la carencia de condiciones para el desarrollo de la investigación, la falta de incentivos salariales por la imposibilidad de ascender en el escalafón puesto que se encuentran en el nivel más alto, pero sobre todo, por las condiciones de trabajo que limitan e impiden el desarrollo profesional luego de su cualificación (Jaimes y Rodríguez, 2015, pág. 124).

Además,

Los colegios del Distrito no consideran en la asignación académica del docente horas para investigación o para la participación en proyectos dentro y fuera de la institución, por tanto, un profesor con maestría o doctorado tiene la misma asignación académica y continúa con el mismo ingreso salarial (para los docentes del escalafón 1278), por tanto, la formación de alto nivel en este sentido no aporta a la dignificación laboral, ni al reconocimiento social de la profesión. Esta es una de las razones que tienen muchos profesores para desvincularse de la SED [Secretaría de Educación Distrital] e ir a las universidades en busca de mejores incentivos (Ibíd., pág. 112).

Esta situación se ve reflejada en los resultados que presentan Tognato y Sanandrés (2016) sobre una encuesta realizada a algunos docentes del nuevo estatuto al respecto de la cantidad de trabajos producidos en los últimos cinco años: «solo el 3% ha producido libros, 5% capítulos de

libros, programas de multimedia y obras artísticas, 6% juegos y 7% artículos de periódico» (pág. 96).

Por consiguiente, se infiere que esta situación representa una traba para el proceso de desarrollo profesional que requieren los docentes, en especial teniendo en cuenta las dinámicas cambiantes en las que se desenvuelve el contexto escolar y los estudiantes actuales. Este impedimento en el desarrollo, a su vez, fomenta la desprofesionalización, pues evita que el docente desempeñe su labor cada vez mejor y limita la posibilidad de que el docente, en su actualización, logre pensarse a sí mismo y a su práctica de manera crítica y constructiva, y, así, contribuya a la pedagogización mediante la producción de conocimientos en su campo de acción.

Carga laboral y enfermedades profesionales.

Correa (2001) hace referencia a la implicación que tienen los actuales contextos globales y globalizados en la labor que debe desempeñar el docente dentro y fuera del aula. Esto no se evidenciaba aún en el contexto del Decreto 2277, donde la labor del docente se limitaba al proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, como se expresó en apartados anteriores, el contexto social actual, y en especial el de las instituciones educativas distritales, da cuenta de que la labor del docente trasciende este proceso y comienza a extenderse hacia otras funciones.

En relación a estas funciones, los docentes entrevistados expresaron que la carga laboral es homogénea para todos independientemente del decreto que los rija. Por lo tanto, para analizar este aspecto, se hace énfasis en la carga laboral que implica la jornada docente y la carga laboral que implican las funciones docentes. De este modo, por un lado, la jornada laboral de todos los docentes es de ocho horas diarias, de las cuales seis son de presencia obligatoria dentro de la institución y dos pueden ser dentro o fuera de la misma. Por tanto, todos los docentes deben

cumplir obligatoriamente treinta horas semanales en la institución educativa, de las cuales veinte, veinticinco y treinta horas semanales corresponden a la intensidad mínima de actividades académicas (en su mayoría, clases) para los docentes de preescolar, básica primaria, y básica secundaria y media, respectivamente (García, 2013).

Sin embargo, en unanimidad, los docentes manifestaron que la jornada laboral se extiende más allá de las ocho horas, pues, su labor, en ocasiones, exige horas adicionales, sobre todo para realizar la calificación de actividades o exámenes y preparar tanto las actividades a desarrollar en clase como el material correspondiente a estas. Al respecto una docente describe así su jornada laboral:

Muchas personas dicen, ay, es que los profesores piden mucho y ganan mucho, y no hacen mayor cosa. Pero realmente eso no es así, porque tú trabajas en el colegio seis horas reales de tiempo y durante ese tiempo tú muchas veces no tienes espacio para hacer tu planeación, para hacer tus exámenes, para planear cómo los vas a evaluar. Ese tipo de cosas ya de dinámica, no tienes tiempo para hacerlo allá. Porque tú tienes en la semana seis por cinco, treinta horas, y de las treinta horas tienes que trabajar veinticinco [...] Dictar clase. De las otras cinco, una es para atención a padres y contemos que las horas son de cuarenta y cinco minutos. Entonces, las otras cuatro hay una reunión de área, las otras tres tienes reunión de ciclo. Te quedan dos para calificar, evaluar y se supone que hacer tu planeación. ¿A qué horas en noventa minutos vas a hacer todo eso a la semana? Aparte tú tienes tus turnos de vigilancia, tú tienes todo como si fuera... Es tu tiempo completo de trabajo. ¿En casa qué haces? En casa, tú llegas a tu casa, descansas y al otro día por la mañana, en mi caso, es donde te pones a planear, donde te pones a hacer las evaluaciones, donde subes notas, donde haces todo el proceso administrativo que tiene que hacerse para poder cumplir con lo que tienes que cumplir. Entonces, no son seis horas, son otras

cuatro en la mañana, prácticamente todos los días. Y el salario no corresponde realmente al esfuerzo que un docente hace (D4, comunicación personal, 16 de mayo de 2018).

Un estudio del 2009, liderado por la Secretaría de Educación, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y la Universidad Nacional de Colombia, mostró que el 32,3% de los docentes encuestados en Bogotá destinaba tres horas diarias a la preparación de clases y a la corrección de trabajos y evaluaciones, y un 40,7% destinaba cuatro horas o más (Londoño y otros, 2011). Por lo que, en palabras de Tenti (2008), «el tiempo de la vida se confunde con el tiempo de la producción. Es difícil, en estas condiciones, separar lo privado de lo público/productivo» (pág. 14).

Adicionalmente, esta jornada también se extiende para los docentes que se desempeñan como directores de curso, quienes deben realizar un seguimiento más puntual a los estudiantes a su cargo. De igual manera sucede con los docentes que, adicionalmente, se desempeñan como jefes de área y que, por lo tanto, también deben cumplir las funciones de orientar al área específica hacia las metas y los logros propuestos a principios de año, y hacer cumplir otro tipo de actividades. En este punto, resulta pertinente mencionar que, hacia el año de 1992, los docentes que se desempeñaban como jefes de área solo debían cumplir doce de las veinticuatro horas de 45 minutos, lo que representaba una ventaja. Sin embargo, a partir del Decreto 1850 de 2002, esto cambió, dejándole la misma carga horaria a todos los docentes, independientemente de si se desempeñaban también como jefes de área.

Aquí, es importante resaltar que dos de las docentes mujeres entrevistadas manifestaron tener que balancear las horas extras que requiere la profesión docente con el tiempo requerido para las labores de su hogar y cuidado de su familia. Esta situación pone de manifiesto la doble

jornada laboral a la que se exponen las docentes mujeres, asunto que valdría la pena profundizar en investigaciones futuras.

Por otro lado, la transformación de la labor del docente en lo que respecta a su carga laboral no ha sido un cambio en respuesta solamente a las políticas públicas en educación sino también a las dinámicas sociales, culturales y familiares que se han ido presentando, lo cual ha repercutido en las funciones que debe cumplir el sujeto que está desempeñando esta labor. Al respecto, se encuentra que el número de estudiantes por docente suele aumentar la carga laboral del mismo debido a que este número suele ser elevado incluso para lo que se establece por decreto, es decir, 32 estudiantes por docente para zonas urbanas (Decreto 3020, 2002). Al respecto, los docentes entrevistados manifestaron que los niveles en los que dictan clase suelen tener entre 32 y 40 estudiantes por curso, cuando consideran que lo ideal para desempeñar una buena labor de enseñanza y aprendizaje debería rondar entre los 25 estudiantes. Londoño y otros (2011) encontraron que el 48% de los docentes, en el total de sus cursos, les enseña a más de 180 estudiantes, lo que se considera una situación exigente para el desempeño de la labor, y solo el 26% tiene hasta 38 estudiantes.

Asimismo, los docentes entrevistados expresaron que, entre ese número de estudiantes por curso, suelen tener entre uno y tres estudiantes con necesidades educativas especiales. Estos casos suelen ser de estudiantes talentos, sordos, con síndrome de Down, síndrome de Leopard y déficit de atención con hiperactividad (D4, comunicación personal, 16 de mayo de 2018). En su mayoría, los docentes entrevistados no consideran tener la preparación adecuada para atender estos casos, lo que también se menciona en un informe del IDEP (2009):

[L]os docentes manifiestan que no cuentan, dentro de su formación profesional, con las suficientes herramientas y conocimientos, tanto teóricos como metodológicos, que les posibilite la

aplicación pedagógica adecuada y pertinente para estos casos [dificultades de aprendizaje]; incluso algunos consideran que las dificultades de aprendizaje son un campo que debe ser manejado únicamente por «especialistas» como: neurólogos, psicólogos, terapeutas, debido a que ellos, desde su saber, poco o nada tienen que aportar en el tema (pág. 40).

De ahí que esta situación se convierta en una carga laboral extra para los docentes, puesto que implica que deben procurar tener un trabajo diferente con estos estudiantes para que aprendan lo básico y evaluarlos con otros métodos, lo que «son cosas de iniciativa personal o de intuición o de pronto por la experiencia» (D1, comunicación personal, 08 de mayo de 2018). Para estos casos, si bien las instituciones educativas públicas suelen contar con una persona encargada del área de orientación y, en menor medida, con educadores especiales, el apoyo que estos cargos logran brindarle a los docentes para atender a esta población estudiantil en específico suele ser intermitente e insuficiente considerando la cantidad de casos que se pueden presentar por institución. Así lo explicaron dos de las docentes entrevistadas:

En el colegio hay orientación, tanto para la parte de primaria como la parte de bachillerato. Sin embargo, una sola orientadora para quince cursos es muy poco. Y, aparte, el de bachillerato también tiene sus otros diez cursos, doce cursos para poder trabajar. Y se presentan casos de los que tú quieras que se presenten. Entonces, una necesidad educativa especial no es tan importante como un abuso sexual. Una necesidad educativa especial no es tan importante como un maltrato familiar. Ellos lo que hacen es priorizar las cosas. Entonces la mamita puede decir es que mi niño es déficit de atención, ah, bueno, nos trae el diagnóstico por favor. Llevan el diagnóstico y ahí para. Para hacerle seguimiento es muy complejo. Sí, obviamente, ellos sí llaman a los papás, los citan, hacen varias sesiones. Pero entre toda la papelería que tienen que llenar y entre todos los casos de abuso sexual y maltrato familiar, porque todo eso se presenta en una institución, llamadas a Bienestar Familiar, o sea, tienen una cantidad de cosas que tienen que hacer que esas

necesidades educativas especiales pasan a veces a un segundo plano. Y, entonces, en ese segundo plano a ti, como docente, es el que te corresponde meterle la ficha al cien por ciento a ese proceso. Es decir, así tú no seas especialista en estas situaciones, tienes que, de alguna manera, cualificarte en eso, mira por internet, busca información, aprende, mira qué actividades le puedes realizar, qué es lo que necesita el niño realmente y hasta dónde lo puedes llevar tú como maestro sin dar un diagnóstico, porque, aparte, no podemos dar diagnóstico, así sepamos lo que tenga el chico. Ya uno por experiencia, ya uno dice este chico tiene tal cosa, mamita es que, mira, tenemos que hacerle una valoración al niño, yo no te puedo decir lo que tiene, pero un especialista sí, entonces llévalo. EPS fatales, una cita para hoy y la siguiente hasta dentro de dos meses para terapia ocupacional, entonces no sirve de nada. Y uno espera que de pronto el papito diga, bueno, voy a mirar si de pronto se las puedo hacer por lo particular. Obvio no las van a hacer por lo particular, porque son gente de bajos recursos, de escasos recursos, que no tienen muchas veces ni siquiera con qué llevar almorzados a los chicos a la institución. Entonces, el proceso lo tienes que hacer tú (D4, comunicación personal, 16 de mayo de 2018).

En la institución se cuenta con una orientadora y con una docente de educación especial. Ellos nos hacen un parrafito más o menos donde nos dicen este estudiante tiene tal dificultad, se sugiere modificar su plan de trabajo. ¿Pero cómo de manera concreta lo modificamos, pero cómo de manera más concreta le hacemos? Cuando yo mencionaba, por ejemplo, lo de las capacitaciones, lo de que una cosa es el salario, pero también siento que falta capacitaciones, yo sí diría que esta es una forma de capacitar, pero que fuera una capacitación concreta. Porque nosotros podemos tener un listado de los nombres de los estudiantes con su respectiva condición, ¿pero yo de manera concreta cómo puedo llevar la asignatura que en esa condición sí se pueda ajustar? Eso es algo como, pues, mire a ver qué se inventa. Realmente yo siento que se cumple con un trámite administrativo, que seguramente las orientadoras o la educadora especial harán lo mejor posible dentro de su campo, pero que a nosotros como docentes definitivamente nos dejan a la deriva,

mire a ver cómo le hace. Y eso se vuelve una culpa, porque uno termina pensando oiga, este pelado tiene esta condición, pero yo no he hecho algo concreto por él, pero es que tampoco sé cómo hacerlo (D7, comunicación personal, 12 de junio de 2018).

Ahora bien, en el 2017, la Federación de Maestros de Columbia Británica (BCTF, por sus siglas en inglés) realizó un estudio en el que encontró que son tres los factores principales que influyen la salud mental del docente de colegio: el primer factor es la cultura de falta de respeto por parte del gobierno, los medios y la administración local hacia las personas que ejercen como tal; el segundo factor son las condiciones de trabajo y apoyo profesional inadecuados, entre las que se encuentran la falta de tiempo para planificar y preparar, la carga de trabajo, el acceso a recursos y apoyos sobre aprendizaje profesional, y las oportunidades para colaborar entre colegas; y el tercer factor son los servicios insuficientes para los estudiantes y las condiciones de aprendizaje, es decir, los servicios para estudiantes, las complejas necesidades del aula y los retos de conducta. Estos factores llevan a que el estrés, la ansiedad y la depresión sean las principales preocupaciones en materia de salud mental de los docentes, e, incluso, a que cuatro de cada diez encuestados hayan considerado dejar la docencia escolar (Hales, 2018).

Asimismo, se habla del Síndrome de Agotamiento Profesional (SAP) en docentes, el cual se desarrolla por múltiples factores: estar a cargo de un grupo numeroso de estudiantes, el mal comportamiento, las conductas agresivas por parte de los estudiantes, dificultades con respecto a la disponibilidad de tiempo y recursos para las actividades docentes, las escasas relaciones interpersonales con otros colegas y padres de familia, y la necesidad de percibir un reconocimiento por la labor docente (por ejemplo, la frustración que genera las limitaciones para obtener un ascenso en el escalafón). También, se afirma que, en Colombia, uno de cada cinco docentes se encuentra afectado por el SAP, lo cual produce limitaciones cuando se está

desarrollando la labor, y en la relación y proceso de aprendizaje con los estudiantes (Gómez-Restrepo, Rodríguez, Padilla y Avella-García, 2009).

En el 2014 se realizó un estudio adicional sobre las condiciones laborales relacionadas con el nivel de estrés en los docentes de una institución de educación técnica en Bogotá. Este reveló que el 57% de los docentes de la institución presentaban niveles altos y muy altos de estrés, lo que se traducía en alteraciones fisiológicas (dolores en cuello y espalda, tensión muscular, dolor de cabeza y problemas gastrointestinales, digestivos y respiratorios). Además, esta investigación evidenció que el 70% de las docentes mujeres presentaban niveles altos y muy altos de estrés, mientras que los docentes hombres con estos niveles comprendían el 46%. Hay que mencionar, igualmente, que las condiciones que más generan estos niveles de estrés son la sobrecarga, demandas laborales que interfieren con actividades personales, falta de tiempo para hacer investigación, poco tiempo para preparar las clases y el asistir a reuniones prolongadas (Cleves, Guerrero y Macías, 2014).

De modo que, en el caso de uno de los docentes entrevistados para la presente investigación, el estrés producto de su labor lo condujo a un diagnóstico de ansiedad. Asimismo, las enfermedades asociadas a la garganta y el desgaste de la voz fueron las más referidas entre los docentes entrevistados. Incluso, uno de ellos mencionó que, en su institución, algunos optan por alternativas como la utilización de micrófonos para dictar sus clases debido a que estas enfermedades pueden acarrear el desarrollo de nódulos en las cuerdas bucales.

En este marco, una investigación internacional financiada por la UNESCO obtuvo como resultado que un tercio de los docentes participantes de Argentina, Colombia, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay manifestaron sentirse afectados por el estrés y un menor porcentaje

(14%) por la depresión. También, encontró que los problemas de salud más frecuentes son la hipertensión (31%), los resfríos (27%) y la gastritis (23%) (Fabara, 2010). Al respecto, uno de los docentes entrevistados narró una experiencia personal para ilustrar estos planteamientos:

El trabajo de uno realmente es permanente. Uno duerme, sueña es pensando en educador. Y las enfermedades nuevas, que ni siquiera los médicos saben qué le pasa a un profesor es justamente por eso, porque no están categorizadas. A ti te da un estrés tenaz que te lleva a sentir vértigo del duro, del pesado. Y tú vas y te hacen todos los exámenes de sangre, de colesterol, cerebrales, TAC, todo y tú estás súper bien. ¿Y el médico qué te dice? Profe, tú tienes estrés. ¿Y qué hago? Retírese de esa profesión. ¿Perdón? Retírese de esa profesión, profe. ¿Pero cómo me retiro si yo vivo, yo ya soy eso? (D6, comunicación personal, 08 de junio de 2018).

Se debe agregar que Gómez y Domínguez (2005) hacen referencia al «síndrome del maestro», que, como se mencionó, puede darse por estrés profesional o por desfallecimiento (*burnout*). Este último lo describen como «la ruptura interior del sujeto ante la imposibilidad de soportar la carga que se ve obligado a llevar a cuesta» (pág. 199). Así pues, los factores analizados, tanto en este apartado como en anteriores, que fomentan la desprofesionalización docente, también contribuyen al desarrollo de enfermedades profesionales cuyas secuelas pueden ser irreversibles (Van Leeuwen, 2015). Lo anterior debido a que, como lo mencionaba una docente entrevistada, estas enfermedades pueden causar incapacidades prolongadas o, en casos extremos, la invalidez laboral (D4, comunicación personal, 16 de mayo de 2018).

Otros aspectos a considerar

En primer lugar, ninguno de los docentes entrevistados consideró que el tener dos estatutos docentes rigiendo la profesión tenga alguna ventaja. Por el contrario, consideraron que la mayor desventaja es el hecho de que haya dividido al magisterio, generando enfrentamientos

entre docentes de un decreto y del otro por los beneficios que presenta cada estatuto. Al respecto, se rescata lo mencionado por uno de los docentes entrevistados:

Eso [la convivencia de dos estatutos] atenta contra la homogeneidad, la unidad y muchas cosas más del magisterio. Yo nunca estuve de acuerdo con eso y no lo he aceptado. [...] Yo he estado de pronto en alguna reunión o durante algún paro y escucho cosas de los compañeros del régimen nuevo donde nos atacan a nosotros [del 227] como si nosotros fuéramos los responsables.

Entonces, me acuerdo de uno, por ejemplo, que decía que si nos van a evaluar entonces que nos evalúen a todos. Yo le decía no, hermano, la idea no es que si están fregando a unos, los frieguen a todos, sino que dejen de fregar a unos y no frieguen a nadie. Entonces, se dan cosas de esa naturaleza, enfrentamientos entre nosotros que son absolutamente absurdos [...] Sé que ha habido enfrentamientos entre compañeros del 1278 y del 2277 descalificándose unos y otros, y creo que la palabra mágica, para nosotros en este momento y para muchísimas otras cosas, es unidad. No hemos aprendido de eso, ese pedacito nos está quedando grande. Estamos cayendo en una trampa que puso el gobierno ahí enfrentando a los de un régimen con el otro, y caímos en la trampa porque, de hecho, ha sido así. He escuchado muy pocas voces que le apuntan a vengán, nos sentamos y miramos efectivamente cómo sería. Algunos compañeros del sindicato, de la organización gremial, han hecho avances sobre eso a nivel nacional, a nivel de Bogotá y de algunas regiones, pero creo que nos falta bastantico (D1, comunicación personal, 08 de mayo de 2018).

En este punto vale la pena resaltar el comentario de uno de los docentes que, de igual manera, refleja esta división en el imaginario colectivo de los docentes:

Los y las del 2277, el estatuto anterior, por ejemplo, tienen una imagen en la sociedad de gente acomodada, de gente con cierta capacidad económica. De hecho, me acuerdo muy bien un chiste de alguien que le pregunta: ¿Tú dónde estudias? No, estudio en el Externado o en los Andes. Ah,

mínimo es hijo de profe. Pero de profe del 2277 que tiene con qué costearle eso. [...] Y los del 1278, los maestros últimos, ahí como que sobreaguan (D5, comunicación personal, 06 de junio de 2018).

En segundo lugar, a pesar de que la labor del docente pasó a ser considerada como la de otro servidor público del Estado, los docentes no consideran que gocen de los mismos beneficios que otros servidores. En este punto, una docente cuestionó lo siguiente:

[...] si un policía se pensiona a los veinticinco años de servicio, ¿por qué un docente no? Cuando el policía tiene una carga inclusive menos estresante que un docente, más un docente de adolescentes y de niños [...] Si el policía tiene la posibilidad de adquirir su vivienda propia con recursos que le han estado abonando al FOMAG [Fondo de Prestaciones Sociales del Magisterio] o al Fondo Nacional de Ahorro, o te entregan vivienda, tienen un subsidio a los quince años para vivienda, ¿por qué tú no como docente? ¿Por qué no tienes esas mismas si, también, es una empresa del Estado? Entonces, a los quince años tú recibes un subsidio para vivienda de no sé cuántos millones y los tienes que gastar en una vivienda, o sea, tienes la obligación de comprar tu casa. Y después de quince años, ¿tú qué más quieres? Tú compras tu casa sin ningún problema. Aparte de eso, tú te estás pensionando a los veinticinco años de servicio y, si un chico o una persona empezó a los veintidós años, a los cuarenta y siete años ya está pensionada, ¿yo por qué, como docente, tengo que pensionarme hasta los cincuenta y tantos, y, ahora, nos quieren meter hasta los sesenta y tantos? Dime qué hace un maestro en un aula de clase a los sesenta y tres años. Ya a esa edad ya tú no quieres nada, tú póngale cinco a todo el mundo y se acabó el asunto. Ya no estás para estar en un aula de clase, ya tú estás para descansar y relajarte de las cosas que ya viviste, para recordar las buenas, para olvidar las malas, no para morirte en un salón de clases, porque hay muchos compañeros con sesenta y tantos años que los han tenido que sacar en una camilla para el hospital, porque un chico adolescente ya no te hace caso (D4, comunicación personal, 16 de mayo de 2018).

En tercer lugar, la discusión sobre el tema de la despedagogización resulta pertinente para abordar los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), que son «un conjunto de saberes y habilidades acerca de lo fundamental que cada estudiante debe aprender al finalizar un grado, esto en concordancia con lo establecido en los EBC [Estándares Básicos de Competencias] y en los Lineamientos Curriculares» (Ministerio de Educación, s.f., pág. 2). Esta herramienta se ha desarrollado para «las áreas de Lenguaje y Matemáticas por ser estas fundamentales para el desarrollo de competencias en todas las demás áreas del saber» (Ibíd., pág. 6) y consiste en un documento en el que se encuentran enunciados los DBA que el estudiante debe alcanzar por grado, junto con objetivos que dan cuenta del mismo y ejemplos de actividades de cómo alcanzar dichos objetivos. Sin embargo, se recalca que «el ejemplo del DBA busca ampliar la comprensión del enunciado, estos NO se plantean como actividades que los docentes deban realizar en sus aulas de clase» (Ibíd., pág., 4).

Al respecto, una docente manifestó que:

Poco a poco, nos han ido desmenuzando el trabajo al punto de llegar a los Derechos Básicos de Aprendizaje, que son cartillas en donde te explican exactamente lo que tienes que hacer con cada uno de los temas. Entonces, por ejemplo, al principio nos decían, los niños en tal grado deben saber esto, esto, esto y esto en tal área, y había de matemáticas, español, de sociales, de ciencias. Luego, ya viene el de los estándares, que es por ciclos, entonces, de tercero a quinto, de sexto a noveno, los temas que debe saber un niño al finalizar este ciclo. Ya uno con eso hacía su planeación. Después de los estándares ya viene la parte de competencias. Entonces, todo tenía que funcionar con desempeños y con competencias. Entonces, también nos dan las pautas de qué es lo que deben saber los niños en cada uno de los grados. Y, ahorita, ya nos entregaron molidos los temas que deben saber cada uno de los niños con las actividades que se deben realizar, es decir, tú, como maestro, no pienses. Te entregan la cartilla de matemáticas a ti, como maestra, con los

temas, la suma, haces esto, tienes que hacer esto, dibuja tal cosa en el tablero, haz tal actividad, o sea, todo. Te lo dicen todo. Obvio, para un maestro que no le gusta hacer su trabajo, así, escrito bien pulido de su creación, pues, obviamente, eso es una herramienta genial, porque yo me estoy ahorrando, ya está hecho el trabajo, ya no tengo por qué ponerme a pensar. Pero para maestros que sí les gusta hacer su planeación, que realmente hacen su plan de la materia y todo el cuento, pues, resulta ya como incómodo, porque, hombre, yo no me puedo regir únicamente por eso. [...] ¿Dónde vas a pensar? ¿En dónde estás trabajando que tú realmente pienses, que realmente hagas tú trabajo? Porque para eso tú estás en la profesión docente, no para hacer algo que ya te están entregando masticadito como los pollitos y yo no tengo que masticar nada. [...] Pero sí, realmente, sí, poco a poco, nos han ido es minimizando el trabajo a nosotros, aparentemente nos minimizan el trabajo, porque, administrativamente, nos lo aumentan. Entonces, hay más formatos para llenar, hay que entrar a la página a subir notas, los logros, etcétera, etcétera. Pero todo está ahí. Ya no te quejes porque ya te lo entregamos todo. No, de eso no se trata. Se trata de que yo, como docente, realmente, tenga esta base, que es la más grande y la macro, los lineamientos iniciales y yo, desde eso, hago todo mi trabajo. Pero me lo están entregando ya listo. [...] Eso, para mí, es desmeritar la profesión docente. Porque, entonces, quiere decir que especialistas en otras áreas me han dicho qué es lo que tengo que hacer yo, como maestro, en el aula. Y yo no necesito que me diga alguien qué tengo que hacer yo en el aula cuando yo me tiré, perdóname la expresión, diez años de mi vida, yo me gasté seis de normalista y cinco de carrera, once años de mi vida, estudiando para ser pedagoga, para tener el bagaje que tengo y que venga cualquier persona y me diga esto es lo que usted tiene que enseñar, tome, enséñelo. [...] No, yo no puedo dejar que desmeriten así mi profesión (D4, comunicación personal, 16 de mayo de 2018).

En este punto, se evidencia la «desposesión simbólica» a la que hacía referencia Perrenoud citado en Mejía (2006a). También, se intuye que, con la calidad educativa como propósito, se busca facilitar el trabajo de los docentes proveyéndoles dichas cartillas. Sin

embargo, esto refuerza la despedagogización en tanto la pedagogía vuelve a ser reducida al «enseñar bien» (Runge, Garcés y Muñoz, 2010) y en tanto puede favorecer la neutralidad del docente en sus actividades, es decir, el que este no sea activo al respecto del planteamiento de sus funciones y el uso de sus saberes pedagógicos en estas.

En cuarto lugar, en las entrevistas realizadas se encontró que los docentes del Decreto 2277 de 1979, sin preguntarles al respecto, destacaban el tema de su vocación hacia la labor que realizaban como principal motivo de estar en dicha profesión. Por su parte, en el discurso de los docentes del Decreto 1278 de 2002 se percibe que una de las motivaciones para ejercer esta labor es la importancia de la función social de la educación. Esto último puede deberse a que, como se mencionó desde un principio, los docentes entrevistados se desempeñaban en las áreas de artes y ciencias sociales y humanas (filosofía, ciencias sociales y lengua castellana).

En atención a este planteamiento, las consideraciones explicadas a lo largo de esta investigación también se reflejan en el concepto que tienen los docentes sobre su labor. En un estudio realizado a docentes de tres colegios públicos de Usaquén, en Bogotá, se evidenció que el 77% no considera que ser docente sea un honor, pero el 95% estuvieron de acuerdo con que es muy importante ser docente y el 91% afirmaron disfrutar ser docentes. De igual manera, este estudio planteó que los países con mayor calidad académica, como Finlandia, en donde esta calidad se ve plasmada en los indicadores de informes como el del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), los docentes sienten su labor como un honor (Gómez-Restrepo, Rodríguez, Padilla y Avella-García, 2009). Por lo tanto, resulta evidente que este punto no se puede descuidar dentro políticas públicas educativas.

Por último, es importante aclarar que se consideró fundamental hacer énfasis de manera diferenciada en cada uno de los apartados en que se dividió este capítulo debido a que, si bien todos están conectados y hacen parte de una misma amalgama que caracteriza a la labor docente actual, cada una de las temáticas presentadas tiene un impacto particular en lo que concierne a los procesos de profesionalización, desprofesionalización y despedagogización de esta labor.

Conclusiones

De acuerdo a lo expuesto en la presente investigación, se evidencia que la normatividad, al ser un medio a través del cual se estipulan acuerdos en torno a una situación particular, logra materializar las tensiones entre los intereses de unos actores y otros. A su vez, esta supone la organización de las relaciones entre los actores, la delimitación de lo exigido o esperado, la estructuración de un sistema que pone en práctica los acuerdos y la vigilancia sobre el cumplimiento de lo establecido.

En el caso de los docentes de colegio público, se aprecia que las normatividades que los rigen recogen la pugna histórica entre los requerimientos del magisterio y las respuestas del Estado. De igual manera, a través de estas se refleja cómo desde la institucionalidad, mediante el establecimiento del tipo de vínculo, las condiciones y las funciones que orientan a esta labor, se busca moldear al sujeto que la ejerce.

En este marco, siendo la profesionalización docente una demanda que ha acompañado al magisterio colombiano desde principios del siglo XX hasta el día de hoy, el Decreto 2277 de 1979 (Estatuto Docente) es considerado como un hito histórico debido a que, después de varios incumplimientos por parte del Estado y reclamos del magisterio, se obtuvo un régimen especial que garantizó condiciones estables para las personas que se desempeñaban como docentes en el sector público.

A partir de los años noventa, mediante la incorporación de una serie de políticas de estabilización y de ajuste estructural, se promovieron reformas que afectaron al sector educativo y, por ende, también a las condiciones, garantías y funciones de sus trabajadores. A pesar de que

estas reformas establecían la educación de calidad y la profesionalización docente como metas, encaminaron a los docentes de la educación pública hacia una vía opuesta: la desprofesionalización y despedagogización.

Hecha la observación anterior, se precisa que el proceso de profesionalización implica una tensión entre conocimiento y poder, pues una profesión se reconoce como tal en función de la necesidad, pertinencia y aplicabilidad de los saberes específicos que domina. De esta manera, siendo profesión se logra tener un campo de acción determinado, derechos como colectivo y reconocimiento en la sociedad a través de la normatividad o mediante los discursos que imperen en esta.

En el caso de la profesionalización docente, esta se entiende, desde el discurso del Estado, como la ejecución de acciones, principalmente jurídicas, que regulan la carrera y práctica docente. Por lo que, a fin de cuentas, lo que hacen estas regulaciones es controlar desde la formación inicial del sujeto que se considera idóneo para ejercer la docencia hasta las prácticas pedagógicas que este debe desarrollar en el aula, lo cual incide en la autonomía de la profesión. En tal sentido, los procesos de desprofesionalización y despedagogización se han desarrollado de forma paralela y han menoscabado los aspectos que consolidan a la profesión docente como tal y la transversalidad de la pedagogía en la educación.

Esta situación se evidencia, particularmente, en el Decreto 1278 de 2002 (Estatuto de Profesionalización Docente), el cual cambió los procesos de ingreso, permanencia, ascenso y retiro para la carrera docente en comparación con los establecidos por el Decreto 2277 de 1979. Por consiguiente, la coexistencia de ambos decretos, lejos de cumplir la función que tiene un estatuto de garantizar homogeneidad en las condiciones laborales, creó una división al interior

del magisterio en razón de las diferentes condiciones en las que se encuentran unos docentes sobre otros.

Entre las transformaciones que se presentaron de un estatuto a otro destacan la admisión de profesionales no licenciados a la carrera docente, la selección en base a la idoneidad, la determinación de la permanencia dependiendo de una evaluación de desempeño, las funciones académicas y extra-académicas que debe asumir el docente, el ascenso laboral por medio de un concurso y sujeto a la disponibilidad presupuestal, el desplazamiento de la responsabilidad de capacitación a los mismos docentes, y la eliminación de estímulos y derechos que habían obtenido por medio del antiguo estatuto.

De modo que, la desprofesionalización docente ha sido producto, principalmente, de reducciones que se le han realizado a este colectivo profesional: la pérdida de exclusividad en el campo de acción propio de los docentes (la pedagogía y los procesos de aprendizaje-enseñanza), la minoración de derechos laborales, el debilitamiento de la autonomía en tanto el control del trabajo a realizar, el menosprecio de su rol y la flexibilización laboral. Así pues, este proceso ha contribuido a la pauperización social, económica y cultural del docente, y a la transición de la concepción de «profesión docente» a la de «función docente». En este punto, es importante señalar que las dinámicas propias de algunas instituciones educativas distritales que tienen énfasis de formación técnica hacen necesario que se requiera la presencia de profesionales no licenciados en sus aulas, especialmente para las disciplinas de tecnología e informática.

Por su parte, la despedagogización se ha presentado debido a que las políticas públicas en materia de educación le han dado la espalda a la pedagogía sin contemplar su centralidad en la educación. En consecuencia, se menoscaba la pedagogía como campo disciplinar y profesional,

subvalorando los años de preparación profesional de un licenciado y reduciéndola al «enseñar bien». Por lo que se transmite una comprensión equivocada y generalizada de lo que es y abarca la pedagogía, y, con esto, se entrevé la definición que se le otorga a la educación desde el Estado.

Asimismo, la función social del docente se ha visto afectada por las políticas nacionales al pasar de ser percibida como la creación y proposición de métodos de transmisión de un cuerpo de conocimientos a los estudiantes, a ser la operación técnica de planes institucionales y de enseñanza. De este modo, se frena el papel central que tiene este actor en el ámbito educativo, se le aleja de su identidad como pedagogo y se fomenta su pasividad (neutralidad) frente a la labor que desempeña. Igualmente, la función social de la educación se ve encaminada hacia la acumulación (réplica y memorización) de información que se logre reflejar en altos puntajes dentro de las pruebas estatales.

Ahora bien, además de estar atravesada por los procesos de profesionalización, desprofesionalización y despedagogización, el contexto administrativo y socio-espacial específico de cada institución educativa incide en la labor del docente de colegio público de manera particular. Por un lado, el contexto administrativo, que se instaura desde la persona a cargo de la rectoría de la institución, puede incurrir en la (no) participación de los docentes en actividades sindicales y en el impacto real de la evaluación de desempeño. Esto último debido a que, pese a que se deben ceñir a lo establecido por las guías de evaluación, cada rector(a) establece la metodología y los instrumentos a utilizar, lo cual varía, de una institución a otra, el efecto concreto de este proceso sobre la práctica docente.

Aquí, se destaca la evaluación de desempeño como punto del que se pueden desprender futuras investigaciones. Así, en razón de lo mencionado anteriormente, podría ahondarse en los

efectos tangibles que está teniendo este proceso en la práctica docente, la profundidad con la que logra valorar los aspectos pedagógicos o su uso como un posible mecanismo de atenuación de la despedagogización en tanto se le enfoque hacia la reflexión del docente sobre su práctica y el fenómeno educativo en el que está inmerso.

Por otro lado, dentro del contexto socio-espacial se encuentran factores como la ubicación de la institución en la ciudad y los cambios en la población estudiantil. Estos factores inciden en la labor docente, pues repercuten en su salud (por ejemplo, por posibles fuentes de contaminación aledañas) y desempeño en atención a las características tanto de los estudiantes que asisten a la institución como de las familias de las que provienen.

En referencia a esto último, se afirma que la función del docente ya no se limita exclusivamente a lo académico o pedagógico, sino que, en el contexto actual, las funciones del docente se amplían hasta abarcar la atención de un factor humano, social y emocional que repercute en la relación de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes. Así pues, el docente debe hacerse cargo de situaciones, muchas veces familiares, que traspasan, a la vez que permean, las dinámicas del aula. Por esta razón, los docentes perciben que son responsabilizados y presionados a resolver problemas sociales que, si bien intervienen en la cotidianidad de su labor, la solución inmediata escapa de sus manos.

A pesar de que se busca facilitar la labor del docente mediante herramientas, como los Derechos Básicos de Aprendizaje, estas, por un lado, no abarcan las situaciones extra-académicas a las que tiene que responder el docente y, por otro lado, asumen la homogeneidad de todas las instituciones de educación pública. En consecuencia, son herramientas que, aplicadas tal cual, entran en conflicto con la realidad escolar, pues estandarizan los contextos

particulares de cada institución, los cuales varían, sin ir más lejos, entre las localidades de Bogotá. Por tanto, se considera pertinente y necesario que se reconozca la labor del docente con las exigencias y complejidades que la llevan a que no cualquiera pueda desempeñarla utilizando solo el sentido común.

En esta misma línea, se advierte que la labor docente le demanda un importante desgaste físico y psicológico al sujeto que la ejerce, el cual se refleja en el Síndrome de Agotamiento Profesional (SAP) y, especialmente, en las altas tasas de estrés laboral que presenta este colectivo profesional. Lo anterior a razón de la sobrepoblación de estudiantes en el aula, las horas extra laborales necesarias para planificar y evaluar las actividades escolares, y la falta de apoyo en relación a los casos de estudiantes con necesidades educativas especiales. En este punto, también, se desprenden temáticas que se podrían explorar en próximas indagaciones, como lo son el análisis de la doble carga laboral que manifestaron algunas mujeres docentes entrevistadas o los altos niveles de estrés que presentan las mujeres docentes en comparación con sus colegas hombres.

Adicionalmente, los docentes perciben que el reconocimiento salarial que se les otorga no reconoce todas las funciones que debe asumir. De manera que, en ocasiones, se ven presionados a tener dos o más trabajos paralelos (pluriempleo) para nivelar sus ingresos económicos. Igualmente, el bajo reconocimiento hacia su labor se evidencia en el régimen de pensión que les aplica puntualmente a los docentes del Decreto 1278 de 2002, quienes ya no gozan de un régimen exceptuado propio del magisterio. Todas estas son situaciones que inciden directamente en las condiciones de vida de los docentes del sector educativo en cuestión.

Con referencia a la división dentro del magisterio producto de la convivencia de los dos estatutos docentes, resulta fundamental resaltar que esta también ha tenido efectos sobre la percepción que tienen los docentes frente a las acciones de organizaciones como FECODE y la ADE. En este punto, valdría la pena profundizar en el estudio de las dinámicas que han llevado a que sea bajo el porcentaje de docentes del nuevo estatuto que considera como positivo lo realizado últimamente por estas organizaciones. Asimismo, la división del magisterio repercute en los niveles de participación sindicales y, como resultado, se afecta la fuerza del magisterio como sindicato. Esta situación se considera preocupante para la consecución de un único estatuto docente, el cual es imperante para que la desprofesionalización no continúe intensificándose ni se generalice. Lo anterior debido a que, a medida que pasa el tiempo, se reduce el número de docentes que están cubiertos por los beneficios del Decreto 2277 de 1979 y se aumenta el número de los docentes que laboran bajo las insuficientes condiciones del Decreto 1278 de 2002.

Al mismo tiempo, se considera importante continuar con las investigaciones y debates en torno a (y de la mano con) este actor educativo, pues, evidentemente, el impacto de su labor va más allá de los estudiantes y sus respectivas familias, e incide abiertamente en la calidad educativa del país. En este sentido, resulta esencial que se piensen las políticas públicas en materia de educación y los proyectos educativos de largo plazo en el marco de la pedagogización y la profesionalización, en tanto reconocimiento y valoración integral de esta profesión y su campo epistemológico.

Finalmente, y por lo mencionado anteriormente, se destaca el papel de las facultades de educación de las diferentes instituciones de educación superior, el de los estudiantes y docentes de licenciaturas, y el de los mismo docentes de colegio como figuras claves para la continuación de estas investigaciones en torno a la situación docente, la educación y sus políticas públicas y la

formación de profesionales con pensamiento crítico y reflexivo frente a la praxis educativa y el fenómeno educativo en el que se gesta su labor.

Bibliografía

Acta de Acuerdos Ministerio de Educación Nacional - FECODE. (07 de Mayo de 2015).

Obtenido de Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación:

https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2015/ACTA%20DE%20ACUERDOS%20FECODE_MEN.pdf

Avellaneda, L., Naranjo, J. A., y CEID-FECODE. (2010). La profesión y la carrera docente: evaluación y ascensos. *Revista Educación y Cultura, No. 88*, 10-15.

Ávila, J. (2012). Despedagogización y desprofesionalización de la profesión docente en Colombia: el Decreto 1278 de 2002. *Educación y Cultura, No. 95*, 19-28.

Bautista, M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología, Vol. 32, No. 2*, 111-131.

Benito, L., y Chinchilla, M. (2005). Flexibilización laboral y desprofesionalización del Trabajo Social. En A. I. Ruiz, *Búsquedas del trabajo social latinoamericano : urgencias, propuestas y posibilidades* (págs. 69-80). Espacio Editorial: España. Obtenido de Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica.

Bocanegra, H. (2009). Los maestros colombianos como grupo de presión 1958-1979. *Diálogos de Saberes*, 61-88.

Bocanegra, H., y Ramírez, N. (2006). Impacto de los programas de estabilización y ajuste estructural en la financiación de la educación pública. *Diálogos de Saberes*, 33-52.

- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bonilla, L. (2014). *Calidad de la Educación: ideas para seguir transformando la educación*. Venezuela: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Cardona, M. (2005). *El Movimiento Pedagógico: Una lucha social, política y cultural del magisterio colombiano 1982-2002 [Tesis de maestría]*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Castro, J., Rodríguez, V., Peñuela, D., y Pulido, Ó. (2008). De la profesión a la función docente: Una mirada a la formación de los maestros desde los estatutos 2277 de 1979 y 1278 de 2002. *Cuadernos de Psicopedagogía N.º 5*, 45-60.
- Cerda, A. M., Silva, M. L., y Núñez, I. (1991). *El sistema escolar y la profesión docente*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).
- Cervantes, J. (21 de septiembre de 2012). *La Marcha del Hambre*. Obtenido de Deracamandaca: <http://deracamandaca.com/?p=12804>
- Chaves, L. (2015). *Historia de la formación de docentes profesionales en Colombia 1953 - 1974 [Tesis de maestría]*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Cifuentes, C. (2013). *Estatuto de Profesionalización Docente en Colombia. Análisis de los dos estatutos vigentes (Decreto 2277 de 1979 y Decreto 1278 de 2002). Diferencias en la labor docente [Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Sociología]*.

Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Sociología.

Cleves, A., Guerrero, G. L., y Macías, A. J. (2014). *Condiciones laborales relacionadas con los niveles de estrés en los docentes de una institución de educación técnica en Bogotá - 2014 [Trabajo de grado]*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana - Facultad de Enfermería - Facultad de Medicina.

Correa, C. (2001). *Aprender y enseñar en el siglo XXI*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Correa, M. (2013). La Federación Colombiana de Educadores frente a las regulaciones del trabajo docente en Colombia. En M. Poggi, *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional* (págs. 151-175). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.

De Castro, L. (2015). *Asesinato de maestras y maestros en Colombia durante las últimas décadas [Trabajo de grado para Maestría en Estudios Culturales]*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Decreto 1278, Estatuto de Profesionalización Docente (Ministerio de Educación Nacional, 19 de Junio de 2002).

Decreto 1706 (Ministerio de Educación Nacional, 19 de Agosto de 1989).

Decreto 1850 (Ministerio de Educación Nacional, 13 de Agosto de 2002).

Decreto 2277, Estatuto Docente (Ministerio de Educación Nacional, 14 de Septiembre de 1979).

Decreto 3020 (2002).

Decreto 316 (Departamento Administrativo de la Función Pública de la República de Colombia, 19 de Febrero de 2018).

Decreto 317 (Departamento Administrativo de la Función Pública de la República de Colombia, 19 de Febrero de 2018).

Depaepe, M., y Simon, F. (2008). Sobre la pedagogización... Desde la perspectiva de la historia de la educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 18, 101-130.

Departamento Nacional de Planeación. (1999). *Documento Conpes 3061: Balance Macroeconómico y Perspectivas para el año 2000*. Santa Fe de Bogotá, D.C.: Departamento Nacional de Planeación - República de Colombia.

Durán, F. A., Acosta, D. G., y Espinel, Ó. A. (2014). Experiencia docente de profesionales no licenciados en la escuela pública del Distrito. *Actualidades Pedagógicas* (63), 39-60.

Durkheim, E. (2006). *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A.

D1. (2018, Mayo 08). Entrevista personal.

D2. (2018, Mayo 11). Entrevista personal.

D3. (2018, Mayo 15). Entrevista personal.

D4. (2018, Mayo 16). Entrevista personal.

D5. (2018, Junio 06). Entrevista personal.

D6. (2018, Junio 08). Entrevista personal.

D7. (2018, Junio 12). Entrevista personal.

D8. (2018, Junio 13). Entrevista personal.

El Tiempo. (25 de Junio de 2002a). *FECODE RECHAZA ESTATUTO DOCENTE*. Obtenido de

Periódico El Tiempo: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1347373>

El Tiempo. (27 de Noviembre de 2002b). *HOY, PARO DE BUSES Y MAESTROS*. Obtenido de

Periódico El Tiempo: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1322268>

Estrada, J. (2002). Organización mercantil y privatización de la educación. La mano dura de la ley. *Revista Educación y Cultura*, No. 61, 26-31.

Fabara, E. (Noviembre de 2010). *Condiciones de trabajo y salud docente*. Obtenido de

<http://proinapsa.uis.edu.co/redcups/Biblioteca/Determinantes%20Sociales/Promoci%C3%B3n%20de%20la%20Salud%20en%20la%20escuela/22%20Condiciones%20de%20trabajo%20y%20salud%20docente.pdf>

FECODE. (2010). *Programa "Profundización en formación y actualización sindical de Maestras y Maestros"*. FECODE - LARÄRFÖRBUNDET.

FECODE. (19 de abril de 2015). *¡El magisterio a paro indefinido!* Obtenido de sitio web de la

Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación - FECODE:

<https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2015/paro.pdf>

FECODE. (22 de septiembre de 2016). *Boletín de Prensa No. 19 - Conmemoración de los 50*

años de la Marcha del Hambre. Obtenido de Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE):

http://www.fecode.edu.co/images/boletin_prensa_2016/BOLETIN_DE_PRENSA_No._19_de_2016.pdf

- FECODE. (19 de abril de 2015). *¡El magisterio a paro indefinido!* Obtenido de sitio web de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación - FECODE:
<https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2015/paro.pdf>
- Franco, D. (2011). *La Profesión Docente en Colombia: Aproximación Histórica a través de los Estatutos Docentes (1979 -2002)*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- García, C. H. (02 de Agosto de 2013). *Tiempos en la institución educativa. A propósito de una mirada integral del Decreto 1850 de 2002, la Directiva 02 de 2012 y la Directiva 16 de 2013*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional:
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-326662_archivo_pdf_Dia3_LOS_TIEMPOS_EN_LA_INSTITUCION_DTO_1850_DIRECTIVAS_02_2012_Y_16_2013.pdf
- Gentili, P. (1997). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, No. 29, 56-65.
- Germán, G. (2011). La crisis de identidad de la pedagogía. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Teoría, formación e intervención en Pedagogía*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata.
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

- Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, C., y Domínguez, J. A. (2005). *Sociología de la Educación. Manual para maestros* (Quinta ed.). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gómez-Restrepo, C., Rodríguez, V., Padilla, A. C., y Avella-García, C. B. (2009). El docente, su entorno y el síndrome de agotamiento profesional (SAP) en colegios públicos en. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. 38, núm. 2, 279-293.
- González, D. (2017). *La Marcha del Hambre: Protesta social que hizo historia con las mujeres [Tesis de maestría]*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- González, R., y Molinares, I. (2013). Movimiento obrero y protesta social en Colombia. 1920-1950. *Historia Caribe - Volumen VIII N° 22*, 167-193.
- Granés, J. (1999). Hacia una política de evaluación de la práctica pedagógica en Colombia. *Revista Educación y Cultura*, No. 52, 36-45.
- Guillén, M. (1990). Profesionales y burocracia: Desprofesionalización, proletarización y poder profesional en las organizaciones complejas. *Reis: Revista española de investigaciones sociológicas*, No. 51, 35-52.
- Hales, A. (2018). Condiciones Críticas: Salvaguardando el bienestar y la salud mental de las y los docentes. *Revista Intercambio*, Año 9, No. 12, 9-11.
- Helg, A. (1987). *La educación en Colombia 1918-1957: Una historia social, económica y política*. Bogotá: Fondo Editorial CEREC.

- IESALC - UNESCO. (2004). *La formación de los docentes en Colombia: Estudio diagnóstico*. Bogotá: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y El Caribe (IESALC) - Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Infante, R., y Herrera, M. (2005). Hacia la desprofesionalización del magisterio colombiano: Balance de la política educativa durante la década del noventa. En O. Pulido, y Baquero, S., *Formación de maestros, profesión y trabajo docente memorias* (págs. 150-180). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, FLAPE.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. (2009). *Proyecto de innovación pedagógica: Dificultades de aprendizaje en lectura-escritura, oralidad y matemáticas*. Bogotá: IDEP.
- Jaimes, G., y Rodríguez, M. E. (2015). *Políticas de incentivos docentes en Bogotá 1996-2013. De la educación como servicio a la educación como derecho*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Kekar. (2002). Ke... Tal [Caricatura]. *Revista Educación y Cultura*, Septiembre de 2002, No. 61, pág. 7.
- Kekar. (2010). [Caricatura sin título]. *Revista Educación y Cultura* No. 88, Septiembre de 2010, pág. 12.
- Kekar. (2010). [Caricatura sin título]. Bogotá: *Revista Educación y Cultura* No. 88, Septiembre de 2010, pág. 12.
- Ley 115, Ley General de Educación (Congreso de la República de Colombia 08 de Febrero de 1994).

Ley 508 (Congreso de Colombia, 29 de Julio de 1999).

Londoño, R., Sáenz, J., Lanziano, C., Castro, B., Ariza, V., y Aguirre, M. (2011). *Perfiles de los docentes del sector público de Bogotá*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

Maestro 2025. (2017a). *Manual para autograbación con celular o cámara casera del video de práctica educativa. Evaluación Docente de Carácter Diagnóstico Formativo (ECDF) 2017*. Obtenido de Maestro 2025:
<http://maestro2025.edu.co/uploads/pdf/MANUAL%20PARA%20AUTOGRABACION%20CON%20CELULAR%20O%20CAMARA%20CASERA%20DEL%20VIDEO%20DE%20PRACTICA%20EDUCATIVA.pdf>

Maestro 2025. (2017b). *Etapas Generales de la Evaluación. Evaluación Docente de Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF) 2017*. Obtenido de Maestro 2025:
<http://maestro2025.edu.co/es/documento/58>

Martínez, A. (2000). Malestar docente y profesionalización en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, No. 6, 87-112.

Martínez, A. (2010). Profesionalización: ¿Oficio, profesión, función? *Educación y Cultura*, No. 88, 27-32.

Mejía, M. R. (2005). Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma educativa. *Nodos y nudos*, vol. 2, No. 18, 4-19.

Mejía, M. R. (2006a). Cambio curricular y despedagogización en la globalización. Hacia una reconfiguración crítica de la pedagogía. *Docencia*, No. 28, 40-53.

- Mejía, M. R. (2006b). *Educación(es) en la(s) globalización(es): Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Tomo I*. Bogotá D.C.: Ediciones Desde Abajo.
- Mejía, M. R. (2011). *Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Tomo II*. Lima: Asociación Civil Universidad de Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial.
- Méndez, P. (2014). *Constitución de sujeto maestro en las prácticas de resistencia en Colombia entre 1930 y 2013. Un estudio arqueológico [Trabajo de Doctorado]*. Bogotá: Universidad Santo Tomás de Aquino-VUAD.
- Mera, D. (10 de Junio de 2016). *Sin orientadores escolares, educación falla*. Obtenido de El Espectador [en línea]: <https://www.elespectador.com/opinion/opinion/sin-orientadores-escolares-educacion-falla-columna-637059>
- Ministerio de Educación Nacional. (1952). *Disposiciones sobre Escalafón Nacional de Enseñanza Primaria [Decreto número 1135 de 1952]*. 7 de mayo de 1952: DO: 27931.
- Ministerio de Educación Nacional. (20 de enero de 1977). DECRETO NÚMERO 0128 DE 1977. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (14 de septiembre de 1979). DECRETO 2277 DE 1979.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Estatuto de Profesionalización Docente, Decreto 1278 de 2002*. Obtenido de Nuevo Maestro: www.sednarino.gov.co/uploads/downloads/Decreto%201278.ppt

Ministerio de Educación Nacional. (Junio de 2008). *Guía No. 31 Guía Metodológica Evaluación Anual de Desempeño Laboral*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional:

<https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-169241.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Observatorio Laboral para la Educación:*

Seguimiento a los graduados de la educación superior en los últimos 10 años. Obtenido

de [https://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/articles-](https://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/articles-277950_presentacion_ministra.pdf)

[277950_presentacion_ministra.pdf](https://www.graduadoscolombia.edu.co/html/1732/articles-277950_presentacion_ministra.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (Julio de 2014). *Informe de Resultados de la evaluación de competencias para el ascenso o la reubicación de nivel salarial en el escalafón de*

docentes y directivos docentes regidos por el decreto ley 1278 de 2002. Obtenido de

Ministerio de Educación Nacional: [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-244742_archivo_pdf_Informe_resultados_evaluacion_competencias.pdf)

[244742_archivo_pdf_Informe_resultados_evaluacion_competencias.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-244742_archivo_pdf_Informe_resultados_evaluacion_competencias.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (20 de Agosto de 2015). *Tutorial - Video para evaluación de ascenso y reubicación de docentes*. Obtenido de

<https://www.youtube.com/watch?v=cjYixvi5nlw>

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Compendio Estadístico de la Educación Superior Colombiana*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Preguntas Frecuentes*. Obtenido de Becas para la Excelencia Docente:

http://gabo.mineduccion.gov.co/becasdocentes/preguntas_frecuentes.aspx

Ministerio de Educación. (s.f.). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Obtenido de Colombia

Aprende: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_genera_dba.pdf

Ministerio de Hacienda y Crédito Público. (1999). *Acuerdo Extendido de Colombia con el Fondo Monetario Internacional*. Santafé de Bogotá, D.C.: Banco de la República.

Musgrave, P. W. (1972). *Sociología de la educación*. Barcelona: Herder.

Oliveira, D. A., Goncalves, G. B., y Melo, S. D. (2004). Cambios en la organización del trabajo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, No. 20, 183-197.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (s.f.). *Teachers' salaries*.

Obtenido de OECD Data: <https://data.oecd.org/eduresource/teachers-salaries.htm>

Pacheco, I. (2002). *Educación culpable, educación redentora: Evolución Legislativa de la Educación Superior en Colombia*. IESALC - UNESCO.

Pulido, O. (2008). *Ensayos & Investigaciones del Laboratorio de Políticas Públicas, N° 31*.

Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Pulido, O. (2008). *La Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y la lucha por el derecho a la educación: El Estatuto Docente*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.

Pulido, O. (2011). El sindicalismo docente en Colombia y la Federación Colombiana de Educadores (Fecode). En *Asociacionismo y sindicalismo de los trabajadores de la educación (ASTE)*. Paralelo 15 Editores.

- Ramírez, G. I. (2002). Navegar en medio de la tormenta [Nota de la Directora]. *Educación y Cultura, No. 61*, 4-5.
- Rendón, L. (2010). El régimen de seguridad social de los docentes de educación básica y media vocacional según el principio de inescindibilidad. *Revista CES Derecho*.
- Resolución No. 02041 (Ministerio de Educación Nacional 03 de Febrero de 2016).
- Restrepo, B., Orozco, J. C., y CEID-FECODE. (2002). Debate educativo: El nuevo Estatuto de Profesionalización Docente. *Educación y Cultura, No. 61*, 8-15.
- Ribes-Iñesta, E. (2005). Reflexiones sobre la Eficacia Profesional del Psicólogo. En C. Santoyo, *Alternativas Docentes. Vol. III: Análisis y evaluación de habilidades metodológicas, conceptuales y profesionales en la formación del Psicólogo* (págs. 269-286). México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rivera, L. (2014). *Los estatutos docentes y su incidencia en la interiorización y exteriorización de la profesión docente en Colombia [Trabajo de grado para Magister en Educación]*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ruffinelli, A. (2017). Gubernamentalidad, pedagogía neutra y (des)profesionalización docente. *Educação & Sociedade, vol. 38, núm. 138*, 191-206.
- Runge, A. K., Garcés, J. F., y Muñoz, D. A. (2010). La pedagogía como campo profesional y disciplinar: Un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente. *Revista Educación y Cultura, No. 88*, 46-55.
- R1. (2018, Junio 12). Entrevista personal.

R2. (2018, Julio 09). Entrevista personal.

Sáenz, J. (29 de Julio de 2016). *Gobierno presenta presupuesto general para 2017 con menor inversión*. Obtenido de El Espectador:
<https://www.elespectador.com/noticias/economia/gobierno-presenta-presupuesto-general-2017-menor-invers-articulo-646238>

Sarramona, J., Noguera, J., y Vera, J. (1998). ¿Qué es ser profesional docente? *Teoría de la Educación, 10.*, 95-144.

Sarraute, M. M. (9 de junio de 2016). *Apagón Pedagógico Global. Despedagogización de la Educación Latinoamericana y Caribeña*. Obtenido de Otras Voces en Educación:
<http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/95962>

Tenti, E. (Junio de 2008). *Sociología de la profesionalización docente*. Obtenido de Seminario Internacional "Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: Puntos de referencia para actuar": <http://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf>

Tognato, C., y Sanandrés, E. (2016). *Caracterización del perfil socio-demográfico, académico y profesional de los docentes del Decreto 1278 de 2002 de Bogotá*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

Toro, J. (16 de marzo de 2016). *Así fue el paro de 1977, el más grande (y violento) de la historia de Colombia*. Obtenido de ¡Pacifista!: <http://pacifista.co/asi-fue-el-paro-de-1977-el-mas-grande-y-violento-de-la-historia-de-colombia/>

- Torres, F. (11 de octubre de 2016). *Los maestros colombianos: Una historia de lucha*. Obtenido de Centro de Estudios Latinoamericanos (CELU): <http://celu.co/los-maestros-colombianos-una-historia-de-lucha/>
- Tribuna Roja. (1977). Estatuto docente: Todo un código de policía. *Tribuna Roja*, N° 25.
- Van Leeuwen, F. (08 de Julio de 2015). *Estrés, desprofesionalización y salud*. Obtenido de Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE): <http://www.snte.org.mx/web/vernoticias/9218/438/estres-desprofesionalizacion-salud>
- Vargas, C. (2014). *Los maestros en Bogotá: Sujetos políticos, sociales y de sabaer, 1945-1957*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Vásquez, T. (2006). Reseña de La Marcha del Hambre: Epopeya de los maestros y maestras del Magdalena Grande. Estrada Pacheco Carlos Rafael. Proseguir Ediciones, Bogotá, 2006, 199 p. *Pedagogías y Saberes*, Núm. 25, 121-122.
- Vivas, H. Y. (2017). *Cambios en el régimen pensional docente: derechos adquiridos por los maestros públicos vinculados en provisionalidad o por OPS bajo el decreto 2277 de 1979 pero nombrados en propiedad en virtud del decreto 1278 de 2002 [Trabajo de grado]*. Obtenido de Universidad Católica de Colombia. Facultad de Derecho: <https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/14980/1/Cambios%20en%20el%20r%C3%A9gimen%20pensional%20docente%20%281%29.pdf>

Apéndice A: Guía de entrevista para docentes

La entrevista a los docentes abarcó ocho temáticas en las que se abordaron, principalmente, las siguientes preguntas:

1. Inicios de la carrera docente: ¿Dónde realizó sus estudios de bachillerato y con qué título se graduó? ¿Por qué optó por ser docente? ¿Qué requisitos se pedían y cómo fue el proceso para ingresar al magisterio? ¿Cuál es su percepción frente a este proceso?
2. Perfil académico y experiencia del docente: ¿Qué título(s) académico(s) tenía al momento de ingresar al magisterio? ¿Qué título(s) académico(s) tiene actualmente? ¿Qué experiencia laboral (como docente y en otras áreas) tenía al momento de ingresar al magisterio?
3. Ascensos en el escalafón docente: ¿Qué requisitos se exigen para optar por un ascenso en su escalafón? ¿Cuál es el proceso que debe seguir para obtener un ascenso en su escalafón? ¿Usted ha obtenido ascensos? ¿Cuál es su percepción frente a este proceso?
4. Capacitación y actualización: ¿Cuál considera usted que es su razón principal para comenzar algún proceso de capacitación (posgrado o curso)? ¿Actualmente le interesa comenzar algún proceso de capacitación?
5. Proceso de evaluación: ¿Cada cuánto es evaluado(a)? ¿Qué aspectos les son evaluados? ¿Qué metodología(s) utilizan para evaluarlo? ¿Quién lo (la) evalúa?

¿Qué consecuencias se desprenden del resultado obtenido en la evaluación? ¿Cuál es su percepción frente a este proceso?

6. Condiciones laborales: ¿Cuál es su percepción frente a la remuneración que obtiene por sus labores? ¿Tiene usted otra actividad laboral paralela a la docencia? ¿Considera que sus funciones diarias lo exponen a alguna enfermedad laboral? ¿Cuál es su percepción frente al régimen de pensión que le aplica? ¿Participa en el sindicato y sus actividades? ¿Considera que hay consecuencias por participar en el sindicato? ¿Considera que sus colegas que se rigen por el otro decreto gozan de condiciones más favorables para el ejercicio de su labor?
7. Carga laboral: ¿Cuántas asignaturas dicta? ¿Cuántos cursos, en total, tiene a su cargo para dictar dichas asignaturas? ¿En promedio, a cuántos estudiantes por salón les dicta clase? ¿Tiene usted estudiantes con necesidades educativas especiales a su cargo? En caso de tener estudiantes con necesidades educativas especiales a su cargo, ¿considera que usted está preparado para atender las necesidades de esos estudiantes? ¿Aproximadamente cuántas horas semanales dedica a las actividades de clase y las extracurriculares (preparar clase, trabajo resultante de la clase, otras labores exigidas por la institución educativa)? ¿Considera que sus colegas que se rigen por el otro decreto tienen alguna ventaja en cuanto a carga laboral?
8. Percepción del docente sobre su labor: ¿Cuáles son las ventajas o desventajas de tener dos estatutos rigiendo la carrera docente? ¿Qué le diría a una persona del común si tuviera que explicar cuál es la labor del docente de colegio público? ¿Cómo considera que la sociedad ve la labor del docente de colegio? ¿Se siente

académicamente preparado para todas las responsabilidades que tiene a su cargo?
¿Cómo considera que es su desenvolvimiento en el aula con los estudiantes? ¿Ha
tenido algún tipo de dificultades con respecto a su desenvolvimiento en el aula?
¿Considera que tiene alguna ventaja o desventaja en el aula al ser licenciado(a)/no
licenciado(a)? ¿Está de acuerdo con la carga laboral que tiene actualmente?
¿Considera que su situación económica ha mejorado desde que es docente de
colegio público? ¿En su opinión, cuáles son las ventajas de trabajar en un colegio
público versus uno privado? ¿Desde que comenzó a ejercer como docente al día
de hoy siente que ha habido algún cambio en su labor? Pensando en su futuro
profesional o laboral, ¿a qué aspira usted dentro de 5 años? ¿Le recomendaría a un
familiar suyo que decidiera ser docente de colegio? ¿Elegiría nuevamente ser
docente de colegio?

Finalmente, para efectos de clasificación de la información, se indagó por el estatuto docente que lo (la) rige (Decreto 2277 de 1979 o Decreto 1278 de 2002), y el grado y nivel del escalafón en el que se encuentra.

Apéndice B: Guía de entrevista para rectores

La entrevista a los rectores abarcó dos temáticas principales en las que se abordaron, principalmente, las siguientes preguntas:

1. Proceso de evaluación de desempeño: ¿Se evalúa a docentes pertenecientes al Decreto 2277 y al 1278? ¿Quién(es) participan en el proceso de evaluación? ¿Qué aspectos son los evaluados? ¿Cómo se evalúa el aspecto pedagógico de los docentes? ¿Qué metodología(s) utiliza para evaluar a los docentes? ¿Qué consecuencias se desprenden del resultado obtenido en la evaluación? ¿Cuál es su percepción frente a este proceso?
2. Estatutos y docentes: ¿Cómo es el trabajo con los docentes licenciados y no licenciados? ¿Encuentra usted otros aspectos en lo que se evidencia una diferencia entre los docentes que se rigen bajo el Decreto 2277 y el 1278?